

# Aproximaciones a las disputas, tensiones y contrapuntos sobre las identidades estudiantiles y docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente entre el declive de la última dictadura y la posdictadura (1982-1984).

Josefina Ramos Gonzales  
Mariana Trembinsky  
Recibido Agosto 2023  
Aceptado Septiembre 2023

---

## Resumen

El presente trabajo parte de una investigación focalizada en el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (INSP “JVG”) durante los últimos años del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) y los primeros años de la posdictadura. Analiza las concepciones manifiestas en el ámbito educativo destinado a formación docente en torno a las identidades estudiantiles y las identidades docentes. Inicialmente se detiene en una reflexión metodológica sobre los desafíos implicados en la construcción de un corpus empírico heterogéneo que posibilite el contrapunto entre fuentes y escalas de análisis. A continuación, examina diálogos y tensiones entre las reglamentaciones y lineamientos de facto y las publicaciones estudiantiles en el contexto de recuperación de la participación estudiantil. Finalmente, sintetiza las contribuciones ofrecidas, recuperando los aspectos nodales de las reflexiones metodológicas desplegadas y visibiliza las enunciaciones sobre identidades docentes y estudiantiles que perviven al período posdictatorial.

**Palabras claves:** Identidades docentes - Identidades estudiantiles - Corpus empírico heterogéneo - Autodenominado Proceso de Reorganización Nacional - Posdictadura.

Approaches to the disputes, tensions and counterpoints on student and teacher identities in the Higher Institutes of Teacher Training between the decline of the last dictatorship and the post-dictatorship

### **Abstract**

The present work is based on a research focused on the National Higher Institute of Teachers “Joaquín V. Gonzalez” (INSP “JVG”) during the last years of the self-styled National Reorganization Process (PRN) and the first years of the post-dictatorship. Analyzes the conceptions manifested in the educational field for teacher training around student identities and teacher identities. Initially, it stops at a methodological reflection on the challenges involved in the construction of a heterogeneous empirical corpus that enables the counterpoint between sources and scales of analysis. Next, it examines dialogues and tensions between de facto regulations and guidelines and student publications in the context of recovering student participation. Finally, it synthesizes the contributions offered, recovering the nodal aspects of the methodological reflections deployed and making visible the statements about teacher and student identities that survive the post-dictatorship period.

**Keywords:** Teaching identities - student identities - heterogeneous empirical corpus - self-styled National Reorganization Process - Post dictatorship.

### **Introducción**

El estudio en el cual se inspira este trabajo (Ramos Gonzales, 2020) definió como problema de investigación la experiencia desarrollada por los agrupamientos estudiantiles en el ámbito de las instituciones terciarias de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires durante la etapa final de la última dictadura cívico-militar (1982-1983).

Dicha consideración resulta un aspecto analítico poco explorado a la hora de investigar la política destinada al sector, y como parte de ella, las enunciaciones propiciadas sobre las identidades docentes y estudiantiles. En esta dirección, nuestra investigación examina un corpus conformado por fuentes heterogéneas de tratamiento inédito, que atiende tanto al análisis de la política educativa del sector como a la emergencia de cuestionamientos y disputas protagonizados por los/las<sup>1</sup> estudiantes, muchas de ellas manifiestas en las publicaciones halladas.

En este sentido, frente al vacío historiográfico y la escasez de trabajos académicos que adopten esta interpretación<sup>2</sup>, se ha optado por la construcción de una matriz teórico-interpretativa que posibilita un análisis intensivo de los procesos históricos y de la agencia implicada en la producción de saberes político-pedagógicos desde algunos de sus entrecruzamientos. A partir de ella, se busca conocer los procesos 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, sino que, 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 la construcción del corpus nos aproxima a una experiencia estudiantil emergente en una institución pionera en la formación de profesores de nivel medio y que aún hoy mantiene un peso político<sup>3</sup> y simbólico preponderante en América Latina. Máxime, cuando el período seleccionado, permite echar luz sobre lo acontecido con el estudiantado de la formación docente durante un momento bisagra determinado por el declive del PRN y los primeros años de la transición democrática, también denominada

---

1 A lo largo de este escrito utilizaremos un lenguaje no sexista (“los/las” y sus variantes), reconociendo los alcances y limitaciones del uso del mismo. Pues advertimos que durante el período específico de la última dictadura, muchos/as de nuestros/as compañeros/as han sido invisibilizados/as, negados/as y hasta desaparecidos/as por su identidad de género.

2 Hace referencia al intento de tener en cuenta ambas dimensiones de la realidad social. La investigación macrosocial tiene como propósito abordar el estudio de las instituciones, las sociedades y sus culturas; incluyendo cuestiones vinculadas a los procesos históricos; mientras el enfoque microsocia l tiene en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de las bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social (Sautu, 2010).

