

## Política, intelectuales y educación: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los '80 y '90

María del Pilar López; Mariano O. Hadad; María Inés Monzón; Valeria A. Olalla; Mariana Saint Paul Zuzenegui; Bruno Dalinger

Autores: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106. (3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Contacto: [bisbacozeus@gmail.com](mailto:bisbacozeus@gmail.com); [marisa.lopez@uner.edu.ar](mailto:marisa.lopez@uner.edu.ar)

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/v9smaal85>

### RESUMEN

Este proyecto -al igual que el precedente- focalizó su estudio en la relación entre intelectuales y política. Abordó la conflictiva relación entre intelectuales y poder en el peculiar campo de la pedagogía universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante, FCEDU) de Paraná, en las décadas de los 80 y 90. Intelectuales críticos, intelectuales comprometidos, expertos y especialistas en educación cristalizaron identidades diversas que remiten a posicionamientos o modos distintos de construir la relación entre política y pedagogía. Con este propósito, la investigación se vertebró en tres grandes líneas de análisis. La primera se orientó a reconstruir los debates políticos educativos y las discusiones que generaron en el escenario pedagógico y, en el institucional en particular, la recepción, apropiación y circulación de diversas corrientes del pensamiento. En segundo lugar, cómo esos debates y discusiones se tradujeron en la producción del conocimiento de aquellos intelectuales y cómo ello marcó su impronta en los planes de estudios y programas de cátedra. Por último, cuáles fueron las diferentes formas/modalidades o repertorios de intervención que dichos intelectuales asumieron en esos debates y cómo ellos se tradujeron o no en perfiles formativos precisos. Libros de Resoluciones de la FCEDU, Actas del Consejo Directivo, artículos periodísticos, reseñas de investigación y artículos publicados por la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología de la UNER, libros y artículos de los Intelectuales de la educación de la institución -publicados por la FCEDU y por otras editoriales- y entrevistas en profundidad a informantes calificados constituyeron el repertorio central de fuentes a trabajar.

**PALABRAS CLAVE:** política; intelectuales; educación; Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná; décadas de los 80 y 90

## **METODOLOGÍA**

El trabajo de “construcción” (Benjamin, 1973) fue realizado desde los aportes de la Historia Social de la Educación, la Historia Cultural y la Historia de la Ideas a partir de vertebrar la política universitaria epocal, el contexto histórico político regional/nacional y diversas fuentes documentales escritas y orales (Libros de Resoluciones de Decanato y del Directivo de la FCEDU, Actas el Consejo Directivo, artículos periodísticos de “El Diario”, “La Nación” y “Clarín”, Planes de Estudios y Programas de cátedra de la carrera de Ciencias de la Educación, publicaciones de la FCEDU y de la UNER, Legislación Universitaria y entrevistas a informantes calificados institucionales del período).

### **1. A modo de introducción**

Este Proyecto, al igual que el precedente, focalizó su estudio en la relación entre intelectuales y política. Así, abordó la conflictiva relación entre intelectuales y poder en el peculiar campo de la pedagogía universitaria. Particularmente, desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta 2002, cuando finalizara la última gestión de Martha Benedetto en la FCEDU-UNER.

Los apartados que componen este artículo intentan dar cuenta de las distintas líneas de análisis que nos propusiéramos oportunamente: reconstruir los debates político-educativos y las discusiones que se generaron en el escenario pedagógico y, en el institucional en particular, la recepción, apropiación y circulación de diversas corrientes del pensamiento; cómo estos debates y discusiones se tradujeron en la producción del conocimiento de aquellos intelectuales marcando su impronta en el Plan de Estudios 1985 y en los programas de cátedra de la carrera de Ciencias de la Educación -particularmente, los vinculados con la formación histórico-política-. Por último, cuáles fueron las diversas modalidades o repertorios de intervención que aquellos intelectuales asumieron en dichos debates y cómo se tradujeron en perfiles formativos precisos: el intelectual comprometido o el experto.

En congruencia con nuestras preocupaciones de indagación inicial, este artículo sintetiza lo producido por el Equipo en su desarrollo. Éstas, en aspectos parciales y generales, fueron expuestas y discutidas en distintos eventos académicos. Ejemplo de ello son las diferentes ponencias y/o comunicaciones presentadas por los investigadores en Congresos y Jornadas Nacionales e Internacionales, así como también las publicaciones en Actas o en Revistas de divulgación Científica, más allá de las limitaciones que la pandemia de COVID-19 ocasionó a este equipo en particular, a todos en general y al devenir de la vida académica universitaria.

### **2. Las políticas académicas de la FCEDU-UNER, 1983-2002**

Al igual que el conjunto de las universidades argentinas, la UNER llevó adelante el proceso de normalización universitaria. Iniciado éste, se procedió a eliminar todas las restricciones (examen de ingreso, cupo y aranceles -Ordenanza N° 048/84, UNER-). Así se ponía punto final a las polémicas políticas elitistas (Braslavsky, 1986) diseñadas y llevadas adelante por la última intervención cívico-militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional”. También a reincorporar docentes y alumnos cesanteados desde la intervención que, hacia 1974, había liderado la profesora María Irene Martín, continuadas y profundizadas por los decanos que la sucedieron (Almará, 1975-1976, y Uzín, 1976-1983).

La recuperación de la tradición reformista (autonomía, autarquía, cogobierno, concursos docentes de antecedentes y oposición, periodicidad de las cátedras, libertad de cátedra, extensión universitaria, cátedras paralelas, investigación/producción del conocimiento) marcaría el derrotero de las políticas académicas que se inician en el proceso de normalización universitaria y se profundizan en los años posteriores, más allá de los embates que el neoliberalismo y las reformas de los 90 imprimirían a la

educación argentina en su conjunto.

En concordancia con el Artículo 6 del Decreto 154/83 del 13 de diciembre de 1983, la Facultad procedía a instituir el *Consejo Académico Normalizador Consultivo* (Resolución C.A. 0080/84). Éste se correspondía con el propósito de desarrollar el proceso de normalización universitaria dentro de un marco democrático que estimulase la participación activa, responsable y creativa de la comunidad universitaria. La norma, en sus considerandos, solicitaba a cada departamento la elevación de ternas elegidas por votación directa de sus miembros. También requería de la participación de la Asociación Entrerriana de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación y del Centro de Estudiantes. Éste se constituyó con la Decana Normalizadora Marta Saldías de Uranga; los Profesores Dora Marín, Germán Cantero, Griselda Tessio, Miguel Zanelli, Yolanda Darrieux y Raúl Núñez; el egresado Laureano Khunn y los alumnos, Aníbal Pereyra (Ciencias de la Educación), Alejandro Heinrich y Juan Manuel Giménez (Ciencias de la Información).

Ante la necesidad de mantener el normal dictado de las clases y de garantizar a cada cátedra el número mínimo de docentes en relación a la cantidad de estudiantes cursantes, se procedía a renovar las designaciones con carácter interino “hasta el 31 de Marzo de 1985 y siempre que en dicho lapso no se hubiese efectuado concursos de los mismos”, reajustando, en algunos casos, el régimen de dedicación (Resolución C.A. 0006 /84). En las renovaciones puede observarse que la gestión normalizadora no contaba con un plantel docente alternativo para el dictado de las cátedras. En este sentido, aquellas realizadas en las distintas jerarquías (Profesor Titular, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos, Auxiliares de Docencia de Primera o Segunda Categoría) marcarán una continuidad respecto a las desarrolladas por la dictadura cívico militar precedente. Sólo fueron excluidos de éstas quienes habían ocupado cargos de gestión en aquella.

Sin embargo, iniciado el año académico 1984, los “ajustes al Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 1981)” propuestos por la conducción institucional (Res. C.A. 0060/1984) permitirán iniciar el proceso de renovación teórica metodológica disciplinar de las asignaturas que componían los planes de estudio en vigencia. Algunos de estos “ajustes” obedecieron, sin duda, a no contar con docentes del medio local que dictaran las materias que durante el golpe cívico-militar habían sido hegemónicas por el equipo de gestión, o bien por docentes altamente comprometidos con él. El ingreso de docentes “extranjeros” (Kohan, 2007) al campo pedagógico local -provenientes de las ciudades de Santa Fe, Rosario, Buenos Aires y Córdoba- contribuyeron a dar impulso a innovaciones teóricas/metodológicas (Suasnabar, 2014) en ambas carreras de grado. Con estas decisiones, la gestión normalizadora avanzaba de manera decidida a **desmontar las políticas oscurantistas** (Braslavsky, 1986) que habían vedado a los estudiantes al acceso al conocimiento en diversas perspectivas teóricas epistemológicas durante aquella.

“Nadie debería olvidar el sentimiento profundo que acompañó el comienzo del gobierno de Alfonsín: el de la recuperación de las libertades y de la convivencia democrática. En la Universidad el principal efecto inicial de la democracia fue la recuperación de la libertad de pensamiento y el respeto por la diversidad de ideas. Este logro inicial vino a superar décadas de intolerancia, canibalismo ideológico y represión gubernamental frente a las diferencias políticas” (Pérez Lindo; 2015: 237).

Testimonios de estudiantes de Ciencias de la Educación (Plan '81) dan cuenta de este proceso de “innovación teórica” que se da, por ejemplo, con la incorporación de Rosa Nascimento en el dictado simultáneo de Historia de la Educación e Historia de la Educación Argentina, con la reincorporación de Diomira Carrara en el área de Psicología y con la inclusión del profesor L'Heureux en Filosofía. La

historia social; el psicoanálisis y las lecturas de Freud; las lecturas de Sartre y de Nietzsche.... vienen para aquellos estudiantes, a marcar “una fuerte ruptura respecto a la versión hispanista de la historia”.

