

La última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) como régimen visual: visualidades en disputa al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en la Guerra de Malvinas

Maya Corredor¹

85

Resumen

Este trabajo propone interpretar la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) como un *complejo de visualidad* que en la Guerra de Malvinas (1982) intensificó determinadas operaciones de su régimen de visualidad, como la exaltación del patriotismo para la formación de consensos a favor del régimen militar en deterioro. Esta operación se valió de estrategias como la acción psicológica, el direccionamiento de la atención y el reparto de lo común.

Se plantea la hipótesis de que estas estrategias de visualidad permearon y coestructuraron el régimen visual de las instituciones educativas del país, a la vez que entablaron relaciones de poder con

¹ Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Buenos Aires. Becaria doctoral de CONICET, en el Doctorado en Ciencias Sociales de la misma

tácticas de contravisualidad activadas por las y los estudiantes. Para desarrollar este punto se revisaron documentos institucionales y estudiantiles del Colegio Nacional de Buenos Aires, como el caso de la revista *Aristócratas del saber* (1978-1986), a partir de la cual se pudieron destacar algunas relaciones de confrontación entre las visualidades estudiantiles y las hegemónicas a propósito de la Guerra de Malvinas.

Palabras clave

Visualidad, contravisualidad, patriotismo, acción psicológica, escuela.

Abstract

In this work, the last Argentine civic-military dictatorship (1976-1983) is interpreted as a visuality complex, which in the Malvinas War (1982) intensified certain operations of its visuality regime, such as the exaltation of patriotism, for the formation of consensus in favor of the deteriorating military regime. This operation was made possible by strategies such as psychological action, the directing of attention and the distribution of the common.

Facultad, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Actualmente también cursa la especialización en Pedagogías de la Imagen, en la Universidad Nacional de Hurlingham. Contacto: [maya.corredor@gmail.com].

86

*It is hypothesized that these strategies of visuality permeated and co-structured the visual regime of the country's educational institutions, while establishing power relations with countervisual tactics activated by students. To develop this point, institutional and student documents of the Colegio Nacional de Buenos Aires were reviewed, such as the case of the magazine *Aristócratas del saber* (1978-1986), where some relations of confrontation between student visualities and hegemonic ones regarding the Malvinas War could be highlighted.*

Keywords

Visuality, countervisuality, patriotism, psychological action, school.

Introducción

Este trabajo surge de una indagación sobre las relaciones entre visualidades y contravisualidades en dos escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires (Escuela Normal Superior n.º 2

² En la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Buenos Aires.

³ Para este trabajo específico se consultaron testimonios en entrevistas realizadas por Santiago Garaño y Werner Pertot y publicadas en 2002 en el libro *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires*

«Mariano Acosta» y Colegio Nacional de Buenos Aires) en la etapa de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) para concluir de una tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación².

En las fuentes³ consultadas sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires (de ahora en adelante CNBA), emergieron testimonios de las y los protagonistas de esas experiencias que señalaron el conflicto bélico de Malvinas (1982) como un punto de inflexión en su percepción del régimen militar y en su relación con las autoridades escolares. Este artículo se centrará en rescatar e interpretar ciertas interacciones entre estudiantes y autoridades del CNBA a través de la revista *Aristócratas del saber* (1978-1986), a propósito del manejo que la Junta Militar dio a la guerra de las Malvinas, como la intensificación del nacionalismo en las escuelas. Para interpretar esas relaciones en clave de visualidades y contravisualidades, se propone revisar conceptos provenientes de los estudios visuales, como los *complejos de visualidad* y sus operaciones de autolegitimación. Se destaca la exaltación del nacionalismo como operación para restablecer el apoyo social y lavar la imagen del régimen militar, cada vez más debilitada en el interior y el exterior del país. En este marco, se identificarán algunas estrategias de propagación del patriotismo como la acción

(1971-1986), el archivo online de la revista *Aristócratas el Saber*, documentos escolares de la época que reposan en el archivo personal de Valeria Hasse, exalumna y participante de la revista, discursos oficiales, piezas gráficas y audiovisuales de propaganda de la época, y documentos militares, entre otros.

psicológica, el direccionamiento de la atención y el reparto de lo común.

Los complejos de visualidad

El concepto de visualidad ha sido desarrollado por varios investigadores de los estudios visuales (Bal, 2004; Brea, 2009; Evans y Hall, 1999; Hernández, 2005; Mirzoeff, 2016; entre otros) que analizan los actos del ver como problemas sociales, políticos y culturales. Los desarrollos sobre la visualidad exploran lo que las formaciones históricas *permiten ver*, es decir, estudian las condiciones de cada época que permiten *abrir la visibilidad* (Deleuze en Renaud, 1989), a partir de lo cual lo social se da a ver y se enuncia.

Entre las distintas rutas de entrada a este concepto se destacan los hallazgos de Nicholas Mirzoeff (2016), para quien el término *visualidad* se remonta al siglo XIX, en la exaltación que hace el influyente militar Carl Von Clausewitz sobre Napoleón Bonaparte, de quien destaca su *capacidad de visualizar* como estrategia de dominio. Este procedimiento es de índole imaginaria, estratégica y anticipatoria, ya que se genera a partir de información de subalternos, imágenes mentales e ideas (Mirzoeff, 2016), para construir una imagen que no podría ser captada a simple vista o por una sola persona (Mirzoeff en Dussel, 2009) como, por ejemplo, la visualización del campo de batalla.

Para Mirzoeff la visualidad es la práctica de una autoridad que ordena, reparte, regula y da forma a lo real con efectos

materiales concretos (Mirzoeff, 2016). En este marco, un *complejo de visualidad* es un estado formal de control donde un grupo social privilegiado organiza el mapa donde los otros grupos discurren y son sometidos, y se constituye por operaciones simbólicas y materiales de organización y estética del poder. Según el autor, hay tres grupos de operaciones que configuran los complejos de visualidad. El primero es la nominación y clasificación de lo visible, en cuanto sería lo mismo que lo existente. El segundo es la separación, segregación y reorganización social de los grupos, de acuerdo a la clasificación ya efectuada sobre los mismos, «[...] encargándose de segregar a los visualizados para impedir que se organicen como sujetos políticos, trabajadores, pueblo o nación descolonizada» (Mirzoeff, 2016: 34). El tercer grupo está constituido por los procedimientos de legitimación, naturalización y estetización del ordenamiento, que adquiere un aura estética de lo *correcto*, *necesario* e incluso *hermoso*, y que presenta a la autoridad como obvia y natural.

