

La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981-1983)

Autor:

Ramos Gonzales, Josefina

Tutor:

Juarros, María Fernanda

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

TESIS:

La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. *El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981- 1983)*

Maestranda: Josefina Ramos Gonzales

Directora: Dr. María Fernanda Juarros

Co directora: Mg. Marcela Dubini

2019

Índice

Agradecimiento	VI
Introducción	1
Presentación de los capítulos	5
Capítulo 1: La construcción del objeto de estudio. Aportes teórico-metodológicos..	8
1. La experiencia estudiantil.....	9
1.1. Los aportes de la Historiografía Crítica y los Estudios Culturales.....	9
1.2. Los aportes de la Pedagogía crítica	15
2. La perspectiva epistemológica asumida.....	19
2.1 La construcción de la problemática de investigación y del objeto de estudio.....	20
2.2 El objeto de estudio y justificación del estudio de caso único	23
3. La estrategia de recuperación a escala de la institución escolar	24
3.1 Recopilación, sistematización y análisis de las entrevistas	25
3.2 Recopilación, sistematización y análisis de documentación escolar	27
3.3 Recopilación, sistematización y análisis de las publicaciones estudiantiles.....	29
3.4 El trabajo con la prensa gráfica comercial de la época	31
4. Aproximación a un tratamiento crítico de las fuentes. Algunas reflexiones acerca de cruces y contrapuntos.....	32
Capítulo 2: Un análisis contextual. Las políticas educativas de facto y las acciones de oposición y disidencia en el campo educativo	35
1. Tendencias, lineamientos y metas impulsadas por el PRN desde el MCE.	36
2. Dinámicas de gestión y gobernabilidad: intervenir, lotizar, delegar y rotar.....	41
3. La política impulsada para las instituciones que impartían enseñanza superior.....	44
3.1 Las universidades nacionales: reducción, clausura y regulación de la gratuidad ..	48
3.2. La formación docente en las IFD	51
4. Reflexiones finales.....	60

Capítulo 3: El INSP “Joaquín V. González” hacia el final de la última dictadura cívico-militar 62

1. Los encuadres normativos y sus repercusiones en los IFD de CABA desde la segunda mitad del siglo XX hasta finales del PRN. El lugar del INSP “J.V.G” 63

 1.1. El Decreto "marco" o "matriz" para todos los IFD.....63

 1.2. Avances y retrocesos en la democratización de algunos Institutos de Formación Docente65

2. El clima institucional en el INSP “JVG” 68

 2.1. La concentración de estrategias represivas en las IFD68

 2. 2. La comunidad educativa del Instituto73

3. El aula: una mirada hacia el ámbito más institucionalizado 84

 3. 1. “Los argentinos somos derechos y humanos”85

 3.2. Vamos a vencer, algún día “We shall overcome, one day”86

4. Las primeras acciones disidentes 89

5. Reflexiones finales 95

Capítulo 4: El Grupo Iniciativa en contextos de proscripción de centros de estudiantes. Sus momentos fundacionales y sus rasgos principales 97

1. Los momentos fundacionales del GI en contextos movilización en las calles 98

 1.1. Un acontecimiento político ingresa al Instituto: el acto escolar en apoyo a la guerra de Malvinas100

 1.2. Tiempos de proscripción. La conformación del GI desde los márgenes del Instituto105

2. Las trayectorias previas de sus integrantes 109

 2.1. El abandono de la institución escolar por prácticas represivas.....110

 2.2. La militancia orgánica en partidos de izquierda113

 2.3. La institución escolar como ámbito de la primera experiencia de participación estudiantil116

3. La construcción de una trayectoria colectiva: una agrupación independiente - frentista 117

3.1. La confluencia intergeneracional.....	121
3.2. El lugar de las mujeres.....	123
3.3. la construcción de referencia en el grupo	128
4. Reflexiones finales.....	131
Capítulo 5: Las prácticas político-pedagógicas	133
1. Preocupaciones y demandas en las IFD sus vinculaciones con otros sectores organizados	134
1.1. En defensa de la agremiación estudiantil. Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes	135
1.2. En defensa de la participación en el gobierno de la institución escolar. La representación estudiantil en el Consejo Directivo (CD).....	141
1.3. En defensa de la gratuidad de la enseñanza. El reclamo por el edificio escolar propio y las denuncias contra la contribución “voluntaria”	149
1.4. Las características de la estrategia reivindicativa.....	158
2. Las intervenciones	160
2.1. Las publicaciones estudiantiles	162
2.2. Las actividades de extensión cultural: el ciclo de cine-debate.....	172
2.3. La intervención en el espacio escolar. Pasada por cursos, recolección de firmas, presentación de petitorios, elección de delegados.....	176
3. Las reacciones y persecuciones dentro y fuera del Instituto: amenazas sobre el GI.....	181
4. Identidades estudiantiles, identidades docentes. Disputas y tensiones entre las producciones discursivas y las enunciaciones del PRN.....	185
Conclusiones.....	194
Bibliografía.....	201
Fuentes documentales y orales	222
Anexos	226

Agradecimiento

A mi compañero, Lutz Maerker, porque compartiendo nuestra experiencia vislumbro la existencia de los sures en el norte y viceversa.

A mis hijas, Juana y Lisa, por hacer dialogar el trabajo de la docencia y la investigación con las irrenunciables tareas de crianza.

A mi madre Candelaria y mi padre Raúl, por animarse a migrar buscando para sus hijas la Educación Superior que les fue negada.

A la Universidad de Buenos Aires por habilitar el camino y financiar con una Beca de Maestría/UBA (2011-2014) el inicio de la experiencia investigativa.

A la Cátedra de Educación I de Ciencias de la Educación FFyL/UBA, especialmente, a Silvia Llomovatte y Fernanda Juarros porque en este largo proceso formativo cada oportunidad de intercambio con ellas es un momento de profundo aprendizaje.

A las tres generaciones de profesoras y profesores emparentadas en estas páginas: mis estudiantes que son la docencia por venir, los colegas con quienes apostamos a la formación docente (aún en tiempos de honda incertidumbre) y el colectivo protagonista de esta Tesis — generación que merece una mención especial— por sobreponerse a la Dictadura y porque sus victorias nos animan a reflexionar sobre las posibilidades de ganar la pulseada nuevamente.

Introducción

*...en declaraciones de principios de la Junta militar
se encuentran llamamientos a retomar el “espíritu de Occidente”
del que buena parte de ese Occidente real se había desviado,
dejando a la Argentina como uno de los últimos bastiones*
(Terán, 2008)

La presente Tesis se interesa por la experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente (IFD) en la etapa final de la última dictadura cívico-militar en Argentina. La problemática se aborda a través de la reconstrucción y el análisis del Grupo Iniciativa (GI), perteneciente al Instituto Nacional Superior del Profesorado (INSP) “Dr. Joaquín V. González” (“JVG”), durante el período 1981-1983.

La ausencia de estudios que refieran a la experiencia estudiantil en las IFD durante el período elegido es llamativa. Más aún si advertimos que existe bastante consenso en señalar a la educación como pieza clave del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). Adoptando esta premisa, el trabajo académico y los estudios empíricos se han interesado por los otros niveles del sistema educativo, con algunas indagaciones en la política impulsada para la formación docente. Sin embargo, estos trabajos no se han propuesto avanzar hacia la caracterización de la experiencia estudiantil focalizada en una institución escolar destinada a la formación de profesores en el marco del período analizado.

En tal sentido, este estudio se propone como aporte al conocimiento sobre la historia reciente del movimiento estudiantil terciario en la Ciudad de Buenos Aires (actualmente denominada CABA). Analiza el GI como una experiencia estudiantil, desarrollada en contextos de transición democrática dentro de una institución terciaria con un peso político y simbólico¹ preponderante en la formación docente de América Latina como lo es el INSP “JVG”.

Para este propósito, se profundiza en el concepto de experiencia, que es entendido como el puente entre la existencia de las estructuras dominantes y las formas de acción

¹ Fundada en 1904, contaba con una matrícula de más de 4000 estudiantes durante el período bajo estudio.

conscientes contra ella (Archira Neira, 2005). Siguiendo esta línea, la experiencia estudiantil es interpretada como una falla, una hendidura, una fractura, un desajuste en las instituciones educativas de la Modernidad o lo que sería su contrario: una expresión de contra-Modernidad. Es entendida como el momento/episodio/situación de interrupción del continuum del estar siendo/existiendo en la modernidad/colonialismo/capitalismo mundializado (Grüner, 2016).

Desde un abordaje que se focaliza en la institución escolar para prestar atención a las formas en las cuales los recorridos, las vivencias y los sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder históricamente situadas (Rockwell, 1990), se analizan los momentos singulares y de resistencias que se abren como líneas de fuga (Zemelman, 2005) y los saberes y conocimientos de lucha que en ese devenir generan los sujetos individuales y colectivos.

El interés por esta problemática surge en el entrecruzamiento de dos escenarios: por una parte, el acercamiento a lugares y sujetos implicados en la investigación a partir de mis primeras experiencias laborales en ámbitos de la formación docente, donde el trabajo con estudiantes adscriptos me aproximó a actividades y prácticas estudiantiles extra áulicas; y por otra parte, la construcción de una cosmovisión que buscó poner en suspenso a las interpretaciones mecanicistas propias de un materialismo histórico ortodoxo y a las pedagogías del consenso que confinaron el estudio de la formación docente al abordaje de innumerables aspectos de la reproducción del profesorado, prestando poca atención a los disensos y fisuras que en ese proceso histórico, político y educativo ocurrían.

El entrecruzamiento de estos escenarios tiene lugar a mediados de 2010. Una mañana de septiembre de ese año, cuando ingresaba a dar clase, un estudiante dentro de una bolsa de dormir —acostado en el suelo— me dijo: “Estamos tomando la escuela, profesora, en solidaridad con los estudiantes secundarios”. Este y otros episodios² se reiterarían como medidas de lucha frente a las demandas por mejoras en el edificio escolar. En paralelo a estos acontecimientos, la cátedra donde desarrollaba una adscripción —Educación 1 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA)—, comenzaba a interesarse por los debates en torno a la colonialidad/modernidad y a problematizar el valor del pensar situado desde América Latina (Guelman, Juarros, Tarrío y Cappellacci, 2011).

² Las primeras reflexiones en torno a este acontecimiento fueron oportunamente tematizadas en Jakubowicz, Ramos Gonzales y Rodríguez (2011).

Estos aportes me permitieron reinterpretar las instituciones formadoras dentro del proyecto educativo moderno/liberal, que estas nuevas perspectivas denominaban moderno/colonial. La conjunción de estas situaciones me incentivó a reflexionar sobre la formación docente en el ámbito de los profesorados terciarios, enriqueciendo y complejizando, en varios sentidos, las apropiaciones que sobre pedagogía y materialismo histórico había construido hasta entonces.

Los desempeños como profesora en las IFD y como adscripta a la Cátedra de Educación I transcurrieron en simultáneo durante casi dos años, mientras cursaba seminarios de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de FFyL/UBA. En ese devenir, comencé a orientar mis inquietudes hacia la construcción de una problema de investigación.

Un evento significativo en este proceso fue la estancia de investigación que desarrollé en la Universidad de Tarragona (Comunidad Autónoma de Catalunya, España), durante el primer semestre del 2012, gracias a una Beca de Maestría/UBA. Allí, participé como invitada, a un seminario sobre *Sociedad, Escuela y Familia*, organizado por el profesorado de Educación Básica de la misma universidad. A medida que profundizaba en los intereses formativos y conocía a esos jóvenes —futuros docentes en la Catalunya española—, cobraban mayor valor analítico las particularidades locales que adquirían las acciones de mis estudiantes en las IFD de la CABA. Recordé las voces que referían a “organizarse entre compas” convocando, desde los pasillos del profesorado, a participar de seminarios sobre “el humanismo del Che Guevara” o “el pensamiento de Aníbal Ponce”; promoviendo “brigadas de alfabetización” o “talleres para la promoción de la lectura”; incitando a escrituras colectivas para la confección de “protocolos contra la violencia de género” entre otras. Todo esto sucedía en la cotidianidad de los profesorados, además del dictado de clases³.

A mediados de 2013, ya de regreso en la Argentina, recibí una invitación por correo electrónico. Fue el convite que una estudiante me hizo a participar de una actividad que sucedía un sábado dentro de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N ° 2 “Mariano Acosta”. Se trataba del “Primer Encuentro hacia una Educación Pública y Popular”, organizado y coordinado por colectivos docentes-estudiantiles y por movimientos sociales urbanos, como La Dignidad. En el transcurrir de esa jornada, conocí a Paula en una mesa sobre formación docente. Me interesó particularmente su intervención a mano alzada, porque

³ Las reflexiones sobre algunas articulaciones posibles entre el concepto de experiencia y las IFD fueron plasmadas en Ramos Gonzales (2012).

problematizó de entrada las pedagogías que ofrecían los planes de estudios de los profesorados; y, como no estaba segura de que estuviese formándose para ser maestra, al terminar su intervención, me acerqué y presenté. Fue ella, junto a otras dos estudiantes — cursantes de los últimos talleres de práctica y residencia del Profesorado de Educación Primaria (PEP) — quienes me aproximaron a una de las primeras actividades que conocí: El taller de pedagogía latinoamericana (Ramos Gonzales, 2015).

Introducirme en este arco de actividades me permitió redescubrir, en las mismas instituciones donde formaba maestras y maestros, todo un sistema de relaciones nuevo. A partir de estas nuevas caracterizaciones, se multiplicaron los intercambios individuales y grupales con estudiantes y profesores que participaban en diferentes agrupamientos y colectivos. Todo aquello se tornó sumamente atractivo de relevar e interesantísimo de analizar: la organización de talleres/encuentros/seminarios, las actividades de alfabetización en villas/barrios de la CABA; y en ocasiones, también, la edición y difusión de material impreso como volantes, folletines y revistas.

Finalmente, fue una amplia exploración en el campo la que orientó el proceso de investigación en dos sentidos: en primer lugar, me ayudó a consolidar un eje de indagación organizado a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo se relacionaban los integrantes hacia dentro de los agrupamientos?, ¿qué saberes circulaban y producían en el marco de la experiencia compartida?, ¿qué actividades desarrollaban?, ¿qué recorridos y trayectorias previas portaban al ingresar a la IFD? En segundo lugar, estas aproximaciones condujeron mi interés hacia la reconstrucción histórica de los procesos estudiados. Me inquietaba la supuesta contemporaneidad de los agrupamientos, una cuestión que me empujó a organizarlos temporalmente para poder comprenderlos en relación con el pasado reciente de las IFD.

Para abordar esta última inquietud, las entrevistas a profesores participantes en los colectivos y agrupamientos fueron claves. En ellas se distinguían, reiteraciones como: “nosotros nos formábamos así cuando fuimos estudiantes, en los años 80, en dictadura”. Eran núcleos de sentido recurrentes a los que presté toda mi atención. Fue justamente, advirtiendo un camino de experiencias compartidas entre profesores y estudiantes, como reconocí la experiencia estudiantil del Grupo Iniciativa (GI). La relevancia, para el campo de la formación docente de la institución escolar donde se había desarrollado el agrupamiento y del período histórico que comprendía los años de su devenir —entre 1981 y 1983— me orientó a definirla como único caso de estudio.

En el marco de su reconstrucción analítica, resuelvo el segundo eje de indagación centrado en analizar: ¿cómo emergía en el ámbito escolar en contextos de proscripción de centros de estudiantes?, ¿cuáles fueron los pareceres y apreciaciones que tenían los estudiantes sobre el rol que ocupaban en las IFD?, ¿qué orientaciones político-pedagógicas les impulsaban?, ¿con qué discursos consensuaba?, ¿de cuáles otros buscaban demarcarse?

La trayectoria descrita hasta aquí circunscribe finalmente, el caso de estudio, a la experiencia estudiantil del GI. El período elegido es la etapa final de la última dictadura cívico-militar. Este representa un recorte temporal sumamente relevante en lo referente a explorar las características que adquiriere el repertorio organizativo estudiantil — específicamente— en el ámbito de las instituciones de formación docente de cara a la última transición democrática.

A partir de esta delimitación, la Tesis, además, se propone como aporte a la producción de conocimiento sobre la historia reciente del movimiento estudiantil porteño. La cual se encuentra conformada, hasta la actualidad, casi exclusivamente por contribuciones referentes a experiencias estudiantiles centradas en los ámbitos de las instituciones universitarias y secundarias.

Presentación de los capítulos

El conjunto de hipótesis de la Tesis propone a la experiencia estudiantil como un proceso implicado en la producción de saberes y de subjetivación política que, aun aconteciendo en el ámbito de la institución escolar, tensiona los procesos educativos institucionalizados. Su impacto desborda la formación en las aulas y siempre está relacionada con los procesos sociales en un determinado momento histórico.

Por ello, el *capítulo I* propone un conjunto de conceptos que nutren la noción de experiencia estudiantil, una pieza central de la matriz teórico-metodológica, orientada a problematizar lo que ocurre en los agrupamientos estudiantiles a la escala de la institución escolar. Complementariamente, plantea algunas reflexiones sobre los desafíos que presenta el desarrollo de un trabajo de campo donde predomina la combinación de técnicas y procedimientos de recolección, destinados, a la construcción de una base de datos que habilite el análisis y la reconstrucción de un caso insertado en la historia reciente de las IFD.

El *capítulo II* construye un análisis contextual donde se sistematizan las contribuciones principales sobre la política educativa de facto y las acciones de oposición,

disidencia y resistencias desarrolladas en el ámbito educativo durante el PRN. Advierte que el circuito terciario de formación docente, igual que los otros circuitos y niveles, incluyendo el universitario, fueron atravesados por algunos lineamientos y “metas” educativas que estuvieron impulsadas, sin distinción de jurisdicciones ni de niveles, por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE). En este cuadro, instala la problematización sobre el lugar tangencial que la producción académica y la agenda investigativa confirió al estudio sobre las IFD durante el periodo elegido.

El *capítulo III* focaliza en la vida cotidiana intrainstitucional de una IFD en contextos del PRN, identificando algunos aspectos del clima escolar a partir de reglamentaciones y normativas *de facto* de alcance específico para la formación docente y otras entrecruzadas con estas, que atravesaron también a otros niveles del sistema educativo. Da cuenta del “armazón represivo y disciplinador” que se proyectó sobre el INSP “JVG” donde convergieron tendencias conservadoras de periodos previos con otras específicas del periodo analizado. Desde estos aportes en diálogo y contrapunto con los testimonios de profesores y estudiantes protagonistas de los contextos bajo estudio, se propone una caracterización de la comunidad educativa y la recuperación de las primeras acciones disidentes.

El *capítulo IV* describe la emergencia de una experiencia estudiantil en los márgenes de una institución destinada a la formación docente. Se detiene en una coyuntura del resurgir político en las calles en contextos de la guerra contra el Reino Unido por las Islas Malvinas. De este modo, da cuenta de cómo, dónde y cuándo tiene lugar el surgimiento y el desarrollo del Grupo Iniciativa, centrándose en una reconstrucción analítica de los momentos fundacionales cuando aún imperaba la proscripción de los centros de estudiantes. Caracteriza al GI como agrupación frentista-independiente y explora algunos de sus rasgos constitutivos: la confluencia intergeneracional, el lugar de las mujeres en el agrupamiento y la conformación de referentes estudiantiles.

El *Capítulo V* propone una aproximación a las características que adquiere el resurgir del movimiento estudiantil terciario en contextos de transición democrática. Plantea un análisis pormenorizado de las prácticas político-pedagógicas del GI a partir de tres aristas que las constituyen. En primer lugar, la estrategia reivindicativa, focalizada en la construcción de consignas y momentos reivindicativos; en segundo lugar, las intervenciones del activismo estudiantil, centradas en los saberes específicos y las prácticas de sociabilidad particulares que se despliegan en el seno de la experiencia; y, en tercer lugar, las modulaciones discursivas

expresadas desde publicaciones estudiantiles que tuvieron un carácter clandestino y fueron producidas por el agrupamiento en tiempos de veda política .

Capítulo 1: La construcción del objeto de estudio. Aportes teórico-metodológicos

*Aún está de moda arrojar a Marx
al desván con la ropa vieja de los abuelos*

Almeyra, Guillermo⁴

El presente capítulo explicita el andamiaje teórico-metodológico desplegado para el abordaje del objeto de estudio, visibilizando a la Historiografía Crítica y la Pedagogía Crítica, como los campos de las ciencias sociales donde abrevan las conceptualizaciones que nutren la definición sobre la experiencia estudiantil. Parte del reconocimiento del abundante acervo existente en materia de trabajos académicos e investigaciones referentes al concepto de experiencia. Por ello, declina las pretensiones de ahondar en su extenso derrotero, acogiendo el propósito de pasar revista por los debates teóricos principales y el estado de las investigaciones contemporáneas que nutren, específicamente, el objeto de estudio de la Tesis.

Recupera de ambas vertientes teóricas aquellas conceptualizaciones que, advirtiendo los condicionantes de los procesos históricos, políticos y educativos, iluminan el análisis de las estrategias y las modalidades de resistencia y de lucha. Es decir, se apoya en una perspectiva materialista histórica, y pone a esta, en complementariedad con las categorías producidas desde las perspectivas freireana y gramsciana, nucleadas en la Pedagogía Crítica, de vigencia en el campo social y educativo en América Latina. Desde esta complementariedad se construye la perspectiva epistemológica propuesta, mostrando la riqueza analítica que implica preservar la capacidad heurística del materialismo histórico, incorporando los procesos de significación que los sujetos —individuales y colectivos— producen y reproducen cotidianamente.

Finalmente, problematiza los retos y desafíos en torno a la realización de un trabajo de campo posicionado desde la convergencia de lógicas de investigación (Sautú, 2005; De Souza Minayo, 2007), caracterizada por la complementariedad entre los procedimientos de la historia reciente y de la etnografía educativa. En tal sentido, propone reflexionar sobre *la labor* (Restrepo et al., 2010) que implicó apropiarse de ciertas estrategias para la producción, hallazgo y tratamiento crítico de un corpus empírico heterogéneo.

⁴ Ver su “Prólogo”, en Madonesi (2010).

1. La experiencia estudiantil

1.1. Los aportes de la Historiografía Crítica y los Estudios Culturales

*Que vivan los estudiantes, jardín de las alegrías.
Son aves que no se asustan de animal ni policía,
y no le asustan las balas ni el ladrar de la jauría...*
Violeta Parra, 1963⁵

El concepto de *experiencia* abre la problematización sobre el lugar que el sujeto ocupa en los procesos de cambio social, durante un período de profundas transformaciones en la historiografía y las ciencias sociales en Europa. Los avances en su definición suceden en paralelo al nacimiento de los estudios culturales de origen británico en los años 50 del siglo XX⁶.

Las contribuciones que le imprime al concepto Raymond Williams (1981, 1988, 2001) y Edward P. Thompson (1981, 1984b, 1989) representan un punto de inflexión⁷ porque debaten contra el estructuralismo althusseriano⁸ que se encontraba enquistado en una crítica del sujeto y una devaluación teórica de la experiencia como perspectivas imperantes de la época (Sazbón, 1993; López, 2014). Para Williams (1981), “en la obra de Althusser, la experiencia es simplemente un sinónimo de ilusión, es la ideología en su estado puro, lo opuesto a la ciencia o la verdad. Ese énfasis en la experiencia tiene sin lugar a duda una larga historia: de hecho, se remonta a Locke. Filosóficamente, representa la posición clásica del empirismo europeo” (1981: 168).

Williams cuestionaba el punto de vista althusseriano, que consistía en la adjudicación de un vínculo causal entre estructura y superestructura, dejando a esta última sin ningún papel

⁵ Estrofa del poema-canción “Me gustan los estudiantes”, de la cantautora folklórica chilena, Violeta Parra, a comienzos de la década de 1960.

⁶ El instituto de Birmingham en Londres fue el lugar donde se cuestionó la ortodoxia marxista en el cruce particular entre compromiso político, teoría crítica e investigación social, durante un período de profunda transformación de la historiografía y las ciencias sociales (Hall y Mellino, 2011).

⁷ Al decir de Thompson: “Este batiburrillo de elementos teóricos no fue un momento de la cultura ni nada parecido, sino un sentido común de la crisis política. Fue la política de aquel momento -del ‘56 al ‘62- la que nos dirigió a todos nosotros, procedentes de distintas tradiciones, hacia ciertos problemas comunes, entre los que estaban los de clase, los de cultura...” (1984:34)

⁸ En su obra *Ideología y aparatos ideológicos del estado* (1988) orienta su trabajo hacia el fenómeno de la ideología. Desde su punto de vista las clases dominantes suministran las habilidades necesarias para la división y reproducción social del trabajo mediante los aparatos ideológicos del Estado como, por ejemplo, la escuela.

en el proceso histórico⁹. Se distanciaba de las versiones economicistas de la transformación social, destacando la autonomía relativa de la superestructura aun en el marco de las relaciones de dominación que por su carácter complejo no podían reducirse a *formas fijas* asociadas exclusivamente a la posición de clase. Es decir, no negaba la importancia de las relaciones de producción, pero tampoco las esencializaba.

La propuesta del autor galés es la construcción de una mirada diferente y profunda de la experiencia cultural definida desde un sentido “práctico” (Sarlo, 2001) para dar cuenta de cierta articulación dialéctica¹⁰ (Madonessi, 2010; Sazbón, 1993) entre los elementos de la superestructura y un “exterior” que de ninguna manera consideraba condicionante o explicativo de los cambios en la primera.

Este aspecto articulador de la experiencia cultural williamsiana se pone en juego para el abordaje de la experiencia estudiantil, optando por un análisis que preste especial atención a las relaciones existentes entre los patrones de dominación autoritaria y las acciones que, en el marco de la coyuntura de finales del PRN, desplegaron los estudiantes en una IFD.

Complementariamente, las contribuciones del historiador Edward P. Thompson en su obra *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, publicada en 1963, también presentan rupturas con las historiografías de cuño estructuralista e instalan polémicas consonantes a las señaladas con anterioridad. En sus palabras: “... algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a los suyos)” (Thompson, 1989: 34).

Thompson postula las relaciones existentes entre experiencia y formación de clase (Scott, 1992; López, 2014). El autor estaba interesado, principalmente, en las

⁹ En sus palabras: “Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela (...)” (Althusser, 1988: 25).

¹⁰ A partir de *La ideología alemana*, Marx (1846) despliega el concepto de *dialéctica*. Este permite comprender la sociedad como una totalidad en movimiento que tiene como sujeto el mundo de la naturaleza y de la historia. Es decir, no explica la práctica a partir de las ideas, sino que explica la formación de las ideas a partir de la práctica.

transformaciones que la experiencia imprime en la conciencia de los sujetos que la protagonizaban. El problema que recorre toda su obra es desentrañar cómo se pasaba de las condiciones de opresión a actuar conscientemente en contra de ellas. Es decir, su interés radica en las transformaciones subjetivas desplegadas y acontecidas en el marco de la experiencia.

Desde nuestras latitudes, Madonessi (2010) y Almeyra (2010) retoman la experiencia thompsoniana, profundizando en sus consecuencias subjetivas. Definen el concepto de *subjetivación política* en relación con la idea de subalterno¹¹ que en Gramsci apuntaba a descorporativizar (desencializar) el proletariado y, en consecuencia, enfatizaba el proceso de subjetivación de quienes asistían a condiciones similares de dominación (Portelli, 1973; Portantiero, 1999).

Estas últimas contribuciones, más contemporáneas, abren la mirada y orientan el análisis hacia las relaciones de insubordinación que los sujetos¹² desde sus diferentes posiciones, establecen con las estructuras dominantes. Siguiendo a Almeyra “el sujeto no es, sino que vive siendo, y en sus experiencias de insubordinación afirma su autovaloración y su confianza en sí mismo y ensancha la brecha personal y colectiva que va abriendo en la pesada losa de la dominación” (2010:11). De este modo, al decir de Madonessi “los procesos de subjetivación política se producen a partir de distintas experiencias de subordinación, insubordinación y emancipación, es decir, de “subalternidad, antagonismo y autonomía” (2010: 38).

Estas características de la experiencia thompsoniana se recuperan aquí para explorar las consecuencias subjetivas en el marco de la experiencia estudiantil. Desde estos planteos, se pone en juego un segundo aspecto a considerar: ¿qué ocurre con los¹³ estudiantes cuando interactúan con las estructuras dominantes?; ¿cómo impacta este proceso en sus subjetividades?

¹¹ Siguiendo a Gramsci, en la reflexión sobre el conflicto y la emancipación es de relevancia el debate sobre la subalternidad como expresión y manifestación de la dominación a la que intentan ser expuestos los sujetos oprimidos.

¹² Ya no exclusivamente la clase trabajadora en tanto sujeto histórico *a priori* constituido y confinado por su condición, inexorablemente, a la revolución.

¹³ Adhiero al giro lingüístico que propone transformar el lenguaje para evitar el uso machista que invisibiliza a las mujeres y a otros géneros, sin embargo, asumo que este es un debate contemporáneo en transcurso. Por ello -provisoriamente- emplearé la enunciación en masculino para designar a individuos de una especie.

En esta dirección, Joan Scott (1986; 1993) aporta al debate la consideración de la perspectiva de género, ampliando y problematizando, los procesos de subjetivación que se despliegan en torno a la experiencia. Sostiene “Esto se origina, creo, en un deseo de observar que aquellos marginados del ejercicio del poder o el relato de la política pueden poseer una demanda digna de ser escuchada aun cuando no se ajuste con pulcritud a categorías predeterminadas de los análisis de clase” (Scott, 1993: 32).

La historiadora estaba interesada en visibilizar cómo se ponía en juego la opresión en otras posiciones del sujeto, señalando los límites que presentaba el aspecto unificador de la experiencia thompsoniana, ya que excluía ámbitos enteros de la actividad humana al simplemente no contarlos como experiencia. Sostiene: “cuando la clase se convierte en una identidad por encima de las demás, otras posiciones del sujeto se someten a ella como, por ejemplo, la de género” (Scott, 1993: 39).

Esta última contribución permite, abrir un nuevo interrogante en torno a la subjetivación de quienes participaban de la experiencia estudiantil. Entonces, asumiendo que el género es estructurante de las relaciones sociales y que éstas atraviesan las instituciones educativas modernas, resulta relevante explorar¹⁴ ¿qué les ocurre a las mujeres participantes de la experiencia estudiantil? Es decir, analizar las posiciones de *las* estudiantes —en lo referente a su lugar como mujeres— interviniendo en una institución escolar durante un contexto de censura y silenciamiento.

Otro aspecto por analizar son las acciones contestatarias que se despliegan en torno al devenir de la experiencia estudiantil denominadas aquí como *acciones disidentes*. Las mismas son definidas por algunos autores que hacen referencia a las expresiones realizadas contra el orden establecido, en tanto, pueden sobreponerse al contexto dictatorial (Altamirano, 1996; Suasnábar, 2001). En palabras de Altamirano, se trata de expresiones en “desacuerdo con el orden autoritario” que en esos tiempos lograban escapar a la paralización generada por el miedo (1996: 62).

Desde esta perspectiva, algunos estudios se interesan por las acciones de los grupos o “ghettos” culturales y de intelectuales (Patiño, 1997; Suasnábar, 2001; Margiolasky, 2011) que en el contexto del PRN consiguen sobreponerse a la cultura del miedo y la individualidad

¹⁴ Vale la pena insistir que en la matriz interpretativa propuesta no se considera al género como determinante único de los procesos que se examinan. Sin embargo, el abordaje construido busca hacer visible en el marco del análisis del caso algunas reflexiones sobre la articulación entre experiencia estudiantil y género.

y se construyen como refugio. Sin embargo, vale la pena señalar que en este trabajo las acciones disidentes se diferencian de las acciones de resistencia y oposición en lo referente a su potencial organizativo y transformador.

Entonces, de acuerdo con los autores precedentes, se definen las disidencias como aquellas expresiones que intentaron articular malestares y actitudes de desacuerdo que son desplegadas en contextos de múltiples censuras y de la suspensión de todo tipo de participación. Se caracterizan por presentar ciertos límites al distanciarse de o ser un momento previo a procesos más frontales, es decir, de oposición abierta y explícita contra las estructuras dominantes.

Otro aspecto, que resulta interesante de analizar se relaciona con los escenarios, ámbitos, espacios, sitios, etc., donde tienen lugar las acciones disidentes en un contexto de veda política y proscripción del activismo estudiantil que también alcanzó a las IFD. Aquí resulta pertinente sumar al andamiaje conceptual construido la perspectiva de algunas investigaciones que, desde la etnografía educativa (Das y Poole, 2008; Rockwell, 2009), refieren a los *márgenes* como las formas de “deslizarse” de lo estatizado, instituido, reglamentado en las prescripciones centrales.

De acuerdo con Das y Poole “los márgenes ofrecen una perspectiva única para comprender el Estado no porque capturen prácticas exóticas, sino porque sugieren que dichos márgenes son supuestos del Estado, de la misma forma que la excepción es a la regla” (2008: 13). En esta investigación, la noción de *márgenes* ayuda a prestar atención a los lugares *desde* donde surgen y se desarrollan las expresiones disidentes que también pueden abrir paso y/o resultar albergue de procesos de resistencia¹⁵. En otras palabras, los márgenes son aquellos lugares desde donde se cuestiona las estructuras hegemónicas que, en el caso analizado, son las estructuras escolares específicas de la formación docente en el marco de un contexto autoritario.

Ahora bien, para interpretar las tensiones existentes entre las posiciones marginales y las posiciones instituidas acudimos a la perspectiva benjaminiana¹⁶. Estos aportes que surgen orientados a nutrir el materialismo crítico ofrecen, una resignificación de las nociones de

¹⁵ Este concepto se definirá en el apartado siguiente.

¹⁶ A lo largo de todo el trabajo, las Tesis de la Historia de Benjamín serán referidas a partir de su numeración, debido a la dificultad que sus distintas ediciones presentan a la hora de citar con número de página.

*historia y cambio social*¹⁷. Walter Benjamin (WB) criticaba la concepción de Historia Universal¹⁸ en tanto procedimiento aditivo que guarda el propósito de encontrar leyes para el transcurso de los acontecimientos.

Señala como para los oprimidos, resulta decisivo desembarazarse de esta interpretación que (pre)supone la idea de que el futuro también traía, en sí mismo, el advenimiento de una situación revolucionaria. Por el contrario, en WB la interpretación del pasado, presente y futuro aparecen subvertidas por la búsqueda de nuevos modelos temporales (Didi-Huberman, 2006) y eso se relaciona directamente con su idea de redención proveniente de la cosmovisión judía (Lowy, 1992).

De acuerdo con el autor berlinés, vivimos en un *continuum* que se repite indefinidamente: la situación de explotación. Esta se deja atrás solo cuando los oprimidos se transforman para sí en última clase avasallada, y en ese momento, crean el pasado generando un *discontinuum* en la historia. Tal cual expresa en su Tesis III: "... sólo a la humanidad redimida le concierne enteramente su pasado" o como postula en su Tesis XV: "la conciencia de saltar el continuum de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción".

Siguiendo esta propuesta temporal, el concepto de *presente* es el tiempo del *ahora* que indica el *discontinuum* en una historia incesante de opresión. Se trata de una operación necesaria: "para hacer saltar una determinada época del curso homogéneo de la historia". Este momento, denominado también como *salto de tigre* (Vernik, 2010) es el proceso por el cual se interrumpe el *continuum* de cierta Historia Universal solidaria o funcional a los parámetros de la modernidad.

Tomando estos aportes y relacionándolos con la experiencia estudiantil que emerge de los márgenes de la institución escolar, resulta interesante indagar: ¿cuándo los sujetos se organizan y enfrentan al patrón autoritario de poder manifiesto en la IFD?, ¿cómo suceden esos procesos? Y ¿quiénes los protagonizan?

¹⁷ Ambas conceptualizaciones caen en solidaridad con los modelos temporales de la modernidad, cuando son tomados como marco de interpretación tanto por opresores como por quienes se organizaban en contra de ellos. En efecto, WB señala en su Tesis X: "lo *caro* que le cuesta a nuestro pensamiento habitual una representación de la historia que evite toda complicidad con aquella a la que esos políticos siguen aferrados" (Benjamin, 2005).

¹⁸ Según Löwy (2003) sus Tesis surgen por la necesidad de construir un armazón teórico alternativo a la génesis de la sociedad moderna.

Recapitulando, este primer conjunto de conceptos permite analizar la experiencia estudiantil atendiendo a: i) los intercambios entre la estructura hegemónica de las IFD y las acciones que los sujetos desplegaron en contextos de un patrón autoritario de poder, ii) los procesos de subjetivación que acontecen en quienes los protagonizan iii) las acciones desplegadas en tensión y/o en disidencia con las estructuras dominantes, iv) los lugares físicos y de enunciación desde donde emerge este accionar, v) cierta dinámica del proceso de intercambio entre las posiciones marginales e instituidas.

1.2. Los aportes de la Pedagogía crítica

Los trabajos académicos y las investigaciones mencionadas a continuación refieren a otras estructuras de intelección complementarias a las sustentadas por las perspectivas previamente citadas. Permiten enriquecer el análisis histórico desde la naturaleza político-pedagógica implicada en los fenómenos educativos analizados.

En esta clave, se valoran las contribuciones locales de las universidades del Cono Sur americano que proponen a la Pedagogía crítica como “un proyecto político-pedagógico de convergencia entre la posibilidad de intervención y de planeamiento anticipador en situaciones donde es necesario tener en cuenta la contingencia, las subjetividades y la diferencia, situaciones características de las problemáticas socioeducativas en las actuales coyunturas históricas” (Llomovatte y Hillert, 2014: 19).

La experiencia estudiantil, entonces, también es interpretada desde la Pedagogía crítica, como el ámbito donde confluyen principalmente la sociología, el pensamiento freireano¹⁹ y el pensamiento gramsciano²⁰ entre otras aportaciones. En consonancia con estas

¹⁹ Utilizando el lenguaje de la crítica, Freire ha diseñado una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y la lucha radicales: “la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias, que pueden servir como base para que los grupos sociales luchen y se organicen” (Giroux, 2006: 34).

²⁰ Gramsci destaca el papel formativo del partido, las agremiaciones estudiantiles y los sindicatos (Hobsbawm, 2011; Gadotti, 2011; Morgan, 1998). “El partido debía comprometerse en un esfuerzo masivo de educación genuinamente popular; a través de sus propias escuelas, publicaciones, radiodifusión, películas y mediante el desarrollo de círculos de estudio y de aprendizaje independiente [...] Él [Gramsci] reconocía que la creación de intelectuales orgánicos de la clase trabajadora sería una tarea inmensamente difícil y a largo plazo (Morgan, 1998: 16).

perspectivas, se recuperan los aportes de la pedagogía crítica norteamericana²¹, en el marco de la cual Henry Giroux (1985, 1990, 2006) propone una valoración analítica de la institución escolar.

El autor entiende a las escuelas como espacios atravesados por la dinámica de la política y del poder, donde se manifiestan las luchas sobre los tipos de autoridad, de conocimiento, de regulaciones y de perspectivas que deberían ser enseñadas a los estudiantes (1990). En concordancia, la experiencia estudiantil es reconstruida y analizada a la escala de la institución escolar en tanto ámbito educativo que ofrece las posibilidades de prestar atención analíticamente a las formas en las cuales, los recorridos, vivencias y sentires “individuales”, se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas (Rockwell, 1990).

Ahora bien, para comprender y desentrañar los procesos que acontecen en las instituciones escolares, resulta de relevancia recuperar la noción de *inédito viable* (Rodríguez, 2010; Jaramillo y Monina, 2007; Araújo Freire, 2002; Rojo, 1996) como un concepto central del pensamiento utópico freireano²², que evidencia su compromiso histórico con la transformación social²³. En *Pedagogía del oprimido*, Freire define al “inédito viable” como lo que desafía a las llamadas “situaciones límite” que estarían caracterizadas por no dar otra alternativa a los hombres sino la de “adaptarse a ellas” (1975). En palabras de Dávila del

²¹ Es posible afirmar que la pedagogía crítica a la que hacemos referencia, aun estando situada geográficamente en Norteamérica, forma parte de las epistemologías del Sur si consideramos su lugar de enunciación y cuestionamiento de las relaciones de poder globalizadas. En otras palabras, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2005) los aportes de las epistemologías del Sur, al desafiar la centralidad hegemónica del proyecto moderno de matriz eurocéntrica, apuestan por una alterantiva radical de pensamiento que promueve la transformación social, política e institucional a partir de un diálogo Sur-Sur, cuya premisa epistémica es desafiar las pulsiones coloniales, capitalistas y patriarcales también en Norteamérica.

²² Paulo Freire recupera la noción de *esperanza concreta* de Ernest Bloch (Escobar, 1990; Rojo Ustaritz, 1996). En el pensamiento freireano no se puede prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo. Más bien esta noción está inspirada en Bloch, quien, concebía a la categoría de *lo utópico*, lejos del sentido tradicional del término, como un anticiparse al curso natural de los acontecimientos. De ahí que, tanto para Freire como para Bloch, el término *utopía* pueda ser leído como la posibilidad de trascender.

²³ Ana María Araújo Freire explica ampliamente las categorías “situaciones límite”, “actos límite” e “inédito viable” en la primera nota del libro *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, escrito por Freire y publicado en 1992, cinco años antes de su muerte (Cf. Freire, 1993).

Valle: "...es un inédito, en cuanto que inicialmente es desconocido o nuevo (dado que se concebía como ópticamente inmutable y permanente) y viable, en cuanto que se establece como un sendero factible o transitable para lograr transformar las condiciones sociales y políticas de la existencia que sirven de fundamento institucional y estructural para la relación de dominio" (2017: 5).

Desde estos planteos resulta preciso indagar sobre las *situaciones límite* aparentemente imperantes que están presentes en la institución escolar: ¿qué estrategias despliegan los sujetos frente a las situaciones que identificaron como obstáculos o límites? ¿qué apreciaciones hacen sobre las prescripciones destinadas a la enseñanza superior?, ¿qué prácticas despliegan para dar curso posible a sus demandas, iniciativas y propuestas? Es decir, interesa aproximarse a los procesos que implicaron la construcción de cierta consciencia de la antagonía dentro de la IFD. En otras palabras, examinar el potencial transformador alojado en la experiencia estudiantil.

Siguiendo esta línea, resulta relevante analizar el devenir reivindicativo del agrupamiento, describir las demandas y proclamas estudiantiles, así como las acciones y tácticas que se dieron para desarrollarlas. Los recaudos, osadías e irreverencias que caracterizaron el proceso de conformación del agrupamiento como un sendero posible de ser transitado, aún, en pleno contexto prohibitivo y de cultura del miedo.

En tal sentido, otro aspecto de relevancia a analizar está relacionado con el concepto de *resistencia* (Giroux, 1995; Rockwell, 2006b). En esta investigación se recurre a él para encontrar, de entre todas las expresiones disidentes y de oposición, aquéllas que realmente estén ligadas a la indignación política o moral, y no solo a la desviación o la impotencia escolar (Willis, 1983)²⁴. Es decir, las acciones de oposición desplegadas en su máxima expresión transformadora tensionando y subvirtiendo los condicionantes de las situaciones límite enunciadas.

²⁴ El auto, denuncia la naturaleza política de la escuela en el marco de la sociedad capitalista contra los clamores de la educación pública que ofrece, de acuerdo con los teóricos liberales, las posibilidades para el desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico para los desposeídos. Sin embargo, plantea que las estrategias de oposición y de resistencias generadas dentro de la escuela son producciones de "autocondena" de las juventudes, en tanto conducen a los estudiantes hacia lugares subordinados: la expulsión de o el fracaso en la institución escolar. En palabras de Rockwell (2006 b.) su argumento central sigue siendo el mismo: una cultura escolar dominante y homogénea elimina a aquellos estudiantes que tienen (producen en este caso) una orientación cultural distinta.

En otro orden de problematizaciones, el andamiaje teórico planteado, pone de manifiesto la centralidad del rol que ocupan los estudiantes en una IFD, también, en relación con el ejercicio docente que asumirán al recibirse como profesores. Considerando su rol como intelectuales (Gramsci, 1998; Ouviaña, 2017; Hillert et al., 2011; Mariátegui, 1976) resulta interesante indagar: ¿Cuáles son sus preocupaciones?; ¿qué compromisos manifiestan tener para con la institución escolar?; ¿cómo vislumbran sus responsabilidades para con la sociedad en los contextos analizados?

En este punto, es enriquecedor el aporte teórico que ofrece Stuart Hall (2003) sobre la identidad y la incidencia que tiene en esta, la relación entre discursos y prácticas. Para el autor, la identidad es punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad, construyendo sujetos “susceptibles de decirse”. Estos planteos orientan el interés en torno a ¿cómo se enuncian, se perciben y se nombran a sí mismos los estudiantes en el marco de la experiencia compartida con otros? ¿qué discursos sociales e institucionales los interpelan? ¿de cuáles se deslindan?, ¿con cuáles concilian o debaten?

En esta dirección interesa conocer ¿cuáles son los saberes que los futuros profesores valoran y emplean para el desarrollo de la experiencia estudiantil?; ¿qué prácticas consideran valiosas para concretar su devenir reivindicativo?; ¿qué saberes recuperan y resignifican?; ¿qué orientaciones político-pedagógicas los impulsan y orientan?; ¿contra cuáles combaten? ¿de cuáles se deslindan?

La interpretación de la experiencia estudiantil desde las múltiples aristas aquí expuestas pretende explicitar su lejanía con las perspectivas que consideran que la función que las IFD en tanto institución escolar es —únicamente— la transmisión de conocimiento. En cambio, se apoya en la perspectiva freireana que se orienta hacia el análisis de los procesos de producción de saberes, que no se reducen al privilegio de que “algunos digan a otros” (Freire, 1975), sino que implican un encuentro entre los sujetos para la transformación. Un proceso que:

- exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo;
- requiere su acción transformadora sobre la realidad;
- demanda una búsqueda constante;
- implica invención y reinención;
- reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer (Freire, citado en Rodríguez, 2000).

Desde el conjunto de conceptos precedentes interesa preguntar: ¿cómo emergen los conocimientos y saberes de la experiencia estudiantil?; ¿qué características tienen?; ¿qué valoración le imprimen los estudiantes?; ¿cómo acontece este proceso?; ¿qué relaciones se establecen entre estos saberes producidos y la interrupción de las situaciones límite?

2. La perspectiva epistemológica asumida

El trabajo teórico precedente desarrolla los conceptos centrales que nutren una matriz teórico-interpretativa (Zemelman, 2005) orientada a superar la ruptura objetivismo-subjetivismo. Se trata de delinear algunos conceptos que se ponen en juego en el proceso de investigación, y que constituyen un conjunto de supuestos que andamiaron las formas de aproximarse y analizar el caso de estudio seleccionado (Sautú, 2005; 2010), considerando, tanto los condicionantes históricos como las visiones de los sujetos que participan de un campo social y educativo que los constituye y en el cual ellos producen y reproducen significados y prácticas sociales.

Esta perspectiva, se apoya en las contribuciones de la teoría crítica periférica²⁵ (Grüner, 2008; 2016), donde convergen la Historiografía y la Pedagogía críticas, junto a otros aportes. La primera se interesa por las luchas de los sectores oprimidos y silenciados, considerando que en la Argentina los procesos de democratización puestos en juego en la conformación del Estado-Nación no son el resultado de una descolonización efectiva que sienta las bases para el reconocimiento de las diferencias existentes entre sectores hegemónicos y sectores subalternizados. Las Pedagogías críticas, por su parte, señalan cómo la formación docente del magisterio y el profesorado resultaron solidarias al proceso de consolidación de los estados nacionales en América Latina, visibilizando la naturaleza político-pedagógica de los procesos que acontecen en la institución escolar y advirtiendo cómo estos desbordan los límites de la máquina de educar²⁶ (Mariátegui, 1976; Gramsci,

²⁵ Para profundizar en su definición, ver *La crítica en el margen: hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, coordinado por Gandarilla Salgado (2016). En ese mismo texto de compilación, ver los ensayos de Aníbal Quijano y de Enrique Dussel, entre otras aportaciones de la misma orientación.

²⁶ El reduccionismo técnico de la pedagogía ha sido uno de los factores responsables de volver la educación y la enseñanza opaca y rutinaria; de deificar los recursos de aprendizaje; de burocratizar la práctica docente; de encerrar la pedagogía a los muros de la escuela y del aula, amarrándola a planificaciones y evaluaciones estandarizadas; de despojar a los pedagogos de la posibilidad de vincular la pedagogía con las dimensiones filosóficas, éticas y políticas (Cabaluz-Ducasse, 2015).

1971; Ouviaña, 2011). Es decir, concibe a la educación como una praxis entre la oposición y la propuesta o como señala Paulo Freire, entre la denuncia y el anuncio (Freire, 1990; Pinto, 2015).

El entrecruzamiento de estas perspectivas permite analizar el devenir de un colectivo estudiantil perteneciente a una IFD, en tanto, proceso de producción de saberes y subjetivación política que emergen de los intercambios entre los sujetos organizados y las estructuras hegemónicas de las instituciones escolares modernas, en este caso, las específicas destinadas a la formación docente.

En consecuencia, la matriz interpretativa propuesta, visibiliza la experiencia estudiantil en IFD como un proceso que ha sido silenciado, tachado y omitido de los aportes que constituyen el acervo teórico e investigativo sobre la historia reciente del movimiento estudiantil porteño (Seia, 2014; Cristal, 2015). Y propone abordar las prácticas político-pedagógicas que, aun aconteciendo en el ámbito escolar, tensionan los procesos educativos institucionalizados y las concepciones de conocimiento que, supuestamente, imperan en dichos procesos.

2.1 La construcción de la problemática de investigación y del objeto de estudio

El problema general de estudio remite a la interpretación de la experiencia estudiantil en el ámbito de las instituciones terciarias de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. Este recorte temporal permite echar luz sobre lo acontecido con los estudiantes en las IFD durante el momento de declive del PRN, distanciándose de segmentaciones más frecuentes que se han interesado por el repliegue y la persecución del movimiento estudiantil universitario²⁷ y secundario²⁸ durante los años de plomo²⁹ (1976 - 1981). El recorte espacial seleccionado remite a la relevancia de la Ciudad de Buenos Aires en tanto centro de poder político y donde se encuentran emplazadas instituciones terciarias de relevancia para el campo de la formación docente, siendo prácticamente inexistentes los estudios focalizados en instituciones terciarias de la jurisdicción. El entrecruzamiento de ambos ejes —temporal y espacial—, delimita la focalización del problema de estudio al análisis e interpretación de la experiencia del GI del

²⁷ Ver Izaguirre, 2011; Bonavena et al., 2007.

²⁸ Ver Garaño y Pertot, 2002; Lorenz, 2004; Mercado, 2016; Enrique, 2010; Núñez y Otero, 2016.

²⁹ Ver Pedrosa, 2002.

INSP “JVG” emplazado en la —actualmente denominada— CABA, entre los años 1981 y 1983.

Partiendo de asumir que el movimiento estudiantil porteño cobró dinamismo durante el periodo elegido, se establece como objetivo general del estudio: construir conocimiento³⁰ sobre la historia reciente del movimiento estudiantil terciario en CABA, a través del análisis del GI del INSP “JVG”, en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. De aquí se desprenden sus objetivos específicos:

- 1) Caracterizar y analizar el encuadre político-normativo en el cual se desarrolló el GI durante el recorte temporal propuesto.
- 2) Describir y analizar las características y rasgos más importantes que adquirió el GI como agrupamiento desde los momentos fundacionales y a lo largo de su devenir, entre las más salientes:
 - a) Las problemáticas y reivindicaciones que estuvieron presentes en las actividades del Grupo.
 - b) Las prácticas político-pedagógicas recuperadas y producidas en el seno de la experiencia estudiantil del GI.
 - c) las modulaciones discursivas que produce el agrupamiento en torno a los sujetos que habitan las IFD durante el contexto bajo estudio

De la experiencia en estudio, se desprenden dimensiones analíticas acordes a los objetivos consignados:

- La recuperación histórica del clima institucional en los momentos previos a la conformación del GI en el INSP “JVG”: caracterización de encuadres normativos, la comunidad educativa, las aulas, las primeras disidencias en la coyuntura analizada.

³⁰ Se trata de lo que Sirvent llama “comprender”: “Comprender representa una concepción metodológica de las ciencias humanas. Comprender implica captar el significado que las personas le atribuyen a sus acciones, y la trama dialéctica e histórica, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entranan y procesan en las acciones individuales y sociales” (Sirvent, 1999: 58).

- La reconstrucción analítica de los momentos fundacionales y las características centrales del GI, tales como: las trayectorias de sus integrantes; el lugar de las mujeres; la dinámica de constitución de sus referentes.
- La tematización y análisis de las preocupaciones y demandas que emergieron de los procesos reivindicativos en el marco de la experiencia del GI.
- La tematización y análisis de los conocimientos y saberes de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por sus integrantes en el marco de la experiencia del GI.
- El análisis de las modulaciones discursivas producidas desde el GI en relación con las identidades docentes y estudiantiles.
- El análisis de la repercusión mediática de las actividades centrales del GI en la prensa de la época.
- La sistematización de algunas estrategias de reconstrucción del movimiento estudiantil terciario y sus articulaciones con el resto del movimiento estudiantil porteño y con otros sectores de la sociedad civil en lucha ascendente.

La Tesis está orientada por dos hipótesis de carácter general y dos específicas asociadas a la interpretación del caso de estudio propuesto:

- La hipótesis central parte de considerar que la Pedagogía crítica plantea nuevos horizontes para el estudio de la formación docente, a partir de la valoración de la experiencia estudiantil en los IFD, en tanto proceso implicado en la producción de saberes y subjetividades que también tiene lugar en los ámbitos de las instituciones educativas destinadas a la formación inicial docente.
- La reconstrucción de la experiencia estudiantil en contexto de transición democrática³¹.permite visibilizar genealogías de resistencias en el ámbito de la formación de profesores, indagando las continuidades y/o rupturas respecto a las orientaciones pedagógicas de tendencia contrahegemónica previas a la dictadura cívico-militar.

³¹ De acuerdo con una convención nominal, surgida y generalizada así a finales del PRN, definiremos por tal transición al momento de pasaje institucional del Estado argentino de un régimen autoritario y dictatorial a un régimen constitucional representativo. Este pasaje se corporizaría, en un primer momento, con el triunfo electoral y posterior gobierno de Raúl Alfonsín, representante de la Unión Cívica Radical (UCR), entre diciembre de 1983 a julio de 1989.

- La primera hipótesis específica con relación concreta al caso de estudio postula que la experiencia del GI permite describir y caracterizar los procesos de producción que acontecen en torno al accionar reivindicativo: las demandas y preocupaciones formuladas; y los saberes y los conocimientos desplegados en ese devenir.
- La segunda hipótesis específica considera que el análisis de las intervenciones desplegadas por los estudiantes organizados permite explorar algunos rasgos que adquirió el proceso de resurgimiento del movimiento estudiantil en los IFD de la CABA en contextos de la llamada transición democrática.

2.2 El objeto de estudio y la justificación del estudio de caso único

Se define como objeto de estudio a la experiencia desarrollada por los agrupamientos estudiantiles en el ámbito de las instituciones de nivel terciario de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires durante la etapa final de la última dictadura cívico-militar (1981-1983).

La investigación cualitativa elegida permite el abordaje de un objeto de estudio poco explorado y con una vacancia teórica significativa. En tal sentido, frente al vacío historiográfico y la escasez de trabajos académicos en su entorno, una de las exigencias que se le imprime al abordaje es la vigilancia epistemológica. Se opta por la construcción de una matriz teórico-interpretativa *inicial*, que posibilita un análisis intensivo de los procesos históricos y político-pedagógicos en sus entrecruzamientos y también permite incorporar “lo indeterminado” al proceso bajo estudio. Es decir, una matriz que logra/puede abrirse a lo inédito del caso investigado y no realizar una clausura teórica del mismo.

A partir de ella se busca conocer los fenómenos analizados partiendo de la explicación intensiva de un solo caso (Becker, 1979), ya que el propósito no está centrado en comprender alguna relación abstracta o un fenómeno genérico. Por el contrario, se despliega todo un proceso de investigación desde el interés intrínseco que promueve el caso abordado (Stake, 1994).

Esta decisión resulta respaldada cuando se advierte que la experiencia estudiantil analizada emerge en una institución pionera en la formación de profesores de nivel medio y

que aún hoy mantiene un peso político³² y simbólico preponderante en América Latina. En un sentido complementario, otro aspecto a resaltar es el período en el cual se analiza el caso (1981-1983), permite explorar los rasgos que adquiere las prácticas político-pedagógicas en una IFD de cara a la transición democrática.

3. La estrategia de recuperación a escala de la institución escolar

De acuerdo con el abordaje teórico-metodológico explicitado, la experiencia estudiantil es concebida en las instituciones educativas modernas como una fisura que emerge desde sus márgenes. Esta interpretación permite analizar los intercambios conflictivos protagonizados por los estudiantes que se abren a la producción de saberes y conocimientos otros (Freire, 1975; 1993). Un proceso dilucidado a contramano de la teoría reproductivista (Bowles y Gintis, 1983; Baudelot y Establet, 1976) desde la cual los estudiantes se encuentran siempre menoscabados, presionados y limitados por los condicionantes relacionados a su pertenencia de clase.

Siguiendo los hilos de este razonamiento, acordamos con Tadeu da Silva (1998) en su defensa del trabajo de investigación focalizado en la institución escolar, cuando subraya que “la vida en las aulas, la cotidiana y la conflictiva producción social y cultural de la escuela y de los sujetos, perdió visibilidad y legitimidad como tema de indagación pedagógica en la misma medida que el discurso educativo dominante la cosificó y fragmentó para su mejor administración y control.” (1998: 25).

Asumiendo la riqueza de este abordaje, se accede a la experiencia estudiantil reconstruyendo la vida cotidiana de las IFD. Un desafío que abre al siguiente interrogante: ¿cómo reconstruir la vida cotidiana de épocas pasadas? (Rockwell, 2009). Aquí, los aportes de la historia reciente resultan valiosos, en tanto, proponen “descubrir todo aquel espacio de libertad que los constituye (a los sujetos) y que escapa al encorsetamiento de estructuras e ideologías” (Franco y Levin, 2007:6).

En tal sentido, se propone el trabajo testimonial desde su centralidad epistémica y ética, pero, para evitar fetichizarlo es puesto en tensión y contrapunto con otras fuentes, siguiendo el propósito de situarlo históricamente como cualquier otro discurso. En otras

³² De acuerdo con las características de la organización institucional propuestas por Souto (2004) el INSP gozó de diferentes periodos de autonomía (no de autarquía) durante el siglo XX. Resulta una de las tres instituciones pioneras en la jurisdicción en consolidar su autonomía durante el siglo pasado. Un proceso que en las Escuelas Normales Superiores comenzaría a desarrollarse durante el presente siglo XXI (Ramos González, 2017).

palabras, durante el proceso de investigación, se asume que “la historia debe guardarles respeto a las singularidades intransferibles de la experiencia vivida pero no puede entregarse por completo a ellas” (Franco y Levin, 2007).

Desde esta perspectiva la memoria colectiva es un campo de lucha, particularmente por los desafíos que implica el estudio de las dictaduras en los países del Cono Sur Latinoamericano³³ y por el valor que tienen las memorias de los vencidos y de los sectores subalternizados. Por todo lo expuesto, la propuesta metodológica confirió a la entrevista en profundidad un lugar relevante. Sin embargo, fue preciso tensionarla, contraponerla, hacerla dialogar con otras fuentes.

En esta dirección, el trabajo de campo estuvo destinado a concretar procedimientos para los hallazgos, las recopilaciones y los tratamientos que permitiese producir un corpus múltiple y diverso de fuentes que imprimiera densidad a la reconstrucción y análisis del caso investigado. Este proceso se caracterizó por promover continuamente los diálogos entre las perspectivas de los sujetos y la reconstrucción de las condiciones materiales.

A continuación, se explicitan algunos momentos del recorrido realizado, signado por varios desafíos que disparan la reflexión sobre el lugar central que ocupa el trabajo testimonial para el estudio de los acontecimientos de la historia del siglo XX.

3.1 Recopilación, sistematización y análisis de las entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas dieron el puntapié al trabajo de campo, el propósito de esta decisión fue prestar especial atención a que no se produjese una sobrevaloración de las explicaciones estructurales que clausurase hallazgos y/o ejes de indagación durante el trabajo testimonial.

³³ En la Argentina existió un primer período que demoró la investigación histórica desde esta perspectiva y que tuvo que ver con la necesidad de establecer una escisión entre la historia y la política, con el objeto de abrir el proceso de institucionalización y profesionalización de la primera, período atravesado por una voluntad de asepsia como condición de profesionalización. En un segundo momento se presenta una coyuntura más favorable que tiene que ver con la superación del período que La Capra (1998) denomina de “latencia” respecto de la última dictadura militar y con la incorporación de generaciones de historiadores que no vivieron, pero se interesaron por analizar los ‘60 y ‘70, por lo que –en este segundo momento– lograron incorporarse estas temáticas y estos problemas a las áreas de investigación institucional.

Si bien el estudio no buscó producir fuentes orales centradas en historias de vida, sí tomó recomendaciones de la historia oral³⁴ (Fraser, 1990; Joutard, 1999; Mignolo, 2002) para desarrollar entrevistas desde las cuales fuese posible indagar en las memorias bajas y clandestinas (Pollak, 2006; Jelin, 2002) de los hombres y las mujeres desde distintas ópticas. Tanto de aquellos que fueron protagonistas directos como de quienes fueron testigo de la experiencia estudiantil analizada. La posibilidad de disponer del relato “vivo” de una generación de estudiantes, profesores y de otros sujetos que convergieron en la institución escolar durante la última Dictadura, resultó un punto de partida clave.

En este sentido, se fue construyendo una red de entrevistados³⁵: estudiantes integrantes y no integrantes del GI, profesores, personal no docente y representantes de la sociedad civil que establecieron relaciones con el GI y/o se involucraron en sus intervenciones, demandas y reivindicaciones. El desarrollo del trabajo testimonial permitió la recuperación de algunos episodios anclados en las biografías escolares³⁶ de los estudiantes y las biografías profesionales de los docentes, que resultaron centrales para la reconstrucción de diferentes momentos y acontecimientos en la trayectoria del agrupamiento.

Durante este proceso que dio puntapié al trabajo de campo no se determinó de antemano la cantidad de entrevistados; más bien se fue creando una red de informantes. Sólo a modo de construir cierta organización, se dividió, posteriormente, el conjunto de entrevistados en cuatro subgrupos, a saber, i) estudiantes participantes del GI, ii) estudiantes del Instituto, pero que no formaban parte del GI, iii) profesores y personal no docente del Instituto, y iv) actores de la sociedad civil que colaboraron y apoyaron las acciones del GI. Así se arribó a un total de veintidós entrevistas en profundidad.

Lo mismo ocurrió con los ejes de indagación elegidos para la entrevista: inicialmente estuvieron orientados por las dimensiones analíticas consignadas, dirigidas a penetrar en el

³⁴ Se tiene en cuenta que sus testimonios están atravesados por posiciones e intereses determinados. Algunos entrevistados ocupan actualmente roles destacados en la estructura de la Educación Superior de la CABA.

³⁵ Quienes aportaron a la comprensión de los procesos vividos desde distintas ópticas internas y externas al GI otorgaron, con sus testimonios, densidad y complejidad, a la reconstrucción del caso estudiado. Los datos de las personas entrevistadas se consignan a lo largo del trabajo con la inicial de nombre de pila y apellido excepto en dos casos, donde se amplía esa información para destacar el lugar que ambas entrevistadas ocupan actualmente en la estructura de las IFD.

³⁶ Por *biografías escolares y profesionales* entendemos aquella parte de la biografía vivida en la institución escolar desde la posición de estudiante o profesor.

clima institucional imperante y a conocer cómo se fueron desplegando las acciones del GI en contextos de censura. Sin embargo, al momento del encuentro con los entrevistados, la actitud de predisposición y apertura hacia lo indeterminado fue *la llave*³⁷ para reconocer aspectos analíticos novedosos del caso, que emergían de los intercambios, y que se habían ignorado previamente.

Avanzado el trabajo testimonial, se abrió el interrogante en torno a cómo seguir: ¿Es posible abordar los procesos de conformación del GI únicamente desde las voces de los entrevistados? Desde el abordaje asumido la respuesta era negativa; la experiencia estaba definida también por la materialidad de las instituciones terciarias de formación docente.

Es decir, a lo largo del estudio, se tiene presente que la construcción de conocimiento social no puede prescindir de la propia reflexividad de los sujetos, y de las explicaciones que estos dan a sus acciones. En palabras de Franco y Levin:

Se trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. [...] De un pasado que [...] entreteje las tramas de lo público con lo más íntimo, lo más privado y lo más propio de cada experiencia. [...] a diferencia de otros pasados, no está hecho sólo de representaciones y discursos socialmente construidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona” (2007: 13).

Se asume que las vivencias y recuerdos a los que hacen referencia las autoras están incrustados en relaciones sociales más amplias, que no son necesariamente translúcidas. Por eso vale la pena reconstruirlas y analizarlas: porque tienen el potencial de evidenciar factores que orientan y condicionan a los sujetos a encarar determinadas acciones y no otras.

Entonces, para darle resolución³⁸ al interrogante planteado inicialmente, se acepta junto a Prins (1993) que las fuentes orales ayudan a corregir otras perspectivas, de la misma forma que las otras fuentes las corrigen a ellas. Siguiendo esta concepción se asume que los testimonios no están “aislados” de los contextos histórico-normativos; más bien se enriquecen escuchándolos y desentrañándolos en interacción con los mismos.

3.2 Recopilación, sistematización y análisis de documentación escolar

³⁷ Estas, son “digresiones” que de acuerdo con Restrepo (2018) resultan vitales para la investigación.

³⁸ Esta explicación también evita caer en el confusionismo entre historia y reconstrucción de la memoria (Godoy, 2001).

La reconstrucción de las condiciones materiales a escala de la institución escolar orientó el trabajo de campo hacia las normativas y la documentación escolar vigente en el período analizado. Su recopilación abre un proceso desafiante que consistió en el acceso a los documentos requeridos, un camino que por momentos estuvo signado por lo que Kaufmann (2002) denomina *lagunas documentales*.

Parafraseando a la autora, en ocasiones, para acceder a la documentación se tropieza con justificaciones institucionales que restringen el acceso a las fuentes documentales o las mediatizan a través de largos procesos de burocratización institucional³⁹. Esta situación empuja a buscar otras estrategias para sortear o acelerar las trabas administrativas: presentar notas, enviar correos electrónicos, conseguir referencias dentro del establecimiento, generar un contacto próximo con quienes toman las decisiones sobre el acceso a la documentación y en ocasiones —de ser posible— integrarse a la institución.