La facultad avanzaría en el **restablecimiento de la estructura departamental por materias afines** que había caracterizado a las políticas modernizadoras de principios de los años '60 en las universidades argentinas: Educación y Sociedad; Psicología y Conducción del Aprendizaje; Ciencias de la Información; Materias de Formación Básica Histórico Filosófica e Idiomas Modernos (Res. C.A. 0005/84).

Dentro de las **políticas de extensión**, la casa asumiría un rol protagónico en dar respuestas a diversas demandas del medio local regional respecto a la necesidad de formar profesionales que deseaban ejercer la docencia en el ámbito universitario -Curso de Formación Docente para profesionales (Res. C.A. 0077/84). Ese mismo año -1984- la creación del Departamento de la Mediana Edad constituiría una verdadera “alternativa pedagógica” (Puiggrós, 1990) en la ciudad. Por iniciativa de la Prof. Yolanda Darrieux de Nux y sobre el modelo ofrecido por la Universidad de la Tercera Edad de Toulouse, Francia, se instituye en la casa una propuesta de educación permanente destinada a adultos y a mayores. Este espacio brindaría propuestas de formación intelectual, físicas y recreativas para quienes disponían de tiempo ocioso, particularmente una vez jubilados. Sin embargo, la realización de estudios de campo realizados en Paraná mellarían respecto de una novedad al incorporar a la franja etaria de la mediana edad a partir de los 35 años (Portal FCEDU-UNER).

La recuperación del sistema de adscripción a las cátedras como espacio de “perfeccionamiento profesional” y como antecedente válido para el ingreso a la carrera docente” -ensayado ya en los años sesenta- adquirirá por estos tiempos un nuevo impulso (Res. C.A. 0132/85). En sintonía con la política académica de hacer partícipes a los egresados de la casa en las tareas docentes, se crearían los cargos “Egresados Auxiliares Docentes”. Ésta decisión tenía por finalidad que las distintas cátedras de la Facultad que estimasen necesaria su colaboración hicieran uso de esta posibilidad. La normativa estipulaba que las designaciones se realizarían previo concurso organizado por la Secretaría Académica. Todas eran de carácter ad-honorem hasta tanto la Universidad tuviese recursos para rentarlos (Res. C.A. 0133/85).

Brindar instancias diversas de perfeccionamiento y actualización disciplinar de los docentes de la institución fue constante y permanente ante la ausencia, en la mayoría de ellos, de titulaciones en Posgrado (Maestrías y Doctorados). En este sentido, diversas Resoluciones denotan la preocupación y ocupación que esta política académica tendría por esos años. Solventar los gastos que demandaban la asistencia a cursos, jornadas, congresos, seminarios, encuentros, estancias académicas, etc. realizados tanto en el país como en el extranjero permitiría al plantel docente de la casa acceder a distintas instancias de actualización teórica-metodológica disciplinar (Véase entrevista al Prof. Germán Cantero).

También, la institucionalización temprana de la carrera docente alumno. En congruencia con ello, diversas resoluciones, convocarían el llamado a concurso para cubrir cargos de Auxiliares Alumnos Ad-Honorem, regidos por la Res. C.A. 0007/84. El dictado de normas posteriores, constataría la recepción en términos de interés del estudiantado por aprovechar estas instancias de formación iniciática en la carrera docente. Acorde a las Ordenanzas 101/85 y 103/85 del H.C.S. Provisorio de la UNER sobre el régimen de becas, la Res. C.A. 0272/85, otorgó estas ayudas económicas a un importante número de alumnos de la casa.

El año académico 1985 se iniciaría con una novedad: la implementación del nuevo Plan de Estudios de Ciencias de la Educación (Res. C.A. 0117/85) y el dictado de las materias de primero y segundo año. La renovación curricular también alcanzaría a la otrora Ciencias de la Información. En concordancia con ello, la Res. C.A. 0118/85 resolvía que los ingresantes de 1984 y 1985 registraran su inscripción a la carrera bajo el nombre de “Licenciatura en Comunicación Social”. En cambio, los ingresantes del Plan 1981 continuarán inscribiéndose en la “Licenciatura en Ciencias de la Información”. La implementación de esta carrera de grado de la Facultad, iniciada en los últimos años de la dictadura cívico militar, intentaba replicar la experiencia de la universidad española de Navarra.

Con la implementación de los nuevos Planes de Estudios para Ciencias de la Educación y Comunicación Social, se instauraba como novedad el Curso de Ambientación y Apoyo para los Ingresantes 1985. Esta decisión actuaba en concordancia con las normas emanadas desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y la Resolución del C.S. 032/84 de la UNER (Res. C.A. 0119/85). Este espacio instrumental preveía el desarrollo de la asignatura “Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual”, de carácter obligatoria, tanto para los ingresantes a Ciencias de la Educación como a Comunicación Social. Guardaba el propósito de suplir las carencias metodológicas de los recientes egresados de la Escuela Media. La misma estaba exceptuada para aquellos ingresantes graduados de carreras universitarias mayores o de institutos de Nivel Terciario con planes de cuatro años de duración (Res. C.A. 0137/85).

Puestos en vigencia los nuevos planes de estudios para ambas carreras de grado, la implementación de los concursos docentes ordinarios sería lo que marcaría el tiempo y la dinámica académica de 1985 y principios de 1986, condición necesaria para cerrar la etapa de normalización: la Constitución del Consejo Directivo, la elección de Decano y Vicedecano -prevista para abril de 1986- y la instancia siguiente: la elección de Rector y Vicerrector.

Ahora bien, el proceso de concursos docentes ordinarios no estaría exento de conflictos. La recusación de jurados o la impugnación de dictámenes matizaron su implementación. Una de las entrevistadas refiere a un caso puntual en la institución:

“El Reglamento de Concursos habilitaba la impugnación de jurados y/o aspirantes que, durante los periodos cívicos-militares, hubiesen desempeñado cargos de gestión. Recuerdo que discutimos mucho al interior de la agrupación si impugnábamos o no a Tealdi. Este profesor había sido uno de los decanos que tuvo la Facultad en la Revolución Argentina. No logramos ponernos de acuerdo con los compañeros y, finalmente, la impugnación quedó en la nada. Tealdi rinde el concurso ordinario en “Filosofía de la Educación” y gana.” (Entrevista a L.R.)

Ganan los concursos ordinarios Corina Balbi de Guilisasti en la cátedra de Inglés (Res. C.A. 0218/85), Pablo Yulita en Psicología Social (Res. C.A. 0245/85), Carlos Tealdi en Filosofía de la Educación (Res. C.A. 0246/85), Solidario Romero como Director del Departamento de Pedagogía Universitaria (Res. C.A. 248/85), Susana Celman en Evaluación del Proceso Educativo (Res. C.A. 249/85), Yolanda Darrieux en Francés (Res. C.A. 258/85), Raúl Núñez en Corrientes del Pensamiento (Res. C.A. 0260/85), Griselda Tessio en Historia Social de la Educación (Res. C.A. 0268/85), Carlos Sirica en Sociología Argentina (Res. C.A. 0271/85), Ramón Félix Caropresi en Problemática de la Educación (Res. C.A. 293/85), Germán Cantero en Planeamiento de la Educación (Res. C.A. 294/85) y Edgardo Olivo Ossanna en Historia Social de la Educación Argentina (Res. C.A. 0315/86).

Quedan desiertos por decisión unánime de los Jurados los concursos ordinarios de las cátedras: Conducción del Aprendizaje, Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio -con taller y residencia-, Problemática Filosófica, Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior -con taller y residencia- práctica docente-, Conducción del Aprendizaje con taller. El argumento común de los jurados fue que ninguno de los aspirantes reunía las condiciones requeridas para el cargo concursado, luego de haberse evaluado los antecedentes y la prueba de oposición -clase pública y entrevista-.

Muchos de estos concursos declarados desiertos por los jurados expertos tendrán como contrapartida la presentación de impugnaciones de los aspirantes. Si bien en cada uno de éstos se esbozan de manera diferente las razones para recurrir los dictámenes, el telón de fondo que aúna las argumentaciones refiere al desacuerdo con los criterios de evaluación de los jurados. Al respecto es de destacar que ninguna de éstas tiene resolución positiva. Esto es, el Consejo Académico Normalizador Consultivo rechazó unánimemente las impugnaciones cursadas por considerar como “insuficientes” las argumentaciones

vertidas para “poder considerar que se ha incurrido en alguna de las causales de impugnación capaces de invalidar el decisorio del Jurado actuante” -Res. C.A. 0253/85, 0254/85, 0255/85, 0256/85 y 0257/85-.

En algunos casos, los jurados expertos sugirieron la designación de algunos aspirantes como adjuntos. Este fue el caso de Sociología de la Educación con la Prof. Nélide Landreani y de Didáctica de Nivel Medio con la Prof. Dora Marín. Tiempo después, y a los efectos de resolver estas situaciones, llevarían a que la institución convocase los llamados a Titulares, Asociados y Adjuntos. Una de las entrevistadas refiere a esta modalidad innovadora de llamados a concursos ordinarios como propuesta de Martha Benedetto.

El día 18 de abril de 1986 quedaba constituido el Consejo Directivo de la Facultad (Res. C.A. 0327/86-1) y, por Res. D. 0334/86, la Decana electa Marta Saldías de Uranga disponía que la Vicedecana electa, Prof. Martha Benedetto de Albornoz, continuara cumpliendo con las funciones de Secretaria Académica de tiempo completo para las que fuera oportunamente designada.

