

## ARTÍCULOS

---

### EDUCACIÓN Y ÚLTIMA DICTADURA EN ARGENTINA. BALANCES E INTERPELACIONES DESDE UN ESTUDIO DE CASO. (ROSARIO, 1977-1981).

Natalia García  
Universidad Nacional de Rosario  
[nataliagr5@gmail.com](mailto:nataliagr5@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo se desprende de una investigación académica dedicada a la historia de la organización "Biblioteca Popular Constancio C. Vigil" (Rosario, Argentina) intervenida y saqueada durante la última dictadura cívico-militar. Específicamente, se hace foco en lo que se considera uno de los componentes dictatoriales decisivos para operar una conversión político-ideológica y pedagógica de sus escuelas primaria y secundaria: la llegada de nuevas autoridades. La pedagogía desplegada por los interventores y colaboradores docentes y directivos, al presente se registra en las memorias y olvidos de los principales actores institucionales, exponiendo escenas inéditas respecto de los conocimientos producidos en el campo de la historia reciente de la educación argentina. Los alcances, profundidad y efectos constatados, remiten a una revisión del supuesto de unos límites proteccionistas, simbólicos y materiales, al interior del espacio escolar durante el terrorismo de Estado (1976-1983).

**Palabras clave:** Historia reciente de la educación, terrorismo de Estado, intervención institucional, escuela, colaboradores civiles, memorias y olvidos.

**Title:** EDUCATION AND LAST DICTATORSHIP IN ARGENTINA. BALANCES AND INTERPELLATIONS FROM A CASE STUDY. (ROSARIO, 1977-1981).

**Abstract:** The article is part of a wider academic research which aims to study civil-military intervention on "Popular Library Constancio C. Vigil", Rosario (Argentina) started in 1977. The following pages focus on the analysis of one of the key components to operate a political, ideological and pedagogical conversion in elementary and secondary schools of the organization: the arrival of new authorities. The pedagogy deployed by interveners, is recorded in the memories and forgetfulness of the main institutional actors, exposing unreleased scenes for the knowledge we have on the field in recent history of education in Argentina. The depth and the effects of educational militarization (Kaufmann, 1997) made effective in the case, demanding a revision of the limits protectionist representations (symbolic and material) within schools over the terrorism of State.

**Keywords:** Recent history of education, State terrorism, institutional intervention, school, civilian collaborators, memories and forgetfulness.

---

Recibido: 21-04-2014  
Aceptado: 05-05-2014

**Cómo citar este artículo:** GARCÍA, Natalia. Educación y última dictadura en Argentina. Balances e interpelaciones desde un estudio de caso. (Rosario, 1977-1981). *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. 2014, n. 13. Disponible en: <<http://revistas.um.es/navegamerica>>. [Consulta: Fecha de consulta]. ISSN 1989-211X.

## 1. Introducción

¿Qué tan lejos llegó el terror dictatorial al interior de las escuelas argentinas? ¿Los muros escolares resistieron las prácticas genocidas observadas en el periodo 1976-1983?<sup>1</sup> ¿Qué sabemos positivamente sobre la cotidianeidad escolar bajo el terror de Estado? Estas preguntas resultan el epílogo de una investigación dedicada a la historia de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” de la ciudad de Rosario intervenida militarmente en 1977.

En rigor, tal indagación abarcó procesos macro y micro que van desde su génesis en 1933 en el seno vecinalista del barrio “Tablada y Villa Manuelita”, hasta su total desguace patrimonial en 1981. Para el período dictatorial, la línea de indagación siguió la identificación, descripción y análisis de los recursos humanos, materiales y normativos implementados sobre el patrimonio institucional en general, y sobre el Instituto Secundario en particular, a los efectos de visibilizar la metodología intervencionista. Para ello, se estableció un cruce permanente de fuentes orales y documentales: entrevistas en profundidad del tipo semiestructuradas y una exhaustiva búsqueda de fondos documentales de orden primario ciertamente prolífico no obstante la destrucción de pruebas de institucionalidad perpetradas sobre ella<sup>2</sup>.

Los objetivos generales de la investigación guardaron la intención de generar aportes que ampliaran y profundizaran la producción de conocimientos en el campo de la Historia reciente de la educación argentina, estableciendo regularidades y desvíos que el caso presenta. En sintonía con ello, se pretendió contribuir al revitalizado debate de las actitudes y comportamientos socioculturales durante el terrorismo de Estado, representadas en las nuevas autoridades interventoras civiles y castrenses. Vale decir, las inéditas características observadas en esta experiencia, ameritan una revisión de los límites (materiales y simbólicos) supuestos en investigaciones que siguieron la relación dictadura y educación.

No obstante, dos aclaraciones se imponen inmediatamente; por un lado, la estricta consideración de la dimensión del análisis o estudio de caso, claramente insuficiente para tensionar gravemente un producido de saberes orientados a objetivos macro o ligados a específicas unidades de análisis del campo educacional. En tal sentido, la revisión propuesta aquí renueva la demanda de estudios sistemáticos micro e intrainstitucionales<sup>3</sup> que permitan saturar una hipótesis más o menos estable; en otras palabras, saber si lo observado en la intervenida “Vigil” reviste un carácter aisladamente excepcional. Por el otro, tal interrogante no

---

<sup>1</sup> El concepto genocidio se sigue aquí en los sentidos atribuidos en: FEIERSTEIN, Daniel. *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007; y *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

<sup>2</sup> De resultar positiva la evaluación, se suman referencias del autor que amplían aspectos clave respecto de los fondos documentales.

<sup>3</sup> KAUFMANN, Carolina. *Dictadura y Educación. Tomo I: Universidades y grupos académicos argentinos (1976 - 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001, p. 39.

pretende una respuesta cerrada; antes bien, remite a un orden conformado por gradientes, alcances y efectos que no siempre resultan asibles en un terreno hartamente complejo y articulado como las memorias y la historia.

En suma, el presente artículo expone aspectos clave de una investigación que deviene en datos diferenciales y/o a priori “inéditos” al interior del espacio escolar durante la última dictadura en Argentina. Con ello, se imponen instancias previas que permitan comprender cabalmente lo dicho; en principio, volver sobre el estado de la cuestión en un panorama general pero discriminado en arreglo de las preocupaciones centrales, perspectivas teóricas y líneas de indagación seguidas en el campo. En segundo lugar, se presenta una breve historia de la Biblioteca Vigil destacando las tramas políticas, sociales, económicas y pedagógicas principales que, en su propia descripción y características epocales, anticipan los objetivos y dominios del poder dictatorial; esto es, las razones y enclaves del genocidio cultural<sup>4</sup> perpetrado sobre ella. Finalmente, “ingresamos” a las escuelas “bajo intervención” para atrapar un cotidiano escolar que bien ilumina la metodología intervencionista en su trama capilar, sin olvido de las recepciones, representaciones y sentidos dados por los principales actores institucionales: docentes, alumnos y directivos. Así, estas páginas combinan un conjunto de escenas institucionales en un escenario histórico ampliado por ella interrogado.

## 2. Dictadura y educación: avances y deudas del campo

Desde ya no es posible señalar un punto final en la producción historiográfica relativa al campo educativo durante el período dictatorial en Argentina; sin embargo, y sin mayores dudas, es dable reconocer su punto de partida en el estudio realizado por Tedesco, Carciofi y Braslavsky<sup>5</sup>; bibliografía de corte sociológico que siguió el impacto de las políticas educativas aplicadas desde el 24 de marzo de 1976, enfatizando su potente carácter excluyente en términos de acceso y permanencia, agravadas por un profundo deterioro en las condiciones de vida en general. Ulteriores estudios<sup>6</sup> consideraron y/o coincidieron en este eje central y su derivación sistémica denominada por Tedesco como “creciente segmentación interna del sistema educativo”, acompañado por un vaciamiento de contenidos socialmente significativos y especialmente agudizado en los circuitos pedagógicos destinados a los sectores populares, en íntima conexión con otras expresiones depuradoras externas y palpables (expulsión de docentes, control de contenidos y actividades de alumnos y padres, regulación de los comportamientos visibles, etc.)<sup>7</sup>. Con ello, y por

---

<sup>4</sup> Según: “Informe sobre la Prevención y sanción del crimen de genocidio” redactado en 1985 por Benjamin Whitaker; relator especial designado por la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías; sub-órgano de las Naciones Unidas.

<sup>5</sup> TEDESCO, Juan Carlos; Cecilia BRASLAVSKY y Ricardo CARCIOFI. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1983.

<sup>6</sup> BRASLAVSKY, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1986. TIRAMONTI, Guillermina. *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO/Miño y Dávila, 1989. FILMUS, Daniel. *Estado, educación y sociedad en la Argentina de fines de siglo. Proceso y desafío*. Buenos Aires: Troquel, 1996.

<sup>7</sup> Como evidencia de la fecundidad de este primer estudio, años después Pineau retomará lo expuesto bajo el concepto de “estrategia discriminadora”. Igualmente, el “carácter reactivo” señalado

fuera de algunas variantes ligadas a los objetos de estudio y tratamiento metodológico, se profundizó en esta línea de indagación y/o se alcanzaron conclusiones similares bajo argumentaciones que iluminaron fehacientemente las líneas socioculturales y pedagógicas de corte autoritario. En particular, cabe destacar el trabajo preponderantemente estadístico (no obstante los declarados problemas en torno de la fiabilidad de las fuentes) de Braslavsky por cuanto también arribó a un orden general de gran consenso en el campo: el carácter subsidiario del Estado terrorista; vale decir, el sensible viraje hacia el principio de subsidiariedad educativa tanto por vía del retraimiento financiero-administrativo como por la ampliación e intensificación de terceros co-educadores bajo las figuras (neo) tradicionales de los “agentes naturales”: Iglesia católica y familia nuclear, sumado al incremento de subsidios para el sector privado.

Ahora bien, estas prolíficas investigaciones presentaron un límite metodológico y epistemológico que denominamos aquí el “problema de la correspondencia”. Esto es, la supuesta y significativa distancia material y simbólica entre cotidiano extra e intra muros escolares; un corte y partición de realidades vividas entre escuela y sociedad. Desde esta consideración y en un orden teórico-epistemológico, el propio Tedesco explicitaba que las miradas reproductivistas (vigentes hasta entonces aunque en franco cuestionamiento) no resultaban eficaces para comprender lo sucedido, pues ellas suponía una pregunta por el consenso, por la hegemonía y/o dar cuenta de cierta estabilidad ideológica que a su entender no tuvo lugar. Por el contrario, la pregunta debía ir en el sentido de una “particular crisis de hegemonía”, de inestabilidad, de heterogeneidad y a los efectos de atrapar los nuevos escenarios. Bajo tal advertencia elaboró un concepto clave: el “carácter reactivo” de las políticas educacionales encarnado en la alta rotación e incoherencia entre las sucesivas gestiones ministeriales<sup>8</sup>:

Fue evidente que las propuestas curriculares de los diferentes ministros de la dictadura no tienen semejanzas más allá del componente reactivo. El eje del acuerdo estuvo más en aquello que era preciso destruir que en la definición, con sentido positivo, de un nuevo modelo curricular<sup>9</sup>.