Entre varios tipos de complejos de visualidad que identifica Mirzoeff, a propósito de este trabajo se destaca el complejo militar-industrial. Este término fue acuñado por el expresidente estadounidense Dwight Eisenhower (1953 a 1961) y alude al aparato conformado por las FF. AA. y los fabricantes de armamentos, y fue retomado por Mirzoeff para desplazar la visualización del campo de batalla de Clausewitz al escenario de las operaciones de *contrainsurgencia*, desarrolladas desde la Guerra Fría en territorios como América Latina. En el complejo militar-industrial de *contrainsurgencia* se reafirma el postulado de

Foucault sobre la política como la guerra por otros medios (Mirzoeff, 2016), en la cual las operaciones de dominación se dirigen no sólo hacia el *enemigo* sino también hacia la población.

Como se verá en este trabajo, la última dictadura cívico-militar argentina puede ser susceptible de ser leída desde los aportes de Mirzoeff, para identificar en sus propósitos y procedimientos esas operaciones relacionadas con el denominado complejo de visualidad militar-industrial.

El patriotismo como operación del régimen visual de la última dictadura cívico-militar (1976-1983)

Se propone revisar algunas operaciones de la última dictadura que se intensificaron en la etapa de la Guerra de Malvinas, desde la apuesta de Mirzoeff. La exaltación del sentimiento patriótico fue una de ellas, y, para efectos de este trabajo, será ubicada como parte de las operaciones de legitimación del régimen militar.

El gobierno militar promovió un registro de sensibilidad, en el cual se dispuso lo que es adecuado ver —siendo el ver un acto *impuro* articulado a los demás sentidos— y lo que es adecuado sentir —que convoca a las emociones y al intelecto—, para orientar la experiencia sensible de la población. Según Mirzoeff (2016), la operación de legitimación estética se basa en la identificación del proyecto autoritario con ciertos valores *apropiados* que, a fuerza de repetición, se naturalizan y se hacen *deseados*. Se crea así «[...] una estética del respeto al *status quo* [...] una estética “apropiada”, del

deber, de lo que se siente como correcto y, por lo tanto, resulta gratificante y en último término incluso hermoso» (Mirzoeff, 2016: 34).

Los valores *apropiados* que requirió el régimen militar fueron amalgamados con éxito en la exaltación del nacionalismo. El gobierno de facto capitalizó una larga trayectoria de construcción de sentidos sobre el nacionalismo, que se formalizó en el siglo XIX con la noción de la defensa de las fronteras (Rodríguez, 2010) y que se intensificó a comienzos del XX con el conflicto colonial en las Islas Malvinas —desde entonces convertidas en un *emblema de la nacionalidad* (Lorenz, 2009)—. Posterior al golpe de Estado, el gobierno fortaleció la lucha contra la subversión por medio de la retórica del *ser nacional*, con la justificación de que el país era víctima del comunismo internacional, que atentaba contra todo aquello que representara el estilo de vida *occidental y cristiano* de los argentinos (Berlochi, 2016). Pero a la representación del enemigo externo que amenazaba las fronteras, se sumó el *enemigo interno* que infiltró la sociedad para subvertir la identidad de la Nación.

Como ya se ha investigado profusamente, la educación fue uno de los ámbitos donde más progresó la transmisión de sentidos sobre el *ser nacional*. Desde mediados de 1976 fueron distribuidas distintas circulares y resoluciones que buscaban endurecer el tratamiento de los símbolos patrios en las escuelas. También se intentó establecer un relato de continuidad entre las cabezas del gobierno de facto y los héroes patrios, y tanto rutinas como rituales escolares fueron efectivos transmisores del patriotismo (Álvarez

Prieto, 2015). Las FF. AA. tendieron un puente hacia el ámbito educativo en la creación del programa *Marchemos hacia las fronteras* y en la formalización de la Gendarmería Infantil, ambos en 1979.

La formación del sentimiento nacionalista en la conducta de los ciudadanos es un propósito común en dos ámbitos cuyos límites se disuelven en el régimen militar: la educación y la propaganda. A continuación, se hará una profundización sobre estos vínculos.

La acción psicológica como estrategia de visualidad para la instalación del ser nacional

El tema de la acción psicológica en la guerra de Malvinas ha sido ampliamente abordado en estudios que hablan de las estrategias de construcción de verdad desde el régimen militar, las visibilidades/invisibilidades que se produjeron y el desplazamiento de la acción bélica a la *puesta en escena* (Basile y Floridia, 2019; Gamarnik, 2015; Invernizzi y Gociol, 2002; Verbitsky, 2006). Se destaca la articulación entre acción psicológica y censura, que generó una sistemática producción de imágenes falsas de la guerra y que implicó eliminar, restringir y desvirtuar cualquier mensaje distinto al requerido (Gamarnik, 2015; Invernizzi y Gociol, 2002). Los medios de comunicación tuvieron un rol complejo en esta operación dado que, si bien estaban alineados con la puesta en escena, muchos de sus trabajadores crearon y protegieron esas otras imágenes y contenidos *no deseados*, provocando efectos de

desenmascaramiento y contrainformación ante la construcción de una verdad hegemónica (Burkart, 2013; Gamarnik, 2015).

En un sentido más amplio, la acción psicológica fue el método por excelencia para lograr la legitimación, naturalización y estetización del proyecto autoritario. Mientras acusaba a la subversión de infiltrar la cultura para colonizar el pensamiento de la sociedad, la dictadura estructuró una serie de políticas culturales, educativas y comunicacionales para «[...] producir valores, regular actitudes y conductas, y buscar formas de adhesión y participación de la población en base a coyunturas (e intereses) específicos y cambiantes» (Risler, 2018: 23). Esta dimensión *productiva*, de construcción de consenso, estuvo articulada con una dimensión *destruccionista*, constituida por el terrorismo de Estado.

En 1968, durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970), el ejército produjo un documento de carácter *reservado*, con el objetivo de instruir a los militares en las operaciones psicológicas, consistentes en la conducción de procedimientos, técnicas y medios para influir en el campo psíquico de la población. Entre los métodos planteados en este manual se propone la *acción sugestiva* como aquella que apela a los afectos, las emociones y el subconsciente para motivar las conductas y actitudes del receptor. Este método sería considerado como el que mejor se adapta a la propaganda y el que más éxito reporta en los procedimientos de acción psicológica pues «[...] las emociones y sentimientos privarán y prevalecerán sobre lo intelectual [...] el juicio reflexivo estará disminuido, anulado o

condicionado, de acuerdo con la intensidad emocional que domine al blanco psicológico [sic]» (Ejército Argentino, 1968: 15)⁴.