3 El INSP gozó de diferentes períodos y modalidades de autonomía institucional durante el siglo XX a diferencia del resto de ISFD donde comenzaría a desarrollarse recién durante el presente siglo XXI (Ramos González, 2020).

posdictadura<sup>4</sup>.

Más específicamente, en lo referente al abordaje teórico-metodológico, la experiencia estudiantil es concebida en las instituciones educativas modernas como una fisura que emerge desde sus márgenes (Das y Poole, 2008). Esta interpretación, permite analizar los intercambios conflictivos que se abren a la producción de enunciados, saberes y conocimientos *otros* a los imperantes (Freire, 1975).

Apostando a la riqueza de este abordaje, se abre el siguiente interrogante: ¿Cómo reconstruir la vida cotidiana de épocas pasadas? (Rockwell, 2009). En esta dirección, el trabajo de campo estuvo destinado a concretar procedimientos para los hallazgos, las recopilaciones y los tratamientos que permitieran producir un corpus múltiple y diverso, con la aspiración de imprimir densidad a la reconstrucción y análisis del caso investigado. Caracterizado, como referimos, por un trabajo archivero promotor de diálogos y contrapuntos entre las perspectivas de los/las sujetos/as y la reconstrucción de las condiciones materiales.

### **La construcción de corpus empírico heterogéneo para el contrapunto entre escalas de análisis**

La reconstrucción de las condiciones materiales a escala de la institución escolar orientó el trabajo de campo hacia los lineamientos vigentes de la política educativa en el período analizado. Su recopilación fue un proceso desafiante que consistió en el acceso a los documentos requeridos, un camino que, por momentos, estuvo signado por lo que Kaufmann (2001) 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

---

4 Nos referimos a la unidad temporal que se abre a posteriori del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. Ver Aruguete, E. (2006).

institucional<sup>5</sup>. Esta situación, insta 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 convencionalmente, ya sea 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.

Las colecciones<sup>6</sup> de normativas efectivamente consultadas para esta investigación fueron imprescindibles para el análisis, a pesar de considerar que los procesos de producción y escrituración de esas documentaciones muchas veces se ven mediatizadas y hasta sesgadas por la burocracia, el periodismo y/o la política (Rockwell, 2009; Rufer y Gorbach, 2016). Con todo, se buscó acceder a ellas porque dan una idea de la vida escolar pretendidamente *instituida* en el marco de los lineamientos que prescribieron los ámbitos estatales centrales como el Ministerio de Cultura y Educación (MCE). En otras palabras, ayudan a precisar la política procesista impulsada hacia las Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD) de 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 hacia la comprensión del encuadre normativo institucional desde la documentación escolar hallada. Este trabajo

---

5 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.

6 Conjunto de documentos reunidos según criterios subjetivos (un tema determinado, el criterio del coleccionista, etc.) y que por lo tanto no conserva una estructura orgánica, ni responde al principio de procedencia (Diccionario de Terminología Archivística. Ministerio de Cultura. Madrid 1993).

otorgaría, un cierto dominio de lugares y circunstancias donde se produjeron los discursos en torno a las identidades docentes y estudiantiles.

El conjunto de normativas consistió en Circulares, Reglamentos Orgánicos Institucionales (ROI), resoluciones, decretos, boletines oficiales y actas de Consejos Directivos (CD). Algunas de estas fueron analizadas por primera vez, mientras que otras ya habían sido examinadas en el marco de otros estudios<sup>7</sup>. En ese caso, se desplegó un proceso de reinterpretación desde los objetivos específicos de esta investigación.

Con respecto a los procesos de hallazgo y recopilación de publicaciones estudiantiles, en tanto producciones escritas que tuvieron un carácter clandestino<sup>8</sup> en los contextos bajo análisis, vale la pena detenerse, en cierto acuerdo sobre su riqueza heurística y en 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 mariposas<sup>9</sup>. Si la promesa de hallazgo es conseguir materiales más extensos, vale la pena no declinar su búsqueda.

7 Algunos análisis sobre los alcances de la “Operación Claridad” que tuvo como documento insignia la resolución N° 538/1977 “subversión en el ámbito educativo” se ofrecen en Pineau (2006), Rodríguez (2007) y Gudelevicius (2008).

8 Transcurrido 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) como a las IFD, incluido el INSP “JVG” (Decreto N° 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. En este contexto, la mayor parte de las actividades estudiantiles fueron consideradas como una manifestación del accionar y argumentos de las organizaciones subversivas que operaban en el ámbito educativo (Subversión en el ámbito educativo, 1977; p. 41).

9 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.

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. Y otros trabajos que 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 y de saberes y conocimientos encauzados al cuestionamiento y la oposición.

Entonces, se avanza en su búsqueda porque además de todos los aspectos ya mencionados, constituyen una vía de acceso privilegiada para analizar las concepciones en torno a las identidades docentes y las identidades estudiantiles que se manifiestan 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/as y editores/as.