Asimismo, cuando se logra acceder al material solicitado, en pocas oportunidades se cuenta con una serie documental completa de los años que se precisan consultar. En ocasiones el material no se encuentra archivado estandarizadamente por falta de personal y/o presupuesto institucional destinado a esas tareas. La mayoría de las veces esas desorganizaciones, que devienen en lagunas o ausencias, ocurren sin presentar muchas explicaciones.

Los documentos escolares efectivamente consultados para esta investigación fueron imprescindibles para el análisis, a pesar de considerar que los procesos de escrituración de esas documentaciones muchas veces se ven sesgados por la burocracia, el periodismo y/o la política (Rockwell, 2009). Con todo, se buscó acceder a ellos porque dan una idea de la vida escolar pretendidamente *instituida* en el marco de los lineamientos que prescribieron los ámbitos estatales centrales como el MCE. Es decir, ayudan a precisar la política que el PRN impulsó para las IFD en la jurisdicción.

Desde estos recaudos analíticos, es decir, considerando que no es posible interpretar los documentos como evidencias válidas de lo que efectivamente sucedió en los ámbitos analizados y acordando con que siempre es un reto tratar de comprender los procesos existentes detrás de toda documentación normativa instituida (Rockwell, 2009), se avanzó

³⁹ De acuerdo con Kaufmann el “miedo al archivo” son expresiones de la cultura del miedo que está latente aún en contexto de democracia. De presentarse, estas circunstancias complican, cuestionan y retardan el tratamiento de cuestiones referidas al pasado reciente.

hacia la comprensión del encuadre normativo institucional desde la documentación escolar hallada, articulándola en todo momento con los sentidos que los sujetos le otorgaron desde sus testimonios, plasmados en las entrevistas previamente realizadas.

Hasta aquí, el análisis estuvo signado por un diálogo polifónico entre los diferentes referentes empíricos del corpus (testimonios y documentación), siempre inspirado por la matriz teórico-interpretativa propuesta. De este modo el trabajo con la documentación escolar otorgaría, un cierto dominio de lugares y circunstancias donde acontecieron los episodios evocados por los entrevistados, accediendo a los condicionantes que estuvieron implicados en esas acciones.

El conjunto de documentos analizados consistió en Circulares, Reglamentos Orgánicos Institucionales (ROI), resoluciones, decretos, boletines oficiales y actas de Consejos Directivos (CD). Algunos de estos fueron analizados por primera vez mientras que otros ya habían sido examinados en el marco de otros estudios, en ese caso, se desplegó un proceso de reinterpretación desde los objetivos específicos de esta investigación.

3.3 Recopilación, sistematización y análisis de las publicaciones estudiantiles

Para reflexionar en torno a los procesos de hallazgo y recopilación de publicaciones estudiantiles, en tanto producciones escritas que tuvieron un carácter clandestino en los contextos bajo análisis, vale la pena detenerse, en cierto acuerdo acerca de los factores que obstaculizan y condicionan el acceso a este tipo de fuentes escritas que, en varios aspectos, están vinculados directamente con el contexto de censura en que fueron producidas, impresas y circuladas.

De acuerdo con Pineau (2006), son muy pocos los documentos escritos que han sobrevivido de aquellos años, en parte porque la mayoría eran panfletos o fotocopias en estencil, difíciles y peligrosos de conservar. Sin embargo, el intento por acceder a esas *pocas* publicaciones resulta relevante, en tanto son evidencias de vasos comunicantes, canales expresivos y ámbitos de participación más estables y sostenidos en el tiempo (Berguier,

Hecker y Schifrin, 1986), incluso si se trata de pequeñas mariposas⁴⁰. Si la promesa de hallazgo es conseguir materiales más extensos, vale la pena no declinar su búsqueda.

En esta dirección, cobra importancia prestar atención a algunos estudios (Patiño, 1997; Suasnábar, 2001; Margiolasky, 2011) que indagan en las producciones escritas de grupos culturales y de intelectuales. Por otra parte, otros trabajos se focalizan en las revistas estudiantiles que circulaban en ámbitos escolares durante el PRN (Larrondo 2015; Núñez, Otero y Chmiel, 2016). Para todos, coincidentemente, el valor de las publicaciones en este período tiene que ver con los procesos desplegados a su alrededor, en tanto podrían representar un núcleo estable de acciones colectivas.

En el marco de este estudio, la primera evidencia de la existencia de materiales escritos e impresos, producidos por los estudiantes, aparece en los testimonios de los entrevistados. Estos, al evocar “la revista que sacamos”, hacen referencia a procesos de escritura en el ejercicio de remembranza de algunos acontecimientos escolares. Además, en la reconstrucción del relato aparecen palabras como: *panfletos, obleas, campana, mimeógrafo, calcomanías*, términos que abren una reflexión hacia el universo semántico del activismo de la época, al cual se puede acceder, al menos en parte, a través de este tipo de fuentes.

Entonces, se avanza en su búsqueda porque además de todos los aspectos ya mencionados, constituyen una vía de acceso privilegiada a las preocupaciones y reivindicaciones estudiantiles que se expresan en los materiales impresos. Si la búsqueda, además, se orienta hacia el posible hallazgo de piezas colectivas como suelen ser las revistas, interesa sobremanera, conocer las expresiones, posicionamientos y formulaciones escritas de quienes fueron sus autores y editores.

Volviendo al camino de su hallazgo, un segundo momento tuvo que ver con solicitar a quienes manifestaron tener algún “ejemplar”, copia o facsímil de cualquier material impreso, la búsqueda en sus archivos, bibliotecas o colecciones particulares. Esto implicó una instancia de colaboración⁴¹ puntual pero importantísima en el desarrollo del trabajo de campo. Dichas

⁴⁰ El término *mariposa* en la jerga militante hace referencia a un volante o panfleto pequeño que tiene el propósito de no ser muy extenso para que su pequeña dimensión y poco peso, le permita volar al ser arrojado al aire con el impulso de una mano.

⁴¹ La construcción y sostenimiento de relaciones empáticas resultó de suma relevancia a lo largo de todo el trabajo. En acuerdo con Rappaport y Abadía “podemos redefinir lo que hacemos los académicos, no tanto para transformar la realidad sino para transformar las relaciones que podemos tener con las organizaciones sociales”; en Espinosa y Tapia (2010).

estrategias permitieron, finalmente, acceder a las publicaciones, de modo que se configuró una valiosa y dinámica triangulación entre: testimonios, publicaciones estudiantiles y marcos normativos.

Pero *la labor* (Restrepo, 2018) no terminó ahí. Una tercera instancia del proceso de recuperación de la documentación estudiantil fue desplegar alguna estrategia de preservación de estos documentos. Fue un procedimiento muy ligado al estado en que fueron entregados esos materiales y los recaudos que se tuvieron en cuenta para su conservación. Es importante señalar que los documentos que resultaron ser fuentes para esta investigación, en el marco de la vida cotidiana de quienes los facilitaron, no habían sido tratados como tales. Por ello, se requirió de alguna estrategia de digitalización, usando una cámara y scanner portátil, para detener el deterioro producto de los años y para evitar posibles errores en la resolución que luego dificultasen su análisis o menoscabasen su integridad.

3.4 El trabajo con la prensa gráfica comercial de la época

Para empezar, resulta importante clarificar qué se entiende por prensa periódica comercial en esta investigación. Definimos así a aquella que tiene el propósito de construir cierta representación de alcance *masivo* sobre determinados acontecimientos con el propósito de aproximarla/acercarla/volcarla al público lector que es parte de la sociedad civil (Reguillo Cruz, 2005).

Aquí se inició la búsqueda de artículos, notas o material periodístico impreso reconociendo que el proceso de producción y circulación de la prensa gráfica está siempre atravesado por intereses vinculados a la empresa editorial en un determinado momento histórico⁴². En el marco de esta investigación, la prensa gráfica comercial que se consulta corresponde a la etapa final del autodenominado PRN, entre los años 1981 y 1983.

Ahora bien, se acepta que dicha prensa comercial no es una fuente indiscutible. Más bien, es parcial y en ese sentido errónea, pero resulta valiosísima para interpretar — puntualmente desde los objetivos del estudio— las imágenes construidas y proyectadas en

⁴² De acuerdo con algunos trabajos (Gravan, 2008) lo “noticiable” es todo contenido que se consideran “noticia” desde los intereses de la empresa editorial. También véase: Guitelman (2006)

torno al perfil de los estudiantes terciarios y a sus acciones en la jurisdicción de interés⁴³. Desde este presupuesto, aceptarla también presupone desarrollar el contrapunto constante y continuo con las otras fuentes ya explicitadas.

A los fines de este estudio, las pistas para llegar a estas fuentes documentales aparecen al momento de la sistematización y producción de las fuentes orales. Proceso donde se precisaron aquellos indicios, rastros o marcas que emergieron de los testimonios orales y que ayudaron a la localización de series muy precisas, de la Revista *Humor* y su revista quincenal *Nuevo País*. Con este mismo procedimiento, pero referente a la prensa periódica comercial, se accede a un cúmulo significativo de fuentes documentales en general notas y artículos breves que aparecen en diarios de tirada nacional: *Clarín*, *La Nación*, *La Prensa*, *Diario Popular*, *La Voz*. Su tratamiento estuvo centrado en localizar las modulaciones discursivas empleadas en torno a los estudiantes terciarios y a su accionar en los contextos bajo estudio.

4. Aproximación a un tratamiento crítico de las fuentes. Algunas reflexiones acerca de cruces y contrapuntos

Los procedimientos para el rescate y consideración analítica de los rasgos y características del caso de estudio elegido —de acuerdo con los ejes de indagación consignados previamente y con otros surgidos de los hallazgos ocurridos en la tarea de reconstrucción del caso— se apoyan en diferentes tratamientos y contrapuntos entre las fuentes, otorgándole más peso a unas que a otras, de acuerdo con su naturaleza constitutiva y con los objetivos específicos oportunamente consignados.

Por ejemplo, para la reconstrucción de los momentos fundacionales del agrupamiento, el trabajo testimonial resulta irremplazable; su relevancia para trazar una hipótesis de conformación grupal es central. Aquí se presta especial atención a las reiteraciones entre los testimonios. Luego, se abre un contrapunto entre *memorias de largo alcance* (por decirlo de algún modo) que son aquellas evocadas en los testimonios de los entrevistados, y, las

⁴³ Por ejemplo, en relación con la representación de los estudiantes universitarios en la prensa gráfica, Cristal (2014) afirma: “entre agosto de 1982 y agosto de 1983, los medios de prensa nacionales registran 72 hechos diferentes de movilización sólo en la UBA (varios con notas en más de un medio de comunicación) y un total de 95 si tomamos también las demostraciones importantes ocurridas en otras universidades del país. Esta sorprendente presencia nos habla de un nivel de movilización estudiantil mayor al investigado hasta el momento y que requiere un análisis más detallado” (5).

publicaciones estudiantiles del agrupamiento, que resultaron ser *memorias más próximas*⁴⁴ a los acontecimientos reconstruidos.

Por su parte, para la recuperación del proceso reivindicativo, el aporte testimonial pierde su centralidad. Más aún si consideramos que un pliego de demandas se conforma y constituye en torno a pareceres y puntos de vista que van y vienen hasta que se definen como las preocupaciones centrales de un agrupamiento y cristalizan en un conjunto de consignas. Por ello, para su reconstrucción, se buscó el apoyo de las publicaciones estudiantiles, en algunos cruces con la prensa gráfica de la época. Las memorias siempre resultan una aportación, pero aquí el proceso analítico reconstructivo tiene como protagonistas centrales a las fuentes escritas.

Una vez transitados estos caminos, se elige, posteriormente, el mejor referente empírico o se construye, a partir de varios segmentos, una integridad. En algunos momentos particulares, resultó imprescindible —con el objeto de acceder a todo su potencial revelador— no interrumpir la unidad de los sentidos expresados, aunque sea extensa. En esta Tesis, tal procedimiento sucede en dos oportunidades, cuando se recupera el testimonio de dos mujeres (profesoras de la misma institución donde fueron estudiantes durante el período bajo estudio) que describen episodios áulicos en una IFD y resultaron, a pesar de su extensión, ser iluminadores del clima institucional. En efecto, una parte del trabajo testimonial tuvo que ver con preservar la integridad de estos dos segmentos más extensos.

Finalmente, desde estas orientaciones y apoyaturas, acordamos con Almuña (1990) cuando asevera que no se trata de magnificar ningún tipo documental en concreto, sino de señalar en sus justos límites el valor casi siempre complementario de las distintas fuentes para la construcción de una interpretación crítica y reflexionada.

Al construir un andamiaje de referentes teóricos-metodológicos heterodoxa, de clara definición transdisciplinaria que abreva en los conceptos y perspectivas precedentemente enunciadas, se habilita una línea de indagación sobre las IFD en el contexto del autodenominado PRN, apoyada en una perspectiva que permite reconstruir la experiencia del GI en toda su complejidad desde los procesos históricos, políticos y pedagógicos a través de

⁴⁴ Vale la pena apuntar que el GI se propuso difundir actividades mediante su Revista a poco tiempo de ser desarrolladas, desactivando un contexto de invisibilización y silenciamiento del estudiantado.

los cuales se producen tensiones y/o fisuras en las estructuras de formación docentes hegemónicas en el marco de finales de la Dictadura cívico-militar (Duhalde, 2013).

En esta dirección, si bien no se apunta a producir una etnografía en un sentido convencional, sí interesa producir una reconstrucción analítica del caso donde la densidad descriptiva alcanzada, este guiada por los ejes teóricos propuestos para su estudio. Dando cuenta de eventos y episodios donde se ponen en juego el control, la apropiación, la negociación y la resistencia en la institución escolar donde emerge la experiencia estudiantil analizada.

En tal sentido, la matriz teórico-interpretativa propuesta tiene como característica la convergencia disciplinar, dialoga con técnicas de recolección relacionadas tanto a la etnografía educativa como a la historia reciente. El dominio sobre estas técnicas posibilita el trabajo de campo, orientando el proceso investigativo hacia la reconstrucción de la historia reciente de la IFD seleccionada, permitiendo aproximarse en los próximos capítulos a cómo los sujetos vivieron y afrontaron los condicionantes en contextos del PRN, a la escala de vida cotidiana (Rockwell, 2009).

Capítulo 2: Un análisis contextual. Las políticas educativas de facto y las acciones de oposición y disidencia en el campo educativo

*Quién dijo que la cultura no tiene olor
quién dijo que tu progreso no está podrido
bajo tus uñas la sangre, la historia
gritando mentira o verdad*
Arbolito, 2009⁴⁵

El presente capítulo propone construir un análisis contextual sobre el PRN centrado en los impactos que particularmente acontecieron en el campo educativo. Para ello, parte del relevamiento de los antecedentes existentes en torno a las políticas educativas *de facto* proyectadas hacia el sistema educativo y recupera aquellos estudios que se interesaron por las oposiciones y las disidencias que emergieron frente a estas prescripciones.

De este modo caracteriza la política educativa impulsada desde el MCE, focalizándose en los lineamientos y problematizando sus modos de implementación. En un primer momento, puntualiza las principales características del Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y su impacto general en el sistema educativo argentino, al cual las Instituciones de Formación Docente (IFD) respondían a través de las relaciones que establecían con las dependencias ministeriales. Luego aborda, particularmente, la situación de las instituciones de enseñanza superior, precisando los lineamientos que se proyectaron en las universidades nacionales y sobre las IFD. Finalmente, describe los rasgos centrales de la política que se planteó para la formación docente, consignando precisiones sobre algunas pocas jurisdicciones, tales como la provincia de Buenos Aires, el Litoral y la ciudad de Buenos Aires, que de acuerdo con los estudios consultados fueron las únicas abordadas particularmente. Esta revisión concluye instalando algunas reflexiones acerca del lugar que ocupó el estudio sobre la experiencia estudiantil en las IFD dentro del campo de la investigación educativa durante el recorte temporal elegido.

⁴⁵ Arbolito es un grupo de *folk-rock* argentino. La estrofa citada es del tema musical “Europa”, incluido en su disco *Despertándonos* (2009).

1. Tendencias, lineamientos y metas impulsadas por el PRN desde el MCE.

La dictadura cívico-militar (Marín, 1984), que propuso capturar la conducción de la economía argentina (Castellani, 2004; Canelo, 2004), también sostuvo objetivos redisciplinadores que anunciaron, en la voz de los representantes de la Junta Militar, un llamamiento explícito a retomar “el espíritu de Occidente” (Mariño 2006; Terán, 2008). El PRN se consolidó con este propósito y, al mismo tiempo, las prisiones, los posteriormente denominados centros clandestinos de detención y los grupos de tareas fueron concebidos como una compleja infraestructura de control cultural y educativo (Invernizzi y Gociol, 2002).

Las estrategias desplegadas por el PRN sobre el ámbito educativo se concibieron articuladas a un plan sistemático de represión sobre el campo cultural (Invernizzi, 2005). Para alcanzar los objetivos que se proponía la “guerra antisubversiva”, la cultura y la educación resultaron piezas centrales e indisociables de otras esferas como la política y la economía (Oslak, 1984; Quiroga y Tcach, 1996; O’Donnell, 1997; Novaro y Palermo, 2003; Terán, 2008). En esta dirección, la “reorganización nacional” implicaba trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo, denominado por quienes lo estudiaron como Proyecto Educativo Autoritario⁴⁶ (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983). Este PEA evidenció los rasgos del proceso general de deterioro del sistema educativo, al cual el circuito de IFD respondía desde las relaciones que establecía con las diferentes dependencias ministeriales (Kaufmann y Doval, 1999). En la salida de la Dictadura⁴⁷ el PEA afectó negativamente a:

- i) La expansión cuantitativa de la escolaridad. Se manifestó un retroceso en la matrícula de la educación post-secundaria y la educación de adultos (Rodríguez, 1999, 1997). La educación primaria comenzó a distribuirse de acuerdo con una creciente segmentación interna del sistema y un vaciamiento de contenidos significativos, particularmente, en los circuitos destinados a los sectores populares (Braslavsky, 1983; Tiramonti, 2001).

⁴⁶ Las primeras líneas de investigación en los primeros años de la transición democrática propusieron un análisis sistémico desde teorías más generales sobre la sociedad, estableciendo, una diferencia con las investigaciones más recientes, que se vuelcan a los estudios de casos y/o jurisdicciones, con el propósito de desentrañar lo ocurrido en ámbitos particulares.

⁴⁷ Para referirse al período, se usa Dictadura con mayúscula, en consonancia con otras investigaciones, como las de Kaufmann (1997, 1999) y Pineau (2006) o la abreviatura PRN, ya mencionada al principio del trabajo y usada en otros estudios referentes el campo educativo y cultural.

Este proceso estuvo vinculado a la transferencia de las escuelas⁴⁸ a las provincias y jurisdicciones como a medidas de reasignación administrativas (Feldfeber, 2003; Rodríguez, 2007; Southwell y De Luca, 2008).

ii) La calidad del aprendizaje que se ofrecía, al impulsarse una serie de mecanismos de neutralización⁴⁹ de las propuestas curriculares que se venían desarrollando (Kaufmann y Doval, 1997, 1999; Kaufmann, 2001)⁵⁰. La tendencia general puede expresarse mejor por lo que se impidió aprender que por lo efectivamente internalizado por los alumnos en la escuela (Braslavsky y otros, 1983; Postay, 2003).

iii) La reinterpretación de la relación educación-sociedad que quedaría reducida al binomio educación-mercado. Se trató de una lógica que comenzaba a instalarse ponderando el papel de los años de estudio en el mercado de trabajo, basándose en la teoría del capital humano, que fue la máxima expresión de este pensamiento (Southwell, 1997; Puiggrós, 1997; De Luca y Prieto 2014) donde se colocaba la escuela al servicio del despegue económico (Davini, 1995).

Las marcas que zanjó el PEA son caracterizadas por algunos trabajos como “el principio del fin” de la escuela pública argentina (Pineau, 2006, 2014) y resultan de una política implementada a través de diversas acciones: i) una estrategia represiva, destinada al disciplinamiento de las prácticas cotidianas escolares y a la “restauración de los valores perdidos”, que buscaba hacer desaparecer los elementos de renovación y democratización⁵¹, a

⁴⁸ Un proceso del cual las IFD quedaron exentas Ley N° 21.809 y la Ley N° 21.810. Siguiendo a Gudelevicius (2009) en su análisis de las leyes, afirma “...La transferencia de escuelas primarias comunes se efectivizó a través de la sanción de dos leyes: la Ley N° 21.809 y la Ley N° 21.810. La primera de ellas facultó al Poder Ejecutivo para transferir, a través de convenios, todas las escuelas, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicciones de las provincias, con excepción de las que juzgasen indispensable retener. Tal excepción comprendió, a la Escuela Hogar de Ezeiza, cuatro escuelas diferenciales instaladas en Córdoba, Jujuy y Santa Fe y los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales” (100).

⁴⁹ Por ejemplo, la Resolución N° 1541/78, del 17 de octubre de 1978, por la que se prescribe que los docentes no deberían utilizar ni recomendar el uso de libros de Paulo Freire en las aulas.

⁵⁰ Los autores expresan la vacancia existente en la investigación, sobre los aspectos cualitativos más relevantes de la acción pedagógica escolar durante la Dictadura (Braslavsky y otros, 1983). Más adelante indagaremos en estos aspectos que se plasmaron en la curricula procesistas (Kaufmann y Doval 1997, 1999).

⁵¹ De acuerdo con Puiggrós (1997), en la década de 1970 se produce una radicalización política mediante la sindicalización docente; la campaña de alfabetización, conocida como Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR); la extensión universitaria, y la difusión de la Pedagogía de la Liberación.

través de leyes, resoluciones⁵², suspensiones⁵³, circulares⁵⁴, cesantías⁵⁵, decretos⁵⁶, todos de carácter *de facto*, y ii) otra estrategia discriminadora, coto de los sectores más tecnocráticos, que buscó romper los elementos presentes en la escuela pública tendientes a la democratización social mediante la homogeneización: “una escuela única para todos sin importar las diferencias”. De este modo comenzó a configurarse un sistema educativo fuertemente fragmentado por circuitos diferenciados (Braslavsky, 1986).

Es posible referir a un conjunto de principios comunes, que se acuñaron como preceptos orientados a configurar una *sola política educativa* indistintamente para todos los niveles e instituciones del sistema educativo y en consecuencia trazaron las “metas” de los Ministerios de Educación de la Dictadura.

Desde 1972 el Decreto-Ley 19.682 ya había dejado allanado este camino con a conformación del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵⁷. Un organismo integrado por el ministro de la Nación como presidente de esta y los ministros provinciales con competencia en Educación. Además del Comité Ejecutivo, órgano encargado de realizar las tareas necesarias para dar cumplimiento a las resoluciones de la Asamblea. Su misión fue:

“planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles y jurisdicciones —nacional, provincial, municipal y privado—

⁵² Tal vez la expresión más contundente sea la Resolución N° 538 del 27 octubre de 1977, firmada por Juan José Catalán, Ministro de Educación de la Nación, bajo la presidencia *de facto* del general Videla. Por la misma, se implementó la circulación en el ámbito escolar del folleto titulado *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*.

⁵³ El 29 de marzo se sanciona la Ley N° 21.278 por la cual se autorizaba al ministro de la cartera educativa a suspender total o parcialmente la aplicación del Estatuto Docente. Ese mismo día, también, se sanciona la Ley N° 21.276 que propone “disposiciones de emergencia para las universidades” lo que sería reconocido más tarde como su intervención.

⁵⁴ Por ejemplo, la Circular N° 137/1979, aplicable al nivel medio y superior, donde se establecía parámetros estéticos, de vestimenta, comunicaciones y comportamentales entre hombres y mujeres.

⁵⁵ El 26 de marzo durante la gestión Guzzetti, se decreta la capacidad de aplicar cesantías masivas “por razones de servicio”. Su complemento fue la Ley N.º 21.260 que autorizaba la cesantía de todo aquel personal de la administración pública que presuntamente se hallara vinculado a actividades subversivas.

⁵⁶ En 1977 mediante el Decreto N° 2540, el MCE, titulariza masivamente a 25 mil docentes interinos y suplentes. Muchos de ellos ocuparon cargos docentes de personal declarado cesante previamente.

⁵⁷ Resolución N.7 de la V reunión Ordinaria de la Asamblea General 1976 la consideración de los problemas de Transferencia de las Escuelas de la Nación a las provincias y a la Municipalidad de Ciudad de Buenos Aires, que darán posteriormente lugar a la sanción de las leyes n. 21809 y 21810

del sistema escolar; comprometan la acción conjunta de la Nación y las provincias” (Decreto-Ley 19.632/ 1972 art. 1).

Este fue un período donde se intentó monopolizar ideológica y políticamente al Estado, a los efectos de llevar adelante la restauración de cierta relación armónica entre el Estado, el capital y el trabajo enfatizada por los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino (De Luca y Pietro, 2014). Una operación, que en palabras de la Junta Militar fue un llamamiento a restituir la “Civilización, Occidental y Cristiana” (Terán, 2008), procuró tener su correlato — no con pocos disensos y oposiciones— en la “refundación” de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirviese efectivamente a los objetivos de la Nación y consolidase sus valores y aspiraciones culturales (Rodríguez, 2008; Gudelevicius, 2007, 2008b).

Ahora bien, esta ambiciosa “empresa” que, en palabras de los representantes del PRN tenía “objetivos y no plazos”, presentaría varias etapas. La orientación que le imprimió la llamada Misión Ivanissevich al MCE y a la educación Superior (Buchbinder, 2005; Bonavena, Califa, y Millán, 2007; Izaguirre, 2011; Rodríguez, 2014) fue el puntapié de este proceso, evidenciando, cierta parcialidad al reducir el período del despegue del accionar de las lógicas represivas de la Dictadura a marzo de 1976.

Los objetivos que desde el MCE se propuso el **Dr. Oscar Ivanissevich**⁵⁸ estuvieron vinculados directamente con abortar los elementos democratizadores de la universidad, la práctica educativa y el rol docente (Neil, 2013; Cardelli, 2016)⁵⁹. Sin embargo, esta política declaraba sus intenciones y asentaba sus primeros basamentos⁶⁰ ya desde 1974 (Gudelevicius, 2008b; Rodríguez, 2014).

⁵⁸ Fue designado Ministro de Educación en el primer gobierno peronista en reemplazo de Gache Pirán y como parte de una ofensiva reaccionaria y antipopular contra la política educativa que estaba a cargo del Secretario de Educación, Pedro Arizaga (BI). Esta política histórica del gobierno de Perón, en su formulación general y en su implementación, contenía importantes elementos nacionales y populares. La misión de Ivanissevich fue suspenderlos e interrumpirlos.

⁵⁹ Si bien los trabajos citados no disocian los tres aspectos (Universidad, práctica educativa, rol docente) a los que estuvieron principalmente dirigida la “Misión Ivanissevich” — cuestión que puede rastrearse en los discursos del funcionario—, sí enfatizan la centralidad que ocupó la Universidad pública en esta operación.

⁶⁰ Por dar algunos ejemplos: Durante el año ...1975...se intervienen las universidades y se designan Rectores Interventores en Capital Federal, Lomas de Zamora, La Pampa, Córdoba, Misiones, Cuyo, la Patagonia, entre otros lugares (Neil, 2013). También, véase el discurso con motivo del Día del Maestro expedido por el ministro el 10 de septiembre de 1974 donde se plasmaron expresiones

Inmediatamente después de que asumieran el Poder Ejecutivo las tres fuerzas armadas —inicialmente representadas por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti —, el MCE⁶¹ quedó bajo la conducción **del contraalmirante Cesar Augusto Guzzetti**: un delegado militar perteneciente a la Marina que expidió desde su pluma nueve resoluciones determinantes para los planes de la Dictadura (Gudelevicius, 2008a).

A partir de abril de 1976, encabezarán el MCE varios delegados civiles. El 1º de abril asumió el **Prof. Ricardo Bruera**, quien presionaba fuertemente para que desde las estructuras de la educación se colaborase activamente con la represión militar (Cardelli, 2016). Promovió un sistema de represión interna que iba desde proscripciones y desplazamientos hasta cesantías (Rodríguez, 2008). Liquidó de manera definitiva todas las experiencias educativas democráticas que habían logrado subsistir al gobierno de María Isabel Martínez de Perón (De Luca, Prieto y Martino, 2013). Profundizó la línea abierta por Ivanissevich y comenzó a instalarse el discurso de la subsidiariedad del Estado (Schvarzer, 1982) mientras ocurrían las primeras experiencias de transferencia a las municipalidades (Rodríguez, 2008).

Más tarde⁶², con la renuncia de Bruera, se sumaría al elenco ministerial **Juan José Catalán**, que se planteó de manera explícita impulsar la “lucha antisubversiva” en todos los planos de la cultura y la educación (Rodríguez y Soprano, 2011; Osuna, 2012). De su gestión sobresale el documento titulado *Subversión en el ámbito educativo*, que fue distribuido en los establecimientos educacionales por resolución ministerial (Pineau, 2006).

Continuó en el MCE **Juan Llerena Amadeo**, representante de la derecha católica, convencido de que el marxismo atacaba las bases de la cultura occidental y cristiana y que

como “...sólo hay grupos políticos contrarios a la liberación que desde los jardines de infantes a la Universidad quiebran el orden constitucional lavando los cerebros a alumnos y maestros para tener maestros, estudiantes y profesionales frustrados que sirvan a sus designios extranjerizantes y subalternizante”.

⁶¹ Durante el PRN, el Ministerio del área educativa recibió, en distintos momentos, diferentes denominaciones, de acuerdo con los distintos gobiernos y regímenes, a saber: desde el 28/06/1973 al 25/05/1973 Ministerio de Educación, desde el 25/05/1973 al 13/07/1973 (Gov. Cámpora) Ministerio de Cultura y Educación, desde el 13/07/1973 al 29/03/1981 (Gobs. Lastiri, Perón/Videla) Ministerio de Educación, desde el 29/03/1981 al 12/12/1981 (Gov. Viola) Ministerio de Cultura y Educación, desde el 22/12/1981 al 10/12/1983 (Gov. Galtieri/Bignone) Ministerio de Educación, desde el 10/12/1982 al 08/07/1989 (Gov. Alfonsín) Ministerio de Educación y Justicia.

⁶² De acuerdo con el minucioso trabajo investigativo presentado en “católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976–1983)”, de Rodríguez (2014), se evidencia dos apariciones breves de Albano Eduardo Harguindeguy en la cartera educativa durante unos pocos meses de 1977 y 1978.

apuntaba a la disolución moral y política de la República. Fue el ministro que con más fuerza impulsó la privatización de la educación⁶³, el debilitamiento de su carácter público y simultáneamente definía el papel estratégico de la Iglesia y la familia en su organización. Precipitó el proceso de transferencia de la educación a las provincias y las municipalidades sin los fondos correspondientes, generalizó el arancelamiento a las universidades, los cursos de ingreso y los cupos; y finalmente cerró la Universidad Nacional de Luján.

Los restantes ministros llegaron en un contexto de bajo impacto represivo⁶⁴. En tal sentido, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo no agregaron novedades a las direcciones que ya se habían definido (Rodríguez y Soprano, 2011). Durante sus gestiones (1981-1983) sobresale la sanción de la Ley universitaria de 1980 que abriría un período donde se buscó implantar lógicas continuistas que cristalizaran la política procesista (Cristal, 2014; 2015) en la llamada transición democrática.

2. Dinámicas de gestión y gobernabilidad: intervenir, lotizar, delegar y rotar

Las formas de gobernar y gestionar que se emplearon desde que asumieron el poder las Fuerzas Armadas, estuvieron orientadas a realizar una distribución institucional del mismo, que algunos trabajos han denominado acción de “lotizar” (Novaro y Palermo, 2003). Se trataba de la distribución de los cargos públicos entre las tres fuerzas armadas, con posterior designación de delegados (civiles y militares). Esta modalidad que adoptó la Junta Militar para todos los Ministerios, Secretarías y Direcciones en el ámbito estatal, incluyó también, al MCE. Fue una lógica de intervención instituida que consistía en la lotización, delegación y rotación (véase tabla 1) del ámbito y nivel estatal que sería intervenido.

Tabla 1: Presidencias y rotación de ministros de Educación (marzo 1976 - diciembre 1983)

Presidentes de Facto	Ministros de Educación
Rafael Videla	Contraalmirante Cesar Augusto Guzzetti (26-31 marzo 1976)

⁶³ De acuerdo con Osuna (2012), durante su mandato se incorpora la asignatura «Educación Práctica», que promovió la preparación de los alumnos para el mercado laboral como uno de los propósitos de la «escuela intermedia». También véase de Luca y Prieto (2014)

⁶⁴ De acuerdo con algunos trabajos (D'Andrea Mohr, 1999; Mittelbach, F y Mittelbach, J.; 2000) es posible identificar dos momentos diferenciados en la periodización represiva desde 1974 a 1976/78 y luego una brusca caída de secuestros que tomaría los años 1979 hasta 1983. Este último coincidente con la llegada de la Comisión de DDHH de la OEA en septiembre de 1979.

	Prof. Ricardo Pedro Bruera (mayo 1976 - mayo 1977) Juan José Catalán (mayo 1977- agosto 1978) Juan Rafael Llerena Amadeo (agosto 1978 - marzo 1981)
Roberto Eduardo Viola	Carlos Burundarena (marzo - diciembre 1981)
Reynaldo Bignone	Cayetano Antonio Licciardo (diciembre 1981 - diciembre 1983)

El cuadro consignado a continuación (véase tabla 2) expresa la distribución de las áreas y dependencias pertenecientes al MCE que quedaron a cargo de las tres fuerzas armadas luego de ser cesanteado el personal que ejercía funciones antes del 24 de marzo 1976. Esta distribución confinó a las IFD de la Ciudad de Buenos Aires a la Marina.

Tabla 2: Distribución de las tres fuerzas armadas en el Ministerio de Educación

Fuerzas Armadas	Consejos	Secretarías, Direcciones u subsecretarías
La Marina	Consejo Nacional de Educación (Niveles: Preprimario, primario, medio no técnico y superior no universitario)	Secretaría de Estado de Educación y Subsecretaría general. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Administración, Dirección General de Personal, Dirección General de Asuntos Jurídicos, Dirección Nacional de Altos Estudios <u>Dirección Nacional de Educación Media y Superior.</u>
El Ejército	Consejo Nacional de Educación Técnica	Subsecretaría de Asuntos Universitarios Subsecretaría de Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Arquitectura Escolar Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, la Administración de Sanidad Escolar y la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada
La Aeronáutica		Secretaría de Cultura y la Dirección Nacional de la Educación de Adultos

Fuente: Gudelevicius (2008a). Además, se cruza con otros trabajos académicos que ofrecen contribuciones sobre periodos y gestiones específicas (Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011, 2014)

Existe un amplio consenso en afirmar que, durante el período 1976-1983, el área educativa fue una de las áreas gubernamentales más inestables (Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011, 2014). Las gestiones *de facto* fueron “transitorias y móviles” y adquirieron una dinámica de recambio continuo, reflejado, por ejemplo, en la rotación de los seis ministros de Educación (Gudelevicius, 2008a). Las características adoptadas, dificultaron el funcionamiento gubernamental y produjeron tensiones adentro de los diferentes sectores de las fuerzas armadas (Quiroga, 1996; Novaro y Palermo, 2003).

Esta lógica gubernamental, aunque debilitada tanto por la rotación constante de sus funcionarios como por los esfuerzos empleados para la coordinación de las tres fuerzas armadas dentro de un mismo ámbito estatal “lotizado”, avanzó sobre el Sistema de Instrucción Público Centralizado en el Estado [SIPCE] surgido desde la Ley 1.420 con una impronta “civilizatorio-estatal” (Puiggrós, 1997).

En consecuencia, el proyecto educativo moderno, que comenzaba a mostrar cierto declive desde 1960 (Puiggrós, 1996; Southwell, 1997, 2002; Pineau, 2006; Vassiliades, 2006), y que desde sus orígenes se había orientado hacia la cohesión, la ciudadanía y la responsabilidad social, durante el PRN, experimentó una profundización notable de su segmentación⁶⁵ y desmantelamiento (Southwell, 2009).

Ahora bien, deteniéndonos en el contexto de los primeros años del PRN, compartimos con Braslavsky y otros (1983) el siguiente interrogante: ¿por qué frente a semejante panorama la escuela no se vació? La hipótesis explicativa — que comparten algunas investigaciones — es que, frente a las políticas de facto, la población se resistió a abandonar la escuela, en tanto espacio social ya conquistado (Kaufmann y Doval, 1997, 1999; Southwell y Vasilliades, 2009).

Otro aspecto por considerar en lo referente a manifestaciones de resistencia fue el carácter que adoptó la implementación de los lineamientos en materia de política educativa. Esta no se desarrolló de una forma articulada que partiese de un diagnóstico previo y proyectase una política sistémica y orgánica para la educación en su conjunto (Braslavsky y otros, 1983). Más bien, las decisiones se fueron tomando de forma puntual y sobre la marcha, tanto para los niveles básicos y medios del sistema educativo (Rodríguez, 2007, 2008), como en el ámbito de las instituciones universitarias de educación superior (Buchbinder, 2005; Rodríguez, 2014; Kaufmann, 2003)

En este cuadro no dejaron de existir estrategias para afrontar el contexto autoritario (Novaro y Palermo, 2002). Dentro del ámbito cultural, educativo y académico también tuvieron lugar los acercamientos con otros (sostenidos en códigos de autopercepción, y de reconocimiento recíproco) y la evasión de las estrategias represivas a través del exilio interior y exterior (Franco, 2008). Por ejemplo, las acciones de los grupos o “ghettos” culturales y de

⁶⁵ Cecilia Braslavsky acuña para la Argentina el concepto de “segmentaciones educativas” para dar cuenta de la desigualdad dentro de la trama educativa, en apariencia una sola, pero con circuitos diferenciados, con escuelas donde se aprende más y otras donde se aprende menos (Tiramonti, 2004).

intelectuales (Patiño, 1997; Suasnábar, 2001; Marcus, 2002; Margiolasky, 2011) y las acciones colectivas de oposición más frontal surgieron, principalmente, vinculadas a los organismos de derechos humanos⁶⁶ y los partidos de izquierda⁶⁷.

Particularmente en el ámbito escolar, también se presentaron disensos, algunos de ellos surgidos en las aulas de la escuela secundaria y protagonizados por profesores (Postay, 2003) y por estudiantes (Garaño y Pertot, 2002; Lorenz, 2004; Denza y Benitez, 2012). También en la escuela media se observaron disidencias en pasillos o espacios intersticiales desde donde se escribieron, editaron y circularon revistas “clandestinas” (Chmiel, Nuñez y Otero, 2016; Mercado, 2016).

Por su parte, en la escuela primaria, las investigaciones centradas en testimonios (Gudelevicius, 2008b) visibilizan aquellas conducciones que se negaron a construir listas “negras” de maestros y/o ubicar a determinadas familias que pretendieron rastrearse desde el MCE por apellido, escolaridad de sus hijos, etc., y en cambio, ayudaban a escapar al personal que tenían a su cargo. Asimismo, existieron acciones que incluían la cohesión docente⁶⁸ o redes solidarias de ayuda a los damnificados, detenidos y cesanteados. Más tarde, durante la llamada transición democrática, estos disensos también se presentaron en la empresa editorial (Carbone, 2006), donde aparecieron las tensiones entre las herencias autoritarias y las voces democráticas.

3. La política impulsada para las instituciones que impartían enseñanza superior

Durante el período analizado, la enseñanza superior fue impartida en dos circuitos paralelos y singulares que respondían a matrices de origen diferentes: las instituciones terciarias y aquéllas concernientes a las universidades⁶⁹. El Nivel Superior estaba conformado por: i) Instituciones terciarias que incluían las IFD, donde el Estado normatizaba desde sus

⁶⁶ Para las acciones desarrolladas durante el PRN véase Jelin (2002) y Jelin y Lorenz (2004)

⁶⁷ Para profundizar, véase Teach (1996).

⁶⁸ De acuerdo con el trabajo de Gudelevicius (2008a.) realizado en parte con el archivo de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), en los primeros momentos de la Dictadura, la actividad gremial continuó en clubes barriales e iglesias, a pesar de las primeras intervenciones y amenazas. Por ejemplo, el estudio plantea el caso de la *Guardería Lirolay*, donde se mantuvo cierta organización y actividad sindical junto a la actividad educativa de resistencia.

⁶⁹ En las universidades prevaleció una dinámica diferente que giró en torno a dos cuestiones centrales: la creación y difusión del conocimiento, y el poder que confiere la posesión y el uso de dichos saberes (Pérez Lindo, 2003).

orígenes mediante la prescripción de los planes de estudio aspectos como los objetivos, los contenidos, las formas de acceso⁷⁰ y los fines de la educación, (Davini, 1998), y ii) las universidades. En estas últimas, los aspectos mencionados también estaban determinados por el MCE, ya que la autonomía se encontraba interrumpida desde 1975 luego de la intervención de Oscar Ivanissevich durante la presidencia de María Isabel Martínez de Perón (Buchbinder, 2005; Bonavena, 2008; Izaguirre, 2011).

Transcurrido el primer mes de asunción de la Junta Militar al Gobierno nacional, todo el arco de instituciones estatales de enseñanza superior quedaba intervenido por el MCE. Esto comprendió a las universidades (Ley N.º 21.276/76) como a las IFD, incluido el INSP “JVG” (Decreto N.º 148/76). El conjunto de las instituciones pasó a estar regulado por las distintas dependencias gubernamentales que se encontraban en manos de las tres fuerzas armadas. Las instituciones del circuito terciario que impartían formación docente quedaban a cargo de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), que estaba habilitada a determinar cuestiones de acceso, permanencia y gratuidad y, en ese contexto, tal cual consigna la tabla 2, se encontraba conducida por la Marina.

En octubre de 1976 se aprobó la ley de creación del Consejo Nacional de Rectores (CRUN), que debía asesorar al ministro en temas de enseñanza universitaria. Este organismo coordinaría la ejecución de las políticas del MCE para el sector y promovería la intercomunicación y coordinación de los asuntos científicos, académicos y culturales (Rodríguez, 2014). El rector⁷¹ de la UNLP fue nombrado presidente del CRUN en 1976 y permaneció en su cargo hasta octubre de 1983. A través del CRUN, la Junta Militar y el MCE buscaban dar, ante la opinión pública, una imagen de que la política universitaria no era decidida de una forma vertical o inconsulta, sino que era producto de acuerdos consensuados entre los rectores.

Por su parte, las IFD también se regularon de acuerdo con lineamientos proyectados desde instancias que intentaban mostrarse consensuadas y colectivas. Se trataba de las

⁷⁰ De acuerdo con Souto y otras (2004) el INSP “JVG” contó con breves lapsos de ejercicios de autonomía que fue vulnerada en momentos de dictadura y tuvo su momento de mayor consolidación con la aplicación del Reglamento Orgánico (1961). Sobre su análisis volvemos en el capítulo 4.

⁷¹ Véase Rodríguez (2014).

Asambleas Ordinarias y Extraordinarias del CFE⁷², cuyo objetivo confeso, asumido y ensalzado era discutir y fijar pautas, objetivos y metodologías en el ámbito educativo, para llevarlas a cabo y ser aplicadas en todo el territorio nacional (Kaufmann y Doval, 1999; Kaufmann, 2001). Esto fue un intento muy serio de producir una reforma que afectaba e infiltraba toda la estructura educativa formal, poniéndola en sintonía con los planes reorganizativos que se proponían con continuidad en el tiempo⁷³ para asegurar y rediseñar de manera duradera — para varias generaciones — a la sociedad argentina (Kaufmann y Doval, 1999).

En este cuadro, una tendencia general reflejada en el sector fue la crisis y reconfiguración de los esquemas teóricos con los cuales se conceptualizaba el binomio “educación – sociedad” (Braslavsky y otros, 1983; Puiggrós y Gabliano, 2004). Este fue reducido a las relaciones que derivarían de la interacción “educación – mercado” sostenido en la reconceptualización de los fundamentos de la teoría del capital humano que, desde la década del ‘50, asomaban en el campo educativo (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997) y que también alcanzarían a las representaciones sobre la tarea docente.

Esta operación impactaría en el debate por las conceptualizaciones sobre “el trabajo docente” (Southwell, 2009), que, en estos contextos, estaría embestido por la pedagogía de la “eficiencia” y la “profesionalización” (Davini, 1981). Si bien, fue un significativo que desde los ‘50 trastocaría su sentido “fundacional”, durante la última dictadura cívico-militar cobraría un cariz particular relacionado con la idea de mercado (Braslavsky y otros, 1983) y modernización (Vassiliades y Southwell, 2009).

La mercantilización y la modernización atravesaron todo el campo educativo (Rodríguez, 2011, Southwell, 2007) y se anidaron, particularmente, en la escuela secundaria (De Luca y Prieto, 2014, 2015)⁷⁴. En esta dirección, Southwell (2007a, 2009, 2013) examina los momentos “post dictatoriales” y las recomendaciones provenientes de diferentes

⁷² Por ejemplo, en su V Reunión Ordinaria se expediría la Resolución N. 2 donde se recomendaba la necesidad de establecer un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente y su forma de implementarlo.

⁷³ Entre varias consignas que propició PRN esta resultó categórica.

⁷⁴ Por ejemplo, los esquemas curriculares instituidos para a la escuela media apuntaban a dejar allanado el camino para que las empresas sean partícipes en la subsidiaridad de la formación, mediante la instalación de un sistema de pasantías para tareas no remuneradas en dichas empresas, abaratando el costo de la fuerza de trabajo e involucrándose abiertamente en la curricula de estudio.

organismos internacionales que dan cuenta de esas nuevas formas de entender y nominar el “trabajo docente”. En algunos casos, sería vinculado con *la mejora* en la formación inicial y la capacitación en servicio; en otros, se postularía la implementación de mecanismos de evaluación de la tarea, como una forma de asignación de incentivos monetarios ligando los ingresos a una —no muy especificada— productividad (Southwell, 2003).

En consecuencia, la profunda reforma del ámbito cultural, educativo y académico del período muestra el viraje que de acuerdo con los lineamientos dictatoriales necesitaba experimentar la actualmente denominada Educación Superior. Esta avanzada representó la cristalización de perspectivas⁷⁵ y la condensación de significantes⁷⁶ que circulaban en el campo educativo ya desde la década de 1950 (Puiggrós, 1986; Southwell, 1997). A la vez, consagró a la política educativa *de facto* como la antesala de las reformas de los años ‘90 (Southwell y De Luca, 2008; De Luca y Prieto, 2013).

Respecto a las instituciones que impartían Enseñanza Superior, observamos los impactos de las políticas proyectadas para las casas de altos estudios. La tendencia global de expansión y retracción de la matrícula post-secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones del país⁷⁷ registra, respecto de años anteriores, la disminución de la masa total de ingresantes a las instituciones universitarias. Tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires:

“En la UBA pasaron de 40.000 en 1974 a 12.000 en 1981. Entre 1978 y 1982 el porcentaje de ingresantes a la universidad sobre el total de aspirantes pasó de un 44% a un 38%, lo que implica el rechazo de entre sesenta y ochenta mil solicitudes por año” (Buchbinder 2005: 45).

En relación estrecha con la tendencia anterior, se observaría un gran crecimiento de las instituciones terciarias, que ocurrió por un desplazamiento de la matrícula universitaria hacia el circuito terciario en especial las IFD, más que por el reclutamiento de nuevos sectores a la formación docente (Braslavsky y otros, 1983). En efecto, el proceso de democratización del sistema educativo, que tuvo su auge de 1970 a 1976 en los niveles básicos y medios, se retrajo

⁷⁵ El desarrollismo, luego de un importante impacto a mediados del siglo XX, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social (Southwell, 2014).

⁷⁶ Para ampliar en esta perspectiva se puede consultar Vassiliades y Southwell, 2009.

⁷⁷ En 1977 se redujo el número de vacantes en un 24% con relación a 1976 en todo el sistema, pero en algunas universidades ese porcentaje fue mayor: 59% en Buenos Aires, 50% en Tucumán, 60% en Córdoba.

y se estabilizó durante el período analizado (Braslavsky, 1983), a la vez que se redistribuyó en los niveles superiores, como expresa el cuadro a continuación (tabla 3).

Tabla 3: Participación de la matrícula de Nivel Superior no universitario en el sistema de educación formal post-secundario

Año	Total	Universitario	Superior No Universitario
1970	293.302	86,4%	14,6% (*)
1972	387.057	86,1 %	13,9 %
1974	542.335	89,4 %	10,6 %
1976	600.768	88,6 %	11,4 %
1978	474.925	84,1 %	15,9 %
1981	525.688	76,5 %	23,5 %

Fuente: Cuadro 22 en Tedesco, Braslavsky, Carciofi (1983). (*) error numérico en el original

En suma, durante el período analizado, la enseñanza superior se impartió en dos circuitos históricamente diferenciados: instituciones universitarias e instituciones terciarias. Ambos estaban intervenidos por el MCE, que proyectaba políticas para el Nivel Superior y se encontraba conducido y “lotizado” por las tres fuerzas armadas. La política proyectada para el nivel se articuló y reforzó con el CRUN y el CFE, que se presentaban como ámbitos ampliados de “consenso” definitivo.

La relación educación-mercado determinaba la impronta de los lineamientos dirigidos al Nivel Superior. Por una parte, se implementó una política de admisión y aplicación de aranceles orientada a detener el ingreso a las universidades y, en esta dirección, podría interpretarse la redistribución de la matrícula post-secundaria hacia las instituciones terciarias. Por otra parte, el despliegue de una política educativa de perfeccionamiento y profesionalización docente, orientada a instalar preceptos fundamentados en la modernización y la mercantilización que apuntaron a resignificar el trabajo docente.

3.1 Las universidades nacionales: reducción, clausura y regulación de la gratuidad

Las investigaciones que se interesan por las políticas de reestructuración del sistema universitario durante la Dictadura (Kaufmann, 2001, 2003; Buchbinder, 2005; Bonavena, 2007; Rodríguez y Soprano 2009; Rodríguez, 2011, 2014; Izaguirre, 2011) integran la llegada de la Junta Militar el 24 de marzo de 1976 a un cuadro temporal más amplio. Donde se registra ya desde 1975, ciertas intromisiones desde el Estado hacia las universidades.

En sintonía con los proyectos diseñados para los otros niveles del sistema educativo, las investigaciones a las que tuvimos acceso demuestran la colaboración de civiles en las conducciones de las instituciones universitarias (Rodríguez, 2014). Durante las gestiones de los rectorados, es posible distinguir dos períodos que sucedieron paralelamente con los mandatos de los seis ministros (civiles y militares) de Educación (Gudelevicius, 2008a).

- i) Un primer momento de fuerte impulso de las políticas de redimensionamiento orientadas a instalar nueva modalidad de ingreso⁷⁸, reducir el cupo máximo de ingresantes por carreras y facultades, introducir chequeras de arancelamiento y pagos por los diversos trámites administrativos (Buchbinder y Marquina, 2008) y suprimir o fusionar casas de estudios y carreras. En suma, se trataba de políticas destinadas a recortar el número de universidades⁷⁹ y el porcentaje de estudiantes inscriptos.
- ii) Un segundo momento⁸⁰ donde el margen de gestión y gobernabilidad fue menor y sus intervenciones se centraron en instaurar el cobro de aranceles⁸¹ a los estudiantes e implementar la organización de masivos concursos docentes para consolidar los cargos de los profesores activos (Buchbinder, 2015).

La rotación y la convivencia entre las fuerzas militares en el ámbito de Ministerio de Educación se replicaba en la UBA, con la sucesión de ocho rectores (7 civiles y un militar) a lo largo del período 1976-1983 (Rodríguez, 2014; Rodríguez y Soprano, 2009). La inestabilidad que implicaba esta constante sucesión y reemplazos de funcionarios daría cuenta

⁷⁸ Para ampliar véase “‘El examen de ingreso se va con el Proceso’: las movilizaciones estudiantiles en la UBA hacia el final de la dictadura (1982-1983)”, de Yan Cristal (2015).

⁷⁹ En 1979 fue clausurada la Universidad Nacional de Luján. También se suprimieron varias carreras: Cinematografía en la Universidad Nacional de La Plata y los profesados de Humanidades, Matemática, Física y Química en la Universidad Nacional del Sur. Las carreras de Psicología fueron suspendidas en las Universidades Nacionales de La Plata, Tucumán y Mar del Plata (Buchbinder, 2005).

⁸⁰ Este segundo momento se encuentra vinculado a la tardía sanción del decreto de Ley N° 22.107, con fecha 11 de abril 1980, que pretendió regir de allí en más (como nueva Ley Universitaria) el funcionamiento institucional del sistema de educación superior universitario. La imposibilidad de concretar algunos de los objetivos propuestos da cuenta, indirectamente, de las tensiones dentro del propio régimen dictatorial y las resistencias formales e informales de distintos sectores de la sociedad y de las propias instituciones académicas y sus claustros.

⁸¹ Tenía un contenido simbólico: materializaba la política educativa de la dictadura y atentaba contra el principio de gratuidad de la enseñanza pública (Cristal, 2015).

no sólo de las resistencias y oposiciones externas al régimen, sino también de los conflictos y proyectos encontrados entre los ministros.

Los objetivos originales a corto y mediano plazo en el ámbito de las universidades eran “metas” sobre las que se podía avanzar sólo en un sentido más lento. Fueron alcanzadas de manera parcial e inestable, sobre todo si se las comparaba con lo ocurrido con las políticas encaradas por el régimen militar sobre las medidas antisubversivas a nivel nacional, la readecuación planificada de la economía y la reconfiguración (no admitida pero efectivamente llevada a cabo) de la estructura socioeconómica de la sociedad argentina. Así lo expresan Bekerman y Algarañaz (2010):

De esta manera, las Universidades Nacionales soportaron una política “limitacionista” (Pérez Lindo, 1985) o “maltusiana” (Weinberg, 1995) llevada a cabo a través de la implementación de diversas estrategias tendientes a disminuir la dimensión del sistema. Algunas de ellas fueron: disminución de las partidas presupuestarias; cesantías masivas y desapariciones de docentes y estudiantes; imposición en 1977 del examen de ingreso y un sistema de cupos por carreras y por universidad que reducía en un 24% el número de vacantes disponibles respecto a 1976 (Pallma, 1977:68-69); imposición del arancel de los servicios educativos, habilitado por el Art. 39º de la Ley Nº 22.207 y el Art. 3º del Decreto Nº 279; entre otras (2010: 3).

Sin embargo, a partir de marzo de 1981, el escenario político y social se modificó sustancialmente durante la presidencia del general Roberto Viola, debido al desprestigio de la política económica gubernamental, la ausencia de liderazgo político y el creciente aumento de la protesta social (Quiroga y Tchach, 1996). Habiendo encontrado una oposición no prevista, los ministros de educación debieron revisar y flexibilizar algunas decisiones de política pública tomadas anteriormente (Rodríguez, 2009).

La respuesta estudiantil durante un contexto abiertamente represivo (1976-1979) solo manifestaría una militancia microscópica (Polak y Gobier, 1994; Pedrosa, 2002). Durante un segundo período (1979-1983), que se profundizó con la guerra de Malvinas hasta la instauración del gobierno democrático, tuvo lugar un momento de resurrección, recuperación de derechos y garantías (Seia, 2014; Touza, 2007; Luciani, 2014; Toer, 2006). Para este período, las investigaciones muestran un trabajo empírico más pormenorizado, centrado en estudios de caso, interesados mayoritariamente en instituciones universitarias.

A continuación, profundizamos sobre lo ocurrido con la formación docente durante el período elegido en tanto conjunto de instituciones que componían el Nivel Superior. Algunas contribuciones presentan resultados que, si bien circunscriben su casuística a una determinada jurisdicción, dejan entrever los alcances de la política procesista a nivel nacional (Kaufmann y

Doval, 1997, 1999). Otras se centran particularmente en los ámbitos de la Provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 2008; Southwell y Vassiliades, 2009) y el Litoral argentino (Kaufmann y Doval, 1997, 1999; Kaufmann, 2001, 2003) pero también abonan a una caracterización más global sobre lo ocurrido con las IFD.

3.2. La formación docente en las IFD

Durante el período analizado las IFD estuvieron conformadas por los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario, los Institutos Superiores de Profesorado Técnico y de otras modalidades, y los Profesorados de las Escuelas Normales, destinados a la formación de maestros de Educación Inicial y Primaria, todos dependientes de las DINEMS. En los INSP⁸² a partir de 1971 se aprobó un plan de estudios con un grupo de asignaturas comunes orientadas a formar —específicamente⁸³— el perfil docente-pedagógico del futuro profesor de Nivel Medio (Resolución Ministerial N. 1159). Por otra parte, los Profesorados de las Escuelas Normales, experimentarían una etapa transformación curricular y “terciarización” que presentaría varios vaivenes.

Este último proceso se inició con la resolución N. 1111 del 21/XI/1968 que suprimió la inscripción al 1er Ciclo del Magisterio de las Escuelas Normales, instaurando, en su lugar Bachilleratos con Orientaciones. Luego en 1969 el Decreto N. 8465/69 reemplazaría el Bachillerato con Orientación pedagógica por Ciclos Superiores complementarios, que pasarían a dictarse en el Nivel Terciario, formando parte de la Educación Superior (Sigal y Dávila, 2005).

En esta dirección, la Resolución Ministerial 2321/1970 aprobaría el Plan de Estudio⁸⁴ para la carrera de “Profesor de Nivel Elemental” que incorporaría la formación docente al Nivel Terciario. El plan se aplicó a partir del curso 1971 siendo requisito la acreditación de los estudios completos de Nivel Medio en cualquiera de sus modalidades.

⁸² Sobre el armazón normativo proyectado para las INSP se profundizará en el próximo capítulo. Aquí la intención es hacer una panorámica de las reglamentaciones más significativas que proyectaron sobre las IFD

⁸³ Conjunto de asignaturas que ascendía en su carga horaria al dictado de 18hs semanales en cada especialidad.

⁸⁴ La carrera tenía una duración de dos años académicos, un cuatrimestre de práctica, en forma de residencia, en una escuela elemental. Se dispuso la aplicación del nuevo plan a partir del Curso académico de 1971, en los Institutos Superiores de Formación Docente Oficiales y Privados Incorporados.

Sin embargo, en 1972 por Resolución Ministerial N. 496/72 se dispuso que la formación de maestros volvería a las Escuelas Normales (1er período en 4to y 5to año del secundario y 2do período a desarrollarse dentro del Nivel Terciario). Es decir, que tendría un carácter mixto: una carrera con doble pertenencia, tanto al Nivel Medio como al Nivel Superior.

En consecuencia, la Resolución N° 287/73 del MCE de la Nación definió un Plan de Estudios integrado para la carrera de “Profesor para la Enseñanza Primaria”. Tenía una duración de cuatro años. El Bachillerato con Orientación Docente (BOD) para los primeros años y el Profesorado de Enseñanza Inicial y Primaria (PEP) para los últimos dos años que se cursarían en el Nivel Terciario.

A partir de 1974 hasta principios de la década de 1980 la formación docente experimentaría un período de estabilización curricular (Davini, 1998) con una propuesta pedagógica que estaba principalmente organizada por “un currículum marcadamente técnico de secuencia deductiva y ritmo condensado, a partir del cual los estudiantes debían adquirir las competencias requeridas” (Davini, 1998: 69).

Esta tendencia fue interrumpida por dos intentos de reforma que se iniciaron como un plan experimental con la Resolución N.º 538/1980⁸⁵ —vigente hasta 1982— que afectó a las Escuelas Normales y la Resolución N.º 146/82 que se aplicó hasta 1984⁸⁶. Ambas innovaciones profundizarían las orientaciones prescriptas en los planes de la década pasada.

Ahora bien, la centralidad de los fundamentos ideológicos y epistemológicos que marcaron los currículos de la formación docente —tanto de maestros como de profesores— durante el PRN comenzaría a resignificarse y reforzarse a partir de lineamientos curriculares que le otorgaban una relevancia medular a la pedagogía personalista⁸⁷ (Kaufman y Doval,

⁸⁵ la Resolución Ministerial N° 1196/1980 la asignatura Ética y Deontología Profesional se insertaría en todas las carreras docentes de Nivel Terciario no universitario. Por otra parte, de acuerdo con Carbone (2006), el Diseño Curricular de 1981 de la Municipalidad de Buenos Aires seguía esta misma línea ideológica: la perspectiva científica y cultural era soslayada por la necesidad de identidad nacional y los principios cristianos.

⁸⁶ Este plan de estudio habilitaría a sus graduadas: Profesoras de Enseñanza Primaria y a las alumnas inscriptas en 3er año (Residencia), a cursar el Profesorado de Educación Preescolar como un Posgrado.

⁸⁷ Inspirada en Víctor García Hoz, la pedagogía personalista fue decisiva no sólo a nivel de la producción teórica sino, específicamente, como línea de determinación curricular dentro de las políticas sostenidas desde el CFE.

1997; 1999; Rodríguez, 2011). Esta operación consistió en el vaciamiento de la significancia social de los contenidos ofrecidos (Braslavsky y otros, 1983; Postay, 2003) y, al mismo tiempo en la producción de “nuevos” sentidos (Southwell, 2012).

En general, se apuntó a producir una descontextualización de los contenidos curriculares que atravesó todos los niveles del sistema educativo y se instaló particularmente en las IFD, donde la formación de profesores y maestros se encontraba cotidianamente interpelada por los preceptos de la “profesionalización”, el “perfeccionamiento” y la “eficacia”. Siguiendo a Kaufmann y Doval (1997, 1999) se trató de un conjunto de propuestas de actualización, tipificación de saberes, metodologías específicas, recomendación de bibliografía, orientados a consagrar “los cuadros de personal”, que mediante la formación y reciclaje devenían en “docentes/terapeutas” imprescindibles para asistir a un país que desde la óptica del PRN estaba enfermo.

Para tal propósito, la propuesta enfatizó el objetivo de mantener al “nuevo docente” alejado de ciertas reflexiones sobre los determinantes sociohistóricos, que eran propias de la “infiltración subversiva”. Su formación y su reciclaje estaban centrados en la dominación de las habilidades técnicas específicas del acto de enseñar, por lo que se trató de una propuesta tecnocrática y moralizadora (Davini, 1995; Kaufmann y Doval, 1997, 1999).

A continuación, revisaremos los alcances, las estrategias y los dispositivos de los postulados procesistas en algunas jurisdicciones, partiendo de lo poco que se sabe y se ha estudiado sobre este subsistema de Nivel Superior no Universitario (Braslavsky, 1983), o bien del abordaje tangencial que ha tenido el sistema de formación docente (Pineau, 2006) durante el periodo analizado. Entre los trabajos a los que pudimos acceder, no encontramos investigaciones empíricas centradas en estudios de caso que se interesaran particularmente por el impacto de las políticas *de facto* y sus resonancias en los IFD de la jurisdicción actualmente denominada CABA.

3.2.1. La formación docente en el Litoral

El Plan Provincial de Perfeccionamiento Docente (Kaufmann y Doval, 1999) estaba integrado al Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente⁸⁸. Se dictó en diferentes

⁸⁸ Este sistema estaba conformado por diferentes directivas y dispositivos: boletines de perfeccionamiento, sugerencias bibliográficas, conferencias sobre temas educativos y el plan del bienio 1979-1980, destinado a supervisores, personal directivo y docentes de todos los niveles.

institutos de Magisterio y tuvo lugar en varias ciudades y pueblos del Litoral. Propuso distintas modulaciones del discurso político-pedagógico autoritario inspirados en disertaciones ministeriales, enunciaciones que repercutían en los cursos de capacitación y perfeccionamiento dependientes del MCE. Por ejemplo, el uso de los términos “nuevo docente” y “garante de la Patria”.

Estos lineamientos, que estaban centrados en imprimir determinadas características al perfil docente, evidenciaban cómo el proceso de reorganización impuesto por la Dictadura consideraba de centralidad el despliegue de mecanismos ideológicos sobre el trabajo docente. De este modo, fueron impulsadas políticas de perfeccionamiento y capacitación docente, presentes en la formación de maestros de los niveles primario y preprimario, y profesores del nivel medio (Kaufmann y Doval, 1997, 1999):

La ideología autoritaria y el esquema económico del neoliberalismo requerían que los docentes y los alumnos actuaran como elementos obedientes de la normatividad económica, económica, ideológica y social, implementada por los grupos en el poder (Kaufmann y Doval, 1997: 135).

Respecto al trabajo docente, las prácticas y las tareas en torno a las acciones de enseñar y las perspectivas sobre el proceso de aprendizaje “personal” del alumno son dos vertientes que buscaron ser relacionadas con las nuevas definiciones del perfil docente. Estas se vuelven objeto de lineamientos de políticas educativas específicas con el propósito de imponer la restauración de un supuesto orden en la institución escolar. En otras palabras, se trata de un saber reconocer y acompañar el proceso de aprendizaje del alumno para “administrar” los requisitos técnicos del acto de enseñar en el marco de la Pedagogía de la eficacia⁸⁹. De acuerdo con Davini:

El modelo tecnicista se volvió tecnocrático, exagerando la valoración de la técnica en el quehacer educativo y soslayando la reflexión teórico-ideológica, así como la revisión de su funcionalidad respecto de los intereses económicos y políticos a los que servía (Davini, 1995: 34).

De este modo, las normativas curriculares muestran una relativa continuidad desde comienzos de los setenta, caracterizadas por la coexistencia de enunciados tecnicistas y espiritualistas, que se profundizarían durante la última dictadura cívico-militar (Carbone, 2006; Puiggrós, 1997; Southwell, 1996).

⁸⁹ Todas las expresiones de esta tradición plantean un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos de lo tradicional a lo moderno (Davini, 1995).

Asimismo la política de reordenamiento que la Dictadura impulsada para el sistema educativo centró su estrategia de acción en la formación de maestros y profesores (Kaufmann y Doval, 1997, 1999), y combinó dos tipos de elementos: i) los que se asentaron en la exclusión, el miedo, la persecución, vinculados sobre todo a las políticas que repercutieron directamente en el sector: la suspensión del Estatuto Docente; la circulación del manual *Subversión en el ámbito educativo...* (MCE, 1977) y el mecanismo de burocratización, consistente en separar las tareas y roles de base y conducción (Tiramonti, 1985); y ii) aquéllos que apelaron a generar un imaginario que los vinculara con “la salvación de la Patria”. Se impuso, pues, una “pedagogía oficial” del régimen dictatorial que instalaría desarrollos curriculares y concepciones de tendencias autoritarias, personalistas, moralistas y “procesistas” en los cursos de formación y perfeccionamiento impartidos por el MCE.