Por su parte, la limitación metodológica se hallaría en un asunto más grave en términos de un “control” de las variables en la investigación; mejor decir, de las

---

por el grupo FLACSO se indica como “estrategia represiva”. Ambos conceptos se enuncian en “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en Dictadura”. En KAUFMANN, Carolina, *Dictadura y Educación. Tomo II: Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas (1976 - 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003, pp. 25-40. Y adquieren un mejor desarrollo en “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)” En PINEAU, Pablo [et al]. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue, 2006, pp. 13-118.

<sup>8</sup> Específicamente: Ricardo Pedro Bruera (desde el inicio de la dictadura en marzo de 1976, a mayo de 1977); Albano Harguindeguy (desde mayo a junio de 1977); Juan José Catalán (junio 1977 hasta agosto de 1978); Harguindeguy (desde agosto y hasta noviembre de 1978); Juan Rafael Llerena Amadeo (desde noviembre 1978 hasta marzo 1981); Carlos A. Burundarena (desde marzo 1981 a diciembre 1981) y Cayetano Licciardo (desde diciembre 1981 a diciembre 1983).

<sup>9</sup> TEDESCO, Juan Carlos. Op. cit., 1983, p. 26.

condiciones sociopolíticas para la discusión del pasado reciente y cuasi inmediato por entonces. Específicamente, el autor reconocía la dificultad de dar con observables empíricos que corroborasen la “interiorización subjetiva” de axiomas, representaciones y discursos ideológicos orientados a una creciente moralización sociocultural y despolitización de la población juvenil. Desde ya, tal complejidad de “comprobación” no reconoce fronteras ni espacios temporales en la historiografía, pero decididamente se apuntan en una dimensión que asume la dispersión de comportamientos sociales e institucionales y/o en función del terror sembrado y sedimentación de la cultura del miedo<sup>10</sup>. En suma, ir más allá de unas evidencias macro, requería la articulación de estudios etnográficos impracticables en el contexto de ésta y otras indagaciones académicas; en sus propias palabras:

“(…) lamentablemente no hay estudios a los cuales acudir. Lo peor, en este caso, es que probablemente nunca los haya. Un análisis de este tipo exigiría el estudio de las prácticas pedagógicas vigentes dentro de las escuelas; para ello, obviamente, los establecimientos deberían admitir la presencia de un investigador, y este hecho en sí mismo, estaría indicando una superación en los niveles actuales de aislamiento”<sup>11</sup>.

Sobre la evolución historiográfica de tal aislamiento volveremos posteriormente; el punto a destacar aquí se anuda a la insistencia de una asimetría y/o incongruencia entre un afuera y dentro de los muros escolares, configurando “una creciente autonomía del espacio educativo que escapó al ordenamiento que regía para el conjunto de la sociedad”<sup>12</sup>. Ciertamente, su perspectiva (y lamento) deriva del análisis de un curriculum empobrecido, obsoleto y disociado a todas luces irrefutable; vale decir, se acuerda con la idea de una distancia entre “diagnósticos”, “propuestas” y discursos ministeriales grandilocuentes frente a discontinuas y/o retóricas políticas efectivamente transformadoras. No obstante, asimismo se advierte que ese dato impregna la mirada sobre el campo en general volviéndose una representación excesivamente esquemática del accionar castrense. A nuestro entender, allí se gestó cierto estancamiento para la producción de nuevos conocimientos en torno de un saber intrainstitucional que en verdad se estaba iniciando y que aun pasa sus costes al presente por cuanto todavía carecemos de estudios sistemáticos sobre “las prácticas vigentes dentro de las escuelas”.

Bien entrada la década del '90, la producción académica tomó un renovado impulso; hubo novedades respecto de las unidades de análisis recortadas y las perspectivas sobre ellas trabajadas. Aunque en no todos los casos se alcanzaron los objetivos propuestos, las investigaciones declararon un interés superador del mero registro normativo del discurso dictatorial; se buscó palpar su encarnadura material y simbólica, evaluar las prácticas reales y efectos de la letra autoritaria, depuradora y reactiva, y/o los comportamientos institucionales y sus actores, más allá de las

---

<sup>10</sup> CORRADI, Juan. La cultura del miedo en la sociedad civil: reflexiones y propuestas. En: CHERESKY, Isidoro y CHONCHOL, Jacques (comps.). *Crisis y transformaciones de los regímenes autoritarios*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

<sup>11</sup> TEDESCO, Juan Carlos. Op. cit., 69.

<sup>12</sup> TEDESCO, Juan Carlos. Op. cit., 70.

estadísticas. En tal dirección se destacan los estudios escritos y/o dirigidos por Kaufmann<sup>13</sup> enmarcados en el Proyecto TIPHREA (Tendencias Ideológico-Pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina). Estas producciones sí dejaron ver fuertes conexiones entre reorganización de la sociedad y reorganización escolar, sintetizadas en la noción “militarización educativa” de la autora citada:

Entendemos por militarización del sistema educativo al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional de 1976 hasta 1983. Ese proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebró a partir de las directivas emanadas por el poder dictatorial de turno, y se plasmó en políticas y prácticas educativas concretas que germinaron en una sociedad debilitada y con sus “defensas bajas” (Kaminsky 1990). Es así como la militarización de la educación no admitió fronteras ni niveles: desde la escuela a la universidad sufrieron sus múltiples efectos restrictivos<sup>14</sup>.

Con ello, se enriqueció y complejizó el problema de la correspondencia micro y macro y/o discursos y prácticas; así, si para Tedesco el período dictatorial resultaba una particular crisis de hegemonía que no logró ser dominante y estable, para Kaufmann, el nombre de la crisis no podía ser otro que (la) “Dictadura”:

“Con mayúscula, cargándola de toda la fuerza semántica que le corresponde, asignándole su singularidad e identidad precisa; no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que le precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado<sup>15</sup>”.

En palabras de Lozano Seijas:

“(…) se entrevieron los vacíos y deudas teóricas en la medida en que pudo lograrse la (...) reconstrucción de una historia integrada de la educación, construida también con las aportaciones asumibles de la crítica postmoderna y del posestructuralismo; esto es, la vuelta al sujeto, las prácticas discursivas, las nuevas gramáticas, el giro lingüístico<sup>16</sup>”.

Pero incluso tales conexiones no fueron ni son sólo tributarias de nuevos causas epistemológicas, sino de articulaciones disciplinarias asimismo propiciados por ellos, y que ciertamente se advierte en la incorporación del concepto “genocidio” en la

---

<sup>13</sup> KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. *Una pedagogía de la renuncia. El perennealismo en la Argentina (1976-1983)*. Paraná: Cuadernos de la FCE-UNER, 1997. KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde Editor, 1999 [Edición ampliada 2007]. KAUFMANN, Carolina. *Dictadura y Educación. Tomo I: Universidades y grupos académicos argentinos (1976 - 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001. KAUFMANN, Carolina. *Dictadura y Educación. Tomo II: Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas (1976 - 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003. KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2006.

<sup>14</sup> KAUFMANN, Carolina, Op. cit., 1997, p. 66.

<sup>15</sup> KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2001, p. 25.

<sup>16</sup> En KAUFMANN, Carolina Op. cit., 2001, p. 9.

mirada de Kaufmann. Rápidamente, esta noción deja ver que la nueva producción se ve alcanzada por una interpelación hermenéutica pero también política, sociocultural y jurídica. A nuestro entender, y no obstante lo tácito de dicho proceso, se trata de una paralela construcción del campo de la Historia reciente<sup>17</sup> y la Historia reciente de la educación argentina, las cuales se traman y/o comparten un potente campo semántico aun en las diferencias y distancias que los objetos de estudios adquieren en sus respectivas disciplinas. Se interpreta entonces la porosidad de fronteras: en tanto los estudios historiográficos del campo educativo van provocando nuevas preguntas que abonan un corpus de saber histórico, por su parte, la Historia, y en particular el campo en construcción de la Historia reciente, va delimitando un aparato conceptual indispensable para reflexionar la educación del período, fundamentalmente, respecto de estudios sobre las memorias, traumas, responsabilidades sociales, colaboracionismo civil, entre otros; todo ello, de evidente carácter interdisciplinario; desde las Neurociencias, a la Psicología, la Antropología y la Sociología<sup>18</sup>.

En lo que estrictamente atañe a unas preocupaciones educativas, las pesquisas se abrieron en diversos sentidos y dimensiones: en áreas, modalidades y/o niveles del sistema de enseñanza; institución/es; tendencia/s pedagógica/s; gestión ministerial; etc. En principio, se profundizó en el componente epistemológico-pedagógico activado en el período<sup>19</sup> iluminando la influencia de las corrientes pedagógicas de la “educación personalizada” vertebradoras de la política educativa “del Proceso”. La exploración de los postulados teóricos se trabó en íntima funcionalidad con las intencionalidades de los actores civiles y militares; una clara simbiosis filosófica entre las orientaciones personalistas en el campo educativo y reorientación de valores sociopolíticos en un orden “natural”, jerárquicamente dispuesto. Sintéticamente, se observó que el conjunto de las categorías conceptuales que subyacen en los “estilos personalizados” (jerarquía; orden;

---

<sup>17</sup> Sobre el particular véase un libro representativo compilado por FRANCO Marina y LEVÍN, Florencia. *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

<sup>18</sup> Respecto de la construcción interdisciplinaria de conocimientos que abonan a la historia de la educación, resultan más que elocuentes los interesantes trabajos de Rodríguez. Véase: “La primaria durante la dictadura: reforma curricular y concentración de escuelas rurales”. *Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata*. 2008, año 2, n. 2, 2008, pp. 85-102; “La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. *Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata*. 2008, n. 34, pp. 35-61; “Las políticas de acceso a la Universidad durante el proceso de Reorganización Nacional, 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”. *Question*. 2009, pp. 1-25. En torno de la trama semántica que abona la mirada educativa del período, puede señalarse el capítulo escrito por MARIÑO, Marcelo en Pablo Pineau. Op. cit., 2006. Allí, las unidades de análisis buscan dar mayor visibilidad a las recepciones institucionales y subjetivas, dejando entrar con ello un subgrupo de problemas teórico-metodológicos ligados a las memorias, los olvidos, las resistencias y/o acoples solidarios al régimen en las prácticas escolares.

<sup>19</sup> Ciertamente, Tedesco ya había señalado la presencia de estas corrientes, asimismo referidas en FILIPPA, Nelly. *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina*. San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, 1997. A nuestro entender, los estudios de Kaufmann y Doval logran un análisis sustancial para escapar a lo meramente descriptivo y en los términos conectivos planteados en este apartado. Véase KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. Op. cit., 1997; 1999 [Edición ampliada 2007].

prudencia; moral; normatividad; libertad responsable; proceso perfectivo; tutelaje y disciplinamiento) fueron herramientas indispensables para operar en las aulas la gestación de hábitos morales que el régimen pretendía en lo colectivo. Igualmente, las formas perennes de sus líneas teóricas, devinieron en un terreno fértil para propagar las valoraciones ideológicas de una “tradición inmutable y eterna”.