Para el análisis referido en esta oportunidad, hemos trabajado con el siguiente compendio de revistas y folletos estudiantiles: dos números (N0 Y N1) de la revista “Iniciativa”, perteneciente al Grupo Iniciativa, publicadas en agosto y octubre de 1982 respectivamente, Volantes que circulaban en el INSP en 1982, y el primer número de la revista “VAMOS” del Centro de Estudiantes del INSP “JVG”, publicada en octubre de 1984.

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 personales. Esto implicó una instancia de colaboración<sup>10</sup> puntual pero importantísima en el desarrollo del trabajo de campo. 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

---

10 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).

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 del aprendizaje en el dominio de alguna estrategia de digitalización, usando una cámara y escáner portátil, para detener el deterioro producto de los años y para evitar posibles errores en la resolución que luego dificultan en su análisis o menoscaban su integridad. Dichas estrategias permitieron, finalmente, construir un corpus empírico heterogéneo a partir del cual se configuró una valiosa y dinámica triangulación<sup>11</sup> entre: marcos normativos y publicaciones estudiantiles. En otras palabras, para poder indagar sobre las identidades estudiantiles y docentes en este período, fue preciso desarrollar el contrapunto constante y continuo entre las distintas fuentes, tensionando y contraponiéndolas entre sí.

### **Las identidades docentes y estudiantiles: tensiones y contrapuntos entre los lineamientos del Proyecto Educativo Autoritario<sup>12</sup> (PEA) y las publicaciones estudiantiles.**

Este 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 en el INSP “JVG” durante el período seleccionado. En este punto, cabe destacar que, desde nuestra perspectiva, “(...) las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él” (Hall, 2003; p. 18), por lo que las consideramos como productos de ámbitos históricos, culturales, institucionales y políticos específicos, que emergen mediante estrategias enunciativas y discursivas también específicas. De esta manera, siguiendo a Stuart Hall (2003) asumimos que las identidades nunca son fijas ni singulares, sino que son construidas a través de entrecruzamientos, tensiones y hasta antagonismos entre múltiples discursos, prácticas y posiciones diferentes, que se encuentran en un constante proceso de transformación y cambio.

---

11 Denzin (1990) define a la triangulación como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297).

12 Braslavsky, Carciofi y Tedesco, 1983.

Como hemos anticipado, para dar inicio al análisis, nos focalizaremos en las tensiones entre los lineamientos prescritos por el autodenominado PRN y las producciones estudiantiles escritas que, en contextos de proscripción de centro de estudiantes, tenían carácter de publicaciones clandestinas. Luego, revisaremos algunas de las primeras publicaciones estudiantiles de la posdictadura para observar allí qué enunciados perviven y cuáles de los contrapuntos del período precedente comienzan a disolverse, transformarse o intensificarse.

Anticipamos algunas preguntas que guían el análisis a continuación: ¿Cuáles fueron las modulaciones discursivas sobre las identidades estudiantiles y docentes prescritas por las normativas vigentes emanadas desde ámbitos estatales? ¿Qué discursos produjeron los/las estudiantes para autodenominarse desde sus ámbitos de enunciación o publicaciones? y ¿Cuáles para referirse a las identidades docentes? En esta dirección, analizamos aquellos discursos perturbadores del PEA (Braslavsky, Carciofi y Tedesco, 1983) que tenía pretensiones de ser imperante, pero encontraron a su paso 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 (Puiggrós, 2010). Las ISFD 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/las sujetos/as.

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/las sujetos/as escolares a aquellos contenidos afines a los proyectos de su interés (Braslavsky et al., 1983). Existe bastante consenso en caracterizar que la educación cumplió, más que una función económica, una función política (Puiggrós, 1991b; Puiggrós y Gagliano, 2004; Tedesco, 1985). 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/las 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.

Un ejemplo de 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)<sup>13</sup>, 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 pensado 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. Díada 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 fundamentó las bases desde las que se proyectaron 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 incluyó el proyecto educativo (Invernizzi, 2002, 2005). Este último —de acuerdo con

---

13 Creado con el Decreto-Ley N° 19.682, de 1972.

las autoras citadas— mostraría sus debilidades, justamente, en su “anhelo reproductivista”.

A continuación, presentamos, un conjunto de modulaciones discursivas en torno a las identidades de los/las sujetos/as en los ámbitos analizados, que son definidas como “punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad construyendo sujetos/as ‘susceptibles de decirse’” (Hall y Gay, 2003: p. 34). La propuesta, es visibilizar uno de nuestros principales hallazgos: que en el marco de la experiencia estudiantil se produjeron discursos que tensionaban, cuestionaban y/o se contraponían con los sentidos que el autodenominado PRN pretendió imponer, particularmente, sobre las identidades que convocan nuestro análisis.