En este último punto entraba en juego la disputa por imprimir en las identidades docentes una concepción fordista de la educación, centrada en una relación dicotómica entre teoría y práctica o entre prácticos y expertos. Por una parte, se definirían quiénes estaban a cargo de la producción de conocimiento en tanto “círculos selectos de reflexión teórica”. Por otra parte, se demandaría de quienes estaban en la práctica una experticia reducida a la práctica misma. En ambos casos, se trató de impulsar una sobrevaloración de la identidad profesional como vía para huir del riesgo ideológico.

Ahora bien, desde estos preceptos los docentes eran concebidos como controladores sociales (“custodia de la soberanía ideológica”), quienes mediante la “Pedagogía de los valores” debían colaborar en la remoralización de la sociedad “enferma” y profesionalizarse con el fin principal de personalizar la educación. Es decir:

Escuela/maestro, ideológicamente colocados en una posición especialmente reproductivista; constituían los elementos de la diada pensada en términos de linealidad, exclusión, abstracción y ahistoricismos. Diada sobre la que se depositaba, al menos en parte, la posibilidad de recuperar el orden que el país necesitaba para sanar el cuerpo social enfermo (Kaufmann y Doval 1997: 100).

Tal como mencionamos, las limitaciones de la Dictadura tuvieron que ver con la ausencia de una política que partiera de un diagnóstico general (Tedesco, 1985) y con las desinteligencias en la modalidad que adquirió la gobernabilidad (Novaro y Palermo, 2003; Rodríguez, 2009): rotando, lotizando e interviniendo. Estas maniobras estaban sustentadas por una concepción de “sociedad armónica” y representó una limitación para los planes del PRN. Siguiendo a Kaufmann y Doval, sostenemos:

La concepción de comunidad sostenida permanentemente desde el poder educativo dictatorial se basaba en la idea de una armonía social que ocultaba la dinámica real de las instituciones, de la diversidad de cada institución, de las luchas cotidianas en las mismas (1997: 134).

La omisión de disensos o directamente desobediencias (Rodríguez 2007, 2008) mostraban cómo los procesos de disidencias y resistencia podían abrirse en el cotidiano de los sujetos escolares que encontraban y producían maneras de responder, aún en ámbitos educativos atravesados por dispositivos de disciplinamiento y represión (Gudelevicius, 2008a.).

3.2.2. La formación docente en la Provincia de Buenos Aires

Respecto a los profesores de nivel medio de la Provincia de Buenos Aires durante el PRN, el estudio de Southwell y Vassiliades (2009) parte del concepto de articulación hegemónica que “entiende a los diversos órdenes sociales como intentos precarios —y en algún punto fallidos— de domesticar el campo de las diferencias” (2009: 119). Desde esta perspectiva los autores proponen “La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto como toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquella posee” (Laclau y Mouffe, 2004: 120).

Desde este punto de vista, los autores precedentes aceptan que la Dictadura tuvo como eje la regulación social mediante estrategias represivas y discriminatorias (Pineau, 2006, 2014) que tendieron a la destrucción del sistema surgido a fines del siglo XIX. Y, además, sostienen que el PRN se ocupó de la producción de prácticas y disposiciones sociales (Popkewitz, 2000), es decir que en la jurisdicción analizada se desarrollaron una serie de prácticas que transformaban y producían los sentidos de enseñar.

En esta línea, analizan la reforma en la formación docente y el diseño del Plan de Estudio para el Magisterio Superior en 1977 como proceso que desató el pasaje de la formación docente a nivel superior, la creación de este nuevo nivel y su transferencia a la jurisdicción provincial, por lo que dejaría de ser competencia de la órbita nacional (Southwell y Vassiliades, 2009: 121). El plan requería tener una titulación básica de “maestro” y luego una carrera de especialización que tuviese las pretensiones de estar articulada al mercado ocupacional, y en la misma línea ofreció seminarios de perfeccionamiento para la formación continua.

La hipótesis central del estudio es que los sentidos de la reforma se inscriben dentro de un conjunto de políticas que se proponen introducir modificaciones tendientes a la

“modernización”. Se inició así un intenso debate en torno a este significativo, proceso donde se adosan otros sentidos preexistentes en la jurisdicción analizada.

En otras palabras, la “modernización” se configuró como una estructuración de cierto campo de sentidos para la profesión de enseñar y para la escolarización, que alimentaron al debate acerca de cómo debía modernizarse la educación escolar en nuestro país (Vassiliades, 2006).

De este modo, los elementos configuradores de sentido que giraron en torno a la modernización fueron

- i) **La religión, el nacionalismo y la trascendencia** en el marco de pedagogías de corte espiritualista. Se asocia el ejercicio de esta profesión a una labor trascendente, reforzando los rasgos nacionalistas y religiosos preexistentes en la educación escolar bonaerense (Serra, 1997; Southwell, 1997), junto a la configuración de una pedagogía de valores (Kaufmann y Doval, 1997; Southwell, 2004), que despertaron y fundamentaron los sentimientos de perfeccionamiento y la idea de ser “capacitado”.
- ii) El impacto de **la didáctica tecnocrática**, entendida como un conjunto de técnicas, procedimientos y metodologías orientados a mejorar la calidad del rendimiento del aprendizaje. La tarea del docente se reducía a la utilización de una técnica. De acuerdo con Kaufmann y Doval (1997), la didáctica se convertía en una técnica al servicio de propósitos esencializados, incuestionables, perennes e inmutables.
- iii) La adaptación a **las “necesidades” y las “potencialidades” de los alumnos** como una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares, inédita en nuestro país. En forma complementaria, la interpretación de las nuevas teorías del aprendizaje redefinía a maestros como “formadores” y caracterizaba a sus alumnos desde sus “potencialidades individuales”. La formación docente sufrió así una despedagogización y consecuente despolitización, que fue atravesada por la tecnocracia de la época.

En suma, en la provincia de Buenos Aires, la formación docente se impregnó de un cariz religioso, nacionalista y trascendental que, si bien se presentaba como una tendencia que venía dándose desde los ‘50 y los ‘60 en la jurisdicción, logró pegar un salto en su consolidación durante el PRN (Vassiliades y Southwell, 2009). De este modo, la jurisdicción fue un laboratorio de elementos productores de sentido vinculados a la modernización.

3.2.3. La formación docente para el nivel medio en la ciudad de Buenos Aires: el INSP “JVG”

Respecto a los institutos destinados a la formación de los profesores para el nivel secundario, el primero en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires es el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (INSP “JVG”) y su fecha de apertura data de fines de 1904 (Pinkasz, 1992; Ramallo, 2006). En sus orígenes estuvo relacionado con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como Seminario Pedagógico impartido a graduados universitarios con el propósito de obtener la titulación para el desempeño docente en nivel medio. Posteriormente, se amplió a bachilleres de los colegios nacionales, característica del estudiantado que se fue asentando a lo largo del siglo XX.

Sobre el INSP “JVG” se encuentra un acotado grupo de trabajos dispares que aportan al conocimiento específico sobre esta IFD desde diferentes enfoques e intereses investigativos, que hacen un tratamiento residual del subperíodo 1976-1983 que estudiamos (Souto y otras, 2004). Además, es posible, referir a otros trabajos que se enfocan en dicho subperíodo (Barela, Cunha, Luverá y Echezuri, 2009; Mollis y otras, 2011; Saibur, Miranda y Taunús, 2014; Serrao, 2016).

Souto y otras (2004), desde un enfoque institucional, se ocupan de relevar los rasgos de la matriz identitaria en la historia centenaria del primer Instituto destinado a formación de profesores en Capital Federal, el INSP “JVG”. La relación entre democracia y autonomía es uno de los rasgos centrales que propone y aborda el estudio, en el cruce: del siglo XX con las dictaduras militares que atravesaron al país. En este sentido, ubica a finales de 1982⁹⁰ las primeras luchas⁹¹ por recuperar la autonomía:

A fines de 1982, cuando ya era posible anticipar el fin del gobierno de facto y la restauración de la democracia comienza la lucha por la recuperación de la autonomía perdida. Pelea que comienza siendo desde las sombras, encabezada por un grupo de estudiantes anónimos, seguramente con el apoyo de muchos profesores. Meses más tarde la pelea es ya abierta y conjunta entre profesores y alumnos (subrayado propio, Souto 2004:204).

⁹⁰ La aseveración de las autoras parte del trabajo analítico realizado en base a documentación escolar como actas del Consejo Directivo (CD), que forman parte del archivo del Instituto. Retomaremos este punto para visibilizar y postular que el relevamiento testimonial oral –en base a entrevistas personales- y las publicaciones estudiantiles, señalan el inicio de las primeras acciones de oposición y disidencia en torno a la autonomía desde el primer cuatrimestre de 1979.

⁹¹ En relación con las primeras luchas en el INSP “JVG”, los sujetos que las protagonizaban y las preocupaciones que las sostenían serán ampliamente abordadas y resignificadas a lo largo de los capítulos subsiguientes de la Tesis.

Por su parte, Mollis y otras (2011), desde el enfoque histórico-social y asumiendo una perspectiva teórico-metodológica comparativa, abordan la comparación entre los procesos formativos en las carreras de Ciencias de la Educación (Cs. Ed.) del INSP “JVG” y de la FFyL-UBA (1976-1983). Centran su análisis en las relaciones entre política y pedagogía y en los dispositivos de censura desplegados en ambas instituciones. En ese marco, respecto a la autonomía, señalan:

En cuanto a su autonomía, el Reglamento de 1961 que establecía en su artículo 3 que “el Instituto Superior del Profesorado es autónomo en cuanto atañe a su régimen interno establecido en el presente reglamento”, fue derogado. Del análisis de las entrevistas surge que la falta de autonomía de la institución no fue motivo de debate o cuestionamiento ni antes ni durante el período dictatorial subrayado propio (2011:15)

Su trabajo con fuentes documentales menciona el reglamento orgánico de 1961, puntapié de los debates por la autonomía y se centra exclusivamente en la carrera de Ciencias de la Educación, dejando abierto el interrogante sobre la repercusión estos debates, en el resto de los profesados del Instituto. Por otro lado, estas contribuciones afirman que, durante un período que contiene el de nuestro interés, imperó una cierta “inmovilidad política”, opinión que debatiremos al momento de reconstruir y analizar el caso de nuestro estudio.

Por una parte, el trabajo de Barela, Cuhna, Luvera y Echesuri (2009) —desde la historia oral— propone un recorrido sobre la participación política dentro de Instituto entre los años 1973 y 1983. Recupera dos aspectos interesantes: por una parte, la presencia de los debates en torno al carácter “independiente” de la conducción del CdeE hasta 1976. Por otra parte, cierta referencia a la circulación del libro *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, particularmente, señalan las autoras, en la carrera de Ciencias de la Educación. Este último aspecto es analizado por otros estudios como elemento constitutivo de cierta “modernización incluyente” que estuvo presente en los niveles básicos del sistema educativo (Pineau, 2006, 2014).

Serrao (2016) se circunscribe a analizar los circuitos de lecturas extracurriculares en el Profesorado de Historia del INSP “JVG”, en la etapa inmediatamente previa y posterior al Golpe. En ese devenir, recupera un activismo nucleado en la Asociación Egresados de Historia, que se formó en septiembre de 1978 y dejó de funcionar en abril de 1980, cuya principal tarea era la de formar círculos de lectura y formación intelectual paralela y organizar algunas conferencias públicas.

Este último aporte puede inscribirse en un grupo de trabajos preexistentes (Kovadloff, 1987; Sábato, 1996; Altamirano, 1996) que refieren, específicamente, a actividades culturales que intentaron mantener cierta perspectiva crítica en los márgenes de espacios intelectuales y de producción académica. Los trabajos muestran las diferentes modalidades con que se manifestó la disidencia intelectual (Suasnábar, 2001), entendida esta última como formas de acción (no de oposición o resistencia) que ciertos sujetos desarrollaron más allá de o en alternancia con una cultura del miedo.

Finalmente, un artículo —centrado en la historia oral— de Saibur, Miranda y Taunús (2014), dedicado al estudio del Profesorado de Historia del INSP “JVG” durante el período 1976-1983, arriesga una caracterización del Instituto como una “isla” en donde prevaleció una “autocensura preventiva”. Desde este análisis el temor⁹² se convertiría en un elemento fundamental del clima institucional, afectando a los distintos grupos y sujetos institucionales de diversas maneras. El trabajo relativiza el sentido que cobra la aplicación de duras medidas coercitivas y punitivas en un espacio educativo donde, de acuerdo a su óptica, la autocensura ya había realizado gran parte de la tarea represiva.

Reflexiones finales

Las marcas del PEA evidencian la política educativa *de facto*: los lineamientos, los condicionantes y las estrategias represivas y discriminadoras que, en distintos niveles del sistema educativo, propiciarían disidencias. Sin embargo, los abordajes de los estudios a los que tuvimos acceso están volcados en su mayoría, a investigar las denominadas características estructurales.

El sistema educativo estuvo permeado por concepciones que proponían replicar y reproducir orientaciones vinculadas a: la implementación de una nueva relación educación-mercado; la reducción y el debilitamiento del sistema público y gratuito de educación; la implementación de criterios de “retiro” y subsidiariedad del Estado del área educativa; la segmentación y la precarización institucional del sistema público educativo; el fuerte control y la represión política sobre las comunidades educativas (suprimiendo o reduciendo a su

⁹² Para las autoras las estrategias represivas y disciplinarias dentro del Instituto parecían haber quedado opacadas en la memoria de los entrevistados, quienes constantemente recurrían a la comparación con lo sucedido durante el PRN en otras instituciones educativas más atacadas, como la Universidad.

mínima expresión el gremialismo docente y extirpando como símbolo de accionar subversivo a la organización sectorial estudiantil), entre otras medidas.

En lo referente a los sustentos pedagógicos se trataría de “fogonear” e imponer un “nuevo docente” con perfil pedagógico “personalista” en todos sus niveles (en especial, en el sub-sistema de educación superior donde los “cuadros docentes” se formaban y producían). Una modalidad que se concibió como herramienta para construir esa nueva hegemonía que fuese alternativa a los modelos del Estado de Bienestar capitalista (Usuani, 1991).

Las “metas” proyectadas sobre todo el campo cultural y educativo —con particularidades en cada nivel, pero con objetivos comunes— evidencian dos períodos. Uno, signado por *los años de plomo* en el que se manifiesta la reestructuración de los ámbitos estatales en manos de las tres fuerzas armadas también para el MCE, así como la creación de Comisiones y la intervención de Consejos como instancias colaborativas con participación de civiles donde un elenco académico se implicaría con la política del PRN. Otra etapa se abre con la llegada de la OEA y se profundiza con la guerra de Malvinas. En ese período, las metas educativas y el PRN en general comenzaron a presentar síntomas de agotamiento.

En este segundo subperíodo —que se abre en 1979 pero se profundiza desde 1981— aquellos estudios que se centran en la agencia lo hacen desde intenciones descriptivas, otorgando un lugar privilegiado a las fuentes orales. En su mayoría, se trata de trabajos centrados en la expresión de gestos de disenso de distinto grado de radicalidad y centrados en los diferentes niveles del sistema educativo.

Finalmente, en los casos donde los estudios refieren a la participación estudiantil, lo hacen dirigiendo la mirada exclusivamente hacia las instituciones universitarias y en menor medida las escuelas secundarias. Es decir, los estudios sobre el período elegido están caracterizados por un tratamiento tangencial o directamente sobresale una ausencia de trabajos destinados a abordar específicamente la experiencia estudiantil en el ámbito de las instituciones terciarias de formación docente.

Capítulo 3: El INSP “Joaquín V. González” hacia el final de la última dictadura cívico-militar

Lo que le importaba (a Benjamin) era interpretar los fenómenos de forma materialista, no tanto explicarlos a partir de un todo social como referirlos directamente, en su singularidad a tendencias materiales y luchas sociales

T.W. Adorno⁹³

Este capítulo da apertura al análisis del caso y tiene el propósito de abordar el surgimiento de las primeras acciones de carácter disidente en el INSP “JVG” en el contexto de finales del PRN. En primer lugar, examina el encuadre reglamentario vigente para la formación docente y su repercusión en la Ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XX, destacando los aspectos que el Instituto comparte con otros IFD de la jurisdicción y las particularidades que lo distinguen.

Luego, busca reconstruir las formas específicas que adoptó el PRN en el Instituto, desarrollando algunos aspectos del clima institucional. Analiza los lineamientos educativos nacionales y jurisdiccionales *de facto* destinados para la formación docente (de alcance específico) y su articulación con otras reglamentaciones orientadas al disciplinamiento de las prácticas escolares que se extendieron a todo el sistema educativo y fueron transversales a otros niveles. Complementariamente, reconstruye algunas características de la comunidad escolar, recuperando los testimonios de profesores y estudiantes que son miembros de generación de desaparecidos.

A partir de la reconstrucción de este clima, la propuesta es detenerse en la emergencia de los primeros intercambios conflictivos entre los sujetos que habitaban la institución escolar. Donde se expresan algunos gestos de disconformidad que potencialmente irán abriendo paso a algunas acciones de carácter disidente, mediante las cuales se recuperan, las primeras tradiciones de lucha que darán lugar al resurgir de un repertorio organizativo estudiantil.

⁹³ Citado en Entel, Alicia (s/f: 272- 273).

1. Los encuadres normativos y sus repercusiones en los IFD de CABA desde la segunda mitad del siglo XX hasta finales del PRN. El lugar del INSP “J.V.G”

1.1. El Decreto "marco" o "matriz" para todos los IFD

Durante el gobierno *de facto* de Pedro Eugenio Aramburu (1955-1958), la formación docente comenzó a regularse por el Decreto N°4205/1957 que establecía un Reglamento Orgánico Interno (de aquí en más, ROI) para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado Lenguas Vivas. Se trataba de una reglamentación transitoria que de acuerdo con sus considerandos se propuso:

...dotar a dichos establecimientos de un instrumento reglamentario que contemple las necesidades de la enseñanza superior que en ellas se imparte, hasta tanto se efectúe una reestructuración orgánica de la misma (ROI, 1957: 1).

Es interesante señalar cómo al iniciar su articulado quedan enfáticamente expresados los requerimientos en torno a las identidades de los futuros maestros y profesores. Así se consigna en el art. 2, inciso 3 la importancia de “afirmar las condiciones morales y patrióticas indispensables en todo docente” (única enunciación en masculino). Estos entre otros lineamientos hacen referencia a las concepciones y fundamentos centrales que desde el Ministerio de Educación y Justicia se determinaron para la Formación Docente.

En lo referente al gobierno de los IFD, el ROI/57 explicita la dependencia con el Ministerio de Educación y Justicia por intermedio de la Dirección General de Enseñanza (art. 4), ámbito que gozaba con la potestad de elegir al Rector (nuevamente en masculino), otorgándole la autoridad exclusiva sobre “el gobierno, interno didáctico, disciplinario administrativo” del establecimiento escolar. El Rector designado tenía a cargo, como parte de sus tareas centrales, la dirección y organización de las actividades correspondientes al personal y a los alumnos del establecimiento (art. 5, inciso 2).

Siguiendo con esta línea, el ROI/57 proponía una estructura vertical, que solo contemplaría la existencia de un Consejo de carácter “consultivo” (art. 9) presidido por el

Rector e integrado por los Directores de Secciones⁹⁴, quienes “...actuarían exclusivamente como cuerpo técnico asesor del Rectorado”. Esta concepción de participación también alcanzó al claustro docente y estaba vinculada estrechamente a la figura de los Directores de Sección, quienes tenían la tarea de “presidir las reuniones del Cuerpo de Profesores” y “vigilar la ordenación y conservación del material didáctico y los elementos de trabajo de la sección a su cargo (art. 21, inciso 1).

En esta dirección el reglamento regulaba al claustro estudiantil en lo referente a su acceso y tránsito en un establecimiento de enseñanza superior de diferentes maneras. El ingreso estuvo sujeto a un examen de admisión que prescribía un cupo máximo de 35 alumnos por carrera (art. 32). En lo referente a la condición de alumno regular, una vez sorteada la evaluación de admisión, la inscripción a los años siguientes dependía de “tener aprobado la mitad de las asignaturas del curso inmediato inferior” (art. 33, inciso 1). Asimismo, sólo sería posible repetir una asignatura dos veces, siendo puesta a consideración la posibilidad de recurrar en una segunda oportunidad (art. 33, inciso 4).

Respecto a la participación estudiantil, establecía que esta fuese desarrollada exclusivamente en el marco de actividades de carácter patriótico, cultural, artístico, asistencial y deportivo, sujetas a un "previo aviso al Rectorado" (art. 35). Asimismo, cada división podía elegir un estudiante como representante del curso ante el Rector para gestionar asuntos de interés común. El Rector convocaría —cuando considerase oportuno— a estos delegados estudiantiles, quienes elevarían, por pedido del Rector, "los problemas, iniciativas o soluciones..." (-art. 36).

El ROI/57 intentaría imprimir rasgos heterónomos en la participación estudiantil, ajustándola a una estructura piramidal sujeta a la voluntad de la demanda de las autoridades. Dispuso un encuadre normativo donde los resortes institucionales se proyectasen en sentido opuesto a lógicas de participación compartidas u horizontales entre los diferentes claustros. En sintonía, definió prácticas “restrictivas” o limitadas respecto al acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones de enseñanza superior.

Por otro lado, resulta importante señalar que la predominante enunciación en masculino de todos los cargos y funciones del escalafón docente oblitera, el lugar mayoritario

⁹⁴ Para evitar un anacronismo se han utilizado las formulaciones de los cargos tal cual fueron consignadas en el ROI/1957 analizado. Sin embargo, estos cargos corresponden a lo que actualmente se denomina como: Coordinadores/as de Departamento/ Profesorado/Carrera.

que, de acuerdo con los estudios tuvieron las mujeres por aquellos años (Morgade, 1997) en todo el sistema educativo y también en las instituciones terciarias de formación docente. Estas operaciones discursivas y políticas fueron afines a los lineamientos centrales expresados desde los ámbitos estatales correspondientes al Ministerio de Educación y Justicia en tiempos de Aramburu.

1.2. Avances y retrocesos en la democratización de algunos Institutos de Formación Docente

Entre 1961 y 1965, unas pocas IFD hicieron efectivas algunas reformulaciones en los ROI que venían estando vigentes de hecho en el funcionamiento de esas instituciones. En lo referente al gobierno de las instituciones y la participación de los estudiantes, son pioneros en iniciar procesos de mayor participación de las comunidades educativas el INSP “JVG” (Decreto 8.736/1961) y el Lenguas Vivas (Decreto 8488/1961). Más tarde se sumaría el Instituto Superior del Profesorado Técnico (Decreto 910/1965).

El INSP “JVG” resulta un caso relevante siendo uno de los primeros antecedentes entre las IFD de la jurisdicción que prescribió mediante su ROI/1961 la autonomía de la institución “en todo lo que atañe a su régimen interno” (Art. 3). Presentaría transformaciones significativas respecto del ROI/57 pues promovería que las autoridades —el Rector y el Vicerrector— debiesen ser elegidas entre y por los Directores de Sección (art. 7). Las autoridades poseían mandatos de tres años y podían ser reelegidas en una única oportunidad. Dicho proceso electivo, considerado de carácter interno, se desarrollaba desde la institución con total autonomía de las dependencias u organismos estatales, siendo los resultados posteriormente notificados al Ministerio de Educación y Justicia.

En consonancia, el ROI/61 determinó un Consejo Directivo (CD) que se abrió a la participación estudiantil a través de representantes del claustro. Los cuales eran elegidos por el lapso de un año, teniendo que pertenecer al tercer o cuarto año de sus carreras⁹⁵. Además “tenían la obligación de reunir a los delegados de curso de las distintas secciones dos veces al año, por lo menos, a fin de recoger las sugerencias para llevarlas al Consejo Directivo” (art 19). Por su parte, los egresados duraban tres años en sus funciones (art. 20). Ambas

⁹⁵ Las condiciones solicitadas para postularse como candidato a representante estudiantil circunscribían el universo posible de candidatos a una franja más pequeña del total de la matrícula de estudiantes. Los cursos que quedaban imposibilitados de poder postularse eran los primeros años que tenían una matrícula más numerosa, significativamente mayor, a los terceros y cuartos años.

elecciones, fueron a través de voto directo y secreto de estudiantes y egresados respectivamente; y estuvieron a cargo de la Junta Electoral conformada por tres integrantes del CD (art. 21 y art 22).

Respecto al ordenamiento de la vida estudiantil, en lo referente al acceso a un establecimiento de enseñanza superior, el ROI/1961 continuaba estipulando formas de ingreso al INSP “JVG” del mismo modo que el ROI/1957, pero no condicionaba la cantidad de vacantes disponibles. El CD sería el órgano que resolvería qué hacer “en caso de aprobar el examen de ingreso un número mayor de aspirantes” (art.43). Además, todos los estudiantes eran considerados como alumnos regulares, siendo ésta la única denominación administrativa vigente (art. 41)⁹⁶.

A partir de este nuevo articulado, la estructura de Consejo dejó de ser “consultiva” y de tener un funcionamiento sujeto a la iniciativa del Rector de turno. En cambio, estableció una dinámica de participación ampliada a todos los claustros y más fluida en su agenda, pautando cronogramas e instalando una vida institucional con reuniones frecuentes, “por lo menos una vez por mes” (art. 10).

Además, el CD gozaba de capacidades resolutorias en lo referente a suspensiones prolongadas, cancelación de matrícula y expulsión definitiva (art. 48). Es decir que se propuso como un órgano colegiado con funcionamiento regular y participativo que también tuviese a su cargo decisiones en materia de disciplina escolar.

Es preciso señalar que la participación de los representantes estudiantiles en el CD implicó voz, pero no voto⁹⁷. Sin embargo, en el marco de esta nueva normativa se implementarían funcionamientos que promoverían una vida institucional más democrática. Su impacto es tal, que, desde su sanción en 1961 hasta los primeros años de gobierno

⁹⁶ Es decir, sólo existía la condición de alumno regular; no existía la condición de alumno provisorio, ni alumno volante, ni ninguna otra.

⁹⁷ A diferencia de los CD de las universidades nacionales, las representaciones de estudiantes y de egresados no fueron consideradas para conformar *quórum* en las reuniones del CD. Es decir que el claustro estudiantil podía expresar sus puntos de vista en relación con lo planteado por las autoridades o representantes docentes, pero no podía incidir en la votación de decisiones. Estudiantes y graduados no tuvieron incumbencia en los concursos docentes, la designación de personal, las medidas disciplinarias, entre otras determinaciones de la vida institucional que pasaban por el CD.

democrático, la referencia a la normalización⁹⁸ de la institución tendría que ver con la vuelta a este Decreto 8.736/1961.

A pesar de las limitaciones mencionadas, en el ejercicio participativo y político, de los claustros de estudiantes y egresados y de que no se contemplase en absoluto al claustro de los restantes trabajadores (administrativos, docentes auxiliares, personal de maestranza y mantenimiento), esta normativa, continuó representando un antecedente relevante en materia de reglamentación institucional para la comunidad educativa del INSP “JVG” y también para las otras IFD de la jurisdicción que no tenían CD.

La llegada de Onganía a la presidencia *de facto* en 1966 detuvo la oleada democratizadora y representó un retroceso significativo en lo referente a la participación política de todas las instituciones de enseñanza superior. En 1967 se iniciaría un proceso de desconocimiento de la participación del claustro estudiantil en el gobierno de todos los establecimientos de Educación Superior. Primero, en el mes de abril las universidades nacionales suspenderían la participación de los representantes estudiantiles en el CD (Decreto/Ley 17.245/67). Y luego, en agosto del mismo año, se extendería esta “modalidad de ordenamiento” a las IFD que ejercían su autonomía mediante CD con la sanción del Decreto 6123/67.

En particular este lineamiento alcanzó al INSP “JVG” con la derogación del capítulo IV del ROI/61 referente a la participación estudiantil en el CD. Su sanción estuvo fundada en:

...que esas disposiciones [la representación estudiantil en el CD] tienen el carácter de norma de excepción con relación al ordenamiento común de los demás institutos de formación de profesores;

Que en lo que atañe a la función inmediata de los establecimientos de enseñanza, es propósito firme del gobierno reestablecer plenamente el principio de autoridad en su expresión auténtica como obligación indeclinable del cuerpo docente;

Que tal propósito tuvo principio de aplicación en el nuevo régimen aprobado para las universidades nacionales según la Ley N° 17.245 (Decreto 6123/67).

Al promediar el año 1967, las reglamentaciones instituidas (N° 17.245/67 y 6123/67) para los establecimientos estatales de Educación Superior interrumpirían una tendencia en

⁹⁸ Es un proceso que significó la “Devolución de la autonomía perdida en 1976, derogación de la ley que el 1966 recortó del Reglamento Orgánico: las secciones referentes a las formas de participación de los estudiantes y egresados y el cumplimiento íntegro de todo el aparato normativo de 1961” (*Revista Iniciativa*, Año 1, N°1, octubre de 1982, p. 6).

alza de la participación estudiantil. Un proceso que desde la reforma de 1918 se venía consolidando en las universidades (Buchbinder, 2005; Ogando, 2007) y a partir de 1961 comenzaba a asomar en las IFD en la —actualmente denominada—CABA.

Las nuevas reglamentaciones volvían a orientar el gobierno de las instituciones de altos estudios hacia funcionamientos y dinámicas verticales, concentradas en la figura del Rector y el cuerpo docente. En consecuencia, las IFD donde el MCE había otorgado *cierta* participación del claustro estudiantil en el CD (en su expresión “con voz y sin voto”), quedaría explícitamente suprimida a partir de 1967.

El análisis revela cómo desde los orígenes de las IFD y durante gran parte del siglo pasado, prevalece en la jurisdicción de la CABA una *tendencia conservadora* que confinó la participación estudiantil a un lugar muy restringido. Esta se caracterizó por sostener una gestión vertical que ubicó en la cúpula de las resoluciones institucionales un Rectorado que asignaría tareas de control y vigilancia al claustro docente.

En continuidad con esta tendencia, es relevante señalar que en los años posteriores a 1967, las normativas consultadas no hacen mención alguna de que los gobiernos constitucionales ulteriores hayan derogado el Decreto 6123/67 ni intentado volver al ROI/1961. Es otras palabras, no se observaría un proceso de reforma e intervención normalizadora como sí, y sin éxito, intentó llevar adelante el tercer gobierno peronista en el sistema universitario (Buchbinder, 2005).

A continuación, veremos cómo esta característica que adquirió la participación estudiantil se ensamblaría con el “armazón represivo” propio de los años más cruentos del PRN. Es decir, los lineamientos educativos destinados específicamente a las IFD, y otros que habían sido proyectados sobre los distintos niveles del sistema educativo.

2. El clima institucional en el INSP “JVG”

2.1. La concentración de estrategias represivas en las IFD

Durante los primeros años de la Dictadura, entre 1976 y 1977, el INSP “JVG” es embestido por tres estrategias represivas: i) la Ley de facto 21.278/29/3 de suspensión del Estatuto Docente, ii) el Decreto 148/4/23 de suspensión de la autonomía e intervención del Ministerio de Cultura y Educación en los IFD; y iii) la Resolución N° 538, a través de la cual el folleto titulado “*Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestros enemigos*”

llegaría impreso y se distribuiría en todos los establecimientos escolares. Además, como en otras instituciones, fueron implantadas maniobras de disciplinamiento de la vida escolar (Resolución 137/1979). Todas estas reglamentaciones conformarían un armazón represivo y disciplinario que se proyectaba sobre las IFD desde los ámbitos estatales centrales como el MCE.

Así lo define Carolina Kaufman:

En rigor, la militarización en el dispositivo educativo se nutre de esta «convergencia cívico-militar». No operó como mera figura analógica. Pudo formalizarse a través de acciones, normas, reglamentos, dictámenes, resoluciones, acciones conjuntas, pactos secretos y manifiestos (...) permeará toda la trama del sistema educativo sin distinciones de Niveles, Modalidades, ni jurisdicciones (2001: 96-97).

La primera estrategia represiva impactaría en las condiciones laborales de profesores y del personal administrativo del INSP “JVG”, quienes se regulaban por el Estatuto Docente (Ley 14.473/1958). Esta reglamentación fue suspendida el 29 de marzo de 1976 por la Ley 21.278⁹⁹ tanto para los establecimientos terciarios de formación docente como para el resto de los niveles del sistema educativo, exceptuando las universidades, que nunca se rigieron por el Estatuto del Docente.

En segundo lugar —particularmente destinado a los Institutos Nacionales Superiores Profesorado— el 23 de abril se sancionó el Decreto 148, mediante el cual el presidente *de facto* de la Nación Jorge Rafael Videla suprimió la autonomía en el INSP “JVG” de igual modo que en el resto de las IFD (Artículo 1)¹⁰⁰ que gozaban de ella. Se trató de una reglamentación que contenía solamente siete artículos. En sus considerandos, fundamentaba:

...que es menester proceder a una reestructuración o reorganización de los mismos para adecuarlos a la actual política educativa en cumplimiento de los objetivos básicos fijados para el proceso de reorganización nacional

...que a esos fines se hace necesario dejar sin efecto la autonomía de que gozan tales institutos posibilitando así un accionar más directo del Ministerio de Cultura y Educación (Decreto 148/1976).

⁹⁹ Complementariamente, ese mismo día se intervienen las universidades nacionales mediante otro decreto que sale del MCE (Buchbinder, 2005; Rodríguez, 2011, 2013).

¹⁰⁰ Además del INSP “JVG”, en la jurisdicción de la CABA, sufren las consecuencias de esta estrategia represiva el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas (Decreto 8408, punto 3.1) y el Instituto Superior del Profesorado Técnico (Decreto N 910/65).

En esta dirección, se determinó que el INSP “JVG” pasase a funcionar bajo la dependencia del MCE por intermedio de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) en los términos que establecía el artículo N° 4 del “viejo” Decreto 4.205/1957, ya mencionado, que continuó rigiendo para todos los Profesorados Secundarios y Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales.

En relación con la intervención del MCE, el decreto explicitaba:

Facúltese al Ministerio de Cultura y Educación a disponer, si lo considera necesario, la intervención de los Institutos Superiores del Profesorado, Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales, Profesorado para la Enseñanza Primaria y Profesorado de Educación Preescolar; y para designar los interventores, facultad ésta que podrá delegar en el organismo de conducción docente respectivo (Decreto 148 29/4/1976, Art 4.).

Es decir que todo el arco de las IFD, incluyendo las Escuelas Normales que no habían experimentado en sus historias institucionales¹⁰¹ procesos de autonomía, quedarían en su conjunto habilitadas para su intervención por alguna dependencia del MCE en manos de las tres fuerzas armadas.

Mientras tanto, las otras instituciones que impartían enseñanza superior —las universidades—, ya venían siendo intervenidas y sus comunidades soportando retrocesos sin precedentes en la participación política de la vida institucional¹⁰². En este contexto, finalmente el INSP “JVG” fue intervenido en noviembre de 1977 (Souto, 2004).

En este contexto imperante de intromisión estatal en los IFD, se diseñó desde el MCE una estrategia represiva que impactó en todos los niveles del sistema educativo y también en las universidades. Se trató de la Resolución N° 538 el 27 octubre de 1977, firmada por Juan

¹⁰¹ Respecto a la autonomía institucional, las Escuelas Normales fueron instituciones que desde 1969 pertenecieron al Nivel Superior (Sigal y Davila, 2005), donde los Profesorados de Primaria e Inicial (aun siendo de nivel superior) se nucleaban en dependencias ministeriales, que imprimían lógicas administrativas y pedagógicas propias de los otros niveles del sistema educativo (medio, primario e inicial) con los que habían compartido gran parte de su historia desde tiempos de la matriz fundacional. Su experiencia en lo referente al gobierno de la institución escolar durante gran parte del siglo XX se desarrolló desde un CD de carácter *consultivo*.

¹⁰² A la hora de pensar la temporalidad específica de la historia universitaria, Buchbinder (2005) deja en claro que, dadas las características centrales que definen el período 1966-1983, se concluye que el trayecto 1976-1983 queda definitivamente subsumido en aquel otro más abarcador. Siquiera puede decirse que los influjos de la “primavera camporista” del año 1973 sobre la Universidad de Buenos Aires escaparon a las tendencias dominantes en ese período: radicalización y faccionalismo en la comunidad universitaria y políticas autoritarias, intervencionistas y represivas del Estado (Soprano, 2005).

José Catalán, ministro de Cultura y Educación de entonces. Esta indicaba la circulación en el ámbito escolar del folleto “*Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*”, que llegó a cada establecimiento junto a material audiovisual desde la imprenta central del MCE de la Nación.

Además, dos años más tarde, se reforzó el disciplinamiento escolar con la Circular N° 137/1979, un dispositivo que afectó a las instituciones secundarias y terciarias y recayó específicamente en el claustro estudiantil. Apuntaba a determinar aspectos muy puntuales de la disciplina escolar aplicables al estudiantado de nivel medio y superior. Establecía, puntillosamente, parámetros estéticos, comportamentales, comunicacionales y de vestimenta. De acuerdo con Pablo Pineau:

Los varones debían ir indefectiblemente vestidos con corbata, camisa blanca o celeste, pantalón de tela y zapatos, con pelo corto – dos dedos por encima del cuello de la camisa – y sin barba ni bigotes. Las mujeres debían asistir con pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos. Tampoco podían llevar maquillaje o adornos, y debían tener el pelo recogido detrás de una vincha. El trato con los docentes, preceptores y autoridades debía ser obligatoriamente de usted, evitándose la “familiaridad excesiva”. También les estaba prohibido fumar, jugar de manos y asentar leyendas en paredes, pupitres o similares. En el caso de los pocos colegios mixtos, alumnos y alumnas debían formarse y sentarse en las aulas en espacios separados no mezclados, y debía evitarse todo tipo de contacto físico entre ellos (2006: 71).

Este armazón represivo instalado en las instituciones de enseñanza superior se proyectó con énfasis sobre los estudiantes con mayores compromisos políticos y que desarrollaban una militancia clandestina. De acuerdo con los estudios referentes al período estudiantes y profesores, tanto universitarios como terciarios, fueron asesinados o desaparecidos hasta alcanzar la cifra significativa de 28,2 % en el total de bajas entre los años 1973 y 1983 (Bonavena, 2008; Izaguirre, 2011).

Respecto al caso de nuestro interés, hasta el momento se ha publicado una nómina provisional¹⁰³ de víctimas del terrorismo de Estado que fueron integrantes —en sus diversas

¹⁰³ Para consultar la nómina provisional, con los datos más básicos e incompletos, ver Fain Bulba (2018). Véase, también, Registro Único de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE). Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Poder Ejecutivo de la Nación; Argentina. Ver en Internet: <https://www.argentina.gob.ar/sitiosdememoria/ruvte/informe>. Última fecha de búsqueda y consulta: octubre de 2018.

formas — del INSP “JVG”. A continuación, consignamos la nómina, ordenada por orden cronológico del hecho represivo (que terminó con el secuestro y asesinato clandestino de las personas y, en un caso, la caída en combate y/o fusilamiento en la huida):

Valentina Noemí Keheyán Halepian, 21 años, argentina, estudiante del Profesorado de Historia. Secuestrada de su domicilio de Capital Federal, el 12 de mayo de 1976.

Gustavo José Pasik Dubrovsky, 19 años, argentino, estudiante del Profesorado de Historia. Secuestrado de su domicilio de Capital Federal, el 22 de mayo de 1976.

Carlos Alberto Gudano De Santo, 29 años, argentino, profesor egresado del Profesorado de Geografía y en actividad. Secuestrado de su domicilio de la localidad de Olivos (Conurbano Norte del Gran Buenos Aires), el 17 de agosto de 1976.

Jorge Antonio Capello Davi, 32 años, argentino, ex estudiante del Profesorado de Química. Secuestrado de su domicilio de la localidad de Avellaneda (Conurbano Sur del Gran Buenos Aires), el 12 de mayo de 1977.

José Gabriel Voloch Leizerovicz, 27 años, argentino, estudiante del Profesorado de Historia. Asesinado en enfrentamiento y/o huida, cuando concurría a una reunión partidaria en la localidad de Marcos Paz (Provincia de Buenos Aires), el 12 de junio de 1977.

Alberto Aníbal Anchepe Martori, 21 años, argentino, estudiante del Profesorado de Psicología. Secuestrado en la vía pública, en Capital Federal, el 18 de mayo de 1978.

Jorge Marcelo Dyszel Lewin, 21 años, estudiante del Profesorado de Ciencias de la Educación. Secuestrado de su domicilio de Capital Federal, el 18 de mayo de 1978.

En todos los casos, familiares, compañeras y compañeros o personas allegadas en cualquier grado a las víctimas hicieron la denuncia respectiva y contemporánea a los hechos en distintos organismos del Estado nacional y en entidades humanitarias y solidarias internacionales.

Es posible afirmar que se proyectaron sobre el INSP “JVG” estrategias de distinto alcance y tenor represivo. Algunas específicas para las IFD y otras que involucraron, también, otros niveles del sistema educativo. Estas acciones estuvieron, además, superpuestas e imbricadas con dispositivos de disciplinamiento escolar orientados a transformar comportamientos e intercambios entre sujetos que habitaban el cotidiano de los establecimientos educativos.

En consecuencia, a la tendencia de participación estudiantil conservadora instituida en 1967, se le sumó todo un armazón represivo y persecutorio orientado a instituir un patrón cultural individualista, y a acuñar características de desvinculación, sospecha, desinterés e individualismo en el estudiantado de la formación docente, a fin de proyectar miedo y desconfianza sobre los sujetos que expresasen sus pareceres en torno a la realidad circundante.

Además, se promoverían prácticas de autodisciplinamiento sobre la comunidad educativa que tuvo que regirse por prescripciones específicas sobre cuestiones tan “íntimas” como sus cuerpos, sus formas de comunicación y su vestimenta para evitar las persecuciones y las sanciones disciplinarias.

2.2. La comunidad¹⁰⁴ educativa del Instituto

2.2.1. Las autoridades, componentes ideológicos y formas de gobierno

Desde el 29 de marzo de 1976— y en algunos casos antes— las universidades nacionales se encontraban intervenidas. Sus autoridades y principales funcionarios fueron cesanteados, suspendidos, e incluso, detenidos y desaparecidos. En cambio, en el INSP “JVG”, esa fecha transcurrió sin demasiados sobresaltos. Por el contrario, la Rectora Aída Barbagelata ejercería su cargo hasta jubilarse en noviembre de 1977¹⁰⁵.

Barbagelata fue sucedida por el primer Rector-interventor, Alberto López Raffo quien ya formaba parte del Departamento de Geografía. Este desempeñaría el cargo de Rector entre noviembre de 1977 y los primeros meses de 1984. Es decir, ingresó, un año y medio después de sancionado el Decreto 148/23/4/76 y también se quedó y transitó los primeros meses del gobierno democrático de Raúl Alfonsín.

En este pasaje de autoridades, tuvo lugar un proceso de recambio entre conducciones con estilos diferenciados. Algunos trabajos señalan el carácter humanista de Aída Barbagelata y el despliegue de ciertas estrategias de autocensura durante su gestión que permitieron “proteger” a los integrantes del Centro de Estudiantes de aquel entonces¹⁰⁶. Otros trabajos¹⁰⁷ evidencian los componentes ideológicos presentes en la gestión de López Raffo.

Por ejemplo, cuando en documentos escolares se cita una carta de puño y letra del Rector, que relaciona la lucha contra “la subversión” a la concreción de mejoras en el edificio escolar. Así se expresa en un fragmento de una esquila de su autoría que quedaría transcrito en el acta del CD de noviembre 1978:

¹⁰⁴ No es el propósito de este apartado desarrollar una descripción de los claustros, sino más bien reconstruir algunos rasgos característicos que sirvan a los fines de los objetivos propuestos para el análisis del caso en cuestión.

¹⁰⁵ El cargo de Rectora es prolongado por decreto (Serrao, 2015) hasta el 9 de noviembre de 1977, cuando Barbagelata deja el cargo porque se jubila (Souto, 2006; Saibur, 2014).

¹⁰⁶ De acuerdo con Saibur (2014), Barbagelata desarrolla una estrategia de “autocensura”. Sus características y consecuencias se retoman en el capítulo V.

¹⁰⁷ Véase Souto, 2006.

Al Excelentísimo Sr. presidente de la Nación Teniente General (R.E) Jorge Rafael Videla.

(...) Es favorecer la subversión en la Argentina, el dejar que la esperanza se debilite, que el entusiasmo de los que enseñan y aprenden se aquiete, que el ingenio del que sabe se apague, que la aptitud del que conduce sea contenida por la ineptitud de los medios, que nuestros futuros reciten sus conocimientos en aulas de cartón, que no podamos celebrar los actos patrióticos todos juntos por falta de un lugar apropiado y digno (Acta del CD N° 349 del 10/11/78, citada en Souto, 2004).

Se trataba de un Rectorado que empleó una terminología afin al régimen dictatorial y si bien no es posible definir su cercanía con la estructura *de facto*, el uso tendencioso de la palabra *subversión* en contextos donde ya se había distribuido el folleto “*Subversión...*” muestra —al menos— el grado de oportunismo desplegado frente al uso de tal expresión a fines de conseguir lo solicitado.

Este órgano directivo estaba conformado por el profesor de Geografía Alberto López Raffo, el vicerrector Julio H. Bradley, perteneciente al Dto. de Inglés, y el vicerrector Héctor Aguirre, correspondiente al Profesorado de Ciencias Jurídicas. También son denominados “*Los tres solemnes caballeros*” (Revista “*Vamos...*”, Ceinsp, 1984) en una libre expresión que los estudiantes plasmarían, tiempo después, en octubre de 1984 una vez legitimadas la participación y la agremiación estudiantil.

En esta misma dirección, los testimonios refieren a una “*tríada*” que no presentó fisuras, ni matices entre sí. Así lo recuerdan dos estudiantes de los Profesorados de Historia y Castellano, quienes respectivamente, aseguran:

El Rectorado era nefasto, era una especie de tríada reaccionaria muy ligada al Instituto Geográfico Militar y los sectores más jodidos de la dictadura (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

No eran cuadros intermedios; eran tipos directos, un tipo de geopolítica y otro de la embajada norteamericana (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

El INSP “JVG” adoptó un funcionamiento interno relacionado directamente con el estilo que le imprimió la gestión de López Raffo y sus vicerrectores. En tanto fueron las autoridades interventoras durante siete años, desarrollaron una impronta en la gestión que también operó sobre los canales de comunicación, las formas de participación, la designación de los cargos docentes, entre otros aspectos del Instituto. Así, se expresarían los estudiantes sobre el funcionamiento institucional:

Aquí, nos encontramos con otra condición necesaria para superar la parálisis; la actitud de la tercera pieza, las autoridades. Esta pieza, obvio, es decir, lo es en la medida en que las dos anteriores (alumnos

y docentes) existan y puedan llevar a cabo libremente sus objetivos y realizar sus potencialidades. Si en vez de eso obstaculiza el accionar del resto del conjunto solo logrará detener al Instituto en su marcha o progreso (*Revista Iniciativa*, 1982, p. 16).

Recapitulando algunas características del Rectorado, observamos a las autoridades promoviendo aspectos ideológicos afines al PRN y consonantes con los lineamientos políticos centrales del MCE. En esta línea se trató de una gestión interventora que además de sostener la vigencia total (y reforzada) de los dispositivos de disciplinamiento escolar, perpetraría el congelamiento de aquella tendencia participativa en ascenso, que se encontraba interrumpida ya, desde 1966.

2.2.2. Los estudiantes como blanco represivo: niveles de organización y composición de su matrícula

Respecto a los niveles de organización del estudiantado, el CdeE del INSP (de aquí en más CEINSP) se mantuvo en pie hasta 1976 con una participación predominante de estudiantes de los Profesorados de Castellano e Historia y sin registrarse actividades posteriores a esa fecha¹⁰⁸. La última década de su funcionamiento ('66- '76) estuvo signada por las limitaciones que venía sufriendo el reglamento orgánico de 1961 y por los decretos ya mencionados: Decreto 6123/1967 y Decreto 148/1976.

En la Ciudad de Buenos Aires, algunos sectores del movimiento estudiantil porteño aún en los momentos más cruentos de la Dictadura —con la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) y la Federación de Estudiantes Secundarios (FES) proscriptas— lograron expresarse mediante acciones “relámpago”¹⁰⁹, tanto en los establecimientos educativos como en las calles¹¹⁰. En tal sentido, el INSP “JVG” presentó niveles de organización y coordinación escasos o prácticamente nulos, evidenciando una menor densidad política en relación con otros ámbitos estudiantiles de la misma jurisdicción.

Por ejemplo, las publicaciones estudiantiles demostrarían que recién en marzo de 1983 comenzó a abrirse un proceso reivindicativo *Por una Federación Nacional de Estudiantes de*

¹⁰⁸ Para más información sobre algunos aspectos que adquirió el Ceinsp previo al golpe de 1976, véase Souto (2006) y Serrao (2016).

¹⁰⁹ Por acciones *relámpago* se entienden aquéllas que acontecían intempestivamente en el espacio público o escolar y se desconcentraban estratégicamente con una celeridad que evitase el señalamiento o identificación de quienes las llevaban adelante. Fue una característica del accionar estudiantil durante los años de plomo de la Dictadura (Pedrosa, 2002).

¹¹⁰ La primera marcha de octubre de 1982 reivindicó reclamos por mayor presupuesto y condiciones de cursada (Clarín, 20/10/82 en Cristal, 2015).

*Profesorados*¹¹¹. Y fue recién a partir de 1984, cuando ya estaba instalada la democracia, que se dieron los primeros pasos en la conformación de la Federación de Estudiantes Terciarios (Feter)¹¹². Sin embargo, aún, sin una corporación organizativa y reivindicativa “histórica” que garantizase las articulaciones mínimas entre IFD, los estudiantes lograrían desarrollar algunas acciones disidentes durante los “años de plomo”, que recuperaremos más adelante.

En consonancia con esta poca densidad política, es interesante observar el lugar que las fuerzas armadas le otorgaron al estudiantado de las IFD en la política represiva proyectada hacia el campo educativo en los primeros años del PRN. Así, a pocos meses de asumida la Junta Militar, el 4 de agosto de 1976, el general Acdel Vilas, comandante de la V Región Militar, detalla en su discurso:

Hasta el presente, en nuestra guerra contra la subversión, no hemos tocado más que la parte alta de iceberg (...) Ahora es necesario destruir las fuentes que forman y adoctrinan a delincuentes subversivos, y estas fuentes se sitúan en las universidades y en las escuelas secundarias (García, 1995: 41).

Durante los primeros años de la Junta Militar, pareciera que la represión perdió de vista el circuito terciario de las IFD. De acuerdo con los discursos de los funcionarios militares y civiles, toda la fuerza de la estrategia represiva recayó principalmente sobre los otros ámbitos del sistema educativo: universitario y secundario. Se trataba de los ámbitos estudiantiles que habían alcanzado mayores niveles de organización levantando federaciones como la FUA y FES. En esta dirección, un estudiante expresa:

Nosotros decíamos que políticamente nadie miraba al profesorado, eso era lo mejor y lo peor que nos pasaba. No estábamos en la mira política de nadie y eso implicó que algunos profesores muy piolas pudiesen dar clase durante la dictadura (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

En este escenario, tiene lugar una tendencia que indica una mayor participación de la matrícula postsecundaria en el Nivel Superior no Universitario¹¹³. Es decir, el acceso a la Educación Superior en su conjunto no registró un aumento de la masa total de inscriptos

¹¹¹ Volante, circa marzo 1983, titulado: “Mensaje del grupo iniciativa distribuido entre los medios de difusión”.

¹¹² Véase Revista *Vamos. Hacia una nueva educación para la liberación del hombre y de los pueblos*, Ceinsp “JVG”, N° 1, octubre 1984.

¹¹³ Ver cuadro en Capítulo 2: “Distribución de la matrícula postsecundaria”. También, Tedesco (1986)

durante el período analizado, pero sí se observó un crecimiento notorio en la matrícula de las IFD.

Fue un proceso de migración estudiantil desde las universidades a las IFD o directamente del descarte de las primeras y elección de las segundas instituciones por parte de la matrícula postsecundaria. Particularmente para el caso del INSP “JVG”, así lo recuerdan los estudiantes:

Yo entré en marzo del ‘78 en un aula hacinada, en un lugar muy feo, éramos como 60 en un aula que no entraban más de 30, una vergüenza, y la deserción fue enorme (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Entré en el ‘77 a la mañana por el tema de la disquería que era el horario que más me convenía. Y a un primer año donde eran más o menos 50 chicas y 2 varones (R. Piovera, entrevista presencial, julio de 2018).

Ahora bien, ¿por qué los estudiantes se volcaban a inscribirse y cursar el Profesorado? Una explicación posible tiene que ver— como ya mencionamos— con las estrategias represivas. Estas se concentraron con mayor énfasis en los otros niveles del sistema educativo, sobre todo en las universidades (Bonavena et al., 2007) y las escuelas secundarias (Mercado, 2016; Núñez, Chmiel y Otero, 2016). Indagando especialmente en los testimonios de estudiantes del INSP “JVG”, se observan algunas razones que pueden agruparse de la siguiente manera.

- i) Estudiantes que elegían directamente los IFD, sin considerar a las universidades como una opción posible para continuar los estudios, sobre todo, si trataban de evitar las políticas restrictivas y represivas que en aquellas se implementaron:

En el Profesorado, si bien hubo desaparecidos -cuando yo entré ya se hablaba de tres casos- y si bien el clima era opresivo, todo fue menor— en términos solamente comparativos— con la facultad y la universidad (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

- ii) Estudiantes que, experimentando las estrategias represivas en la escuela secundaria, buscaron alejarse de sus alcances y proyecciones:

Yo fui al Normal de Banfield de donde es la famosa división perdida, que le dicen que le decimos, nosotros tenemos más de cuarenta compañeros desaparecidos (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto de 2017).

- iii) Estudiantes que, participando de la matrícula universitaria, migraron dentro del mismo Nivel Superior hacia las IFD.

Una cosa que nunca me la olvidé. Había una chica que era del PCML (Partido Comunista Marxista Leninista), una chica en el año '78 que acababa de entrar al PCML, se ve. Y ella militaba abiertamente, de una manera muy ingenua, lo recuerdo porque entré al baño y ella me dijo: mirá, tiraron estos volantes ... (silencio) y yo me di cuenta de que me los había tirado ella a mí. Entonces la miré y le dije: ¡mirá, tené cuidado, porque... bueno, le expliqué! (lo dice sobresaltada). Esa chica desapareció al mes. Ella tenía 18 peladitos y su hermano era más chico, tenía 16, desaparecieron los dos. Yo fui a estudiar a casa de ella varias veces. Fue horrible. Un grupo del PCML que desaparecieron todos en el '78 en Filo, yo estaba en Filo (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

Resulta evidente que al menos una parte de la población estudiantil llegó al Profesorado alejándose de la presencia de los dispositivos represivos en los ámbitos educativos que había transitado previamente o buscando evitar esos escenarios temidos. Al menos parte de esta matrícula llegaba al Instituto desde las universidades y escuelas secundarias. Se trató de una migración estudiantil proveniente de establecimientos que habían tenido un Centro de Estudiantes con una trayectoria organizativa relevante.

En este sentido, parece existir una correlación entre el incremento de la población estudiantil en el INSP “JVG” y el bajo protagonismo que el CEINSP había tenido durante los años previos al PRN dentro del movimiento estudiantil porteño. En esta línea, algunas investigaciones denominan al Instituto como una “isla”, en referencia al clima que se vivía ahí y en diferenciación con el contexto imperante en el resto del sistema educativo.

La particularidad del Profesorado era que, durante la dictadura, comparado con la Facultad de Filosofía y Letras, sobre todo, era un lugar más tranquilo, es decir, donde había menos persecución (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre 2016)

Por ejemplo, en el profesorado en el '75 estudiaban los hijos de Silvio Frondizi, que habían salido de Filo y habían venido para acá (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Puede ser que mi papá [Jorge Alberto Sábato] es muy probable que mi papá, más con la historia de mis hermanas, haya pensado en el Instituto como un excelente lugar para que yo estuviese más protegida (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

El dispositivo de control que consistía en la circulación de las fuerzas armadas supervisando y habitando pasillos y veredas como paisaje cotidiano en los establecimientos de enseñanza superior resultó todo un rasgo distintivo de la época, especialmente en las universidades. En este sentido, los estudios referidos señalan la escasa o nula presencia de las fuerzas armadas en los pasillos del INSP “JVG” (Barela, Cunha, Liverá y Echezuri, 2009; Saibur, 2014; Serrao, 2016).

Con respecto a los posicionamientos políticos de los estudiantes, presentaron alta heterogeneidad. Un grupo con una trayectoria política comprometida, cursando junto a una cantidad significativa de estudiantes que pertenecían a familias conservadoras y otros tantos sin experiencias políticas previas. Así lo recuerda un estudiante de Castellano:

Yo me acuerdo una vez, a fin del primer año, una compañera nuestra hace un asado en su casa de Olivos. Uno estaba sentado con figuras jodidas del ámbito dictatorial, pero el grupo de docentes acompañaba y los alumnos no decían nada (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Insisto, estudiábamos con compañeros que habían pasado toda su secundaria en la dictadura, aunque algunos venían del Nacional Buenos Aires, eran de familias muy conservadoras. Sobre 25, creo que uno o dos tenían una experiencia en el centro de estudiantes de sus colegios secundarios (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

En consonancia con este rasgo conservador o despolitizado del estudiantado, el trabajo de Saibur (2014) aporta dos elementos interesantes. Por una parte, sostiene que la nuera de Jorge Videla cursó estudios durante los primeros años del PRN en el Instituto y además señala la presencia de “infiltrados”¹¹⁴ del servicio de inteligencia transitando los pasillos y compartiendo la cotidianidad del dictado de clases entre estudiantes y profesores.

Lo que tenías era gente que vos sabías que eran de los servicios y nos lo confirmaron con el tiempo (...) Por ahí estaban distribuidos en ciertas aulas; en Filosofía había un señor Jorge que tenía una actitud que era fácilmente visible (Mabel Rojas. Citado en Saibur, 2014).

Una vez, cuando fue que teníamos a la nuera de Videla y que venía con los custodios. Los custodios subían al aula y se quedaban atrás con las armas largas (Osvaldo, bufetero de la Institución. Citado en Saibur, 2014).

Fue un escenario compuesto por una población de cuatro mil estudiantes, altamente heterogéneo en lo referente a sus posicionamientos políticos. Un claustro conformado por estudiantes con trayectorias políticas comprometidas, cursando junto a otros estudiantes más despolitizados y conviviendo con un tercer grupo más conservador que, al parecer, incluso sostenía vínculos directos con figuras centrales del PRN.

2.2.3. Los profesores: formas de ingreso al Instituto y posicionamientos políticos

¹¹⁴ Resulta consonante con lo propuesto por el trabajo de Montes de Oca (2018), quien señala que una oficina de inteligencia montada en la sede central del Ministerio de Educación, dirigida por el coronel Agustín Valladares, tuvo a su cargo la recopilación de datos sobre presuntos terroristas infiltrados en las aulas.

Respecto a las dinámicas de concurso, ingreso y acceso a la carrera docente en el Instituto, fueron prácticas articuladas a ciertos resortes institucionales que se orientaban a la pérdida del principio de libertad de cátedra y no garantizaban la libre expresión de ideas políticas, valiéndose de la “exoneración” de profesores como mecanismo de control restrictivo y condicionante. Estas estrategias institucionales proyectadas sobre el claustro docente durante el período analizado, ya tenía larga data en el Instituto, al menos desde 1930 (Souto, 2006).

Si bien fue una tendencia presente a lo largo de varias gestiones, durante el período analizado, adquiere ciertas particularidades. Por un lado, los testimonios de los propios profesores coinciden en cierta designación a “dedo” sin concurso docente que regulase el ingreso a los cargos. En consonancia con el sistema educativo donde se expandían los rumores sobre suspensiones imprevistas, que resultaban ser un *modus operandi* regulatorio dirigido hacia el claustro docente. En palabras de una profesora:

En mayo de 1976 me llamaron para cubrir una cátedra en el Joaquín V. González. Fue Isabel Hevia, que había sido mi ayudante y es una gran compañera, quien pensó en mí y me recomendó para dictar Historia Social de la Educación en 4to año del Profesorado de Historia. Me entrevistó la directora de Departamento y me designaron a dedo, sí. ¿Por qué Guillermo García debió dejar la cátedra que tomé? No lo sabía. En realidad, yo era muy ingenua y no pensé que lo habían desplazado, sino que se habría ido a trabajar a otro cargo (V. Kleinman, entrevista presencial, julio de 2018).

En tal sentido, estos procedimientos institucionales quedaron legalizados desde el 29 de marzo de 1976 mediante la suspensión del Estatuto Docente, que desplegó una oleada de cesantías en todos los niveles del sistema educativo incluyendo las IFD, de acuerdo con Rodríguez:

El primer ministro de educación de la nación, Ricardo P. Bruera ordenó la suspensión del Estatuto por medio de las leyes N° 21278 y N° 21520 porque pretendía “producir una adecuada renovación de los cuadros docentes” (2007:5).

Al parecer, estas “modalidades” de ingreso se proyectarían a todo el claustro de profesores indistintamente, tanto para aquéllos que dictaban las *disciplinas específicas* de cada Profesorado como para los que tenían a cargo las asignaturas llamadas *generales* o *pedagógicas* tales como Conducción del Aprendizaje, Teórica de la Educación, Historia Social General de la Educación, etc., que eran transversales a todas las carreras.

Sin embargo, una vez adentro de la institución, pareciera que los profesores se encontraban con cierto margen de autonomía. Por ejemplo, en lo relacionado con los

dispositivos de control de los programas de estudio, que fueron muy diferentes de acuerdo con la estructura departamental a la que pertenecía cada asignatura. En el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas, una docente explicó cómo era esa estructura:

Había departamentos bien organizados el de Matemática, Historia, Inglés, Cs. de la Educación, esos funcionarían con un jefe designado, por supuesto que, en el momento de la dictadura, creo que esas designaciones no eran electivas. Y los transversales, por ejemplo, yo, que trabajaba en el Dto. de Historia, pero mi materia es una materia general, las llaman ellos, de Cs de la Educación. En un momento estaba Camilloni¹¹⁵ en la Jefatura Departamental de Cs de la Educación

¿Vos dependías de ese departamento?

No, era bola sin manija, no dependíamos de nadie. Nunca nos dijeron. Por eso, insisto: no había una Jefatura Departamental que controlara los contenidos hasta bien avanzados los años '80 (en referencia a las materias generales) (V. Kleinman, entrevista presencial, julio de 2018).

Por su parte, los estudiantes también recuerdan algunas de las características que presentaban las programaciones de los profesores.

Tenías, por otro lado, a Silvia Fridman que daba Americana II que tenía una desactualización bibliográfica terrible (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Una vez concretado el ingreso al Instituto, además del margen de libertad respecto a las propuestas desarrolladas en los programas de estudio, también “podían traer a su gente”. Es decir, incorporar a sus cátedras a los equipos con los que venían trabajando en las universidades de las que algunos habían salido cesanteados:

Había profesores para todos los gustos... y había cosas raras en el Departamento de Historia, estaba Austral que era de la Universidad [Nacional] de La Plata y había traído gente de La Plata con buenos fueros académicos, que estaba acá y que en general parecía gente más permeable, digamos, pero muy calladitos todos, en aquel entonces. Por otro lado, estaba Enrique Pezzoni ¡¡ni más ni menos!!... en Letras, había venido él con su gente al Profesorado echado de Filo...(J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Ahí sí se había producido una migración de la UBA al Profesorado (...) Graciela Riquelme, por ejemplo. Y tuve una profe que se llamaba Isabel Hevia, que no sé si ella ya había sido discípula de Gueventter, que era una tipa muy reconocida en el ámbito de la Historia de la Educación... (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

¹¹⁵ Gueventter (Titular de Cátedra), Carboni (Jefe de Trabajos Prácticos) y Camillioni (Ayudante) conformaban la cátedra de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires y pertenecían al Profesorado de Cs de Educación.

La presencia de profesores cesanteados que conformaban el claustro docente del INSP “JVG” empuja a preguntarnos por la relación¹¹⁶ que estos establecieron con las autoridades del Instituto, más aún si atendemos a la actuación del Rectorado ya referida en párrafos anterior. Es decir, resulta llamativo que, mientras el Rectorado giraba pedidos por carta a Jorge Videla, simultáneamente permitía el ingreso y la permanencia de profesores que llegaban al Instituto buscando un espacio laboral porque habían sido cesanteados en algunas universidades nacionales.

Con respecto a las expresiones de los profesores adquirió múltiples maneras. En ocasiones asumieron posicionamientos que se mostraron abiertamente afines al PRN y en otros casos lo hicieron mediante acciones más solapadas mediadas por los reglamentos que apuntaban al disciplinamiento de los estudiantes. Es decir, sin mostrar aspectos ideológicos directamente relacionados con los preceptos de la Dictadura, pero siguiendo a raja tabla los lineamientos estipulados en materia de disciplina escolar. Para ambos casos, así lo recuerdan dos estudiantes:

Yo hice, una vez di un examen, brillante una materia que se llamaba Historia de la Historiografía, brillante porque contesté todo, porque armé todo y todo perfecto y me fui feliz porque bueno, me va a poner un diez.... Y me puso un ocho y vos decís “bueno, te eximiste”, pero bueno no se trataba de eso. Y fui y le dije, profesora, disculpe: ¿por qué el 8? Y me dice: (cambia el tono de la voz intencionalmente, más aguda) Piovera, ¡la presencia! Yo me había ido con una camisa sport (era verano, ¿eh?) y un jean. Ella era como que había que estar con saco igual, viste ese tipo de cosas por eso te digo que eran inimaginables (R. Piovera, entrevista presencial, julio de 2018).

Pero también me acuerdo... yo en el año 1982 curso Historia argentina, Historia argentina III. La daba, el que era el vicedirector del colegio Carlos Pellegrini. Y era un tipo que decía: “¿treinta mil?, ¡treinta mil más!”. Lo decía en la clase y vos te tenías que quedar callado: Chiapella. (D. Pacianni, entrevista presencial, junio de 2017).