Finalizado el proceso de normalización, la facultad profundizaría las políticas inherentes a la formación teórica y metodológica disciplinar de su plantel docente iniciadas con la normalización. Congruente a esta política sería la propuesta de avanzar en la institucionalización de la formación de carreras de posgrado -Maestría-. Este objetivo se concretaría recién avanzados los años 90.

Acontecida la muerte de Marta Saldías de Uranga, terminaría el mandato como decana Martha Benedetto quien, como dijimos, había sido electa vicedecana en 1986. Su asunción daría lugar a la promoción de Silvia Dosbá de Duluc en la Secretaría Académica.

La investigación científica en tanto función esencial de la universidad adquirió por este tiempo un impulso destacado. Con este propósito, se creó la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNER. En la Casa, el estímulo al desarrollo de la investigación/producción del conocimiento explicitaría el tejido de Redes Académicas (Boshell Villamarín, 2011) con otras universidades nacionales y extranjeras.

Es destacable el lugar que la institución otorgó al desarrollo de la investigación en Historia de la Educación. En congruencia con esta política académica, la FCEDU sería sede de las V Jornadas Docentes de Historia de la Educación a desarrollarse en 1991 (Res. C.D. 187/90). Por Res. C.D. 30/91 se procedió a designar la Comisión Organizadora de las V Jornadas Docentes de historia de la Educación: Coordinador General: Prof. Edgardo Ossanna; Secretaria: Prof. Susana Berger; Integrantes: Dra. Adriana Puiggrós; Carolina Kaufmann; María del Pilar López; Virginia Kummer y María del Carmen Fabro. La misma fijó su realización para los días 19, 20 y 21 de septiembre de 1991.

Éstas contarían con invitados de renombre nacional e internacional en el campo de la Historia de la Educación, entre ellos el Prof. Gregorio Weinberg, las Dras. Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós y el Prof. Rubén Cucuzza. Pasajes de este evento académico es recordado por una de nuestras entrevistadas de la siguiente manera:

“Recuerdo que además de su participación como disertante, Weinberg ofició de “crítico/comentador” del Primer Tomo de Historias de Provincias que recientemente había publicado Galerna. Para sorpresa de todos, el Prof. Weinberg realizó a cada equipo y/o autor de cada capítulo una devolución puntillosa respecto de lo producido, señalando con la altura que lo caracterizaba los puntos débiles de cada trabajo, pero también sus aciertos... No estuvieron ausentes sus estimables aportes y sugerencias... Lo recuerdo como si fuera hoy... Se desarrolló en el AULA “A” -donde hoy funciona el Consejo Directivo-... Recuerdo el aula atestada de gente y a Gregorio Weinberg con el libro sobre el escritorio y con millones de papeles que, a modo de marca, le daban hilo a su comentario puntilloso y a su lectura crítica de cada uno de ellos... Recuerdo también que luego participó en una de las sesiones de las jornadas donde el equipo de Rubén Cucuzza expuso un conjunto de ponencias sobre sus investigaciones en curso sobre el primer peronismo. Esta en particular sesionó en la casa que la Facultad alquilaba en Malvinas y Santa Fe. Allí había aulas de clases de Ciencias de la Educación y también funcionaba la Mediana y la Tercera Edad. Weinberg intervino sugiriéndoles a los autores la realización de nuevas

entrevistas, dándoles la data del nombre de cada quien y cómo ubicarlos... Increíble su memoria y su generosidad intelectual..." (Entrevista a M.L.)

A fines de la década se substanciarían, nuevamente, los Concursos Ordinarios de Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos. La legitimación del sistema de concursos de antecedentes y oposición estaría acompañada por una gestión exitosa de incrementos en las dedicaciones. Ello, sin duda, redundaría positivamente en un apoyo sostenido de las investigaciones al interior de las cátedras.

Hacia 1989, el Artículo 3 de la ORDENANZA 204 de la UNER ampliaría a 7 años el período de designación de los Prof. Ordinarios. El advenimiento del nuevo siglo traería como novedad la instauración de las REVALIDADAS. En congruencia con la Resolución Rectoral 183/01 "Texto Ordenado de Reglamento de Revalida de la condición de Profesores Ordinarios de la UNER", la Facultad aprobaba el informe y propuesta institucional sobre los procesos de formación, perfeccionamiento y actualización en la misma (Res. CD.145/01).

La preocupación por el rol principalista del Estado en la educación estaría presente en los diferentes abordajes problemáticos de los proyectos de investigación que se motorizaron desde las cátedras. Ellos evidenciarían la necesidad de poner en discusión las políticas educativas subsidiaristas que contaban con un largo proceso de acendramiento en los distintos niveles de la educación argentina y que, como se sabe, permitirían en los 90 la cristalización del proyecto educativo neoliberal en su máxima expresión:

"[...] había un clima que atravesaba esas diferencias que tenían que ver con cómo reconstruimos las cátedras y también los procesos que yo te decía hoy, voy a hablar de la cátedra y dejo dos cosas para hablar después, que tiene que ver con los proyectos de extensión y los proyectos de investigación. Es decir, en ese momento una de las cosas que no puedo decir que era una consigna, pero que tenía muy clara es que la universidad tenía que estar... A ver, te lo voy a decir en términos de eslogan setentista: tenía que estar al servicio del pueblo. Ese era el eslogan pero ese espíritu estaba y había muchas, con seriedad, discusiones largas, reuniones muy profundas. Yo recuerdo una frase que repetimos muchas veces a lo largo de mi carrera: "la Facultad de Ciencias de la Educación tiene que ser el terreno, el espacio, el lugar (no sé qué palabra o qué concepto usábamos) hoy diría mejor el territorio (pero bueno, dicho en esos términos de antes) donde se formen y consulten y que sea el lugar de formación y consulta de la docencia de Entre Ríos". Ese era como un lema, por eso los proyectos de extensión empezaron a tener una fuerza muy grande aunque no tuvieran para nada -y quizás eso era bueno- la formalización que tuvieron después" (Entrevista a S.C.)

Hacia 1988, la sanción de la ley sobre el régimen económico-financiero de las universidades nacionales permitiría descentralizar la política de compras y contrataciones, y eliminar las trabas burocráticas de asignación y distribución de presupuesto. También, administrar y generar sus propios recursos. Finalizado el clima de optimismo que caracterizó a los primeros años de la recuperación de la democracia, un creciente desencanto se apoderó de la sociedad. Los problemas presupuestarios se profundizaron hacia 1988 con la escalada inflacionaria. A principios de 1989, la hiperinflación pulverizó los magros presupuestos universitarios. Los conflictos gremiales (docentes y no docentes) se agudizaron en los tiempos finales de la presidencia de Alfonsín. Las reiteradas huelgas colorearon la cotidianeidad de la vida universitaria, afectando de modo nodal las tareas de docencia e investigación. El advenimiento de la década de los 90 materializaría una nueva agenda al hilo de la crudeza del neoliberalismo. Éste pondría en discusión el sentido social, la prioridad y la naturaleza de la inversión en educación superior. El problema central ya no radicaba en el crecimiento del sistema o en la planificación de su expansión. Las preguntas centrales remitirán a la "calidad" y su articulación con la "evaluación". El proceso de planificación de cambios estuvo caracterizado por la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias

(SPU) en 1993 y la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES) en 1995. Durante el transcurso de la nueva década, el Programa de Incentivos para los Docentes Investigadores –implementado desde fines de 1993 por la SPU- y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) -1995- incidieron en la transformación de la planta docente universitaria, modificando los mecanismos de renovación de aquella y del equipamiento universitario. Las categorizaciones y la cultura de la evaluación, resistidas en un principio, terminaron siendo tácitamente aceptadas. En algunos casos, el sistema de incentivos permitió a los docentes un incremento salarial sustancial (Buchbinder; 2005).

Ante las iniciativas del Ministerio de Educación y Justicia tendientes a la implementación del arancelamiento de las universidades nacionales, el Consejo Directivo de la Facultad rechazó el proyecto haciéndolo extensivo a cualquier otra iniciativa tendiente a vulnerar el principio de que “la educación es un bien social”. Asimismo, interpeló al Consejo Superior de la UNER y a los consejos directivos de las unidades académicas de la Universidad que se expidiesen en el mismo sentido. Transmitió esta posición al Consejo Interuniversitario Nacional y propuso un documento de base para un análisis de la problemática universitaria, aprobado por la Comisión Interestamental de la UNER y asumido por el movimiento de Defensa de la Universidad Nacional Estatal de Entre Ríos, integrado además por legisladores nacionales entrerrianos, organizaciones gremiales, políticas y de la producción entre otras (Res. C.D. 61/90).

Hacia principios del nuevo siglo, la Facultad manifestaría su férrea oposición al tratamiento desarticulado, aislado y capcioso de la incompatibilidad docente. Asimismo, exigía el análisis sincero, enmarcado y justo de la problemática salarial docente en donde efectivamente se ubicaba la incompatibilidad (Res. C.D. 075/01). También su rechazo total a las medidas anunciadas por el Poder Ejecutivo y sancionadas en esos tiempos por el poder legislativo que implicaban recortes presupuestarios que afectaban en general al sector público nacional, activo y pasivo y al sistema educativo en su conjunto, incluida la universidad. Así, la Casa procedía a formalizar el rechazo a la Ley 25.453 y solicitaba su inmediata derogación (Res. C.D. 109/01).

En los noventa, la FCEDU sería conducida por Martha Benedetto como Decana -tres reelecciones consecutivas: 1990-94, 1994-98 y 1998-2002- y Silvia Dosbá de Duluc como Secretaria Académica.