### *Identidades estudiantiles*

El análisis a continuación evidencia cómo la producción discursiva o los enunciados de los/as estudiantes para nombrarse a sí mismos y/o autoreferenciarse surge de momentos particulares donde despliegan intervenciones y estrategias para vehicular sus preocupaciones y sus demandas reivindicativas. Es decir, en el marco de sus actividades culturales, reivindicativas y de difusión con sus compañeros/as producen discursos sobre las identidades estudiantiles y las identidades docentes que en varias oportunidades eran sistematizados y plasmados en los petitorios, comunicados, volantes, folletos y revistas como se ha analizado en otros trabajos (Ramos Gonzales 2021b, 2021c).

Estas piezas portan varios enunciados orientados a disputar —intencionalmente— los sentidos que el PRN proyectaba sobre los/las estudiantes en torno a aspectos relevantes de su identidad como: la criticidad, la participación, el género, el protagonismo, el trabajo colectivo, entre otros.

Por ejemplo, Subversión en el ámbito educativo (Resolución N° 538/1977), que estuvo vigente hasta 1982<sup>14</sup>, afirmaba en un apartado específico sobre el nivel

---

14 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.

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; p. 50).

Sin embargo, los/las estudiantes desarrollaron toda una agenda de actividades a partir de dinámicas y características propias del trabajo colectivo y grupal, reinstalando en los pasillos del INSP modos de socialización opuesto al patrón cultural individualista.

Además, en lo que respecta a la propia propuesta formativa, esgrimieron 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 planear el proceso educativo (Sobre la educación acartada, en *Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 16).

Se desprende de aquí una figura estudiantil propositiva, cuestionadora de los procesos que conforman su aprendizaje, interpelando la currícula desde una posición crítica que identificaba y distinguía “los conocimientos y experiencias” de “los contenidos curriculares”. Una preocupación que luego se retomará en el período posdictatorial.

Estos planteos, que inicialmente enfatizaban un carácter académico, meses más tarde estuvieron articulados a un contexto histórico que ubicaba al estudiantado como protagonista de una presente post guerra de Malvinas, consagrado a sobreponerse a la herencia procesista:

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).

Los/las estudiantes organizados/as procuraron conectar discursivamente determinadas características a la figura de estudiante. La insistencia en la construcción de una autopercepción como alumnos/as “creadores, participativos, transformadores” disputaba los sentidos impuestos durante años por el PRN en el ámbito educativo.

Nuestra interpretación, sobre el accionar estudiantil reivindicativo, es que también estuvo dirigido a problematizar las identidades estudiantiles, ofreciendo prácticas y modulaciones discursivas alternativas a las intenciones procesistas. En otras palabras, se propusieron transgredir los rótulos dictatoriales, y en este sentido, hicieron mella sobre ese “*deber ser*” de los/las estudiantes, que sostenía el PRN – frágilmente – en un afán “*especialmente reproductivista*” (Kaufmann y Doval, 1997).

Esta disputa sobre los discursos que circulaban y versaban sobre las identidades estudiantiles no sólo estuvo presente desde los lineamientos nacionales o centrales —que podrían haber tenido cierto grado de abstracción y desde la matriz interpretativa referida no siempre reflejaban lo que efectivamente sucedía dentro de los establecimientos escolares— sino además eran apropiados por algunas conducciones que haciendo suyos esos enunciados adscribían ideológicamente al proyecto procesista en transcurso. Así lo recuerda un estudiante en la oportunidad de un intercambio con el Rectorado que estuvo motivado en conocer más sobre los móviles de 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/las estudiantes en asuntos de la organización institucional representaba suficiente motivo para inquietar a las autoridades del Rectorado. El desdibujamiento de los sentidos que la conducción del Instituto pretendía adjudicarle a la figura de estudiante —individualizado, apolítico y desconectado con el contexto institucional y social— promovió una respuesta abrupta y aleccionadora: “son todos subversivos”. Fue una expresión categórica frente al interés que presentaba esta pequeña comisión estudiantil, recordando como ya se ha mencionado, que toda iniciativa compartida o motivada de conjunto se encontraba denegada en el ámbito escolar (Circular N° 137/ 1979).

Una vez que la dictadura se encontró en declive<sup>15</sup>, los/las estudiantes abiertamente bregaron por dimensionar el lugar del estudiantado en la etapa en transcurso, esgrimiendo la importancia de conectar su rol con el contexto circundante ya no sólo interviniendo en el ámbito escolar próximo sino en la sociedad toda. La estrategia consistió en denunciar las consecuencias de la coyuntura en el campo cultural y resignificar la figura del/la estudiante en el momento histórico clave de los últimos años del PRN en ciernes de un proceso de transición democrática (Quiroga, 1990). Así se autodenominan:

Los estudiantes, ansiosos de una educación que contemple la realiza-

ción 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).