Arias era horroroso, monárquico, de derecha. Me acuerdo de que era super cuestionado y se le hacía muy mala prensa, pero no había capacidad o posibilidad de hacer un planteo institucional. (...) pero sí que se criticaba muchísimo a Arias y se hablaba con otros profesores. Tenía toda la pinta de... seminarista de último año o cura recién recibido, un personaje, parecía uno del Opus Dei. Pero el tipo tenía una característica, que yo no sé si era [silencio] es raro...yo no sé si era

¹¹⁶ ¿Cuáles fueron los motivos que impulsaron a los profesores a permanecer en la INSP “JVG” ?, resulta una pregunta que desborda los objetivos de esta investigación, pero vale la pena dejar planteada para retomarla en otro momento. Especialmente si atendemos a las representaciones que se proyectaron sobre el Instituto, considerándolo, como una “isla”, pero sabiendo desde el análisis precedente que estuvo atravesado por varias estrategias represivas.

hipócrita... Pero el tipo como si nada, no se calentaba, no perdía la forma, tenía sangre de pato (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

También estaban los profesores que dejaron ver algún tipo de disenso o comentario crítico contra el PRN, ya sea a partir de *gestos* o incluso con *comentarios o acciones* más explícitas:

Yo tenía la gran sensación que Élide Gueventter era una liberal, total y tan absoluta que le importaba tres “belines” si yo era marxista y si Ernesto Bore era peronista de derecha y entró a la cátedra también (V. Kleinman, entrevista presencial, julio de 2018).

Había profesores como Aida Rotbart... gente muy potente, y que en un punto uno podría leerlos como agazapados en ese lugar, un lugar menos vigilado, que, si vos funcionabas, funcionabas (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Creo que alguna vez hizo [Graciela Riquelme] algún comentario de los que habían quedado cesantes en la UBA, algún comentario relativo a eso, que también había enojo con el contexto, pero no algo explícito (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

Blanca Tausend había sido profesora en el ENAM, o sea en el [Escuela Normal Antonio] Mentruyt, el Nacional e Instituto del Profesorado de Banfield. Esta profesora, Austral y algunos otros más tenían una visión, digamos, humanista. ¿En qué sentido “humanista”? En decir cosas que en ese momento podían ser peligrosas, como, por ejemplo: “Ojo con el antisemitismo, ojo con el tema de la discriminación...”. lógicamente uno por ahí pretendía más –me corrijo: yo por ahí pretendía más- en términos de toma de posición. Después me di cuenta de que eso era bastante importante, muy valiente, porque podía significar que también dijeran: “Ojo, este tiene esta actitud...” (H. Löbbe, entrevista presencial, marzo de 2017).

Al igual que los estudiantes, los profesores mostraron un variopinto espectro de posicionamientos, acciones y expresiones en torno al contexto circundante. En ocasiones estuvieron en consonancia con las prescripciones disciplinarias y otras veces se expresaron con formas de disenso contra el contexto dictatorial.

Ahora bien, deteniéndonos en la mirada que los estudiantes organizados tuvieron sobre el claustro de profesores en aquellos años de la Dictadura, observamos algunas apreciaciones respecto del lugar que, desde su óptica, ocuparon los docentes durante el PRN en el Instituto. Así lo plasmaron en sus publicaciones estudiantiles:

Otro tanto puede decir la mayoría de los docentes, a quienes no se permitió una activa participación en la elaboración del proceso educativo quedando convertidos casi en simples empleados del Estado para dictar clase de acuerdo a un programa oficial y cobrar un sueldo a fin de mes, sin tener una gravitación real en la estructuración de fenómeno educativo (*Revista Iniciativa*, año 1, N° 1, 1982, p.5).

La caracterización de “simples empleados del estado” evidencia una crítica contundente hacia el rol que los profesores ocuparon durante el PRN pareciera un cuestionamiento por la asunción de un lugar pasivo o de escasa “gravitación” en lo que el claustro denominó “fenómeno educativo”.

3. El aula: una mirada hacia el ámbito más institucionalizado

*Cada época no sólo sueña la siguiente, sino que soñadoramente apremia su despertar.
Lleva en sí misma su final y lo despliega –según Hegel- con argucia
(Benjamin, 1972)*

Los *paisajes escolares* que se reconstruyen a partir de la lectura de los dos testimonios ofrecidos en los próximos apartados permiten aproximarse más estrechamente a la complejidad que adquieren las relaciones entre los sujetos escolares en el marco de ciertas dinámicas institucionales impregnadas por la cultura del miedo. Sin embargo, estos paisajes también evidencian algunos intercambios conflictivos que anticipan la construcción de márgenes de acción y auguran procesos de redención y resistencia.

Para una reflexión sobre estas escenas, nos apoyamos en la noción de márgenes (Das y Poole, 2008), que ayuda a prestar atención a los sitios que resultan albergues de acciones disidentes y que potencialmente podrían abrirse paso a procesos de resistencia. Para que los márgenes sean interpretados más cabalmente, la propuesta es observarlos en relación con las posiciones centrales, echando un vistazo a *las aulas* en tanto espacios educativos predominantemente institucionalizados, analizando lo que en estas se despliega, es decir, cómo se pone en juego ahí, lo instituido.

A continuación, presentamos dos paisajes escolares recuperados a partir del trabajo testimonial. Estos resultan piezas fundamentales para aproximarnos a las características que adquirió la relación entre claustros, permitiéndonos escudriñar, en las vinculaciones entre profesores y estudiantes en el marco de un encuadre normativo orientado a instituir una cultura del miedo.

Los relatos fueron contruidos a partir del conjunto de entrevistas presenciales realizadas para este trabajo a ex alumnos del INSP “JVG” durante el contexto bajo estudio. Las testimoniadas son Clarisa Galuz¹¹⁷ y Celia Sábato¹¹⁸, además, son actualmente profesoras del Instituto.

¹¹⁷ Estudiante del Profesorado de Historia INSP “JVG” (1979-1984). Integrante del GI. Actualmente es profesora Departamento de Historia del INSP “JVG”, la Escuela Nacional Superior de

3. 1. “Los argentinos somos derechos y humanos”

Durante el mes de septiembre de 1979, se llevó adelante la primera visita e inspección de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA)¹¹⁹. Este dispositivo fue la respuesta a las múltiples denuncias internacionales — la mayoría de las cuales eran originadas en nuestro país y canalizadas por el exilio argentino — sobre el alcance y gravedad de la política represiva de la Dictadura.

El dispositivo consistió en un conjunto de reuniones con funcionarios del Régimen; expresidentes; referentes de partidos políticos, sindicalistas, empresariales y religiosos, y dirigentes y representantes de los llamados “organismos de Derechos Humanos”. Por otra parte, realizaron inspecciones directas —pero restringidas, acotadas, parciales— a cárceles y establecimientos públicos de detención. Además, recepcionaron de manera pública las denuncias de familiares, amigos, compañeros y solidarios de personas víctimas de secuestros clandestinos, por parte de las fuerzas represivas.

Esta actividad de recibir denuncias personales permitió visibilizar de manera contundente la gran cantidad de afectados quienes, durante esa visita, hicieron largas filas frente a la delegación de la OEA en Buenos Aires en la céntrica Avenida de Mayo a pocas cuadras de la Casa de Gobierno. Las repercusiones del dispositivo internacional alcanzaron las aulas del INSP “JVG”. De este modo lo testimonia Clarisa Galuz:

En el Instituto teníamos un profesor de Historia de España que se vestía como si fuera un sacerdote. Tenía apariencia, una apariencia entre sacerdote y militar. Pelo corto, usaba como unas camisitas, con unos pulovercitos, que, si lo mirabas de arriba parecía la sotana, viste la parte blanca con oscura. Y nos enseñaba una historia totalmente irrelevante de España, con unas guías que estaban llenas de datos, en columnas, que eran como las “tablas de Martínez” todo de memoria y con cosas

Comercio Carlos Pellegrini y del Instituto de Enseñanza Superior “Dra. Alicia Moreau de Justo”. Entrevista realizada en abril de 2017.

¹¹⁸ Estudiante del Profesorado de Inglés (1979-1984), integrante del GI. Directora del Departamento de Inglés por dos mandatos y Rectora del INSP “JVG”. Actualmente es profesora en el INSP “JVG” y IES en Lenguas Vivas Ramon Fernández. Entrevista realizada julio de 2017.

¹¹⁹ El 11 de abril de 1980, la Comisión emitió una declaración sobre la información recibida y lo observado, describiendo de manera crítica las condiciones respecto a las libertades y derechos en la Argentina y recomendando una serie de medidas para mejorar su aplicación y vigencia. Este último informe tuvo trascendencia pública internacional, pero se prohibió cualquier tipo de mención o publicación en la Argentina. Véase Verbistky (1988) *Las cifras de la GUERRA SUCIA*; publicación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (A.P.D.H); Bs. As., Argentina. Páginas 23 a 33.

anecdóticas. Lo que yo recuerdo es que... además que enseñaba cosas totalmente irrelevantes, bueno, tengo una anécdota precisa: el aula de primer año donde yo cursaba, —que el sistema era muy escolar, casi cursábamos siempre en la misma aula, a no, algunas materias en la misma aula y otras en otra, te hablo de Profesorado de Av. de Mayo y San José— esa aula daba a la calle. Me acuerdo, que...,no me acuerdo precisamente el mes, cuando en el '79, creo que en septiembre, cuando la Argentina gana el mundial juvenil en Japón y al mismo tiempo estaba la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA recibiendo las denuncias de los familiares y sobrevivientes... ese día, efectivamente al iniciar ese día, algunos comercios de la ciudad tenían la calcomanía (como le decíamos en esa época) y fue esa operación de prensa que cuando se anuncia el triunfo de Argentina en Japón — a través de radio Rivadavia y del gordo Muñoz — convocan a la población a movilizarse a Av. de Mayo a festejar y a desmentir de algún modo, la campaña “anti-Argentina”: eso de que “los argentinos éramos derechos y humanos”. Y el tipo, que se hacía muy “el seriecito”, levantó la clase, para que todos pudiéramos bajar, y yo me acuerdo, nada... que me levanté llorando y dije: “Éste, es un hijo de puta, yo lo voy a cagar a trompadas”, una cosa así. ¿no? [silencio] Y sí, recuerdo ahí, haberme cruzado cara a cara con el profesor que después fue el de Argentina IV, de Argentina Contemporánea y mirarlo y decirle [eleva el tono de la voz]: “¿Profesor qué piensa usted de esto?”, y que él me contestara: “Me recuerda a la Alemania del ‘33”. Viste, por las olimpiadas que organiza Hitler... [silencio] bueno, en ese sentido, fue bueno.

3.2. Vamos a vencer, algún día “*We shall overcome, one day*”

El otro paisaje escolar recuperado a continuación transcurrió a cuatro años de haberse instaurado el folleto “*Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestros enemigos*” (Resolución 538/1977), enmarcado en la posteriormente conocida Operación Claridad que estuvo orientada específicamente al ámbito educativo. De acuerdo con Pineau (2006), estuvo a cargo del Coronel C. Valladares, bajo la responsabilidad directa de Roberto Viola.

El folleto consistía en un “Manual”, un formidable instrumento de diagnóstico, pero al mismo tiempo de divulgación de la identificación, delimitación y metodología a seguir desde el propio ámbito educativo (la escuela, la comunidad escolar, la formación docente, la bibliografía a utilizar) para detectar, aislar y neutralizar (aniquilar) al oponente subversivo. Subversión que era al mismo tiempo y simultáneamente, moral, ética, material y cultural, y

que se expresaba infiltrando el cuerpo social, "afiebrándolo" y permitiendo el avance de la "enfermedad".

El testimonio evidencia la reacción de un profesor que, en el marco del dictado de su clase de inglés en las aulas del INSP "JVG", quedaría perplejo frente a la interpretación de un recurso didáctico propuesto para la enseñanza del término "shall". Así lo recuerda Celia Sábato:

¡Y otra cosa tremenda! que no me pasó a mí, pero que le pasó a un profesor en el año 81, ¡sí ,81! Esto te lo digo como contexto porque son cosas que me acuerdo y habrán pasado otras. Pero al mismo tiempo nosotros vivíamos mucho en este ambiente académico. Porque es una cosa que tiene... el departamento de Inglés tuvo, durante muchísimo tiempo, gente que está estudiando ¿viste? medio como en una burbuja, pero no te digo una burbuja porque no sería justo, pero...bue. Este profe, el profesor que te voy a contar es Aldo Blanco, que murió ya, es la persona que yo considero mi profesor. Me considero discípula de él o algo parecido, aunque no me da el piné, me parece. Este hombre Aldo Blanco era un típico.... uno podría entender su ideología, pensando en el Buenos Aires Herald. El Buenos Aires Herald de esa época era el único diario que publicaba noticias sobre los desaparecidos y sobre los muertos que se encontraban y al mismo tiempo defendía la política económica de Martínez de Hoz. Bueno, es una incoherencia total, pero era EXACTAMENTE así. O sea, los tipos no veían que una cosa era imposible sin la otra. Este Aldo Blanco era igual, el tipo era de derecha, en el sentido... de que viste, es más tuvimos discusiones toda la vida. Pero era súper abierto en la cuestión de los derechos, la opinión, dar la opinión de uno, todo eso. Y seguramente hasta que le pasó esto que te voy a contar, no sé si se daba cuenta de cómo las cosas estaban relacionadas, va no sé si se dio cuenta algún día...[silencio] Bueno, entonces él, para enseñar... para ilustrar el uso de una forma, de una expresión del inglés, de una construcción del inglés... hay una canción que se llama "Venceremos" en castellano, "We shall overcome" [canta y tararea] no puedo cantar [se lleva las manos a la garganta y sigue tarareando]. ¿No sé si la conocés?, la canta Opus Cuatro en castellano, "Venceremos" se llama en castellano, en inglés es "We shall overcome". Él quería explicar el uso de "shall", un auxiliar en inglés. Y la canción es una canción que cantan los negros, esclavos o no sé qué, y que habla de cómo nos sobrepondremos, en realidad "we shall overcome" es cómo nos vamos a sobreponer a las dificultades. We shall overcome one day, o sea "vamos, un día, vamos a vencer". "Pronto venceremos", dice Opus Cuatro. O sea, el tipo trae la canción en su limbo del inglés, en su limbo de que ...trae "We shall overcome" o sea una canción que dice: venceremos [eleva el tono de la voz], ¡una canción de resistencia! Nunca se le ocurrió que podía... Y la pasa, viene con su grabadorcito y la pasa, trabajamos el uso de

SHALL en “We shall overcome” como sigue la canción que ahora no me acuerdo. Es preciosa, aparte va creciendo, cuando la canta este cuarteto, va creciendo, ¿viste? Y no va una compañera mía y lo denuncia [silencio] lo denuncia con el Rectorado de que él estaba pasando canciones subversivas. Nunca supimos quién fue, pero yo sospecho de una... que ni me acuerdo el nombre, yo sospeché que era esa mina por cómo era, pero no era amiga mía ni nada. ¿Y cómo nos enteramos? Porque un día viene el profesor y dice: “Me acaba de pasar, les quiero informar lo que me acaba de pasar. Yo no puedo creer que esto haya sucedido. Me llamó el Rector para preguntarme por qué yo estaba pasando canciones subversivas”. Él lo que manifestó era que no podía entender cómo había pasado eso. ¿Cómo alguien de su curso lo había ido a denunciar por una canción que él había traído? Y dice: “¿ustedes saben lo que le pasa a la gente porque le dicen ‘subversivo’? ¿ustedes tienen idea?” ¡Todos... demudados, todos demudados y a mí eso sí que no se olvidó nunca! Y yo (que ya lo había tenido en segundo año y que lo admiraba mucho) cuando salió de la clase, fui y le hablé y le dije que me solidarizaba con él o algo así... Me sentí como — viste lo que yo te decía antes — que no sabías en quién confiar.

E: Pero él continuó...

C: Él continuó, él continuó. Claro, porque él tenía un cierto prestigio por un lado y porque uno de los vicerrectores era de inglés y sabía bien que él no tenía nada que ver.

Los testimonios precedentes nos aproximan a algunas manifestaciones cotidianas de los sujetos escolares en contextos impregnados por el patrón autoritario de poder. La operación por la cual los denominamos *paisajes escolares* guarda el propósito de interpretarlos como “iluminaciones profanas” donde se evidencian intercambios conflictivos y pequeños gestos de disenso con lo instituido. A partir de ellos es posible entrever los malestares, las disconformidades y las tensiones que proyectaban los sujetos sobre una estructura escolar determinada, particularmente, la de una IFD.

Ahora bien, ¿por qué las consideramos iluminaciones profanas? Siguiendo a Walter Benjamin (2005), la modernidad es un sueño del que es necesario despertar y las iluminaciones profanas o las imágenes dialécticas resultan, en el marco de esta perspectiva, “instrumentos” para decodificar este sueño moderno. En ellas tienen lugar un *continuum* que se repite indefinidamente: la situación de opresión (el patrón de poder, en este caso, autoritario/de facto) y un *discontinuum* o tiempo del *ahora* orientado a interrumpir esa situación. En los paisajes escolares reconstruidos ese *discontinuum* “benjaminiano” aún se asoma intermitentemente.

Los paisajes escolares analizados permiten entrever el cuestionamiento de los sujetos escolares hacia las estructuras represivas y persecutorias, en tanto, impulso que ocurre episódicamente de forma, todavía, muy ocasional. Si bien demuestran expresiones vinculadas a fuertes malestares institucionales, estas, aún se encuentran en la disyuntiva de enquistarse sintomáticamente o de abrirse a procesos colectivos de redención.

En otras palabras, los sujetos protagonistas de los paisajes analizados aún no han pegado el “salto” o *Jetztzeit*, (Vernik, 2010) ese tiempo pleno y actual capaz de “hacer saltar el continuum de la historia”, ni recuperado la herencia del pasado en el presente. Es decir, no han construido todavía, una expresión consciente, organizada y coordinada con otros, orientada a tensionar con permanencia y continuidad las estructuras autoritarias del poder de facto aún instituido.

4. Las primeras acciones disidentes

Durante los primeros años de la gestión del Rectorado encabezado por López Raffo y sus vicerrectores los profesores Bradley y Aguirre el armazón represivo analizado estuvo constituido por: una tendencia de participación estudiantil conservadora, las estrategias represivas de alcance específico para las IFD y los dispositivos de disciplinamiento compartidas con otros niveles. Con todo, esta estructura comenzaría a mostrar síntomas de agotamiento.

A continuación, nos detendremos en esas breves interrupciones del *continuum* moderno manifiestas en la institución escolar, a partir de la recuperación de las acciones que empiezan a encabezar algunos sujetos de la comunidad educativa. En consonancia con las investigaciones previamente consignadas (Saibur, 2014; Serrao, 2016), los estudiantes pertenecientes a los Departamentos de Historia y de Castellano parecerían haber sido los de mayor protagonismo en las acciones dirigidas a expresar malestares y disidencias.

En particular, algunos estudiantes del Departamento de Castellano tuvieron el propósito de solicitar la apertura del turno vespertino. Fue un pedido fundamentado en la necesidad de poder trabajar y estudiar simultáneamente. En este sentido, de acuerdo con *Subversión en el ámbito educativo...*, esta clase de actividad (o solicitud) fue considerada como una manifestación del accionar y argumentos de las organizaciones subversivas que operaban en el ámbito educativo (*Subversión...*, p. 41).

En la práctica y dentro del Instituto, consistió en una *juntada de firmas* protagonizada por los alumnos e impulsada a través de las pasadas curso por curso, solicitando la adhesión y la firma que acompañase el pedido. Así lo recuerda un estudiante:

Nosotros sí hablábamos con los profesores que nos permitían, un poco más, sobre el plan de estudios de Letras. Sí, en el sentido que nos parecía un exceso el Latín, que no había turno noche para poder trabajar... Incluso, hubo una movida en el '78 que los alumnos de cuarto año vinieron a plantear que querían un turno noche de Letras. Yo apoyé, firmé, mientras los profesores que recibían a los alumnos decían: “No puede ser. A la noche no” (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

A pesar de expresar una necesidad sentida por los estudiantes, el petitorio no lograría tener repercusión institucional; sin embargo, fue una de las primeras acciones orientada a vehicular — premeditadamente — el malestar estudiantil y a tomar posicionamientos sobre asuntos de la vida institucional, dado que proponía una reorganización horaria en su cotidiano. Aquí vale la pena señalar algunas de las acciones que se desplegaban para sostener la estrategia del petitorio. Por ejemplo, se destaca la circulación por el espacio escolar que ya no atendía a cronogramas y horarios establecidos externamente, sino que se adecuaba a las necesidades del reclamo estudiantil. Además, cabe resaltar la toma de la palabra en el aula y las peripecias que se dieron los estudiantes para el cuidado del registro de las firmas efectivamente obtenidas.

Otro episodio disidente protagonizado por estudiantes del mismo Departamento sucedió a mediados de mayo de 1979, luego, del secuestro y la privación ilegítima de la libertad que sufrieron tres estudiantes, posteriormente reconocidos como “detenidos-desaparecidos”, pertenecientes al Profesorado de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”:

Me acuerdo cuando desaparecieron los pibes del Acosta. Tiramos unos volantes sobre el ascensor, un viernes, cuando nos íbamos ya; y justo, cuando nos damos vuelta, después de tirar los volantes por el hueco del ascensor, aparece nuestra profesora de Latín, que había sido vicerrectora, nos mira y nos dice “Cuidense...Cuidense, chau, chau...” (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

El accionar de los estudiantes del INSP “JVG”, intentando visibilizar y compartir con el resto de los compañeros de la comunidad educativa la detención, de los posteriormente identificados como: Hugo Armando Malozowsky, Jorge Víctor Sznajder y Jorge Pérez Brancato, con fecha del 12 de mayo 1979, es una muestra de que pudieron existir solidaridades entre estudiantes de diferentes IFD; o contactos y relaciones de éstos con los

organismos de derechos humanos. Aunque como expresamos no hubiese una FETER que accionase de forma clandestina.

Por otro lado, en el marco del Departamento de Historia y en paralelo con la llegada de la Comisión Internacional de Derechos Humanos de la OEA, ocurriría otra acción disidente. Así lo recuerda un estudiante:

En ese contexto, vino, por ejemplo, el tema de apretar entre comillas, pero sí que fue un apriete al final de cuentas a la dictadura, y vino una comisión de la OEA. Les hicieron visitar lugares que supuestamente eran centros clandestinos que *aggiornaron* para que vieran que no había desaparecidos. Entonces, eso es muy muy anterior al '82. En ese contexto sí que se pasaban por ejemplo papeles con la firma apoyando a la Comisión y denunciando a la Dictadura. Yo recuerdo haber firmado eso, pero claro era como intermitente. Aparecía cierto nivel de organización ante esas situaciones puntuales, vos identificabas algún compañero que tenía esa afinidad y no se lo proponían a cualquiera que firmara tampoco.

(...) ahora no lo recuerdo, pero en función de denunciar a la dictadura y la campaña que los argentinos eran derechos y humanos. Ahora tengo una idea mínima de lo que se podía hacer con el petitorio, pero la función era hacer la crítica al régimen y ese tipo de documento se hacía llegar a los que venían de visita (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Frente a la instalación de un dispositivo de recepción de las denuncias presentadas por amigos y familiares de desaparecidos, los estudiantes de Historia, se dieron las estrategias para hacer llegar las suyas.

En el marco de la misma carrera surgiría otra disidencia. Se trató de la primera evidencia de ejercicios de escritura como vehículo de expresión estudiantil y de alguna apreciación posible sobre el contexto institucional y social circundante:

Era una especie de *pasquín* que era un guiño para quien quisiera más o menos leer entre paréntesis cómo se llamó. Era una revistita que se entregaba de mano en mano que se llamó *Noticias del Mundo*. Era un guiño porque *Noticias* fue el diario ilegal de los Montoneros y *El Mundo* fue el diario legal (por muy poco tiempo) del PRT. Y “Noticias del Mundo” también creo que también es el nombre de una canción de un grupo inglés de rock. Eran 4 5 hojas fotocopiadas abrochadas en un ángulo; era medio humorístico. Hacíamos algún tipo de cuestionamiento de cómo ver la historia. Había un censo y su logo eran dos lapicitos y poníamos el nombre de dos compañeros que queríamos que pegaran onda. Y recuerdo un numero de mediados del '80, tenía que ver con la coyuntura del censo. Esto era como la ironía (H. Löbbe, entrevista presencial, marzo de 2017).

Me acuerdo que editaban cuando estaba en segundo año una especie de periódico hecho con fotocopias, algo así, donde ponían una especie de guía estudiantil, suponte ponían fuentes y a su

vez hablaban y bajaban letra. Lo comprábamos, se vendía eso. Estaba bien hecho porque venían cosas que te servían y de pasó venían cosas graciosas, críticas a este, irónico (R. Piovera, entrevista presencial, agosto de 2018).

Fue una manera de abordar lo que ocurría fuera de los muros del establecimiento escolar. Para los estudiantes participantes en estas prácticas se forjó todo un conjunto de quehaceres de escritura que se escapaban del requerimiento áulico y probablemente individualizado, para comenzar a desarrollarse al servicio de la expresión de los primeros disensos. Estos se promovieron desde una escritura crítica sobre la coyuntura, al parecer, fuertemente sostenida en tintes cómicos y metafóricos.

En este sentido, la reflexión sobre el involucramiento del pequeño grupo de estudiantes escritores es impostergable, no sólo porque la realización del pasquín —por más básica que fuese— demandaba cierto tiempo compartido con otros, sino, además, porque su circulación promovió el contacto entre sujetos institucionales que no se conocían. Así lo expresa un estudiante participante en la elaboración de Noticias de Mundo:

Yo formaba parte del grupo que se llamaba los pardos del fondo [...] escribíamos sobre historia y una compañera Ana Martínez que vivía en Quilmes, ella escribió, sobre las culturas precolombinas, yo escribí sobre los mundiales de fútbol. No, no podíamos, ¿viste? No era que, o sea, era: la hablada. En la hablada venía la cuestión política, digamos, e ideológica. Ahí en ese reparto de cosas tenía que ser cosas generales, de historia, como que somos de historia y estábamos interesados en eso. (M. Fiscina, entrevista presencial, julio 2017)

También deben considerarse, las repercusiones en quienes la recepcionaban en el marco del ámbito escolar y las implicancias de quienes la dejaron circular suponiendo — imaginamos — su supuesta ingenuidad. Esta es una cuestión, por demás, manifiesta en el testimonio de los estudiantes realizadores, donde queda explicitada la trayectoria política de sus autores, plasmada en la composición del título que recibió el pasquín

Ahora bien, también hubo intereses y preocupaciones coincidentes en más de una carrera. Para el caso de la carrera de Historia y Castellano se expresó en la reiteración de intercambios cuestionadores que propiciaron los estudiantes hacia cierto pago que las autoridades demandaban realizar a “Amigos del Instituto”. Esta, de acuerdo con el documento institucional hallado, titulado: “convocatoria”, fue una asociación creada en octubre de 1960 por un grupo de egresados cuya *“finalidad era la de contribuir al mejor y más completo desenvolvimiento de la enseñanza”* (López Raffo y Gatti, Documento escolar, 1983).

Se trataba de una contribución “voluntaria”¹²⁰ que tuvo efectos sobre algunas actividades y tareas centrales, vinculadas al rol del estudiantado en la institución como, por ejemplo, la inscripción a materias.

Yo en primer año la pagué, no te podías inscribir si no pagabas la cooperadora, era como trámite previo a la inscripción. Entonces cuando uno empieza primer año no te queda otra que pagarla, después en segundo, creo que también la habremos pagado porque era el 79 y después empezamos a decir: “No, no ¡No hay que pagarla!” (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre 2018).

En este contexto, los estudiantes del Dpto. de Historia construían argumentos colectivos y esgrimían sus razones en el único lugar dentro del Instituto donde intercambiar pareceres acaloradamente no estaba mal visto: el Bar de Osvaldo. Este ámbito operaba como uno de los pocos espacios dentro del Instituto donde estaba “habilitado” reunirse con otros a debatir públicamente. Así lo recuerda una estudiante de Historia:

Pero dejábamos las cosas ahí, nos escondíamos ahí, nos pasábamos mensajes ahí (...) sí recuerdo que teníamos una mesa en el fondo y ése era un lugar. Y nos juntábamos todos los que éramos petardos pensando qué íbamos a hacer con esto, qué íbamos hacer con aquello (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

Estas acciones, debates y ámbitos van forjando las primeras disidencias protagonizadas desde los estudiantes que, poco a poco, al decir de Almeida (2011) van abriendo una brecha en la pesada losa de la reproducción. Fueron gestos de cuestionamiento de lo dado e instituido en el ámbito escolar, protagonizados desde las carreras que históricamente habían presentado mayores compromisos políticos: Castellano e Historia.

Se trató de acciones mediante las cuales se fueron recuperando las tradiciones de lucha de otros momentos precedente en el Instituto, al mismo tiempo, que se forjaba parte de un repertorio organizativo particular en una IFD: las primeras publicaciones estudiantiles, la juntada de firmas que ocurrió en contextos de proscripción todos los gremios, incluidos, los estudiantiles; y los primeros intercambios que darían impulso, más tarde, a la consigna en: “la defensa por la gratuidad de la enseñanza”¹²¹.

¹²⁰ Este aspecto se analiza en profundidad en el capítulo 5 cuando se reconstruye y se examina el pliego de la reivindicación emergente en la INSP “JVG” durante el periodo elegido.

¹²¹ El proceso de transición, del malestar por la institucionalización de una contribución voluntaria, hacia la expresión de una consigna reivindicativa asociada a la gratuidad de la educación, es analizado en profundidad en el capítulo 5.

Pero el claustro estudiantil, no fue el único que manifestó sus desacuerdos, los profesores también intercambiaban cotidianamente en ese ámbito escolar infantilizado, normatizado y por momentos, militarizado. Para todos los sujetos escolares la permanencia en la institución demandaba el cumplimiento de un régimen disciplinar secundarizado que condicionó la relación entre los claustros.

En esa época me pareció un colegio el Profesorado, fue violento el cambio. En el '77 era un colegio secundario: todas chicas, todas chicas, así [mueve las manos], los banquitos la gran variante era que uno no se trasladaba, sino que los profesores pasaban como en un colegio. Ese año no me hallé en el Instituto y me fui (R. Piovera, entrevista presencial, agosto de 2018).

Frente a este paisaje escolar, los profesores también evidenciaban muestras de oposición. Por ejemplo, a partir de la circular 137 —precedentemente abordada— en el Instituto, al igual que en las escuelas secundarias, los estudiantes varones debían rendir examen con camisa y corbata. Los docentes eran quienes tenían que reaccionar frente al incumplimiento de esta normativa:

Estaba una tipa como Hevia, en el Profesorado. Yo en el '81 di nueve finales en dos semanas y fui sin corbata, a un final. Entonces me vinieron a buscar a decirme que sin corbata no podía dar. Y Hevia me hizo dar igual, en una especie de... me puso alumnos alrededor ... di y me fui. Había gestos de esas personas...pero yo no las idealizo (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

A pesar de que estos episodios —protagonizados por estudiantes y en menor medida por profesores— no tenían continuidad porque emergían de forma espontánea y dispersa, sí, evidenciaban como se iban multiplicando los gestos de disenso. Estos, en ocasiones, también encontraban a los claustros expresándose y confluyendo en torno a los mismos cuestionamientos.

De esta forma característica, se irían abriendo paso las primeras discrepancias con algunos rasgos del ámbito escolar, construyéndose, de esta manera, insipientes márgenes, desde donde poder accionar con otros. Así lo testimonia una estudiante:

Lo que buscaba todo el tiempo era ver si se podía lograr [silencio] comunicarnos, básicamente comunicarnos. Animarnos a estar juntos, a hablar, a conocernos a integrarnos (M. Irene, entrevista presencial, junio de 2017).

De acuerdo con el análisis, pareciera que, durante los primeros años del PRN, los intercambios ocurrieron dentro de cada carrera entre compañeros de diferentes divisiones (A y B): se concretaban acercamientos basados en el reconocimiento de una identidad cultural

compartida, desde códigos de autopercepción y de reconocimiento recíproco (Novaro y Palermo, 2002). Más tarde, las primeras “disidencias” (Altamirano, 1996; Suasnábar, 2001) reconstruidas aquí, visibilizarían algunas expresiones de desacuerdo con el orden autoritario, que en el Instituto adquirieron un carácter difuso hasta inicios de 1982.

Estos cuestionamientos se inspiraban en grandes y enquistados malestares institucionales, pero más tarde se debilitaban, porque no eran recogidos con intencionalidad organizativa, ni con perspectivas de modificar los rasgos de la IFD sobre los que habían proyectado su crítica inicialmente: la falta de turno vespertino, un pago obligatorio, el lugar que tenía la participación estudiantil en la institución, la vulneración de los derechos humanos, entre otras.

En otras palabras, a partir de aquí estaban dadas las condiciones para abrir un proceso organizativo, cuyo curso dependería de la flexibilidad de los sujetos y la disponibilidad para organizarse. Hasta este punto del devenir reconstruido las disidencias, podían detenerse en un clamor poco propositivo o germinar en procesos de lucha y resistencia con mayores expectativas de sostener una experiencia de conjunto que orientase esos primeros impulsos hacia la transformación de las condiciones que los habían motivado. Un proceso que retomaremos en profundidad en el próximo capítulo.

5. Reflexiones finales

Durante los últimos años del autodenominado PRN comenzaron a destellar en algunas instituciones escolares las últimas instantáneas del patrón autoritario de poder dictatorial, en tanto, las acciones disidentes abrieron un claro de luz que comenzaría a interrumpir una larga noche oscura¹²².

En tal sentido, este capítulo sistematizó el despliegue de las estrategias de disciplinamiento que se proyectaron sobre la participación estudiantil tal como se venían instituyendo en la formación docente desde mediados de siglo pasado, sumadas a las estrategias represivas específicas para las IFD del período de plomo de la Dictadura (1976-1979) y los dispositivos de disciplinamiento explícito e implícito desplegados en el ámbito escolar. Tal triada normativa conformaría el “armaron represivo” analizado.

¹²² Como expresión metafórica que hace alusión a la novela de Humberto Constantini (2017). *La larga noche de Francisco Sanctis*. Buenos Aires: Tren en movimiento.

En ese cuadro, se reconstruyeron y analizaron las acciones de los estudiantes en un IFD impregnadas de los primeros gestos de disenso, malestar y cuestionamiento que venían concentrándose desde principios de la dictadura, pero que se consolidarían entre 1979-1981. Algunas de ellas fueron recuperadas y caracterizadas como acciones disidentes que llevaron en su seno la posibilidad de abrirse hacia procesos de resurgimiento de la participación estudiantil.

Este proceso estuvo conformado por momentos iniciales de la intervención estudiantil, donde algunos pocos estudiantes comenzaron a vincularse y relacionarse a fin de producir y concretar algunos vehículos de expresión de su malestar. Sucedió en el marco de cada carrera entre compañeros del mismo profesorado con iniciales articulaciones entre alumnos de las diferentes secciones (A y B). Fueron momentos de animarse a estrechar contacto con otros, subvirtiendo el individualismo en tanto patrón cultural que tenía pretensiones de volverse imperante.

En efecto, el análisis de este momento prestó atención a dos aspectos: i) evidenciar cómo comenzarían a emerger — desde los márgenes de la institución escolar — las acciones de disidencia que, posteriormente, comenzarían a tensionar el cuadro de clandestinidad instituido para todos los gremios, incluso, el estudiantil, y ii) mostrar cómo se fueron recuperando y perfilando las tradiciones o estrategias de lucha. Es decir, ciertas modalidades de accionar estudiantil que se fueron reiterando entre las carreras: escritura de publicaciones, juntada de firmas y expresiones de defensa por la gratuidad de la enseñanza. A partir de esta modalidad comenzaría a desplegarse un conjunto de tareas y quehaceres de carácter colectivo y por fuera de las aulas, aunque dentro de las IFD.

Capítulo 4: El Grupo Iniciativa en contextos de proscripción de centros de estudiantes. Sus momentos fundacionales y sus rasgos principales

*Toma esta flor obstinada que entre los escombros
crece que, así como reaparece como un candil la alborada
y en cada fe silencia una campana repica aún por la grieta más chica
la raíz derriba el muro no hay verde con más futuro que los grises del Guernica*
Jorge Drexler ¹²³

El capítulo analiza el surgimiento del GI en contextos de la guerra contra el Reino Unido por las Islas Malvinas¹²⁴. Se trata de un proceso fundacional heredero del activismo que hasta principios de 1982 estaba centrado en expresar acciones de disidencia canalizadoras del malestar en algunos Departamentos y que, en mayo de ese mismo año, pega un salto organizativo de mayor coordinación entre estudiantes pertenecientes a diferentes profesados del Instituto.

La primera apuesta consiste en describir cómo, dónde y cuándo surgió el agrupamiento, deteniéndonos en el resurgir político y los escenarios de movilización en las calles, mostrando sus articulaciones con eventos y sujetos escolares del INSP “JVG”. Interesa reconstruir y examinar los desafíos que asumieron los estudiantes para encarar su conformación como agrupamiento en tiempos de veda política y de proscripción de las agremiaciones de todo tipo, incluidas, las estudiantiles.

La segunda apuesta es recuperar algunos aspectos de las trayectorias de los integrantes del GI en sus cruces con las biográficas escolares previas al ingreso al Instituto, para comprender cómo estas experiencias confluyen y se proyectan en una trayectoria grupal. Intentaremos responder: ¿cuáles son las experiencias previas que ponen a disposición del

¹²³ La canción, titulada “Décimas para el Guernica” es el resultado de la convocatoria, lanzada por el cantautor uruguayo Jorge Drexler en las redes sociales, con el propósito de recibir décimas para la conformación de una canción de autoría colectiva inspirada en el famoso cuadro que pinta Pablo Picasso luego del bombardeo franquista que sufre la ciudad española de Guernica el 26 de abril de 1937.

¹²⁴ Una derrota que precipita la caída de la Junta Militar abre el cuestionamiento hacia el régimen de facto y demanda la convocatoria a elecciones democráticas. Véase Lorenz (2008).

agrupamiento?, ¿a qué desafíos se enfrentan con la recuperación de esas experiencias? Finalmente, se avanza sobre la caracterización que adquirió el GI como agrupación frentista-independiente. En este cuadro, se explora la confluencia intergeneracional, el lugar de las mujeres en el agrupamiento y los procesos de conformación de referencia.

1. Los momentos fundacionales del GI en contextos movilización en las calles

En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra el inédito viable, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada.

(Freire, 1990)

Durante la tercera y última etapa de la dictadura cívico-militar¹²⁵, con los gobiernos de Galtieri y Bignone (1982-1983), la conjunción de la recesión económica y del accionar de las bases de trabajadores¹²⁶ en las fábricas en respuesta a la caída del salario real, dará el jaque final al período dictatorial.

En la Ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias sucedieron acontecimientos de diferente gravitación y alcance político. El 17 de junio de 1981 se inició una tendencia altísima de movilización con las huelgas del Sindicato de Mecánicos y afines de Transporte Automotor (SMATA). Un mes después, la Central General de Trabajadores (CGT)-Brasil llamaría a un paro general. El 7 de agosto tiene lugar la marcha por “Paz, pan y trabajo”, que culminó en la iglesia de San Cayetano y el 10 de diciembre, una multitudinaria Marcha de la Resistencia convocada por las Madres de Plaza de Mayo daría cierre a ese año.

El año 1982 se inició con la gran movilización del 30 de marzo, en la que participaron diferentes sectores de clase media y trabajadores de “cuello blanco”. La Ciudad de Buenos Aires amaneció vallada con la presencia de carros de asalto, carros hidrantes, la montada de la policía federal y los militares con armas largas y cortas por todo el centro porteño. La manifestación también reunió en las calles a los estudiantes del INSP “JVG”, que participaron nucleándose en pequeños grupos. Así lo recuerda un estudiante perteneciente al Departamento de Castellano:

¹²⁵ Siguiendo a Juan Carlos Marín (1984: 24): “Es necesario abandonar la reiteración de la imagen del ‘Estado terrorista’ como responsable del genocidio, porque ello encubre la responsabilidad genocida que tuvo el bando capitalista de la sociedad civil argentina”.

¹²⁶ Como expresa Sartelli (2005), respecto a este período hay una gran masa de delegados sindicales de base, obreros rurales y demás, que no militaban orgánicamente en ninguna organización.

Cuando ocurre esta manifestación del 30 de marzo, que nos movilizamos con un grupo de Letras, no teníamos relación con otros departamentos. Primero, porque íbamos a la tarde, y a la tarde no iba Historia. Los dos departamentos politizados del Joaquín [INSP “JVG”] son Historia y Letras, aún hoy. Pero Historia tenía mañana y noche, nosotros a la tarde. Que eso estaba planteado con algún objetivo, de que no hubiera una coordinación. Entonces, cuando viene la manifestación del 30 de marzo, viene la represión... Hacíamos un control en Pueyrredón y Las Heras. Yo acompaño a 4 o 5 compañeras que estaban en el cine Premier refugiadas por los gases, después me voy al control; y eso es 30 de marzo (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Era un escenario con el centro porteño en llamas, carros hidrantes y colectivos quemados. Las imágenes trascendieron dentro y fuera del país; algunos de los detenidos fueron el secretario general de la CGT nacional, Saúl Ubaldini; el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel; un grupo de Madres de Plaza de Mayo, y varios periodistas nacionales y extranjeros. Todo transcurrió durante una jornada de lucha que tuvo por varias horas a los manifestantes ocupando las calles.

En ese escenario los estudiantes del Departamento de Historia también se dieron cita. Así lo recuerda una estudiante de la carrera:

Entrábamos y salíamos [reitera 3 veces] todo ese día desde las seis de la tarde porque nos perseguían los carros hidrantes y entrábamos de vuelta al bar de abajo de San José. Todo un grupo de estudiantes y volvíamos a salir y volvíamos a enfrentar a la cana y volvíamos a entrar al bar y volvíamos a salir...participé toda la noche. Me acuerdo como si fuera hoy, la persecución fue terrible, a la noche todos fuimos al departamento de José. Tenía uno chiquito cerca del Instituto de Av. Mayo y San José. Estábamos eufóricos, una compañera había contado que alguien de la CGT le había dado kerosene y prendieron fuego un colectivo. Yo pensé que teníamos que estar marcados y me dije a mí misma: “¡Esta noche acá va a caer la cana!” A las 2 am le comenté a mis compañeros lo que pensaba y me fui del departamento (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

La organización estudiantil consistió en reconocerse, agruparse y marchar junto a otros estudiantes de la misma carrera. Cada uno de los dos grupos de estudiantes se dio modos y formas de contención diferentes: juntarse en una casa o definir previamente algún punto de reunión en algún bar o cruce de calles. En ambos casos se trataba de cotejar la presencia física de todos los asistentes a la movilización, asegurándose de que ninguno estuviese detenido.

Se trató de un momento donde se desplegaron saberes organizativos acerca de cómo ocupar el espacio público, donde se ponían en juego algunos dispositivos básicos de seguridad y se experimentaban los primeros acompañamientos entre compañeros de una misma carrera por fuera de los muros de la institución escolar.

Fue un proceso donde algunos se animaron a volver a las calles, mientras otros lo hacían por primera vez. Se compartían y colectivizaban las estrategias de contención y preservación personal y grupal que se recuperaron en el retorno a ese *volver a estar juntos y ocupar el espacio público*. Este proceso fue parte del trasfondo contextual y acompañó la emergencia del GI como agrupamiento

1.1. Un acontecimiento político ingresa al Instituto: el acto escolar en apoyo a la guerra de Malvinas

En la voz de Galtieri, la Junta Militar anunció la recuperación de las Islas Malvinas (2 de abril de 1982). Este acontecimiento significó para la Argentina el primer y único conflicto transatlántico con una potencia internacional durante todo el siglo XX. Desde el desembarco de las tropas argentinas en Malvinas, el Ministerio de Educación de la Nación, a cargo del contador público nacional Cayetano Licciardo¹²⁷, se ocupó de incentivar y estimular la realización de actos de contenido patriótico y de exaltación a la acción militar en todas las instituciones escolares del territorio argentino.

Una expresión de esta operación fue la Circular N.º 53 expedida el miércoles 5 de mayo de 1982 por la Dirección de Educación Media y Superior del MCE, a pocos días de iniciarse los combates abiertos. El documento resumía todo el respaldo y la animosidad que se pretendían propiciar sobre el conflicto en Malvinas, particularmente, en las instituciones de educación media y superior. A través de ella, remitida a los Directores y Rectores de la dependencia que dirigía (entre ellas, el INSP “JVG”), la máxima autoridad a cargo de esa Dirección, la Prof. María Luisa Olsen Serrano Redonnet, tomaba posición respecto al conflicto, tal cual ejemplificamos con este fragmento de dicha circular¹²⁸:

¹²⁷ Días más tarde, el propio ministro, en ocasión de un nuevo aniversario de la Revolución de Mayo de 1810, dirige un discurso a la Nación con iguales conceptos y finalidades patrióticas y elogiosas a la acción bélica y de las FF. AA. (*Clarín*, martes 25 de mayo de 1982, “Sección Política”; Buenos Aires, Argentina). Asimismo, el día siguiente a la rendición de las tropas argentinas y el fin de la contienda (martes 15 de junio de 1982), nuevamente Cayetano Licciardo emitiría una nueva circular ministerial, a manera de balance de la guerra, reafirmando la necesidad de seguir considerando Malvinas como una causa nacional, obviando cualquier consideración cuestionadora a dicha causa y el rol jugado por las FF. AA, con el transparente fin de legitimar la dominación política del régimen dictatorial sobre la sociedad. También véase Birgin y Pineau (2014).

¹²⁸ El texto completo de la mencionada Circular N.º 53, en una versión fascimular y ampliada, se encuentra colgado en exhibición en una de las paredes del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, ubicado en Av. del Libertador 8151 (Espacio Memoria y Derechos Humanos, Ex ESMA, en

“...Independientemente de las actividades cumplidas en forma espontánea o por disposición superior, cada Rectorado o Dirección, al igual que cada profesor o maestro, aprovechará cuanta oportunidad se le presente para profundizar en la legitimidad irrefutable de los derechos argentinos sobre las islas [...], así como fortalecer en los alumnos la práctica de las virtudes patrióticas y cívicas que todos, en esta difícil pero gloriosa hora argentina, estamos llamados a vivir en plenitud y con entera responsabilidad [...] Finalmente, deben nuestros alumnos, cualesquiera sean las contingencias y alternativas circunstanciales de este proceso, vivir con fe esta hora argentina. Fe en los hombres que nos conducen; fe en aquellos que nos defienden; fe en la argentinidad que nos une; fe en la justicia de los reclamos, que nos hace fuertes ante el mundo y ante nuestros agresores...”

Se trató de un contexto marcado por las proscripciones de cualquier actividad política al que se le sumó, una arenga promotora de la causa patriótica por Malvinas, instituida desde las estructuras centrales del MCE. En ese contexto el Rectorado del INSP “JVG” realizó un acto escolar durante el turno vespertino, que contó con la asistencia de estudiantes provenientes de diferentes turnos y carreras, así lo recuerda un testimoniante:

Entonces a partir de ahí, se reformula todo. Cuando viene el asunto de Malvinas, la otra semana, el Rectorado hace un acto. (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Por un lado, concurrieron los estudiantes de Castellano, Literatura y Latín del turno tarde, que ya venían participando de las movilizaciones durante ese año y realizando acciones disidentes dentro de su profesorado, como la recolección de firmas en solicitud de la apertura del turno vespertino. Por otro lado, asistieron estudiantes de Historia del turno noche, quienes también habían participado de las movilizaciones callejeras el 30 de marzo y venían instalando fuertes polémicas sobre la contribución “voluntaria” a Amigos del Instituto. Además de producir y hacer circular algunos materiales escritos entre compañeros de las distintas secciones del mismo año de cursada (1er A y B).

El acontecimiento institucional permitió la aproximación y el intercambio de dos grupos que venían debatiendo y activando por separado y hasta ese momento sostenían una agenda donde predominaban las actividades sociales: grupos de estudio, asados, equipos de fútbol, y donde progresivamente comenzaron a asomar las primeras acciones conjuntas de discrepancia con el clima institucional y el contexto social. Se trataba de un tipo de

CABA). Este documento y otros de iguales características forman parte de la muestra temporaria (organizada en forma conjunta por dicho Museo y el Museo de las Escuelas), titulada “*Escribir cien veces: son nuestras*”. *Un recorrido por la historia de Malvinas en las aulas*, inaugurada el 14 de septiembre de 2018.

nucleamiento por carrera donde los estudiantes socializaban, participaban e intervenían en el ámbito de sus profesorados

En el marco del acto escolar en defensa de Malvinas promovido desde el rectorado, este activismo y nucleamiento estudiantil que también participaba de la movilización en las calles se reconoció en el Instituto. Posteriormente comenzaron a estrechar contacto entre estudiantes de diferentes profesorados y durante los primeros meses de 1982 se consolidaron, como un núcleo de referencia estudiantil a escala institucional.

Más tarde, en octubre del mismo año, sus materiales escritos explicitarían su contexto de surgimiento, enfatizando, los motivos que impulsaron la conformación del agrupamiento:

A partir de un hecho histórico, la guerra de Malvinas surge en el INSP un grupo de alumnos que comprendimos que también nosotros necesitábamos la unión para hacer frente a un sinnúmero de problemas que se nos presentan, no sólo como alumnos sino también como futuros docentes (Transcripción de las palabras de apertura en el Encuentro Festival de Centro Zamorano. Citado en *Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 8).

En este contexto surgió el GI y abrió articulaciones importantísimas entre quienes venían impulsando iniciativas precedentes. Representó un ámbito donde confluyeron estudiantes disidentes, cuestionadores de algunos rasgos institucionales y que, en algunos casos, además eran promotores y organizadores de actividades sociales en distintos turnos (mañana, tarde y vespertino), entre diferentes carreras y con estudiantes provenientes de diversos años de ingreso.

Si bien fue un grupo conformado integralmente por estudiantes. Estos también depositaron expectativas en los aportes que podían ofrecer los profesores en ese contexto — sobre todo en aquellos docentes que habían tenido cierto protagonismo en el CEINSP cuando estudiantes — y fueron al encuentro con ellos buscando construir algún vínculo posible. Así lo recuerda un integrante del GI:

No me olvido nunca más, lo vimos al profesor¹²⁹ que habló en el acto de Malvinas y lo arrinconamos... Le planteamos si estaba con nosotros en la reconstrucción del Centro [de Estudiantes]. Dijo que por ahora no quería quedar pegado... Cuando volvimos de hablar con él (porque viste cuando una

¹²⁹ Mario Oporto, como estudiante del Profesorado de Historia, fue Secretario General de la Comisión Directiva (CD) del Centro de Estudiantes (CEINSP) durante el año 1970. Luego siguió ocupando distintos cargos en el organismo gremial, hasta que el mismo se autodisolvió, en marzo de 1976. Egresado en ese mismo año, comenzó a trabajar como profesor-graduado a cargo de la organización de los cursos de ingreso y de la evaluación y la corrección de los exámenes de admisión a la Carrera de Historia.

referencia docente se te cae) dijimos “¡ya está!”. Pensamos que estaba en nuestras manos (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

No se detuvieron frente a la respuesta negativa del profesor ni se replegaron con la expresión de prudencia formulada por el docente: “quedar pegado”. Más bien reflexionaron sobre las responsabilidades que les confería la situación en curso, resumida en la expresión “estaba en nuestras manos”, sobre todo, en lo referente a desplegar un rol estudiantil propositivo y ajustado a las oportunidades que podía ofrecer un contexto de esas características.

En este sentido, aprovecharon la animosidad institucional que intentó instalar el Rectorado con el acto de apoyo a la causa de Malvinas y las implicancias, las expresiones y las movilizaciones que se dispararon en la comunidad educativa toda en torno al conflicto bélico. Siendo un tema fuertemente polémico dentro y fuera de la institución, varios estudiantes y profesores expresaron sus posicionamientos dando a conocer sus opiniones en el ámbito escolar. La preponderancia de este ambiente puede reflejarse en el siguiente testimonio

Un docente que daba historia latinoamericana había pedido que todo el mundo escriba a un senador, a uno de la cámara de representantes de Estados Unidos. Yo no lo hice, no sé si se daba cuenta, o no se daba cuenta, porque no formaba parte de la..., fue una cosa espontánea que hizo. El grueso, ¡grueso! yo me acuerdo, que una sola chica no lo hizo que tenía afinidad, que me entendía muchísimo y pensábamos parecido, pero todos los compañeros lo hacían (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Desde el acto escolar tanto las autoridades en su conjunto como algunos profesores de forma más dispersa, habían llevado “un tema político” a la vida escolar con el propósito de generar cierta afinidad con el conflicto bélico iniciado por el gobierno *de facto*. Este posicionamiento institucional —sin proponérselo— avalaría el desarrollo de acciones, comentarios y opiniones sobre temas de la coyuntura política en el ámbito del espacio educativo.

En este cuadro, los estudiantes demandaron al Rectorado un accionar consonante al apoyo expresado en el reciente evento escolar:

Y... ya sí, lo que produce un cambio, o sea estaba el deseo de empezar a juntarse. Lo que es un momento clave para el centro de estudiantes, es cuando comienza la guerra de Malvinas. Porque algunos de nosotros ahí digamos, tomamos la decisión de salir por los cursos a pedir ayuda para los soldados que estaban en Malvinas. Y un día clave, que yo no me acuerdo el día que fue, con un grupo grande de Historia, pero también tendría que haber habido de otros profesorado,

fuimos, cruzamos las escaleras -ya estábamos funcionando en otro lugar, en Rivadavia, en Av. Rivadavia y Mario Bravo se trasladó el Profesorado- y entramos medio de prepo en la sala del Rector que era López Raffó y de hecho algo que no se podía haber hecho, se hizo, que fue obligarlo a recibimos y empezar a pasar por los cursos planteando la ayuda a Malvinas (J. Pierri, entrevista presencial, junio de 2017).

Por supuesto que detrás estaba la verdadera intención de elegir delegados por cursos y comenzar a organizarnos. Suena duro, pero era una excusa, la idea era sacar delegados por cursos (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Así, se instaló un nuevo clima que habilitó un libre desplazamiento por la institución con la excusa de estar juntando un “fondo” para la causa de Malvinas. Esta nueva situación permitió la justificación de reuniones y nucleamiento en los pasillos del Instituto, donde comenzaban a desarrollarse *pasadas* por cursos, pintadas de carteles, etc. En suma, el estudiantado organizado consiguió una circulación más “legitimada” dentro del establecimiento que inicialmente se presentó en afinidad con el apoyo que el Rectorado había expresado por la causa patriótica de Malvinas:

Salíamos a los pasillos y en las horas de clase estábamos armando carteles inmensos. Eso no había ocurrido nunca en el Joaquín en el tiempo que yo estaba ahí (...) Mi sensación es que salimos del aula y de golpe andábamos por todos los cursos, íbamos a la mañana, salíamos y pegábamos carteles, nos tirábamos a hacer carteles con papel afiche, todo por Malvinas. La verdad es que nosotros lo veíamos como una lucha antiimperialista, sabíamos que era una trampa, pero queríamos intervenir (I. Marrone, entrevista presencial, mayo 2017).

Se abrió, de este modo, una nueva etapa para encontrarse y reconocerse a partir de una relación interdepartamental que comenzó a aflorar en los pasillos del Profesorado. Desde preocupaciones coincidentes entre los estudiantes de diferentes carreras y con el trasfondo de las movilizaciones en la calle, se fue conformando un núcleo del activismo entre los distintos profesados pertenecientes al Instituto. Así lo recuerda una estudiante:

Cuando nos ligamos a Iniciativa fue para Malvinas que intervino Mangone [Carlos] y trajo a toda esa gente de Letras, eran un montón de minas preciosas. Eran todas unas profesoras de literatura que eran una más bella que la otra y hablaban con un pico de oro que, ¡no sabés! Y nosotros los de historia éramos como los feos, sucios y malos y de golpe caían todas estas (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

En ese nuevo escenario escolar también tuvieron lugar los primeros disensos entre estudiantes dentro de las aulas. El aula que podría ser considerado el ámbito más institucionalizado de entre los diferentes espacios que presenta el establecimiento escolar,

también se haría eco —en plena situación de dictado de clase— de las polémicas en torno a la guerra de Malvinas. Así lo recuerdo un estudiante:

Tengo una pelea con el que hoy es mi amigo. Yo tenía una posición, que hoy la revisaría, contraria absolutamente a la guerra. Él pasaba por los cursos juntando cosas para los soldados de Malvinas... Ahora lo leo, yo hubiera hecho lo mismo, iría por cursos a aprovechar un momento de crisis en medio de la dictadura para organizar otra cosa (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre 2016).

Al parecer el estudiantado activo y politizado tomaría dos posicionamientos: aquéllos que estaban en contra de cualquier tipo de guerra y denunciaban que ya se sabía que ese “fondo” no iba a parar a los soldados; y otro sector que, defendiendo la guerra total contra el imperialismo británico y aprovechando la oportunidad para intervenir en el Instituto, comenzó a organizar las pasadas por cursos, tomando la voz en el espacio escolar y convocando a reunirse y juntarse al calor del intercambio entre compañeros que comenzaba a resurgir con gran ímpetu.

En este cuadro, el GI, capitalizó las arengas institucionales a favor de la contienda bélica contra una potencia internacional y, al mismo tiempo, recogió los malestares institucionales enquistados en los diferentes claustros a lo largo de todo el proceso dictatorial —o incluso desde antes— volviéndolos a reinstalar como intereses relevantes para la agenda de la comunidad educativa.

Los estudiantes que pertenecían al agrupamiento y aquellos que circulaban en su periferia comenzaron a tender lazos de proximidad y a estrechar vínculos de compañerismo. A partir de aquí el GI lograría apoyarse en las relaciones sociales y afectivas construidas precedentemente —en un momento de latencia del activismo estudiantil— para construir puntos de convergencia política, que les permitiesen proyectarse como agrupamiento.

1.2. Tiempos de proscripción. La conformación del GI desde los márgenes del Instituto

La abrupta interrupción del CEINSP “JVG” en marzo de 1976 sucedió en el edificio de San José y Av. de Mayo, mediante una acción de autocensura (Saibur, 2014; Serrao, 2016). Fue impulsada por sus propios integrantes, quienes— tomando las sugerencias de la entonces Rectora—, decidieron quemar y hacer “desaparecer” toda evidencia de activismo militante: material impreso, folletos, actas con nombramientos o cualquier documentación vinculada a procesos de coordinación, organización y reivindicación estudiantil:

La rectora Barbagelata, la misma noche del 24 de marzo, se dirigió hacia el edificio de Av. de Mayo, llamó a aquellos chicos que participaban en el Centro de Estudiantes para pedirles que quemaran todos los folletos e hizo desaparecer todos los registros en donde aparecían los nombres de los que participaban en el Centro (Mabel Rojas, en Saibur, 2014).

Este episodio pasado, que conformaba parte de la historia organizativa y de participación estudiantil del INSP “JVG”, dejaría instalados algunos desafíos para el activismo, que, en la etapa de Malvinas, comenzaba a recomponerse al calor del resurgimiento del movimiento estudiantil porteño. Este interés atravesaría las discusiones centrales de algunos sectores del estudiantado, tal como lo recuerda un estudiante:

Una de las discusiones y no digo que sea la única era cómo nos organizábamos en el Profesorado, siendo que el Profesorado no tenía ninguna organización, ni tenía memoria de su organización [énfasis en la voz]. En el profesorado no teníamos memoria de eso, por lo cual la reconstrucción del centro de estudiantes ahí era un lugar importante. Y en los terciarios no había una gran organización o al menos yo no la advertía (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre 2016).

Para el GI se trató de reconstruir una tradición organizativa y de lucha, y al mismo tiempo contar con algún espacio donde desarrollar el accionar reivindicativo que se estaba recomponiendo. Cuando los estudiantes se propusieron organizarse para desarrollar las primeras actividades como agrupamiento, no disponían de lugares habilitados por las autoridades para llevarlas a cabo. Así lo rememora un estudiante:

Hacíamos propaganda y agitación, o sea, pegábamos cartelitos, pero no podíamos actuar adentro del profesorado; no podías hacer nada más con esta conducción, pero teníamos una gran actividad afuera, hicimos muchas cosas (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Además, a principios de los 80 el Instituto atravesó una mudanza, abandonando el viejo edificio situado en Av. de Mayo y comenzando a funcionar en Av. Rivadavia 3577. Es decir, que el agrupamiento iniciaba su actividad en mayo de 1982 con un Instituto emplazado en otro lugar: el primer piso del colegio secundario Mariano Moreno, un edificio que no contaba ni siquiera con un espacio de referencia vacío o inutilizado que alguna vez hubiese funcionado como CEINSP.

La proscripción de los CdeEs instituida desde el MCE, a la que el Rectorado le dio plena vigencia, los empujó a buscar lugares donde desarrollar las actividades para la comunidad del Instituto, pero por fuera del edificio escolar. Lograron promocionar y difundir sus acciones mediante pegatinas relámpago con obleas y carteles que eran ubicados en las

paredes de los espacios comunes y lindantes del establecimiento educativo. Así lo consignaban las publicaciones estudiantiles de la época.

Por último, cabe señalar una reflexión sobre el marco en el cual los compañeros del GI realizamos nuestras tareas. Es sistemático el arranque de carteles que anuncian nuestras actividades culturales, por parte del personal no docente del establecimiento (*Revista Iniciativa*, 1982, p. 7).

En esas paredes, aún sin tener autorización, plasmaban invitaciones a diferentes actividades: cines debate, charlas y conferencias, entre otras. Todas tenían como principal destinatario a la comunidad educativa del Instituto, pero sólo podían desarrollarse “deslizándose” del espacio escolar instituido. Es decir, utilizando otros lugares que se iban consiguiendo en barrios aledaños, casi siempre en el centro o sur de la ciudad:

Se trató de canalizar la participación por medio de actividades culturales. Se buscaba abrir el arco de gente que participara y fueron muy eficaces, pero no sé si se logró llegar al estudiante anónimo, no comprometido (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Esta situación requería desplegar todo un esfuerzo para conseguir espacios donde concertar reuniones y desarrollar las iniciativas que emergían al calor de los intercambios. En ese contexto resultó clave la relación que entablaron con otros sectores disidentes del estudiantado porteño y de la sociedad civil. El GI aprovecharía todos los apoyos y las ayudas que surgieron desde diferentes partidos, centros culturales, intelectuales y artistas cuestionadores del contexto, recogiendo toda aquella voluntad y contribución que les permitiese vehiculizar sus objetivos como agrupamiento:

Aparece una piba que era de geografía, radical... Y obviamente, rápidamente, nosotros empezamos a reunirnos en un local que era de la Junta Radical de la calle Cochabamba. ¡Ni siquiera ella era radical! su novio era radical. Comenzamos a reunirnos ahí todos los sábados (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Era un espacio elegido estratégicamente donde podían recibir una nutrida asistencia estudiantil en pleno centro porteño, sin despertar sospechas. Los plenarios tenían lugar los sábados a las dos de la tarde y lograban nuclearse entre treinta y cuarenta compañeros. Al parecer se caracterizaron por ser reuniones donde los debates propuestos y las resoluciones en torno a ellos —coinciden todos los entrevistados— duraban horas.

Era como un ateneo en Cochabamba al 580; me acuerdo, al ingresar había un cartel de La Franja y ahí...todas las chicanas y chistes que hacíamos: “¡¡¿Mira dónde vinimos a parar?!!” (en referencia a La Franja Morada. Juventud de la Unión Cívica Radical) (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Se trataba de un local próximo a la calle Defensa, a tres cuadras del posteriormente demolido Campo de Concentración “Club Atlético”, ubicado sobre la Avenida Paseo Colón al 1200 y activo hasta 1977. En paralelo, también desarrollaban actividades en la Biblioteca Obrera de la Sociedad Luz, que formaba parte de la Casa del Pueblo, un espacio fundado y administrado por el Partido Socialista Democrático, situada en el barrio de Barracas, más precisamente en Av. Suárez 1301. En este lugar desarrollaron la primera actividad abierta a la comunidad educativa: los ciclos de cine-debate¹³⁰ que se iniciaron en junio 1982 y continuaron hasta agosto del mismo año.

Si consideramos la fecha precedente como el inicio de las primeras actividades, las acciones de coordinación y propaganda se remontaron, por lo menos, al mes de mayo 1982. Así lo asevera un volante repartido durante el curso de ingreso en marzo de 1983, titulado: “*El Grupo Iniciativa a los compañeros del ingreso*”:

El grupo iniciativa, reconstructor del Centro de Estudiantes de INSP, nació en mayo 1982. Su propósito era y es lograr el funcionamiento de un órgano estudiantil, representativo y democrático, materialización, en el ámbito educativo, del deseo de todo el pueblo argentino de volver definitivamente a la democracia. (pag.1)

Es decir que, de acuerdo con sus propias publicaciones, el nacimiento del GI como agrupamiento quedaría fechado en mayo de 1982.

Analizando las características reconstruidas hasta aquí, observamos cómo el GI aprovechó una iniciativa institucional: “el acto en defensa de Malvinas” para conectar a la comunidad educativa con la coyuntura política, haciendo ingresar ciertas prácticas que estaban proscriptas en el terreno de la escolaridad desde el inicio del gobierno *de facto*. Luego, tomó los aspectos más favorables que le ofrecía el clima institucional y la movilización en alza de las calles, para articularlos a los intereses y necesidades del estudiantado, avanzando, en la construcción de una agenda común y ofreciendo momentos y lugares de nucleamiento estudiantil. Esta orientación que dio lugar a las primeras intervenciones fue un puntapié organizativo relevante para la conformación del agrupamiento y para su proyección dentro del Instituto.

Si bien inicialmente sus demandas y preocupaciones no encontraron eco en algunos docentes pertenecientes al claustro de profesores, sí lograrían convocar a sus pares, partiendo

¹³⁰ Sobre esta primera actividad se profundizará en el capítulo V en torno a recuperar la tematización de sus preocupaciones, reivindicaciones y acciones como agrupamiento. La precisión de lugar y fecha consta en los folletos de difusión e invitación a dicha actividad.

de una red vincular que, pese al individualismo y la desconfianza instituidas socialmente, supieron construir en momentos precedentes.

Este plafón vincular “mínimo” les permitió avanzar prestando atención a los intereses y las preocupaciones comunes del estudiantado. El GI comenzaría a recogerlas, enunciarlas e instalarlas con cierta entidad reivindicativa, relacionándolas directamente a los intereses y preocupaciones estudiantiles y/o al ejercicio docente venidero.

Desde este accionar buscaron demarcarse de cierta *tendencia conservadora* de participación estudiantil que tenía una larga data en el Instituto. Y al mismo tiempo se “deslizaron” de los ámbitos donde se proyectaba una superposición de estrategias represivas y dispositivos de disciplinamiento orientados a paralizar y confinar al silenciamiento cualquier tipo de activismo estudiantil.