Más allá de los embates del neoliberalismo en el contexto epocal de las universidades, la casa logró acendrar un proyecto institucional que se centró en la formación de su plantel docente y egresados a través de la organización y dictado de cursos y seminarios de posgrado. Por sus aulas desfilarían intelectuales de renombre internacional como Adriana Puiggrós, Graciela Frigerio, Cecilia Braslavsky, Juan Carlos Torre, Chantal Mouffe, Ernesto Laclau, Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman, Miguel Ángel Santos Guerra, Michael Apple, Peter Maclaren, entre otros. Distintas Resoluciones del C.D. de la Facultad del período dan cuenta de lo que decimos. Podríamos mencionar también que, ante la presencia en el país del Prof. en Ciencias de la Educación y Director del Instituto de Pedagogía Social y Formación de Adultos de la Universidad de Frankfurt (Alemania) Hartwing Zander, la Casa cursaría la invitación para que como profesor visitante dicte la charla “Formación de los Post-Graduados en Ciencias de la Educación en Argentina y su comparación con la situación de Alemania” y el seminario sobre “Alternativas Pedagógicas” los días 24 y 25 de abril de 1990 (Res. CD. 54/90). Del 11 al 15 de junio de 1990, el Prof. Jean Claude Filloux dictó el seminario “Epistemología y Ética de Investigación en Ciencias de la Educación” en el marco del Convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X (Res. CD 83/90). Del 22 al 29 de Junio de 1990, la Prof. Nicole Marie Jeanne Aubineau de Mosconi dictó el Seminario “Análisis de la Estructura de la Institución Escolar y la Relación entre sexos” en el marco del Convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X (Res. C.D. 91/90). En el marco del Proyecto de Investigación “El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI. Perspectivas de México, Argentina y Ecuador” que se desarrollaba en virtud del convenio marco UNAM-UNER y del particular FCE-CESO, se designó a la Prof. Alicia de Alba para que dicte el seminario “Taller de Formación Teórica y Metodológica” para el equipo de investigación y un encuentro de docentes y estudiantes de la casa a propósito de la “Proble-

mática del Currículum” del 1 al 31 de octubre de 1990 -Res. C.D. 166/90-. Por Res. C.D. 157/91, se aprobó el dictado del curso “Estudio psico y sociolingüístico sobre la adquisición de la lengua materna”, a cargo de la Prof. Norma Desinano de Ossanna para el día 11 de abril de 1991. Ante la presencia en el país del Dr. Thomas Kesserling, Prof. de Filosofía de la Universidad de Friburgo-Berna y Haidelberg, Alemania y, teniendo en cuenta su labor pedagógica y de investigación, la Facultad lo convocó a dictar el seminario “Teoría evolutiva del conocimiento y las perspectivas de Piaget” y “Teoría del conocimiento en Piaget y la dialéctica hegeliana” para los días 2, 3 y 4 de mayo de 1991. El Prof. Jean Claude Filloux dictó el seminario “Epistemología de las Ciencias de la Educación”, en el marco del convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X, del 17 al 21 de junio de 1991 (Res. C.D. 32/91). Jean Claude Filloux dictó el seminario “Epistemología e instrumentación en Ciencias de la Educación”, en el marco del convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X, los días del 15 al 19 de junio de 1992 (Res. C.D. 57/92). Nicolás Casullo dictó el seminario “Ciudad, utopía y literatura” en el marco del convenio entre la Facultad con el ILET (Res. 58/92). Roberto Follari dictó el seminario “Epistemología” del 1 al 30 de junio de 1992 (Res. C.D. 75/92). Ricardo Foster dictó el seminario “Ciudad, errancias y caminantes” del 1 al 31 de agosto de 1992 (Res. C.D. 78/92). Paul Durning dictó el seminario “La educación familiar” en el marco del convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X (Res. C.D. 82/92). Patricia Terrero dictó el seminario “Ciudad y massmedias” del 1 al 30 de septiembre de 1992 (Res. C.D. 87/92). Sergio Caletti dictó el seminario “Comunicación, actores político-culturales” 1 al 30 de noviembre de 1992 (Res. C.D. 125/92). El Prof. Jean Claude Filloux dictó el seminario “Psicoanálisis en la formación docente” en el marco del convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X, del 30 de mayo al 1 de junio de 1994 (Res. C.D. 67/94). Docentes de la Universidad de Málaga, Lourdes Martínez Reina dictó “La orientación en las instituciones educativas” y Miguel Ángel Santos Guerra “La escuela pública, una organización de educadores” entre el 21 y 30 de agosto de 1995 (Res. C.D. 86/95). Silvia Yanoulas dictó el seminario de posgrado “Las relaciones de género en la educación no formal” del 1 al 30 de septiembre de 1995 (Res. C.D. 95/95). Noé Jitrik dictó el seminario en la carrera de Comunicación Social “Política, cultura y procesos culturales argentinos y latinoamericanos” (Res. C.D. 110/95). Hugo Zemelman (UNAM, México) dictó el seminario “Problemas epistemológicos de las ciencias sociales y la educación” del 2 al 5 de octubre de 1995 (Res. C.D. 112/95). Jean Claude Filloux dictó el seminario “Tolstoi y los problemas de la libertad en la educación” en el marco del convenio que la Facultad tenía con la Universidad Paris X, del 10 al 12 de octubre de 1995. (Res. C.D. 116/95).

La circulación de intelectuales, políticos y referentes de los derechos humanos también se dio en la cátedra abierta Marta Lydia Saldías de Uranga. Por ejemplo, se invitó a Alcira Argumedo para disertar sobre “El concepto de democracia” el 24 de septiembre de 1999 (Res. C.D. 165/99); a la Dra. Elisa Carrió para disertar sobre “El Futuro de la democracia” el 13 de diciembre de 1999 (Res. C.D. 241/99) y a la Sra. Estela Carlotto para disertar sobre la temática “La herencia de la dictadura 25 años después” el día 20 de abril de 2001 (Res. C.D. 019/01). Hacia 2001, este espacio de extensión contaría con la coordinación *ad honorem* de los profesores Gustavo Lambruschini y Carina Muñoz (Res. C.D. 226/01).

Otro hito de las políticas académicas de la década de los noventa sería la creación de la Maestría en Educación bajo la dirección de la Dra. Graciela Frigerio (Res. C.D. 135/95) -Categorizada “A” por CO-NEAU- y la institucionalización del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva (1996) dirigido por Adriana Puiggrós. Ambos espacios permitirían a la Facultad establecer redes académicas de intercambio con Francia, Inglaterra y México, materializando su fructífero derrotero y su indiscutible posicionamiento como centro formativo y de producción del conocimiento de jerarquía local-regional, nacional e internacional:

“Nosotros con Silvia Duluc y Adriana Puiggrós armamos la Maestría. Consultábamos a docentes de la facultad las terminalidades. Después dijimos “¿quién va a dirigir esto?”. Adriana no podía porque ella

no podía tener un cargo fijo, entonces sugirió que lo llamemos a Mario Giannoni [...] para que venga a hacerse cargo de la Maestría. Pero él dijo que no podía, entonces sugirió que sea Graciela. Y yo fui y me entrevisté en Buenos Aires como cuatro veces antes con Graciela, contando el proyecto y demás. Graciela viene a hacerse cargo de la maestría cuando ya estaba todo listo y estaba programada y bueno, ustedes saben que después la presentamos a la CONEAU, y la única Maestría con categoría "A" fuimos nosotros." (Entrevista a M. B.)

La primera cohorte de la Maestría contó con cuatro menciones: "Historia y Prospectiva", "Teoría y Currículum", "Educación y Comunicación" y "Política y Gobierno Universitario". Por Res. C.D. 221/98 se propuso al Honorable Consejo Superior la aprobación de las orientaciones: "Filosofía Política y Educación", "Pedagogía y Psicoanálisis" y "Formación Docente" para la segunda cohorte (1999-2000). Entre los docentes, ésta contó con Nicolás Casullo, Jorge Dotti, Carlos Cullen Soriano, Adriana Puiggrós, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Graciela Frigerio, Violeta Nuñez Pérez, Laurence Cornú, Stephane Douallier, Jacques Poulain, Hugo Zemelman, Sandra Carli, Patrice Vermeren, académicos nacionales y extranjeros invitados al efecto. También con la integración de profesores de la Facultad (Julio De Zan, Mirta Giacaglia, Alicia Entel, Silvia Dosbá y Gustavo Lambruschini) y Maestros de la cohorte 1996-1998.

La Res. C.D.050/99 designó a los profesores de la casa María Elena Candiotti, María del Pilar Britos y Edgardo Ossanna para el desarrollo del Módulo Complementario de la Maestría en Educación, Cohorte 1999-2000, destinado a docentes de Nivel Terciario que cursaban la Maestría. El mismo se desarrolló en cuatro encuentros semanales con una carga horaria total de 50 horas. Por Res. C.D. 266/99 se conformó la "Comisión de Maestría" y de "Admisión de la Maestría en Educación" cohorte 1999-2000 (Maestría: G. Frigerio, S. Dosbá, G. Cantero, J. De Zan y N. Barbagelata. Comisión de Admisión: G. Frigerio, Ma. E. Candiotti, N. Barbagelata y G. Cantero).

La Res. C.D. 199-00 propuso al Consejo Superior de la UNER la aprobación de la apertura de inscripción de la tercera cohorte de la Maestría en Educación 2001-2002, esta vez sin menciones.