Con el período posdictatorial, se retomaron con más vigor los sentidos expresados y se acuñaron nuevos rasgos a las identidades estudiantiles. Ya en un contexto de transición democrática y librados de las vedas políticas<sup>16</sup>, las primeras expresiones colectivas escritas por el estudiantado tematizaron sobre la necesidad -y la urgencia- de avanzar en la institucionalización de la organización y la participación estudiantil tanto dentro de los institutos como fuera de ellos. Además, de combatir cualquier tipo de continuismo o herencia procesista. En la primera revista del Centro de Estudiantes del JVG concluido el período de facto, puede leerse:

(...) somos nosotros, los estudiantes, los encargados de impedir cualquier tipo de anquilosamientos y dogmatismos, ajenos infinitamente a nuestra voluntad renovadora, progresista y democrática.

Por todo lo mencionado, los estudiantes necesitamos organizarnos. (...) Todos comprendemos que ha llegado el momento de que se nos escuche, de que se nos respete, el momento del derecho y de la justicia. Es tiempo de que haya una verdadera igualdad para que los estudiantes ocupemos el lugar que nos corresponde dentro del proceso educativo (*Revista "VAMOS"*, 1984; p. 15).

En este momento de transición, también se expresan sin eufemismo ciertos pareceres en torno a la dictadura. Comenzó a esclarecerse el vínculo entre la figura de los/las estudiantes y la figura la de los/las desaparecidos/as en tanto sujetos/as a los/las cuales se les había negado, a través de la detención y el

---

16 Ver Ramos Gonzales, J., & Trembinsky, M. (2022). Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). *Revista de Investigación y Disciplinas*, (7), 66-81.

exterminio<sup>17</sup>, su capacidad de agencia:

Todos estuvimos desaparecidos, negados. Éramos el exceso, (...) el desborde que debía ser recortado. (...) Hoy, con notorias ausencias, tomamos la palabra, reconquistamos nuestro espacio. (Revista “VAMOS”, 1984; p.22)

En efecto, desde las páginas de las publicaciones estudiantiles, ensayan las primeras preocupaciones sobre los Derechos Humanos y se posicionan en defensa de su carácter inalienable. Es decir, llaman la atención sobre la inadmisibilidad de ser suprimidos o despojados en el período en ciernes.

Nos parece importante tener en cuenta todos los Derechos Humanos (alimentación, vivienda digna, libertad, educación,...) pero sabemos que si se viola el Derecho a la Vida, todos los demás quedarán cercenados. Creemos muy importante también el respeto por las diferencias ideológicas. Por lo tanto, no es aceptable la existencia de presos políticos en esta democracia, que, si bien imperfecta, tratamos desde hace años construir, y a la cual defenderemos frente a cualquier agresor (Revista “VAMOS”, 1984; p. 11).

De acuerdo a lo analizado hasta aquí, en lo referente a las identidades estudiantiles, podemos afirmar que los enunciados producidos por el estudiantado lograron disputar los sentidos que el autodenominado PRN proyectó oponiéndose al patrón cultural individualista y violento todavía vigente en esta época, aquí caracterizada como bisagra.

Asimismo, se las mostró sensibilizadas con el período en transcurso y con las tareas que esta nueva etapa requería: estudiantes ocupados/as de su formación, pero también atendiendo a las problemáticas de la sociedad, cuestionando los

---

17 Estudiantes y profesores universitarios y terciarios son asesinados y desaparecidos hasta alcanzar la cifra significativa de 28,2 % del total de las bajas entre los años 1973 y 1983 (Izaguirre 2011 en Ramos Gonzales, 2020).

procesos educativos que tenían lugar en sus instituciones; organizados/as, propositivos/as, críticos/as, hacedores/as y creadores/as de su propia realidad. Desde su perspectiva, la democracia aparece como un punto de partida, como algo a reconstruir e institucionalizar en la cotidianidad de las prácticas educativas y estudiantiles.

Las piezas analizadas esgrimen una conexión directa entre la democratización de sus ámbitos educativos y aquellos más generales de la sociedad, lo que efectivamente concuerda con cierta amplitud a la hora de manifestar su preocupación por los derechos estudiantiles, humanos, y de la ciudadanía toda, excediendo lo puramente académico.

### *Identidades docentes*

Con relación a la producción discursiva de las *identidades docentes* en el marco de las fuentes analizadas, es preciso detenerse en los discursos que circulaban y se infringían normativamente para el sector de la formación docente. 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 Ministerio de Educación y Cultura (Kauffmann y Doval, 1999).

Desde el CFE —en tanto usina de lineamientos educativos de alcance nacional— se produjeron mecanismos discursivos para definir el perfil del nuevo docente. Esta fue una denominación acuñada por Ricardo Bruera en documentos y discursos (Kauffmann 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; p. 75).

Sin embargo, para los/las estudiantes organizados/as, las identidades docentes tenían que ver con otros desafíos y 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).

Lógicamente, esta caracterización era heredera de concepciones presentes en algunos/as estudiantes por las trayectorias individuales previas al ingreso al INSP. En efecto, estas maneras<sup>18</sup> de nombrarse y referenciarse eran constitutivas de las construcciones identitarias asumidas con otros y otras en agrupamientos y colectivos militantes que habían operado como ámbitos de socialización de gran impacto identitario, interrumpidos abruptamente por el autodenominado PRN.