En este proceso, por una parte, buscaban distanciarse de las aulas —donde el patrón del poder autoritario pretendía ser imperante—y organizarse desde los márgenes de la institución escolar, donde, encontraban apoyo de otros sectores de la sociedad que también se organizaban contra el régimen dictatorial. En diálogo con estos sectores y desde estos ámbitos sostuvieron su proyección como agrupamiento y desarrollaron sus primeras actividades.

Por otra parte, la ausencia de un legado y/o repertorio de lucha abrió de manera decisiva la tarea por la recuperación de las tradiciones organizativas. Para poder concretar una agenda reivindicativa, resultaba imprescindible rescatar aquellos *saberes* que permitiesen vehicular las demandas dentro del Instituto. Así como fue relevante, la recuperación de aquellos *conocimientos* originados en las experiencias organizativas que los integrantes del GI habían transitado previamente en otras instituciones educativas o en otros ámbitos de participación política y que habían sido interrumpidas por el PRN.

2. Las trayectorias previas de sus integrantes

En acuerdo con Nicastro y Greco (2012), entendemos a la trayectoria como un itinerario en situación. Es decir, refiere a conocimientos, habilidades sociales y culturales adquiridas en ámbitos muy diversos en el recorrido vital de una persona. De ese amplio itinerario que conforma las trayectorias de los integrantes del GI, interesa recuperar aquellos hitos o “puntos de inflexión” vinculados a la participación política previa al Instituto o que perduraron y convivieron con su condición de estudiantes de profesorado.

Frente al interés por conocer qué experiencias organizativas precedentes y/o contemporáneas al GI se ponen a disposición para la conformación del agrupamiento, la propuesta es recuperar algunos aspectos de los itinerarios de participación y/o trayectorias políticas que permiten tener un panorama de los repertorios organizativos de los integrantes que quedaron en estado de latencia y/o cobraron determinadas características en contextos de proscripción durante el PRN.

En esta dirección, no se avanza en la recuperación de una sucesión lineal de acontecimientos pasados, sino en la visibilización de algunos rasgos característicos y coincidentes en más de una de las trayectorias previas de los integrantes del GI y que emergieron en sus testimonios¹³¹. Siguiendo a Muñiz Terra (2012), son los propios sujetos quienes, mirando desde el presente hacia el pasado, pueden identificar acontecimientos en su propia historia que les permitan reconocer el camino recorrido, los cruces, los avances, los obstáculos, para reconocerse a sí mismos y proyectarse hacia el futuro.

A continuación, recuperamos particularmente aquellos hitos significativos que surgen del cruce entre biografía escolar¹³² y trayectoria política: i) el abandono de la institución escolar por prácticas represivas, ii) la convivencia de la militancia orgánica y la condición estudiantil, y iii) la institución escolar como ámbito de la primera experiencia de participación estudiantil. Es importante mencionar que en la trayectoria de algunos integrantes del GI la experiencia, esta signada por la confluencia de más de un “punto de inflexión”. Estos pueden aparecer superpuestos en algunos integrantes, identificándose, itinerarios altamente heterogéneos en los participantes del agrupamiento.

2.1. El abandono de la institución escolar por prácticas represivas

Se trató de quienes fueron alcanzados por las estrategias represivas y, como parte de ello, experimentaron el abandono de la posición de estudiantes referentes en sus establecimientos escolares de pertenencia. Muy tempranamente en la escuela secundaria

¹³¹ Estos acontecimientos que emergen de las memorias subterráneas (Pollak, 2006) están vinculados a los relatos de los oprimidos y vencidos. De acuerdo con Jelín (2002) son redentores en sí mismos, en tanto su recuperación desafía aquellos procesos que intentaron silenciarlos.

¹³² Por *biografía escolar* se entienden las vivencias que forman parte del período vivido en la escuela. Algunos trabajos (Alliaud, 2006) plantean la relevancia que estos acontecimientos tienen para la formación de quienes se forman para ser futuros docentes.

debieron renunciar al lugar que les había sido concedido por el reconocimiento de sus pares: delegados, referentes, activistas, organizadores en los espacios educativos.

Yo empecé como delegado en 1972 el Normal de Banfield [Escuela Normal Antonio Mentruyt (ENAM)] en el '73 en marzo, estábamos tomando la escuela. Recién ingresado con 14 años me habían elegido delegado. (...) Egresamos en el '76, hacemos lo que se llama el tríptico que teníamos: comprensión de texto, castellano e historia. Era el tríptico para ingresar a Derecho. Hago ese ingreso a Derecho, en el medio de eso en el 1977 a mí este, me secuestran, me llevan, y después me tiran en el camino negro [se quiebra y llora] (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto 2018).

Yo tengo un período de mayor involucramiento en el año '74, caigo detenido en la puerta del Rivadavia, en el fin de año, del año '74, muy irresponsablemente de mi parte porque llevaba un paquete con materiales. En ese momento la organización ya estaba súper fuera de la ley, y era lo mismo que llevar – hoy no tanto, ¿no? – un arma, pero era algo parecido. Caigo detenido y como soy menor paso un día en la comisaría, en la 18, me viene a ver, me viene a visitar gente de los servicios...[silencio]. Cuando salgo ya no vuelvo al Rivadavia, termino el secundario en el San Martín (H. Löbbe, entrevista presencial, abril 2017).

En otros integrantes, la relación con procesos de organización y participación política se vivió por el involucramiento de personas allegadas y/o familiares cercanos. Las consecuencias de esas vinculaciones podían desencadenar en el exilio propio. Así recuerdan dos estudiantes:

Yo sufrí el secuestro de mis amigos en el secundario, después el secuestro de mi hermano, y me fui del país, volví al año, di las materias libres de 5to. año, e inmediatamente, casi en paralelo, empecé a preparar el ingreso al profesorado (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

Mi hermana la del medio se fue en el '76, se exilió en Brasil, estuvo toda la dictadura en Brasil. Mi otra hermana se fue a Inglaterra, también, un par de años. También ella tenía participación en las actividades políticas, pero no con tanto nivel de involucramiento. Mi viejo en algún momento pensó en que yo también me fuera porque tenía miedo, cuando yo era adolescente, ¿no? ¡Mis viejos, pensaron eso! Pero, bueno, después hubo que financiar o ayudar a que mi hermana, la que se fue a Brasil, se pudiera ir. Porque Hilda se fue con una beca por suerte, pero Alicia...Se fueron, buscaron laburo y no sé qué, pero, fue muy duro y hubo que ayudarlas. Y ahí yo zafé y me quedé en Argentina, y zafé verdaderamente, ¡porque yo no me quería ir! [silencio y llora] Me hace remover muchas cosas (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

Para algunos integrantes del GI estas vivencias representaron el inmediato alejamiento del núcleo de pertenencia, siendo la institución escolar uno de los ámbitos donde

desarrollaban una orientación política y accionar reivindicativo. Esto significó la suspensión de un proceso formativo que se ejercitó y desplegó enérgicamente en los CdeEs y los cuerpos de delegados. Se trató de una práctica que se desarrollaba desde los primeros años del colegio secundario.

En tal sentido, los estudios señalan que la juventud fue uno de los sectores que sufrió sistemáticas persecuciones (Larrondo y Vázquez, 2015; Luciani, 2017). Era identificada como peligrosa, más aún si estaba asociada a prácticas de gremialismo estudiantil. Un grupo etario que junto a otros sectores que presentaron niveles imponentes de organización (da Silva Catela, 2001; Sartelli, 2005) fue sistemáticamente perseguido por el terrorismo de Estado (Duhalde, 1999). En algunos casos, además de las estrategias represivas, experimentaron la vivencia que *a posteriori* fue denominada *exilio político interno y externo* (Novaro y Palermo, 2002).

Durante los años de plomo de la Dictadura (Pedrosa, 2002), algunos integrantes del GI fueron alcanzados por la detención ilegítima, la tortura y el exilio. Esta situación representó para algunos el traslado de la institución escolar dentro de la misma ciudad o jurisdicción; para otros tuvo como consecuencia el abandono de la familia, la casa, el barrio e incluso, el país. En tanto fue una experiencia de aislamiento vital que guardaba el propósito de garantizar la supervivencia, se sostenía por la interrupción total de las relaciones sociales precedentes y/o de un mantenimiento de vinculaciones mínimas con el pasado.

La estrategia de silenciamiento posterior a la experiencia del exilio era determinante para la preservación de la propia vida. La continuidad de la experiencia vital dependía de evitar explicitar los orígenes, las pertenencias políticas e incluso las relaciones familiares. Toda referencia a la vida pasada significaba volver a activar la sospecha y, por tanto, la amenaza sobre la propia persona, además de recordar toda una historia de violencia, avasallamientos, renunciaciones y pérdidas muy dolorosa.

La privación ilegítima de la libertad, la tortura sobre el propio cuerpo y el exilio político fueron dispositivos simbólicos y físicos vinculados directamente a las prácticas genocidas¹³³. Estas apuntaron a desaparecer toda significación y enunciación de un pasado donde un determinado tipo de relaciones sociales había disputado la hegemonía.

¹³³ Las *prácticas sociales genocidas* son definidas por Daniel Feierstein como “aquella(s) tecnología(s) de poder cuyo objetivo radica en la destrucción de las relaciones sociales de autonomía y cooperación y de la identidad de una sociedad, por medio del aniquilamiento de una fracción relevante

Fue una operación que se propuso borrar aquellos vínculos preñados de crítica, disenso y resistencia, conectados a proyectos de transformación social. El extrañamiento y el olvido de proyectos y compromisos políticos colectivos también tuvo como correlato el claro objetivo de imponer un patrón cultural heterónimo e individualista, a partir de una reorganización radical de los *criterios* de sociabilidad precedentes.

Por más aleccionadora que esta operación pretendió ser, para algunos significó dejar instalado el reto de ir desarmando poco a poco el trauma¹³⁴ (Blanes, 2009), avizorando momentos de recuperación y redención por lo acontecido. En este punto, el repliegue de la actividad política para la preservación de la vida significó *a posteriori* la posibilidad de superar el *trauma*, para luego, poder poner a disposición las estrategias de resistencia aprendidas, de cara a un momento venidero de recuperación de la participación y el movimiento estudiantil como podía ser la transición democrática.

2.2. La militancia orgánica en partidos de izquierda

Luego de Malvinas, el proceso de declive del PRN fue evidente (Spinelli, 2008; Rubinzal, 2010) y los partidos políticos proscriptos, y en especial los suspendidos, que habían mantenido algún núcleo activo, se encontraron rápidamente en un proceso de renacimiento y acomodamiento, tratando de intervenir en una etapa que algunos trabajos denominaron “salida política” o “apertura democrática” (Quiroga, 1990; Quiroga y Tcach, 1996; Yannuzi, 1996).

Muchos de los espacios y ámbitos utilizados para desarrollar las actividades del GI eran conseguidos por medio de sus “contactos”. Estos daban cuenta de que existió una

(sea por su número o por los efectos de sus prácticas) de dicha sociedad y del uso del terror, producto del aniquilamiento para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios” (2007:83).

¹³⁴ Si bien la perspectiva psicoanalítica no es una dimensión de análisis elegida para este caso, resulta preciso acudir a la definición de *trauma* porque permite dimensionar lo que subjetivamente representó para algunos integrantes el volver a implicarse en prácticas de participación política. Siguiendo a Blanes, entendemos que “el trauma mantiene una estrecha relación con el tiempo de la subjetividad: se trata, ni más ni menos, de una vivencia que el sujeto percibe como extraña a sí mismo, como ajena a su biografía, como un accidente que provoca una discontinuidad en el tiempo subjetivo. Así, el acontecimiento traumático es expulsado del entramado narrativo con el que el sujeto organiza su propia biografía y por tanto de la temporalidad -no cronológica sino vivencial- a partir de la cual se sitúa en el mundo y produce una experiencia de él. El trauma sería, por tanto, lo que viene a establecer un hiato en la temporalidad subjetiva, dado que se trata de un suceso que amenaza precisamente con producir una disolución del Yo y por tanto no se puede inscribir en la lógica del deseo del sujeto” (2009:266)

pluralidad de militancias convergentes en el agrupamiento, que suscribieron y se relacionaron con diferentes grados de involucramiento, tanto a partidos políticos proscritos como a aquéllos que estaban suspendidos. Así aparece expresado en las voces de sus integrantes:

[...] militaba en un círculo de artistas donde el referente era médico ¡Imaginate! Ahí estaba en el Joaquín sin una línea. Yo tenía diálogos con todos porque no tenía que defender ninguna trayectoria partidaria (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Si bien mi organización sabía que yo estaba ahí, mi militancia estaba afuera, en una fábrica. Nosotros no teníamos problemas, éramos frentistas, respetábamos lo que se resolvía ahí adentro (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Yo tenía, pertenencia, a un grupo informal que era gente de orientación más o menos marxista, pero “marxiana”, en el sentido que creamos o nos gustaba un socialismo autogestionario y realmente no había experiencias internacionales ni nada que tenga ese perfil. En realidad, era un grupo pequeñito que serían unas diez personas, entonces parasitariamente estábamos metidos en un partido para tener cobertura que era un horror: el Partido Socialista Democrático (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Pareciera que los estudiantes que mantuvieron su condición de militantes en partidos políticos (Política Obrera [PO], el Partido Comunista [PC] y el Partido Socialista Democrático [PSD]) sostenían una práctica política que no estableció una perspectiva a desarrollar en las IFD y en ese sentido no interfirió con su participación dentro del GI. Los testimonios coinciden en manifestar que no tenían una “bajada de línea” desde sus organizaciones para intervenir en el Instituto. Incluso hubo quienes— solamente— buscaban tener afiliación partidaria para tener una organización que respondiese o reclamase por ellos en caso de que cobrara un impulso inesperado o se presentase un recrudecimiento de las estrategias represivas como en los pasados años de plomo (Pedrosa, 2002).

Por otro lado, estaban los estudiantes que se presentaban como militantes orgánicos y desde esa condición, compartían algunas actividades con el GI, particularmente, un grupo que se autodenominó del Partido Socialista de los Trabajadores (PST), organización que al finalizar la “veda política” pasaría a convertirse en una estructura más amplia, conocida públicamente como Movimiento al Socialismo (MAS). Las vinculaciones de éstos con el GI son recordadas por algunos integrantes:

...la estigmatización del “morenismo” me molestaba [la denominación “morenismo” alude a Moreno, dirigente del PST.] (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Y venía otra compañera de Historia que era militante, militante política, no sé si había sido ya antes de la dictadura militante política, y medio que se armaba... Se operaba un juego para

neutralizarla. Cosa que me hinchaba un poco, se operaba, por ahí se la invitaba más tarde (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

En palabras de una de las estudiantes y militantes del PST, los debates y relaciones con el agrupamiento tuvieron otras razones que estaban basadas en los análisis coyunturales que desde su partido político se hicieron:

Yo sentí que se abría una etapa distinta en el '81, yo veía que había que salir a ganar la democracia, que había que decir: “¡sí tenemos derecho a hablar de política, sí tenemos derecho a ser afiliados, sí podemos hablar en nombre de un partido!”. Yo en ese momento lo sentí como un problema de pelear por más democracia. En realidad, era una cuestión de percepción, que era el momento de poner el cuerpo y decir “yo soy de tal cosa, yo pienso tal cosa”. A lo mejor ellos querían abarcar una agrupación más grande de independientes, ellos tenían una inserción de interés más en el Joaquín que yo (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

En este punto, tal vez el posicionamiento más cuestionador —en torno al carácter de “frente-independiente” que el grupo intentó sostener como rasgo y desde el cual se presentó a la comunidad educativa desde su conformación inicial— estuvo en la voz de Irene, quien pertenecía a un grupo de estudiantes (militantes del PST) que consideró estratégico en ese contexto comenzar a clarificar su pertenencia partidaria dentro del Instituto.

En este sentido, mientras algunos estudiantes afirmaron que había integrantes que militaban en partidos políticos, pero estaban “tapados”, otros vivieron de otra manera, la experiencia de no tener que explicitar su pertenencia política.

Para mí era una experiencia maravillosa. Todos nos cuidábamos, nadie sabía de qué palo era el otro. Es decir, si eras peronista, si eras de ERP o del PC (...) Tal es así que a fin de año [1982] me acuerdo que Carlos va a brindar porque el próximo año todos podamos sacarnos la camiseta (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Ese año '82 conciliábamos mucho, representábamos tradiciones distintas, pero teníamos iniciativas, en el sentido muy concretas, muy lindas (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Las distintas formas de articulación que se presentaban entre la actividad política partidaria y la pertenencia a una agrupación frentista-independiente podrían evidenciar los alcances y repercusiones de las organizaciones de pertenencia de algunos integrantes del GI en el devenir del agrupamiento. En este punto, pareciera que, en el marco de un contexto de recomposición política, los partidos mencionados no se planteaban una línea de intervención específica para las IFD. En cambio, fueron solamente los estudiantes militantes del PST

quienes desarrollaron su participación y articularon con el GI haciendo explícita su pertenencia partidaria.

2.3. La institución escolar como ámbito de la primera experiencia de participación estudiantil

Para un grupo de estudiantes, la pertenencia al GI resultó ser la primera experiencia estudiantil de participación política que forjaban dentro del ámbito que ofrecía la institución escolar. Se trató de un subgrupo generacional que ingresó al Instituto inmediatamente después de terminar sus estudios secundarios.

Dino no militaba, yo creo [que] él es el despertar democrático.... Ellos son un grupo más genuino del '80 de lo que soy yo. Yo soy más '70 en el sentido que yo ya llego con un montón de puntos de vista de ideas y ¡qué se yo! En cambio, Dino, Ricardo... Ellos fueron parte de esa primavera del '83, '82... Me acuerdo de esa cosa tan linda del joven que comienza a darse cuenta de montones de cosas (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

Yo era una persona totalmente ingenua. Había gente que estaba encuadrada a partidos políticos, yo ni ahí, ni ahí. ¿Entendés? ingenua desde ese punto de vista con todas mis ideas, mis ideales, mis convicciones. Con todo eso y muy ingenua, pero al mismo tiempo era una persona que había tenido contacto y conocimiento con montones de cosas de militancia. Yo estaba mucho tiempo con mi hermana, era muy apegada a ella, y a toda su actividad política (C. Sábato, entrevista presencial, julio 2017).

El GI, además, se propuso como un ámbito donde interpelar y convocar a aquellos compañeros que no habían tenido una experiencia previa de participación o militancia política con el propósito de que se sumasen a un proceso de activismo. En este sentido, la opción por una estrategia que apuntara al cuestionamiento y la transformación de asuntos escolares próximos pareciera haber sido un planteo oportuno para despertar la necesidad de involucramiento y participación, interpelando la ingenuidad de algunos sectores estudiantiles.

Estábamos como locos porque apareció una piba de Química y en Química nunca había pasado nada (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre 2016).

En Historia está Cecilia Bradley que era la sobrina del vicerrector y que participó con nosotros cuando fuimos a hablar con López Raffó (D. Paciani, entrevista presencial, 2017).

El lugar que Iniciativa ofreció a los compañeros sin experiencias políticas previas tuvo que ver con cuestionar el orden de cómo venían dándose las cosas en la institución escolar. Frente a la imposibilidad de contar desde el Instituto con un legado de saberes de resistencia

que habían quedado “autocensurados” en marzo de 1976 con la interrupción del CEINSP, la instalación y apertura de un ámbito donde se pudiesen recuperar las tradiciones de lucha y organización para ponerlas a disposición de las generaciones que no las habían experimentado en primera persona, resultó, de suma relevancia en los momentos de la llamada transición democrática.

En este punto, es importante señalar que la experiencia del GI interpelaba a todos los estudiantes del Instituto. Mientras que para algunos se trató de un ámbito donde se promovían ejercicios de participación política en el terreno de la escolaridad, para otros, significó abrirse a un proceso de autointerpelación sobre la posible participación y/o activismo en un agrupamiento.

Los posicionamientos y los debates de los sujetos escolares que giraron en torno al apoyo y/o la incorporación al GI en la nueva etapa que comenzaba a transitarse, inauguraron las polémicas en torno a la participación estudiantil en una IFD, tanto para los que optaban por organizarse y enfrentar las estructuras instituidas como para aquéllos que resolvieron no involucrarse en un contexto que aún estaba atravesado por el armazón represivo.

En tal sentido, la incorporación y la formación de estudiantes que no habían estado expuestos a procesos organizativos fue medular para el desarrollo y desenvolvimiento del GI en el nuevo período que se abría en el INSP “JVG”. Por una parte, se trataba de contar con los legados de resistencia y de lucha de momentos pasados y, por otra parte, tenía que ver con lograr el involucramiento de nuevos estudiantes. Estas nuevas generaciones tomarían ese acervo y lo pondrían al servicio de la realización de las demandas y las reivindicaciones del propio claustro.

3. La construcción de una trayectoria colectiva: una agrupación independiente - frentista

El carácter de “independiente-frentista” fue un rasgo que premeditadamente adoptó el agrupamiento con el propósito de generar un ámbito de participación donde los estudiantes (compañeros del Instituto) se sintiesen convocados, considerando, además la diversidad de recorridos y experiencias que portaban los integrantes.

Dentro del núcleo más activo del GI estaban quienes habían militado en organizaciones¹³⁵ sobre las cuales se había proyectado particularmente el terrorismo de Estado. También, estaban quienes se encontraban militando en partidos de izquierda *proscriptos*: PO y PST. En otros casos se trató de integrantes que sostuvieron escarceos, suscripciones y compromisos de variada profundidad, con partidos *suspendidos* como la Unión Cívica Radical (UCR), el Partido Demócrata Cristiano (PDC) y el Partido Socialista Democrático (PSD). Este amplio arco de orientaciones fue recordado por los estudiantes:

Era un local de la juventud radical, que, mirá vos... ahí vuelve otra vez el Normal de Banfield porque una compañera que era de Geografía que se llamaba Clelia (no me acuerdo el apellido) tenía un novio, en ese momento: Aldo, que en realidad para mí y para mis compañeros que éramos de la promoción del '76, éste era de la promoción del flaco Gerenshtein¹³⁶, era Aldito (Aldito que también tuvo una militancia en la Juventud Guevarista) en ese momento, era de la gente que desde ese lugar apoyó a Alfonsín, terminó radical. Entonces Aldito era el responsable de la llave de ese local y Clelia le pedía la llave o Aldo venía y nos abría la puerta para que nosotros nos reuniéramos los sábados a la tarde en Cochabamba (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto 2017).

El proceso de congregación de las diferentes vertientes políticas en el GI se mantuvo en una relativa armonía y con un espíritu de convivencia y producción de conjunto. Este fue el primer reto al que se expuso el agrupamiento: buscó revertir la estigmatización sobre el activismo político que el PRN había intentado instalar conectando axiomáticamente las prácticas de participación con un clima violento e intolerante.

Por otro lado, esta confluencia de tradiciones políticas en los momentos fundacionales del agrupamiento y durante los primeros meses de 1983, podía, presuponerse y/o

¹³⁵ Todas estaban citadas con sus respectivas descripciones y abreviaturas correspondientes en *Subversión en el Ámbito Educativo...* (MCE, 1977). Dentro del marxismo revolucionario, el de mayor tamaño, presencia y nivel organizativo fue el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP) y/o la Organización Juvenil asociada, la Juventud del PRT primero, y luego, a partir de 1974, la Juventud Guevarista (JG). Cabe mencionar, aunque en un número más reducido, núcleos muy heterogéneos de la Izquierda Socialista Revolucionaria, del maoísmo y aún, de pequeños grupos anarquistas. También, desde una perspectiva de confrontación político-militar, estuvo el ancho universo de la “izquierda peronista”, representada por Montoneros, con sus frentes de masas: la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), en la escuela media; la Juventud Peronista de las Regionales (JP), a nivel barrial y territorial y la Juventud Universitaria Peronista (JUP), en las Universidades. Y con otro perfil más próximo al marxismo, el “Peronismo Revolucionario” y de Base (PB).

¹³⁶ Estudiante desaparecido del ENMAT perteneciente a lo que posteriormente se denominó “la división perdida” (Mercado, 2016).

“sospecharse” pero aún no se compartía abiertamente entre los compañeros del GI. Las orientaciones políticas, las suscripciones contemporáneas a organismos de Derechos Humanos (DDH) y/o a partidos políticos no se explicitaban, menos aún, las experiencias de tortura y exilio vividas antes del ingreso al Instituto.

Calculá que la guerra de Malvinas es de abril a mayo. Es todo... una serie de movida inicial, a la que después se va sumando gente de Geografía de la noche, pero de la tarde también. Hay contactos con gente de Literatura, pero hay sobre todo una cuestión pragmática para empezar a movernos, a ver, ¿quiénes somos nosotros mismos? Hay una gran desconfianza entre quién y quién. Los únicos que se daban a conocer abiertamente en general porque era su característica militante era la gente del MAS (C. Monti, entrevista presencial, enero 2017).

Respecto al propósito principal que promovieron como agrupamiento, tuvo que ver con reactivar la militancia y cuestionar la adaptación de los compañeros a un modelo de estudiante “apolítico”, comprometido exclusivamente con su bienestar académico, desvinculado de algunas problemáticas que se encontraban naturalizadas en la comunidad educativa y que desde Iniciativa insistieron en visibilizarse:

El Grupo Iniciativa para mí tenía un amplio espectro de pertenencia, pero se diferenciaba del resto del Instituto porque, sobre una base de 3800, 4000 estudiantes, era gente que se comprometía en una época que todavía había riesgo. Ok, eso ya era una cosa altamente positiva. La segunda era a nivel estudiantil, a nivel organización. Para mí lo bueno de Iniciativa, con más claridad, con menos claridad: se quería autonomía, se quería autarquía, se quería la participación de los cuatro sectores dentro de la organización del instituto [el cuarto sector es el no-docente], que hubiera concursos masivos, que hubiera veedores estudiantiles. En realidad, era una suerte de oxigenación democrática y otro funcionamiento radicalmente distinto de esa cosa tan, tan opresora. Entonces eso, al lado de lo que había, era un salto cualitativo de organización y de objetivos (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Este nucleamiento de activismo, también, se tornó propicio y ameno para la incorporación de nuevos estudiantes. Estos se integraban al agrupamiento interviniendo articuladamente con otros compañeros, con los que tal vez no compartían la totalidad de los posicionamientos, por ejemplo, sobre temas tan controversiales como la guerra en Malvinas:

Entonces teníamos compañeros que eran militantes y entonces, ¿qué pasa? El Grupo Iniciativa, ¿cómo se forma? Primero la excusa que es buscar ayuda para mandar a los soldados. Nos empezamos a reunir de distintos profesorados para juntar, no me acuerdo qué profesorado lleva la iniciativa. Pero a partir de ahí empezamos, bueno al principio nos estábamos conociendo, bueno juntamos ropa para llevar a los soldados, pero en la medida que comenzábamos a hablar nos dimos cuenta que coincidíamos en que nos importaba tres carajos la guerra. Es decir,

estábamos en contra de la guerra, pero en realidad lo que teníamos que empezar a hacer era actividades para reunir a la gente de los profesorados para formar el centro de estudiantes del Joaquín (D. Pacianni, entrevista presencial, 2017).

En tal sentido, el propósito fue reactivar la participación, construyendo una unidad de acción sobre problemas comunes y recogiendo demandas de la comunidad escolar del Instituto. Su programa enfatizó la organización desde la institución escolar y el desarrollo de lineamientos político-estudiantiles con un pliego de demandas muy próximo a las problemáticas cotidianas. Estas orientaciones permitieron que el agrupamiento comenzara a construir un plan de lucha común donde se manifestaban con relevancia y recurrencia las preocupaciones por la reconstrucción y la participación en el CdeE:

Era un grupo totalmente horizontal. Yo lo que rescato de esto y que nunca más viví y que ésta es la enseñanza que a mí me dejó Iniciativa; a partir de ahí aprendí a (viste que hay muchos que versean con la construcción de colectivo) yo lo que aprendí ahí es la horizontalidad y que pudimos construir este grupo frente a la emergencia de lo que significaba Malvinas (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto de 2017).

Un embrión de agrupación estudiantil, un proto-centro que intentó eso, reestablecer la política en la institución, la política estudiantil, la política extrainstitucional y que sin embargo nos ofreció a todos como un espacio de pertenencia de nucleamientos como de reunir soledades, ¿no? Algunos se iniciaron, sí. Otros recuperamos un espacio que con matices ya habíamos transitado, que con diferencias por supuesto con otros contextos social personal. Sí, como que canalizó eso, nuestra necesidad y nuestro deseo de recuperar la política, la participación (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

Respecto de los posicionamientos sobre el contexto extramuros del Instituto, contaban con las interpretaciones coyunturales que realizaban algunos integrantes que también eran militantes de partidos políticos, y con las experiencias de otros estudiantes que eran próximos a las organizaciones DDH. Pareciera que estos estudiantes siempre estuvieron activos en tiempos de las primeras disidencias y más aún durante la consagración de GI, cuando, comenzaban a manifestar sus malestares también sobre lo ocurrido “fuera” del ámbito escolar:

...nuestras intervenciones públicas, creo que solían circunscribirse más a discutir lo estudiantil digamos, ¿no? Pero que nuestras inquietudes o nuestras preocupaciones, nuestros posicionamientos de algunos eran más amplios que eso. Pero que por una cuestión táctica o de adecuación al contexto del país a la institución, aparecía, no sé...[silencio] como una agrupación, cultural, reivindicativa, ¿sí? Que por sobre todo tenía una intención política que no era tan explícita (C. Galuz, entrevista presencial, abril 2017).

Los integrantes más estables y los participantes esporádicos se encontraron aunados en el accionar y la respuesta conjunta frente a las situaciones problema (Freire, 1992) que

identificaban en la institución escolar. Un proceso que les permitió comenzar a identificar los sujetos institucionales que resultarían antagónicos a sus demandas y desoían sus preocupaciones dentro de la IFD.

En suma, el nucleamiento en un frente-independiente resultaría doblemente operativo y efectivo: por una parte, permitió a los sectores más golpeados del estudiantado con experiencia militante —que habían sido tocados por prácticas genocidas como la tortura y el exilio— volver a sensibilizarse y movilizarse por el cambio educativo y social. El GI les permitió, a estos estudiantes, recuperar fuerzas propias y de conjunto, en términos cuantitativos, para retomar iniciativas en la proximidad que ofrecía el ámbito escolar. Por otra parte, fue un ámbito donde producir junto a otros compañeros un legado de saberes y conocimientos en el marco de una experiencia estudiantil que estuvo atravesada por un contexto particular de alza del movimiento estudiantil porteño.

Este tipo de nucleamiento propició el desarrollo de todo un repertorio organizativo¹³⁷ que apuntaba a subvertir una conducta individualista y autocensurada, no sólo desde el cuestionamiento enunciativo, sino también, poniendo a disposición de la comunidad educativa la posibilidad de encarar acciones y concretar propuestas con otros que presentasen diferentes grados de compromiso y participación.

En este punto, el grupo de estudiantes logro relacionarse desde un acuerdo tácito que trascendía las diferencias partidarias a nivel de la base. Un proceso donde no tuviese lugar una camarilla dirigente ni se cristalizase una tendencia de verticalidad sectorial o de grupo que dispersase esfuerzos en esas coyunturas.

Estos rasgos conformarían una nueva experiencia formativa, abierta y en diálogo desde la base, y con los otros núcleos de activistas, invitando a participar a aquéllos que habían perdido su ámbito de referencia y pertenencia política en los tiempos más cruentos de la dictadura. A esta nueva reconfiguración, que desde la jerga política es conocida como frentista-independiente, se sumarían las energías y la creatividad de los recién incorporados. Estos traían la intención de impulsar y aunar lo que de otra forma habrían sido expresiones muy atomizadas y/o fragmentadas en un contexto donde el activismo estudiantil se encontraba en pleno resurgimiento. De este modo, el GI se iría forjando como frente independiente.

3.1. La confluencia intergeneracional

¹³⁷ Éste se analiza con profundidad en el próximo capítulo.

El GI se configura como un grupo altamente heterogéneo compuesto exclusivamente por participantes que tenían condición de estudiantes regulares en los diferentes profesorados del Instituto. En sus inicios estaba integrado mayoritariamente por alumnos pertenecientes a las carreras de Historia y Castellano. Luego se fueron incorporando más estudiantes de los departamentos de Geografía e Inglés y, más tarde, de Matemáticas y Química.

Una característica central es la confluencia de estudiantes de diferentes cohortes. En el marco del GI, la trama de relaciones producía cierta proximidad entre quienes ya venían desarrollando debates sobre los malestares que les provocaba la institución y realizando acciones de oposición desde el '78 — que en muchos casos además provenían de experiencias participación estudiantil previas al '76 — y los nuevos ingresantes de los '80. Los más jóvenes del grupo reconocían en los más grandes “su capacidad operativa” y sus cualidades organizativas, de toma de la palabra y de instalación de debate:

Nos movíamos mucho. Es decir, me daba la sensación de que ese grupo mayor que yo... Bueno, era claro que ese otro grupo más grande había mamado otra etapa. Yo había militado sólo en clandestinidad, ellos estaban muy ágiles para desarrollar todo. Sacar prensa, desarrollar actividades de masas como los cines debates (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Mientras que los compañeros mayores habían desplegado y ejercitado capacidades vinculadas a estrategias políticas particulares y, en algunos casos, habían consolidado saberes y conocimiento de participación estudiantil específicos y valiosos, los más jóvenes del grupo habían desarrollado toda la secundaria bajo los años más cruentos del PRN, con escuelas militarizadas que asfixiaron y, cuando no, “desaparecieron” cualquier indicio de participación. Es decir, se habían educado en instituciones escolares donde la denuncia y la persecución se había instituido.

A diferencia de mis compañeros, yo era recién salidito del secundario, mientras que por ejemplo Héctor y otros compañeros ya me llevaban quizás tres años o un poco más, que en esa época era importante. En los colegios secundarios estaban muy movilizados los estudiantes, muy movilizados la participación política y yo entré en el '74 ya con Perón y después con la muerte de Perón. Que ahí fue la mano represiva, y en los colegios secundarios ya se empezó a notar. Yo me acuerdo en segundo año del '75 empezar el año con el discurso de Ivanissevich, en la escuela... que la profesora llevó la radio porque teníamos que escuchar todos, el discurso de Ivanissevich por cadena nacional inaugurando el periodo lectivo (D. Pacianni, entrevista presencial, junio de 2017).

Los de Historia éramos bastante especiales, porque se daba la particularidad de que había mucha gente grande en Historia. Y había en el primer año nuestro, había siete u otros grandes, y en primer año de los que eran los B también había siete u ocho grandes. Nosotros influimos mucho, marcamos mucho todos esos grupos. Yo estoy segura de eso, porque los compañeros míos no se animaban a hablar, eran chiquitos, tenían dieciocho años, íbamos a rendir y tenían que llamar a la madre antes de entrar a rendir porque tenían miedo, una generación que habían sido educada muy infantilmente. Y nosotros, ya te digo porque yo venía con esa historia pesada, pero había otra gente que era grande y que no era tan militante, pero había vivido anteriormente y qué se yo...todo ese grupo influyó mucho en esos pibes para la participación política (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

Se produciría un reconocimiento y empatía mutua entre generaciones diferentes: las más jóvenes estaban propensas a tomar un legado que no habían vivenciado en primera persona pero que valoraban en tanto se trataba de conocimientos imprescindibles para desarrollar sus demandas; por otro lado, los más grandes presentaban disposición para superar viejos traumas y retomar esas prácticas de participación que habían quedado suspendidas con el PRN.

3.2. El lugar de las mujeres

La mayoría de los integrantes del GI provenía de familias conformadas por madres amas de casa y padres que ocupaban un lugar de empleados, asalariados o trabajadores por cuenta propia en la estructura laboral. Si bien, varios de los progenitores varones habían tenido experiencia sindical, no habían accedido a estudios superiores. Sus viviendas familiares se ubicaban en el sur de la ciudad y en algunos casos provenían de la provincia de Buenos Aires. En general se reconocieron de acuerdo con sus expresiones “de origen plebeyo”.

En mi familia no había tradición [docente] como suele haber. Mi papá no terminó la primaria, mi mamá tampoco, mi hermana iba a ser la primera universitaria de la familia y no lo fue, atravesó la dictadura y la Facultad de Derecho se convirtió en una cosa de mierda y ella tampoco quiso seguir. (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

A él lo expulsan del colegio en 3er año, por protagonizar una huelga contra el ascenso de Hitler en Alemania, algo de lo cual yo estoy henchido, enormemente orgulloso, de la trayectoria de mi padre. Después fue activista bancario durante la huelga que hicieron los bancarios muy fuerte en tiempos de Frondizi. Él fue movilizado a Campo de Mayo por el plan CONINTES, que habrás sentido nombrar, así que por suerte mi primera experiencia con ese lugar, que más tarde fue un centro de detención y exterminio, fue muy chiquito en brazos de mi mamá –yo nací en el 57, así

que en el 59 tenía 2 años— fui a visitar a mi papá que estaba detenido allí por ser bancario huelguista (H. Löbbe, entrevista presencial, abril de 2017).

Primero, yo vengo de cultura peronista, mis viejos eran peronistas. Mi abuelo por parte materna trabajó, era delegado en La Forestal. Y eso que cuenta la película de Wullicher [director de la película] QUEBRACHO¹³⁸. Eso que cuenta ahí, me lo contaba mi abuela que le había pasado a mi abuelo. Mi abuelo participó de La Forestal, Máximo Bordón se llamaba. Todavía tengo los reconocimientos que trabajó como calderero, era calderista (M. Fiscina, entrevista presencial, julio de 2017).

Este fue el cuadro de pertenencia social mayoritario en el agrupamiento. Es decir que también tuvieron a disposición para la construcción de su referencia política las experiencias de organización, militancia y activismo de familiares directos como padres, tíos y hermanos. Sin embargo, hubo algunas particularidades, y junto a estudiantes provenientes de familias asalariadas confluyeron otras familias con una trayectoria intelectual reconocida y/o con bastante incidencia en el campo académico y cultural del país.

En esa época se suma Celia Sábato, la hija de Jorge Sábato, el físico. ¡¡Una Sábato.....!!
¡¡Algunas reuniones las hacíamos en su casa de Belgrano, una mansión!! (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Mi compañero de banco era Felipe Pigna; formábamos los pardos del fondo (M. Fiscina, entrevista presencial julio 2017).

Ahora bien, la mayoría de estas experiencias que formaban parte de sus historias familiares —y en ese sentido impactaban en sus identidades— eran protagonizadas por hombres: delegados, presos políticos, referentes, representantes artísticos e intelectuales académicos. En este sentido, tanto para las mujeres como para los varones del GI, las historias de transgresión y resistencia habían sido protagonizadas por representantes del género masculino.

Sin embargo, vale la pena destacar que varias de las integrantes del GI representaron, en la trama de sus propias historias familiares, la primera generación de hijas que salía de sus hogares para cursar estudios superiores. En el Instituto se encontraron con la abrupta interrupción de la historia del CEINSP, que había tenido como consecuencia el

¹³⁸ Ficha en <http://www.redroja.net/index.php/cultura-critica/4314-quebracho>. Síntesis: es una película de coyuntura, rodada en 1973, cuyo director y coguionista fue Ricardo Wullicher. A principios del siglo XX se instala en la comarca de Santa Fe la compañía inglesa La Forestal (*The Forestal Land, Timber and Railways Co.*), por una cesión de tierras públicas que la provincia hizo para saldar una deuda con otra empresa británica.

desconocimiento de la propia genealogía de lucha y resistencia estudiantil que incluyó también la imposibilidad de contar con relatos, memorias y anécdotas referentes a prácticas y acontecimientos dirigidos o encabezados por compañeras mujeres de los años precedentes a la Dictadura. En tal sentido, las integrantes del GI, también, se vieron desprovistas de referentes del propio género a partir de las cuales inspirar una práctica de militancia dentro del establecimiento escolar.

En algunos de los casos contaron con hermanas que las acompañaron en ese tránsito hacia la apropiación de los estudios superiores, en paralelo a la experiencia del GI o que ya eran egresadas de estudios superiores con anterioridad. Es decir, que previamente a su ingreso al Instituto, no abundaban *las* referentes próximas que funcionasen como modelos femeninos de participación política y/o de formación posterior a la escuela secundaria. Esto se evidenció—incluso— en uno de los pocos casos donde una de las madres de las integrantes del GI había accedido a cursar estudios superiores:

Hay una marca familiar importante con el tema del Profesorado por dos motivos. Digamos el hecho concreto de que mis padres ambos estudiaron en el JVG. Mi mamá el Profesorado de Matemáticas y de Física, no terminó porque cuando se casó dejó en el año '47 y mi papá, Profesorado de Física. Ellos se conocieron ahí (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

Esta tendencia hegemónica —que invisibilizaba a la mujer en varias esferas de la sociedad y reservaba el lugar protagónico para representantes del género masculino— también se reflejó dentro del establecimiento escolar que, desde 1930 y al igual que en las otras IFD, venía consolidando un proceso de feminización radical de las bases, mientras que la conducción era reservada para los varones (Yannoulas, 1994; Morgade, 1997). En relación con la delegación de la participación, así lo recuerda un estudiante:

Mujeres había, en realidad había una sobrerrepresentación de varones, eso está claro. En Historia es un poco más repartido, pero en la mayoría de los Profesorados son mujeres y un varón. En mi curso, yo creo que éramos tres varones, que yo salga delegado es una sobrerrepresentación completa, no tiene el menor sentido. Tampoco me voy a comprar el relato de que ese día...tampoco es que codeé a alguien [sonrisa] así que nada, habla de un estado de cosas, y que yo reafirmé el estado de cosas siendo varón...pero compañeras, había (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

Pareciera que en los contextos bajo análisis que estuvieron caracterizados por la mayoritaria presencia de población femenina en la distribución de la matrícula de las IFD, el INSP “JVG” no fue la excepción.

La representación de las mujeres en los ámbitos de participación estudiantil se vio atravesada por los mismos condicionantes de género que en otras esferas de la sociedad. A esta situación se le sumó la coyuntura dictatorial, al tener que interactuar cotidianamente en el marco de una relación totalmente vertical con profesores que promovían abiertamente discursos y lineamientos misóginos.

En ocasiones, incluso, esa *transmisión* se propició sin mediaciones ni metáforas, manifestando todo su carácter instituido. En algunas oportunidades, la circulación de determinados componentes ideológicos se infringía desde los profesores varones hacia las alumnas mujeres en plena situación de dictado de clase en las aulas. En este punto, un compañero recuerda los comentarios de Armando Chiapella:

Pero también me acuerdo... yo en el año 1982 curso Historia Argentina, Historia Argentina III. La daba el que era el vicedirector del colegio Carlos Pellegrini. Y era un tipo que decía: “¿treinta mil?, ¡treinta mil más!”. Lo decía en la clase y vos te tenías que quedar callado: Chiapella. O diciendo cosas en contra de las chicas, cosas terribles, terribles, machistas, diciendo: “esto es un gineceo” o “las mujeres piensan con el útero”, no, no ¡terrible! Había sido nombrado en el ‘75 en el Carlos Pellegrini como vicedirector y siguió en la primera etapa de Alfonsín como vicedirector del Carlos Pellegrini. Un personaje nefasto que abiertamente decía esas cosas y que daba miedo (D. Pacianni, entrevista presencial, junio de 2017).

En este escenario, resulta interesante explorar cómo estos condicionantes se manifestaron y/o se tensionaron —particularmente— en la experiencia del GI. Es decir, qué características adquirió la participación de las mujeres en una institución de formación docente con predominante presencia femenina en el contexto de finales del PRN. Así lo recuerda una integrante del GI:

Las mujeres tomábamos la palabra, de todos modos, no tanto. Digamos, no olvidar que las chicas éramos, que el grueso eran chicas del profesorado. Alguna vez en aquellos años, a mí Carlos me dijo, bueno que yo tenía una característica atípica que yo como mujer hablaba, intervenía, sostenía, como una visión propia que para él era raro. Ehh, no sé si por ahí discutía con ellos, en el sentido de que no me alineaba acriticamente con ellos (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

Las mujeres comenzaban a ejercer cierto protagonismo que fue reconocido por y entre ellas mismas, pero también por sus compañeros varones. Si bien pareciera que en el marco del GI no trastocarían la tendencia predominante entre participación y género, sí sería un ámbito donde comenzaría a problematizarse. Las integrantes se distanciaban de los modelos instituidos de alumnas ingenuas y/o apolíticas, trasgrediendo los condicionantes que se le

presentaban y resignificando una experiencia institucional donde se habían encontrado abiertamente estigmatizadas.

Lo hacían, desde su accionar participativo dentro del Instituto, pero también fuera del establecimiento escolar, donde, alguna de ellas, estaban vinculadas a organizaciones de derechos humanos en su condición de familiares de detenidos y desaparecidos. Al parecer este fue un aspecto por el que fueron valoradas por sus compañeros:

J.C: Yo valoro, pero muchísimo que personas como Clarisa con un hermano desaparecido participara. O sea, a nivel sentimiento le tengo un respeto, pero de emoción, o sea, me parece increíble [se quiebra, llora]

E: *¿Qué es lo que te emociona?*

J.C: Que haya gente que, a pesar de eso, siga estando conectada con la vida y con el cambio y que no deje de hacer lo que siente que tiene que hacer (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Por otro lado, las compañeras mujeres asumían roles organizativos importantes y desarrollaban tareas y responsabilidades a la par de sus compañeros varones. Fueron elegidas por sus pares como sus representantes:

Había una compañera que hoy es, bueno hace muchos años, es dirigente UTE [Unión de Trabajadores de la Educación]. En general era la que cumplía un rol de secretaria en esas plenarias de GI sintetizaba, organizaba, puntualizaba. Me parece que Alicia venía de una familia más militante. Después Sunchi contó que tenía un tío médico, entonces me parecía que tenía otro plafón (C. Galuz, entrevista presencial, abril de 2017).

El 4 de septiembre se realizó un encuentro musical en el cual una compañera enunció el conjunto de reivindicaciones básicas de nuestro grupo (subrayado propio. *Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 8).

Me acuerdo de que Julio, Héctor y yo estábamos ahí adelante, un acto que hicimos como un lanzamiento, hicimos un discurso, pero no me acuerdo dónde fue, y en el grupo definimos quiénes fueron. Que los varones son los que hablan, los que militan, eso siguió siempre, sí y bueno, no sé si era por eso solo, eran todos varones y bueno, una mujer tenía que haber [risas] (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre de 2018).

Una vez estábamos en mi casa, con Carlos y le preguntamos: Celia, ¿cómo es criarse en una casa donde todo es biblioteca? Nosotros veníamos de familias proles, teníamos bibliotecas escolares (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

Estos fragmentos donde se recuperan distintas voces del agrupamiento reflejan claramente cómo se desplegaban una diversidad de reconocimientos y valoraciones positivas desde los compañeros varones hacia las compañeras mujeres y de éstas con otras del mismo género con las que compartían la participación en el marco del GI. En consonancia, con estas prácticas y posicionamientos, las mujeres asumían la representación del colectivo en varias oportunidades y en una serie de tareas y responsabilidades que no quedarían confinadas exclusivamente a los varones del GI.

Recapitulando, en relación con la conformación social de los integrantes del agrupamiento, observamos que la mayoría de las familias tenían la condición de asalariadas, empleados, trabajadores por cuenta propia y en menor cantidad profesionales. En estas historias familiares, mayoritariamente las madres estaban confinadas a la vida privada, desempeñando las tareas domésticas y de reproducción; y los padres u otros referentes masculinos eran los económicamente activos y quienes ocupaban algún lugar relevante en la esfera gremial, académica y/o cultural.

La sociedad patriarcal predominante a lo largo de todo el siglo XX en Argentina tuvo su correlato en las instituciones educativas que, desde 1930, asistieron a un proceso de feminización radical donde se observarían amplias bases femeninas conducidas — predominantemente— por varones. Este proceso, se vio reforzada por los mecanismos discursivos genéricos que transmitieron componentes ideológicos machistas y misóginos que se intensificaron en momentos de las Dictaduras en el Cono Sur (Segato, 2014; Aucía, 2013).

Solo considerando la totalidad de este cuadro, es posible explorar el lugar que las mujeres tuvieron en este agrupamiento, aproximarse a las razones y motivaciones que las impulsaron a animarse a participar de un colectivo y a desarrollar tareas en el marco de cierta organización estudiantil. Un proceso donde progresivamente comenzaría a instalarse la construcción de referentes mujeres como una rasgo más estable de la participación en las IFD.

3.3. La construcción de referencia en el grupo

El ejercicio de las prácticas horizontales para la delegación de tareas se acuñó —de acuerdo con gran parte de los testimonios— como una determinada modalidad de participación dentro del GI:

Ahora por otro lado, el funcionamiento de Iniciativa era más allá, tenía (me parece) una dinámica propia. Más allá de que hubiera personas que son referentes y que sin duda fueron las que pusieron el impulso inicial y más allá de la inicial también. Esta dinámica de contribuir, contribuir en el sentido de aportar, aportar ideas, aportar propuestas. Todos, creo, yo lo vivía así. Nos sentíamos en un pie de igualdad. ¿Entendés? Porque para mí Iniciativa era una cosa... era horizontal porque estructuralmente era horizontal. No había un organigrama, un jefe, un subjefe y los soldados (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

Sin embargo, existieron algunas estrategias y criterios que se construyeron a la hora de asumir la representatividad del agrupamiento:

El día que tuvimos la famosa charla con Bradley y López Raffo donde Héctor le dice todo serio: “y ustedes saben que...” (para hablar con las autoridades del profesorado no íbamos los que por ahí... mandábamos a los compañeros que tenían, diez absolutos. ¿Entendés?, no iban a hablar los compañeros que sacamos 7, 6, 4 viste, no, iban a hablar los que tenían diez absolutos. Pero con el tema del mito de que “acá ustedes no vienen a estudiar, vienen a hacer quilombo, vienen a hacer política y ustedes no estudian”, mandábamos a los mejores, que también, eran los mejores entre nosotros. En ese grupo va Héctor que era muy buen alumno). Le dice “claro, pero usted vio cómo son estas cosas, puede venir un loco con un aerosol y pintarle todas las paredes”. Después de que habíamos hecho toda una estrategia para poder hablar con los tipos [las autoridades], “¡ojo con lo que vamos a decir! ¡Mandemos a todos los que tienen 10!”, el otro va y le manda al final de la reunión: “va a venir un loco con un aerosol y le escribe todo” [risas] Estaba Héctor, Mangone, una chica que se llamaba Arianna, García Tuñón: una compañera que le decíamos “Sunchi” (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto de 2017).

En los momentos de interacción con el Rectorado, que en algunos casos fueron más espontáneamente y en otros casos estuvieron planificados por el agrupamiento, se observaría la elección de alguna representante mujer, pero con predominancia numérica de referentes varones. Es decir, un agrupamiento que se organizó desde una sobre representación masculina dentro de un establecimiento que tenía una mayoritaria matrícula femenina.

Los testimonios coinciden en algunos nombres que se reiteran y evidencian un cruce y reafirmación de algunos compañeros que fueron vistos como protagonistas importantes en el devenir del colectivo. Y otros que además se reconocieron ocupando ese lugar:

Y empezamos a reunirnos, primero en casas y empezamos a formar un grupo [...] aparecieron personajes que hasta el día de hoy para mí son muy entrañables, con los cuales no tenía nada que ver. Pero yo traté de integrarlos a todos, cuando te digo: “yo traté de integrarlos a todos”, escucha eso, no es ninguna soberbia: yo traté de integrarlos a todos. Era un grupo muy horizontal y ahí aparece una persona que va a ser muy importante que es Celia Sábato que después va a ser Rectora del Joaquín (C. Mangone, entrevista presencial, octubre 2016).

Yo sé que objetivamente me toman como referente porque alguna vez por dar un ejemplo hasta el propio Héctor Löbbe lo dijo públicamente y sé que es un dato objetivo. Yo participaba a tope con todas las cosas [...] A pesar de eso yo siento como que yo estaba tremendamente comprometido, sin ninguna referencia interior de liderazgo, sino: “un apóstol sin fe”. Hay que hacer, porque hay que hacer, al margen del resultado. Hay que andar este camino al margen de si llegamos o no llegamos, pero es pa allá. Entonces claro mi propia forma de relacionarme era de mucho compromiso y mucha relación con todo, pero de perfil de subsuelo, en cuanto, a tratar de ser [énfasis] o ser referente. O sea, es participar al tope con todas las cosas, pero en ese sentido, lo veo por lejos a Carlos Mangone que es el músculo organizativo de esto y a gente como Löbbe, que es la gente, que es el corazón de esto (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Entonces le dije [a López Raffo]: sería muy conveniente que todo esto lo hable con el compañero Carlos [Mangone], pobre lo mandé al frente (...) Ahora me doy cuenta que yo a él lo veía como un referente. Lo van a buscar y ahí sí, Carlos tiene un diálogo entre pares porque Carlos ya tenía un nivel académico... había pasado por la Facultad de Derecho, tenía una formación bastante marxista. Le empieza a fundamentar, porque en el fondo él no tenía derecho de habernos -entre comillas- detenido (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Sabes qué era, era el respeto a la autoridad del compañero por su conocimiento. No era un referente político, era referente el que demostraba que más sabía, el que tenía la verdadera autoridad. Y bueno, podría ser Mangone. A Carlos todos le teníamos respeto (M. Fiscina, entrevista presencial, agosto de 2017)

Pareciera que se construyó cierta estrategia que valoraba el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1973) y trayectoria académica de quienes fueron identificados como referentes del GI o lo que en sus expresiones fueron mencionados como: “los mejores”. Se trato de estudiantes que por sus experiencias de formación y también, por sus calificaciones ocuparían un rol singular de referencia. En la mayoría de los testimonios se explicita recurrentemente el reconocimiento a Carlos Mangone como referente grupal tanto por sus conocimientos organizativos como por sus cualidades intelectuales.

Sin embargo, en los relatos también pareciera que los referentes dentro del GI fueron rotando en la asunción de responsabilidades de acuerdo con las características que demandaba cada actividad. La identificación y delegación de tareas en algunos compañeros más habilidosos, fue una de las estrategias elegidas para delegar la responsabilidad en el desarrollo de determinado tipo de tarea:

Era un grupo totalmente horizontal. Yo lo que rescato de esto y que nunca más viví y que esta es la enseñanza que a mí me dejó Iniciativa a partir de ahí aprendí a (viste que hay muchos que

versean con la construcción de lo colectivo) y lo que aprendí ahí es la horizontalidad y que pudimos construir este grupo frente a la emergencia de lo que significaba Malvinas (M. Fiscina, entrevista presencial, julio 2017).

Se observa, de este modo, la necesidad de explicitar un funcionamiento grupal desde dinámicas colectivas que, al menos discursivamente, son reconocidas por la totalidad de los integrantes, aun cuando estos pertenecieran a diferentes trayectorias políticas en aquel momento de estudiantes y en la actualidad suscribiesen a proyectos políticos heterogéneos

Una dinámica donde el lugar de referencia, al parecer, fue rotando de acuerdo con las características que demandaba cada situación o actividad encarada. En esta dirección se identificó y se delegó en algunos compañeros más habilidosos las responsabilidades para desarrollar determinados tipos de tareas.

4. Reflexiones finales

Si bien la finalización del gobierno militar se concretó con la asunción de Raúl Alfonsín a la presidencia de la Nación en diciembre de 1983, una serie de movilizaciones, huelgas, medidas de lucha, y finalmente, la actitud de oposición ante la guerra y posterior derrota de Malvinas en junio de 1982, resultarían acciones de confrontación, que conformarían un andamiaje orientado a garantizar el declive de la Junta Militar.

En este cuadro, observamos un agrupamiento que, aprovechando el contexto de la guerra de Malvinas que tuvo el propósito de oxigenar el PRN, intervendría en sentido contrario, desarrollando una serie de cuestionamientos sobre la vida escolar que se intentó instituir sobre el INSP “JVG” mediante lineamientos *de facto* proyectados desde el MCE.

Desde los momentos fundacionales, el GI, se propuso como un ámbito propicio para recuperar las prácticas vinculadas a los procesos de participación que habían quedado suspendidos e interrumpidos, nucleando a los compañeros que habían sido alcanzados por las estrategias represivas e impulsándolos a la organización conjunta nuevamente.

Se trató de un núcleo de estudiantes que reinstaló junto a sus pares, ciertas prácticas de sociabilización colectiva y horizontal, problematizando una lógica de vinculación vertical y autoritaria de aparente preponderancia en el espacio escolar y la sociedad. Se propuso la recuperación de formas más dialógicas de relacionarse entre los compañeros del Instituto, caracterizándose, como un espacio donde debatir con cierto margen de apertura y criticidad sobre la realidad escolar y social circundante.

Desde estos análisis, observamos que el GI desarrollaría su trayectoria colectiva como un *inédito viable*; forjándose como un espacio de organización en tanto recurso imaginativo (la experiencia no existía precedentemente) que proyectó un futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del clima institucional y el enfrentamiento de las situaciones límite (Freire, 1975) en la IFD.

En tal proceso, el agrupamiento recuperaría tradiciones de lucha para una institución escolar que había perdido el registro de su propia historia organizativa. Por ello, cobraría especial relevancia su accionar en los márgenes o espacios intersticiales, desde donde se proyectó como agrupación frentista-independiente reestructuradora del CdeE del INSP “JVG”. Este accionar será reconstruido a continuación.

Capítulo 5: Las prácticas político-pedagógicas

Los dolores que quedan son las libertades que faltan

Manifiesto Liminar Reforma 1918¹³⁹

Los momentos políticos producen movimientos teóricos

Stuart Hall¹⁴⁰

Este capítulo final profundiza sobre las prácticas político-pedagógicas emergentes en la experiencia del GI. Interesa reconstruirlas desde algunos ejes analíticos: i) las demandas y reivindicaciones centrales del agrupamiento, ii) los conocimientos y saberes que se producen en torno a este proceso reivindicativo, y iii) los discursos que producen y que interpelan a los integrantes.

En primer lugar, se analiza el pliego de reivindicaciones, y se reconstruyen las preocupaciones centrales del GI vinculadas a la recuperación del Centro de Estudiantes, la participación política en el gobierno de la institución escolar y la defensa por la gratuidad efectiva de la enseñanza. La reconstrucción de estas demandas se realiza a escala de la institución escolar con el propósito de comprender cómo emergieron en la comunidad educativa de una IFD.

El segundo lugar, se aborda las intervenciones del agrupamiento, profundizando en los saberes y conocimientos desplegados en el marco de sus actividades. En tal sentido se reconstruyen los saberes y conocimientos de los cuales se valió el colectivo para darle curso a las publicaciones estudiantiles y la difusión de sus preocupaciones en el espacio escolar; y en otros ámbitos con otros sectores organizados de campo educativo.

El tercer eje recupera las modulaciones discursivas de los lineamientos del PRN orientados a determinar rasgos y características de las identidades docentes y estudiantiles, poniéndolas en diálogo con las enunciaciones que el agrupamiento producía sobre su propio rol estudiantil y sobre la función del ejercicio docente venidero, de cara al contexto de la llamada “transición democrática”¹⁴¹.

¹³⁹ Para una perspectiva interesante sobre el tema véase Martín Ogando y Mariano Harracá (2007)

¹⁴⁰ En Restrepo (2010)

¹⁴¹ Convención nominal, surgida y popularizada en los circuitos comunicacionales a finales del PRN, para referirse a tal transición y definirla como el momento de pasaje institucional del Estado

Cabe resaltar que estos tres ejes planteados acontecen entrecruzados y reforzándose mutuamente, es decir, sólo pueden entenderse en sus vinculaciones mutuas. Sin embargo, son separados con la intención de reconstruirse analíticamente, para luego orientar la reflexión en torno a ellos.

1. Preocupaciones y demandas en las IFD¹⁴² sus vinculaciones con otros sectores organizados

Durante el primer mes de asunción de la Junta Militar al gobierno nacional, todo el arco de instituciones estatales de enseñanza superior quedó intervenido por el MCE. Esto comprendió a las universidades (Ley N° 21.276/76), así como a las IFD, incluido el INSP “JVG” (Decreto N° 148/76). El conjunto de las instituciones estatales que impartían enseñanza superior pasaría a estar regulado por las distintas dependencias gubernamentales que se encontraban en manos de las tres fuerzas armadas¹⁴³. El INSP “JVG” quedó a cargo de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), que estaba habilitada a determinar cuestiones de acceso, permanencia y gratuidad y, en ese contexto, se encontraba conducida por la Marina. En el ámbito universitario, hubo un primer impulso con políticas destinadas a recortar el número de universidades y el porcentaje de estudiantes inscriptos, reducir el cupo máximo de ingresantes e introducir chequeras de arancelamiento (Buchbinder y Marquina, 2008); y un segundo momento en el que se apuntó a garantizar una política de

argentino, de un régimen autoritario y dictatorial a un régimen constitucional representativo. Este pasaje se corporizaría, en una primera y puntual instancia, con el triunfo electoral y posterior gobierno de Raúl Alfonsín, representante de la Unión Cívica Radical (UCR), entre diciembre de 1983 a julio de 1989. De manera contemporánea e inmediatamente después y hasta el presente, dentro del campo de las Ciencias Sociales, se extendió – de manera genérica- esta calificación como categoría analítica e institucional para referirse (en sentido amplio) a la transición política post-dictatorial. Así, se aplicó, aplica e incluye también, a los gobiernos de Carlos Menem, representante de una alianza política liderada por el Partido Justicialista (PJ), entre julio de 1989 a diciembre de 1999. Para su utilización en lenguaje periodístico, en la prensa gráfica comercial, véase el muy completo anuario informativo, dedicado al año 1983 AA.VV (1984). Dentro de la producción analítica académica y por orden cronológico de elaboración y publicación, véanse, entre otros: De Riz (1984); Fontana (1984); O'Donnell (1984); Portantiero (1987); O'Donnell y Schmitter (2004); Novaro y Palermo (2003); Alfonsín (2004); Quiroga (1990); Romero (2010). Para un abordaje contemporáneo fuertemente crítico véase Plá *et al.* (1984).

¹⁴² La Educación Superior en la jurisdicción de CABA está constituida por dos circuitos paralelos y singulares que responden a matrices de origen diferentes: i) aquella concerniente al ámbito de las instituciones universitarias; y ii) la correspondiente a la formación ofrecida en las instituciones terciarias.

¹⁴³ Tal cual se consigna en el cuadro del capítulo 2.

continuismo, reforzando el cobro de aranceles e implementando concursos docentes masivos para consolidar los cargos que venían activos desde el PRN (Rodríguez, 2010).

En el marco de la encrucijada que atravesaban las instituciones de Nivel Superior, el énfasis del presente análisis estará puesto en visibilizar cómo los estudiantes de una IFD fueron capaces de deconstruir la realidad circundante. La propuesta es reconstruir las preocupaciones y demandas estudiantiles que protagonizaba el GI en el INSP “JVG” en torno a: i) la reconstrucción del Centro de Estudiantes, ii) la participación en el gobierno del Instituto y iii) la gratuidad de la educación. Resulta importante recordar que el INSP “JVG” era una de las tres IFD de CABA que habían experimentado períodos de autonomía y prácticas de participación estudiantil en el CD.

1.1. En defensa de la agremiación estudiantil. Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes

La problematización sobre el ejercicio participativo y democrático del estudiantado en el Instituto ocupó un lugar relevante en los materiales escritos del GI desde sus inicios como agrupamiento. Las primeras expresiones de preocupación en su entorno aparecieron en contextos de plena vigencia de veda política¹⁴⁴, coyuntura donde las demandas no reflejarían una referencia explícita a la reconstrucción del CdeE. Sin embargo, evidenciaban la ausencia de prácticas y ámbitos de participación, como quedaría apuntado en la editorial de la *Revista Iniciativa* de agosto de 1982:

Conscientes de la carencia de un órgano para el diálogo entre estudiantes, profesores y autoridades, el GRUPO INICIATIVA, como estudiantes y futuros profesores que seremos, iniciamos dentro de nuestras posibilidades ese diálogo a través de esta publicación prestando atención preferentemente a la EDUCACION como uno de los elementos fundamentales que puede llevar al hombre al desarrollo de su personalidad, con vistas a la cristalización de una sociedad cada día más humana, más justa, más realizada. (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 7)

¹⁴⁴ Por “veda política” nos referimos al eufemismo acuñado y generalizado por intelectuales adherentes y simpatizantes al PRN (publicistas, periodistas, docentes), en especial, a partir del gobierno *de facto* de Roberto Viola (29 de marzo al 11 de diciembre de 1981). Connotaba y se aplicaba, en forma *retrospectiva*, a la suspensión de toda actividad política partidaria y de los derechos políticos asociados, vigente desde marzo de 1976.

La ausencia de participación fue identificada como parte de una problemática relevante que, oportunamente, optaron por circunscribir sólo al ámbito educativo, haciendo mención directa a lo que ocurría adentro del Instituto. Para ello, emplearon expresiones tales como: “sociedad más justa”, “canal de diálogo”, “libre expresión” entre otras, que parecían dar cuenta de un tono argumentativo acomedido.

El GI desarrolló una estrategia comunicacional que giraba en torno al reconocimiento y llamado de atención sobre la falta de *diálogo*, empleando un discurso amplio y moderado, basado en principios democráticos y humanistas. Mediante estos argumentos, también, exponían un panorama crítico¹⁴⁵ en el campo cultural y educativo expresado en varios párrafos de sus publicaciones:

Por ello, vemos con inquietud el profundo retroceso en la cultura y la educación de nuestro país en los últimos años, y esto lejos de llevarnos a estados de apatía o individualismo esterilizante, nos impulsa a elaborar las iniciativas más acordes para superar esta situación [...] Nos preocupan realidades generales de la educación, tanto como los problemas del profesorado. Es decir que nos inquieta tanto en el orden general que aún no existan las medidas necesarias para sacar a la infraestructura educativa pública de la parálisis que se encuentra [...] (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 1)

Se trataba de un análisis crítico que apuntaba a desnaturalizar el rol del estudiante poniéndolo en tensión con el individualismo y la apatía, y con las responsabilidades que se desprendían de asumir la docencia. Esta operación buscaba interpelar tanto a sus pares (los compañeros del Instituto) como al claustro de profesores, a quienes también convocaban e invitaban a organizarse:

Reflexionando sobre toda esta realidad, nos preguntamos qué debemos hacer para mejorarla dentro de nuestras posibilidades y en el ámbito en el que nos desenvolvemos. Así es que, atendiendo a las necesidades más inmediatas dentro del Instituto, creemos que es preciso e imperioso que los docentes y estudiantes vayan organizándose (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 7).