Según el manual, la educación, la propaganda, la conducción, las instrucciones y las relaciones públicas son los principales procedimientos de la acción psicológica. Esto puede sugerir —entre otras razones— por qué el campo educativo fue tempranamente intervenido en el golpe de Estado, y desde qué ángulo estaba siendo observado y sopesado su valor social. Además, puede explicar la reiterada y sincrónica exposición en las aulas, en la publicidad, en el lenguaje periodístico y en el oficial, de las mismas expresiones y conceptos bandera del régimen militar. La acción psicológica en la educación, consistente en la *formación de la personalidad* (Ejército Argentino, 1968: 25) se desarrollaría a través de la incorporación de los *valores deseados* por medio de «[...] los ritos religiosos, las costumbres, las celebraciones patrióticas, las ceremonias, los homenajes, los castigos, las concesiones del bienestar, los premios y la creación de hábitos disciplinarios» (Ejército Argentino, 1968: 25).

⁴ Si bien esta fuente data de una época anterior a la estudiada, es útil para este análisis ya que hace parte de una genealogía y desarrollo de la doctrina local de la *Acción psicológica* implementada desde 1958 por el mayor del ejército Jorge Heriberto Poli. Poli produjo varios documentos para la instrucción militar de las operaciones psicológicas y en 1981 se desempeñó en la Secretaría de

El direccionamiento de la atención

El dominio de la atención fue parte de los asuntos abordados en el reglamento de *Operaciones Psicológicas* que contempló, como temas a trabajar, «[...] los que por sorpresa, provocando emociones, distraen la atención pública de su fijación en objetivos inconvenientes» (Ejército Argentino, 1968: 17). El direccionamiento de la atención es el propósito esencial de la propaganda, que gestiona a los ciudadanos «[...] desde el punto de vista de sus opiniones e intereses» (Valencia, 2014: 130) e incide en sus emociones, deseos, hábitos, temores, etc. Ayuda a formar un consenso social en torno a los valores promulgados por el régimen militar, que se basan en juicios sobre lo normal y lo anormal, y que señalan los rasgos poblacionales más *disruptivos* para intentar *normalizarlos*.

El direccionamiento de la atención y la construcción de un consenso sobre lo *adecuado* son efectos de un *reparto de lo sensible*, en palabras de Rancière (2014). Se habla del ordenamiento de lo común por medio de la delimitación de los espacios, los tiempos, las formas de actividad y los deberes de las personas, de acuerdo a preconceptos que derivan en competencias o incompetencias de

Información Pública (SIP), órgano donde se centró el control de la información en los medios de comunicación nacionales e internacionales (Gamarnik, 2015; Invernizzi y Gociol, 2002; Rislér, 2010). De la SIP dependía Télam, la agencia oficial de noticias de prensa de Argentina, que en 1982 cubrió oficialmente la guerra de Malvinas articulada la estrategia militar de acción psicológica (Gamarnik, 2015).

los sujetos con respecto a lo común. Este reparto implica que una autoridad señale quién tiene acceso a qué, y quién o qué es visible (o no) en ese espacio común: «Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia» (Rancière, 2014: 3).

En el régimen militar lo visual fue parte de lo sensible que se distribuyó, puesto que se organizó una mirada que priorizó un tipo de imágenes en detrimento de otras. El gobierno de facto ejerció un poder sugestivo sobre los ciudadanos para modificar sus conductas y conducir su atención y sus miradas a través de la acción psicológica.

La propaganda en la guerra de Malvinas

Aparte de la construcción de una puesta en escena de la guerra, los medios de comunicación difundieron piezas de un patriotismo exacerbado. Diversas campañas circularon masivamente en medios impresos y televisión, como la del slogan *Ganemos la batalla en todos los frentes ¡Argentinos a vencer!*, realizada por el Consejo Publicitario Argentino (CPA)⁵, en el cual se demarcaba el lugar que debía desempeñar cada ciudadano desde *su lugar*, donde *cada uno en lo suyo* tenía que defender la patria,

⁵ «El CPA impulsó una importante cantidad de campañas de propaganda entre 1976 y 1983, generadas por las agencias que participaban en la asociación» (Risler, 2009: 15).

como conducta deseable. Se infiere que el propósito de esta propaganda —aparte de la exaltación del patriotismo— fue la sugestiva difusión de instrucciones a las y los ciudadanos, para fortalecer un reparto sensible del país que fuera favorable para la hegemonía militar en ese momento crítico. Entre los spots para televisión de la campaña, una maestra pregunta *mi país me necesita, ¿qué puedo hacer por mi país?* y una voz en *off* masculina le indica «Enseñar con fe, dar amor, explicar con sencillez y firmeza los fundamentos de lo que hemos emprendido, hacer que la escuela se viva realmente como el segundo hogar [...]»⁶. El reparto tenía que responder, en todo caso, a la creación de un consenso en la sociedad que abrazara la iniciativa de la recuperación de las islas y, por asociación, que apoyara al proyecto militar. Se pretendía conducir la percepción del pueblo hacia sentimientos de unión, regeneración y reencuentro (Lorenz, 2006) y, en el caso de que esto no sucediera, los montajes mediáticos se encargarían de transmitir el mensaje de «[...] un apoyo monolítico a la decisión de la Junta Militar» (Gamarnik, 2015: 87). Mensaje que generaría presión contra las críticas, contradicciones y desacuerdos que muchos ciudadanos tenían respecto de la guerra y/o el gobierno.

El régimen militar desplegó una fuerte actividad propagandística para promover una imagen de la juventud que pretendía tener dos caras: la de los *chicos de la guerra*, abnegados y

⁶ Para acceder a la pieza (desde el minuto 2:45): [<https://bit.ly/3NUbu5j>].

patriotas, y la de los que lucharon contra la subversión (Lorenz, 2006). Sacrificio, idealismo, patriotismo, respeto a las jerarquías y a la autoridad fueron las nociones con las que se llevó a cabo la tarea de formar una nueva generación de jóvenes en este periodo (Manzano, 2017).