Se trataba de disputar —también— las caracterizaciones sobre la actividad docente venidera, aquella elegida y asumida desde los convencimientos y las sensibilidades de jóvenes que habían estado comprometidos/as con proyectos de transformación social; y que intentaban reactualizar y reforzar estos compromisos problematizando el ejercicio docente y sumando a otros/as compañeros/as de nuevas generaciones que no habían transitado estas experiencias.

Por ello, la instalación de estas polémicas en torno a las identidades docentes —que cobran características completamente diferentes de las que habían tenido en los años ’70<sup>19</sup>—, tuvo el propósito de deslindarse de los discursos impartidos por el PRN. En este sentido, otra operación discursiva fue visibilizar prácticas docentes donde se pusieran en juego estilos y concepciones alternativas a las que habían construido sobre los/las profesores/as desde su experiencia en las aulas del Instituto. Así lo expresaron en su revista:

Otro tanto puede decir la mayoría de los docentes, a quienes no se

---

18 De acuerdo al corpus de entrevistas empleado en este estudio, los/as estudiantes -autores/as de las publicaciones estudiantiles, testimoniaron haber formado parte de agrupamientos y desarrollado militancias orgánicas en la izquierda y el peronismo antes de 1974.

19 Véanse los siguientes trabajos referidos a las experiencias pedagógicas de la región en el período: Rodríguez (1991, 1997) y Roitenburd y Foglino (2005).

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*, octubre de 1982, p.5).

Vale la pena advertir que estas concepciones que producían los/las estudiantes organizados/as para denominar a los/las profesores/as se correspondían con el lugar que el Rectorado también le había adjudicado a la docencia a lo largo de todo el PRN prescindiendo de los claustros en los ámbitos de decisión sobre la vida institucional en regla con el Decreto N° 148/76 de suspensión de la autonomía y de los Consejos Directivos con representación docente y estudiantil (Ramos Gonzales, 2020).

La producción discursiva sobre las identidades docentes plasmada en todos los materiales escritos del estudiantado, apuntó a la formulación de un conjunto amplio de enunciados de carácter estratégico para el contexto en transcurso. Un período marcado por la demanda explícita del involucramiento para la reconstrucción de la participación colectiva. En tal sentido, estos enunciados debatieron con los rótulos de la Dictadura manifiestos en las diferentes escalas de la experiencia educativa: las normativas de facto, los discursos de los/las representantes de las fuerzas armadas, los intercambios con los/las directivos/as e incluso algunas prácticas de los/as profesores/as en las aulas. Lineamientos donde el “nuevo” docente se consagra al profesionalismo y el aplicacionismo en el estricto marco de la situación de aprendizaje totalmente descontextualizada de la realidad educativa y social.

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 pro-

fesorado, 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*; agosto de 1982; p. 1).

Estas caracterizaciones sobre el desempeño venidero como profesores/as ocurrían en simultáneo a otras actividades donde también problematizaban rasgos constitutivos de la tarea docente. Un ejemplo al que pudimos acceder mediante el análisis de la propaganda estudiantil correspondiente a eventos, se trató de una Conferencia sobre la situación de la educación, donde -entre otros temas- debatían “el índice de achicamiento del aparato educativo público y la situación jurídico-gremial de los docentes argentinos” (*Revista Iniciativa*, octubre 1982, p. 7).

Así, la producción discursiva del estudiantado trató de cuestionar el surgimiento de este nuevo docente bajo los designios de la pedagogía de la eficacia y la profesionalización, a la vez que propugnó concepciones alternativas en torno a la formación y a las identidades docentes. Estas formas otras de ser docente se encontraban ligadas a la sensibilidad, a la criticidad, al compromiso, a la democratización y a la participación tanto dentro del Instituto como en toda la escena educativa.

En la etapa posdictatorial, los enunciados precedentes se radicalizan, y tanto el estudiantado como el cuerpo docente son enunciados como agentes del cambio social, directamente relacionados con la nueva sociedad libre, democrática y transformadora que se intentaba construir a pesar de las *marcas* que la dictadura había dejado. Algunos ejemplos se dejan leer en las piezas analizadas:

“Hoy el docente es un transmisor de cultura. Sigue repitiendo modelos extranjeros sin pensar en el contexto de un proyecto nacional y popular.

(...) por ser futuros docentes, hoy debemos por sobre todas las cosas insertarnos en la realidad social y ser protagonistas de la misma. Está inserción nos lleva a pensar que debemos ser agentes del cambio social, desarrollando el juicio crítico que nos exige enseñar a pensar, a comprometernos políticamente con la realidad nacional reconociéndonos parte de un todo, la comunidad, formada en el conocimiento de los modelos históricos de nuestro pueblo y de Latinoamérica.