Esta línea de indagación (o colaboración de la perspectiva personalista con sus escalas de valores y disvalores normalizadores), también halló su cauce en estudios regionales<sup>20</sup> y superiores<sup>21</sup> registrando prácticas y enunciados oficiales destinados al control sobre el trabajo pedagógico; ritos escolares comprendidos como dispositivos del poder simbólico, y textos escolares; en algunos casos enriquecidos por testimonios de actores del sistema educativo en una doble vía: en tanto receptores de las directivas ministeriales (directivos, docentes) y/o ejecutores de las orientaciones administrativas, curriculares y pedagógicas trazadas, tal y como el rol de los supervisores. Asimismo, hay un producido de conocimiento respecto de la “toma y dominación” de las cátedras universitarias y espacios de gobierno desde los cuales se generaron “discursos especializados” resultantes de la combinación de tecnocracia y espiritualismo perenne, configurándose aquello que Doval denomina “dispositivo de vigilancia ideológico-epistemológico”; es decir, cómo el discurso pedagógico oficial generó una matriz de “funcionarios ideólogos y académicos clientes de la facultad”, que penetró lisa y llanamente en la formación docente terciaria y universitaria al punto de conceptualizarlos como “instrumentadores” de la lógica perenne; “cuadros de personal” y “custodios ideológicos de la soberanía nacional”.

De forma ampliada, la vertiente y acoples del mencionado rasgo nacionalista adquiere mayor relevancia en los trabajos de Rodríguez<sup>22</sup> puestos a indagar en las trayectorias profesionales de los funcionarios que estuvieron al mando del Ministerio de Cultura y Educación, y recortados sobre quienes se autodefinían como católicos según las agrupaciones preconciarias, conservadoras y nacionalistas. En éste y otros trabajos de la autora se advierte una preocupación integral que abona a un conocimiento del Estado en términos de su funcionamiento interno y agentes intelectuales y ejecutores, tal y como las reformas al estatuto del magisterio; el

---

<sup>20</sup> VASSILIADES, Alejandro. Enseñar durante la dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos y perdurables sentidos para la escuela y los docentes. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. 2006, n. 7, pp. 263-290. ALONSO, Fabiana. *El combate ideológico en la educación pública santafecina: 1976-1983*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009. Respecto de la formación/perfeccionamiento docente, véase: DAVINI, María Cristina. Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*. 1991, n. 5; *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

<sup>21</sup> SOUTHWELL, Miriam. Ciencia penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. En: KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2003, DOVAL, Delfina. La cruzada restauradora de la educación. Uniformar, descentralizar. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. 2006, n. 7, pp. 231-262.

<sup>22</sup> Numerosos artículos sobre esta problemática se sintetizan en el libro: RODRIGUEZ, Laura Graciela. *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria, 2011.



control sobre los docentes bajo una original entrada metodológica; el rol de los funcionarios y las “fuerzas vivas” en el orden subsidiario del Estado y la participación de civiles en el campo<sup>23</sup>.

Otro grupo de investigaciones profundizaron en la manualística dictatorial<sup>24</sup> orientada en específicos espacios curriculares<sup>25</sup>, ya fuere siguiendo las depuraciones bibliográficas<sup>26</sup> apuntadas en los recambios editoriales, recortes del conocimiento y prescripciones curriculares autoritarias y moralizantes, o en casos puntuales de censura y biblioclastía. En términos generales, se patentizan las modificaciones sobre los contenidos mínimos y cambios en las propuestas editoriales elaborados por autores “recomendados”, en pos de reforzar la noción de “argentinidad” mediante un discurso esencialista que estaría amenazado por la “agresión marxista internacional”. Asimismo, por esta vía nuevamente se observó la presencia de un sentido fuertemente orientado a moralizar a una “sociedad enferma” que carecía de “cristiandad”, y que en un orden histórico real equivalió a una mayor injerencia de la Iglesia Católica al punto de registrar el borramiento de fronteras discursivas entre religión y patria.

Aun en la línea de la censura dictatorial y en virtud de las preocupaciones centrales del presente trabajo, subrayamos las conclusiones que dejan Invernizzi y Gociol (2002), por cuanto la exhaustiva faena sobre archivos producidos por los servicios de inteligencia del Estado pocas dudas dejan respecto del férreo interés para las áreas culturales y educativas. En otras palabras, la ingeniería biblioclasta pergeñada y sistemáticamente efectivizada, demandó un esfuerzo en recursos intelectuales y materiales que derrumba el (aun) potente imaginario de un desinterés castrense:

“Que la dictadura desarrollara una estrategia de alcance nacional significa que implementó un proyecto racional, sistemático, con objetivos definidos claramente enunciados, centralizado y lleva a la práctica en diversas áreas a lo largo de

---

<sup>23</sup> En orden de los temas enumerados: RODRIGUEZ, Laura Graciela. Las reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2007, pp. 125-139; El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983. *Sociohistórica*. 2007, n. 21/22, pp. 121-141; Descentralización municipal, intendentes y “fuerzas vivas” durante el Proceso (1976-1983). *Cuestiones de Sociología*. 2009, n. 5-6, pp. 369-387. *Civiles y Militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria, 2012.

<sup>24</sup> KAUFMANN, Carolina. La familia argentina. Las significaciones instituidas en manuales de Formación Moral y Cívica (1976-1983). Op. cit., 1999, pp. 5-23. KAUFMANN, Carolina. Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales. Op. cit., 2006, pp. 149-202. CARBONE, Graciela. Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En: KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2006, pp. 41-104.

<sup>25</sup> KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. Textos escolares y Dictadura. La enseñanza encubierta de la religión: la “Formación Moral y Cívica. En: KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2006, pp. 203-224.

<sup>26</sup> KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. Libros aprobados-Libros prohibidos. Libros recomendados. Argentina 1976 – 1982. En: KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. Op. cit., 1997, pp. 31-56; KAUFMANN, Carolina. Los condenados al corral. Depuraciones bibliográficas en la FCE-UNER. Op. cit., 2003, pp. 73-89. FRUTOS, Raúl y NARANJO, Rubén. El genocidio blanco. La Editorial Biblioteca, Vigil, Rosario. En: KAUFMANN, Carolina, 2006, pp. 391-428.

varios años. Implica, además, que la aplicación de ese plan en todo el país no sólo fue enunciada, sino que, fue llevada a cabo en las distintas provincias (...) la estrategia hacia la cultura fue funcional y necesaria para el cumplimiento integral de terrorismo de Estado como estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad argentina”<sup>27</sup>.

Lejos de una representación institucional autónoma frente a la Dictadura<sup>28</sup> se coincide en la enunciada funcionalidad e imbricación de campos. Si como ya se dijera, se trata entonces de cuantificar y sistematizar descripciones y análisis que iluminen los gradientes, alcances y efectos de tal estrategia en el ámbito intrainstitucional, aun resta un camino vital por recorrer, aunque ya iniciado en los estudios de casos realizados por Kaufmann. Por un lado, sondeando los roles y funciones depuradoras de las “Comisiones Asesoras” en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) en tanto proceso de materialización del dispositivo militar en el ámbito superior. Por el otro, adentrándose en la vida institucional del Centro de Investigaciones IRICE-CONICET de la ciudad de Rosario entre los años 1977-1983<sup>29</sup>. Sobre el particular, la autora concluye que, en el corto plazo, el IRICE gestionado por el Ministro de Educación y Cultura Prof. Ricardo Bruera (1976-1977) y su equipo, cumplió con el objetivo de generar una matriz organizacional de recursos humanos y materiales, para imponer y afianzar una línea teórica directriz que ulteriormente enlazará con el paradigma neoliberal.

Así las memorias y desmemorias institucionales se inscriben en un recodo del pasado que anuda nuestras mayores deudas académicas. Resulta necesario el ingreso decidido a las aulas, los pasillos, las direcciones y oficinas, los archivos escolares; todos ellos, no sólo en las marcas de sus registros sino de sus registradores; voces que texturan los documentos; gestos que soportan los sobornos del tiempo sin perjuicio de sus resignificaciones; silencios emergentes; atmósferas e incluso súbitos olores; en suma, vehículos inesperados de las memorias que allí nos aguardan por cuanto quizá estemos más cerca del ocaso de los “silencios inviables”. Al menos, mucho de esto acaeció al investigar la intervención cívico-militar sobre la Biblioteca Vigil; acaso una respuesta local a la pregunta general ¿cuán lejos llego la Dictadura en la escuela?

### **3. El caso “Vigil”**

#### **3.1. Génesis y crecimiento institucional**

Los inicios de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” se remontan al año 1944 cuando se crea una pequeña biblioteca en la Asociación Vecinal del barrio “Tablada y Villa Manuelita” en la zona sur de la ciudad de Rosario (Argentina),

---

<sup>27</sup> GOCIOL, Judith y INVERNIZZI, Hernán. Op. cit., 2002, p. 52.

<sup>28</sup> KAUFMANN, Carolina, Op. cit., 1997.

<sup>29</sup> IRICE: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. Unidad Ejecutora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina.

previamente inaugurada en 1933 al calor del movimiento asociacionista en marcha desde la década del '20. Hacia al año 1953, un entusiasta grupo de adolescentes y jóvenes se sumó al espacio vecinal y conformó una Sub-comisión de Biblioteca continuando con prácticas de corte espiritualista hasta 1957, cuando entonces se produce un punto de inflexión en la historia organizacional por vía de una idea inédita y sencilla: organizar y administrar una rifa "pagadera en cuotas". Ésta resultó exitosa desde su implementación; en pocos años, su crecimiento fue sostenido y exponencial. En gran medida, ello se debió a la combinatoria de abonarla en forma accesible, ofrecer atractivos premios y sostener la promesa de dirigir la recaudación hacia un conjunto de actividades y servicios sociales, educativos y culturales significativos en su comunidad. Asimismo, la positiva respuesta comunitaria se anudó a la lógica que se imprimió desde su génesis: una dinámica "de abajo hacia arriba", pues aún cuando el mandato asociacionista estaba presente y pretendía "la elevación cultural del barrio en el que actúa"<sup>30</sup>, para el caso, ello no devino en una reproducción de los cánones impuestos desde la cultura hegemónica. Antes bien, se intentaba pensar y actuar desde los márgenes, desde las entrañas de la cultura popular y hacia la cultura popular.

Encontrados los recursos financieros, en 1959 la Sub-Comisión se separó de la vecinal y nació como Asociación civil "Biblioteca Constancio C. Vigil". En adelante, creció y se desarrolló de forma embrionaria; es decir, la concreción de cada proyecto fue fruto del cruce de un específico interés grupal y/o particular, y las reales posibilidades de efectivizarlo de forma autogestionaria. Bajo esta tendencia y durante la década del '60 surgieron: el Jardín de infantes, el Servicio Bibliotecario, la Editorial, el Museo de Ciencias Naturales, el Observatorio Astronómico, la Universidad Popular, un Centro Recreativo, Cultural y Deportivo, la Caja de Ayuda Mutua, la Guardería y el Centro Materno Infantil. Llegada la década del '70, la organización inauguró el Instituto Secundario o nivel medio de enseñanza y la Escuela primaria; ambos de carácter gratuito, mixto, laico y de jornada extendida o doble escolaridad.