Otro de los *spots* para televisión de la campaña *¡Argentinos a vencer!*, presenta a una joven⁷ que recibe la instrucción

Seguir estudiando, seguir aprendiendo, con voluntad, sin claudicar, haciéndolo con más fuerza que nunca, tomando conciencia de que esta lucha también es tuya, el país en acción es el motor de la victoria, cada uno en lo suyo defendiendo lo nuestro.

La indiferenciación de los límites entre la trinchera y la vida civil, efecto de la expansión de un lenguaje belicista que conduce a la *guerrificación* de la población (Risler, 2018: 263), contribuyó a la difusión de una estética militar que intentó disciplinar a las y los jóvenes en los lugares que les fueron habilitados por el reparto de lo sensible: la trinchera y la escuela.

El Colegio Nacional de Buenos Aires y el patriotismo

Es necesario hacer una mención sobre ciertas disputas por el sentido al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en la

época del gobierno de facto para, posteriormente, ampliar sobre su situación en el marco del conflicto del Atlántico Sur.

Se ha dicho reiterativamente que la historia del CNBA se enlaza con la historia del país. Desde el siglo XVII, con la conformación de sus antecesores en el mismo solar de la Manzana de las Luces, el colegio ha mutado según las demandas de la nación en construcción y ha albergado en sus claustros a muchos protagonistas de la historia argentina. El llamado *colegio de la Patria* se imagina a sí mismo «[...] como un concentrado de la Argentina. Una patria en miniatura» (Kohan citado en Lennard, 2007: § 13).

El CNBA se conformó oficialmente en 1863, en el marco de una política que creó los colegios nacionales para dar una educación liberal, humanista y científica a «[...] los jóvenes que más tarde iban a conducir el país» (De Vedia, 2003: § 11). El colegio exteriorizó una identidad asociada al elitismo y la aristocracia, y su aura de prestigio es producto de un histórico proceso de construcción de su visualidad a partir de una serie de disposiciones sobre sus relatos, el espacio, la arquitectura, la cultura escolar o material y los cuerpos de los sujetos. La decantación de una cultura escolar de más de un siglo de antigüedad formó rituales, hábitos, prácticas, reglas y normas que coadyuvaron a erigir esa identidad basada en la *tradición* (Severino, 2011) y la *Patria*.

Unos meses antes del golpe de Estado el CNBA fue intervenido por funcionarios del régimen militar que intentaron

⁷ Para acceder a la pieza: [<https://bit.ly/3ukJi3F>].

satanizar y disolver toda referencia sobre el pasado inmediato del colegio, como el rectorado de Raúl Aragón (1973 a 1974), durante plena democracia peronista. Las nuevas autoridades promulgaron la idea de refundar y reorganizar la institución, teniendo como pauta orientadora ese pasado épico del *colegio de la patria*, del mismo modo que la Junta Militar se identificó con las gestas patrióticas, en ese momento.

En esta etapa, los elementos más representativos de la cultura escolar del CNBA fueron convenientemente intensificados y endurecidos, tanto en las rutinas cotidianas como en los planes de estudio (Giorgini, 1988). El nacionalismo se reflejó en el tratamiento de los símbolos patrios y en la estética militar de las actividades diarias, entre las cuales se podían encontrar formaciones, marchas con paso de ganso, clases de educación física que parecían desfiles militares, guardias de honor y desfiles en la calle para actos públicos.

Uno de los rituales escolares más representativos en el CNBA de esta época es el canto de *Aurora*. En 1977 se reglamentó que toda la comunidad del colegio debía escuchar esta pieza musical todos los días, de pie y en silencio, a la entrada del turno mañana y salida del turno tarde (Giorgini, 1988). En ese momento todos los actores educativos tenían que suspender sus actividades para oír la pieza. Otro duro ritual patriótico fue el desfile del 20 de junio. Para esta fecha, las y los estudiantes hacían una marcha

⁸ Así se conoció popularmente a la Federación Juvenil Comunista, organización juvenil del Partido Comunista de Argentina. La *Fede* y la Unión de

militar desde el colegio hasta el mausoleo de la basílica de Santo Domingo, donde cantaban *Aurora* y el Himno Nacional, y juraban a la bandera frente a las fuerzas armadas. La dirección del CNBA capitalizó con este ritual la relación histórica entre el colegio y las gestas patrias del país, para construir una pretenciosa representación visual del colegio. Las palabras de Martín Zolkower (alumno de 1974 a 1979) son elocuentes sobre la apuesta visual del ritual:

Estábamos siendo mirados por el país, ahí es donde se ponía en juego esta cuestión del prestigio del colegio, la bandera, estos símbolos tan bastardeados pero tan importantes para la dictadura, teníamos que ser fieles representantes de una juventud, pura y ordenada, y eso a través de la forma cómo marchábamos (Entrevista de Garaño y Pertot a Martín Zolkower, c. 1999).

Visualidades y contravisualidades en el CNBA

En medio del clima de represión de toda actividad política estudiantil al interior del colegio, en 1978 nace la revista *Aristócratas del saber* a cargo de Ignacio Lewkowicz (alumno de 1974 a 1979), quien cursaba 5^{to} año y militaba en la *Fede*⁸. La revista sumó colaboradores, sobrevivió en clandestinidad a la etapa de la dictadura, se *legalizó* en la democracia y desapareció en 1986 con 25 números en su haber. *Aristócratas del saber* (de ahora en

Estudiantes Secundarios (UES), fueron las fuerzas con más impregnación en el estudiantado en ese periodo.

adelante *ADS*) convocó jóvenes de distintos años y afiliaciones políticas, con un discurso basado en la unidad de los estudiantes, desde la diversidad y contra un enemigo en común: la represiva conducción del colegio y el país. *ADS* promovió la libre expresión y generó una dinámica asamblearia que se consolidó con el paso del tiempo.

Se considera a la prensa estudiantil como un instrumento de resistencia juvenil en la dictadura (Minghetti, 2018) que, especialmente desde 1979⁹, canalizó las demandas de reorganización de los centros de estudiantes. Las condiciones de producción de la prensa solventaron ciertas dificultades organizativas de las y los jóvenes, como la clandestinidad. Guadalupe Seia (2020) clasifica las revistas estudiantiles según su proceso organizativo. Las creadas *desde abajo* surgieron de iniciativas juveniles con o sin militancia orgánica en los partidos políticos. *ADS* sería parte de este grupo. Las revistas *desde arriba* aparecieron en reacción a las anteriores, agenciadas por las autoridades con la participación de estudiantes, para hacer frente a las manifestaciones de las publicaciones *desde abajo*.