Todo esto nos hace tomar conciencia de la necesidad de asumarnos como trabajadores de la educación, de plantearnos la necesidad de agremiación para poder hacer respetar nuestros derechos (...) [y] nuestra lucha por una Educación Nacional y Popular de nuestra sociedad. En definitiva, en nuestro camino hacia la liberación” (Revista VAMOS, 1984; p. 9).

Es posible advertir cómo las identidades docentes son asociadas al compromiso social, político y pedagógico, en fuerte tensión con los modelos educativos extranjeros o “de expertos” que se habían impuesto anteriormente. Esta manera de nominar al docente estuvo vinculada a un proyecto educativo nacional, popular y latinoamericano, que enseñe a pensar crítica y contextualmente. Al parecer, la estrategia estudiantil consistió en que las producciones colectivas se encontraran destinadas no solo a los/las docentes, sino también a ellos/ellas mismos/as en calidad de futuros/as docentes. Esta apuesta a las identidades docentes por venir también se ve reflejada en la convocatoria a asumirse como “trabajadores/as de la educación”, dando cuenta de una fuerte necesidad de agremiación y sindicalización en defensa de sus derechos. En síntesis, además de disputar los sentidos propios de la etapa dictatorial, las producciones discursivas del estudiantado pusieron en agenda un “deber ser” otro: sensible, comprensivo, crítico, empático, comprometido. Como vimos, las identidades docentes fueron enunciadas como factores clave del cambio social y la participación político-pedagógica. La organización, la agremiación, lo colectivo, el horizonte común y la democracia por venir inauguran y dan sentido a estas identidades docentes -actuales y venideras- alternativas, dispuestas a luchar por una educación -y una sociedad- más justa e igualitaria.

## **Conclusiones**

A lo largo de este trabajo, hemos intentado analizar las concepciones manifiestas en torno a las identidades estudiantiles y docentes en el contexto de declive de la última dictadura cívico-militar y los primeros años del periodo posdictatorial a partir de un conjunto de documentos (ministeriales e institucionales), y de testimonios estudiantiles. A la vez, procuramos compartir algunas reflexiones epistemológicas sobre nuestro trabajo archivero (Muller, 2015).

Los desafíos y las dificultades propias del hallazgo, acceso, digitalización y catalogación para la construcción de un corpus empírico heterogéneo, habilitó a caracterizar las publicaciones estudiantiles como evidencias “estratégicas” abriendo un rico proceso de contrastación, contraposición y triangulación con un número significativo de lineamientos, circulares, decretos y demás normativa propiciada para el sector.

Estos materiales que hasta entonces habían tenido un tratamiento inédito, han permitido aproximarnos a la comprensión de algunas disputas por las identidades estudiantiles y docentes. En efecto, el análisis profundiza en la recepción de la política destinada a la formación docente durante el período seleccionado, a través de la reconstrucción y el tratamiento de las tensiones, disputas y/o resistencias como ángulo poco explorado por los estudios en torno al campo educativo de la época. Más específicamente, echaron luz sobre algunas de las apropiaciones que los sujetos organizados hicieron de ese encuadre normativo en el ámbito específico de los ISFD. Con respecto a las identidades estudiantiles, fueron caracterizadas desde las publicaciones estudiantiles como creador, transformador, involucrado, participativo, colaborativo y empático. El énfasis por la preocupación e involucramiento en la democratización de los institutos y de la sociedad, visibilizó desde la óptica estudiantil y un compromiso político-pedagógico insoslayable. Lo colectivo, además, ocupó un lugar preponderante en esta construcción identitaria, que directamente tensionó lo instaurado anteriormente por el PRN y acompañó formas emergentes de organización en los ISFD. Asimismo, las identidades docentes fueron caracterizadas por el estudiantado empleando dos estrategias: por un lado, disputando los sentidos que el PEA había instalado en la formación docente en particular y en todo el sistema educativo

en general; por otro lado produciendo discursos y representaciones otras, que atendieran al rol que la docencia tenía, desde la óptica estudiantil, en los nuevos desafíos de la naciente democracia.

En suma, recuperar las modulaciones discursivas de los lineamientos del PRN orientados a determinar rasgos y características de las identidades docentes y estudiantiles, para ponerlas en diálogo y contrapunto con las enunciaciones que el estudiantado organizado producía sobre su propio rol estudiantil y sobre la función del ejercicio docente venidero, permitió reconstruir, en parte, un proceso de producción y reproducción múltiple y complejo orientado a interrumpir el *continuum* dictatorial y a colaborar en la construcción del andamiaje organizativo que daría salida final al autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

## **Bibliografía**

ARUGUETE, E. (2006). Lucha política y conflicto de clases en la posdictadura. *Los años de Alfonsín. ¿ El poder de la democracia o la democracia del poder*, 411-460.