¹⁴⁵ Éstas son algunas de las otras preocupaciones que expresan en sus publicaciones y que no se analizan en esta oportunidad: las consecuencias de un gobierno de facto en el campo cultural, el cuestionamiento de los procesos bélicos, el retroceso en el número total de publicación de revistas culturales y libros en los últimos años, entre otras.

Además, el agrupamiento interpelaba a las autoridades, quienes fueron invitadas a participar de *un canal abierto* en reiteradas oportunidades. Mediante esta estrategia también dejarían en claro que, hasta ese momento, tal encuentro con el Rectorado no había tenido lugar. Es decir, buscarían movilizar a toda la comunidad y denunciarían el postergado rol que las autoridades intentaban asignarle al estudiantado en el funcionamiento de la institución. Así lo expresaban en sus volantes de difusión:

Los objetivos de la formación del GRUPO INICIATIVA son entre, otros: [...] Trabajar por la existencia de un canal de diálogo entre los estudiantes y las autoridades para la búsqueda de soluciones de los problemas comunes (Volante de difusión: “Objetivos del GI 1982”; *circa* julio/agosto de 1982).

En suma, buscaban interpelar a todos los sectores de la comunidad, empleando formulaciones amplias y sencillas que expresaban sus requerimientos: “ser escuchados, tenidos en cuenta, llamados a dialogar” con otros actores institucionales.

Dos meses después, en octubre de 1982, cuando la veda política ya estaba levantada, sus demandas quedarían explicitadas al incorporarse, debajo de la firma del agrupamiento, la leyenda: “*Reconstructor del Centro de Estudiantes*”. El editorial de su segundo número de revista expresaría claramente su posicionamiento en torno a la coyuntura, saludando y empatizando con las reivindicaciones sociales que reclamaban el advenimiento de una vida plenamente democrática en el país y en las instituciones:

El pueblo argentino se encuentra frente al desafío de recobrar la plena vigencia de una vida democrática para la cual es necesario despejar condicionamientos perturbadores [...] tales como la debacle económica en la que se encuentra el país, con un aparato productivo en retroceso; con niveles nunca alcanzados en la deuda externa e índices jamás visto de corrupción administrativa y financiera, así como la falta de respuesta al humanitario pedido de justicia de los familiares de desaparecidos y, por último el total esclarecimiento de los aspectos políticos, militares y económicos dentro de los cuales se desarrolló la guerra de Malvinas (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 2).

Se evidenciaría una explicitación de sus intereses. Estos ya no aparecían solapados en sus escritos o circunscriptos a preocupaciones propias o “puras” del ámbito educativo y cultural. Se lograba de esta forma un estilo más directo, abiertamente disruptivo y de denuncia específica a una estructura política *de facto* que trascendía lo educativo y que aún se mantenía vigente.

Sin embargo, el GI continuaría caracterizando que la orientación y “localización” de sus intervenciones debía darse, prioritariamente, en el ámbito de la institución escolar:

Conscientes que una genuina democratización solo será factible en la medida en que el pueblo todo, logre obtener respuestas a estos interrogantes [precedentes] mediante la activación de mecanismos democráticos tales como participación, movilización y unidad, los estudiantes desde nuestro ámbito particular, realizamos nuestro aporte para el logro de esta acción colectiva. Aporte que consiste en trabajar por la plena participación estudiantil y por la obtención del funcionamiento de nuestros órganos naturales de expresión, es decir, encarar la lucha por la legalidad de los centros de estudiantes y la vigencia de una legislación sin recortes que conculquen fundamentales derechos (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 3).

Es decir que se posicionarían a favor de sostener el ejercicio democrático hacia adentro del ámbito escolar. Si bien partieron de las demandas para lograr una libre expresión y acción en la institución escolar, pronto avanzarían con reclamos más explícitos sobre la necesidad de disponer de sus órganos representativos y que estos tuvieran un carácter instituido.

En la sección “Notas” de su revista, publicarían un artículo titulado “La institucionalización en el país y los centros de estudiantes”, en el que expusieron los fundamentos que impulsaban y respaldaban la lucha por conseguir la legalidad de la libre agremiación estudiantil:

Un Centro de Estudiantes es la lógica y genuina organización del estudiantado en una sociedad democrática. De ello se desprende que la lucha por el Centro de Estudiantes dentro del Instituto no sólo representa contribuir a la democratización de la vida estudiantil dentro de él, sino que también significa contribuir desde nuestro lugar de tareas cotidianas, a afianzar en el país la convivencia democrática y su institucionalización definitiva (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 5).

El GI esgrimió una conexión directa entre la democratización de todos los ámbitos de la sociedad y la aspiración a la existencia del CEINSP. Desde estos fundamentos, apostarían a su reconstrucción y a las “tareas cotidianas” de la “vida estudiantil”, que fueron consideradas como un campo fértil donde contribuir a un proceso democratizador.

Además, proponía una orientación sobre los modos y las formas de representación de un CdeE. Es decir, desarrollaría algunas características del funcionamiento del gremio estudiantil, describiendo un conjunto de rasgos y particularidades que, desde su óptica, debían distinguirlo:

Es el canal democrático, representativo y permanente de EXPRESIÓN y PARTICIPACIÓN. La organización democrática y representativa se ve garantizada por la participación de todos sus integrantes en ASAMBLEA que es el órgano resolutorio fundamental del centro. Para ello, el principio organizativo, sin lugar a duda, será la necesaria elección de compañeros que conformen

cuerpos de delegados en los distintos cursos (Mayúscula en el original. *Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 5).

Esta propuesta representativa se caracterizaba por un tipo de estructuración horizontal y no delegativa. Es decir, un ordenamiento que funcionase por intermedio de la asamblea de sus integrantes y no desde una lógica vertical organizada por una comisión directiva. Además, consideraba la conformación de un cuerpo de delegados y la articulación directa de esta base con instancias más representativas.

Asimismo, explicitaron la función del CEINSP en relación con el claustro de profesores y con aquellos ámbitos de resolución que estuvieron vigentes en el Instituto durante el PRN, como el CD. Siendo un órgano que funcionó para la toma de decisiones durante los años más cruentos de la Dictadura, consideraban que

El Centro de Estudiantes es también un importante elemento de equilibrio y contrapeso frente al cuerpo de profesores, al Consejo Directivo y a las autoridades, que vela por la vigilancia y el cumplimiento del Reglamento Orgánico y que da sus aportes constructivos para el mejoramiento del mismo (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 6).

Instalada la necesidad de bregar por un CdeE, se avanzaría hacia una tercera etapa donde las reivindicaciones se fueron profundizando. A la demanda: “*Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes*”, se le adosaría la leyenda: “*Por la Legalidad de las agrupaciones estudiantiles*” (Volante: *El grupo iniciativa a los compañeros del ingreso*, circa marzo de 1983). Ambas consignas acompañarían la firma del agrupamiento desde 1983.

Esta etapa coincidió con la necesidad de instalar en la comunidad el debate por las características que debía adoptar la “libre” actividad política en el Instituto. Es decir, aquella que no estuviese vinculada directamente a la estructura representativa del CdeE pero que se pudiese desarrollar efectivamente en el ámbito escolar. El pedido por la legalidad de las agrupaciones estudiantiles a inicios de 1983 sucedía en un contexto de restablecimiento de los partidos políticos (Teach, 1996).

También en el mismo contexto —más específicamente en febrero de 1983— en un volante impreso que llevaba el título de “*Mensaje del grupo iniciativa distribuido entre los medios de difusión*”, se observaría por primera vez en la formulación de sus demandas, la consigna: “*Por una Federación Nacional de Estudiantes de Profesorado*”. La inexistencia hasta ese momento de una federación que fomentase y promoviese las articulaciones entre las IFD de todo el país fue recogida y proyectada por el agrupamiento.

La necesidad de organizarse a niveles de alcance nacional y específico comenzó a cristalizarse en una consigna particular. Esta reflejó la relevancia que le otorgaban a la congregación en una Federación que representase a los estudiantes del profesorado en formación a nivel nacional.

En suma, las demandas por la libre expresión y participación política de los estudiantes y su organización en el marco de un gremio estudiantil dentro del Instituto se presentaron en *tres etapas*. Estas evidenciarían ciertas influencias y articulaciones con la coyuntura extramuros del Instituto que permeó el proceso reivindicativo.

Un primer momento a mediados de 1982 donde se recogieron los malestares por la ausencia del diálogo con el estudiantado, que desde los años de disolución del CdeE se había naturalizado. Esta fue una etapa donde imperó la veda política para las agrupaciones estudiantiles y de trabajadores; en tal sentido, las demandas por refundar el CdeE parecieran no haberse enunciado directamente sino por medio de eufemismos: "*órganos naturales de expresión*", "*canal de diálogo*", entre otras expresiones que se asomaban aún muy cautelosamente en las primeras publicaciones del agrupamiento.

Más tarde, en los últimos meses de 1982, levantada la veda política, tomaría visibilidad la primera consigna bajo la firma del agrupamiento que evidenciaba sus objetivos. Se trató de una expresión propositiva más frontal y abierta: "*por la reconstrucción del centro de estudiantes*". Se correspondería con un período donde otras instituciones de enseñanza superior como las universidades nacionales se encontraban en pleno proceso de recuperación de sus CdeE (Polak y Gorbier, 1994).

Finalmente emergió un tercer momento desde principios de 1983, más radicalizado donde apuntaban a instalar dos consignas. Por una parte, reclamaban *la legalidad de las agrupaciones estudiantiles*, y por otro parte, avizoraron la posibilidad de construir una estructura de coordinación, participación y representación de carácter nacional y específico como podría ser una "*Federación Nacional de Estudiantes de Profesorado*". Estas consignas, que quedarían adosadas al pedido de reconstrucción del CdeE.

1.2. En defensa de la participación en el gobierno de la institución escolar. La representación estudiantil en el Consejo Directivo (CD)

El INSP “JVG” constituía una excepción¹⁴⁶ en relación con los otros IFD de la jurisdicción, contando a lo largo de su historia centenaria con ejercicios breves de participación del estudiantado en los CD (Decreto N° 8.736 /1961) y una autonomía institucional, interrumpida en 1976 (Decreto N° 148/76). Las preocupaciones por el gobierno de la institución escolar, tanto por la implicación de los claustros como por la relación con las dependencias estatales, tenían una larga data y volverían a aparecer, incluso en los años de plomo de la Dictadura:

De la misma manera que, como el 30 de agosto de 1979, fecha en la que se celebró el 75° aniversario de la fundación del Instituto reafirmamos nuestro desacuerdo con el decreto de suspensión de la autonomía y reclamamos la vuelta al estatus anterior, esperamos ser apoyados para que se restituya, legalice y amplíe, la participación estudiantil en el funcionamiento del instituto (Sección “Documentos comentados” en *Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 14).

Para el GI, este debate giraba en torno a *dos* reivindicaciones diferenciadas. Por un lado, el pedido del restablecimiento de la autonomía, que, en el último período, se había prolongado por quince años (1961-1976). Por otro lado, estaba la demanda estudiantil por mayor participación del CD, como en el período de seis años (1961-1967) cuando el estudiantado tuvo algún tipo de incidencia (voz y no voto) en el órgano de gobierno institucional.

En tal sentido, resulta importante distinguir ambas demandas ya que estaban estrechamente ligadas a principios democráticos, pero aparecían asociadas a intereses de diferentes sectores, claustros y sujetos dentro del Instituto. Por ello, encontramos un periodo de casi una década donde había plena vigencia de la autonomía mediante el Consejo Directivo y, sin embargo, la participación estudiantil en ese órgano de gobierno se encontraba suspendida.

Cabe mencionar que, durante la última conducción del CdeE, con 2.015 asociados¹⁴⁷ entre el estudiantado y con un Rectorado “humanista” (Aída Barbagelata), no se recuperaría la

¹⁴⁶ Desde sus orígenes, en los otros IFD de la ciudad de Buenos Aires, el Estado normaliza, mediante los planes de estudio, aspectos de la formación docente, como los objetivos, los contenidos y los fines de la educación, como así también los aspectos vinculados a la organización, las formas de acceso, etc. (Davini, 1998).

¹⁴⁷ La precisión de la cifra se incluye en Serrao (2016a).

representación que se había alcanzado en el CD de 1961 aún en su versión limitada: con voz y sin voto.

La demanda por la autonomía institucional era una reivindicación que pretendía ser encabezada por las autoridades y docentes, a la cual se plegarían los estudiantes, y —en algunos períodos— se extendería al personal administrativo (Souto, 2004). En cambio, las proclamas por mayor participación del claustro estudiantil en el gobierno del Instituto evidenciaban las limitaciones que el claustro había sufrido, aún en períodos donde el Instituto gozaba de plena autonomía.

En este contexto institucional, el GI explicitaría, por una parte, su posicionamiento de recuperar cierto *piso* normativo establecido por el ROI, regulado por el Decreto N.º 8.736/1961¹⁴⁸. El ROI original de 1961 reivindicado tomaba como punto de partida la elección de un delegado por curso (Cap. V, art. 20) y la participación de dos representantes estudiantiles y dos egresados (Cap. IV, art. 20), quienes participaban en el CD de la institución con voz y sin voto. Por otra parte, el agrupamiento abriría un proceso de profundización de sus reivindicaciones, expresando la necesidad de conseguir mayor participación estudiantil:

[...] consideramos fundamental la restitución de este órgano [en referencia al CD] que apunta a la democratización del gobierno, en el que quedan incluidos profesores y alumnos, así como también creemos que los alumnos no sólo deben tener voz sino también voto en las deliberaciones del consejo (Sección “Documentos del GI”; en *Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 9).

El agrupamiento desplegaría una estrategia integral para vehicular sus requerimientos. En primer lugar, apoyaba la *normalización* que representaba volver al ROI vigente (1961-1967) en su versión original y sin recortes, de modo que defendería la reivindicación de máxima a la que había podido acceder una Institución de formación docente en el marco de la educación superior no universitaria de la jurisdicción. Luego, instalaría un debate sobre las limitaciones y los condicionantes que presentaba la estructura participativa propuesta para los claustros de estudiantes y graduados. Es decir que problematizaría su representación y el grado de incidencia efectiva en la votación en el CD.

¹⁴⁸ Este ROI quedaría más tarde parcialmente anulado, en lo referente a la participación en el CD de representantes de estudiantes y graduados, por el decreto *de facto* N° 6.123 del 30 de agosto de 1967. Su anulación se mantuvo vigente hasta 1976 -aun durante el período constitucional de mayo de 1973 a marzo de 1976- y se confirmó y profundizó con la supresión de la autonomía en la elección de autoridades de gobierno pedagógico por el decreto N° 148 del 19 de abril de 1976.

Durante los últimos meses de 1982, las reivindicaciones precedentes en torno a la participación estudiantil en el CD cobrarían un giro inesperado, cuando el GI denunciaba la elaboración de una propuesta de ROI ideada desde el Rectorado y elevada a la DINEMS para ser aprobada y posteriormente implementada en el Instituto sin el conocimiento ni la participación de otros actores institucionales. De acuerdo con el relato construido por los estudiantes, todo sucedió a espaldas de la comunidad educativa.

Frente a estas sospechas, el agrupamiento desplegó toda una estrategia de difusión. Como primera medida de acción, organizarían una distribución impresa del ROI N° 8736/61, que entregaron en mano (1200 ejemplares)¹⁴⁹ a todos los estudiantes que accedieran a recibirla, junto a un volante que acompañaba el documento y explicitaba los motivos de su circulación. Allí expresaron su preocupación en torno a la posible implementación de un reglamento deliberado entre gallos y media noche.

El fragmento citado a continuación evidenciaba un lineamiento de la política educativa procesista que se extendería a otras IFD de la jurisdicción, como el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Mediante este volante, los miembros del GI alertaban a la comunidad sobre los alcances que podía acarrear una operación de estas características:

El Grupo Iniciativa difunde entre los compañeros del Instituto el Reglamento orgánico de 1961, teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: la necesidad de todo estudiante de conocer el marco jurídico en el que se desenvuelve su actividad y los rumores sobre la implementación de un nuevo ordenamiento, que al igual que en otros profesorados (como el Lenguas Vivas) dejen de lado importantes conquistas del estudiantado (...) (Subrayado propio, paréntesis en el original. Volante circulado dentro INSP entregado junto al ROI de 1961; *circa* septiembre de 1982).

La segunda medida fue instalar la denuncia por fuera de los muros del establecimiento escolar, a fin de alcanzar cierta visibilidad para otros sectores activos del campo educativo, que también estaban organizándose en un contexto de alza de la movilización en las calles.

En este marco, el GI lograría participar de las Jornadas sobre Educación organizadas por la Asamblea de Derechos Humanos (APDH), la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación (AGCE), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera) y la Revista *Perspectiva Universitaria*.

¹⁴⁹ La precisión de la cantidad se detalla en *Revista Iniciativa*; Año 1, N° 1 octubre de 1982, p. 10

La convergencia de los aportes e intercambios en esas Jornadas de Educación sucedieron entre sujetos, agrupamientos y colectivos del ámbito académico, cultural y educativo, y tuvieron como resultado un pronunciamiento que se plasmó como folleto impreso¹⁵⁰, donde sostenían:

Sólo en un Estado de derecho y con gobierno democrático puede organizarse un país y dictarse leyes que tengan validez, entre ellas una ley Universitaria integrada al sistema educativo. Como en estos momentos no se dan esas condiciones y desde el gobierno se anuncia el retorno a la normalidad constitucional, pedimos:

a) Que se considere letra muerta la Ley universitaria N 22.207/80 y los derivados de ella (estatutos universitarios y reglamentos de concurso) y no se lleven a cabo acciones que comprometan con el continuismo el futuro de la universidad y de los institutos terciarios no universitarios (con la intención de implantar nuevos reglamentos orgánicos en los profesorados) (Subrayado propio. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos: Jornada el Derecho a la Educación 9 octubre 1982).

El agrupamiento conseguiría articular las demandas del sector estudiantil terciario a las de otros sectores, incorporando las consignas específicas de las IFD a un pliego más amplio que contenía las reivindicaciones de otras asociaciones de sujetos y colectivos organizados en diversos ámbitos educativos.

Con esta operación, además, denunciaría las maniobras desplegadas para lograr una política continuista en el Instituto que ya se venían intentado instalar —no sin presentar resistencia¹⁵¹— en las universidades¹⁵² y en otras instituciones terciarias de la jurisdicción como el Lenguas Vivas.

Una tercera estrategia desarrollada como agrupamiento fue la difusión de estas preocupaciones en los medios de comunicación que incluirían la mediatización de su pliego de reivindicaciones. Por ejemplo, sacaban el conflicto institucional de los muros del

¹⁵⁰ Ejemplar de cincuenta hojas. Jornadas de Educación, octubre de 1982, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). Disponible en <http://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/El%20derecho%20a%20la%20educacion.png>. Consultado por última vez el 13 de septiembre de 2018.

¹⁵¹ De acuerdo con Cristal (2015), algunas de las preocupaciones de estudiantado universitario fueron los exámenes de ingreso, los cupos, el cobro de aranceles (con la “quema de chequeras” como expresión más gráfica de repudio), las malas condiciones de cursada, la falta de presupuesto, los concursos fraudulentos, la Ley Universitaria de 1980, la supresión del cogobierno y la autonomía, y la persecución y represión política.

¹⁵² La tendencia que se abre desde 1974 intentaría continuar vigente aún en la denominada “salida democrática”: véase Buchbinder (2005).

establecimiento escolar y lo ponían a consideración de la sociedad civil, instalándolo en la prensa comercial de la época.

A continuación, se expone un extracto de la nota de autoría del GI que logró ser publicada y difundida en una revista de reconocida circulación nacional, bajo el título de “Chivos estudiantiles. ¿Qué sapa en el INSP?”. Aquí algunas líneas significativas:

Pero no todas (más bien nada) son rosas en el INSP. Porque se dice que en los despachos del Ministerio de Educación — más precisamente en la DINEMS, Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior — se está elaborando un reglamento que reemplazaría (así, sin pedir permiso) al que rige en la actualidad sancionado en 1961 por el gobierno de Frondizi. [...] Ante esta situación, un grupo de alumnos del INSP — luego de infructuosas reuniones con las autoridades — ha decidido recurrir a los medios de comunicación para que la opinión pública esté al tanto de estas irregularidades (Revista *Humor* N 94; 2ª quincena de noviembre de 1982).

Estas preocupaciones también conseguirían difusión en su revista quincenal de opinión política *NUEVO PAÍS*, de la 1ª quincena de diciembre de 1982, en un artículo titulado “EDUCACIÓN Y ¿REFORMAS? Que cambie para que siga igual”. Y más tarde, en *Humor*, en la continuación y segunda parte de la nota referida: “Chivos estudiantiles II. ¿Qué sapa en el INSP?”; Revista *Humor*; 2ª quincena de marzo de 1983.

Una vez instalado el reclamo fuera de las paredes del Instituto, vale la pena preguntarse qué actitudes asumieron las autoridades frente a estas sospechas. Verdaderamente, ¿existió un ordenamiento inconsulto que buscó imprimir características “novedosas” a la vida institucional, elaborado sólo bajo el conocimiento del Rectorado? El acta escolar de CD N°355, correspondiente al 26 diciembre de 1982, despejaría cualquier duda acerca de la veracidad de las acusaciones esgrimidas por el GI contra las autoridades del Instituto. Así se consigna en ella:

El profesor López Raffo informa que la reunión [del Consejo Directivo] ha sido convocada para que los señores directores de departamento tengan la versión directa del proyecto de Reglamento Orgánico que se ha presentado frente a las autoridades de la Dinems, para aclarar conceptos y recepcionar opiniones.

Pasa luego a tratar el tema del Reglamento Orgánico, del que cada uno de los asistentes tiene un ejemplar. Al respecto dice el señor López Raffo que se ha querido legislar hacia arriba, tratando en lo posible de que el mismo sea dinámico y con la elasticidad necesaria para una casa de estudios como es [el] Instituto, acota, sin embargo, que la autonomía debe conseguirse con dignidad.

Hace mención a la intervención de los estudiantes a través de la Secretaría de Asuntos estudiantiles, atendida por profesores, estos recibirán las sugerencias y posibles acciones, participación del alumno, pero no en el gobierno del establecimiento [subrayado propio].

El profesor Bradley manifiesta que debe ser por medio de un representante y más activo. El señor Rector expresa que es una forma de avanzar, y no negar toda actividad, teniendo en cuenta, desde luego sus intenciones y su quehacer, para no ser tildados de dictadores. Las actividades del profesor podrían al principio ser *ad-honorem* y luego rentarlas (Acta escolar CD N° 355, correspondiente a 26/12/82 INSP “JVG”).

El documento escolar confirma varias sospechas y genera un conjunto de interrogantes. En primer lugar, de acuerdo con su lectura, es posible afirmar que los profesores eran mantenidos al margen del tratamiento de la versión del ROI/1982. De este modo, quedaban por fuera de la confección de un documento que trataba sobre el ordenamiento máximo de la institución escolar, es decir, que prescribía las tareas, los roles y los lugares que debía ocupar el claustro de profesores en el establecimiento.

En segundo lugar, en línea con la intención de legislar “hacia arriba” — tal cual consigna el acta — solo los Directores de Departamento fueron notificados sobre la reunión — extraordinariamente — por fuera del calendario escolar. Un día posterior a la navidad de 1982, se los citaría para informarles, por primera vez, sobre una versión de ROI que ya estaba cerrada y había sido elevada a la DINEMS, sin posibilidades de incidir en su modificación y con el único propósito de “aclarar conceptos y recepcionar opiniones”.

En esa reunión otra labor que se le notificaba y asignaba al claustro de profesores era la de hacerse cargo de la “Secretaría de Asuntos Estudiantiles”. Una tarea que deberían asumir de forma *ad-honorem* con “posibilidad” de ser posteriormente rentada, todo por solicitud y pedido del Rectorado. Este es otro aspecto que deja claramente expuesto el lugar que ocupaba el claustro docente en las resoluciones de la vida institucional durante el período analizado.

Respecto a los estudiantes, es importante recordar que esta modalidad de participación *intermediada* por los profesores era todavía más retrógrada que aquella propuesta por el ordenamiento institucional marco de 1957 (Decreto N.º 4.205), que habilitaba a los delegados estudiantiles a tener contacto y manifestar sus inquietudes directamente con el Rector (Reglamento Orgánico transitorio para Institutos del Profesorado Secundario. Participación estudiantil dentro de la Institución. Capítulo XI. Artículos 35 y 36).

Es decir que no se consideraba en absoluto el pedido de normalización que venían demandando los estudiantes en sus reivindicaciones, donde planteaban volver al ROI/1961. Y

menos aún se considerarían sus reclamos por mayor democratización en el ámbito del CD, representando al claustro con voz y también con voto.

Por otro lado, considerando que un acta escolar es un documento escrito y como tal, no refleja la totalidad de lo ocurrido en la reunión a la cual hace referencia, vale la pena detenerse en algunas expresiones que deliberadamente se registraron, tales como: *“la autonomía debe conseguirse con dignidad”*. ¿A qué se refieren las autoridades? O, ¿por qué les interesaría dejarla por escrito? En cualquier caso, lo que confirmaría es que las demandas por la autonomía y la participación fueron por dos carriles muy distintos. Es decir que, si bien los estudiantes estaban dispuestos a dar batalla para defender la autonomía institucional, no podían esperar esta reciprocidad por parte de las autoridades a la hora de apoyar sus demandas de mayor participación en el CD.

Para dejar todavía más claro el posicionamiento del Rectorado respecto de los tipos de participación que quisieron instaurar, atendemos a la siguiente expresión categórica: *“participación del alumno, pero no en el gobierno del establecimiento”*. Esto dice bastante de los límites en los que se concebía esa participación.

Finalmente, es muy difícil omitir una autopercepción del Rectorado que está presente en el documento. Se trata de una caracterización que las autoridades formulaban sobre sí mismas y que imaginaban que podía ser usada por los estudiantes en su contra: *“para no ser tildados de dictadores”*. Estos, los mismos que demandaban exclusividad para el gobierno del Instituto, intentaban demarcarse de ser llamados “dictadores” y, al mismo tiempo, proponían un ordenamiento que cercenaba la posibilidad de encuentro de los estudiantes con otros de la comunidad educativa, específicamente, con aquellos que resolvían el ordenamiento institucional.

En otras palabras, una de las consecuencias de esta participación estudiantil *mediatizada* por una Secretaría de Asuntos estudiantiles fue la institucionalización de la imposibilidad de exponer las preocupaciones y las situaciones conflictivas directamente al Rectorado. Este estilo vincular tenía una larga data en los intercambios cotidianos del Instituto. Así lo expresa un estudiante:

Alguna vez lo vi, era, ponía distancia. En general los rectores eran personas con las que no teníamos contacto nosotros. A gatas, teníamos con nuestros profesores y con la Secretaría donde se firmaba la presencia y esas cosas. Pero nada más, con el Rector, no (R. Piovera, entrevista presencial, julio de 2018).

La particular elaboración de una versión del ROI *de facto* a finales de 1982 entre gallos y media noche, con notificación posterior y exclusiva a los Jefes de Departamento, muestra a las claras el despliegue de una estrategia continuista orientada a perpetrar las formas y las maneras de relacionarse entre los integrantes de los claustros, tal como había acontecido durante el PRN.

Sin embargo, el Rectorado desconocería un proceso reivindicativo que venía creciendo en su recepción dentro y fuera del Instituto. Este se coronaría con la confrontación abierta a las formas de nombramiento de las autoridades en las casas de altos estudios. Es decir, abría polémicas sobre el lugar que habían ocupado la comunidad toda en la elección de estos cargos.

Resulta, entonces que, aunque la veda política ha sido levantada por el gobierno militar, en el plano organizativo el país se encuentra prácticamente en el plano de “intervención”. En tales condiciones se encuentran las gobernaciones, los municipios, cantidad de sindicatos, emisoras de radio y televisión, colegios, sociedades civiles de protección recíproca, sociedades mixtas, etc. A su vez y en íntima relación con este proceso y sin necesidad de recurrir a interventores [militares] han sido nombrados rectores, vicerrectores, decanos, vicedecanos y otros funcionarios que hoy dirigen los destinos de las casas de altos estudios (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 4).

Es decir, apelaron a los múltiples sentidos que adquiriría la “intervención” en contexto del PRN, arremetiendo particularmente contra la permanencia de las conducciones interventoras, caracterizándolas, como contrarias o en oposición a las tareas que requería el país de cara a una salida democrática.

Recogiendo los aspectos que se abren alrededor de la propuesta de ROI/1982 *de facto* en un período tan sensible como fue la llamada transición democrática, analizamos que las sospechas por la confección de un ordenamiento institucional a espaldas de la comunidad educativa fueron ciertas y no estuvieron infundadas. En este sentido, el GI resulta premonitorio cuando afirma: “*Por lo tanto: NO ACEPTAREMOS ningún reglamento que deje de lado estos derechos fundamentales del estudiantado terciario*” (Volante explicativo distribuido junto al ROI/1961 circa, septiembre 1982).

Esta efectiva y rápida respuesta le permitió anticiparse al ordenamiento que el Rectorado buscaba imponer y que había trascendido los muros de la INSP “JVG”. El enfrentamiento y la denuncia en torno a esta situación se desarrolló en un proceso de

desplazamiento del accionar del GI desde los márgenes hacia el centro de la escena escolar¹⁵³ poniendo en cuestión los lineamientos PRN y la política continuista que se pretendía instaurar sobre cuestiones medulares de una IFD y teniendo como máxima expresión reivindicativa el instalar la democratización del CD y el cuestionamiento sobre la continuidad de las autoridades-interventoras en el Rectorado.

Por otro lado, las estrategias desplegadas representaron una *alerta estudiantil* que comenzó a instalarse en la comunidad educativa y la sociedad civil, denunciando las continuidades que el PRN en declive intentó “*hacer pasar*” en la IFD más importante de la jurisdicción y probablemente del país. Esta acción permitió trascender los muros del Instituto, estrechando lazos con otras instituciones de enseñanza superior que también venían soportando la misma “intervención” y habían sufrido la suspensión de las formas de participación democrática en sus establecimientos.

1.3. En defensa de la gratuidad de la enseñanza. El reclamo por el edificio escolar propio y las denuncias contra la contribución “voluntaria”

El debate sobre la gratuidad de la enseñanza superior se reactivaría en la comunidad educativa a partir de dos cuestionamientos que serían recogidos por el GI. Por una parte, se trataba de las demandas, largamente postergadas, por un edificio escolar propio. Por otra parte, se harían eco de los malestares, en torno, al pago de una contribución supuestamente “voluntaria” que fue una práctica iniciada varios años antes de la Dictadura, pero como veremos más adelante cobraría un cariz particular en este contexto.

Respecto a la primera preocupación el agrupamiento buscaría recoger un tema muy sensible para la comunidad del Instituto: la lucha por el edificio escolar ¹⁵⁴. Algunos malestares por la carencia de un espacio propio fueron recordados así por los estudiantes de aquel entonces:

¹⁵³ Cuestión que abordaremos en los próximos apartados.

¹⁵⁴ El edificio propio se consiguió finalmente bien entrado el siglo XXI. Recién en abril de 2004 el Gobierno porteño firmó un decreto para que el espacio que ocupó provisoriamente la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), en Ayacucho 632, pase a manos del Instituto Dr. Joaquín V. González. En aquella situación, que era insostenible, las aulas ya no alcanzaban para albergar a los casi 8.000 jóvenes que seguían 15 carreras de profesorado y otras cinco de especialización (Nota en diario *Clarín*, 12/4/2004).

El Instituto estaba en ese entonces en Av. de Mayo y San José, un edificio viejo que era de la curia o algo así, pertenecía a la iglesia, se lo alquilaba la iglesia, es decir, era para el profesorado, lo alquilaba el estado. [...] El Profesorado vivió una mudanza, que fue la mudanza al colegio Mariano Moreno, arriba. Realmente nos sentíamos despreciados, directamente, porque todos los alumnos [secundarios] habían hecho toda una movida en protesta porque se les metía el Profesorado adentro y uno estaba en el medio. ¡Nosotros qué teníamos que ver! ¿no es cierto? (R. Piovera, entrevista presencial, julio de 2018).

Bueno todo ese año 1980 una de las primeras cosas, una de las más activas en eso fue Olga Marchelli. Fue la idea de trasladar la biblioteca y todo. Entonces la reivindicación del edificio propio fue de entrada. Por ejemplo, todo el traslado de la biblioteca yo sé que Olguita con un montón de gente- la verdad que yo fui un solo día o debo haber ido dos- íbamos los sábados a organizar todas las cajas de libros y me acuerdo de que discutíamos que teníamos que tener un edificio propio (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

Vale la pena recordar que el INSP “JVG” inició la mudanza¹⁵⁵ de su biblioteca en 1980 cuando el instituto se trasladó desde Av. de Mayo y San José para emplazarse en el Colegio Nacional Mariano Moreno, situado en Rivadavia 3577. Su numerosa matrícula (más de cuatro mil alumnos), con aulas que albergaban hasta sesenta estudiantes por curso, fue completamente ubicada en el primer piso de la escuela secundaria preexistente que ya presentaba, una matrícula abundante.

La falta de edificio propio despertaba preocupaciones e involucramientos de todos los integrantes de la comunidad educativa¹⁵⁶. En este sentido, fue otra demanda largamente postergada que formaría parte del pliego reivindicativo que visibilizó el agrupamiento en sus publicaciones. Así lo enunciaban desde sus primeros materiales escritos:

También es nuestra intención encarar iniciativas constructivas que nos permitan abordar las soluciones más convenientes para el problema de las condiciones físicas del Instituto y la carencia de material pedagógico-técnico (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 7).

Esta, junto a otras demandas fueron instaladas en la comunidad cada vez que tenían oportunidad de hacerlo. Por ejemplo, durante un *Encuentro Musical* en el Centro Zamorano, situado en la calle Pasco del barrio de San Cristóbal, CABA, como apertura del evento, manifestaban a viva voz su programa:

¹⁵⁵ Souto (2004) refiere la fecha de traslado de edificio a 1982, pero en su mismo trabajo, señala una mudanza parcial anterior, con el traslado la Biblioteca de INSP “JVG” a la escuela secundaria Mariano. Esta sucede de acuerdo con los testimonios en 1980.

¹⁵⁶ Por ejemplo, la referencia a las estrategias desplegadas por el Rectorado con este motivo se aborda en el capítulo 4.

...Es por eso, que, nos declaramos por:

-El tratamiento del carácter voluntario de la contribución a “Amigos del Instituto” y las consecuencias del no cumplimiento en las actividades normales de los estudiantes (acceso a biblioteca circulante, situación de alumno condiciones de alumno condicional).

-Un edificio digno... (Subrayado propio. *Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 9).

Respecto al pago de la contribución voluntaria, los primeros indicios de solicitud de pago se pueden encontrar en la documentación escolar hallada donde se expresaban algunas características que adquirió el mismo, vinculadas a su contexto de surgimiento, los fundamentos y los objetivos de su existencia:

Un grupo de egresados creó en 1960 una entidad a la que denominaron “Amigos del Instituto”, que tienen por finalidad contribuir al mejor y más completo desenvolvimiento de la enseñanza que se imparte en INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO Dr. JOAQUIN V. GONZÁLEZ (Mayúscula en el original y subrayado propio. Documento institucional *Convocatoria*, 1983).

Este tipo de entidades como “Amigos del Instituto” no tenía antecedente reglamentario en los documentos ministeriales ni en el ROI vigente para Instituto, más bien, estos se caracterizaban por refrendar la total gratuidad de la enseñanza a cargo del Estado. Sin embargo, esta asociación estaba legitimada e instituida en las prácticas cotidianas escolares, ya desde 1960, tal como lo manifiestan algunos volantes escritos del agrupamiento:

Es una asociación creada con el fin de mejorar las condiciones materiales de estudio, es decir, comprar libros, mapas, elementos de laboratorio y eventualmente financiar cursos de posgrado y actividades complementarias a las previstas en el presupuesto. Para ello solicita a alumnos, profesores, y personal no docente, el pago de una “contribución voluntaria” (Volante titulado “Por una contribución ‘realmente’ voluntaria”, *circa* septiembre 1982).

El GI promovió un llamado de atención sobre esta situación e incluiría esta preocupación a partir de 1982 como parte de sus reivindicaciones centrales. La estrategia de este momento fue evidenciar los aspectos que resquebrajaban el principio de gratuidad del Estado en materia educativa. Así lo planteaban:

[...] según las propias palabras del Rector esos fondos [se refiere a los obtenidos a través de la contribución voluntaria] son usados para comprar bancos para las aulas, pues el presupuesto asignado al Instituto parece no alcanzar para estos gastos elementales. Entonces uno toma conciencia de que esos aportes pasan a ser el soporte material mediante el cual la educación deja de ser una responsabilidad que el Estado tiene para con la sociedad (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 6).

Estos argumentos que eran compartidos con otras instituciones de enseñanza superior también confluyeron con la solidaridad que el agrupamiento manifestó con la situación que vivían los estudiantes en las instituciones universitarias nacionales:

El lamentable cierre de la Universidad Nacional de Luján [...] [y] la sanción de Ley universitaria 22.207 en abril de 1980 que institucionaliza en esa área la desaparición total de los mecanismos democráticos, de hecho, destruidos con anterioridad. Además de su controvertido artículo 39 que establece el arancelamiento de la educación y el cobro por servicio administrativo de la Universidad, tirándose de un plumazo la honrosa tradición de la gratuidad de la Educación pública (*Revista Iniciativa*, agosto 1982, p. 4).

A pesar del clima institucional imperante, el GI construyó varias sospechas alrededor del supuesto pago “voluntario”. En primer lugar, problematizó la situación de obstrucción y entorpecimiento en el ejercicio de los derechos —más elementales— de los estudiantes y reveló las consecuencias administrativas y pedagógicas que tenía para el claustro el incumplimiento del pago. Así lo recuerda un estudiante de Historia

Nosotros, siempre decíamos: ¿quiénes son esos Amigos del Instituto? ...Para amigos como esos amigos [risas y silencio].... Nosotros considerábamos que la educación tenía que ser pública y gratuita y que le correspondía al Estado hacerse cargo de los gastos de la institución. Además, era coercitivo, para inscribirte tenías que pagar y si no pagabas no te inscribías (D. Pacianni, entrevista presencial, 2017).

La cuestión del pago y de la mentada “voluntariedad” del mismo producía intercambios conflictivos en la vida cotidiana escolar. El GI cuestionaría todo el andamiaje institucional que legitimaba las peripecias que padecían los alumnos cuando — por algún motivo — no cumplían con la contribución:

El pago voluntario [...] no es tal. Resulta lamentable encontrarse en la ventanilla de inscripción con la realidad de que no aceptan inscribir al alumno a menos que no pague esa “contribución voluntaria”. Caso contrario debe darle explicaciones al señor Rector.

... el alumno [que] consigue dar una explicación que satisfaga a las autoridades, ya sea comprometiéndose a intentar pagar en cuotas o algunos meses, verá que el padrón de alumnos inscriptos en la materia que está cursando, figurará como “alumno provisorio” y que de solicitar a la institución que le sea otorgada una constancia de estudios para presentar, por ejemplo, en el lugar de trabajo, tropezará con la realidad de que no le será dado ese comprobante, pues no ha efectuado su “pago voluntario”.

... Si el alumno de profesorado desea ser socio de la Biblioteca, se encontrará con que las autoridades no lo dejarán asociarse, aunque pague el importe de la asociación si previamente no prueba haber pagado dicha “contribución voluntaria”, mediante recibo en mano (*Revista Iniciativa*,

agosto 1982, p. 5-6).

La naturalización de esta práctica tributaria durante décadas empujó al agrupamiento a recurrir a un tercer argumento relacionado con el cuestionamiento de su carácter legal. Es decir, exponían que aquellas consecuencias que recaían en el estudiantado no eran reglamentarias porque no estaban contempladas en ninguna normativa vigente para el Instituto. En consonancia, alegaban que el ROI 8736/1961¹⁵⁷ prescribía como única situación de permanencia de los alumnos en el establecimiento escolar un carácter *regular* (art. 41, cap. XII). Además, explicitaba claramente que el uso de la biblioteca, del laboratorio y todas las tramitaciones relacionadas con el curso de los estudios en el Instituto tenían *carácter gratuito* (art.71, Cap. VII).

Sin embargo, la institucionalización del pago mensual ganaba legitimidad en los intercambios cotidianos de quienes ocupaban distintos roles en el Instituto — autoridades, personal administrativo, bibliotecarios —, quienes de este modo lo justificaban directa o indirectamente. Es decir que, en el marco de las tareas que les eran asignadas, se encontraba la de solicitar el comprobante de pago de dicha contribución para autorizar el acceso de ámbitos como la biblioteca y/o entregar certificados de regularidad de estudios. Todas cuestiones que resultaban centrales en la vida de los estudiantes.

En ese contexto, el agrupamiento rápidamente, se haría eco de ciertos comentarios sobre el aumento de la contribución denominada falazmente “voluntaria”. Al parecer, se trataba de incrementar en el monto de dicha contribución, cuestión que revelarían en su revista:

En estos últimos días circulaban insistentemente rumores acerca del importe de la contribución voluntaria para Amigos del Instituto correspondiente al año lectivo 1983. Según estas versiones el monto de la misma sería de \$ 1.000.000. [...] Durante el corriente año se han pedido contribuciones extraordinarias a ciertos departamentos, como el de Inglés, por ejemplo, para poder concluir las obras del laboratorio de idiomas (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 12).

Frente a estos rumores el agrupamiento desencadenó una campaña de agitación y propaganda que abrió paso a la construcción de nuevos fundamentos para sus reclamos. Además de los planteos sobre la responsabilidad del Estado en materia de gratuidad total de la enseñanza, la ausencia de marcos normativos que validasen la contribución solicitada desde el Rectorado y las consecuencias institucionales que representaban su incumplimiento para el

¹⁵⁷ Analizado en el capítulo 4.

estudiantado, por primera vez apelaron a problematizar la situación económica en transcurso (Schvarzer, 1982), sumando a la argumentación general expuesta la crisis económica que afrontaba el país:

[...] La situación económica desastrosa habla por sí sola: porque tenemos que soportar la peor crisis de nuestra historia y hay muchísimos compañeros desocupados o con padres en esa situación. (*Revista Iniciativa* N° 1, octubre 1982, p. 12)

La estrategia estuvo centrada en dimensionar el impacto que el contexto económico tenía en la situación laboral de los estudiantes y sus familias en el marco de una crisis abierta por un gobierno *de facto*.

Además, la posibilidad de encarecimiento del pago a “Amigos del Instituto” sucedía en contextos de movilización contra el arancelamiento educativo que protagonizaban otras instituciones de enseñanza superior. Son un ejemplo las universidades nacionales, que en las movilizaciones (Arriondo, 2011, Beltrán, 2013) defendían la gratuidad de la Educación Superior y el *libre acceso*, al cántico de “*examen de ingreso se va con el proceso*” (Cristal, 2015).

En este contexto, durante septiembre de 1982, tendría lugar en Rosario una reunión donde convergieron doce regionales estudiantiles de la FUBA que presentaban un avanzado grado de organización (Pedrosa, 2002). Allí expresaron:

La Reforma Universitaria con aciertos y errores es parte del patrimonio cultural de los argentinos y debe ser el punto de partida hacia la concreción de la Universidad democrática” (Federación Universitaria Argentina Rosario, septiembre de 1982. Citado en Pedrosa, 2002: 120).

Sus resoluciones respaldaron la exigencia del ingreso irrestricto, la derogación de la Ley N° 22.207/80 y la convocatoria a una asamblea universitaria, apoyando sus fundamentos en la recuperación de los principios democráticos de la Reforma Universitaria.

Estos fundamentos señalaban una diferencia categórica respecto de los preceptos que inspiraron el pliego reivindicativo impulsado por los estudiantes en el INSP “JVG”. El GI fundamentaba su posicionamiento sobre la gratuidad de la enseñanza inspirado en la Ley 1.420/1884¹⁵⁸. De esta manera quedaría manifiesto en su revista de octubre de 1982:

¹⁵⁸ El 26 de junio de 1884 se sancionó la Ley de Educación Común 1420, inspirada en el Congreso Pedagógico Internacional América (abril-mayo 1882). Véase Weinberg, 1995.

Nos pronunciamos además por la GRATUIDAD de la enseñanza, derecho inalienable garantizado por la Ley 1420 de educación común (mayúscula en el original. Revista *Iniciativa*, octubre 1982, p. 12).

Es decir, la profundización de estas demandas en el Instituto confluyó con todo un escenario de lucha de otras instituciones de Educación Superior. Particularmente, en el caso de las manifestaciones de estudiantes universitarios¹⁵⁹, tuvo lugar la movilización en repudio explícito hacia el cobro de aranceles por trámites administrativos (Cristal, 2014), que se expresaban con las famosas quemas de chequeras (Pedrosa, 2002).

Al iniciar 1983, aquellas sospechas sobre el aumento de la “contribución voluntaria” cobraron fundamento con la repartición de un documento institucional membretado por el INSP “JVG”, que contenía la firma del rector Alberto López Raffo y del presidente de “Amigos del Instituto”, José F. Gatti. Se trataba, nuevamente, de una estrategia de naturalización que apuntaba a consolidar la institucionalización de dicho pago mediante una *convocatoria* dirigida a los ingresantes del año 1983. Vale la pena detenerse en algunos de sus argumentos:

El Rectorado tiene previsto dotar al Instituto de una serie de elementos técnicos, científicos y didácticos que sirvan de base a su labor y que coloquen a la enseñanza impartida en sus 15 Departamentos a la altura de los tiempos próximos de entrar al siglo XXI.

La tarea ha comenzado en el curso de 1981 actualizando varios planes de estudio, adquiriendo equipos para varios Departamentos entre ellos una computadora que ha hecho realidad una noble aspiración de hacer de la “informática” una disciplina al alcance de los futuros docentes y el equipamiento de la nueva sede con su mobiliario adecuado.

Se trata de un plan muy ambicioso y para ello se necesita la colaboración de todos los que estén dispuestos a aceptar esta propuesta como un desafío de alto nivel, con un espíritu patriótico.

La cuota anual básica para 1983 es de \$1.000.000.

Confiamos en el eco entusiasta de todos.

Muchas gracias y a trabajar por la querida casa que debe ser, como siempre, ejemplo de la docencia argentina

Por Amigos del Instituto

(Los subrayados en el original. *Convocatoria 1983*)

La “convocatoria” se proyectó sobre los ingresantes: estudiantes que, en este caso, también serían las generaciones venideras de profesores y buscó instalarse desde los inicios

¹⁵⁹ El 22 de octubre de 1982 se produjo la primera marcha de la FUA que sostuvo la consigna: “la educación es un derecho, no un privilegio”.

del ciclo lectivo. Tal operación vendría a confirmar lo sostenido por los estudios que interpretan al intento de arancelamiento de la Educación Superior como un mecanismo de disciplinamiento social dirigido a frenar o “dosificar” el ingreso de las mayorías populares a las instituciones de enseñanza superior (Braslavsky, 1983; Buchbinder y Marquina, 2005; Rodríguez, 2009).

Su título “convocatoria” no se privaba de conciliar abiertamente con varios de los sentidos comunes que procuraría instalar la Dictadura. Apuntaba a fundamentar un pedido tributario que buscaba consagrar determinadas estrategias discriminatorias (Pineau, 2006). En tal sentido, nos preguntamos, ¿“convocatoria” a qué? Lo que observamos es una interpelación directa a escala institucional, que se valió de los clichés patrióticos más extendidos desde los inicios del PRN en las instituciones educativas, que también estuvieron reforzados y ampliamente estandarizados en los medios de comunicación¹⁶⁰ afines a la Junta Militar (Varela, 2001).

El Rectorado desplegó una operación que a inicios de 1983 en un contexto de declive de la Dictadura resultaba esclarecedora de las intenciones continuistas de la política educativa. Por una parte, propiciaría una estrategia discriminadora que fundamentó su razón, en homologar: el “*espíritu patriótico*” con la asunción de un “pago voluntario”, en un clima institucional donde el GI venía esgrimiendo fundamentos sobre la total gratuidad educativa, recogiendo la situación de los estudiantes, que, en el marco de la profundización de una crisis económica, directamente no podían efectuar dicho pago. Por otra parte, acudió a discursos propios de la *pedagogía de eficacia*¹⁶¹ (Davini, 1988). Trató de instalar argumentos que planteaban un pasaje hacia un futuro mejor, partiendo de lo tradicional para llegar a lo moderno. Para las autoridades interventoras, dicho pago “*colocaba a la enseñanza (...) a la altura de los tiempos próximos de entrar al siglo XXI*” Amigos del Instituto, Convocatoria 1983).

El GI resultó anticipatorio de estas avanzadas y categórico en su pronunciamiento, denunciaría explícitamente:

¹⁶⁰ Por ejemplo, existió, de acuerdo con Vommaro (2008), un Plan Nacional de Radiodifusión diseñado por la Dictadura.

¹⁶¹ En palabras de la autora “el modelo tecnocrático se volvió tecnocrático, exagerando la valoración de la técnica en el quehacer educativo y soslayando la reflexión teórico-ideológica, así como la revisión de su funcionalidad respecto de los intereses económicos y políticos a los que servía” (1995: 56).

...la transgresión solapada de este principio [gratuidad de la enseñanza] es un peligroso paso, previo a un arancelamiento. Por ello, no aceptamos ninguna presión por parte de las autoridades de nuestro instituto para que paguemos \$ 1.000.000 el carácter de contribución mal llamada voluntaria” (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 12).

La confirmación de las sospechas de un posible arancelamiento a inicios de 1983 provocó que el pliego histórico de demandas sobre la gratuidad experimentase un giro y fuese creciendo. La elevación de la cuota a \$ 1.000.000 en el Instituto y la instauración de las chequeras en las universidades nacionales fueron interpretadas por algunos sectores organizados del estudiantado como maniobras orientadas a consagrar una perspectiva de mercantilización en la Educación Superior (Rodríguez, 2009). En este escenario, la demanda dentro del INSP “JVG” adquirió un pronunciamiento abiertamente frontal, sobre todo, hacia el final de la Dictadura.

Recapitulando, observamos que la defensa por la gratuidad de la enseñanza como derecho inalienable garantizado por la Ley 1420 en el INSP “JVG” se materializó en diferentes consignas: el pedido de un edificio escolar propio y el cumplimiento del carácter voluntario del pago a “Amigos del Instituto”. Ambas estuvieron presentes desde las primeras disidencias y luego de varios años de malestar cristalizaron en consignas construidas por el agrupamiento.

En cuanto al hacinamiento en que se encontraba la comunidad del Instituto las autoridades intentaron naturalizarla. Se trataba de una población de 4000 personas, emplazada en un único piso, que compartía el edificio con una escuela secundaria que ya tenía su propia población estudiantil sumamente numerosa. Del mismo modo este Rectorado intentaría instituir y “naturalizar” prácticas de contribución y pago encubiertas, que no estaban encuadradas en ninguna reglamentación.

Respecto a la “contribución voluntaria”, observamos por parte del GI la construcción de una reivindicación con varias aristas que apuntó a desarrollar diferentes argumentos relacionados entre sí. Todos buscaron evidenciar la sospecha sobre el posible corrimiento del Estado en materia de presupuesto educativo. Particularmente, problematizaban las prácticas de disciplinamiento, que recaían sobre el estudiantado que no efectuaba el pago de la contribución, buscando desnaturalizar estas consecuencias.

En tal sentido, el agrupamiento lograría recoger los malestares enquistados en el Instituto desde años anteriores por las situaciones precedentes descriptas, construyendo y

difundiendo todo tipo de argumentos para fomentar una mirada crítica del estudiantado en lo referente al peligro que atravesaba el derecho a la gratuidad de la educación en ese contexto.

Este conjunto de consignas sería recogido y ampliado por el GI desde los primeros meses de 1982, incorporándose de forma continua y permanente a un pliego de reivindicaciones que ocuparían un lugar central en la estrategia que denunciaría lo que estaba ocurriendo en una de las IFD más importantes de la jurisdicción. Las proclamas se materializarían y desarrollarían mediante intervenciones fuera y dentro del espacio escolar, las que retomaremos y profundizaremos en los próximos apartados.

A partir de la reconstrucción analítica de este proceso reivindicativo, vale la pena dejar apuntadas algunas preguntas: ¿cuál es el lugar que ocupó el GI en la defensa por la gratuidad de la educación superior dentro de la historia reciente del movimiento estudiantil porteño? ¿De qué manera esos devenires reivindicativos iluminan hoy nuestras demandas actuales en las IFD? Son interrogantes que recuperaremos en los apartados destinados a las conclusiones de la Tesis, ensayando algunas respuestas al finalizar los capítulos. Las dejamos planteadas aquí con la promesa de recuperarlas más adelante.

1.4. Las características de la estrategia reivindicativa

La tematización precedente de las reivindicaciones centrales del GI permite conocer algunas de las características que adquieren *los temas problema* (Freire, 1992) entendidos como “determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse” (1992:241). Estos puntos programáticos específicos son identificados y construidos por el agrupamiento y resultan los motivos frente a los cuales despliegan procesos reflexivos y estrategias orientadas a la transformación de esos supuestos imponderables en la IFD.

En tal sentido, la estrategia reivindicativa estuvo conformada por diferentes momentos, recuperados en la descripción precedente y donde se evidenciaba cómo se irían desarrollando los procesos de desnaturalización de los *temas problemas* incrustados en la realidad escolar y social circundante en los meses que van de mayo de 1982 a marzo de 1983. Un período donde se gestó un proceso colectivo que adquiere al menos dos rasgos particulares:

i) la *práctica de la teorización* (Hall, 1992) acompaña al agrupamiento, generando perspectivas de orientación, a través de la producción de consignas, que interpelaron los *temas problemas* expuestos. Esta práctica es entendida, junto a Stuart Hall, como aquélla que

empieza a tomar forma en las luchas concretas, atada a contextos de surgimiento particulares. En palabras del autor se trata de “*movilizar todo lo que podamos encontrar en términos de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos; y las sociedades en que vivimos, profundamente antihumanas*” (1992:34).

ii) una *construcción de un repertorio organizativo específico* para una IFD que permite dimensionar la magnitud y celeridad que adquirió la respuesta estudiantil, impulsada con premura en el marco de una dictadura cívico-militar en declive que intentaba por todos los medios dejar el camino allanado para los proyectos neoliberales venideros (Buchbinder, 2005; De Luca y Southwell, 2008). Es decir que el accionar del GI mediante sus intervenciones tendrían un rol decisivo hacia finales de la Dictadura o lo que algunos trabajos han denominado “la antesala al neoliberalismo” (De Luca, 2014).

Ambas características de la estrategia reivindicativa están orientadas hacia la superación y la negación de *lo dado*, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en esa forma una postura decidida frente al mundo. Un posicionamiento colectivo que giró principalmente en torno a la visibilización y la denuncia de las “avanzadas” que el PRN, agonizante, intentaría instituir durante la llamada transición democrática. Este fue un período muy sensible y definitorio en relación con evitar el continuismo en las políticas *de facto* en todo el campo educativo y donde, particularmente, se evidenciaría cómo las autoridades interventoras del Instituto tuvieron la intención de instalar una política continuista.

Los procesos impulsados por *la estrategia reivindicativa* ideada por el agrupamiento son considerados como *resistencias* (Giroux, 1995; Rockwell, 1993) porque construyen prácticas, sentidos y discursos que enfrentarían: primero la estrategia dictatorial y, luego, a los intentos de perpetuación de sus sentidos. Su devenir tiene como objetivo principal interrumpir una tendencia hacia la legitimización/legalización del arancelamiento educativo, el extrañamiento/alineación del estudiantado en las decisiones de la vida institucional y la libre actividad política y de agremiación estudiantil, que desde todos los dispositivos represivos y discriminatorios intentó instituir el PRN.

La reconstrucción de los puntos programáticos específicos del GI evidencia a las claras cómo aun estando inmerso en un clima institucional atravesado por un armazón represivo y disciplinador, se pudieron producir y desarrollar un pliego de reivindicaciones. Para desentrañar los procesos a partir de los cuales construirían y protagonizarían las escaramuzas contra las políticas dictatoriales dentro y fuera las IFD, a continuación, nos

detendremos en algunos rasgos de las intervenciones del agrupamiento que conformarían un *repertorio organizativo específico y característico*.

2. Las intervenciones

*Instrúyanse, porque tendremos necesidad de toda nuestra
inteligencia. Agítense, porque tendremos necesidad de
todo nuestro entusiasmo. Organicense, porque
tendremos necesidad de toda nuestra fuerza*
(Gramsci, 1919)¹⁶²

La experiencia estudiantil en esta oportunidad es problematizada desde un posicionamiento epistemológico apoyado en una interpretación freireana del conocimiento (Rodríguez, 1997; Da Silva, 1999). Esta se aleja de las perspectivas que consideran que la función de la institución escolar es — únicamente — la trasmisión de contenidos. En cambio, afirma que existen otros procesos vinculados a la producción de saberes y conocimientos, mucho más complejos y que no se reducen al privilegio de que “algunos digan a otros” (Freire, 1975), sino que implican un encuentro entre los sujetos para la transformación.

En este sentido, en el marco del GI se desplegarían un conjunto de prácticas y quehaceres para la realización de un compendio muy diverso de actividades que, además, debían desarrollarse en un contexto de proscripción de agremiaciones e incluso en momentos de veda política. Estas intervenciones pueden agruparse en:

- i) *Las actividades que sustentan la escritura colectiva de las publicaciones del agrupamiento*: Estaban centradas en los debates y los acuerdos sobre la línea editorial, la selección de responsables, la corrección conjunta de los borradores, la edición e impresión de materiales escritos.
- ii) *Las actividades que sostiene “la extensión cultural” en espacios extramuros del Instituto*: Estaban centradas en la articulación y la coordinación con otros sectores del estudiantado porteño, artistas e intelectuales disidentes y otros sectores críticos de la sociedad civil. Algunas fueron: el cine-debate encuentros musicales; conferencias sobre la realidad cultural y educacional; charlas sobre los orígenes del rock en Argentina; la

¹⁶² *L'Ordine Nuovo*, año I, N.º 1, 1º de mayo de 1919. Fue un semanario fundado en Turín (Italia), que contó desde su origen con Antonio Gramsci como secretario de redacción.

realización de un *pic-nic*; la difusión en los medios; la participación en jornadas con otros sectores organizados, entre otras.

iii) *Las actividades que sostienen y sustentan la presencia del agrupamiento en el espacio escolar*: Estaban centrados en pasadas por cursos; pegatina de obleas y carteles de difusión de sus actividades; organización y realización de rifas; volanteadas a los compañeros de los cursos; volanteada a los compañeros del ingreso; elaboración de petitorios y recolección de firmas; reuniones con las autoridades, entre otras.

El conjunto de estas iniciativas será denominado bajo la noción de *intervenciones*, parafraseando a Eduardo Restrepo et al. (2010). Se trata de aquellas acciones que materializan la voluntad política y están orientadas a politizar y contextualizar los problemas sociales. Para el caso del GI, se trató de un conjunto de actividades orientadas a denunciar, cuestionar y en tal sentido, interrumpir el libre curso de las situaciones límite (Freire, 1992), tanto en la IFD como en otros espacios y ámbitos de la sociedad civil que fueron externos al Instituto.

La propuesta es prestar particular atención al desarrollo de algunas intervenciones: *la escritura de publicaciones estudiantiles, las actividades culturales extramuros de Instituto y las actividades dentro del ámbito escolar*. Se opta por el abordaje de este conjunto porque estuvieron presentes desde los momentos de disidencia previos a 1982 y se incorporaron progresivamente y de manera más estable al repertorio organizativo del agrupamiento a partir de esa fecha.

En este sentido interesa conocer cuáles son los saberes que emergieron en estas intervenciones y en esta dirección nos preguntamos ¿qué características tenían?, ¿qué valoraciones les imprimían los estudiantes? ¿qué saberes se producirían en el marco de estas intervenciones? ¿existiría una relación entre estas producciones y la interrupción de las situaciones límite?

El propósito es recuperar y reconstruir el conjunto de quehaceres y prácticas que se pusieron en juego para el desarrollo de cada una de las intervenciones mencionadas, atendiendo a su carácter grupal e intersubjetivo y prestando atención a sus formas de organización, difusión y despliegue, considerando el contexto de censura donde se desarrollaban.

A continuación, nos detendremos en un análisis descriptivo y, siguiendo a Giroux (1985), trataremos de encontrar, de entre todas las acciones de oposición relacionadas con la educación, aquellas que realmente estén ligadas a la indignación política o moral, y no sólo a la desviación o la impotencia escolar (Willis, 2017).

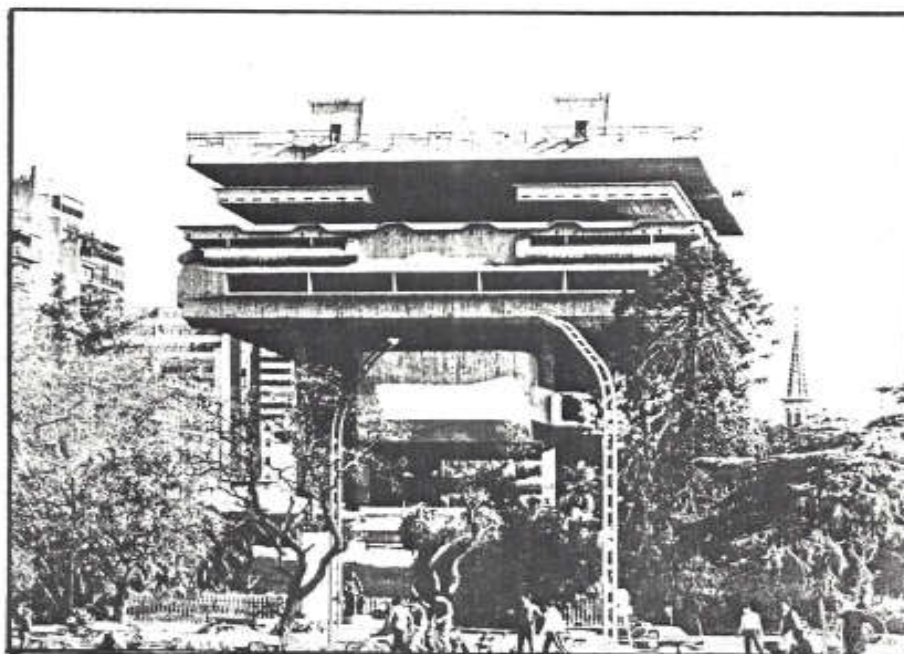
2.1. Las publicaciones estudiantiles

El primer ejemplar de la *Revista Iniciativa* (denominado “N° 0”) fue publicado el 6 de agosto 1982 con una tirada de más de 300 ejemplares¹⁶³. Contiene dieciséis páginas, divididas en cinco secciones: “EDITORIAL”, “NOTAS”, “ACTIVIDADES”, “DOCUMENTOS COMENTADOS” y “OPINAN LOS ALUMNOS”. Aparecen en él dos imágenes: las fotografías del frente de la Biblioteca del Maestro y la de un niño sentado. La publicación fue presentada a la comunidad educativa el 8 de agosto en el marco de un cine-debate, desarrollado en la Biblioteca Obrera de la Sociedad Luz.



¹⁶³ Cantidad consignada en el N° 1 de la revista (segundo número), de octubre de 1982, donde se hace referencia a una segunda reimpresión, de la cual no disponemos la cantidad de ejemplares.

El segundo ejemplar (“N° 1”, de aquí en más) fue publicado, como indica su tapa, en octubre de 1982. Contiene doce páginas, divididas en seis secciones: “EDITORIAL”, “NOTAS”, “ACTIVIDADES”, “DOCUMENTOS DEL G.I.”, “OPINAN LOS ALUMNOS” y “SOBRE LA CONTRIBUCIÓN VOLUNTARIA” y fue distribuido en el INSP “JVG”. Tiene como única imagen: Una foto en blanco y negro de un edificio estatal debajo de la misma versa la leyenda a continuación:



BIBLIOTECA NACIONAL: *El saber no ocupa lugar...
en el presupuesto nacional.*

Revista INICIATIVA
realizada por el GRUPO INICIATIVA del Instituto Nacional Superior del Profesorado

Ambos números alcanzaron una tirada total de mil ejemplares¹⁶⁴ entre la primera edición y las reediciones. Uno de los propósitos centrales de estos materiales tenía que ver con publicitar a la comunidad educativa las *iniciativas* futuras y sistematizar las efectivamente realizadas. En la sección “ACTIVIDADES”, los integrantes daban cuenta del desarrollo de una secuencia de eventos, como debates, conferencias, encuentros y charlas. Pareciera que el propósito era comunicar —más allá del formato que efectivamente adquirirían estas

¹⁶⁴ La cantidad precisa de 1.000 ejemplares es consignada en el volante “El Grupo Iniciativa a los compañeros del ingreso” (circa febrero 1983).

actividades— las preocupaciones que los convocaron; el alcance de la difusión, la cantidad de asistentes y los fundamentos de su realización.

Los “EDITORIALES” se caracterizaban por analizar la coyuntura circundante y esgrimir los fundamentos que impulsaban las iniciativas desarrolladas. Los argumentos presentes en esta sección eran luego replicados en otras secciones y/o segmentos de la revista, así como en los volantes de difusión más masiva. En esta sección, que daba apertura a su órgano de prensa, desarrollaban y explicitaban con mayor profundidad y extensión los fundamentos del pliego de consignas centrales: reconstrucción del CdeE, participación en el CD y gratuidad total de la enseñanza.

Estas revistas, junto al resto de sus publicaciones, eran integralmente producidas por participantes¹⁶⁵ del GI, estudiantes integrantes y otros muy próximos al agrupamiento, todos pertenecientes al INSP “JVG”. Ninguno de sus artículos se firmó con nombre, apellido o seudónimo, aceptando una autoría colectiva tal cual versa su leyenda: “*realizada por el GRUPO INICIATIVA del Instituto Nacional Superior del Profesorado*”. Sus participantes organizaban y coordinaban estrategias individuales y colectivas que les permitían escribir, seleccionar, editar, imprimir, hacer circular los materiales impresos y eventualmente, recolectar las contribuciones que recibían a cambio de los materiales entregados.