Lo anterior resultó materialmente posible por cuanto en 1965 la otrora rifa se transformó en "Bonos" bianuales que extendieron su venta en varias y lejanas regiones del territorio nacional. Vale decir, por un lado, éstos tuvieron desde entonces una duración de 24 meses o cuotas que posibilitaban la previsión presupuestaria para el año en curso y el subsiguiente. Por el otro, la ampliación geográfica de dicha comercialización mostró sus frutos en la recaudación del 11º año (1966) cuando la cifra trepó de los 35.000 a los 90.000 Bonos vendidos. Con ello, se hizo necesario el trabajo de 3000 vendedores y 500 cobradores para el ordenamiento de los ya millonarios ingresos mensuales. Así, Biblioteca Vigil se erigió en un complejo social, cultural y educativo de proporciones únicas en toda América Latina que abandonó el régimen normativo asociacionista para acoplarse al potente movimiento mutualista no obstante éste ya presentaba sus propios problemas macro<sup>31</sup>. En suma, de unas prácticas altruistas del tiempo libre, "la Vigil" devino en

---

<sup>30</sup> Artículo N°4, Estatuto fundacional de la Asociación Civil "Biblioteca Vigil" (1959).

<sup>31</sup> En 1956 existían en la ciudad de Rosario unas 1.016 cooperativas de crédito, en tanto que para fines de la década del '60 "éstas se habían visto reducidas a poco menos de la mitad", cita VIANO,

una entidad cooperativa de sólido capital financiero y patrimonial dirigida por una Comisión Directiva<sup>32</sup> cuyos miembros permanecieron en iguales funciones hasta el año 1977, por vía del voto mayoritario de la masa de 19.639 asociados, y asignándose un salario mensual que no superaba el 1.5 % de diferencia monetaria entre el máximo cargo y último puesto en el escalafón de los 647 empleados que llegó a incorporar. La obra educativa resultó su proyecto más potente con casi 3000 alumnos en sus escuelas formales y no formales de todos sus niveles.

### 3.2. Crisis financiera, intervención y genocidio cultural (1974-1977)

Los fuertes cimbronazos económicos de los años 1974-1975 afectaron severamente los engranajes financieros de la institución. Por un lado, hacia el segundo semestre de 1974 comenzó en Argentina una escalada inflacionaria que el gobierno de Isabel Martínez de Perón (1974-1976) intentó controlar impidiendo la suba de precios. Algunos sectores empresariales respondieron con la paralización total de entrega de mercaderías y durante ocho meses la entidad quedó desabastecida de los bienes afectados a premios de los Bonos o rifas previamente contratados. Por su parte, en junio de 1975 el ministro de economía Celestino Rodrigo devaluó un 150 % el peso nacional en relación al dólar comercial; subió el 100 % de todos los servicios públicos y transporte, y un 180 % los combustibles. Para “la Vigil”, la combinatoria de devaluación e inédita inflación sobrevino en una encerrona financiera que escapó a todo control interno: los programas de sorteos continuaban semanalmente a requerimiento de expresas normas legales, en tanto las mercaderías de las rifas ya vendidas no estaban disponibles. Desde ya, la licuación de los salarios de la clase trabajadora también se manifestó en la caída de las ventas de Bonos en más de un 70% para fines del año 1975. El “Rodrigazo”<sup>33</sup> convirtió en deuda sus alicaídos ingresos; por primera vez en más de quince años de pujante desarrollo, la organización afrontaba un pasivo irrefrenable.

Iniciado ya el terrorismo de Estado (1976-1983), el indefectible incumplimiento en la entrega de premios a los ganadores de Bonos disparó un conjunto de demandas judiciales. Específicamente, el expediente judicial<sup>34</sup> se abrió en 1976 con una veintena de querellantes; una cifra ciertamente benévola en relación a los cientos de ganadores asimismo perjudicados por entonces. No obstante, estas acotadas acciones civiles resultaron suficientes y oportunas para operar como chivo expiatorio y dar inicio a una intervención fundamentada en un discurso de “salv guarda y defensa del bien común” y apuntando las acusaciones por manejos deshonestos a la dirigencia de la organización<sup>35</sup>. Con ello, el rostro bifronte<sup>36</sup> de la

---

Cristina. Una ciudad movilizada (1966-1976). En: PLÁ, Alberto (coord.). *Rosario en la historia. De 1930 a nuestros días. Tomo II*. Rosario: UNR Editora, 2000, p. 31.

<sup>32</sup> En adelante, CD.

<sup>33</sup> Expresión coloquial de las medidas económicas implementadas por el ministro Celestino Rodrigo.

<sup>34</sup> Expediente Judicial N° 436/77 “*Biblioteca Vigil s/ Operaciones de Liquidación*”.

<sup>35</sup> Lo dicho se expresa en el decreto de “Intervención normalizadora” N° 0942/77 dictado por el entonces gobernador de facto de Santa Fe Jorge Desimoni.

<sup>36</sup> ÁGUILA, Gabriela. *Represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura*. Buenos Aires: Prometeo, 2008, p. 40.

dictadura se condensó en este caso con un evidente desdoblamiento discursivo: en tanto en el orden público se argumentaba la necesidad de cuidar un “interés superior” aplicando una normalización exclusivamente económico-financiera, de forma clandestina se producían tareas de seguimiento, espionaje y persecución ideológica hacia actores institucionales y entidad en general. Dicho en otros términos, aun cuando Biblioteca Vigil ya había sido secretamente calificada como “apátrida y marxista” incluso desde 1972, la intervención no exteriorizó discurso ideológico alguno, valiéndose de la coyuntura que atravesaba para aniquilar su vida institucional<sup>37</sup>.

La normalización se puso en marcha con la toma de posesión de sus instalaciones el 25 de Febrero de 1977 efectivizada por personal de servicios de seguridad (policial y militar) y civiles profesionales (contadores, abogados y escribanos). Tras sólo 49 días hipotéticamente destinados a regularizar los pasivos contables; investigar posibles ilícitos cometidos por la CD, y garantizar la continuidad de la gran obra popular, finalmente se declaró la liquidación de su patrimonio. La Resolución N° 202 puesta en vigencia el 15 de abril de 1977 fue el marco legal que habilitó su destrucción material; sus valiosos bienes muebles e inmuebles fueron quemados, desmantelados, destruidos, abandonados y subastados en remates viciados y ventas fraudulentas. A la fecha, estas acciones habilitan denominar el proceso liquidatorio como un caso particular de genocidio cultural susceptible de penalidad en la figura de delitos económicos imprescriptibles. Asimismo, el *pathos* intervencionista se inscribe como delito de lesa humanidad en rigor de la detención ilegal y desaparición forzada de ocho miembros de la CD la madrugada del 10 de mayo de 1977. Aquella noche secuestraron a: Francisco Routaboul (Síndico), Renato Perrota (Revisor de Cuentas), Platón Duri (Síndico), Augusto Duri (Presidente de CD), Omar Pérez Cantón (Revisor de Cuentas), Alberto Pedrido (Tesorero), Raúl Frutos (Vice-presidente y bibliotecario mayor) y Domingo De Nichilo (Revisor de Cuentas). El grupo fue traslado al Servicio de Informaciones ubicado en la Jefatura de Policía de Rosario donde funcionó el Centro Clandestino de Detención y Tortura “El Pozo”. Permanecieron en carácter de desaparecidos durante noventa días aproximadamente. A posteriori fueron declarados como detenidos del Poder Ejecutivo Nacional, siendo finalmente liberados el 24 de diciembre de 1977 sin imputación de delito alguno.

La articulación de uno y otro hecho se significa gravemente al comprender que los dirigentes desaparecidos estaban en condiciones jurídicas de avalar los procesos contables y financieros; refutar la acusación de malversación de fondos, y velar por el cumplimiento transparente del injustificado proceso de quiebra y destino de los bienes tasados en cifras millonarias: en tanto las deudas originadas por la actividad de la entidad mutual no llegaron a U\$S 100.000, el patrimonio de la entidad

---

<sup>37</sup> Las tempranas tareas persecutorias pudieron constatar con documentos elaborados por los servicios de inteligencia del Estado obrantes en el Archivo Provincial de la Memoria de la ciudad de Santa Fe (capital provincial). Por su parte, el discurso público y de corte “legalista” se corrobora en variadas notas periodísticas; por ejemplo, el día 15 de marzo de 1977 el principal diario de Rosario, *La Capital*, titula: “El estado financiero de la Biblioteca Vigil informan” y/o “Regularizarán la situación de la Mutual Biblioteca Vigil”, en igual medio con fecha 10 de mayo de 1977.

ascendía a los U\$S 3.500.000; cifra que se licuó sin control a lo largo de 31 años de trámite liquidatorio (1977-2008). En términos sencillos, fueron desaparecidos los actores clave para evitar la destrucción que efectivamente produjo la intervención dictatorial.

#### **4. Pedagogía de la intervención: los nuevos “recursos humanos”**

El sistema escolar resultó la única estructura institucional que la intervención liquidadora sostuvo hasta su derivación al ámbito de la enseñanza pública provincial en 1980 bajo la denominación “Complejo Pedro de Vega”. No obstante y previamente, las escuelas en todos sus niveles fueron igualmente mutiladas en sus dispositivos materiales y simbólicos inéditamente orientados a los sectores más vulnerables de la ciudad, reinstalándose un escenario fuertemente segmentado y vaciado de contenidos socialmente significativos que, como ya describiéramos, caracterizó al periodo en cuestión. En este sentido, la comisión interventora cerró y desmanteló las bibliotecas especializadas, laboratorios, gimnasios y comedor escolar; suprimió el sistema de becas asistenciales; expulsó a los “Directores de curso”<sup>38</sup>; clausuró los gabinetes psicopedagógicos y el servicio médico integral.

Conectado a lo anterior, la alta calidad de la enseñanza que las singularizaba disminuyó marcadamente en virtud del éxodo del cuerpo docente, distinguido por la auspiciosa combinatoria de una rigurosa formación académica y tendencia general hacia la incorporación de propuestas didácticas emparentadas a las últimas oleadas escolanovistas. En lo particular de la escuela secundaria, el plantel quedó diezmando por renuncias masivas producto de la violencia política en franco crecimiento desde 1973; como efecto del terror dictatorial instaurado en 1976<sup>39</sup>, y tras la aplicación de la “ley de Prescindibilidad”<sup>40</sup> que finalmente llegó a la institución para decenas de profesores en 1980.

En estos corrimientos y desplazamientos se apunta un rasgo central del intervencionismo: la llegada de nuevas autoridades y convocatoria de particulares docentes. A los efectos de connotar la topografía del sentido ideológico-pedagógico allí operado, resulta prioritario detallar la sustitución de directivos, por su parte obligados a presentar la renuncia indeclinable una vez dictada la liquidación patrimonial. Específicamente, Rubén Naranjo<sup>41</sup> fue suplantado en su cargo de

---

<sup>38</sup> Profesores con formación terciaria y universitaria dedicados a acompañar pedagógicamente a los alumnos en su tarea cotidiana estimulando la comprensión de los contenidos y bajo una alta consideración de sus historias de vida.