La práctica editorial estudiantil de esta etapa es susceptible de ser interpretada como una estrategia de *contravisualidad*. Según Mirzoeff (2016), la *contravisualidad* es una práctica de libertad que se enfrenta a esa visualidad hegemónica que ordena y da forma al

territorio donde lo visible es equivalente a lo existente. El autor retoma el aporte de Rancière (2014) para sugerir cómo, frente a la autoridad que naturaliza un reparto del mundo sensible, la *contravisualidad* es *el derecho a mirar* que clama por la autonomía para ver por fuera del direccionamiento de la visión. En un mundo-imagen, el derecho a mirar reivindica *el derecho a lo real* (Mirzoeff, 2016: 35), el derecho a hacerse visible y a crear representaciones alternativas a las dominantes. De esta manera, quien hace uso de este derecho se niega a ser parte del complejo de visualidad. Las estrategias de clasificación, segregación y legitimación que conforman los complejos de visualidad establecen distintos tipos de relaciones de poder, de conflictividad, de resistencia, de pugna y de coexistencia con las tácticas (De Certeau, 2000) de *contravisualidad*.

Una de esas disputas entre visualidades se dio en 1981, cuando el n.º 13 de la revista *ADS* fue descubierto por la autoridad escolar, que persiguió e interrogó a las y los estudiantes implicados. Sin embargo, el hostigamiento no fue suficiente para impedir que salieran los números siguientes, más desafiantes aún. Por tal razón, el rector Edgardo Micillo (1978-1982) aplicó una serie de operaciones —más persuasivas que represivas— que incluyeron una nueva estrategia de visualidad: un boletín oficial *desde arriba* (Seia, 2020). El boletín existió entre 1981 y 1982 y captó

⁹ Según Marina Franco, citada por Seia (2020), en este año inició el *final del silencio*, que marca el comienzo de la deslegitimación del régimen militar y en el lapso entre 1979 y 1981, las prácticas editoriales estudiantiles crecieron.

ideológicamente a algunos estudiantes en una producción editorial en la cual emerge con claridad la voz de la autoridad: «Resulta halagüeño y muy reconfortante observar a grupos de alumnos del Colegio dispuestos a intervenir en la diagramación, programación y elaboración de este boletín» (CNBA, 1981b: 1). Los alumnos convocados fueron funcionales al reparto sensible del régimen militar desde el lugar que les fue dado, manifestándose con un lenguaje que parece presagiar —un año antes— la instrucción de la famosa campaña *¡Argentinos a vencer!*:

Mañana saldremos tras nuestros objetivos demostrando ser útiles, como lo que somos, y sin caer en el derrotismo de algunas generaciones anteriores. En la nuestra no caben los escépticos pero necesitamos la oportunidad para poder colaborar desde nuestras ocupaciones (CNBA, 1981a: 2).

El boletín, que era repartido en el colegio por los preceptores, fue criticado por ADS en varios números, como el n.º 15 de 1982:

Bienvenidos rezaba el cartel de primera plana del Boletín Oficial [...] *Bienvenidos*, que hace tiempo que no ensalivamos nuestros baberitos ni gritamos nuestro milicoide régimen. *Bienvenidos*, que si este año algo cambia para mejor, nos ocuparemos que no sea por mucho tiempo (ADS, 1982: 8).

El Colegio Nacional de Buenos Aires en la guerra de Malvinas

En un reparto sensible *entre la trinchera y la escuela*, las y los estudiantes del CNBA fueron objeto de un gran repertorio discursivo por parte de las autoridades, que buscaban capitalizar la imagen del colegio como una *patria en miniatura*. Lorenz (2006) presenta algunos apartados del discurso que el director Alfredo De las Carreras (de 1982 a 1983) dio en su acto de asunción, el 11 de mayo de 1982:

Señores ex alumnos que están luchando por la Patria en las islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, y en los mares del Atlántico que bañan nuestras costas: Sepan que el histórico Colegio Nacional de Buenos Aires, el Colegio de la Patria, siente orgullo de todos ustedes porque pelean por una causa justa. Estamos seguros que defenderán el suelo argentino como lo hicieron nuestros mayores. Esperamos el regreso para cuando el adversario reconozca la legitimidad de nuestros derechos. Si alguno cae para siempre, ¡Dios no lo quiera!, el Colegio sentirá la sana envidia de saberlos reunidos con los grandes héroes de la Independencia ¡Viva la Patria! (De las Carreras en Lorenz, 2006: 37).

La alianza entre la trascendente historia del país y la del CNBA por medio de la exaltación de virtudes militares y del patriotismo se hizo más álgida en el discurso de Alberto Rodríguez

Varela —quien fuera ministro de Justicia de la dictadura de 1978 a 1981— en este mismo acto oficial escolar:

Antes de la Revolución de Mayo en 1807, los alumnos del colegio recibieron su bautismo de fuego al participar de la heroica defensa de Buenos Aires, luchando contra los ingleses y contribuyendo con su esfuerzo a la derrota del invasor. Es oportuno que hoy recordemos esa victoria para que los alumnos de 1982 se sientan espiritualmente unidos a los soldados que en tierras y mares australes dan al mundo un magnífico testimonio de coraje (Garaño y Pertot, 2002: 132).

La juventud de esta etapa ha podido comprenderse como una categoría diversa y polisémica (Luciani, 2017; Manzano, 2017) que albergó, en su momento, significados de las y los jóvenes como *objeto* de las políticas (Álvarez, 2018) y como *víctimas* del régimen militar (en la represión y en la guerra), pero también como sujetos activos en resistencia al autoritarismo. En el CNBA se entramaron otros significados. Teniendo en cuenta que el colegio ha sido *cuna* tanto de la clase dirigente como de líderes montoneros, hubo una ambigua diferenciación entre estudiantes *enemigos* y *simpatizantes* del gobierno de facto. Desde la mirada de la autoridad se construyó una representación de alumnos doblemente peligrosos: jóvenes ilustrados y, a la vez, subversivos, que ya habían demostrado su poder en la *primavera de Aragón*. Discursos como el de Rodríguez Varela pretendían estimular en esa juventud disruptiva la idea de una herencia y un ejemplo al que debían responder, que marcaba

una continuidad entre los jóvenes de ese momento y los que lucharon en gestas como las de la Independencia y la Guerra de Malvinas.