La Serie Cuadernos de Investigación, las publicaciones en la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología (UNER), la colección de "Historia de la Educación en Argentina" -dirigida por A. Puiggrós y publicada por Editorial Galerna-, las múltiples publicaciones de Dictadura y Universidad lideradas por Carolina Kaufmann y Delfina Doval (Cuadernos/Miño y Dávila/Laborde, EDUNER, etc.) serían escenarios propicios de explicitación del volumen y calidad de la producción del conocimiento. La gestión exitosa del incremento a dedicaciones exclusivas de los directores de proyectos -y de muchos de los integrantes de aquellos- favorecería la consolidación de equipos y líneas de investigación.

En esas concreciones, sería clave la figura de Adriana Puiggrós, APPEAL y la vinculación de la Facultad con México (Proyecto Currículum Siglo XXI). También en instituir una línea de investigación en "Historia de la Educación Regional Argentina" que aún hoy perdura. No es menor recordar que el Prof. Edgardo Ossanna coordinó los dos tomos de Historia de la Educación de provincias, publicados por Editorial Galerna.

El ciclo epocal de los sucesivos decanatos de Martha Benedetto se cerraría con la concreción de importantes propuestas de reconversión de títulos terciarios en universitarios. Por Res. C.D.168/99 se creó la Licenciatura en Artes Plásticas para los graduados del Instituto Superior de Artes Visuales N° 6 Prof. Roberto López Carnelli. Este Ciclo de Conversión Curricular tuvo una duración de 2 años y la elaboración de la tesis de Grado. Fue posible en virtud del convenio oportunamente celebrado entre la Facultad y el Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. En sintonía con esta política académica, por Res. C.D. 64/2000 se aprobaba y ponía en vigencia la carrera Licenciatura en Lenguas Modernas. Ese mismo año, la Res. C.D. 090/00 proponía al Consejo Superior la aprobación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Lamentablemente esta propuesta académica no contaría con los recursos necesarios para implementarse:

“Trabajé desde mi función de Secretaria Académica en el proyecto para la Licenciatura en Lenguas Modernas, el de la Licenciatura en Artes. Planes de formación docente luego de las reformas de los 90'. [...] En las de Ciclo de Formación complementaria para la UNER y en el proyecto de reforma de estructura académica de las cátedras, re-valorando la figura del JTP desde una concepción diferente en la relación teoría práctica.” (Entrevista a S.D.)

Sin lugar a dudas, la Facultad vivió desde la recuperación de la democracia un crecimiento y expansión institucional; particularmente, el boom de alumnos que acontecería con Comunicación Social, la institucionalización de las carreras de posgrado y la investigación al interior de las cátedras. Ello demandaría, en principio, la recurrencia frecuente al alquiler de casas cercanas, para terminar el periodo con la compra del inmueble de calle Rivadavia 325 y el terreno de calle Buenos Aires -lindante al entonces bar “Los Alpes” sito en Rivadavia (hoy Alameda de la Federación) y Buenos Aires- y la construcción del edificio nuevo.

### **3. El Plan de Estudios 1985 de la carrera de Ciencias de la Educación: Tensiones y disputas**

Los aportes de Diker y Terigi (1994) nos permiten denotar que el Plan 1985 está constituido por un currículo rígido, puesto que propone recorridos fijos en los que lo esperable es que los estudiantes cursen las asignaturas que lo componen en un orden cerrado. Además, tanto en el Profesorado como en la Licenciatura se proponen requisitos de correlatividad que determinan un trayecto curricular cerrado. Así, el “atraso” en la aprobación de materias puede ocasionar la pérdida de un año académico en la finalización de los estudios. Puede inferirse también que estas propuestas formativas son parte de un plan de estudios que se constituye como una unidad cerrada, sin variaciones internas y sin conexiones con otras especialidades.

Recurriendo a los aportes de Davini (1995) en lo que respecta a la definición de las características de los planes de estudio para diferentes niveles de enseñanza, es posible diferenciar las especificidades que caracterizan a las distintas áreas de conocimiento: formación general (materias dirigidas a la formación cultural, sin fines directos de enseñanza); formación teórica profesional (materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza); formación técnica profesional (materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada) y formación en disciplinas (materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada). Podría afirmarse entonces que, en el caso particular del Plan 1985, las materias de formación general tienen un espacio acotado, puesto que el peso fundamental se concentra en la formación técnica y en su vinculación con la formación teórica profesional. Si bien la formación en las disciplinas presenta un peso relevante en comparación con la formación general, ambas áreas son las más acotadas en cuanto a la presencia de asignaturas. El Plan de Estudios 1985 fue elaborado por una Comisión integrada por docentes y alumnos de la institución:

“La Comisión trabajó en distintas etapas (que yo recuerde). En la primera, la Profesora Susana Froy de Boeykens, la Prof. Nélica Landreani, la Prof. Susana Nader, el Prof. Juan Carlos Tealdi y quien suscribe. Alumnos: Vilma Uriburu y Alejandra Bolzán. La segunda etapa estuvo conformada por el Prof. Carlos Tealdi y quien suscribe. Alumnos: Alejandra Rojas, Gabriela Andretich y María Gracia Benedetti. La tercera etapa, quien suscribe y la colaboración de la Prof. María Teresa Sirvent y del Prof. Ramón Felix Caropressi.” (Entrevista a S.D.)

A excepción del Prof. Tealdi -cuya formación de origen era la carrera de Filosofía-, el resto de los

profesores que integraron la Comisión de Redacción del Plan de Estudios 1985 provenían de las Ciencias de la Educación. Habían sido estudiantes y egresadas de la Facultad en la década del '60, o bien en la transición de los 60 a los 70. Si bien el plan que finalmente se aprueba hacia 1985 guarda en términos de continuidad con el de principios de la década de los 60 una impronta notable en la formación socio-histórica y política, también lo es respecto al perfil formativo: "la formación de técnicos y/o expertos en educación", dejando atrás la intencionalidad explícita que había caracterizado a la gestión de Boykens (1973-74) de apostar a la formación de "intelectuales comprometidos".

La discusión respecto de los perfiles formativos al interior de la Comisión Redactora no fue una cuestión menor. A ello haría referencia la Prof. Nélide Landreani tiempo después -2001- cuando Sandra Arito y Valeria Zárate la entrevistaran (Facultad de Trabajo Social-UNER):

"[...] yo misma participé de la comisión de reforma del plan de estudio, aun no estando muy de acuerdo con los criterios con los cuales se estaba formulando la reforma del plan. [...] A mi juicio no se estaban proponiendo cambios sustantivos en cuanto a lo que fuera una carrera puesta al servicio de la experimentación pedagógica, por ejemplo, esto fue algo que siempre cuestioné; yo que venía justamente de una experiencia tan rica en romper los moldes de la educación tradicional con las campañas de alfabetización orientadas por Paulo Freire en Nicaragua y con todas las campañas que se estaban haciendo de la alfabetización de los campesinos y de los obreros en Nicaragua, estaba en condiciones de apreciar que los cambios que se hicieron en esta facultad fueron de carácter institucional pero no pedagógicos. [...] los cambios no fueron sustantivos, en todo caso se modificó el plan de estudios, pero un plan de estudios más de corte tradicional, hasta diría enciclopédico, un plan de estudios muy recargado en materias, con mucha información teórica, con una extensísima bibliografía y sobre todo trayendo especialistas de gran renombre en el país" p. 10 "[...] no había un juicio crítico acerca de qué tipo de facultad había que tener, la idea era retomar el proyecto de universidad que había quedado inconcluso, frustrado con el golpe militar. Me parece que no hubo una modificación o transformaciones que apuntaran a formar nuevos educadores o educadores revolucionarios o educadores que se salieran de los cánones más tradicionales, más bien hubo una vuelta a recuperar la universidad que había sido truncada en el '66". p.11 [...] "Sí, hubo propuestas, pero poca discusión al respecto. La formulación de las nuevas propuestas fue casi inconsensuada pero se me cruzaban dos cosas. Por un lado, la experiencia que había vivido en el último período de la facultad allá por los años '73 y '74. En ese momento participaba de cerca de la gestión de la Universidad en Ciencias de la Educación donde se estaba dando una importante modificación, una importante propuesta político-pedagógica en la Facultad. Incluso yo había participado de experiencias muy concretas como por ejemplo en la creación del Departamento de Cultura Popular con una estrecha vinculación con las asociaciones vecinales, de tal manera que nosotros como educación intentábamos -también vinculados con "CREAR", que era la campaña de alfabetización de esa época- armar grupos de cultura popular en los barrios apoyados por equipos docentes de la universidad con la idea de poder lograr que la facultad no quedara siendo una institución alejada de los problemas sociales y culturales de los sectores populares. Me había quedado muy pegada a esta experiencia, pero después cuando se produjo la intervención de la universidad en el año '74 y fui cesanteada. [...] En el '77 me voy en el exilio a Nicaragua; volví a vivir esa experiencia otra vez con una universidad puesta al servicio de un proyecto revolucionario. Cuando vuelvo y me reincorporo al proceso de normalización me da la impresión de que la propuesta que se estaba formulando era enciclopédica y que era la oportunidad de abrir la facultad, de volver a retomar las experiencias, sobre todo las experiencias político-pedagógicas abiertas a los sectores populares, pero fue una postura muy solitaria la mía en ese momento, porque esa propuesta que se había truncado en el año '74 fue una parte de una gestión peronista y las autoridades no eran para nada peronistas, más bien su propia cosmovisión era "gorila", digo "gorila" no en un sentido peyorativo.