<sup>39</sup> Entre finales de 1974 y principios de 1977, Biblioteca Vigil sufrió dos atentados explosivos. En otra oportunidad, y en plena jornada escolar, un auto a gran velocidad abrió fuego de metralla sobre su edificio. Finalmente, otro episodio se registró en horas de la madrugada, cuando un grupo de personas encapuchadas amordazó al sereno que custodiaba las instalaciones del sector administrativo. Tras hurgar en toda la documentación existente, en una oficina pintaron: “A.A.A.”; esto es, siglas que coinciden con el grupo paramilitar “Alianza Anticomunista Argentina”, responsable de crímenes perpetrados antes del golpe de Estado.

<sup>40</sup> Res. N° 851/80.

<sup>41</sup> Artista plástico y Profesor de la Universidad Nacional del Litoral. En diferentes momentos institucionales se desempeñó como: Director de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad

Rector por Carlos Sfulcini. La vice-dirección a cargo de la Prof. Elba Parolín<sup>42</sup> quedó en manos del psicólogo Raúl Pangia. En lo que respecta a la coordinación de todos los niveles escolares, el reconocido pedagogo Mario López Dabat<sup>43</sup> fue apartado en su función de Director del Departamento de Educación; en rigor, el espacio en su conjunto dejó de existir como tal: en adelante, la gestión del complejo educativo quedó a cargo de Alcides Ibarra, especialmente enviado desde el ministerio de educación de la provincia de Santa Fe como “asesor pedagógico”.

Nuevas fuentes documentales al presente permiten desnudar categóricamente el rostro profundo y por entonces desconocido de las nuevas autoridades institucionales. A saber: el “asesor pedagógico” Telmo Raúl Alcides Ibarra era miembro de la policía provincial; en los años más oscuros de la historia argentina se desempeñó en el Servicio de Informaciones de la Jefatura de Policía de Rosario donde se hacía llamar “Rommel” en “deferencia” del famoso mariscal de campo y comandante nazi Erwin Eugen Rommel. Por su parte, Carlos Sfulcini, era llamado “Pancuca”, “Carlitos” y/o “Carlos Bianchi” según los tiempos y lugares genocidas en los cuales también revistió; ya fuere en el Centro Clandestino de Detención conocido como “la quinta de Funes” en las afueras de la ciudad de Rosario “como parte del grupo operativo a cargo del Mayor Jorge Pascual Guerrieri, una combinación de Ejército (II Cuerpo) y Policía de la Provincia de Santa Fe”; y/o miembro “de la patota de Oroño”, que no sólo se ocupaba de las tareas de inteligencia sino de los operativos y gestión de algunos de los centros de detención que funcionaron en el área<sup>44</sup>. A diferencia de Alcides Ibarra, Sfulcini no pertenecía a ninguna fuerza de seguridad; era un joven civil colaboracionista alistado como Personal Civil de Inteligencia (PCI), según la nómina parcial recientemente publicada tras el decreto presidencial N° 4/2010<sup>45</sup>. Igual situación se observa en el caso de Raúl Pangia<sup>46</sup>, tratándose incluso de un funcionario de los servicios de inteligencia con tareas anteriores al golpe de Estado de 1976; específicamente, durante la etapa reactiva y misional del ministro de educación de la nación Oscar Ivanissevich (1974-1975), el psicólogo participó de las depuraciones del personal docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario en 1975. Como se dijo, en abril de 1977 fue convocado para cubrir el cargo de Vice-rector en el Instituto Secundario de Biblioteca Vigil, al tiempo que también ejerció como docente de las asignaturas “Psicología” para los 4to y 5to años, y “Formación Moral y Cívica” para el ciclo básico.

---

Popular; miembro de CD; Director de la extraordinaria experiencia Editorial “Biblioteca” y Rector del Instituto Secundario.

<sup>42</sup> Ingresó a la organización en los primeros años '70. Formada en las corrientes del movimiento de la Escuela Nueva.

<sup>43</sup> Profesor de la Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de Rosario.

<sup>44</sup> AGUILA, Gabriela. Op. cit., 2008, p. 187.

<sup>45</sup> Desclasificación de la nómina del Personal Civil de Inteligencia (PCI). De los 4.300 agentes que hasta la fecha se individualizan y documentan, 116 agentes se desempeñaron en Rosario. Para el caso de Carlos Sfulcini, se comprueba su inclusión como tal bajo el número N° 4274, fs. 80 de la Dirección General de Inteligencia, Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe (mayores datos en ampliación prevista de resultar positiva la evaluación).

<sup>46</sup> Raúl Pangia, “Agente de censura”, PCI N° 4274, fs. 80. Dirección General de Inteligencia.

Ahora bien, las nuevas autoridades estuvieron secundadas por profesores ideológicamente consustanciados con el régimen dictatorial en general e institucional en particular. Es decir, por fuera de los miembros del cuerpo policial o militar, y civiles que participaron del terrorismo de Estado bajo las reglas “laborales” o régimen del PCI, las fuentes orales y documentales registran un subgrupo de docentes, como se dijo, especialmente convocados en 1977. “La camarilla” es la definición más acabada que algunos “intervenidos” encuentran para calificar e individualizar a los profesores colaboradores. Estos son: Prof. Carlos Viana, Enrique Signorelli, Ernesto Janda, y el matrimonio Jorge Rodríguez y Marta Pareja. Una ex alumna y empleada de Biblioteca Vigil llamada Liliana Contreras, explica con tintes irónicos que todos ellos eran:

“(…) muy desagradables, bastante desagradables. El señor [Enrique] Signorelli que también fue uno de los **elementos de la camarilla**, no eran personajes destacados en forma de autoridad, pero sí eran de la camarilla de ellos, eran docentes que llevaban a las aulas toda esa soberbia y esa altanería con la que habían sido educados, criados, y que bueno, estaban lógicamente, “educando” o tratando de “enderezar” a una generación de “rebeldes”, de gente totalmente “desquiciada”, con pensamientos propios, y entonces con toda esa cosa iban a las aulas, ¡a enderezar lo “inderezable”!, con ese desprecio te trataban y ¡ni te atrevieras a tener un cambio de opinión con ellos!”<sup>47</sup>.

Por su parte, la ex docente del Instituto Secundario Mirtha Taborda expresa:

“Pangia viene de otro costado. Si bien ideológicamente es lo mismo, y Janda es lo mismo, pero vienen, vienen... a ver, ¿cómo decirte?, vienen con una política mucho más...no puedo decir respetuosa porque no es eso para nada, mucho más “light” (...) venían de las universidades públicas, Janda, Rodríguez, M. Parejas... Rodríguez ¡le tiraba con borradores a los alumnos!, pero quiero decir, fueron la imagen “académica” en la escuela. Los interventores empiezan a traer a toda su gente, así como entra Pangia, así como entran las direcciones y como entra Rodríguez. Otro que aparece es [Carlos] Viana. Rodríguez amenazaba a los alumnos en clases: que si no estudiaban la iban a pasar mal; era alcohólico. Rodríguez, ¡más de una vez vino a dar clases borracho [alcoholizado]!”.

Un rostro políticamente correcto y profundamente funcional a la estrategia intervencionista caracterizaría entonces a esta “camarilla” en su gran mayoría” extrapolados de los ámbitos universitarios; dato que no es de extrañar en virtud de los estudios que ya han indagado en el rol que algunos sectores tuvieron en su lugar de origen<sup>48</sup>. Claro que, más allá de los particulares, el escenario convoca al problema del colaboracionismo civil en general y que paulatinamente adquiere relevancia en los estudios académicos. Sin embargo, tal condición o “generalidad” resulta el punto neurálgico a revisar en tanto aun resulta un concepto inestable y

---

<sup>47</sup> El destacado es nuestro.

<sup>48</sup> KAUFMANN, Carolina. Op. cit., 2001.



complejo, teórica y metodológicamente<sup>49</sup>. Sin ánimos de dispersarnos en un debate de gran relevancia pero excesivo en estas páginas, apuntamos entonces el sentido dado en la descripción y análisis de los actores referenciados en el caso. Esto es, se los comprende en un accionar que se encuadra en un “plus” de orden contractual; vale decir, en el despliegue y efectivización de unas prácticas planificadas y consensuadas en el marco de un pacto explícito de partes interesadas: por un lado, una tarea intelectual, técnica y/o manual por hacer a cargo de civiles; por el otro y de forma articulada, un pago material y/o simbólico por obtener con el financiamiento del Estado terrorista. Bajo tal compromiso emerge un tipo de colaboracionismo que se distingue por una clara consciencia de los costos y efectos, fundamentalmente humanos. En suma, una acción volitiva, no coercitiva y sistemática sustentada en una decisión subjetiva, un posicionamiento ideológico positivo y, más aun, un desempeño activo por un tiempo determinado no circunstancial. Ciertamente, la presencia de estos genocidas y colaboradores civiles en funciones pedagógicas, refuta toda representación de la escuela como espacio autónomo del reordenamiento social tanto visible como clandestino. Con ello, inmediatamente surge la pregunta por su accionar en el cotidiano institucional; a ello dedicamos los siguientes apartados.

#### 4.1. Nuevas prácticas y discursos en la escuela secundaria

Sin preámbulos, la vida escolar se vio trastocada en sus ritmos, espacios, formas y relaciones personales, pedagógicas y sociales, reconfigurando en el espacio micro el propósito general y último del genocidio como práctica social<sup>50</sup>; esto es, no sólo aniquilamiento físico sino producción de nuevos modos de articulación y lazo societal. En este sentido, las memorias insisten en un corte abrupto de la cotidianeidad difícil de asimilar y apropiar, más aun en el caso de los estudiantes. El canto de la “Aurora”<sup>51</sup> y la formación de filas castrenses antes de ingresar a las aulas; la rigurosa quietud y silencio impuesta en la clase; la inédita exposición de “pasar al frente para dar la lección” y/o trabajar “individualmente”; el castigo de “ir de a dirección”; el reguero de sanciones disciplinarias bajo criterios arbitrarios; la asepsia de las paredes de las aulas y pasillos; y el hecho de que *“todo era mucho más rígido, todo más frío, más impersonal”*<sup>52</sup>, resultaban una novedad sin precedentes en esta escuela más allá del disciplinamiento y moralización que el sistema educativo en su conjunto estaba experimentando.

En lo que refiere al “asesor pedagógico” enviado desde la cartera educativa, en principio resultó dislocante y sugestivo la constatación del escaso nivel de formación y profesionalismo que el mismo evidenció. Una escena en particular se reitera en los relatos:

---

<sup>49</sup> Por tratarse de una problemática analizada y publicada en otro artículo del autor, se decide obviar las muchas referencias bibliográficas dejadas en la versión original. De resultar positiva la evaluación de este artículo, se brindarán detalles y referencias estrictas.

<sup>50</sup> FEIERSTEIN, Daniel. Op. cit., 1997.