El 22 de abril, sólo un mes antes del evento de asunción de De las Carreras, la revista *Gente* increpó:

[...] están ahí, sí, y sin discursos, sin demagogias, sin actitudes heroicas, nos están diciendo a todos los argentinos que las cosas que uno quiere se defienden de una sola manera: con el ejemplo. Esas caras, esas actitudes, esa madurez, deberían hoy avergonzarnos. O deberían obligarnos a ser mejores, lo cual sería el exacto homenaje [...] (*Revista Gente* en Lorenz, 2006: 71).

Pero lo acontecido en la guerra también imprimió más fuerza a la militancia estudiantil reactivada en 1979, luego de los años de espera y represión. La misma tendencia se sintió en la política nacional, en las organizaciones sociales y en las movilizaciones callejeras. Según Seia (2020), en esta etapa se disparó la actividad de las publicaciones estudiantiles *desde abajo*, que se sumaron a las críticas al gobierno, especialmente por el manejo del conflicto bélico. Con el movimiento estudiantil más fortalecido en el CNBA se intensificó la pugna entre visualidades dentro del régimen visual escolar.

El 30 de marzo de 1982 la Confederación General del Trabajo (CGT) de Brasil convocó a una movilización, cuyo lema *paz, pan y trabajo* reunió a miles de personas que fueron

fuertemente reprimidas por la policía federal. El 2 de abril, el general del Ejército y nuevo dictador Leopoldo Galtieri (1981 a 1982) informó a la opinión pública el desembarco y la toma del rebautizado Puerto Argentino por el ejército argentino, que provocó una fuerte adhesión popular profusamente manifestada en la misma Plaza de Mayo —donde pocos días antes el pueblo había llamado a resistir al régimen militar—. Ante esta situación, las páginas de *ADS* visibilizaron las percepciones de las y los estudiantes que presenciaron el cruce entre emociones populares contradictorias. Entre muchas notas que hablan del tema en el n.º 15 de la revista, una firmada por *Las dos niñas* transmite la impotencia:

[...] imposible digerir la bronca ante el espectáculo de la Plaza, olvidado escenario donde hacía sólo tres días atrás había logrado reunirse todo un pueblo, convertida en una gigantesca cancha de fútbol donde el reclamo *pan, paz, trabajo* había sido reemplazado por el bramido de *lo vamo' a reventar, lo vamo' a reventar* (*ADS*, 1982: 23).

Como ya se mencionó, las operaciones de acción psicológica en medios de comunicación y discursos oficiales modelaron emociones populares que la dictadura intentó capitalizar a su favor. Si bien ambos eventos en la Plaza de Mayo hablan de la diversidad en el tejido social y las formas de afectación y manifestación de los asistentes, el cubrimiento periodístico aprovechó para armar otra puesta en escena que convirtió la

manifestación en un *espectáculo* pro régimen militar. Sobre este evento, Gamarnik afirma que la construcción periodística fue similar a la del Mundial de Fútbol celebrado en 1978 en «[...] con tomas panorámicas de grandes masas festejando en las calles y fotos centradas sobre todo en la figura de Galtieri saludando al pueblo» (Gamarnik, 2015: 84), lo que condice con la percepción de la plaza como *una gigantesca cancha de fútbol* que con bronca expresa la nota estudiantil.

El apoyo de la ciudadanía al conflicto articuló diversos sectores y motivos. Las escuelas tuvieron un rol clave en las movilizaciones puesto que fueron puntos de actividades públicas y de acopio de donaciones. Pero también las y los estudiantes fueron involucrados en acciones como escribir cartas a los soldados (Lorenz en Basile y Floridia, 2019), actividades que implicaron una afectación emocional. Por esos días, el boletín oficial *desde arriba* del CNBA informa, bajo el título *Solidaridad*, cómo los alumnos «[...] acudieron de inmediato al llamado de su corazón» con donaciones a los soldados «[...] como solidaridad a nuestra Soberanía sobre las Islas» (CNBA, 1982b: 1). Y en otra nota, el sobreactuado tono emocional y el sentimentalismo católico no alcanzaron a esconder la voz adulta y autoritaria entrelíneas:

Estamos muy doloridos por lo que sucede; doloridos por la incomprensión; doloridos por los cálculos que se hacen a priori; doloridos por una sola gota de sangre que pueda llegar a derramarse. Pero a esa incomprensión y a esos cálculos les opondremos nuestra razón, nuestros derechos, y los defenderemos

con toda la fuerza de nuestros corazones, los que, Dios lo sabe, no están cargados de odios ni rencores, sino henchidos de bondad, justicia, comprensión y amor.

¡Esperemos que con la fuerza de nuestros corazones sea suficiente! Más tenemos otras fuerzas que desearíamos no utilizar al igual que Cristo ante los mercaderes, a quienes, al no escuchar su palabra persuasiva, se vio obligado a arrojarlos de las escalinatas del templo, algo que realizó no a satisfacción suya por cierto (CNBA, 1982a: 4).

Pero no sólo a través de los discursos verbales se inculcó el sentimiento patriótico al interior del CNBA. Hubo otras operaciones de acción psicológica escolar con este fin, como la estratégica articulación de rutinas y rituales escolares cotidianos para lograr *acciones sugestivas* que apelaran a las pasiones. Los testimonios de exalumnos registraron variaciones de ciertos rituales en esos días, como el evento que narra Pablo Pineau (alumno de 1979 a 1984), cuando los altavoces del colegio amplificaron el Himno Nacional en vez de la *Aurora*, lo que propició un clímax emocional que desencadenó el llanto de dos compañeras (Entrevista de Garaño y Pertot a Pablo Pineau, c. 1999).

Diversas opiniones estudiantiles en los números de *ADS* apoyaron el reclamo de la soberanía nacional, pero sostuvieron una mirada crítica sobre el gobierno de facto y su pretensión de conducir las percepciones de la ciudadanía para construir

consensos, ocultar el terrorismo de Estado y desviar las críticas. Esta objeción a la instrumentalización del patriotismo a conveniencia, se puede ver en la nota del n.º 16 de 1982:

[...] sofocaron la voluntad del pueblo, exiliaron o asesinaron a muchos de nosotros, destituyeron el derecho a estudiar y a trabajar, erradicaron los principios de una libertad justa y soberana; y son ahora los que se denominan defensores de los intereses del país y pretenden dar la imagen de héroes nacionales.