BECKER, H. (1979). Observación y estudios de caso sociales. En SILLS, D. (dir.). Enciclopedia. Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid: Aguilar.

BERGUIER, R., HECKER, E. Y SCHIFRIN, A. (1986) Estudiantes secundarios: sociedad y política. Buenos Aires: CEAL.

BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. y TEDESCO, J. C. (1983). El proyecto educativoautoritario. Argentina, 1976-1982. Buenos Aires: Flacso.

DAS, V., & POOLE, D. (2008). El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, (27), 19-52.

DENZIN, N.K. (1990). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago.

Diccionario de Terminología Archivística. (1993). Ministerio de Cultura. Madrid

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

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva. 207

GARAÑO, S. y PERTOT, W. (2002). *La otra Juvenilia*. Buenos Aires: Biblio

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.

HALL, S. y du GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu. QUIROGA, H. (1990). *El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*, Rosario, Fundación Ross.

INVERNIZZI, H. y GOCIOL, J. (2002). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires, Eudeba. 209

INVERNIZZI, H. y GOCIOL, J. (2005). *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires: Eudeba.

KAUFMAN, C. (2001). *Dictadura y educación, Tomo I. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Salamanca: Fahren House.

KAUFMAN, C. (2003). *Dictadura y Educación, Tomo II. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. 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.

KAUFMAN, C. y DOVAL, D. (1999). Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura. Rosario: Laborde.

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.

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.

MULLER, C. (2015) Fondos bibliotecarios en movimiento: las colecciones digitales del Instituto Iberoamericano de Berlín. MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos, Número 5, octubre 2015, 103-107

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

PATÍÑO, 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

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.

PUCCIARELLI, A. (2004). Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura. Buenos Aires: Siglo XXI.

PUIGGRÓS, A. (1991b). Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO, R. (2004). La fábrica de conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Santa Fe: Homo Sapiens.

RAMOS GONZALES, J. (2020). 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). Tesis de maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11455>

Ramos Gonzales, J. (2021). La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas / The student experience in Teacher Training Institutions in the context of the war for the Malvinas Islands. *Revista de Educación*, 0(23), 39-55. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/reduc/article/view/5085/5566>

RAMOS GONZALES, J. (2021 b.). "Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones". *Revista de Investigación y Disciplinas-Revid*, 3 (4), 83-102. <http://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/148/123>

RAMOS GONZALES, J. (2021 C.) "Aportes para la comprensión del resurgir en el movimiento estudiantil terciario en Argentina: (1979-1981)" *Revista, Realidad Económica*, 51 (343), 73-93. Recuperado de <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/>

[view/176/141](#)

RAMOS GONZALES, J., & TREMBINSKY, M. (2022). Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). *Revista de Investigación y Disciplinas*, (7), 66-81.

RESTREPO, E. (2018) Etnografía. Alcances técnicas y éticas. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

RODRÍGUEZ, L. G (2011). Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983). Rosario: Prehistoria.

..... (2007) El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983. *Sociohistórica*, (21-22): 121-141. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3654/pr.3654.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3654/pr.3654.pdf)

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>.

RUFER, M., & GORBACH, F. (2016). (In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI. ISBN: 978-607-03-0785-0

SCHVARZER J. (1986): La política económica de Martínez de Hoz, Hyspamérica, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (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.

STAKE, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

SUASNÁBAR, C. (2001). Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura.

TEDESCO, J.C. (1985). Educación y sociedad en Argentina (1880-1945). Bs. As: Ed. Hachette.

### **Fuentes documentales y orales**

#### *Publicaciones estudiantiles*

Revistas Iniciativa (agosto de 1982). Año 1, N° 0.

Revista Iniciativa (octubre de 1982). Año 1, N° 1

Revista VAMOS (1984).

#### *Volantes:*

Junio 1982, circa: Ciclo de cine proyección de la película “Por la Patria”

#### *Decretos, circulares, resoluciones, documentos, leyes*

Circular N° 137/ 1979

Decreto-Ley N° 19.682, de 1972.

Decreto N° 148/76. Intervención del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) al JVG.

Resolución N ° 538/1977. Subversión en el ámbito educativo. MCE.

#### *Entrevistados/as*

Pacianni, Dino. Estudiante de Historia. Ingresó en 1979 y egresó en 1984. Entrevista presencial, junio de 2017.

**Josefina Ramos Gonzales:** Becaria Doctoral (IICE/UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA- FFyL). Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA-FFyL). Profesora Interina concursada en Talleres de Práctica y Residencia ENS 7 [josefinaramosg@gmail.com](mailto:josefinaramosg@gmail.com)

**Mariana Trembinsky:** Estudiante avanzada de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA). Docente adscripta de la materia “Pedagogía/ Educación 1” de la carrera de Cs. de la Educación (FFyL-UBA). Becaria de grado ESTÍMULO (IICE- FFyL-UBA). [marianatrembinsky@gmail.com](mailto:marianatrembinsky@gmail.com)