<sup>51</sup> Canción dedicada a la bandera nacional.

<sup>52</sup> Entrevista ex alumno Marcelo Abaca.

“(…) nos hizo formar filas, ¡formar filas!, nunca nos hicieron formar filas a nosotros, ¡jamás! (...) y...decía cosas, me acuerdo una vez le dijo al Director del Museo de Ciencias Naturales que tenía barba, a los gritos le dijo “¡para mañana me se me afeita la barba, me se me afeita!”. ¡Y era el Asesor Pedagógico!”<sup>53</sup>.

Pero presentar al policía Ibarra como un mero personaje mal hablado, resulta una superficial muestra de su rol intrainstitucional. Bien puede decirse que su principal función se anudaba a un solapado control capilar del cotidiano escolar. El ex alumno Marcelo Abaca expresa “(…) lo recuerdo mucho por los pasillos, caminando, se desplazaba por toda la escuela, era un tipo joven, unos treinta y pico de años, colorado, de tez blanca. Un tipo callado, de ver, oír y observar”. Por su parte, Liliana Contreras refiere:

“(…) Se desplazaba por la escuela, averiguaba, hablaba con el personal desde su altivez ¡militar!, que no tenía nada que ver con su ¡formación! Porque era un ¡groncho [de bajo nivel cultural], con traje, con revólver y altanería! (...) una persona muy desagradable, muy desagradable, y ahí todo lo que se resolvía pasaba por él, de lo que fuere”.

No pasará desapercibido aquí el inédito dato de la portación de armas al interior de un establecimiento educativo; en tal sentido, la entrevistada amplía “Ibarra siempre llevaba un arma (...) estaba siempre “calzado” [armado] con su “elemento de trabajo” que en una escuela podría ser una birome o un compás, él tenía un arma”. En rigor, “Rommel” no sería el único, pues igual condición se aplica al Rector interventor Sfulcini y al Prof. Pangia, delineando un escenario extremo de la denominada militarización educativa. Para el primer caso, Mirtha Taborda describe: “el que iba armado muchas veces, al que sí lo vi armado era a Sfulcini”; por su parte, el psicólogo quedó en la memoria de la adolescente Elina Naranjo: “Una vez le vi el arma a Pangia acá atrás [zona lumbar]”.

Otros puntos de contacto en torno de las percepciones que dejara la tríada autoritaria que supo regentear la desmantelada escuela, se anuda a las actitudes que los caracterizaba según adjetivaciones tales como “desagradable”, “prepotente”, “distante”, “merodeador”, “violento”; “manipulador”, entre otros. No obstante, las memorias insinúan un reparto de roles despóticos; así, si Ibarra se comportaba como una panóptica presencia, Sfulcini habría indagado en la historia familiar, política e ideológica de los alumnos por vía de “charlas informales” en la oficina de Dirección:

“Los otros estaban en sus cargos, de vez en cuando te caían en los cursos a ver qué dabas [desarrollo de la clase], pero Sfulcini más (...) el que ahí cumplía con las acciones más violentas, yo diría de violencia simbólica, era Sfulcini. Él, por ejemplo, en los recreos se llevaba a los alumnos; los llevaba a la Dirección; al lado había otra oficina; los alumnos venían temblando (...) Algunas veces fuimos a buscar a los alumnos y decirle que había tocado el recreo y que nosotros teníamos que seguir dando clase, y entonces él nos decía que nos fuéramos tranquilos al curso que él tenía la autoridad suficiente como para disponer del

---

<sup>53</sup> Entrevista ex alumna Elina Naranjo.

tiempo de los alumnos. Eso fue varias veces (...) bueno ¡era un apriete! Una vez por semana por lo menos, los llevaban (...) pero los alumnos no hablaban ¡andá a saber qué les decía! “Esto lo dejamos acá adentro y afuera no se habla”<sup>54</sup>.

Algunos testimonios ratifican la efectivización de estos “aprietes” sin poder precisar con rigurosidad sus tiempos, formatos y protagonistas. Por ejemplo, Elina Naranjo describe: “a W. D. [compañera] la encerraron en un cuarto, me contó que a ella le hicieron una especie de interrogatorio, después fue la madre a hablar a la escuela y la sacaron”. Igualmente, Marcelo Abaca relata “Sé de chicos que tuvieron algunos problemas de “apretadas” y demás dentro de la escuela. Sé de un chico que hace poco me lo encontré, ahora es ingeniero, que me confirmó que él se fue de “la Vigil” después de una apretada que tuvo”. Otro caso en particular sí sorteja estas nebulosas referencias aun cuando resulten limadas por el olvido, a su entender traumático, que se posa en la memoria. Se trata del ex alumno Federico Hodgers quien explicita:

“Hubo una situación con los compañeros, fue muy curioso porque yo ni me acordaba qué había ocurrido. Fue una situación con dinero de por medio; estábamos juntando para el viaje de estudios, y...yo no sé si faltó, si algún compañero se la gastó; la verdad no recuerdo bien. Habría sido una chantada de pendejos [jóvenes]...no se. Y uno de ellos me dijo con el tiempo [compañero] “vos me zafaste a mí”, ¡y yo no me puedo acordar qué pasó!, pero me dijo “vos te echaste la culpa” [<sup>55</sup>]. No creo que me haya echado la culpa, no. Esto me lo dice ahora, 25 o 30 años después. Pero bueno, fuimos varios los que estuvimos enredados en eso, y hubo “apretadas”, y hubo interrogatorios. Llevaron a uno a un salón [aula], y a otros dos al salón de al lado, y sabiendo que no estábamos... o sea, una situación bien fulera [fea]. Fue tremendo, fue tremendo. ¡Pero vos sabes que no termino de acordarme!; fuimos varios, tengo “flashes”. Uno de estar en el escritorio de Janda y que nos pegue una “apretada” fenomenal con gritos, con amenazas. Me acuerdo sí de Ibarra ahí, pero no de Pangia. Yo a Pangia lo tengo más como un manipulador, un manipulador, no era una cosa así como los otros que decían “cantá porque te vamos a reventar”, sino como un manipulador. Sí, de Janda tengo el recuerdo de una apretada en el escritorio de él muy importante, y estas situaciones así de aislarnos de a grupitos, así, de a uno, de a dos, y cruzar las “declaraciones” [risas por el término utilizado].

Aquel episodio en su momento fue significado por el grupo juvenil como una anécdota dislocante y graciosa simultáneamente:

“(...) nosotros lo convertimos en joda [chiste] porque Janda cuando nos apretaba también decía “¡los quiero, los quiero, yo-los-qui-e-ro!” [Simula gritar], y nosotros jodíamos permanentemente con eso, porque nosotros habíamos quedado así [“duros”; sorprendidos; estupefactos]; ¡el tipo nos decía que nos quería! [Risas], y lo decía a los gritos, se ponía rojo (...) Viví un período horrible, horrible”<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Entrevista Prof. Mirtha Taborda.

<sup>55</sup> El entrevistado comenta que el episodio fue recordado años después en una reunión de ex alumnos. De allí se desprenden los comentarios de los compañeros de curso.

<sup>56</sup> En la entrevista se apunta que finalmente, y de forma deliberada, se quedó libre por faltas (inasistencias) y perdió el año que cursaba: “No aguanté más, me fue a rendir [dar examen] las quince materias al [Colegio] Nacional N° 2. Eso también fue traumático, tener que irme de la escuela,

Otras técnicas de interpelación subjetiva estuvieron a cargo del psicólogo Raúl Pangia, quien orientó su saber y saber-hacer profesional al servicio de la persecución y el hostigamiento a los jóvenes. Retomando la percepción de Federico Hodgers sobre el particular en tanto “manipulador”, sumamos el recuerdo de la ex alumna Sandra Routaboul:

“A mi me llamaron, previo un “test” en que teníamos que dibujar un árbol y en la otra página una casa. Sólo me llamaron a mi y a otra compañera con la que yo estaba en ese entonces distanciada. La indagatoria era por qué había hecho mi casa toda cerrada; supuestamente, ésa era mi familia y el árbol mi personalidad. Antes, un amigo, antes de ingresar a la sala de maestros [lugar de la “indagatoria”] me dijo desesperadamente “¡Decile todo que no a estos hijos de putas!”, me despabiló porque como me gustaba la Psicología y los test, y yo iba inocentemente al encuentro. Me preguntaban qué pasaba en mi familia que había dibujado todo cerrado. Le contesté “mi casa es mi mundo y lo que está afuera no me sirve, somos una familia feliz”. Mi viejo [padre] estaba preso”.

Efectivamente, su padre Francisco Routaboul era uno de los ocho miembros de la CD secuestrados y encarcelados en mayo de 1977. Similar situación atravesaba Elina Naranjo, hija del ex directivo Rubén Naranjo quien se vio obligado al autoexilio tras comprobar el real peligro de muerte que lo acorralaba. Específicamente, diferentes operativos se desplegaron para el caso de Naranjo y el resto de los dirigentes de CD. El ex tesorero Tomás Pedrido sintetiza con un detalle sutil la significativa diferencia entre ambos: “Nooo, Rubén se fue, lo fueron a buscar encapuchados”; vale decir, en los típicos operativos clandestinos que dieron lugar a la inédita figura de la desaparición forzada de personas.

Esto es, aun cuando las prácticas autoritarias fueron sistemáticas y alcanzaron a la generalidad de los estudiantes, no resulta arbitrario detectar un plus de hostigamiento e individualización para el caso de los hijos de los directivos de Biblioteca Vigil, incluso bajo formatos que escapan al dispositivo intimista y privado que hasta aquí hemos encontrado. En tal sentido, Elina Naranjo relata:

“A Pangia yo le tenía terror. Al empezar el año, creo que fue, que me hizo pasar el frente, ¡que era una novedad! y para hablar de Platón. ¡¿Te imaginas?! yo no estudiaba nada, no sabía dónde estaba mi viejo, era un quilombo todo, entonces yo me acuerdo que lo miraba y hablaba, yo hablaba, con la manos en los bolsillos, tenía puesto un delantal, y yo lo miraba y hablaba, hablaba, hablaba, y entonces en un momento me para y me dice “Usted no tiene ni idea de Platón, pero usted tiene un problema más grave, usted sabe pensar y usted sabe que eso en este país le va a costar muy caro”. Así, y “sentate”. También me acuerdo de otra vez que preguntaba qué íbamos a hacer, qué íbamos a estudiar, y fuimos hablando así como podíamos cada uno, y cuando terminamos de decirle nos dijo “que sepan todos que no van a entrar a las carreras [universitarias o terciarias] que están diciendo, ¡ninguno!”. Imaginate que nadie preguntó por qué [Risas]”.

---

dejar a mis compañeros (...) eso fue porque...para terminar esto, retirarse sin que llegara la sangre al río”.