tivo sino en el sentido más político del término, es decir, el de pensar una facultad con excelencia académica, más que como una facultad puesta al servicio de los intereses regionales. Entonces ahí sentí una gran soledad, porque siendo consejera del Consejo Directivo de la facultad empecé a tratar de mover alguna de estas cuestiones, pero no tenía ningún tipo de apoyo. Fue una época de mucho debate, pero esta postura mía generaba mucha incomodidad, producía mucho miedo en gente que había sentido que la universidad había sido violentada por la intervención justamente por tener una propuesta crítica y aliada con los sectores populares y con fuerzas que tenían políticas progresistas como era el peronismo de la época del '73, donde por ejemplo la UBA, con Adriana Puiggrós a la cabeza, produciendo transformaciones impresionantes en la facultad y fue casi un año nada más, hubo gran temor de retomar esta experiencia y en cambio se consolidó un estilo de facultad que todavía predomina” pp.11-12 “[...] En esa época hubo una comisión de la primer reforma que se hizo en los primeros años de la normalización, que es la que les comenté antes, tenía la sospecha de que era un plan demasiado tradicional que tenía muchas materias, con muchos contenidos teóricos, sin ninguna bajada a terreno, con escasísima proyección al medio y sobre todo con muy poca práctica docente o pedagógica en los distintos niveles de enseñanza. A mí me pareció que eso era crear un perfil de egresados ajeno a lo que yo pensaba” p. 14 “[...] entonces ahora veo una escasísima formación política en los alumnos, una escasísima práctica del debate político, una obediencia hacia una propuesta académica que no les enseña a pensar por sí mismos. Honestamente pienso que hay ahí errores políticos de la propia gestión académica porque muchos alumnos que son excelentes alumnos en términos de poder emitir opiniones en referencia a los autores y teorías que están posicionados desde marcos teóricos muy críticos en la perspectiva de la realidad, pero en los hechos no participan ni siquiera de las asambleas. Entonces veo, a veces, con mucha preocupación, equipos de cátedra que trabajan como tema la constitución del sujeto popular y no los ves en ninguna de las marchas, de por ejemplo la multisectorial, acompañando a los compañeros trabajadores que están intentando parar, que este modelo deje de estar violentando el derecho de los trabajadores y eso demuestran que estamos formando intelectuales muy poco comprometidos políticamente aunque teóricamente comulguen con ideas.” p. 15 “[...] Creo que la facultad [...] forma sujetos pasivos, [...] sujetos apolíticos.(.)” p.16.

Otro de los conflictos que generó la implementación del Plan de Estudios 1985 fue la exclusión de la asignatura “Educación Especial”. Ésta formaba parte de planes de estudios previos y era dictada por María Irene Martín. Cuando se da a conocer el nuevo, ésta iniciaría el Expediente 21655/ FCEDU 5/11/85 en el cual plantearía a la Decana Normalizadora Dra. Marta Saldías de Uranga que, habiendo tomado conocimiento definitivo del Plan del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, tuviese a bien darle a conocer “el criterio de planeamiento curricular seguido para la selección de disciplinas, en especial referencia al que avale la eliminación del tratamiento de la problemática de la Educación Especial”. Como argumento a su favor, Martín citaba las experiencias de otras facultades de Ciencias de la Educación. Por ejemplo, la de la Universidad Nacional de San Luis y la de Córdoba, a la que en el momento de la normalización universitaria la habían convocado como Jurado Titular de los Tribunales de concurso para las asignaturas Educación Especial y Pedagogía Diferenciada, agregando: “Todas carreras similares que se cursan en el país, cuentan entre las asignaturas de sus respectivos currículos la que nuestra Facultad ha optado por rechazar” p. 232.

Ante la falta de respuesta por parte de la Facultad ante este requerimiento, la Prof. Martín remitiría copia del expediente 21655/85 con nota al Rector de la UNER, solicitándole “opinión autorizada y legítima intervención”. Esto derivaría a que, días después, el Vicerrector a/c de la Secretaría Académica de la UNER requiriese a la Decana el interés de “conocer los motivos por los cuales se dispone la supresión de las cátedras de Educación Especial en virtud que los antecedentes en la materia harían presuponer la necesidad de su mantenimiento” p. 234. La respuesta de la Facultad no se haría esperar y provendría

de la Secretaría Académica Martha Benedetto de Albornoz con fecha 19/12/1985. En ella se puntualizarían varias cuestiones: “Que la Prof. Martín se desempeñaba como Prof. Titular Interina”; “Que el Plan de estudios 1985 había sido elaborado por una Comisión con representación de Docentes por Departamentos y representantes alumnos”; “Que la Comisión había sido receptora de sugerencias permanentes de docentes, no recibiendo ninguna al respecto de Educación Especial”; “Que si bien el Plan no era una propuesta cerrada y, por lo tanto, estaba sujeto a modificaciones lógicas que surgiesen de su puesta en marcha”...; “Que si bien la problemática de la Educación Especial no aparecía como materia, taller o seminario, sí estaba presente su abordaje en los contenidos mínimos de las distintas áreas; que cuando se discutieron en el seno de la Comisión las distintas áreas que conformarían al nuevo Plan, no se guardó sujeción a “personalización de las cátedras” [...] “entendiendo no son propiedad personal y que su inclusión o exclusión están por encima de los docentes que están a cargo de las mismas” para rematar “Señora Decana: los mecanismos de participación estuvieron en vigencia con plenitud en el seno de la Comisión de Plan de Estudio. Se expuso en su oportunidad ante el claustro de profesores a partir del cual se solicitaron aportes; se expuso asimismo ante el claustro alumno en sendas oportunidades y a partir de ahora la Comisión de Seguimiento y Evaluación tendrá en sus manos las correcciones necesarias que surjan de su implementación” (pp. 235-236). Con esta respuesta se pondría punto final al conflicto planteado. La asignatura “Educación Especial” quedaría excluida del nuevo Plan y María Irene Martín del plantel docente de la Facultad.

#### **4. La Historia en la FCEDU de la UNER. Itinerarios de dos décadas**

El trabajo de las diferentes líneas temáticas interrelacionadas al calor del desenvolvimiento académico, institucional y político tuvieron como epicentro los aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos de aquellas cátedras que mantuvieron una vinculación estrecha a los contenidos históricos. Una mayor profesionalización de la actividad docente fue posible, en este período, por la adecuada compaginación de profesores de otras universidades que la impulsaron y de docentes de la Casa que tuvieron la apertura necesaria para que ese impulso fuese posible.

Los cambios operados a partir del retorno de la democracia llegaron para quedarse. Simultáneamente, el conjunto de posibilidades temáticas inició una dinámica que conjugó parte de un pasado visto ahora en retrospectiva, con las novedades que inexorablemente el paso del tiempo y el devenir histórico propusieron tanto en sus costados académicos como políticos.

Inevitablemente, las décadas de los 80 y '90 se perciben como transformadoras, aunque éstas en no pocas ocasiones acuden a la Historia, o mejor dicho a cierta discusión más historiográfica que histórica, efectivamente estarán marcadas por el período dictatorial y sus consecuencias en el presente.

Aquellas exclusiones autoritarias impuestas tienden a ser contrarrestadas por un objetivo un poco idealizado de la construcción de una universidad abierta y masiva, en donde la cuestión cuantitativa se pensaba (y en muchos casos se sigue pensando) como el fundamento del mejoramiento cualitativo, criterio que será repensado más en los años noventa.

Si bien la UNER y la FCEDU son instituciones pequeñas en cuanto a la cantidad de estudiantes, las particularidades de su texto y de su contexto no impermeabilizaron gran parte de los debates más generales en el campo de las Ciencias de la Educación y de la Historia, tanto en lo referido a cuestiones teóricas como institucionales. Esto es importante de destacar, ya que fue en esas dos décadas de finales del siglo XX cuando se produjo un tipo de interrelación mayor, en lo académico y en lo institucional, con docentes y autoridades de otras facultades del país, retomando la vieja experiencia de los años '60 y '70 eclipsada por la dictadura cívico-militar. Pero la nueva vinculación no será ya un calco de aquellos años, si bien sus elementos siguieron presentes en los contenidos a enseñar. Nuevos interrogantes teóricos, epistemológicos y metodológicos, a la vez que temáticos, irán apareciendo y cementando un nuevo horizonte académico, algunos de los cuales experimentarán un considerable desarrollo y, otros, podrán

plasmarse recién en lo que va del siglo XXI. En estos últimos casos, si bien su concreción es más tardía, su discusión comenzó en el período que aquí se trata.

La democratización operada en la facultad desde los años '80 fue dando lugar a concreciones de nuevos espacios institucionalizados al calor del impulso de varios ámbitos renovados en la década de los 90. El empuje dado por algunas cátedras, como por ejemplo Historia Social de la Educación Argentina o Historia de las Ideas, y la presencia y la vinculación con destacados miembros del área irán multiplicando los proyectos, los equipos y los centros que, como el de Investigaciones en Educación y Prospectiva, permitirán por fin el desarrollo de la capacitación profesional tantas veces postergada, poniendo a la Facultad en órbita con otros centros de producción e investigación externos, iniciando, profundizando e institucionalizando un diálogo ininterrumpido hasta la actualidad. La Facultad, quizás más que nunca antes, se empieza a concebir como parte del proceso del desarrollo científico en el marco transversal de la discusión universitaria e intelectual posibilitada por un clima de libre pensamiento. Incluso si se mira hoy en retrospectiva, algunas de aquellas discusiones no estuvieron exentas de propuestas exageradas o poco fundamentadas. Pero eso es justamente el proceso de desarrollo del aprendizaje, ir conviviendo entre la pluralidad de voces que, a veces divergentes, ayudan a transitar el siempre complejo camino de la construcción del pensamiento y del conocimiento.