Fueron los que nos indicaron quiénes eran nuestros amigos y quiénes nuestros enemigos, fueron quienes nos hicieron sentir ajenos a la cultura latinoamericana y hermanos de la tradicional cultura europea (y en especial la inglesa) [...] Es por eso que no debemos confundir el heroísmo inalterable de nuestros soldados con la acción confusa de nuestro gobierno, el verdadero traidor de la patria. El que aplicando una demagogia incalificada y revelando una falsa soberanía ha guiado los acontecimientos a límites humillantes (*Juicio a la guerra*, 1982: 61).

En este último párrafo se puede vislumbrar la resistencia juvenil a ese reparto de lo sensible que se valió de un repertorio de representaciones legitimantes del gobierno de facto. Según Hugo Amuchástegui (2015), estos regímenes ligados al saber y la categorización crean una visibilidad de lo verdadero que enseña «[...] aquello que debemos amar» (Amuchástegui, 2015: 8), direccionamiento al que se negó el o la autora de la nota. El simple

rechazo juvenil a ver hacia la dirección hegemónica tiene un gran valor contravisual, puesto que fractura el orden de ese complejo de visualidad que —en el mundo-imagen— se desarrolla de manera sistemática, como precisa Amar (2016):

Como bien dice Rancière, el problema no se encuentra tanto en que nuestra época sea la de la proliferación incesante de imágenes, sino más bien en que estas son dispuestas y ordenadas de una manera determinada. El espectador más que un ser pasivo —que no lo es— se encuentra inmerso en un entramado de especies sensibles que no guardan relación ni con el horror de la guerra ni con su vida cotidiana, sino con *cómo* la imagen es ordenada para que él interprete el horror de la guerra y su vida cotidiana (Amar, 2016: 104).

En 1982, ADS también interpeló el significado de las nociones en las que se basó la apelación al sentimiento patriótico a través de la propaganda. La nota titulada *Soberanía: la eterna incógnita*, hace referencia a la campaña *Unámonos*, divulgada masivamente en diarios y televisión en 1977. En el caso de los impresos, la propaganda consistió en una gráfica donde el mapa de la Argentina simula ser un pedazo de carne sobre un plato, listo para ser consumido y acompañado por la leyenda *Unámonos y no seremos bocado de la subversión*. La nota estudiantil transmite la inquietud hacia el rótulo *soberanía nacional*, duda generada «[...] desde hace tiempo, antes del conflicto malvinense, cuando veía

esos churrascos y rompecabezas representando la Argentina» (*Soberanía: la eterna incógnita*, 1982: 37). La nota desarrolla otros significados del término y aprovecha para *pegarle* a las autoridades escolares:

El término, últimamente muy mal usado, que en un sentido estricto sería el dominio de territorios en litigios, en realidad representa un concepto mucho más amplio. La soberanía no es solamente territorial, también lo es cultural, económica y política. Soberanía son nuestros colegios y Universidades, que para ejercerla no debemos dejarla caer en manos de retrógrados que obstaculicen el libre pensamiento (*Soberanía: la eterna incógnita*, 1982: 37).

En esta vía, otras notas de la revista optaron por visibilizar las denuncias por el terrorismo de Estado, en el mismo cuestionamiento sobre el patriotismo, como: «¡Viva la Patria, en paz y democracia!, pues si bien las Malvinas son Argentinas, también lo fueron los desaparecidos y la ex-industria nacional» (ADS, 1982: 3). Con estas afirmaciones, las y los participantes de ADS adhieren a un sector de la población cuya percepción fue impermeable a la acción psicológica: la de saber al régimen militar como conductor tanto de la guerra como del terrorismo de Estado y, por tanto, la de identificar simbólicamente las pérdidas del conflicto bélico con las víctimas de la dictadura (Lorenz, 2009).

Conclusiones

En el desarrollo anterior fue posible colegir cómo la última dictadura cívico-militar argentina es susceptible de ser revisada en clave de *complejo de visualidad*, según la apuesta de Mirzoeff (2006), analizando el correlato visual de algunas de las operaciones desplegadas por el régimen militar debilitado, para su supervivencia. Este trabajo se centró en revisar algunas facetas de la operación de legitimación estética del complejo de visualidad de la dictadura, que consistió, en el caso abordado, en la exaltación e impregnación del nacionalismo en la sociedad, tarea ya consolidada desde antes de la Guerra de Malvinas. También se pudo identificar cómo el gobierno de facto se valió de estrategias como la acción psicológica, el direccionamiento de la atención y el reparto de lo sensible para construir consensos a su favor a través de la transmisión del nacionalismo.

Se reconoció que la acción psicológica es una estrategia de *formación de la conducta* de los ciudadanos que se vale de gran diversidad de medios y métodos para efectuarse, con gran alcance. El régimen militar controló los mensajes de los medios de comunicación, los discursos oficiales y otras disposiciones para construir una imagen única sobre el conflicto, haciendo una puesta en escena de la guerra que censuró aquellas otras imágenes no correspondientes a sus propósitos. Esta visualidad dominante instó a ver y atender hacia unas direcciones específicas mientras que pretendió organizar el espacio social y simbólico para determinar los roles de los ciudadanos a partir de otras imágenes dominantes, como las de una juventud *adecuada*, para el caso estudiado. Estas

serían algunas de las maneras con que la dictadura, en su faceta *productiva*, ejerció poder sobre los sujetos.

Se presenta la hipótesis de que estas y otras disposiciones visuales autoritarias permearon las escuelas argentinas del momento y coestructuraron sus regímenes de visión junto a las visualidades propias de la cultura escolar. Para ejemplificar se expone el caso del CNBA durante la dictadura, cuya visualidad dominante bebió de su larga historia institucional para capitalizar significados en torno a la estética militar, el sentimiento patriótico y el destino trascendente del *colegio de la patria*, que fueron aprovechados durante el proceso de disciplinamiento de las y los estudiantes.

Dentro del CNBA se establecieron relaciones de poder entre visualidades y contravisualidades, que se pudieron vislumbrar en la existencia de la revista *Aristócratas del Saber*. La iniciativa estudiantil de hacer una revista evidenció la resistencia a dirigir la mirada —y con ello las emociones— bajo la orientación de una particular conducción de la propaganda en la institución y el país. Las opiniones contenidas en las notas cuestionaban los manejos que tanto la dictadura como la dirección escolar hicieron de la Guerra de Malvinas. Las palabras juveniles pudieron ser interpretadas como fuerzas que contrarrestaban las imágenes dominantes sobre el conflicto bélico y la retórica nacionalista. Por último, las tácticas de contravisualidad también rechazaron el reparto sensible escolar y militar. Tanto en el discurso estudiantil como en el mismo ejercicio de poder que implica la actividad editorial *desde abajo*, las y los estudiantes desencajaron el

ordenamiento que definía, entre la trinchera y la escuela, qué lugares, roles y conductas eran los adecuados para la juventud argentina en esta oscura etapa del país.