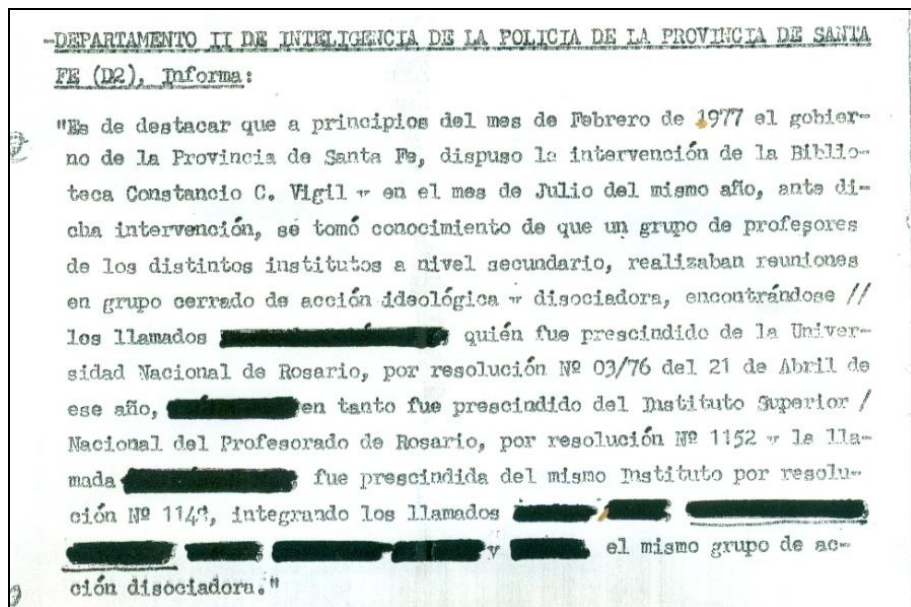
En varias oportunidades la ex alumna vuelve sobre la especial tensión de las clases del psicólogo emergiendo un episodio que cabe destacar:

"[La clase] Era de una tensión tremenda, y después venía nuestra "salvadora"<sup>57</sup> que entraba tomándole el pelo, porque entraba y ya directamente hacía todo el teatro. Fue fantástico porque ella venía después de Pangia y eso era...nosotros podíamos descargar, ¿no sabes lo que era la clase de Pangia!, el aire se cortaba, y después venía ella, no me preguntes que daba [asignatura], era otra cosa. Con ella hacíamos catarsis, la teníamos inmediatamente después de Pangia, y fue genial porque ella nos hacía una contención. Yo recuerdo eso porque para mí era una cosa de "¡uufffff!" [Alivio] Sí, nos moríamos de la risa, entraba ella y hacía todo [imita gestos duros, acartonados] [Risas]. Hasta que un día este hijo de puta vuelve y abre la puerta y nos engancha a todos muertos de la risa y a ella imitándolo, creo que se había olvidado algo, no me acuerdo qué fue. Nos quedamos duros".

El escenario capturado remite a una resistencia *psíquica* puesta en común; una pantomima que intenta imponer un límite simbólico al espacio tanático. Sobre el particular, la docente aludida explica aquella actitud:

"Y si... bueno, eran mis alumnos, tenía que protegerlos. Después a mi estas y otras situaciones me dieron mucho miedo ¡pero mucho miedo! (...) fueron días de mucha tensión, porque ahí no se podía hablar, nos hablábamos afuera, nos hablábamos por teléfono, gente que se reunían en las casas, era una historia muy difícil yo más de una vez abría la puerta y estaban escuchando".

Efectivamente, el siguiente extracto documental confirma su hipótesis:



**Figura:** Documento elaborado por los Servicios de Inteligencia provinciales y nacionales. **Fuente:** Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe.

<sup>57</sup> La profesora en cuestión es Mirtha Taborda.

Podrá comprenderse que esta fuente resulta un dato que (nuevamente) desborda el mero parámetro disciplinar-autoritario de la vida escolar en dictadura; si se quiere, ya no sólo se trata de la militarización del campo escolar sino su faz paramilitar en tanto ingresa (y entonces hace ingresar a los particulares) en el circuito clandestino de una persecución que bien podía culminar con la desaparición forzada.

#### **4.2. La infancia intervenida: los recientes recuerdos de Celina**

De forma especial presentamos el testimonio de Celina Duri, hija del matrimonio conformado por el ex presidente de Biblioteca Vigil Augusto Duri y la Prof. Antonia Frutos, miembro también de la CD de la organización. Cumplido el primer año intervencionista, Celina tenía 11 años y era alumna de la escuela primaria de “la Vigil”. Sin lugar a duda, ésta había cambiado radicalmente tras la asunción de las nuevas autoridades. Igualmente aquí habían renunciado los directivos escolares aunque no desde un principio como sucediera en el nivel medio, sino después de sufrir el hostigamiento sistemático: “habían soportado demasiado... persecuciones, allanamientos, hasta que finalmente lograron hacerlas renunciar”, explica Celina. Específicamente, la pedagogía intervencionista de “las nuevas” [directora y vicedirectora], al presente se significa en infantiles detalles plenos de sentido histórico-institucional:

“Los alumnos de Vigil, cuando era Vigil, decíamos “che seño” no entiendo tal cosa, no la tratábamos de “usted” sino que tuteábamos a la seño en todo párrafo u oración. El primer ataque de pánico de “las nuevas”, fue el trato que teníamos con las maestras. Nos retaron porque teníamos que decir “señorita tal”, así lo modulaban “se-ño-ri-ta”. Y nos hicieron practicar. Las “nuevas” salieron del salón y volvieron a entrar, entonces nos tuvimos que poner de pie; ellas no decían “parase”, sino “ponerse de pie”, otro término extraño. Y resulta que al pararnos cayeron un par de cosas al piso y comenzamos a reírnos. Nuevamente nos retaron: “a reírse afuera, en la escuela no”, nos decían. Cuando Vigil era Vigil, movíamos los bancos para juntarnos de a pares, tenían una forma de cinco lados que de a dos formaban una mesa hexagonal para trabajar en grupos. Los bancos no estaban hechos para pararse rápido (...) así que practicamos hasta que nos salió, no sé si nos salió bien, seguro que “algo estaba mal”. Para estas personas, todo lo que hacíamos los alumnos estaba mal”<sup>58</sup>.

El recuerdo deja ver otras múltiples escenas que igualmente develan un nuevo código de relaciones institucionales que apremiaban ser naturalizadas a modo de una “des-vigilización”; entre otras pautas: la prohibición del uso del magnífico parque arbolado que bordeaba el establecimiento educativo; el aprendizaje forzoso de tener voz sólo si se era autorizado a hablar; el entrenamiento corporal de soportar “largos

---

<sup>58</sup> Por razones de costos y más aun didácticas, los singulares pupitres de las escuelas de la entidad eran fabricadas por el Departamento “Construcciones Biblioteca Vigil”. El Departamento de Educación y los directivos escolares habían diseñado el novedoso mobiliario en función de la comodidad de los alumnos (anchos, espaciosos, con guarda-útiles) y presto a la modalidad grupal que predominaba en el trabajo áulico.

sermones”; la ordenación de las filas antes de ingresar al aula y ser, en adelante, identificados por un número, y la obstinada pretensión del silencio en el espacio escolar. Bajo tales novedades, un hecho en particular tuvo lugar en julio de 1978; sus inéditas características profundizan los límites conocidos y/o registrados: aquello que hacia afuera se mostró como una conversación entre alumna y autoridad escolar, en rigor resultó un interrogatorio entre la hija de los ex dirigentes institucionales y “Rommel”. Por esto mismo, las horas aterradoras que Celina viviera en aquella oficina de dirección, devinieron en un olvido benéfico<sup>59</sup> los años subsiguientes hasta que, en su vida adulta, el recuerdo pasivo<sup>60</sup> volvió en actos-pensamientos extrañamente culposos:

“Durante años cargué con una culpa profunda por los crímenes que perpetró el Estado terrorista durante la última dictadura. Cargué esa culpa por casi por 10 años, estimo, luego se fue transformando en reclamos, bronca, y otras variadas sensaciones y acciones. Todos los indicios eran descabellados ¿por qué la culpa? “Pero si vos tenías tan sólo 10 años, ¡cómo vas a sentir culpa!” – dijo mi primer analista de manera enojosa”.

Pronto a cumplirse 30 años de la intervención institucional (2007), la ex alumna comenzó a indagar en el registro de socios, docentes, trabajadores y miembros de la entidad desaparecidos o asesinados por la última dictadura y la pre-dictadura. En torno de tales averiguaciones, visitó las instalaciones donde funcionara el Servicio de Informaciones. Allí:

“(…) entre toda la información colgada, con mi panza revuelta y un nudo en la garganta (síntoma reiterado en años) comienzo a leer un texto escrito por Rubén Naranjo donde nombraba y denunciaba a Alcides Ibarra entre otros. El escrito tiene en su esquina una fotocopia de una foto pequeña bastante desdibujada de este personaje. Me quedé mirándola y le decía en voz alta a mi compañero “yo a este tipo lo conozco” una y otra vez, y miraba a mi compañero de manera desesperada a los ojos, como pidiéndole ayuda. Él no entendía, ni yo entendía”.

Tras un arduo trabajo de elaboración, Celina comenzó a recordar; en sus propias palabras dirigidas a Alcides Ibarra: “Recordé, dejé de ser tu consecuencia para poder aparecer”. Si al decir de Borges (1944) “el olvido es un recuerdo que elige la memoria”, las primeras elecciones de Celina fueron ciertamente primarias: texturas, colores, olores y rasgos que caracterizaban al genocida:

“(…) tenía la cara “poceada”, siempre el cabello peinado con raya al costado como engominado, yo le llegaba a la cintura...Primero fue la imagen de su cara, después siguió el recuerdo de sus zapatos porque estaban siempre muy brillantes, me llamaban mucho la atención porque eran muy raros. Hoy al recordarlos, sé que eran zapatos de policía, no borceguíes, sino los de vestir, bastante puntudos y acordonados, parecidos, creo, a los que usan los curas. Siempre usaba pantalón azul de tela. Recordé el bolsillo trasero y el botón, por eso supe que le llegaba a la

---

<sup>59</sup> RICOEUR, Paul. *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. París: Arrecife Producciones, 1999.

<sup>60</sup> FREUD, Sigmund [1967] (1991). Recuerdo, repetición y elaboración. En: *Obras Completas, Tomo II*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, pp. 1683-1688.

cintura, el pantalón le quedaba como se dice comúnmente “desculado”. Después siguió su olor, recordé olor feo, pero muy feo, me impactaba porque era una contradicción con su imagen siempre peinado, intentando una imagen impecable; ¡Ácido! ¿Viste un olor ácido?, de transpiración ácida, una cosa asquerosa era el olor. Que yo, esto lo tengo grabado, porque lo que no me cerraba a mí es que él era así, una cosa así [recto, derecho], parecía un granadero, era una cosa de movimientos [rígidos] todo peinadito...todo, y ¡tener ese olor! Para mí era...yo no entendía, nunca entendí lo que era ese tipo. Nunca entendí”.