Las últimas dos décadas del siglo pasado tuvieron la valentía, aunque no sin contradicciones, de pensar y concretar aquellos ámbitos de producción de conocimientos desde la mirada académica, los que se irán imponiendo y diseminando en las aulas con nuevos enfoques, nuevos textos y nuevos autores. Y si muchos no eran en realidad "nuevos", el tipo de análisis riguroso al que se los sometió les otorgó un lugar relevante que antes no tenían. Esta legitimación de conocimientos pensados en términos más académicos de rigurosidad "científica" conllevó a que los docentes se autopercibieran, ahora si culpas ni cargo de conciencia, como los intelectuales cuyos medios de desarrollo capitanearon el proceso de institucionalización de una actitud rigurosa de producción del conocimiento que pasaba a ser el epicentro de sus actividades. Por otro lado, este proceso creativo se fue concretando en el marco de una década caracterizada por gobiernos nacionales, provinciales y municipales que, en la práctica, sustentaron las políticas neoliberales. Sin embargo, la oposición de tipo ideológica mayoritaria, no sólo en la FCEDU sino en los ámbitos académicos en general, se encontró con algunos dilemas que la propia realidad universitaria imponía y que debió afrontar al calor del mejoramiento de la actividad docente referida. Quizás se pueda pensar que, "contradictoriamente", dicho mejoramiento se dio en contraposición a los lineamientos políticos gubernamentales generando una relación conflictiva que, vista a la distancia, se propone aquí matizar o, al menos, precisar mejor.

La producción de conocimientos como parte del incremento de las actividades de investigación y de divulgación que se multiplicaron en los años '90, repercutieron en el escenario provincial, pero también marcaron su impronta en el ámbito intelectual ampliado.

## **5. Los debates en el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación. De la normalización a los debates de los 90. La doble tarea de legitimación del espacio universitario**

Diversos ejes temporales nos obligan a detenernos en problemas específicos, no azarosamente sino como parte del proceso de reconfiguración del campo intelectual de la educación a nivel local/regional, singularidad que advertimos en el entrecruzamiento de los materiales y documentos analizados bajo la advertencia de que "estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no sólo como institución social [...] es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el *status* y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo cual equivale a de-limitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso" (Díaz, 1995: 333). Esta última consideración resulta fundamental, ya que encontramos en el repertorio de dis-

cusiones regionales/locales las repercusiones de los discursos nacionales, no como mera reposición de una espacialidad que puede aparecer como ‘periférica’ respecto a los denominados ‘grandes centros urbanos’, sino como un tiempo-espacio con características particulares, que a nuestro entender dan espesor a la historia de las universidades públicas durante este período. En este marco, los ejes temporales son dos, de 1983 a 1990 -centrándonos en los 90- y de 1993 a 1996 -deteniéndonos en el ‘95 y el ‘96-, los que ubicamos del siguiente modo:

El período 1983-1990: Sustanciación de concursos docentes, conformación de equipos de cátedra. La transformación del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación en 1985 y la emergencia de proyectos de investigación. A nivel universidad, la creación de la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT) que, si bien se funda en 1989, publica su primer número en marzo del año 1990.

Suasnábar (2013) plantea que las políticas universitarias desde el retorno a la democracia nos revelan una trayectoria signada por tensiones y contradicciones que se han caracterizado por un movimiento pendular entre la autolimitación estatal y el hiper-intervencionismo. Si los primeros años de la “transición democrática” se caracterizaron por una suerte de autolimitación estatal para intervenir con políticas de cambio sobre el sistema universitario, en la década de 1990, con la llegada al gobierno de Carlos Menem, se pasaría a un brutal intervencionismo estatal que reconfiguraría de raíz el patrón benevolente que hasta ese momento había estructurado las relaciones entre Estado y Universidad.

Las políticas elaboradas para el ámbito universitario se encuadran en la propuesta pedagógica neoliberal organizada para el todo el sistema educativo, compuesta de dos grandes estrategias tendientes a la destrucción del espacio público y al establecimiento de nuevos vínculos entre los sujetos sostenidos en programas de control de la calidad y de la eficiencia en la inversión educativa, traducido en el lenguaje pedagógico como evaluación de la eficiencia del proceso educativo (Puiggrós, 2005).

En tal sentido, la Reforma del Estado producida en la década de los 90 se tradujo en diferentes políticas universitarias, en un contexto de cambio de las relaciones estructurales entre el Estado y las universidades. Éstas fueron tema de debate en el Consejo Directivo de la FCEDU UNER, siendo sus actas objeto de análisis para reconocer las posturas adoptadas por nuestra Casa en torno a ellas.

Las políticas públicas de esa época produjeron un desplazamiento de los temas de la agenda política universitaria que se venían desarrollando en los últimos años de los 80. El debilitamiento del optimismo inicial se debió a la degradación de las condiciones políticas e institucionales y materiales, y a las restricciones presupuestarias del gasto público en educación superior. La matrícula en permanente crecimiento y la configuración de una agenda de política pública que tomó como eje la evaluación para el mejoramiento de la calidad, agravaron sustancialmente el escenario. Las políticas desarrolladas para el sector durante los 90 serán el producto de un proceso de negociación y, por lo tanto, de distribución de poder entre los distintos actores universitarios y extrauniversitarios.

Podemos afirmar que la transición de los 80 en nuestra Facultad involucró la reincorporación de docentes cesanteados durante la dictadura; la primer etapa de concursos docentes ordinarios; la revisión y dictado de nuevos planes de estudio articulado con el movimiento estudiantil; y el desarrollo de un conjunto de estrategias institucionales vinculadas a la formación y actualización universitaria de los docentes, siendo el horizonte “reconstruir la Universidad, reconstruir la Facultad”, expresión sostenida por la Dra. Marta Saldías de Uranga en calidad de decana normalizadora que recuerda la Prof. Susana Celman en la entrevista realizada.

El proceso inicial de regulación de titulares docentes, como así también el desarrollo de proyectos de extensión e investigación, fue acompañado por debates académicos respecto al rol del Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y, por tanto, a la función social de la Facultad. Como expresa la Prof. Susana Celman y el Prof. Solidario Romero en las entrevistas que les realizáramos:

“Ese clima de [...] tener la posibilidad de volver a pensar la Universidad y de rehacerla [...], que la Universidad tenía que estar al servicio del pueblo, [...] la Facultad de Ciencias de la Educación tiene que ser [...], hoy diríamos, el territorio donde se formen y se consulten, y que sea el lugar de formación y consulta de la docencia de Entre Ríos. Ese era como un lema, por eso los proyectos de extensión empezaron a tener una fuerza muy grande aunque no tuvieran para nada la formalización que tuvieron después” (Entrevista a S.C.)

“[...] en esos primeros meses de 1884 estábamos todo ganados por un mística de la construcción o reconstrucción universitaria, y la construcción o reconstrucción democrática. Lo cual tenía una trascendencia didáctica muy importante, y una trascendencia en la toma de decisiones muy importante porque el sistema de la dictadura militar, el sistema de dirección, había sido unipersonal, es decir, había un decano y un secretario académico de carácter autoritario, podríamos decir absolutista” (Entrevista a S.R.)

El Profesor fue convocado por la decana normalizadora y concursó en 1885 la dirección del Departamento de Pedagogía Universitaria, cuya sede era en la Facultad de Ciencias de la Educación, pero que en rigor regía para toda la UNER. Él trabajó, a nivel de la FCEDU, coordinando una serie de proyectos que ilustran este clima de cambio. Por ejemplo: el seminario de actualización docente para estudiantes del último año del Profesorado en Ciencias de la Educación con el propósito de permear la formación didáctica fuertemente tradicionalista, formalista, teológica y autoritaria, heredera de la perspectiva pedagógica personalista del anterior plan de estudios (1981), o el curso anual para los ingresantes a la Facultad que tenía como eje la formación en la iniciación para el aprendizaje autónomo, ante la preocupación por la falta de iniciativa activa con sus procesos de aprendizaje como una actitud construida durante sus trayectorias escolares en el secundario en relación al vínculo con el conocimiento prescriptivo y autoritario. También la creación -desde el área de Formación Docente- de cursos de actualización pedagógica para docentes, que duraban un año y que fueron los precursores de lo que luego se constituyó en la Maestría en Docencia Universitaria.

No obstante, a principios de la década de los 90 se fue configurando una nueva agenda de problemas universitarios, algunos nuevos, otros surgidos de la universidad de masas. Tuvieron un lugar central los problemas vinculados con la administración y gestión del presupuesto universitario, las políticas de admisión de los estudiantes, las formas de remuneración del personal docente y no docente, el lugar de la investigación en la universidad y la conformación de la oferta curricular (Burchbinder, 2005).

En este marco se comienza a diseñar un proyecto para avanzar en la resolución de los problemas antes mencionados, siendo dos hitos en ese proceso de planificación de cambios la creación de la SPU en 1993 y la sanción de la LES N° 24.521 en 1995, que vino a cubrir un vacío legal y a organizar el conjunto disperso de instituciones de nivel superior de carácter terciario y universitario.

El conjunto de problemas antes mencionado y las políticas que se proponen para su abordaje organizan los temas de debate del Consejo Directivo de nuestra Facultad durante los tres primeros años de los 90. Las posiciones asumidas se comprenden en vinculación con el particular proceso de normalización durante los 80, pero también en tensión con la nueva agenda de políticas neoliberales planteadas para la universidad.