El contexto de surgimiento de ambos números, con dos meses de distancia entre sí, fue de proscripción de agremiaciones de todo tipo, incluyendo las estudiantiles. El primer ejemplar, además, salió a la luz en plena vigencia de veda política, teniendo de trasfondo la reciente derrota contra el Reino Unido en la guerra por las Islas Malvinas. En ese escenario se observarían las movilizaciones de distintos sectores y comenzaría a tener más fuerza una presencia pública de la Multipartidaria¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Se diferencian de los integrantes porque en el marco de las publicaciones recibieron varias colaboraciones de estudiantes que eran “la periferia” del agrupamiento. Es decir, no fueron estrictamente integrantes que debatían y tomaban decisiones, por ejemplo, en las reuniones plenarios.

¹⁶⁶ Para una ubicación general de la coyuntura histórica de la formación y surgimiento de la Multipartidaria, ver: *20 años de Historia Política Argentina. 1966-1986*. Buenos Aires, R.R. Ediciones. También, con un carácter más analítico, estudiando la presencia e intervención de la Multipartidaria en el contexto general del PRN, ver el siguiente listado de trabajos: Fontana (1984), O’Donnell (1984), Quiroga y Teach [compiladores] (1996), O’Donnell y Schmitter [compiladores] (2004). Para un análisis de los discursos de los partidos políticos argentinos que conformaron la Multipartidaria, ver Gambarotta (2017).

El segundo número de la revista del GI se publicó en octubre de 1982, cuando todavía no estaba definitivamente establecido el cronograma electoral que sería dado a conocer por la Dictadura un mes después, en noviembre de ese año. Estos contextos se ven reflejados en el tipo de enunciación elegida en cada uno de los ejemplares para exponer el pliego reivindicativo precedentemente analizado, es decir, en las formas y maneras de profundizar y/o explicitar el tono de denuncia de sus preocupaciones.

Para detenernos a analizar algunos de los procesos involucrados en la escritura de publicaciones dentro del agrupamiento, partimos de acordar con Henry Giroux, cuando define a la escritura como una práctica que “ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante, cargándolos no simplemente de sus propias experiencias sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje, como acto de compromiso crítico” (2006: 192-193).

La propuesta es recuperar algunos rasgos distintivos mediante los cuales, los participantes del GI aprendieron y enseñaron en un proceso de escritura compartido y desde requerimientos que fueron “extra-áulicos” relacionados con sus intereses y propósitos. Es decir, resulta interesante reconstruir y examinar cómo se apropiaban de los saberes y los conocimientos de la cultura dominante (Rockwell, 2000) — muchos de ellos, impartidos desde la instrucción escolar — resignificándolos, para ponerlos al servicio de las preocupaciones y demandas del colectivo. Este proceso de resignificación acontecería evidenciando algunas características que exploraremos a continuación.

Respecto a la escritura como práctica sociocultural, resultaría, una tarea central que se concretaría solo a partir de la posibilidad del nucleamiento de los estudiantes. Se trataba de una actividad que ganó presencia desde las primeras disidencias y que logró trascender esos momentos de organización germinal para ser recuperada más sistemáticamente. En tal sentido, la publicación de materiales escritos vertebraría toda la trayectoria *colectiva* del agrupamiento y cristalizaría, finalmente, en la realización de una revista:

El GRUPO INICIATIVA creó, además su órgano de prensa: la revista INICIATIVA que invitó a todos los compañeros del INSP a debatir sus planteos y colaborar con sus páginas (Mayúscula en el original. Volante “El grupo iniciativa a los compañeros del ingreso”, *circa* febrero de 1982).

El sostenimiento de un órgano de prensa —como denominaban a su revista—requirió el mantenimiento de diferentes tareas que, en el devenir reivindicativo, fueron adquiriendo una relativa frecuencia. En un primer momento, para el GI se trató de afrontar el desafío de

volver a instalar toda una agenda compartida de quehaceres entre sus compañeros, en tanto prácticas de involucramiento con propósitos comunes. Observamos cómo, sus postulados escritos abordaban con insistencia la necesidad del encuentro con los otros del Instituto:

Como estudiantes debemos primero poner en movimiento nuestras propias articulaciones, acercándonos a los compañeros de distintos profesorados, trocando la rigidez por actividad creativa, abarcando la gama más amplia de tareas culturales, sociales, etc. Dentro y fuera del Instituto, orientadas a la unidad y a la enriquecida participación de todos los estudiantes (Sección: “OPINAN LOS ALUMNOS”; en *Revista Iniciativa*; Año 1, N° 0, agosto de 1982, p. 16).

Invitamos a sumar esfuerzos e iniciativas no solo para hacer un diagnóstico crítico, sino para asumir el compromiso de adoptar soluciones.

Invitamos a acercarse al GRUPO INICIATIVA para ayudar en esta tarea [pic- nic 21 de septiembre] También invitamos a otros grupos que estén organizando reuniones para ese día con el objeto de unificar criterios, lugares, gastos, etc., (Mayúscula en el original. “Editorial: Las propuestas de Iniciativa”; Año 1, N° 0, agosto de 1982, p. 8).

El encuentro entre pares desconocidos que confluían desde distintos Departamentos, años de ingreso y turnos de cursada, promovería la necesidad de *comenzar a conocerse* para desarrollar *algo*. Este proceso de instalar cierta proximidad entre estudiantes y estrechar vinculaciones resultó un primer paso para sobreponerse a un patrón cultural individualista — directamente relacionado con la imperante cultura del miedo—y el imaginario que el PRN intentaba disputar. En palabras de tres integrantes del GI:

Por eso te digo que vos en el profesorado no sabías en quién confiar. Además, porque la seguridad tuya y de tu familia se te iba ahí (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

El ambiente era raro uno no quería hablar con nadie, yo por lo pronto me costaba poder relacionarme porque tenía temor. Había temor, yo tenía temor, en mi casa tenía a mi tío preso político y entonces mi vieja tenía un temor de que hablara con alguien y que fuera un servicio; y esas cosas estaban en mí. Entonces la primera reunión que fui fuera de lo que era el ámbito estudiantil, ese temor lo tenías hasta que entrabas en confianza (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre 2018).

Yo creo que lo primero que puedo reconocer como una cuestión germinal, así muy de semilla, es la sociabilidad [...] Yo pienso que ese tipo de cosas alimentaban lo que faltaba en el afuera, que eran estos vínculos, la desconfianza que había sobre los demás, porque vos no sabías con quién hablabas. Porque ciertamente la dictadura buscó romper estos nexos o estas redes de sociabilidad, y esto indirectamente lo estábamos reconstruyendo. Tampoco era la epopeya ni la cuestión épica ni mucho menos (H. Löbbe, entrevista presencial, marzo de 2017).

Una vez superado este primer desafío, la práctica de escritura en el marco del agrupamiento se transformó en un espacio que tendió a reestablecer los vasos comunicantes con otros, en tanto actividad compartida relativamente estable. Es decir, el agrupamiento, promovía que, en el marco de una IFD, volviesen a valorarse las formas de *producción colectiva*, que la curricula de la dictadura (Kaufmann y Doval, 1997,1999) había apuntado a interrumpir y que las estrategias represivas (Pineau, 2006) se habían propuesto desaparecer. Este proceso es evocado de este modo por algunos de sus integrantes:

Era un tema intenso, capaz, que no era tanto tiempo, sino que tenía continuidad que no son esas cosas muy, muy acotadas en el tiempo. En ese sentido había una continuidad al margen de las carreras y al margen de a qué curso y año pertenecía cada uno. A eso me refiero de que había un sentido de pertenencia general amplio no cerrado, no sectario (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

En consonancia, al parecer, la lógica de trabajo consistió en la organización de comisiones¹⁶⁷, tanto para la realización de materiales escritos como para las otras actividades desarrolladas: Comisión de cine, Comisión de peñas y espectáculos, Comisión de charlas y conferencias, Comisión de finanzas. Su desarrollo requería de intercambios, responsabilidades compartida en un contexto donde se había intentado naturalizar la individualidad:

También había un tema emocional, un sentido de pertenencia de gente que busca otro tipo de dinámica que no importaba de donde viniera cada uno. Había una cercanía que se iba produciendo justamente por la dinámica (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

La dinámica sostenida, también, a travesaría los procesos de selección y edición de materiales que efectivamente conformaban las versiones impresas: imágenes, fotografía, ente otros. Esta coincidiría con una modalidad de trabajo desarrollada en un contexto tecnológico totalmente diferente al siglo XXI. Así lo recuerda un estudiante:

Pero en cuanto a ese tipo de aportación o la parte física de la revista. Me acuerdo por ejemplo de la parte física de la revista, que hay una foto de un nene, eso me acuerdo que me lo regaló un fotógrafo que no sé si era de él o de archivo fotográfico que era compañero de una compañera de historia que se llamaba Andrea Lipson. Entonces toda esa cosa de juntar retacitos, todo lo que podía ser útil para hacer la revista ése era el tipo de compromiso. Entonces iba desde tratar de hacer un ejercicio intelectual hasta hacer cosas manuales de imprimirla y conseguir el papel, conseguir las fotos (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

¹⁶⁷ Los nombres de las comisiones se consignan de acuerdo con la nota “Actividades realizadas y programadas por el Grupo Iniciativa”, *Revista Iniciativa*, N° 0, p. 11.

Lo mismo ocurría en relación con el tipeo de materiales y la impresión general de los ejemplares y documentos que requerían determinadas consideraciones vinculadas a las tecnologías específicas del siglo pasado.

Cuando empezamos a salir con algún documentito, eran tipeados a máquina, después se reproducían en mimeógrafos (...) creo que tengo el original que está con los agujeritos de la máquina de escribir. Lo armábamos alguno escribía y después le dábamos el visto bueno con el grupo y lo llevamos alguna imprenta de algún conocido que no sé quién sería. Pero eran mimeógrafos, me acuerdo eso del mimeógrafo que había que preparar el escrito para el mimeógrafo (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre 2018)

Es decir, todo una interiorización y dominio de conocimientos que no eran tan frecuentes en el ámbito educativo, debido a que fueron asociados a prácticas que habían sido censuradas y proscriptas por ser identificadas como parte de la cultura política (Lázaro, 2002)

En relación con las orientaciones que el agrupamiento se daba para las labores de escritura estaban coordinadas y organizadas en los plenarios de los sábados que eran abiertos a todo el estudiantado del INSP “JVG”. Por ejemplo, el trabajo en comisiones requería cierta disposición del tiempo libre (Munné, 1980), ya que sólo el involucramiento continuo permitiría asumir las responsabilidades necesarias para concretar la realización de los materiales escritos. Estos fundamentos de su accionar eran debatidos en los plenarios y explicitados en las propias publicaciones:

Unidad significa no sólo subordinar ideas particulares a sentimientos e intereses generales, sino también escuchar atentamente y con humildad la opinión de la mayoría, interpretando las limitaciones que podemos tener luego de una larga inactividad. Participación: significa integrar a los compañeros que con ideas o con entusiasmos pretendan intervenir por primera vez (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 16).

Una vez desarrollados estos quehaceres preliminares en subgrupos donde, también, se encontraban los más experimentados junto a otros más “novatos”, los procesos de selección y corrección de artículos, editoriales y otras piezas de escritura volvían a suceder en el marco de los plenarios de los sábados.

Allí, los estudiantes responsables de producir versiones borradores de determinadas notas y/o secciones llevaban sus versiones preliminares, para ser debatidas y ocasionalmente, reformuladas. Fueron los momentos por excelencia donde polemizaban y definían la línea editorial, es decir, cuáles serían, desde su perspectiva, las problemáticas acuciantes y

convocantes para toda la comunidad educativa del INSP “JVG”. Además, fue el ámbito donde resolverían criterios para la recepción de las colaboraciones de estudiantes (compañeros de INSP “JVG”). Así, una estudiante evoca esta tarea:

En un momento comienza una discusión sobre si había que publicar todas las notas que nos llegaban para la revista. Nos sentábamos en círculo hablando; éramos 20 personas. Entro, en la mitad de la acción, estaban hablando de que habían pedido colaboraciones para la revista y había que ver qué se ponía y qué no se ponía. Y estaba la posición de publicar lo que sea que las personas escribieran o publicar aquellos que alguien decidiera que correspondía. Y yo por supuesto, salí a defender la postura de que no tenemos que censurar (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

En esta dinámica, al parecer, se podían expresar los disensos y circulaba la toma de la palabra. Fue un ámbito abierto que estuvo habilitado a la incorporación de las opiniones de los nuevos estudiantes que comenzaban a formar parte del agrupamiento.

De acuerdo con los entrevistados, si bien existieron responsables o delegados de las versiones preliminares de segmentos, notas, artículos y el mismo editorial, que eran integrante de las comisiones de trabajo, luego, se daban estrategias de revisión grupal de los escritos, cuando los plenarios se transformaban en acalorados conversatorios¹⁶⁸, con instancias de debates, disensos, acuerdos y votaciones. Así lo recuerdan algunos participantes:

Los dos editoriales de las revistas se discutían (...) se votaban esas editoriales. Por eso te digo, es un tema de [silencio] tratar de aportar lo más que se pueda y con toda la humildad desde el conocimiento, desde el análisis, pero no, para que sigan determinada cosa. Es un aporte y otro podrá hacer otra cosa, esa era un poco la dinámica (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Odón venía con Irene, ellos decían que todo se tenía que votar. Por ahí estaban en posición minoritaria, pero decían: ¡Votemos! [levanta la voz] Él venía con Irene, entonces siempre me acuerdo. Nos reíamos de ese tema, quedó como un chiste familiar con Marcelo el: “¡votemos!” Entonces pasó, pasó más de una vez, pero una vez me acuerdo. Entonces, todos pensábamos A y Odón e Irene pensaban B. ¡Ni sé de qué era! Y estuvimos doscientas horas discutiendo, para que ellos vean que tenía que ser A y no B. Y entonces Odón dice: “Votemos” y entonces Irene le dice: “¡no boludo, que perdemos!” [risas] (C. Sábato, entrevista presencial, julio de 2017).

¹⁶⁸ El conversatorio fue un dispositivo pedagógico que formó parte de las Universidades Populares González Prada Y constituyó una experiencia a la que Mariátegui denominó “escuelas de cultura revolucionaria”, que “no viven adosadas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas del Estado” (Ouvina, 2011). De acuerdo con Alberto Flores Galindo (1980), la conciencia de clase, se formaba — como lo recordaría el propio Portocarrero en Buenos Aires —, en la fábrica y también en la vida cotidiana de los trabajadores.

A partir de estas modalidades lograban avanzar con disensos y acuerdos que ponían a prueba a los integrantes, en relación con el ejercicio de expresión de las propias opiniones y también de la escucha y la consideración por la postura de otro. Se trataba de un intercambio permanente entre sujetos que portaban trayectorias políticas disímiles, y a pesar de ello, apostaron al objetivo común de concretar un órgano de prensa y difusión que promoviese sus demandas.

Por otro lado, y en lo referente a las formas de enunciación que emplearon en los materiales escritos, desarrollaban una estrategia comunicacional que giró en torno al uso de un discurso amplio y moderado, basado en principios democráticos como la *libre expresión* y la *participación meditada*.

Buscamos en nuestra condición de estudiantes contribuir a solucionar la problemática educacional con nuestro aporte responsable y meditado, en el marco de una organización democrática y constructiva (*Revista Iniciativa*, N° 0, p. 3).

...tuve que refinar el vínculo. Refinar el vínculo significa que era todo como bien lo dice en la *Revista Humor*, ¿Qué SAPA en el INSP? (detrás de eso, ¡todo lo que había! Esa fue una decisión: que Celia llevara el artículo a la *Revista* y el revuelo que causó eso en el Instituto). Ese refinamiento que tenía la *Revista Humor* de cómo decir las cosas dándole una vuelta más, para que no pareciera que era eso, lo que estabas diciendo (M. Fiscina, entrevista presencial, julio de 2017).

Se trató de un lenguaje que estaba cargado de ironías, a partir del cual fundamentaban su accionar desde argumentos liberales, democráticos y humanistas. Una enunciación “general”, vinculada intencionalmente a temas propiamente académicos, de educación y cultura, que les permitió instalar polémicas y progresivamente, despertar el interés en la comunidad educativa del Instituto. Así lo recuerda un estudiante en referencia al pasquín *Noticias del Mundo*¹⁶⁹:

Yo formaba parte del grupo que se llamaba los pardos del fondo (...) escribía sobre la historia y una compañera, Ana Martínez, que vivía en Quilmes, ella escribió sobre las culturas precolombinas, yo escribí sobre los mundiales de fútbol. No podíamos viste...no era que, o sea, era, la hablada. En la hablada venía la cuestión política digamos e ideológica. Ahí en ese reparto

¹⁶⁹ Un antecedente a la *Revista Iniciativa*, material escrito desarrollado por algunos integrantes pertenecientes a la carrera de Historia y circulada entre los estudiantes de ese Profesorado. Sobre su nombre (*Ideas del Mundo* o *Noticias del Mundo*), existen diferencias, al momento de rescatar su denominación, por parte de los diferentes estudiantes que lo redactaron. Es caracterizada como una disidencia previa a 1982. Su análisis se desarrolla en el capítulo 4.

de cosas tenía que ser cosas más generales de historia, ¿no? somos de historia y estábamos interesados en eso (M. Fiscina, entrevista presencial, julio de 2017).

En relación con el uso del anonimato propio y la firma colectiva, observamos cómo la abstención de consignar un nombre propio o seudónimo resultaba una estrategia de seguridad que evitaba dejar expuestos a quienes compartían la realización de la pieza escrita. El conjunto de materiales escritos plasmados en la publicación se presentaba bajo la leyenda *“realizada por el GRUPO INICIATIVA del Instituto Nacional Superior del Profesorado”*.

Este sello distintivo que apuntó a dejar clara la pertenencia institucional también disputó el sentido del ser “estudiante”. Para la Dictadura, los alumnos asistían a las instituciones escolares a estudiar y no a desarrollar “activismo” ni a expresar posicionamientos sobre el mundo circundante, menos aún a dejarlos por escrito mediante la producción colectiva y/o el trabajo colaborativo.

Es decir, con esa leyenda se propusieron enfatizar que todos los autores de la revista eran estudiantes pertenecientes al INSP “JVG” y combatir una idea muy naturalizada en el Instituto, incluso desde antes de la Dictadura, con las tendencias conservadoras de participación (previamente analizada) que embestir a los estudiantes. Instalado el PRN el armazón político-educativo proyectado sobre las IFD, reforzaría el orden de las cosas, y las famosas campañas de publicidad oficial¹⁷⁰, también, buscarían producir sentido común en torno al rol que debían ocupar los estudiantes en una estructura escolar.

Recapitulando, observamos, por una parte, la necesidad de una intervención pública colectiva surgida como respuesta a la profunda conmoción política, social y cultural que constituyó la posibilidad de ensayar una trama junto a otros y un espacio común de intercambios, aún en un contexto de fuerte represión y terrorismo de Estado.

En este sentido, la escritura fue una respuesta construida desde: las contribuciones que los estudiantes del Profesorado de Castellano podrían aportar, la experiencia previa de los estudiantes del Profesorado de Historia (con un pasquín que había circulado tempranamente entre los compañeros de la propia carrera) y la práctica de los integrantes que habían tenido experiencias militantes, donde también habían diseñado órganos de prensa. Todas estas

¹⁷⁰ Por mencionar algunas referencias sobre el aparato publicitario en contexto del PRN, con algunos eslóganes como “Recuerde y compare”, “Los argentinos somos derechos y humanos”, “ a la escuela se viene a estudiar” véanse Borrelli, 2010 y 2011 y/o Gociol e Invernizzi (2002).

saberes y conocimientos conformaban un plafón que fue el eje vertebrador de una producción escrita que se consolidaría como un rasgo distintivo dentro del GI.

Fue una experiencia principalmente estudiantil, es decir, organizada y coordinada desde integrantes de ese claustro, sin colaboración de profesores, intelectuales o representantes culturales y políticos, quienes sí participaban en el desarrollo de otras actividades del GI. Frente a estas tareas, los participantes presentaban autonomía para su realización respecto de otros actores escolares y sociales.

En suma, la práctica de escritura desplegaría toda una dinámica de producción de saberes y conocimientos, que requería de un tipo particular de vinculación. Esta, tensionaría las formas dominantes de relacionarse dentro del Instituto. Es decir, ponía en cuestión aquellos intercambios cotidianos dentro del establecimiento educativo: la lejanía entre los claustros, la mediatización o la obstrucción de la participación estudiantil; el trabajo individualizado; el autodisciplinamiento; la desvinculación con las autoridades, entre otras. Es decir que el proceso que suscitó el desarrollo de las publicaciones también buscó recuperar y poner a circular y ejercitar públicamente, prácticas, saberes, valores que habían quedado silenciados y olvidados, porque fueron tildados de peligrosos y sospechosos en los discursos que sostenían los lineamientos del PRN.

La puesta en marcha de todo este proceso demandaría comenzar a explorar modulaciones discursivas en torno a su rol estudiantil y de la futura docencia por ejercer, que resultaban alternativas a las producciones discursivas prescriptas en los documentos, reglamentaciones, disposiciones y decretos. Este aspecto se abordará más en profundidad en el último punto de este capítulo (apartado N 3).

2.2. Las actividades de extensión cultural: el ciclo de cine-debate

Al fin y al cabo, nuestro país vivió la mayor parte de su historia en dictaduras. La forma de gobierno y la represión no pueden ser motivo suficiente para que se deje de pensar, manifestar y actuar...

Claudio Gabis, 2016¹⁷¹

¹⁷¹ Intercambio a través redes sociales. Siguiendo a Restrepo (2018), estos son momentos previos que adelantan el desarrollo de la entrevista.

El GI se proponía llamar la atención de los claustros sobre la ausencia de las actividades denominadas de “extensión cultural”. Desde esta preocupación se plantearía desplegar un calidoscopio de intervenciones muy heterogéneo destinado a la comunidad del Instituto. A continuación, profundizaremos en el Ciclo de Cine Debate que fue la primera actividad cultural desarrollada luego de la conformación del agrupamiento.

El domingo 20 de junio de 1982¹⁷², a pocos días de la rendición militar de las Fuerzas Armadas argentinas en las islas Malvinas, el GI dio apertura a un Ciclo de Cine Debate. El espacio conseguido para desarrollar la actividad fue “*La Casa del Pueblo de la Boca*” emplazado en la biblioteca de la Asociación Luz del Partido Socialista. La actividad se inauguró con la proyección de la película *Por la Patria* de Joseph Losey.

Unas semanas más tarde, el 8 de agosto¹⁷³, dando apertura al segundo cuatrimestre del ciclo lectivo escolar, se proyectaría el segundo filme: *Padre Padrone* dirigida por los hermanos Taviani. Así lo recuerda un estudiante de Castellano:

Por ejemplo, en el segundo cuatrimestre del 82 hicimos un ciclo de Conferencias, del Cine Debate y todo eso...en un club de Suárez y Patricios que era una especie de Club... (¿cómo se llamaba?) del anarquismo, algo así. Y ahí, mirá, hicimos un ciclo de cine me acuerdo que vimos, no me olvido más, “*Por la Patria*”, de Losey, que es una película sensacional sobre la primera guerra. Vimos “*Padre Padrone*” sobre la cuestión lingüística y vino a charlar Eduardo Grüner (joven) y María Luisa Freire, nuestra lingüista, profesora de 4to año (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

La difusión —que consistió en una convocatoria con invitaciones personales a estudiantes y docentes; y con propaganda mural, que se desarrolló a lo largo de varias jornadas de pegatina de carteles y obleas dentro del Profesorado y en las inmediaciones— resultaría un éxito que se reflejó en la nutrida participación de los asistentes:

En ambas oportunidades se contó con la presencia de numerosos compañeros del Instituto, que concurrieron a las proyecciones, comenzaron a interiorizarse de las actividades del GRUPO INICIATIVA (Mayúscula en el original. *Revista Iniciativa*, agosto 1982, p.11).

En medio de la guerra de Malvinas dábamos “*Por la Patria*”. Nosotros éramos hormiguitas y publicitamos en el profesorado y metíamos 200, 300 personas. A los debates invitamos a Beatriz Sarlo, a Eduardo Grüner (J. Bulacio, entrevista presencial, noviembre de 2016).

¹⁷² Precisión de la fecha en *Revista Iniciativa*, agosto 1982.

¹⁷³ Precisión de la fecha en *Revista Iniciativa*, octubre 1982.

Ahora bien, los preparativos para concretar el desarrollo de esta actividad implicaban unas cuantas tareas y responsabilidades. Por una parte, toda una exploración de los contactos y compañeros allegados, con el propósito de conseguir un lugar donde desarrollar el ciclo de cine debate. Por otra parte, por las características de la actividad, fue preciso abastecerse de determinada tecnología muy particular, necesaria para la proyección de la cinta que —por aquel entonces—, solo podía compartirse con el auditorio a través de una máquina Súper 8.

Además, había otros quehaceres centrados en: la planificación de temáticas en torno a los cuales debatir, la coordinación de la toma de la palabra luego de terminada la película, la convocatoria a determinados profesores del Instituto, la invitación a representantes del campo académico y cultural¹⁷⁴. Para todas estas tareas, se alternaban las comisiones organizadoras entre los estudiantes de Historia y Castellano de acuerdo con la película que se proyectaría.

Por otro lado, el agrupamiento, no desatendería la problematización de algunas concepciones polémicas, promoviendo, el abordaje de algunas temáticas como: las relaciones patriarcales; las concepciones sobre la paz y la guerra, las relaciones entre la lengua y la patria, entre otras¹⁷⁵. Estos tópicos estarían presentes en los intercambios orales de los participantes a la actividad de extensión cultural, donde, disputaban prácticas y sentidos en torno a cómo encontrarse con otros y de qué intercambiar en esos momentos.

Entonces, la organización y realización de este ciclo representó un despliegue de energías, respecto de la multiplicidad de labores que se requerían para su concreción. Sin embargo, los integrantes del GI distinguían este tipo de actividades de otras a las que estaban principalmente orientados sus objetivos. Así lo recordaban dos estudiantes de Historia y Letras respectivamente:

Las actividades se programaban para los sábados, cuando había una actividad cultural entre comillas, porque el objetivo no era ese. Era la excusa para..., de hecho, estaban piolas. Una vez vino Beatriz Sarlo, Enrique Pezzoni, para debatir sobre una película. Y después de todo eso, en el 82... El tema es que termina la guerra, pero igual el grupo sigue porque el objetivo, ¿cuál era? El centro de estudiantes y ahí, sí, viene mucha gente que era de Cs. Naturales, de inglés (D. Pacciani, entrevista presencial, junio de 2017).

¹⁷⁴ Algunos de las que participaron en otras actividades fueron: Claudio Gabis, guitarrista de Manal; Federico Westerkamp, físico; Álvarez Rojas, Ingeniero civil; Grupo Fitka, y Alfredo Bravo, docente y activista de derechos humanos (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 7).

¹⁷⁵ Son otros temas que aparecen más tangencialmente en sus publicaciones al momento de describir las temáticas que emergieron del compendio de reuniones y actividades programadas.

Un día de la primavera hicimos pic-nic, juego de futbol, juego de vóley y música. Nosotros sabíamos que eso no...para afuera era eso, para dentro mucho más tampoco podíamos hacer, pero bueno era invitar a hacer un primer día del estudiante. (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre de 2018).

Se trato de un agrupamiento, que impulsó la recolección de “fondos” para los soldados de Malvinas y luego realizó un compendio de actividades culturales, pero no perdería de vista su propósito principal. Esto, es un proceso inspirado en la reconstrucción del CEINSP, la participación en el CD y la gratuidad de la enseñanza, que, además, estaría acompañado por la intencionalidad de interrumpir aquellas prácticas escolares naturalizadas y orientadas hacia la autodisciplina o la autocensura.

Los ciclos de Cine-Debate, los Pic-nic, los Encuentros Musicales y las Conferencias, entre otras, resultaban ser momentos de reunión y encuentro donde se ponían en tensión las modalidades y prácticas propias de los ámbitos de la instrucción escolarizada. Es decir, también en estas actividades, se ensayaban otras maneras de *estar juntos*, con intercambios alternativos a los que habitualmente estaban expuestos en el cotidiano escolar los sujetos que conformaban los claustros del Instituto.

La *extensión cultural* a cargo del GI mostró en su desarrollo una orientación y una respuesta antagónica al lugar que, en ese contexto, las autoridades interventoras intentaban adjudicarle al estudiantado: un lugar de poco protagonismo en la vida social y escasa iniciativa para la realización de una agenda común entre los claustros de actividades culturales y sociales.

En tal sentido, el abordaje de temas tan controversiales resultaba desafiantes, más allá de la tematización en sí misma. Se trataba de disertar sobre temas “prohibidos”, tomar la palabra en público y expresar una opinión en torno a ellos. Este tipo de ocasiones se transformarían en buenas oportunidades para que el auditorio formulase posicionamientos, comprometiéndose a exponerlos y comunicarlos en el marco que ofrecía la propuesta cultural.

En suma, se trató de intervenciones que estimularon y promovieron que algunos participantes retomaran prácticas que habían dejado suspendidas y que otros experimentaran alternativas a las modalidades imperantes cierta participación acotada, limitada o directamente el silenciamiento al que estaban expuestos. Una de sus apuestas, fue invitar a expresar y sostener una opinión frente a otros, después de muchos años de silenciamiento.

2.3. La intervención en el espacio escolar. Pasada por cursos, recolección de firmas, presentación de petitorios, elección de delegados

Las intervenciones del GI se desplazarían, progresivamente, hacia el centro de la escena escolar. Si bien su accionar se originó en contextos de la guerra de Malvinas, luego estuvo indisociablemente vinculado a otras demandas y reivindicaciones propias del estudiantado. Los integrantes del agrupamiento comenzarían a transitar los pasillos y tomar la palabra en las aulas, expresando sus demandas y disputando con estas prácticas, varios de los sentidos que venían instalándose desde el inicio del PRN en torno a las características que debía asumir la participación de los estudiantes dentro de los establecimientos escolares.

El desarrollo de estas actividades demandaba la construcción y reconstrucción de un conjunto de habilidades específicas que les permitiesen instalar sus reivindicaciones en el terreno de la escolarización. Algunas de las habilidades requeridas fueron: la disposición para la exposición pública, la facilidad para comunicar los fundamentos de sus acciones, la capacidad de sostener intercambios espontáneos con otros sujetos de la institución, entre otras. Estas acciones y prácticas representarían la recuperación de un compendio de saberes y conocimientos que se sumaría al repertorio organizativo del GI.

Para encarar todo este proceso, la construcción de una caracterización del clima institucional sería de relevancia, porque les permitiría determinar hasta dónde podían llegar con las intervenciones realizadas en el Instituto. Es decir, las repercusiones que tendría el pliego reivindicativo, las formas posibles de comunicarlo y los pedidos o las solicitudes que les demandarían a los compañeros del Instituto y las autoridades. Nuevamente las reuniones plenarias cobrarían protagonismo porque serían los espacios donde se debatían y coordinaban las estrategias organizativas:

Fui muchas veces a Cochabamba, lo que me acuerdo era que debatimos, las acciones, las acciones a tomar. Puede ser cuando fue Claudio Gabis, la *Revista*, las Peñas. Por ejemplo: el petitorio (no sé cómo surgió, no me acuerdo) sí cómo lo milité, pero no sé cómo surgió. (C. Sábado, entrevista presencial, julio de 2017).

El plenario de los sábados se realizaría, una mayor cantidad de veces, en el local de la UCR, pero en ocasiones¹⁷⁶ se alternaba con otros locales partidarios, casas, o incluso, iglesias.

¹⁷⁶ Por ejemplo, frente a las amenazas que, de acuerdo con la prensa periódica comercial (*Clarín*, *La Nación* y *La Voz*), sufrieron dos integrantes del GI, en diciembre de 1982 y marzo de 1983, cuestión que retomaremos más adelante.

Es decir, todos los ámbitos donde pudiesen disertar sobre la estrategia reivindicativa serían bienvenidos. En esos momentos perfeñaban las iniciativas y coordinaban las formas de materializarlas.

Nos reuníamos en Cochabamba, y uno [estudiante] que no era militante de Iniciativa, pero sí nos facilitó el contacto para encontrarnos en iglesias metodistas, no sé si es metodista o es evangélica. Una vez nos encontramos en una iglesia que está en Av. Corrientes al 400, 500 que está ahí entre Florida y San Martín. Otra vez nos consiguió ese chico, otra iglesia por la misma cadena, bah cadena como si fuese super mercado, [risas] por la misma organización: la iglesia que está en Rivadavia antes de llegar a Av. La Plata. Este [estudiante] era de la periferia del grupo. Había mucha gente de la periferia de Iniciativa (D. Pacianni, entrevista presencial, junio de 2017).

Por ejemplo, en los plenarios, diseñaban “las pasadas por cursos “que incluían un universo muy heterogéneo de aspectos y recaudos. Reparaban en el auditorio que los escucharía considerando la carrera donde hablarían, el año de ingreso al Instituto o “promoción” de sus compañeros. En tal sentido, armaban un dúo conformado por, al menos, un estudiante que fuese alumno de la carrera donde se tomaría la palabra. Además, este compañero debía tener “buenas” calificaciones.

Algunas cuestiones preparatorias, eran como salir a los cursos (creo que era Iniciativa porque era previo al cuerpo de delegados) era pasar por los cursos y llamar a los compañeros a elegir delegados. Eso sí lo recuerdo sobre todo por el *speech* que armábamos, cuando pasábamos por los cursos. Planteábamos... bueno, para que no se asociara (cosa que se asocia todavía hoy): si milita no estudia. Entonces yo decía: estoy en cuarto año tengo todas estas notas, bla, bla, bla, tenemos que formar un cuerpo de delegados. Entonces entrabas más simpáticamente con los de primer año que eran los más difíciles (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

Cuando, digamos, nos fuimos abriendo y pasando e hicimos el petitorio y la defensa del reglamento, yo iba por todos los cursos. Obviamente a los de inglés se trataba de que fuera yo para hacer la entrada y a veces iba con Claudio Monti. Entonces iba yo que era de inglés y además era buena alumna (C. Sábado, entrevista presencial, julio de 2017).

Además, es importante resaltar que el armazón represivo proyectado sobre INSP “JVG”, del que dimos cuenta oportunamente¹⁷⁷, se reforzaría con toda una política publicitaria impulsada desde los medios oficiales, particularmente en los canales públicos del estado (Borelli, 2011). Al parecer el agrupamiento tenía claro los sentidos comunes sobre los que

¹⁷⁷ Véase capítulo 3.

debería actuar y aquellas posturas que tensionaría al momento de exponer por los cursos las razones de su conformación y las actividades que los impulsaban:

La asociación era... en términos de, bueno si estás en el centro de estudiantes, se supone que no serías un buen estudiante. Creo que era un poco la intuición desde la famosa propaganda de la dictadura. Había una propaganda de la dictadura que era nefasta: aparecía un pibe — un pibe que era el modelo de la juventud argentina y otro que tenía unos rasgos que ahora no recuerdo, habría que ver la publicidad— como de militante: un estereotipo de militante. El pibe le pasaba un volante, que en realidad no le pasaba un volante, lo gracioso de la publicidad es que le pasaba un budoque de libros y le decía: “mañana lo comentamos” (sonrisa), lo cual era imposible fácticamente. Pero la publicidad terminaba con el pibe que agarraba un volante y lo tiraba y decía: “¡Yo vengo a estudiar!” Es una publicidad que circuló — en mi recuerdo — desde todo mi secundario hasta, hasta...te digo fin de la dictadura... Eso estaba presente, nosotros lo recibíamos (yo creo que sí) por eso lo anticipábamos en nuestra intervención. Estaba eso en el ambiente... por lo menos en lo que nosotros teníamos previsto que alguien te podía decir en el debate (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre de 2016).

Otra intervención que el GI solía hacer dentro del Instituto fue abordar a los compañeros del ingreso que realizaban la inscripción a materias correspondientes al inicio del ciclo lectivo, casi siempre durante el mes de febrero. En este escenario, conocían al alumnado que iniciaría sus estudios en los diferentes profesorados que ofrecía el Instituto. Esta modalidad de “caminar la fila” también se desarrollaría durante la inscripción a exámenes. Un trámite institucional que ocurría al finalizar cada cuatrimestre.

En ese clima, hacíamos muchas reuniones, mucha actividad cultural y empezamos a tener una gran potencia, digamos, en el Instituto. Me acuerdo que había inscripción manual, viste, para las materias, los exámenes y un día en un pasillo, esto era noviembre del 82, hicimos una agitación en todo el pasillo y nos corrieron. Estábamos en la fila de alumnos repartiendo volantes (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Eso caminábamos la fila de la inscripción, pero eso fue en el 83 tiene que haber sido (C. Sabato, entrevista presencial, julio de 2017).

Yo me acuerdo de haber hablado en las aulas, pero me parece que, para el ingreso de 83, sobre todo. Para hablar en contra de la cooperadora que era Amigos del Instituto y para decirle a los chicos que no era obligatoria, que era gratuita, que era mentira. Y ahí yo conozco a Carlos Oroz, estábamos haciendo la cola para inscribirnos de casualidad, yo ya estaba en tercer año del profesorado y Carlos Oroz era alguien que entraba al profesorado. Y haciendo la cola cuando voy a pagar digo: no, yo no quiero pagar. Ah, vaya por ahí a hablar con la secretaria (que se llamaba San Martín, era la secretaria de turno mañana) y atrás de mí venía Carlos Oroz dice: yo no quiero pagar. Y esta San Martín nos hace pasar a los dos. Y sin conocernos los dos, con

argumentos fuertes, diciendo que nosotros no íbamos a pagar, ¿por qué teníamos que pagar?! y ahí salimos y comenzamos a hablar (D. Pacciani, entrevista presencial, junio de 2017).

Es decir, organizarían toda una agenda de momentos y lugares oportunos dentro del Instituto, destinados a generar diálogos con los estudiantes regulares y con las promociones de ingresantes. En el caso de los “nuevos” estudiantes, la propuesta fue problematizar las prácticas institucionales que estaban naturalizadas, abriendo sospechas sobre ellas, para que no se aceptasen como una realidad escolar “ya dada”. En esta dirección, arremetían contra el pago de la “contribución voluntaria”.

Respecto a las precauciones tomadas, estaban orientadas a generar una recepción positiva evitando momentos de discordia con otros de la comunidad educativa; y, sobre todo, intentaban desarrollar la “pasada por cursos” o la distribución de sus materiales escritos de forma organizada y completa¹⁷⁸. Sus objetivos apuntaban a que no quedase ámbito por donde no se haya “pasado” o repartido los volantes y/o firmado el petitorio dentro del Instituto:

Bueno: había horas, no había timbre por suerte. Pero los horarios siempre un poquito flexibles. Y una vez, cuando pasamos con el petitorio, y después me enteré por una compañera que una profesora rompió el petitorio cuando yo me fui. Lo rompió delante de los alumnos (...) Y otro profesor que dijo: yo no siempre he estado de acuerdo con Sábado, pero en esto tiene razón era por el petitorio o por el reglamento, ya no sé cuál era. Me acuerdo porque ese profesor me volvió loca, pero por otra cosa (C. Sábado, entrevista presencial, julio de 2017).

Los primeros detenidos del GI somos, detenidos entre comillas, “llevados hasta López Raffo como forajidos”, una chica de italiano del turno tarde que se llamaba Andrea que participó muy poco y yo. Yo andaba con un aro [accesorio pendiente]. Andábamos caminando, repartiendo algún volante — o sea que algún volante había en nombre del GI —, entramos a uno de los cursos y cuando andábamos por el pasillo, sale un preceptor que a mí me odiaba, particularmente, porque ya lo conocía desde el 78 y nos dice: vengan, el Rector quiere hablar con ustedes. Evidentemente nos vio entrar a los cursos y fue a buchonear (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

¹⁷⁸ En el anexo se adjunta un plano del Instituto correspondiente al edificio de Rivadavia 3577, una representación que guarda una escala bastante fidedigna respecto de los ámbitos y sus formas de distribución, así como un señalamiento de los espacios comunes: laboratorios, baños del establecimiento, etc., Todos los ámbitos estaban conectados por un pasillo central con ramificaciones que conducían a cada rincón del establecimiento, allí los integrantes del agrupamiento desarrollarían varias de sus intervenciones en el marco del espacio escolar. Se trata de una representación a escala que cuenta con marcas, señalamiento y referencias que usaron los GI para organizar la pasada por aulas y la recolección de firmas. De acuerdo con el croquis hallado, el INSP “JVG” tenía treinta y cinco aulas, una bedelía y un departamento de Secretaría.

Sin embargo, a pesar de todos los recaudos y precauciones, la recepción en ocasiones suscitaría intercambios conflictivos con otros sujetos institucionales. Cuando esto ocurría, los estudiantes tenían que estar preparados para encarar esos debates, tanto con los compañeros como con los profesores e incluso con las autoridades.

En este sentido, se buscaría justificar los desplazamientos dentro del establecimiento a través, de unas demandas que fueron ampliamente representativas y estuvieron sólidamente fundamentadas. El agrupamiento construiría argumentos muy próximos a las necesidades indiscutiblemente sentidas por toda la comunidad educativa. Fue un pliego de consignas que recogió los intereses comunes más allá de la pertenencia de los sujetos a los claustros o carreras. Así lo recuerdan dos estudiantes del profesorado de Historia y Castellano, respectivamente:

Lo que a los tipos [Rectorado] los impactó fue lo que nosotros logramos cuando hacíamos la juntada de firmas [...] nosotros buscamos el punto justo para que nos firmaran los profesores, todo el mundo, el personal administrativo. Buscamos consignas abarcadoras que nadie podía estar en contra. La cuestión de que la biblioteca esté abierta durante la noche para los que trabajaban (M. Fiscina, entrevista presencial, julio de 2017).

Al principio, decíamos, tenemos que hacer esta cosa bien básica de que no nos obliguen a pagar la cooperadora, las fotocopias, que extiendan el horario de biblioteca... Esas cosas de la gremialidad de estudiantes y que era con lo que podíamos llegar sin tener demasiado temor de que nos dijeran: “están haciendo política” (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre de 2018).

Recogiendo algunos rasgos del despliegue del GI dentro del espacio escolar, observamos una estrategia central vinculada a instalar esa *organización estudiantil* que los lineamientos políticos y la propaganda solidaria al PRN habían intentado prohibir y suspender por todos los medios. Se trató de compartir junto a los compañeros un espacio de criticidad e intervención, desarmando el miedo que se había instalado sobre la participación en todas sus formas y modalidades, incluyendo las del gremio estudiantil.

Por ello, la actividad adentro del Instituto se elaboraba y se configuraba con determinados criterios y recaudos muy debatidos por sus integrantes y finalmente acordados en los espacios plenarios. En este punto, los saberes y conocimientos (Rodríguez, 2010) producidos para habitar y desplazarse en el espacio escolar compartían aspectos con aquellos que se dieron para la realización de publicaciones y el desarrollo de actividades culturales. Todas las intervenciones:

- i) promovieron instancias colectivas de sociabilidad y responsabilidades conjuntas donde se estrechaban vínculos y se desarmaba el patrón individualista;
- ii) interpelaron mediante su orientación los sentidos y prácticas naturalizadas en la comunidad de una IFD sobre el involucramiento estudiantil;
- iii) dieron como resultado productos culturales particulares: publicaciones, actividades culturales, actividades escolares;
- iv) y además producían en ese devenir formas y estilos específicos que formarían parte de un determinado repertorio organizativo, acuñado, por el circuito superior no universitario al movimiento estudiantil de la jurisdicción.

Siguiendo a Freire (1975, 1990) observamos que, en el marco de la experiencia estudiantil analizada, el contenido programático de la educación no es una donación o imposición (da Silva, 2001), menos aún la transmisión de un currículum monolítico y verticalista (Kaufmann y Doval, 1997), sino que es la devolución organizada, sistematizada y acrecentada de aquellos elementos que la comunidad educativa entregó de forma desestructurada.

3. Las reacciones y persecuciones dentro y fuera del Instituto: amenazas sobre el GI

Durante los años previos al accionar de Iniciativa, el tejido social dentro de la institución escolar estaba sostenido principalmente por actividades sociales como grupos de estudio, asados, equipos de fútbol, que involucraban de igual modo al claustro estudiantil y de profesores. Estos ámbitos, sobre los que las autoridades no prestaban la menor atención, no encontrarían oposición alguna para su desarrollo:

Antes de Malvinas, la agenda era una agenda trivial, cotidiana, afectiva (...) Y ahí empezamos a hacer algunas cosas, pero muy limitadas. Era más bien una especie de club (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Cuando las actividades se tornaron más politizadas, el grueso del claustro de profesores no presentaría mayores compromisos con ellas, y eran muy pocos los docentes que efectivamente participaban de alguna intervención. Por su parte, los estudiantes “de la periferia” que sostenían vinculaciones esporádicas encontraban en las intervenciones del GI, un ámbito donde participar y colaborar con iniciativas concretas y en general presentaban gran adhesión en las actividades culturales.

En este clima, el Rectorado —representado por López Raffo y sus vicerrectores: Bradley y Aguirre, “*los tres solemnes caballeros*”— intentaría cuestionar el accionar del agrupamiento de diferentes maneras. En primer lugar, prohibiría todo tipo de actividades y desacreditaría las demandas que se desarrollaban en su entorno. En consecuencia, proscibiría la agenda cultural y rechazaría las peticiones realizadas por el GI en el marco de sus intervenciones.

Estas reacciones pueden observarse en el acta escolar de la reunión del CD desarrollada en diciembre de 1982:

El señor Rector replica que han prohibido las actividades del Grupo Iniciativa porque se escudan en el anonimato, además de haber distorsionado los motivos que propusieron en un primer momento, cuáles eran, las actividades de extensión cultural, charlas, conferencias etc., luego presentaron peticiones relacionadas con el horario de Biblioteca, turnos de exámenes. Peticiones que fueron denegadas y justificadas ampliamente (Acta escolar, reunión C.D., diciembre 1982).

El documento evidencia a las claras cómo existían actividades a las que el Rectorado consideraba de oportuna participación estudiantil: “charlas, conferencias, etc.”, mientras que otras, vinculadas a asuntos —bastante elementales—, de la vida institucional fueron considerados de poca o nula incumbencia del claustro. En consecuencia, las autoridades presentarían características persecutorias hacia todo el accionar del agrupamiento, una reacción a la que se sumarían —en algunas oportunidades— el personal administrativo y los celadores.

En segundo lugar, fueron censurados los materiales impresos: volantes, revistas y carteles/oblas de producción estudiantil. Esto ocurrió a lo largo de todo el desarrollo del agrupamiento, hasta la conformación del cuerpo de delegados y el CEINSP. Sus publicaciones visibilizarían esta situación:

Así sucesivamente dificultaron [las autoridades] la difusión de nuestras actividades culturales, despegando nuestra propaganda mural (Mensaje del Grupo Iniciativa distribuido entre los medios de difusión, *circa* febrero de 1983).

Una vez nos llamaron, López Raffo estaba y me acuerdo que nos llamó. Estábamos Héctor, Julio y yo que éramos las caras referentes y nos dijo que decíamos mucho la palabra “democracia”. “Ustedes usan demasiado la palabra democracia”. Y nosotros le dijimos: “no mirá, estamos pidiendo fotocopias, no pagar la cooperadora.... Igual fue una reunión que era un apriete, pero tampoco un apriete que nos impidiera seguir (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre de 2018).

Sin embargo, Iniciativa, continuaría con sus actividades y lograría denunciar esta situación no sólo en las propias publicaciones sino también en los medios de comunicación, mostrando a través de la prensa, la censura que estaba experimentando. En general fueron notas y artículos breves que aparecían en diarios de tirada nacional: *Clarín*, *La Nación*, *La Prensa*, *Diario Popular*¹⁷⁹, *La Voz*:

En febrero de este año el GI se acercó a la gente que asistía al curso de apoyo para el ingreso. La reacción fue inmediata, un vicerrector se paseó por las aulas, asustando a los ingresantes (que no sabían para dónde patear) con el cuco de la prohibición e ilegalidad del grupo” (*Revista Humor*, N° 101, marzo 1983).

El Grupo Iniciativa solicita el pleno reconocimiento de las actividades de las agrupaciones estudiantiles y su libre funcionamiento en el ámbito interno del Instituto (*La Nación*, 7/3/1983).

Es notorio observar cómo varios periódicos y revistas de alcance nacional, se hacían eco de las denuncias que acontecían en una institución terciaria de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. La recepción de la prensa sucedió incluso en los periódicos con un perfil más conservador o tradicional como *La Nación* o *Clarín*, donde también aparecerían notas brevísimas.

En cambio, la *Revista Humor* y su semanario *NUEVO PAIS* venían siendo un ámbito de canalización de los malestares durante los años del PRN a través de un retórica sarcástica e irónica. Este medio otorgaría al GI un lugar más relevante en sus páginas con artículos más extensos, escritos por los propios integrantes del grupo y reproducidos en sus páginas. La estrategia de difusión tal como la venimos consignando tuvo el objetivo de hacer pública la situación del Instituto, divulgar las consignas del estudiantado y denunciar la proscripción que sufría el agrupamiento.

Sin embargo, a finales de 1982 y primeros meses de 1983, cobraría un giro inesperado cuando dos integrantes del GI sufrían amenazas telefónicas en sus domicilios familiares. La primera amenaza sucedió en diciembre de 1982 y la otra en marzo de 1983, la prensa

¹⁷⁹ Este medio gráfico manifestó una inclinación para hacer “noticiable” lo que ocurría con los estudiantes volvían a organizarse. Es el primer medio que captura con su cámara y da a conocer en primera plana la imagen fotográfica de una movilización en noviembre 1982 donde acontecida la detención ilegítima de un estudiante. De acuerdo con el relato de Alejandro Amdam, periodista autor de las fotografías, “hasta ese momento los medios no publicaban por imposición o autocensura”. La fotografía donde se observa cómo detienen a Alejandro Mosquera y el relato del periodista están disponibles en <https://www.flickr.com/photos/aleamdan/180754912>.

periódica se hizo eco luego de una campaña de difusión que se propuso el agrupamiento y que tuvo sus repercusiones en los medios gráficos:

Una alumna del Instituto Superior del Profesorado recibió amenazas anónimas contra su vida, según una denuncia efectuada por el Grupo Iniciativa que propicia la reconstrucción del Centro de estudiantes en ese establecimiento (...) (*Diario Popular* 10/12/1982).

La comisión reestructuradora del centro de estudiantes del Instituto Nacional Superior del Profesorado (INSP) dependiente del Ministerio de Educación denuncia amenazas contra una integrante de dicha agrupación y la prohibición de “una organización pacífica y democrática de los estudiantes” (*La Voz* 8/12/1982).

Un ejemplo es la represión cada vez más decidida y abierta a las actividades del Grupo Iniciativa reestructurador del centro de estudiantes (...) Para colmo, se negaron a repudiar las amenazas anónimas de muerte que sufrió una chica del GI (*Revista Humor*, marzo, 1983).

El Grupo Iniciativa del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González emitió un comunicado (...) Señala la nota que las autoridades (...) no tomaron ninguna medida contra las amenazas telefónicas sufridas por una alumna (*La Nación* 7/3/1983).

Integrantes del Grupo Iniciativa denunciaron que nuevamente recibieron amenazas telefónicas para que desistan en sus tareas estudiantiles (...) Uno de sus integrantes fue advertido que no hicieran pública las amenazas que reciben: “Esa denuncia que hicieron a través de la *Revista Humor* no nos gustó nada y si siguen en esa, los vamos a visitar en un falcón verde” expresó un individuo que tras amenazar al joven dio por terminado su comunicado (*La Voz. Sección: Hechos y gente*, 30/3/1983).

Se trató de una cuantiosa promoción por diversos medios gráficos. Estos, si bien presentarían diferentes tendencias políticas vinculadas a los intereses de cada una de las empresas editoriales, asumirían una animosidad compartida, tendiente a revelar y denunciar los atropellos y las amenazas que sufrían los estudiantes.

Además, en esta operación —en la que parecían coincidir las diferentes líneas editoriales— se hacía referencia al rol que ocupa el Rectorado del Instituto en estas situaciones, utilizando expresiones como “no toman ninguna medida”, “se negaron a repudiar las amenazas”, cuestión que menoscababa la imagen de las autoridades escolares interventoras, frente al público lector de los diversos medios de difusión citados.

4. Identidades estudiantiles, identidades docentes. Disputas y tensiones entre las producciones discursivas y las enunciaciones del PRN

El siguiente apartado tiene la intención de aproximarse analíticamente a algunas de las aristas de los amplios y dinámicos procesos involucrados en la producción de las identidades a la escala del INSP “JVG” durante el período bajo estudio. Esto nos empuja a prestar atención a las modulaciones discursivas que proyectaban los lineamientos centrales, particularmente para las IFD y para los sujetos que las habitaban.

Este ejercicio, nos invita también, a analizar aquellos discursos perturbadores del Proyecto Educativo Autoritario (Braslavsky y otros, 1983) que tenía pretensiones de ser imperante, pero encontró a su paso —como venimos analizando— no pocas impugnaciones y resistencias que lo pusieron bajo sospecha y lo fueron debilitando.

Para abrir esta perspectiva de análisis, resulta oportuno recordar que en Argentina el sistema educativo tuvo por principal objetivo la producción de la ciudadanía (Dussel, 2005; Puiggrós, 2010). Las IFD fueron piezas centrales del proyecto educativo moderno. En ellas se desplegó una trama múltiple y compleja de valoraciones, creencias y certezas que organizaron las relaciones intersubjetivas en los procesos formativos de los sujetos.

A lo largo de todo el siglo XX, las fuerzas que actuaron en la “arena política” coincidieron en mantener alejada la enseñanza de determinadas orientaciones y perspectivas, mientras producían y exponían a los sujetos escolares a aquellos contenidos afines a los proyectos de su interés (Braslavsky y otros, 1983). Existe bastante consenso en caracterizar que la educación cumplió, más que una función económica, una función política (Puiggrós, 1991b; Puiggrós y Gagliano, 2004). En este punto, atendemos a las contribuciones de Ferry (1987) cuando sostiene que la mayor concentración ideológica se aloja en los procesos de formación de los enseñantes.

En tal sentido, durante el PRN, observamos que las instituciones formadoras desplegaban estrategias muy concretas apuntadas a instaurar determinados discursos en todos los niveles educativos, incluyendo las instituciones de enseñanza superior (Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011; Kaufmann, 2001) y aquellas destinadas, particularmente, a la formación docente (Kaufmann y Doval, 1997; Kaufmann, 2003, Southwell, 2013). Esta estrategia de diseño e implementación de políticas —tal cual señalan los estudios precedentes— desmiente categóricamente la idea común de un conjunto desorganizado e

improvisado de medidas contradictorias, temporarias y de aplicación del control y cumplimiento fugaz o episódico.

Tal programación se puede rastrear en la convocatoria y realización de una serie ininterrumpida de *Asambleas Ordinarias y Extraordinarias* del Consejo Federal de Educación (CFE)¹⁸⁰, cuyo objetivo confeso era discutir y fijar pautas, objetivos y metodologías en el amplio terreno de la escolarización, para llevarlas a cabo y ser aplicadas en todas las jurisdicciones de la Nación (Kaufmann y Doval, 1999). Aquí es interesante el supuesto del cual parte la pedagogía oficial durante la etapa procesista:

...la sociedad, la escuela, el maestro pensados en meros términos especulares, la sociedad se refleja en la escuela, la escuela refleja el hacer docente. Escuela/ maestro colocados en una posición especialmente reproductivista, constituían los elementos de la diada pensada en términos de linealidad, exclusión y ahistoricidad. Diada sobre la que se depositaba, al menos en parte, la posibilidad de recuperar el *orden para sanar el cuerpo social enfermo* (Resaltado en el original. Kaufman y Doval, 1997: 101).

Esta concepción fundamentaría los basamentos desde los que se proyectaban los lineamientos que el PRN prescribió para todo el sistema educativo. La Dictadura se propició como un disciplinamiento económico (Schvarzer, 1986; Pucciarelli, 2004) indisociable de un planteo en la esfera cultural, que incluiría el proyecto educativo (Invernizzi, 2002, 2005). Este último —de acuerdo con las autoras citadas— mostraría sus debilidades, justamente, en su “anhelo reproductivista”.

Recuperando estos aportes, el objetivo es explorar la experiencia estudiantil a partir del contrapunto entre los discursos que los integrantes del GI producían, adoptaban y de los que se apropiaban en tanto punto de referencia y autodenominación; y aquéllos impuestos desde el PEA, guiándonos por los siguientes interrogantes: ¿qué discursos produciría el GI para enunciarse? Respecto a las modulaciones infringidas desde el Instituto y la sociedad civil, ¿de cuáles se deslindaron y a cuáles suscribieron?

A continuación, presentamos, un conjunto de modulaciones discursivas proyectadas sobre *las identidades* de los sujetos escolares, que son definidas como “punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad construyendo sujetos ‘susceptibles de decirse’” (Hall y Gay, 2003: 34). La propuesta es mostrar cómo desde la experiencia estudiantil del GI se produjeron discursos que tensionaban y/o cuestionaban

¹⁸⁰ Creado con el Decreto-Ley N° 19.682, de 1972.

algunos fundamentos que el PRN esgrimió sobre las identidades estudiantiles y las identidades docentes.

Analizamos que, en el marco de la experiencia estudiantil, los discursos para nombrarse a sí mismos y/o autorreferenciarse surgen de momentos particulares donde los estudiantes desplegaban un accionar que vehiculizase sus preocupaciones y sus demandas reivindicativas. Es decir, en el marco de sus reivindicaciones e intervenciones culturales y del espacio escolar, producían discursos sobre las *identidades estudiantiles* y las *identidades docentes* que en varias oportunidades eran sistematizados y volcados en los enunciados que construían para sus publicaciones.

Respecto a las identidades estudiantiles, como se analizó precedentemente, existían varias declaraciones y acciones del GI orientadas a disputar —intencionalmente— los sentidos que el PRN proyectaba sobre los estudiantes en torno a la criticidad, la participación, el género, el protagonismo, el trabajo colectivo, entre otros.

A modo de ejemplo: *Subversión...* (MCE, Resolución N.º 538/1977), que aún se encontraba vigente durante los años bajo estudio¹⁸¹, afirmaba en su apartado específico sobre el nivel terciario no universitario:

Esta agresión [accionar subversivo] tiene como destino el lograr una transferencia psicológica colectiva que gradualmente transforme los conceptos básicos de nuestra sociedad, en otros conceptos por completo distintos (1977: 50).

Sin embargo, el GI desarrollaría todas sus intervenciones desde la predominancia de las dinámicas y características propias del trabajo colectivo y grupal, reinstalando en los pasillos del Instituto un criterio de sociabilidad opuesto al patrón cultural individualista. Además, esgrimía desde las páginas de sus publicaciones las siguientes afirmaciones:

Como estudiantes no nos conformamos con incorporar sólo los contenidos curriculares, sino que estamos ansiosos por asimilar mayor y mejor cantidad de conocimientos y experiencias, y plantear las sugerencias para plantear el proceso educativo (Sobre la educación acartonada, en *Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 16).

¹⁸¹ El folleto en cuestión se difundió en el sistema educativo durante los años más cruentos de la Dictadura (“años de plomo”) siendo un periodo de persecución y aniquilamiento de alto nivel represivo que menguó posteriormente, mientras que el documento continuó estando vigente durante la transición democrática.

Se desprende de aquí una figura estudiantil propositiva, cuestionadora de los procesos que conformaban su aprendizaje, interpelando la curricula desde una posición “crítica” que identificaba y distinguía “los conocimientos y experiencias” de “los contenidos curriculares”. Además, este planteo académico se presentaba contextualizado en el marco de una oportunidad histórica, que ubicaba al estudiantado en un lugar de relevancia como protagonista de su presente:

Desafío, significa también trascender el pasado y hacernos un espacio como creadores de nuestra realidad. Modelar al hombre, al docente, al alumno creador y participativo, transformador y generador de nuevas esperanzas (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 11).

El agrupamiento abordaba —premeditadamente— algunos rasgos que intentó adosar discursivamente a la figura del “estudiante”. La construcción de una autopercepción en tanto alumnos “creadores, participativos, transformadores” disputaba los sentidos instalados durante años por el PRN en el ámbito educativo.

Pareciera, entonces, que el accionar del GI también estuvo dirigido a problematizar las *identidades estudiantiles*, ofreciendo prácticas y modulaciones discursivas alternativas a las intenciones procesistas. Es decir, burlando los rótulos dictatoriales, y en este sentido, haciendo mella sobre ese “*deber ser*” de los estudiantes, que sostenía el PRN – frágilmente – en un afán “*especialmente reproductivista*” (Kaufmann y Doval, 1997).

Esta disputa sobre los discursos que se involucraban en la producción de identidades estudiantiles no sólo estuvo presente desde los lineamientos nacionales o centrales —que podrían haber tenido cierto grado de abstracción y desde luego no siempre reflejaban lo que efectivamente sucedía dentro de los establecimientos escolares— sino además en los intercambios entre los sujetos que habitaban el Instituto. Así lo recuerda un estudiante en la oportunidad de un intercambio con el Rectorado que estuvo motivado en conocer más sobre la mudanza del Profesorado hacia otro edificio:

Me acuerdo haber ido a la entrevista con el Rector, que fuimos la sobrina del vicerrector que estudiaba Historia, el vicerrector era de Inglés, fue un chico del PTS y yo. Y nos entrevistamos con el Rector, era porque estábamos inquietos porque: ¿¿dónde íbamos a parar?!, ¿¿qué pasaba?¿ si íbamos a entrar en el nuevo edificio?!... y el tipo nos atendió de manera muy dura, y lo primero que nos tiró en la cara es: ¿de dónde teníamos esa información? Nosotros le decíamos que esa información era la que circulaba, que hablaban los alumnos, que hablaban los profesores de esta inquietud; y él nos dijo: “Lo que pasa es que los de Historia son todos subversivos” [silencio] ¡y nos tiró eso! y medio nos asustamos un poco.... Me acuerdo dónde fue y todo, fue en la Rectoría en Av. de Mayo y San José (D. Pacciani, entrevista presencial, junio de 2017).

El involucramiento de los estudiantes en asuntos de la organización institucional — como expresamos en otros pasajes de este capítulo— fue motivo suficiente para inquietar a las autoridades del Rectorado. El desdibujamiento de los sentidos que la conducción del Instituto pretendía adjudicarle a la figura del estudiante —individualizado, apolítico y desconectado con el contexto institucional y social— promovería una respuesta abrupta y aleccionadora: “son todos subversivos”. Fue una expresión categórica frente al interés que presentaba esta pequeña comisión estudiantil, vale la pena recordar que toda iniciativa compartida o motivada de conjunto se encontraba denegada en el ámbito escolar (Circular N° 137/ 1979).

El GI bregó por dimensionar el rol del estudiantado en la etapa en transcurso, esgrimiendo la importancia de conectar los procesos de conformación de las identidades con el contexto circundante no sólo en las IFD sino en la sociedad toda. Se trataba de resignificar la figura del estudiante en un determinado momento histórico: los últimos años de la Dictadura que fueron denominados también “salida política” o “transición democrática” (Quiroga, 1990; Quiroga y Tcach, 1996; Yannuzi, 1996). Desde ese trasfondo, el estudiantado organizado se autodenominaría:

Los estudiantes, ansiosos de una educación que contemple la realización individual y social del hombre, no podemos ser cómplices pasivos de los actuales mecanismos de alienación y desarticulación de la cultura de la Argentina (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 16).

En lo referente a las identidades estudiantiles, se trató de mostrarlas sensibilizadas con el período en transcurso y con las tareas que esta “nueva” etapa requería: estudiantes ocupados de su formación, pero también atendiendo a las problemáticas de la sociedad, cuestionando los procesos educativos que tenían lugar en sus instituciones, organizados, propositivos, críticos, hacedores y creadores de su propia realidad.

Ahora bien, ¿qué ocurrió en relación con la producción discursiva de las *identidades docentes* en el marco del GI? Detengámonos en los discursos que circulaban y se desplegaron en el Instituto. En esta oportunidad, nuevamente observamos toda la intencionalidad de un dispositivo como el Plan de Perfeccionamiento Docente, previsto —entre otros objetivos— para proyectar concepciones pedagógicas de tendencias autoritarias, personalistas, moralistas y “procesistas” en los cursos de formación y perfeccionamiento impartidos por el MEC (Kauffmann y Doval, 1999).

Por ejemplo, el CFE —en tanto usina de lineamientos educativos de alcance nacional— produjo mecanismos discursivos para el perfil del *nuevo docente*. Esta fue una

denominación acuñada por Ricardo Bruera en documentos y discursos (Kaufmann y Doval, 1999) donde el docente era definido como quien

...debía articular elementos congruentes de la finalidad asignada: la “profesionalidad”. Esta profesionalidad se conformaba por objetividad, autonomía, eficiencia y vocación=responsabilidad=moralidad=no neutralidad ético-religiosa (1999:75)

Sin embargo, para el GI las identidades docentes tenían que ver con otros mandatos totalmente antagónicos a los expuestos hasta aquí:

Nuestra caracterización del docente sobrepasa el limitado arquetipo tradicional, apunta por el contrario a la concreción de un individuo receptivo y sensible que se proponga y proponga a sus alumnos integrarse de lleno, con una actitud crítica, a la realidad argentina (Volante circulado en INSP “JVG”, *circa* junio 1982).

Estos preceptos estuvieron relacionados con sus prácticas colectivas y también con sus trayectorias individuales previas al agrupamiento, donde estas maneras de nombrarse y referenciarse eran constitutivas de las construcciones identitarias que entablaban con otros y otras.

Se trataba de disputar —también— las caracterizaciones sobre la actividad docente venidera, aquélla elegida y asumida desde los convencimientos y las sensibilidades de sujetos que habían estado comprometidos a proyectos de transformación social; y que intentaban reactualizar y reforzar esos compromisos problematizando el ejercicio docente y sumando a este proceso a las generaciones de los ‘80 en tanto compañeros más jóvenes.

Con estas polémicas en torno a las identidades docentes —que cobrarían características completamente diferentes de las que habían tenido en los años ’70¹⁸²—, los miembros del GI buscaban deslindarse de los discursos impartidos por el PRN. Además, necesitaban producir otros discursos y prácticas donde se pusieran en juego estilos y concepciones alternativas de ejercer la docencia. Inspirados en las concepciones que habían construido sobre los profesores desde su experiencia en las aulas del Instituto, proclamaban en su revista:

Otro tanto puede decir la mayoría de los docentes, a quienes no se permitió una activa participación en la elaboración del proceso educativo quedando convertidos casi en simples empleados del Estado para dictar clase de acuerdo a un programa oficial y cobrar un sueldo a fin

¹⁸² Véanse los siguientes trabajos referidos a las experiencias pedagógicas de la región en el período: Rodríguez (1991, 1997) y Roitenburd y Foglino (2005).

de mes, sin tener una gravitación real en la estructuración de fenómeno educativo (*Revista Iniciativa*, año 1, N.º 1, 1982, p.5).