Desde estas primeras y penetrantes imágenes, emerge un relato que ya deja de ser estático-fotográfico e ingresa en una especie de registro fílmico entramado desde coordenadas espaciales y temporales más precisas, con pausas, “ediciones”, “zoom”, escenografía y personajes que preludian el traumático interrogatorio; a saber:

“(…) no estábamos dando clase en el salón, algo pasaba que no puedo precisar, fue en las primeras horas de la mañana y aun no habíamos comenzado, hacía ya un rato que la “seño” con cara de preocupación estaba en la puerta hablando con la secretaria. Luego yo estoy en la puerta del salón con mi amiga que era hija de la secretaria. Me dicen que me llamaban de dirección, la secretaria se va. La seño estaba muy asustada y me preguntaba a mí si yo sabía por qué me llamaban, ella no quería que fuera a dirección”.

Celina atribuyó el llamado de la autoridad a un episodio de la semana anterior: “debe ser que el otro día salté por la ventana al parque y me retaron (...) yo no tengo problema, voy y les explico”. Su amiga se solidarizó diciendo: “entonces yo la acompaño, porque si a ella la llaman por saltar por la ventana, yo voy, porque yo también salté”. Con la confianza inocente de la infancia, pero más todavía desde el código institucional de relaciones afectivas y pedagógicas pre-dictatoriales, juntas fueron a la oficina que regenteaba Ibarra. Al verlas llegar, la secretaria evidenció la misma tensión que antes transmitiera la docente: “estaba preocupada pero disimulaba (...) hoy entiendo que no sabían cómo protegernos y protegerse de lo que allí estaba sucediendo”. Ciertamente, si acaso en el Instituto Secundario “Rommel” merodeaba el espacio escolar en silencio, distinto había sido en la escuela primaria; vale decir, no había disimulado su labor bajo el Estado terrorista asimismo apuntado por las docentes y empleados. Celina y su compañera lo comprobaron inmediatamente allí:

“Al rato se abre la puerta [de Dirección] y él sale gritando, vociferando... era una furia, una mole con los brazos levantados y gritaba ¡los vamos a matar a todos, los vamos a matar a todos, son todos rojos!, ¡los vamos a matar, son todos marxistas! (...) fueron segundos de pensar mil cosas al mismo tiempo, ese proceso que hace la cabeza cuando uno se ve en riesgo de muerte; hasta pensé que nos iba a pisar, era una mole enloquecida”.

Tras una pausa en su furia, Ibarra preguntó sus apellidos y comunicó a los presentes que “ahora hablaría con la alumna Duri”. Celina rompió en un llanto aterrador sin desprenderse del guardapolvo de la secretaria; aunque sus



pensamientos no hallaban razones fundadas, una certeza de muerte le recorría el cuerpo (“yo estaba segura de que me iba a matar”). La empleada insistió en quedarse en el recinto bajo la excusa de terminar una tarea pero Ibarra no lo permitió. Celina se quedó a solas con *Rommel*.

En principio, y como ya lo hiciera en “El Pozo”, Ibarra ejerció el rol del “moderador amable”<sup>61</sup>:

“(…) se sienta en la silla del lado de la pared de la dirección; con un movimiento de brazo extendido señalando la silla enfrentada me dice “tomá asiento”; había cambiado la voz. Me costaba mover hasta un dedo (...) y me senté. Hubo unos instantes de silencio, después de me mira e inclinando la cabeza hacia la derecha se sonríe y me dice “¿cómo estas?, ¿bien?, ¿mejor? Saca un pañuelo blanco de su bolsillo trasero y me lo ofrece para secarme las lágrimas, algo que siempre hacía mi viejo [padre]; el pañuelo era idéntico (...) Recuerdo que pensé “ah...no es tan malo, antes estaba enojado con otro”.

Conseguida esa atmósfera paternal, Ibarra estimo posible abrir la agenda que celaba aquel encuentro: “Bueno, te voy a hacer unas preguntas ¿sí? (...) ¿con quién vivís? (...) ¿dónde está tu papá? (...) ¿se hacen reuniones en tu casa? (...) ¿Sabés los nombres?” Pero el cuerpo de Celina volvió a registrar el sentido último de aquellas preguntas “de rigor” y se expresó: “Yo le hablaba con la “z”, me había provocado lo que hoy interpreto como una regresión; recuerdo que me hacía más pequeña para agrandar mi inocencia, quería demostrar que yo era una nena, que era inocente de cualquier cosa ¿cómo iba a matar a una nena?”. Con cierto fastidio ante tal recurso defensivo, Ibarra interpeló: “¿Por qué hablas así?, vos sos grande (...) hay que ser valiente, ¿vos sos cobarde o valiente?” Sin recordar cuál fue su respuesta exacta, la ex alumna expresa: “me convenció de que yo era valiente”. Desde ya, esa convicción resultaba sustancial para trazar los límites simbólicos de tan dislocante encuentro; para ordenar el espacio extremadamente amenazante (y entonces posiblemente estéril) y significarlo bajo un sentido misional-trascendental; para hacerlo funcionar en la dirección interesada. En este sentido, y tras buscar alguna “fuga” de datos en torno de la detención de sus familiares (“¿vos sabes por qué estuvieron presos? (...) algo hicieron (...) ¿a vos qué te dijeron?”), el genocida expuso el rol vital asignado a la niña “grande”: “(...) Yo los puedo ayudar ¿sabes?, porque si ellos son buenos no les va a pasar nada, pero para eso me tenes que decir toda la verdad, sino no, no los puedo ayudar ¿me prometes?”.

Agotadas las interminables preguntas en torno de su familia directa y miembros de CD de Biblioteca Vigil, Ibarra inició una segunda ronda de identificaciones exhibiendo un listado: “Bueno mirá, yo te voy a ir diciendo nombres y vos me decís a

---

<sup>61</sup> Una sobreviviente del Centro Clandestino de Detención en el cual revistaba Ibarra declaró en la causa judicial más importante de la región para la investigación y condena de los delitos de lesa humanidad (Causa N° 47.913, “Agustín Feced y otros”): “Puedo reconocer a uno que se hacía llamar *Rommel* (...), él bajaba de vez en cuando, era alto, medio rubión, de modales, se hacía el conciliador”. En: AGUILA, Gabriela. Op. cit., 2008, p. 198. Vale decir, el “pedagogo” era parte del grupo de perpetradores que interrogaba y torturaba a las víctimas allí alojadas; entre cientos de ellas, los ocho miembros de CD de Biblioteca Vigil secuestrados en mayo de 1977.

quien conoces, ¿sí?”. Se trataba de una nómina mecanografiada en hoja oficio: “si no recuerdo mal eran tres hojas”, describe Celina. Nuevamente, y bajo la consideración de una sintomática pérdida del tiempo objetivo, la interrogada estima un lapso dilatado para tales averiguaciones, reiterándose el mismo formulismo tras cada nombre apuntado: ¿lo/la conoces?, ¿estás segura?, ¿no me mentís?, al tiempo que, esporádicamente reforzado por el “acuerdo” perverso: “mirá que si no, no puedo ayudar a tu familia”.

Dada la escasa productividad de datos conseguidos hasta entonces, Ibarra dejó de camuflar sus preguntas e indagó sobre la presencia de armas o allegados armados en su ámbito primario, intentando conexionarlas/los a las reuniones familiares y laborales-institucionales. Celina respondió enredada entre cosa-objeto y cosa-apellido: “no se... ¿qué es “armas”? “Rommel” reapareció entonces en un nuevo estallido y gritó: ¡vos te haces la estúpida! Dibujando un revolver con su mano y dedos dijo: “¡armas! “Pum-pum!”. Alertándose ante el repentino cambio de humor, la ex alumna justificó su confusión explicando que nunca había visto un revolver. Inmediatamente, el genocida condensó en un acto toda la perversión del episodio: sobre la mesa del escritorio, sin más, el pedagogo colocó su verdadero elemento de trabajo. Celina recuerda con nitidez: “La culata estaba hacia mi lado, era más cuadrado y más grande que los que yo conocía que eran de juguete, era de color oscuro con muchos rayones en la pintura”. En la culata tenía unas tapas de madera”; la invitó a tomarlo; ella apoyó su mano y la retiró rápidamente, Ibarra insistió en levantarlo pero la niña dijo: “está frío”. Su respuesta le despertó una risa enloquecida: “dale agarralo, agarralo”, me decía y me acercaba la cara riéndose, parecía un desquiciado mental (...) Me sentí muy humillada. Atiné a decir no con la cabeza”.

Por algunos minutos más siguió en agenda la pesquisa de las armas en su familia y amigos cercanos. Celina se sentía agotada: “le pregunté que si ya estaba, si me iba a preguntar más cosas insistiendo con la excusa de que quería ir al baño, permiso que ya me había negado muchas veces. Tenía la sensación de que había estado mucho tiempo ahí adentro”. Finalmente, Alcides Ibarra contestó: “Sí, ya está, pero esto que hablamos acá no se lo tenés que contar a nadie, me lo prometes, vos ayudaste mucho a tu familia”.

## 5. Reflexiones finales

*“(...) descubrir lo nuevo imprevisto con todas sus implicaciones y sacar a relucir la fuerza de todo su significado”<sup>62</sup>.*

La intervención cívico-militar sobre las escuelas de Biblioteca Vigil evidenció un implacable efectivización del *pathos* dictatorial desplegado para el campo educativo y cultural. En esta línea se verificaron: destrucción reactiva de los dispositivos materiales y simbólicos orientados a una democratización de los circuitos escolares en términos de calidad del conocimiento; depuración bibliográfica de magnitud tal

---

<sup>62</sup> ARENDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 21.

que caracteriza a la experiencia como un caso emblemático de biblioclastía en Argentina; control sobre los contenidos e injerencia de una tematización del campo militar y eclesiástico; búsqueda de la moralización de los comportamientos y alta burocratización institucional por vía de un funcionamiento jerárquico estrictamente vertical.

En segundo lugar, y en tanto aporte novedoso al campo de la historia reciente de la educación, un dato clave se sugiere una y otra vez a lo largo de estas páginas: el caso “Vigil” hace estallar específicas delimitaciones de saberes sistematizados y/o representados en torno de la militarización educativa. Aun cuando se trate de una experiencia plagada de inéditos que posiblemente no tengan réplica a escala significativa (como se dijo, hipótesis que debería seguirse con nuevos estudios), sus singularidades intramuros hablan de lo posible real en lo imposible imaginado para el mundo escolar, aun en dictadura. Ciertamente, las fuentes documentales y orales expuestas, revelan escenarios no previstos: genocidas disfrazados de pedagogos; persecuciones ideológicas previas y contemporáneas al periodo intervencionista con derivación hacia los servicios de inteligencia; autoridades institucionales portando (y ostentando) armas en las aulas; amenazas explícitas y solapadas; técnicas capilares del terror; tratamiento despótico y búsqueda de quiebres subjetivos sobre la población juvenil e infantil. Particularmente, el dato cierto de la producción de interrogatorios a manos de genocidas en la dirección de las escuelas primaria y secundaria, borra el supuesto de una barrera de protección simbólica.

El caso Vigil desnuda una pedagogía de silenciamiento, borramiento y trauma subjetivo que lentamente comienza a desentumecerse, abriendo camino paralelo a una agenda en construcción más amplia: las responsabilidades sociales frente al pasado, el colaboracionismo civil, los delitos económicos imprescriptibles y el genocidio cultural.