Recibido: 1º de mayo de 2021.

Aceptado: 17 de marzo de 2022.

101

Referencias bibliográficas

Libros

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.

Evans, J. y Hall, S. (1999). *Visual culture: the reader*. Londres: Sage.

Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Invernizzi, H., y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Lorenz, F. (2006). *Las guerras por Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.

Luciani, L. (2017). *Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario. 1976-1983*. La Plata.: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Risler, J. (2018). *La acción psicológica. Dictadura, Inteligencia y gobierno de las emociones (1955-1981)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Verbitsky, H. (2006). *Malvinas. La última batalla de la Tercera Guerra Mundial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.

Capítulos

Renaud, A. (1989). “Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo sensible, nuevo imaginario”. En Talens, J. (dir.) *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, pp. 11-26.

Artículos

Amar, M. (2016). “Foucault y el gobierno de las imágenes”. En *Resonancias. Revista de Filosofía*, número 1.

Bal, M. (2004). “El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales”. En *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, número 2, pp. 11-50.

Basile, V. y Floridia, Y. (2019). “El arte y la guerra. La movilización cultural y artística en torno del Fondo Patriótico Malvinas Argentinas en la ciudad de Córdoba”. En *Nuevo mundo mundos nuevos*. doi.org/10.4000/nuevomundo.76042

Burkart, M. (2013). “Avatares de la crítica y de la sátira: HUM® y la Guerra de Malvinas” En *Nuevo mundo mundos nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64808>

Dussel, I. (2009). “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”. En *Propuesta Educativa*, 69-79.

Gamarnik, C. (2015). “La fotografía de prensa durante la guerra de Malvinas: la batalla por lo (in)visible”. En *Revista Paginas*, volumen 7, número 13, p. 79. doi.org/10.35305/rp.v7i13.197

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? En *Educação & Realidade*, número 30, volumen 2, pp. 9-34.

Mirzoeff, N. (2016). “El derecho a mirar”. En *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, número 13, pp. 29-65.

Rodríguez, L. (2010). “Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983). La frontera como problema”. En *Revista mexicana de investigación educativa*, volumen 15, número 47, pp. 1251-1273, disponible en [<https://bit.ly/3jgI7vU>].

Enlaces web

Seia, G. (2020). “La prensa estudiantil bajo dictadura. Apuntes para un estudio comparativo entre España y Argentina”. En *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, número 23, volumen 1: p. 87.

Valencia, D. (2014). “La lógica de lo social y el arte de gobernar en Foucault: una caja de herramientas para el análisis político”. En *Praxis Filosófica Nueva serie*, número 39: pp. 111-133.

Amuchastegui, H. (2015). “Michel Foucault, las imágenes y el poder. Observaciones sobre una relación compleja”. En *I Congreso Internacional de Teoría e Historia de las Artes. Poderes de la imagen. IX Jornadas del CAIA*. Disponible en [<https://bit.ly/3xaYzGj>], consultado en 13/08/2020.

Berlochi, E. (2016). “‘Recuerde y compare’. La propaganda oficial de la dictadura en la construcción del relato refundacional”. En *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada. Disponible en [<https://bit.ly/3ujXQAM>], consultado en 13/08/2020.

Brea, J. L. (2009). “Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad”. En *Centro de Estudios Visuales de Chile*, disponible en [<https://bit.ly/3v6guv0>], consultado en 13/08/2020.

De Vedia, M. (2003). “Nació en 1863, por un decreto de Mitre. Hoy cumple 140 años el Colegio Nacional de Buenos Aires”. En *Diario La Nación*, disponible en [<https://bit.ly/3v1UsJS>], consultado el 13/08/2020.

Ejército Argentino (1968). “RC 5-2. Operaciones psicológicas (sic)”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en [<https://bit.ly/37ttq62>].

Lennard, P. (2007). “Tomar distancia”. En *Página/12*, disponible en [<https://bit.ly/3v0vbjq>], consultado en 13/08/2020.

Lorenz, F. (2009). “Memoria en las aulas. La guerra de las Malvinas y el después. Memoria en las aulas. La guerra de las Malvinas y el después. Comisión provincial por la memoria”. En *Dossier*, número 12, disponible en [<https://bit.ly/3LTaOvo>].

Tesis

Álvarez Prieto, N. (2015). *La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano bonaerense), 1969-2010*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Álvarez, A. (2018). *Celebrar en dictadura, los estudiantes secundarios y la primavera en Buenos Aires (1976-1983)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

Giorgini, H. (1988). *El proceso de reorganización nacional en el Colegio Nacional de Buenos Aires*. Monografía, Universidad de Buenos Aires UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Minghetti, N. (2018). *La prensa estudiantil como táctica de resistencia a la dictadura. El caso de la revista Aristócratas del Saber en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1978-1986)*. Tesis de Maestría. FLACSO, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Risler, J. (2009). *El uso de la propaganda como dispositivo de seguridad durante la última dictadura*. Monografía,

Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Severino, M. (2011). *Prácticas autoritarias y estrategias de resistencia al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en tiempos de la última dictadura militar*. Trabajo de seminario, FLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Artículos de revistas CNBA

Aristócratas del saber (1981). “Llegó la competencia”. En número 14, p. 18.

— (1982). “Juicio a la guerra”. En número 16, pp. 60 - 61.

— (1982). “Sin título”. En número 15, p. 40.

— (1982). “Soberanía: la eterna incógnita”. En número 16, pp. 37-38.

Colegio Nacional de Buenos Aires (1981a). “Despedida”. En *Boletín informativo*, número 4, p. 2.

- (1981b). “Sin título”. En *Boletín informativo*, número 3, p. 1.
- (1982a). “Islas Malvinas”. En *Boletín informativo*, número 5, p. 3.
- (1982b). “Solidaridad”. *Boletín informativo*, número 5, p. 1.

Entrevistas

105

Garaño, S., y Pertot, W. (c. 1999). Entrevista a Martín Zolkower. Video en Archivo DILA Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología. Disponible en [<https://bit.ly/3KnqdU5>].