Vale la pena advertir que estas concepciones que producían los estudiantes organizados para denominar a los profesores se correspondían con el lugar que el Rectorado le había adjudicado al claustro a lo largo de todo el PRN. El tratamiento del proyecto de ROI/1982 *de facto* analizado precedentemente evidencia que las enunciaciones para caracterizar a los profesores usadas por el GI en las publicaciones no estaban tan lejos de lo que ocurría cotidianamente en el Instituto.

Por otro lado, en las aulas —como vimos en pasajes de capítulos anteriores— se producían intercambios que en algunos momentos mostraban críticas o disensos por parte de los profesores pero que, en un balance general, estuvieron enquistados en relaciones verticales que reclamaban un recambio y una problematización de las vinculaciones pedagógicas y de los contenidos que se ponían en juego dentro del espacio áulico.

En tal sentido, *Iniciativa*, opinaba sobre los contenidos y las relaciones pedagógicas que se transmitían en el aula y, además, produciría conocimientos y saberes alternativos en el marco de sus intervenciones. Este proceso se caracterizó por la denuncia y el anuncio (Freire, 1990), teniendo como escenario principal una institución terciaria de formación docente.

La producción discursiva del agrupamiento apostarí a la formulación de un conjunto amplio de enunciados donde los discursos sobre las identidades estudiantiles y las identidades docentes, siempre, tuvieron un lugar estratégico:

El nacimiento del GRUPO INICIATIVA de cara a la realidad del Instituto es la respuesta de un conjunto de alumnos de varios profesorados a la carencia de muy concretos elementos que hacen a la formación pedagógica del futuro docente (subrayado propio. Volante circulado en INSP “JVG”, *circa* junio 1982).

Aunque nuestra labor se desarrolla prioritariamente dentro del profesorado, no podemos permanecer ajenos a la situación educativa general. No solo porque funcionalmente formemos parte del sistema de enseñanza, sino porque nuestros avances y retrocesos están indisolublemente ligados a los de la comunidad educativa en su conjunto (“Editorial: Las propuestas de *Iniciativa*”. En *Revista Iniciativa*; Año 1, N.º 0, p 1; agosto de 1982).

En consecuencia, es posible afirmar que la emergencia del GI como agrupamiento también estuvo indisolublemente ligada al cuestionamiento del rol asumido por los profesores, en relación con la construcción de un determinado *vínculo pedagógico* y la tensión en torno a la *producción/ transmisión* de conocimientos que, en esos contextos, adquirirían

características particulares. Se trataba de instalar polémicas sobre determinados aspectos que organizaban la vida en las aulas del Instituto y que también se ponían en juego de otros modos y maneras en el marco de las actividades del agrupamiento.

Estos discursos buscaban desmarcarse de los sentidos en torno al *deber ser* que durante los años de la Dictadura embestían a la docencia y al estudiantado. Por ello, en sus actividades también problematizaban rasgos constitutivos de la tarea docente, por ejemplo, en sus conferencias sobre la situación de la educación donde debatían “*el índice de achicamiento del aparato educativo público y la situación jurídico-gremial de los docentes argentinos*” (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 7).

La preocupación por la tarea docente también los empujó a estrechar lazos con otros sectores organizados del campo educativo, con quienes problematizaban la situación del profesorado en esa coyuntura de salida democrática. Los pronunciamientos compartidos con la CTERA en el marco de las Jornadas sobre Educación organizadas por la APDH —que analizamos oportunamente— son una muestra de estas inquietudes. Así lo expresa una estudiante:

Discutíamos mucho de educación. ¿Qué hacer? ¿Qué hacer cuando nos recibíamos? Si sindicalizarnos. Cuando nos recibimos, lo primero que dijeron es metámonos acá [Centro de Profesores Diplomados] yo duré creo que tres meses porque eran insoportables, eran insoportables, siguen siendo la vieja guardia profesionalista y que no convocaban a nada. No existían. Y después en agosto del 83 se funda Ademys [Asociación docente de Educación Media y Superior] (A. García Tuñón, entrevista presencial, septiembre de 2018).

Recapitulando, respecto de la producción discursiva del agrupamiento, observamos el interés explícito por disputar los sentidos que el PRN intentó instituir desde los lineamientos presentes en las políticas educativas nacionales. Se trataba de cuestionar el surgimiento de un *nuevo docente* que fundamentase su “deber ser” en los preceptos de la pedagogía de la eficacia y construyese su perfil docente bajo los designios de la profesionalización.

Los integrantes del GI reconocían los contenidos de esta operación discursiva como antagónicos a sus intereses y, en el marco de sus intervenciones y su devenir reivindicativo —complementariamente—, se volcaban a producir y promover *otros* discursos que compartían con la comunidad del Instituto y con el resto de la sociedad civil a través de los medios de comunicación masiva.

Se trataba de recuperar algunos rasgos del rol estudiantil mediante la enunciación de características como *creador, transformador, involucrado, participativo, colaborativo* y

empático, usándolas como contenidos de las construcciones identitarias estudiantiles. De la misma manera, apuntaban a instalar cierta reflexión sobre las identidades docentes donde promovían los siguientes aspectos ligados al ser profesor: *el compromiso con el contexto social y la institución, y la consideración del vínculo pedagógico y los contenidos que circulaban en las aulas.*

Este proceso, lograría desarrollarse a pesar de las reacciones y las amenazas que no detendrían la producción discursiva del agrupamiento, la que se desplazaría — cada vez más — hacia el centro de la escena escolar. Este proceso de producción y reproducción múltiple y complejo se orientó a interrumpir el *continuum* dictatorial y en ese sentido colaboró en la construcción del andamiaje organizativo que daría salida final al PRN.

Conclusiones

“Las intenciones son otras, quieren avanzar sobre nuestros espacios democráticos de organización. Nosotros y nosotras sabemos que vienen a atentar contra la autonomía de nuestras instituciones, centralizando la formación docente en manos de un Ministerio que día a día no hace más que destrozar nuestra educación pública y de calidad...”

Estudiante de la CET¹⁸³

Estas reflexiones finales son producidas en un contexto muy particular. En la Argentina, los impulsos neoconservadores que se abrieron con la última dictadura cívico-militar pretenden cobrar fuerza, intentando refundar el subcircuito de Educación Superior de los actualmente denominados Institutos Superiores de Formación Docente¹⁸⁴ (ISFD), mediante la instauración de una reciente reorganización¹⁸⁵, innovadores procesos de evaluación¹⁸⁶ y la disolución de los espacios de participación como los Consejos Directivos (CD). Estos últimos, resultan una expresión de las prácticas democratizantes que fueron conquistadas para el subcircuito, recientemente, en los primeros años del siglo XXI.

Las *reconstrucciones analíticas* propuestas sustentaron las síntesis y las recapitulaciones que pusimos a disposición para respaldar los postulados que fueron emergiendo a lo largo de la Tesis y que nos proponemos recuperar ahora. Volver a estas premisas, que nacieron de una matriz teórica, pero se encontraron enriquecidas y

¹⁸³ Coordinadora de Estudiantes Terciarios. Discurso pronunciado en 1ero marzo de 2018 durante el tratamiento del primer anteproyecto de Ley UniCABA en la comisión de educación. Legislatura del Gobierno Porteño.

¹⁸⁴ Con la Ley de Educación Superior (Nº 24.521/1995) fueron denominados “Instituciones de educación superior no universitaria ” Luego esta expresión fue sustituida por la denominación “...institutos de educación superior”, Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/ 2006 art 133).

¹⁸⁵ Decreto N 101/2019 GCABA-AJG modifica la estructura de las ISFD de CABA. La ex Dirección general de Educación Superior se reorganiza creándose la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación (art 2). Esta tendrá bajo su dirección a las ISFD que no tienen otros niveles educativos (secundaria, primaria e inicial) a su cargo. Por otra parte, queda conformada, la Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas.

¹⁸⁶ El 19/12/2018 los ministros de educación de todo el país, presididos por el Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Alejandro Finocchiaro, se reunieron en el Palacio Sarmiento para conformar la Asamblea número 91 del Consejo Federal de Educación (CFE). En ese marco, se aprobó la formación de una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC). Estructura destinada a evaluar los ISFD y acreditar las carreras que dictan en el marco de la ley Nº 26.206 y la Ley 24.521.

complejizadas ampliamente por la reconstrucción del caso analizado, permite abrir nuevos interrogantes; y nos convoca y compromete, a continuar profundizando los estudios sobre la experiencia estudiantil en las IFD.

Los interrogantes que estuvieron detrás de las primeras intuiciones y fueron los disparadores de los momentos iniciales del proceso de investigación remiten a estas preguntas: ¿de qué manera la *experiencia estudiantil* emerge y se desarrolla en relación con los condicionantes que se manifiestan en determinadas estructuras de la IFD?; ¿cómo repercute en las subjetividades de los estudiantes que la protagonizan? Planteamos, además, abordar estos procesos en el marco de una periodización propuesta por investigaciones que estudiaron el PRN centrándose en el análisis de instituciones universitarias y secundarias. Allí, observamos los primeros indicios del resurgir del movimiento estudiantil en la jurisdicción de la actualmente denominada CABA y nos preguntamos qué había ocurrido con las IFD.

Es decir, que la trayectoria de investigación estuvo inspirada en el supuesto de que la emergencia de la *experiencia estudiantil* en una IFD presenta ciertas relaciones con las estructuras escolares específicas de la formación docente; y que en esos intercambios se producen determinadas prácticas político-pedagógicas vinculadas con las demandas y las preocupaciones que los estudiantes tienen respecto de las características que adquiere su posición en una determinada coyuntura institucional.

Por ello, el análisis realizado advierte que el estudio de las políticas educativas se enriquece cuando ponemos la mirada sobre los modos particulares en que ellas se implementaron en las instituciones escolares. Para este caso, el proceso de implantación de las “metas educativas” no fue homogéneo ni continuo, sino, más bien dependió de múltiples aspectos: la historia de la IFD, los rasgos que adquirió la comunidad educativa y dentro de ellos, las tradiciones de lucha heredadas, latentes y/o presentes en el claustro estudiantil que se pusieron en juego para tensionar los lineamientos que el PRN pretendió instituir. Este proceso particular, marcado por ritmos y singularidades, matizan los análisis más generales sobre la política educativa proyectada para la formación docente durante la última dictadura cívico-militar.

En este sentido, consideramos como un aporte relevante de la Tesis, la reconstrucción del clima del INSP “JVG”, analizando ciertas características que adquirió el encuadre normativo que reguló a las IFD durante la segunda mitad del siglo XX. El análisis evidenció dentro del universo de las IFD sólo a tres instituciones que habían experimentado procesos de

participación de sus comunidades en los CD entre los años 1961 y 1967: el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, y el Instituto Superior del Profesorado Técnico.

Desde los orígenes de las IFD y durante gran parte del siglo pasado en la CABA —a excepción del mencionado período de seis años —prevaleció, una *tendencia conservadora* que confinó la participación estudiantil a un lugar muy restringido. Esta característica se ensamblaría con el “armazón represivo” propio de los años más cruentos de la Dictadura: las estrategias represivas, las estrategias discriminatorias y los dispositivos de disciplinamiento destinados a las IFD, que también, habían sido proyectados sobre los distintos niveles del sistema educativo.

En este cuadro normativo, los testimonios y las publicaciones estudiantiles analizadas dieron cuenta de las primeras acciones intempestivas y esporádicas gestadas en una IFD. Estas primeras disidencias, si bien tuvieron poca continuidad en el tiempo y presentaban una estrategia organizativa todavía muy ocasional, evidenciarían una clara oposición a la instauración del “patrón cultural individualista” y, en ese sentido, abrirían paso a la posibilidad de desarrollar acciones colectivas aún inéditas en esos contextos institucionales, pero que tenían la posibilidad de tornarse viables.

Por ello, una primera contribución de la Tesis es la construcción de una matriz teórico-metodológica, que andamió un análisis interesado en recuperar los procesos que dieron lugar al surgimiento del *Grupo Iniciativa* en el INSP “JVG”; y que complementariamente, permitió visibilizar los procesos implicados en la apropiación, la recuperación y la producción de los saberes y los conocimientos que emergían en ese devenir. Este tipo de reconstrucción analítica del caso de estudio evidenció el “salto” (Benjamin, 2005) que adquirirían los niveles de organización estudiantil y los saberes que se ponían en juego en este *Jetztzeit* (Vernik, 2010): saberes que fueron apropiados de la cultura dominante (Rockwell, 2000) y resignificados, saberes recuperados de las experiencias interrumpidas y suspendidas por las estrategias represivas, y saberes que se producían al calor de las relaciones que se estrechaban con otros sujetos y sectores organizados en los procesos reivindicativos compartidos.

Durante este acontecer, el agrupamiento adoptó cierta característica expresada en la jerga política de la época como “frentista-independiente”. Un rasgo distintivo, relacionado con la ausencia de una identificación partidaria tradicional, resultado de la proscripción y suspensión de las estructuras partidarias que se correspondería con un momento táctico. Este proceso histórico que también fue pedagógico, en tanto estuvo sostenido desde un plafón de

saberes y conocimientos que fueron eje vertebrador de la producción colectiva del agrupamiento, germinaría desde los espacios intersticiales de la institución y, en los momentos más radicalizados de la estrategia reivindicativa, se desplazaría, avanzando, hacia el centro del ámbito escolar analizado: la IFD.

A partir de este momento, el análisis problematizó, la reconstrucción de un acervo y/o legado organizativo y de lucha en el ámbito de la formación de profesores, advirtiendo, que las instituciones en las que el movimiento estudiantil logró mayores niveles de participación fueron aquéllas donde las estrategias represivas y dispositivos de disciplinamiento se desplegarían con particular rigor, incluso, antes de 1976. A contramano, la experiencia estudiantil en las IFD se encontraba estancada y no había logrado tensionar, menos aún, revertir una tendencia conservadora de participación estudiantil instituida desde 1967. En consecuencia, es posible afirmar que el interés investigativo sobre la experiencia estudiantil en las IFD durante la periodización bajo estudio (1981-1983) se había perdido de vista, sobre todo, si la comparamos con los abundantes abordajes de otras experiencias estudiantiles desplegadas en instituciones universitarias y secundarias, donde se había trascendido los niveles de participación jurisdiccional y se consagrarían federaciones a escala nacional (FUBA y FES).

Sin embargo, esta correlación de fuerzas y protagonismo dentro del conjunto del movimiento estudiantil porteño se reconfiguraría a partir de la llamada transición democrática. Un contexto donde el GI emergía adquiriendo características de un *inédito viable*, en tanto ámbito colectivo y de organización estudiantil donde se proyectaba el futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del presente y del enfrentamiento de las *situaciones límite*, particularmente, en el ámbito de la IFD. Fue un momento de recuperación y reconfiguración de las genealogías de lucha y resistencia, donde los saberes organizativos, que habían quedado interrumpidos por el PRN y estaban latentes en aquellos estudiantes que habían sido tocados por las estrategias represivas y el exilio, se recuperaban y se ponían a disposición para el activismo del agrupamiento.

Un proceso con varios rasgos distintivos. Por una parte, las generaciones de estudiantes que no habían tenido experiencias previas de participación estudiantil comenzaban a buscar dinámicas de sociabilidad colectivas y a mostrar cierto involucramiento institucional y social. Por otro parte, la participación de las mujeres comenzaría a trasgredir los condicionantes, resignificando, una experiencia escolar donde se habían encontrado bastante estigmatizadas.

A este conjunto de rasgos se le sumarían los métodos horizontales para la discusión y la toma de la palabra, orientados a resoluciones colectivas, que permitían y garantizaban el intercambio y la alternancia del protagonismo entre integrantes de distintos géneros, edades y tendencia político-partidarias. Esto imprimió y le aportó determinadas características a la participación estudiantil en las IFD en CABA de cara al período de transición democrática que se abría y que también se diferenciaría de períodos anteriores.

La recuperación de las prácticas político-pedagógicas que emergían de la experiencia estudiantil —lo que consideramos la segunda contribución relevante de esta Tesis—, se orientó desde un análisis específico de i) las reivindicaciones, ii) las intervenciones y iii) las producciones discursivas del agrupamiento, que evidenciaban múltiples imbricaciones y sinergias que presentaban entre sí. Estas tres aristas fueron examinadas de forma diferenciada a los fines analíticos. Su sistematización, precisa y detallada, estuvo motivada por el siguiente interrogante: ¿qué características particulares adquiere el accionar del GI durante la transición democrática?

En primer lugar, las reivindicaciones permitieron conocer algunas de las características que adquirió la lucha contra los *temas problema* (Freire, 1993). Los puntos programáticos que impulsaban sus demandas y proclamas eran: *la libre agremiación estudiantil y la actividad política, la participación en el gobierno del instituto a través de la presencia con voz y voto en el CD y la gratuidad efectiva de la educación inspirada en preceptos que sostiene la ley N. 1420*. Se trató de un pliego reivindicativo que estuvo orientado a la transformación de esos supuestos imponderables en la IFD. Su reconstrucción evidenció cómo se habían desarrollado los procesos de desnaturalización de los temas problemas entre 1981 y 1983, visibilizando dos etapas: una primera etapa donde se recogían los malestares y los disensos del estudiantado de momentos precedentes a 1982, incluso previos a la Dictadura, donde la enunciación de las demandas cobraría un cariz más acomedido y cauteloso. Y una segunda etapa luego de octubre de 1982, cuando el grupo crece en su impulso y frontalidad, coincidiendo con una agenda democrática y un calendario electoral que se encontraba en puertas. Fue un momento de radicalización de las proclamas, donde enfrentaban, abiertamente, los lineamientos procesistas que tenían intenciones de continuidad. Esta última etapa, adquirió un potencial de transformación relevante y, siguiendo a Giroux (1985), es posible caracterizarla como un período de resistencia.

En segundo lugar, las intervenciones (Restrepo et al., 2010) permitieron aproximarse a un compendio de actividades particulares, relacionadas con cierto accionar estudiantil

organizado, estuvieron orientadas a denunciar, cuestionar y, en tal sentido, interrumpir el libre curso de las situaciones límite (Freire, 1993). Su análisis pormenorizado permitió evidenciar cómo se desplegaron en el seno del agrupamiento productos culturales determinados: publicaciones estudiantiles, actividades culturales, actividades escolares. Además, de visibilizar los estilos que emergían e imprimían un cariz particular al activismo estudiantil de la IFD. Por ejemplo, los intercambios plenarios que adquirieron rasgos de conversatorio (Galindo, 1980; Ouviaña 2017) entre otras características que comenzaban a formar parte de un determinado repertorio organizativo del sector en contextos de transición democrática.

Complementariamente, el análisis sobre la producción discursiva del agrupamiento, mediante su órgano de prensa: *Revista Iniciativa 0 y 1* y volantes, demostró un interés explícito del colectivo en producir discursos opuestos a los lineamientos presentes en las políticas educativas nacionales que fueron también ampliamente reforzados desde los medios de comunicación. En efecto, el GI desde sus materiales escritos cuestionó la idea de un “nuevo docente” que fundamentaba su “deber ser” en los preceptos de la “pedagogía de la eficacia” y construyese su perfil bajo los designios de la “profesionalización”. Además, disputó algunos rasgos del estudiantado adosándole modulaciones discursivas alternativas, “creadores, participativos, transformadores”, que fueron totalmente contrarias a las propuestas por el PRN.

En consecuencia, pareciera que el agrupamiento reconoció los contenidos de la operación discursiva del PRN como antagónicos a sus intereses y, en el marco de su devenir, se volcó a producir y promover discursos que compartió con la comunidad del Instituto y con la sociedad civil, a través de la difusión realizada en los medios de comunicación. De este modo se evidenció cómo su órgano de prensa puso en cuestión los rótulos dictatoriales y, en este sentido, lograría hacer mella sobre ese “deber ser” de los sujetos escolares, que el PRN pretendió sostener —frágilmente— desde un afán “especialmente reproductivista” (Kaufmann y Doval, 1997).

Durante los años bajo estudio las prácticas político-pedagógicas del GI — reivindicaciones, intervenciones y discursos— se desarrollaban en los espacios intersticiales de la IFD, a pesar de las reacciones y amenazas, que no lograron detenerlas, sino más bien reafirmarían su impulso por interrumpir un *continuum moderno* (Grüner, 2016) dictatorial. En este sentido, las caracterizamos formando parte de un andamiaje organizativo compartido con otros sectores del campo educativo y social, que da salida final al PRN.

Al terminar este recorrido resulta difícil perder de vista un interrogante: ¿De qué manera los devenires reivindicativos investigados iluminan hoy nuestras demandas actuales en las IFD? En contextos de resurgir de la globalización neoconservadora y neoliberal en América Latina, una región donde la Educación Superior viene soportando embates, recortes, imposiciones desde tiempos de las dictaduras cívico- militares del siglo XX, conocer nuestro legado de lucha y resistencia, nos posiciona y fortalece para encarar las contiendas venideras por la defensa de “Nuestros Profesorados”. Un impulso impostergable en tiempos de designios del Banco Mundial y lineamientos fundamentados en *Great Teachers* (Bruns y Luque, 2015), piedra filosofal de un proyecto neoliberal-financiero que, como en otras contiendas pasadas, intentará refundar el lema *civilización o barbarie*.

Para concluir, con el proceso de investigación y de escritura realizado hasta aquí identificamos y proponemos posibles líneas de indagación que se apoyan sobre algunos aspectos trabajados en los capítulos de la Tesis y que requieren continuar siendo reflexionados. Estas indagaciones pueden organizarse en dos líneas complementarias a las abiertas por esta investigación. En primer lugar, una que apuntan a poner en diálogo las contribuciones sobre la experiencia estudiantil del GI con otras experiencias estudiantiles desarrolladas en el campo específico de las IFD de la CABA durante el período de los años recientes que se abren, a partir de la transición democrática.

En segundo lugar, indagar otros procesos de conformación/subjetivación de juventudes que permita tensionar la sociabilidad que ocurre en las experiencias estudiantiles. Prestando atención a cómo estos nuevos procesos reconfiguran el potencial transformador de la experiencia estudiantil, adosándole modos de sociabilidad propias del siglo XXI y otras vertientes reivindicativas como las relacionadas con los derechos de las mujeres y la defensa de abastecimiento sustentable.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

ALGAÑARAZ, V. y BEKERMAN, F. (2010, 3-6 de noviembre). El préstamo BID-CONICET: Un caso de dependencia financiera en la política científica de la dictadura militar argentina (1976-1983). En *II Workshop sobre Dependencia Académica*. Mendoza.

ALLIAUD, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles (*Tesis de Doctorado*). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

ALMEYRA, G. (2010). Prólogo. En *Subalternidad, antagonismo, autonomía*. Buenos Aires: Prometeo.

ALMUÑIA, C. (1990). *La prensa Vallisoletana durante el siglo XIX*. Valladolid: Institución Cultural Simancas.

_____ (2017). La opinión pública, territorio del historiador. *Revista Berceo*, (173), pp. 13-30.

ALONSO, L. (2005). Variaciones en los repertorios del movimiento por los derechos humanos de Santa Fe. En SCRIBANO, A. (comp.). *Geometría del conflicto. Estudios de acción colectiva y conflicto social*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados de la UNC / Universitas.

ALTAMIRANO, C. (1996). Régimen autoritario y disidencia intelectual: la experiencia argentina. En: QUIROGA, H. y C. TCACH (comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.

ALTHUSSER, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.

APPLE, M. (1985). *Education and Power*. New York: Routledge, 2nd edition.

ARATA, N.; MARIÑO, M. y PINEAU, P. (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

ARAÚJO FREIRE, A. (2002). Notas. En FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ARCHILA NEIRA, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), pp. 293-308.

ARRIONDO, L. (2011). Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los '80. *La revista del CCC*, (11). Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/209/>. ISSN 1851-3263.

AUCÍA, A. (2013). Género, violencia sexual y contextos represivos». En: AA.VV. Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual en el arco del terrorismo de Estado (pp. 27-67). Rosario: CLADEM / INGESNAR [en línea]. Recuperado de <www.unr.edu.ar/descargar.php?id=7754>.

BARELA, L.; CUNHA, S.; LUVERÁ, S. y ECHEZURI, A. (2009). Experiencias de participación política. El caso del Profesorado 'Joaquín V. González' 1973-1983. *Revista Testimonios, (1)*. Revista digital de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina. Buenos Aires.

BARLETTA, A. M. y M. C. TORTTI (2006). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En: KROTSCH, P. *La universidad cautiva*. Buenos Aires: Al Margen.

BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

BECKER, H. (1979). *Observación y estudios de caso sociales*. En SILLS, D. (dir.). *Enciclopedia. Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

BENJAMIN, W. (1972). *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*. Madrid: Taurus.

BENJAMIN, W. (2005). *Tesis sobre la Historia*. Se trabajó con la edición y traducción de Bolívar Echeverría, disponible en:
<http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Benjamin,%20Tesis%20sobre%20la%20historia.pdf>.

BERGUIER, R., HECKER, E. Y SCHIFRIN, A. (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires: CEAL.

BERÓN, M. (2010). Dictadura y resistencia: formarse como antropólogo en el período 1975-1983. *Revista Relaciones, (35)*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.

BESOKY, J.L.(2017) La gestión del ministro Ivanissevich y la derecha peronista: los 100 días de Ottalagano *Folia Historica del Nordeste*; Lugar: Resistencia; Año: 2017 p. 145 - 174

BIRGIN, A. Y PINEAU, P. (2014). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação – “Dossier História da formação docente: olhareslatino-americanos”*. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá.

BLANES, J. (2009). Trauma y denuncia en los testimonios del exilio chileno. *Anales de Literatura Hispanoamericana, 38, 261-278*

BLOCH, E. (2004). *El principio esperanza I*. Madrid: Trotta.

BONAVENA, P.; CALIFA, S y MILLAN, M. (2007). *El Movimiento Estudiantil Argentino. Historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones cooperativas.

BONAVENA, P. (2008). El movimiento estudiantil universitario frente a la Misión Iwanisewich: el caso de la Universidad de Buenos Aires. En *IV Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Rosario.

_____ (2014). Aprovechando la coyuntura política: la protesta de los estudiantes de Kinesiología de la UBA en las postrimerías de la dictadura encabezada por Alejandro Lanusse. En MILLÁN, M. (Comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la "Revolución Libertadora" y la democracia del '83*. Buenos Aires: FinalAbierto.

BORRELLI, M. (2010). ¿Victimas, héroes o cómplices? Memorias en disputa sobre el rol de la prensa durante la última dictadura militar. *Revista Avatares*, (1).

_____ (2011). Voces y silencios: la prensa argentina durante la dictadura militar. *Revista Perspectivas de la Comunicación, IV (1)*. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

_____ (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo: reflexiones sobre "el principio de correspondencia". *Revista Educación y Sociedad*, (2).

BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

_____ (2015, julio). La Universidad de Buenos Aires bajo la dictadura: una aproximación a través del perfil, discurso y propuestas de dos de sus rectores. En *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.

_____ (2014). La Universidad y el tercer peronismo: notas sobre el debate parlamentario en torno a la Ley Taiana. En MILLÁN, M. (Comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la "Revolución Libertadora" y la democracia del '83*. Buenos Aires: FinalAbierto

BUCHBINDER, P. y MARQUINA, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional.

BUCHBINDER, P.; CALIFA, J. S. y MILLÁN, M. (Comps.) (2010). *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.

BRASLAVSKY, C. (1986). *La Juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires, CEAL.

_____ (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. y TEDESCO, J. C. (1983). *El proyecto educativo-autoritario. Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: Flacso.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). La reproducción. Siglo XXI

CANELO, P. (2004). La política contra la economía: los elencos militares frente al plan económico de Martínez de Hoz durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1981). En PUCCIARELLI, A. (coord.). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARBONE, G. (2006). Manuales de Educación Primaria en la Argentina (1984-1993). De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos. En: KAUFMANN, C (comp.) *Textos Escolares. Dictaduras y después*. Buenos Aires: Prometeo.

CARDELLI, J. (2016). La dictadura militar en educación. *Revista Encuentro de saberes*, (6). Pp. 13-22.

CASTELLANI, A. (2004). Gestión económica liberal – corporativa y transformaciones en el interior de los grandes agentes económicos de la Argentina durante la última dictadura militar. En PUCCIARELLI, A. (coord.). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CRISTAL, Y. (2014). La reorganización de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982 – 1983). En: MILLÁN, M. (comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del '83*. Buenos Aires: Final Abierto.

_____ (2015, 4,5 y 6 de noviembre). “Examen de ingreso, se va con el Proceso”: las movilizaciones estudiantiles en la UBA hacia el final de la dictadura (1982-83). En *VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA, Buenos Aires.

DA SILVA, T. (1988). Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (1), pp. 55-79.

_____ (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En: *Revista de Estudios del Currículum*, 1, Pomares Corredor, Barcelona.

_____ (1999). Documentos de Identidad. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

_____ (2001). Espacios de identidades: nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.

DA SILVA CATELA, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al Margen.

DAS, V. y POOLE, D. (Eds.). (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: SAR Press.

_____ (2008). Estado y sus márgenes. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), pp. 15-52. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. ISSN 03273776.

DAVINI, M.C (1998) El Currículum de la Formación del magisterio. Planes de estudio y Programas de Enseñanza. Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, Pág. 17

_____ (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Buenos Aires. Editorial Paidós

_____ (1981) “Producción y reproducción de las formas ideológicas de planeamiento educacional”, Universidad de Brasilia, Tesis de Maestría.

DE LUCA, R. y ÁLVAREZ PRIETO, N. (2014, invierno). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Revista trabajo y Sociedad*, (23). Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentina (CAICYT-Conicet). Santiago del Estero.

DE LUCA, R., ÁLVAREZ PRIETO, N. y MARTINO, C. (2013). El sistema educativo y las tendencias a la degradación. Un análisis del sistema educativo a partir de las transformaciones del currículum, el régimen disciplinar y la educación de adultos. La escuela media argentina, 1955-2013. *Revista de Trabajo Social PLAZA PÚBLICA*, VI (10), pp. 36-60. Carrera de Trabajo Social – FCH – UNCPBA.

DE SOUZA MINAYO, M. C. (2007). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Ed. Lugar.

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *Hacia una epistemología del Sur*. Lima: Universo.

_____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

DENZA, N. y BENITEZ, R. (2012). *Los pibes del Santa. Represión estudiantil en Florencio Varela (1976-1983)*. Bernal: UNQ Ediciones.

DIDI-HUBERMAN, G. (2006). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

DIEZ, P. (2010). Historia, auto etnografía y una experiencia académica. La carrera de psicología en la Universidad de Mar del Plata (1966-1977). En: GIL, G. (Dir.). *Universidad y utopía. Ciencias Sociales y militancia en la Argentina de los 60 y 70*. Mar del Plata: UNMdP y EUDEM.

DIEZING, P. (1972). *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

DUHALDE, E. L. (2013). *El Estado Terrorista Argentino*. Buenos Aires: Colihue.

ENRIQUE, I. (2010, diciembre). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, (1). Buenos Aires.

ENTEL, A. (s/f). Escuela de Frankfurt. Reinventar la cultura crítica (cerca del distanciamiento). *Revista Diálogos de la Comunicación*, pp. 272- 273.

ESCOBAR GUERRERO, M. (1990). *Educación alternativa: Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil*. México: FFyL - UNAM.

ESPINOSA Y TAPIA (2010). El plano, los escenarios y la puesta en escena etnográfica: Una conversación con Joanne Rappaport y Cesar Abadía. *Revista Tabula Rasa*, (13), pp. 355-371.

FARIA FILHO, L. M. y BERTUCCI, L. M. (2009, enero/junio). Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), pp.10-24.

FELDFEBER, M. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), pp. 421-445.

FONT, E. (1997). Confrontando los crímenes del Estado. Poder, resistencia luchas alrededor de la verdad: las madres de Plaza de Mayo. En: GANÓN, FONT y SAGARDUY. *Orden o justicia: el falso dilema de los intolerantes*. Rosario: Juris.

FRANCO, M. (2002). La campaña antiargentina: la prensa, el discurso militar y la construcción de consenso. En CASALI de BABOT, J. y GRILLO, M. V. (eds.). *Derecha, fascismo y antifascismo en Europa y Argentina*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

_____ (2008). *El exilio: argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Buenos Aires: FCE.

FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

FAIN BULBA, I. (2018, 23 de marzo). CABA: “Hasta hoy no sabíamos quiénes son los desaparecidos del terciario Joaquín V. González”. Periódico digital *La izquierda diaria*. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/CABA-Hasta-hoy-no-sabiamos-quienes-son-los-desaparecidos-del-terciario-Joaquin-V-Gonzalez>.

FRASER, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. *Revista Ayer*, (12), pp. 79-92.

_____ (1990). Revisión de la pedagogía crítica: Entrevista a Paulo Freire. En: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C./Paidós.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva.

_____ (1990). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

_____ (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

GADOTTI, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (2011). Prólogo. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

GALANTE, M. (2006). En torno a los orígenes de las Madres de Plaza de Mayo y su resistencia al Estado Terrorista. Aproximaciones a sus relatos y significados. En: SCRIBANO, A. (comp.). *Geometría del conflicto. Estudios de acción colectiva y conflicto social*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados de la UNC / Universitas.

FLORES GALINDO, A. (1980) La agonía de Mariategui, la polémica con la Komintern. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

GAMBAROTTA, E (2017). La Multipartidaria y su división de lo político. Análisis del discurso de los partidos políticos en la transición a la democracia argentina. *POSTData22*, 2, 629-653).

GARAÑO, S. y PERTOT, W. (2002). *La otra Juvenilia*. Buenos Aires: Biblos.

GARRETÓN, M. (1989). *La posibilidad democrática en Chile*. Chile: Flacso.

GIL, G. (2007). Una experiencia universitaria frustrada. Persecución y represión antes del golpe en la Universidad de Mar del Plata. *Revista Sociohistórica*, (21/22). UNLP.

GIROUX, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Cuadernos Políticos*, (44). México D. F.

_____ (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

_____ (2006). *La Escuela y la Lucha Por la Ciudadanía: Pedagogía crítica de la época Moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GODOY, C. (2002). *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

GRAMSCI, A. (1919, 1° de mayo). *L'Ordine Nuovo*, (1).

_____ (1998). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.

_____ (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GRAZIANO, N. (2006). La formación ética de los maestros durante la dictadura militar análisis de la resolución 1196/80. Segundas Jornadas Internacionales de Filosofía. Novedades educativas. 19-21 de agosto del 2006. Buenos Aires.

GRÜNER, E. (2008). Introducción. El retorno de la teoría crítica de la cultura. En: JAMESON, F. y ZIZEK, S. *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2016). Teoría crítica y Contra-Modernidad. En: GANDARILLA, J. (coord.). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). México: Akal.

GUDELEVICIUS, M. (2008a). Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del "Proceso de Reorganización Nacional": análisis de la gestión Guzzetti. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. La Plata.

_____ (2008b). Argentina 1976-1983: Historias de solidaridad, oposición y resistencia a la dictadura en el ámbito educativo. *Boletín del Programa de Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras*, (2). Buenos Aires.

GUELMAN, A.; JUARROS, F.; TARRIO, L.; CAPPELLACCI, I. (2011, 8, 9 y 10 de agosto). Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>. ISSN 1853-9602.

GUITELMAN, P. (2006) *La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Prometeo. Buenos Aires 2006

HALL, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture and Society*, (2), pp. 57-72. Londres.

_____ (1984). En defensa de la teoría. En: SAMUEL, R. (Ed.). *Historia popular y teoría socialista. El culturalismo. Debates en torno a la Miseria de la Cultura* (pp. 277-286). Barcelona: Crítica.

HALL, S. y du GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.

HALL, S. y MELLINO, M. (2011). *La cultura y el poder: Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires: Amorrortu.

HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. y SUÁREZ, D. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

HOBSBAWM, E. (2011). *Cómo cambiar el mundo*. Buenos Aires: Crítica.

INVERNIZZI, H. y GOCIOL, J. (2002). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires, Eudeba.

_____ (2005). *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires: Eudeba.

IRAMAIN, L. (2013). Estados y grupos empresarios durante la dictadura cívico-militar. *Dossier de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA*. Recuperado de: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/07.-DOSSIER_GAGGERO_IRAMAIN_90.pdf.

IZAGUIRRE, I. (2011). La Universidad y el Estado terrorista. La Misión Ivanissevich. *Revista Conflicto Social*, (5).

JAKUBOWICZ, J.; RAMOS GONZALES, J. y RODRÍGUEZ, F. (2011, 8, 9 y 10 de agosto). Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>. ISSN 1853-9602.

_____ (2013). La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora. En: PASO, M.; ELÍAS, M.E. y ERNANDO, *Debates en Pedagogía*. La Plata: Editorial Universidad de la Plata. ISBN 978-987-1985-23-4.

JARAMILLO, F. y MOLINA, T. (2007). El ocio como acción transformadora de las practicas sociales y culturales en una sociedad en conflicto. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, I (1). Animação Cultural: Colombia.

JELIN, E. (2002). *Trabajos con la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.

JOUTARD, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires: FCE.

KAUFMAN, C. (2001). *Dictadura y educación, Tomo I. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Salamanca: Fahren House.

_____ (2003). *Dictadura y Educación, Tomo II. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAUFMAN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983). Cuadernos*. Paraná, Entre Ríos - Fac. Cs. Educación – UNER.

_____ (1999). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Rosario: Laborde.

KORNBLIT, A. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

LACLAU, E. y MOUFFE, C (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 2004.

LACAPRA, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca and London: Cornell University Press.

LAMUEDRA GRAVAN (2008). La sensacionalización de lo noticiable. Democratización de lo íntimo. *Revista Ámbitos*.

LANDER, E. (2010). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

LARRONDO, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013. *Revista Última Década*, pp. 65-90.

LÁZARO, J. (2002). Cultura política. En ALTAMIRANO, C. (dir). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.

LLOMOVATTE, S. y HILLERT, F. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires: Novedades educativas.

LÖBBE, H. (2018/2019). Militancias desaparecidas. Víctimas del Terrorismo de Estado (1976-1983), del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González. Ponencia (inédita) a presentar en las *XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. San Juan, octubre de 2019.

LÓPEZ, E. (2014). La prueba de la experiencia. *Revista Prismas*, (16), pp. 33-52.

LORENZ, F. (2004). Tomála vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En: JELIN, E. y LORENZ, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LOWY, M. (1992). *Rebelión y melancolía. El romanticismo como contracorriente de la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LUCIANI, L. (2009). Actitudes y comportamientos sociales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Algunas consideraciones respecto de cómo analizar la compleja trama entre régimen y sociedad. *Revista electrónica Naveg@mérica*, (3). Asociación Española de Americanistas.

_____ (2014). La Universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *Revista Binacional Brasil-Argentina*, 3(1).

MADONESSI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo.

MARGIOLAKIS, E. (2011). Lo subterráneo y las revistas culturales en la última dictadura militar argentina. *Revista Argentina de Comunicación*, (6). Universidad Nacional de Río Cuarto.

MARIÁTEGUI, J. C. (1976). *Temas de educación*. Lima: Amauta.

MARÍN, J. C. (1984). *Los hechos armados. Un ejercicio posible*. Buenos Aires, Cicso.

MARIÑO, M. (2006). Algunas reflexiones en tiempo presente sobre los estudiantes secundarios en tiempos de oscuridad. *Cuadernos de Pedagogía* (10), pp. 51-60.

MARX, K. y ENGELS, F. (1959). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.

MC LAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

MERCADO, B. (2016, 5, 6 y 7 de diciembre). La División Perdida de la Escuela Normal Superior "Antonio Mentruyt": un estudio de caso. En *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. Ensenada.

MIGNOLO, W. (2002). *El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui*. Buenos Aires: CLACSO.

MIRANDA, A.; SAIBUR, M.; y TAUNÚS, B. (2014, octubre). Represión y resistencia en la educación (1976-1983). La carrera de Historia en el Profesorado Dr. Joaquín V. González. *Revista Voces Recobradas*, (35). Buenos Aires.

MOLLIS, M.; H. LANZA y S. DONO-RUBIO (2011). La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6). México: UNAM-IISUE/Universidad.

MORGADE, G (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

MORGAN, J. W. (1998, julio-diciembre). Antonio Gramsci y Raymond Williams. Obreros, intelectuales y educación. *Revista Estudios*, (10). Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba.

MUÑIZ TERRA, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

MUNNÉ, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. Trillas, 1980, Barcelona

NEIL D. L. (2013). La Universidad como ámbitocentral de lucha en los '70. "Misión Ivanissevich". Ponencia en: XIV Jornadas Interescuelas. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

NICASTRO, S. Y GRECO, B. (2012) Entre Trayectorias/escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Horno Sapiens Ediciones.

NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003). *La dictadura militar. (1976- 1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.

NUÑEZ, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES, Buenos Aires.

NUÑEZ, C.; OTERO y CHMIEL (2016, 1 y 2 de septiembre). El movimiento estudiantil secundario en los albores del retorno de la democracia: demandas, acciones e ideas de la militancia juvenil. En *VI Jornadas de Estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano*. Instituto de Investigaciones Gino Germani – Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.

O'DONNELL, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.

O'DONNELL, G. y SCHMITTER, P. (2004) Transiciones desde un gobierno autoritario, Prometeo Buenos Aires

OGANDO, M. y HARRACÁ, M. (2007). Los dolores que nos quedan son las libertades que faltan: una mirada sobre el significado y los alcances de la Reforma Universitaria. En: BONAVERA, P. et al. *El Movimiento Estudiantil Argentino. Historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones cooperativas.

OSUNA, M. F. (2012). Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura [1976-1983]. Rosario: Prohistoria. 127 páginas. Clío & Asociados (16):247-251

OSLAK, O. (Comp.) (1984). *"Proceso", crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.

OUVIÑA, H. (2011). La pedagogía prefigurativa del joven Gramsci. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Nov. Educ.

_____ (2017, abril). Mariátegui y la Educación como praxis descolonizadora. *Resumen Latinoamericano* [en línea]. Recuperado de: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/04/16/ni-calco-ni-copia-mariategui-y-la-educacion-como-praxis-descolonizadora/>.

PATIÑO, R. (1997). Intelectuales en transición. Las revistas culturales argentinas (1981-1987). *Cuadernos del Recién Venido*, (4). Universidad de São Paulo, FFLCH, Depto. de Letras Modernas.

PEDROSA, F. (2002). La universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar. En: PEREL, M.; PEREL, P. y RAÍCES, E. (2006). *Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden (1973-1983)*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

PEREZ LINDO, A. (2003) *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires. Editorial EUDEBA. Colección Temas.

PINEAU, P. (2006). *Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)*. En: PINEAU, P., et. al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires: Colihue.

PINKASZ, D. (1992a). *Profesorado de Enseñanza Media 1930 - 1945. Algunas reflexiones sobre las instituciones de formación, las orientaciones teóricas y la función social de la Escuela Media*. Buenos Aires: Flacso / Conicet.

PINKASZ, D. (1992b). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En: BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Flacso/CIID, Miño y Dávila.

PINTO, R. (2015). Prólogo. En CABALUZ DUCASSE, F. *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quilmantú.

POLAK, L. y GORBIER, J. C. (1994). *El movimiento estudiantil argentino (Franja Morada 1976-1986)*. Buenos Aires: CEAL.

POLLAK, M. y HEINICH, N. (2006). El testimonio. En: *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Ediciones Al Margen. Recuperado de: <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/memorias/Pollak.pdf>.

PORTANTIERO, J. C. (1999). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires, Grijalbo.

POSTAY, V. (2006). Algunos usos de los textos de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias cordobesas durante el último período dictatorial. En: KAUFMANN, C. (comp.) *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PRINS, G. (1993). Historia Oral. En: BURKE, P. et al. *Formas de hacer historia* (pp. 144-176). Madrid: Alianza.

PONS, A. y SERNA, J. (2007). Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas. En FERNÁNDEZ, S. (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria.

POPKEWITZ, Thomas (2000). Sociología política de las reformas educativas. 3ªed. Madrid: Morata.

PORTELLI, H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PORTELLI, A. (1988, septiembre-diciembre). La verdad del corazón humano. Sobre los fines actuales de la Historia oral. *Revista Secuencia*, (12), pp. 191-196.

PUCCIARELLI, A. (2004). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PUIGGRÓS, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (1991b). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (1997). *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

PUIGGRÓS, A. y GABLIANO, R. (2004). *La fábrica de conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens.

QUIROGA, H. (1990). El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983, Rosario, Fundación Ross.

RAMALLO, J. (2006). Etapas históricas de la educación argentina. Buenos Aires : *Argentina Histórica* (Recuperado de: http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=455).

RAGGIO, S. (2011, mayo). Los relatos de la Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente. *Revista Aletheia*, I(2). La Plata: Fahce-UNLP.

RAMOS GONZALES, J. (2012). Experiencia e identidad en los procesos de formación docente. Ponencia en Primer Congreso de Estudios Poscoloniales, y las II Jornadas de Feminismo Poscolonial. 5-7 de diciembre del 2012. Buenos Aires, Argentina.

_____ (2015). Tensiones en prácticas pedagógicas y experiencias de investigación descolonizadoras: El taller de Pedagogía Latinoamericana”. Ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad de Mar del Plata, 29 al 31 de octubre del 2015.

_____ (2017) Identidad docente y Movimiento Estudiantil Terciario. *Políticas Educativas*. 5 (4). 1era Edición Invierno 2017. Disponible en: <http://www.unm.edu.ar/repositorio/repositorio.aspx> ISSN: 2347-1212.

REGUILLO CRUZ, R. (2005). *La construcción simbólica de la ciudad: sociedad, desastre y comunicación*. México: Universidad.

RESTREPO, E. (2018) *Etnografía. Alcances técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

RESTREPO, E., WALSH, C y VICH, V. (2010) *Sin garantías*. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar.

RIGAL, L. y SIRVENT, M.T. (libro en elaboración). *Paradigmas en la investigación socioeducativa: para entender los diferentes modos de hacer ciencia*. En *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción del conocimiento*.

ROCKWELL, E. (1990). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006a). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: BATALLÁN, G. y NEUFELD, M. R. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2006b, diciembre). Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, pp. 13-39. Belo Horizonte.

_____ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. y EZPELETA., J. (1983). *Escuela y clases subalternas*. En: ROCKWELL, E. e IBARROLA, M. (comps). *Educación y clases populares en América Latina*. México: I.P.N., D.I.E.

RODRÍGUEZ, L. (1991). *La educación de adultos en Argentina*. En: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (1997). *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*. En: PUIGGRÓS, A., et. al. *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955- 1983)*. Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, L. G (2008). *La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. *Revista Trabajos y Comunicaciones* [En línea],(34), pp.35-61. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.

_____ (2009a). *El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. *Clío y Asociados*[En línea], (13), pp. 34-60. Buenos Aires.

_____ (2009b, enero-junio). La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983). *Revista Antítesis, II (3)*, pp. 227-256. Londrina, Brasil. Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

_____ (2009c, 14 y 15 de mayo). Los trabajadores del sector público durante la última dictadura militar. El caso de los docentes, las reformas al Estatuto y los sindicatos. En las *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*. La Falda, Córdoba.

_____ (2010, octubre-diciembre). Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (47)*, pp. 1251-1273. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

_____ (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prehistoria.

_____ (2014). La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983). *Revista Binacional Brasil Argentina, III (1)*.

_____ (2014.b). La universidad Nacional de la Plata (1973-1983) *PolHis, 7 (14) Julio-Diciembre de 2014*, ISSN 1853-7723

RODRÍGUEZ, L. y SOPRANO, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea]*. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/56023>.

ROITENBURD, S. y FOGLINO, A. (2005). *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginario reformistas*. Córdoba: Brujas.

ROJO USTARITZ, A. (1996, octubre-diciembre). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Revista Perfiles Educativos, (74)*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México D.F.

RUBINZAL, D. (2010) *Historia económica argentina (1880-2009)*. Ediciones CCC

SÁBATO, H. (1996). Sobrevivir en dictadura: las Ciencias Sociales y la “Universidad de las Catacumbas. En: QUIROGA, H. y C. TCACH (comps.). *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.

SAMUEL, R. (1984). *Presentación del debate*. En: *Historia popular y teoría socialista. El culturalismo. Debates en torno a la Miseria de la Cultura*. Barcelona: Crítica.

SARLO, B. (2001). Prólogo a la edición en español. En WILLIAMS, R. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

SARTELLI, E. (2005, primavera). Otra vez: ¿por qué perdimos? *Revista Razón y Revolución*, (14).

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P.; ELBERT, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Prometeo.

SAZBÓN, J. (1987). Dos caras del marxismo inglés. El intercambio Thompson-Anderson. *Revista Punto de Vista*, (29), pp. 11-26. Buenos Aires.

_____ (1993/1994, verano). Edward Thompson (1924-1993). *Revista El cielo por asalto*, (6). Buenos Aires.

_____ (1996). Historia y experiencia. *Revista Entrepasados*, (10), pp. 23-42. Buenos Aires.

SCHVARZER, J. (1982): Expansión económica del estado subsidiario 1976-1981, CISEA, Buenos Aires.

SCHVARZER J. (1986): La política económica de Martínez de Hoz, Hyspamérica, Buenos Aires.

SCOTT, J. (1986). El género: una categoría útil de análisis histórico. *Revista American Historical Review* 91, (5), pp. 1053-75.

_____ (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: AMELANG, J. y NASH, M. (eds.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Universidad de Valencia.

_____ (1992). Experiencia. En: BUTLER, J. y SCOTT, J. *Feminists Theorize the political*. Londres: Routledge.

_____ (1993/94, verano). *Agenda para una historia alternativa*. *Revista El cielo por asalto*, (6). Buenos Aires.

_____ (2001). Experiencia. *Revista La Ventana*, (13), pp. 42-73. México.

Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. *Registro Único de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE)*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sitiosdememoria/ruvte/informe>. Última fecha de búsqueda y consulta: agosto de 2018.

SEGATO, R. (2014). Diseción de la violencia de género. Entrevista realizada por Flavia Delmas. *Maíz*, 4, pp. 70-72 [en línea]. Recuperado de <<http://www.revistamaiz.com.ar/2015/12/numero-4-noviembre-2014.html>>.

SEIA, G. (2014). La lucha del Movimiento Estudiantil por el ingreso directo: Una aproximación al caso de la Universidad de Buenos Aires entre 1969 y 1973. En: MILLÁN,

M. (Comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la "Revolución Libertadora" y la democracia del '83*. Buenos Aires: Final Abierto.

SERRAO, P. (2013). Educación y tiempo histórico. Circuitos de lectura y propuesta historiográficas en el Profesorado Joaquín V. González (1970-1976). *Revista Voces Recobradas*, (33). Buenos Aires.

_____ (2016b). Propuestas historiográficas en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (1976-1983) (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social). Universidad Nacional de Luján.

SIGAL, V. y DAVILA, M. (2005) *La Educación Superior No Universitaria en Argentina*. Siglo XXI editores, Argentina.

SILVER, J. y PASO, M. (2011) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias, y prácticas en la UNLP*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

SIRVENT, M. T. (1998a). "El proceso de investigación y las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico". Ficha de cátedra I. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

_____ (1999) "Problemática metodológica de la investigación cualitativa" en *Revista del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Año VIII, N° 14, pág 58*.

_____ (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del IICE*, (22). Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina posdictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Revista Cuadernos de Pedagogía Crítica*, (10), pp. 33-48. Rosario: Laborde.

_____ (2003). Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos - el caso de la Universidad de La Plata. En: KAUFAMNN, C. (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2007a). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Revista del Instituto de Políticas Públicas*, I (1). Buenos Aires.

_____ (2007b). "Con la democracia se come, se cura y se educa..." *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En: *Formación docente. Complejidad y Ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Brujas.

_____ (2013, octubre). La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la página nueve educaciones. En *Encuentro Internacional X años del PAPDE*. UNAM, México.

SOUTHWELL, M. y DE LUCA, R. (2008). Descentralización política y formación docente: el CONADE como intervención política. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario*, (3). Rosario: Laborde.

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2009, enero-junio). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Plural*, (4), pp. 117-135. Pelotas, Brasil.

SOUTO, M. (2004). *La identidad institucional a través de la historia: El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: ISP J.V. González.

SOUTO, M.; MASTACHE, A. y MAZZA, D. (2004). *La identidad institucional a través de la historia: El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: ISP JVG.

SPINELLI M. E. (2008) La impronta de la 'transición democrática' en la historiografía de la segunda mitad del siglo XX, *Estudios Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas, INCIHUSA.

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SUASNÁBAR, C. (2001). Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura. En: KAUFMANN, C. (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.

TCACH, C. (1996). Partidos políticos y dictadura militar en Argentina (1976-1983). En DUTRÉNIT, S. (ed.). *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

THOMPSON, E. P. (1976, 30 de diciembre). Folklore, antología e historia social. En *Indian History Congress*. Calicut, Kerala.

_____ (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.

_____ (1984a). La política de la teoría. En: *Historia popular y teoría socialista. El culturalismo. Debates en torno a la Miseria de la Cultura*. Barcelona: Crítica.

_____ (1984b). La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En: *Tradicón, revuelta y conciencia de clases* (pp. 13-61). Madrid: Crítica.

_____ (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.

TIRAMONTI, G. (1985). ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? Buenos Aires, Cuadernos FLACSO.

_____ (2001a). *Modernización educativa de los noventa. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Flacso.

_____ (2001b). *Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina de los '90*. Buenos Aires: Flacso.

_____ (2004). *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?* Buenos Aires: Flacso / Miño y Dávila.

TOER, M (2006). El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín. Tomo II. Buenos Aires: CEAL.

TOUZA, R. (2007) El movimiento estudiantil universitario de Mendoza entre 1983 y 2000. En: BONAVENTA, Pablo, et al. (comps.) (2007): *El Movimiento Estudiantil Argentino. Historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones cooperativas.

VARELA, M. (2001). Los medios de comunicación durante la dictadura. Silencio, mordaza y optimismo. En: *Revista Todo es Historia, Año 34 (404)*.

VERBITSKY, H. (1988); Las cifras de la GUERRA SUCIA; publicación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (A.P.D.H); Bs. As., Argentina. Páginas 23 a 33.

VERNIK, E. (2010). Nación, memoria y revolución. Benjamin y el salto de tigre. En *III seminario Internacional Políticas de la Memoria*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

VOMMARO, Gabriel (2008). *Mejor que decir es mostrar. Medios y política en la democracia argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

WEINBERG, G. (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Az Editoria, Buenos Aires

WILLIAMS, R. (1975). *You are Marxist, aren't you?* En WILLIAMS, R. *Resources of Hope* (pp.65-76). Londres y Nueva York: Verso.

_____ (1981). *Politics and Letters. Interviews with New Left Review*. Londres: Verso.

_____ (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

_____ (2001). *Cultura y sociedad, 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires: Nueva Visión.

WILLIS, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal pensamiento crítico.

YANNOULAS, S (1994) *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz

YANNUZZI, M, (1996) *Política y dictadura. Los partidos políticos y el Proceso de Reorganización Nacional. 1976-1982*, Rosario, Fundación Ross

ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropodos.

Fuentes documentales y orales

Prensa

Revista *Humor*, N° 94, noviembre /1982. *¿Qué sapa en el INSP JVG? (I)*

Revista *Humor*, N° 101 marzo/1983. *¿Qué sapa en el INSP JVG? (II)*

Revista *Nuevo País. Educación y ¿Reformas? Que cambie para que siga igual*. Primera quincena de diciembre 1982.

Clarín, 25/5/1982

Clarín, 1/12/1982. *Petitorio estudiantil*

Clarín; 8/12/1982. *Panorama educativo. Aumento de las tensiones*.

La Voz, 8/12/1982. *Habrían amenazado a estudiante*.

La Voz, 30/3/1983. *Hechos y gente, la Letra con sangre....*

Diario Popular, 10/12/1982. *Amenazas a la alumna del Instituto*.

La Prensa, 2/12/1982. *Estudiantes piden que se difunda un proyecto*.

La Nación 7/03/1983 *Instituto del Profesorado*

Clarín, 12/4/2004. *Al fin tendrá sede propia un tradicional profesorado*.

Publicaciones estudiantiles

Revistas

Revista *Iniciativa* (1982, agosto). Año 1, N° 0.

Revista *Iniciativa* (1982, octubre). Año 1, N° 1.

Revista de Centro de Estudiantes (Ceinsp) (1984, octubre). *Vamos. Hacia una nueva educación para la liberación del hombre y de los pueblos*. CEINSP JVG, (1).

Volantes:

Junio 1982, *circa*: *Ciclo de cine proyección de la película “Por la Patria”*

Julio, *circa*: *Ciclo de cine proyección de la película “Padre Padrone”*

Julio/agosto 1982, *circa*: *Objetivos del GI*.

Septiembre 1982, *circa*. *Por una contribución “realmente” voluntaria*.

Septiembre 1982, *circa*. *Distribución del ROI de 1961*.

Noviembre de 1982, *Petitorio de alumnos de Instituto Nacional del Profesorado J.V.*

González

Febrero 1983. *El Grupo Iniciativa a los compañeros del ingreso.*

Marzo 1983. *Mensaje del Grupo Iniciativa distribuido entre los medios de difusión.*

Decretos, circulares, resoluciones, documentos, leyes

Decreto N.º 4.205 24/IV/1957 ROI (*transitorio*) Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas.

Decreto N.º 8.488 22 22/ 11/ 1961 ROI Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas

Decreto N.º 8.736 03/10/1961 ROI Instituto Nacional Superior del Profesorado (luego denominado “JVG”)

Decreto N. 6123/1967

Decreto N.º 148/1976

Decreto N.º 2540/77

Circular N.º 137/1979

Circular N.º 53/1982

Resolución N. 1541/78

Resolución N. 1196/1980

Archivos Institucionales

Libro de actas, INSP “JVG” Consejo Directivo (CD).

N.º 349 del 10/11/1978

N.º 355 del 27/12/1982

N.º 359 del 28/06/1983

Convocatoria de Amigos del Instituto a los Profesores, personal, egresados y alumnos 1983, INSP “JVG”

Otros:

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) (1982, octubre). Jornada:

“el Derecho a la Educación”. Disponible en

<http://www.apdhargentina.org.ar/sites/default/files/El%20derecho%20a%20la%20educacion.pdf>. Consultado por última vez el 13 de septiembre de 2018.

Entrevistados/as

- ❖ Aime, Susana. Estudiante de Letras, Castellano y literatura. Ingresó al Instituto en 1984 y egresó en 1989. Entrevista presencial, enero de 2017.
- ❖ Angaramo, Juan Carlos. Estudiante del Profesorado de Historia. Ingresó al Instituto 1978 y egresó 1987. Entrevista vía Skype desde España, febrero, de 2017
- ❖ Gabis, Claudio. Guitarrista y compositor de grupo Manal. Intercambio vía redes sociales. Enero 2017.
- ❖ _____ . Entrevista presencial en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, abril de 2017.
- ❖ Bulacio, Julio. Estudiante del Profesorado de Historia. Ingresó al Instituto en 1982 egresó 1987. Entrevista presencial, noviembre de 2016.
- ❖ Fiscina, Marcelo. Estudiante del Profesorado de Historia. Ingresó en el Instituto en 1979 y egresó en 1987. Entrevista presencial, julio de 2017.
- ❖ Galuz, Clarisa. Estudiante del Profesorado de Historia. Ingresó en 1979 y egresó en 1984. Entrevista presencial, abril de 2017.
- ❖ _____ Entrevista presencial, agosto, 2018
- ❖ Gándara, Santiago. Estudiante del Profesorado de Letras, Castellano y Latín. Ingresó al Instituto en 1978 y egresó en 1983. Entrevista presencial, septiembre de 2016.
- ❖ García Tuñón, Alicia. Estudiante del Profesorado de Castellano, Latín y Letras. Ingresó en 1978 y egresó en 1984. Entrevista presencial, septiembre de 2018.
- ❖ Kleinman, Viviana. Ingresó como Profesora en 1976 y continuó en su cargo hasta su jubilación en 2006. Entrevista presencial, julio de 2018.
- ❖ Löbbe, Héctor. Estudiante del Historia. Ingresó en 1979 y egresó en 1985. Entrevista presencial, marzo de 2017.
- ❖ _____ Entrevista presencial, abril 2017.
- ❖ Mangone, Carlos. Estudiante de Castellano, Latín y Letras. Entrevista presencial, octubre de 2016.
- ❖ _____ Entrevista presencial, febrero de 2018.
- ❖ Marrone, Irene. Ingresó en 1980 y egresó en 1985. Estudiante de Historia. Entrevista presencial, mayo de 2017.
- ❖ Monti, Claudio. Estudiante de Historia. Ingresó en 1979 y egresó en 1986. Entrevista presencial, enero de 2017.

- ❖ _____ Entrevista presencial, marzo de 2017.
- ❖ Pacianni, Dino. Estudiante de Historia. Ingresó en 1979 y egresó en 1984. Entrevista presencial, junio de 2017.
- ❖ Piovera, Rodolfo. Estudiante de Historia. Ingresó en 1977 y egresó en 1985 Entrevista presencial, julio de 2018.
- ❖ Sábato, Celia. Estudiante de Inglés. Ingresó en 1979 y egresó en 1984. Entrevista presencial, julio de 2017.
- ❖ Trapani, Carlos. Estudiantes del Profesorado de Matemática, Física y Cosmografía. Escuela Normal Superior N. 2 “Mariano Acosta” Entrevista presencial mayo 2016.

1. Contratapa de *Revista Iniciativa* Año 1 N. 1, octubre 1982.

SOBRE LA CONTRIBUCION VOLUNTARIA

En estos últimos días circulaban insistentemente rumores acerca del importe de la Contribución Voluntaria para Amigos del Instituto correspondiente al año lectivo 1983. Según estas versiones, el monto de la misma sería de \$ 1.000.000.-

En nuestro número anterior ya fijamos nuestra posición con respecto a este tema. Decíamos que el pago voluntario no era tal ya que el alumno que no pagara no podría asociarse o sacar libros de la Biblioteca. Además, pague o no pague, no tendrá acceso a los libros contables de la Institución.

Durante el corriente año se han pedido contribuciones extraordinarias a ciertos departamentos, como el de Inglés, por ejemplo, para poder concluir las obras del laboratorio de idiomas.

El alumno que ose no pagar deberá presentar una nota individual, en la que explique al rector por qué se atreve a tanto. Es importante subrayar la condición *sine qua non* de individual que debe tener la carta. Se trata de que el estudiante actúe por su cuenta y de desvincularlo de sus compañeros que están en su misma condición, otro intento de fomentar el individualismo.

Creemos que no hay nada que explicar a nadie. Porque la situación económica desastrosa habla por sí sola; porque tenemos que soportar la peor crisis de nuestra historia y hay muchísimos compañeros desocupados o con padres en esa situación. Nos pronunciamos además por la GRATUIDAD de la enseñanza, derecho inalienable garantido por la Ley 1.420 de educación común.

El Estado es una realidad socio-política que debe estar al servicio de todos los ciudadanos-contribuyentes que lo mantienen económicamente con sus esfuerzos. Si de sus ingresos este Estado destina migajas a la educación de la juventud, no es ésta, precisamente, la culpable. Si se privilegian otros rubros del Presupuesto por considerárselos más redituables (según el concepto eficientista de la escuela económica de Chicago), y si se considera a la educación como un gasto y no como una inversión, no es la juventud la responsable. Ella no tuvo voz ni mucho menos voto en todo este proceso, y por lo tanto no debe pagar las culpas. La única responsable es la política implementada en todos los niveles, tendiente a vaciarnos desde el cerebro hasta los bolsillos y a quitarnos nuestra identidad cultural.

Por todo esto, **NO ACEPTAREMOS** ninguna presión por parte de las autoridades de NUESTRO Instituto, para que paguemos \$ 1.000.000 en carácter de contribución mal llamada voluntaria.

**UNÁMONOS Y JUNTOS HAGAMOS CUMPLIR
EL CARÁCTER VOLUNTARIO DE LA CONTRIBUCION**

2. Formulario de Adhesión a "Amigos del Instituto", repartido durante el cursos de ingreso 1983



INSTITUTO NACIONAL SUPERIOR
DEL PROFESORADO
Dr. JOAQUIN V. GONZALEZ

Avda Rivadavia 3577
BUENOS AIRES

CURSO 1983

CONVOCATORIA

de AMIGOS DEL INSTITUTO a los Profesores, personal, egresados y alumnos

Un grupo de egresados creó, en octubre de 1960, una entidad a la que de nominaron AMIGOS DEL INSTITUTO, que tiene por finalidad contribuir al mejor y más completo desenvolvimiento de la enseñanza que se imparte en el INSTITUTO NACIONAL SUPERIOR DEL PROFESORADO "DR. JOAQUIN V. GONZALEZ". Esta casa de estudios se apresta a iniciar una nueva etapa en su larga trayectoria de más de 77 años, al inaugurar su nueva sede en la Avenida Rivadavia 3577.

El Rectorado tiene previsto dotar al Instituto de una serie de elementos técnicos, científicos y didácticos que sirvan de base a su labor y que coloquen a la enseñanza impartida en sus 15 Departamentos a la altura de los tiempos próximos a entrar en el siglo XXI.

La tarea ha comenzado en el curso de 1981 actualizando varios planes de estudio, adquiriendo equipos para varios Departamentos entre ellos una Computadora que ha hecho realidad una noble aspiración de hacer de la "informática" una disciplina al alcance de los futuros docentes y el equipamiento de la nueva sede con su mobiliario adecuado.

Se trata de un plan muy ambicioso y para ello se necesita la colaboración de todos los que estén dispuestos a aceptar esta propuesta como un desafío de alto nivel, con espíritu patriótico.

La cuota anual básica para 1983 es de \$1.000.000.-

- Confiamos en el eco entusiasta de todos.

Muchas gracias y a trabajar por la querida casa que debe ser, como siempre, ejemplo de la docencia argentina.

Por Amigos del Instituto

Alberto López Raffo
Rector

José F. Gatti
Presidente

PARA LLENAR POR EL INTERESADO

Señor Tesorero de
Amigos del Instituto

Hago llegar a usted la adhesión a Amigos del Instituto para lo cual acompaño los siguientes datos:

NOMBRE Y APELLIDO:.....

PROFESOR-EGRESADO-ALUMNO DEL PROFESORADO DE:.....

DOMICILIO:..... TELEFONO:.....

IMPORTE DE LA ADHESION ANUAL: \$.....

3. Croquis del edificio del Instituto Joaquín V. González sede Rivadavia 3551. 1er piso del Colegio Nacional N 3 Mariano Moreno