El 23 de abril de 1990, en Sesión Especial de Consejo Directivo, se eligen por votación -doce votos afirmativos, tres abstenciones y uno en blanco- a la Prof. Martha Benedetto de Albornoz como Decana y al Prof. Raúl Alfredo Núñez como Vicedecano. De 1990 a 1993 pueden reconocerse diferentes temas: continuidad de los concursos ordinarios para la regulación del dictado de las cátedras; articulado a ello, estrategias para la organización y el desarrollo de proyectos de investigación y formación pedagógica y las políticas de financiamiento educativo.

En una lectura transversal de las Actas del “CD” y en relación a los concursos docentes, se continúa con el proceso iniciado por la gestión previa como parte del proyecto de normalización de la Facultad, sustanciándose un importante número. La mayoría de éstos vienen a regularizar la designación de los docentes que venían haciéndose cargo de las cátedras. La mayoría fueron ganados por dictámenes unánimes de los jurados. En otros casos, recomendaron que se presenten proyectos de investigación, particularmente en las dedicaciones parciales. En algunos de los declarados desiertos -por no reunir las condiciones de antecedentes y/o no ajustarse las propuestas de cátedra a los contenidos estipulados por el plan de estudios- sugieren designaciones transitorias hasta un nuevo llamado.

Asimismo, se observa que, luego de la regularización de los cargos titulares, automáticamente aparecen los pedidos de concursos de Jefes de Trabajos Prácticos para la conformación de los equipos de cátedra e investigación. Algunos se concretan en carácter interino y otros a partir de designaciones transitorias. Asimismo, hay una tendencia al pedido de concursos de Docentes Auxiliares Alumnos tanto para su incorporación en actividades en las cátedras como en los proyectos de investigación.

El Departamento de Pedagogía Universitaria -organizado en tres áreas: Investigación en Pedagogía Universitaria, Formación Docente y Orientación Educacional y Vocacional- estuvo orientado a la formación y actualización universitaria de los docentes en relación a la enseñanza, la investigación y la extensión. El Prof. Romero no se presenta a concurso y el 5 septiembre de 1990 se propone a la Prof. Adriana Puiggrós como directora de aquel hasta sustanciar una nueva instancia concursal. La propuesta presentada por Puiggrós tiene por objetivo formar un equipo de trabajo e impulsar-reforzar el Área de investigación del Departamento con nuevas investigaciones que se sumarían a las ya puestas en marcha. Dentro de los proyectos a incorporar se propuso el de “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: perspectivas en México, Argentina y Ecuador”, coordinado por la Prof. Silvia Duluc en convenio con el Centro de Estudios sobre Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el de “Historia de la educación entrerriana” como parte de “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana”, coordinado por los profesores Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna.

Los miembros del “CD” aprobaron la propuesta de trabajo y la designación de la Dra. Puiggrós como directora del Departamento de Pedagogía Universitaria. Cabe advertir que la preocupación por el fortalecimiento de las prácticas de investigación en la Facultad se evidencia en los meses previos cuando, en la sesión de “CD” del 17 de mayo, posterior a la asunción de nuevas autoridades, se constituyen las comisiones de trabajo y se plantea dar continuidad a la Comisión Permanente para la tramitación de proyectos de investigación, integrada por los Profs. Núñez, Ossanna, Duluc y Landreani, que ya venía funcionando desde la anterior gestión. Durante estos años se constata la proliferación de proyectos de investigación y una tendencia al fortalecimiento de los equipos. La Revista de Ciencia, Docencia y Tecnología de la universidad se convierte en el espacio central de difusión de los proyectos finalizados, o bien, de productos parciales de los mismos. Entre los años 1993-1996, la FCEDU continúa con los llamados a concursos docentes, solicitudes de cargos para la conformación de equipos de cátedra y áreas institucionales, otorgamiento de becas y desarrollos de investigaciones y programas. La creación en 1995 de la Maestría en Educación y en 1996 del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva fueron congruentes con las políticas académicas desarrolladas por la institución desde la recuperación de la democracia.

### **5.1. Debates entrelazados en '95 y '96: La resistencia a la LES, la evaluación y la calidad académica. ¿Y la autonomía**

Revisando el panorama universitario de los años '90 y focalizando nuestra atención en las políticas nacionales, sus regulaciones estatales y la creación de ‘agencias’ en el contexto universitario, observamos que las reformas universitarias llevadas adelante por el menemismo tienen su inmediato correlato en la década anterior, donde el alfonsinismo no logró materializar en la letra de una ley la promesa de una universidad democrática y de masas.

La dictadura cívico-militar del '76 había avanzado sobre los derechos universitarios conquistados desde la Reforma de 1918. Ahora bien, sabemos que ningún proceso de institucionalización de las leyes universitarias se dio en armonía. Cada uno de los contextos políticos nacionales en los que se sancionaron éstas estuvo marcado por reacciones y resistencias, así como por las interrupciones antidemocráticas. El retorno a la democracia en el '83 intentó revertir las contramarchas a través de los procesos de normalización. O quizás, como afirma Sanguinetti (1998: 6), "la Reforma volvió a regir en las principales casas de estudios", al menos en estos primeros años. La FCEDU fue sentando los pasos regionales de este conjunto de transformaciones nacionales: "con la intervención de 1984 y la necesidad de poner de pie nuevamente la facultad, el trabajo mancomunado del cuerpo docente fue muy interesante, se podía hablar de una comunidad académica y su esfuerzo" (Duluc, 2020).

Si bien es cierto que el entusiasmo era parte de este contexto universitario 'democratizador', los vestigios del proceso dictatorial ubicaban a la universidad argentina en una "limitada significación desde el punto de vista académico", ya que entre otras cuestiones, los recursos para la investigación "habían sido canalizados hacia organismos extra-universitarios" (Buchbinder, 2010: 215). La producción en Ciencias Sociales daba cuenta de una universidad prácticamente sin investigaciones, y con escaso valor académico. Se desprende de lo expuesto la necesidad de "[expresar] la voluntad política de un cambio acorde a la recuperación democrática del país y de la universidad" (Duluc, 2020).

En este primer período de normalización, la composición del claustro docente fue modificándose, alentada por concursos y reincorporaciones de profesores/as cesanteados/as. Autores como Buchbinder (2010: 216), señalan que paulatinamente se actualizaron conocimientos y se dedicó mayor relevancia al trabajo científico. En este marco, la investigación volvió a ser considerada como una función esencial de la universidad, acompañada por políticas estatales que promovían que esta dimensión se consolide a través de dedicaciones exclusivas de los profesores y de un sistema de becas y subsidios para los docentes auxiliares y estudiantes. La FCEDU "cobró relevancia por sus cátedras concursadas, por el incremento importante de la matrícula, la inversión en la biblioteca, por el esfuerzo permanente de formación, por las Cátedras Abiertas, la renovación de sus planes de estudio, la modificación de la estructura académica en razón de los planes, las figuras de las pasantías, el Centro de Producción en Comunicación, el desarrollo de los equipos de investigación, y el reconocimiento en el ámbito universitario nacional (hubo movimientos distintos en su conformación), se convirtió en un lugar deseable para el trabajo" (Duluc, 2020). Este intento de reconfiguración del sistema universitario necesitó, además, la creación de secretarías específicas, como la de Ciencia y Técnica en las universidades nacionales.

Lo cierto es que, a pesar de la crisis económica y social de 1989 y de principios de 1990 que afectó tanto las tareas de investigación como las de docencia, el acompañamiento de los universitarios al gobierno peronista fue muy limitado, -a diferencia de la adhesión en los claustros docente y estudiantil hacia el alfonsinismo-. Es el inicio de una nueva agenda de problemas para la universidad que afectaron directamente a las políticas vinculadas a la investigación, difusión y legitimidad de los conocimientos producidos en las denominadas 'casas de altos estudios'. En efecto, en un contexto "privatizador y conservador" (Buchbinder, 2010: 221), el lugar de la investigación en la universidad, ligado a los requisitos para alcanzar los estándares de 'calidad', se presentaba como la gran preocupación. A nivel local "cada uno se adaptó al juego de prestigios, áreas prioritarias del conocimiento, lo que conllevaba el programa de incentivos y la industria de los *papers* para las categorizaciones de distintas referencias. Los que resistieron desde el principio esas políticas 'por desarrollar un saber distinto en el sentido de pensar', marcaron un tajo en la superficie de las prácticas académicas" (Duluc, 2020).

Para abordar estos problemas se crean una serie de dispositivos: en 1993 la SPU y, en 1995, se sanciona la LES 24.521. Estas macro políticas fueron acompañadas por otras herramientas como la CPRES, el FOMECA, la CONEAU y el de Incentivos a Docentes-Investigadores. Según Duluc (2020) los profesores adhirieron mayoritariamente a este último programa que prometía la mejora de los salarios a aque-

llos que formaban parte de un proyecto de investigación, “[fomentando] la reconversión de la planta docente, motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación” -Dec. N°2427/1993-, y subraya “la necesidad de acceder a un salario digno desde que el ajuste marcaba una pauperización creciente de los sueldos”. Como se puede observar, cada uno de estos dispositivos cumplió funciones específicas confirmando lo que manifiesta Duluc. Por ejemplo, la CPRES se encargaría de sugerir políticas en materia de formación de recursos humanos, coordinar políticas de investigación, entre otras (Buchbinder, 2010), aspecto muy debatido en las sesiones de Consejo Directivo de la FCEDU hasta su aceptación por parte del Consejo Superior. Por su parte, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores/as creado en 1993 a través del Dec. N°2427 y el FOMECE en 1995 atienden la estimulación de las actividades de investigación en las universidades nacionales y el mejoramiento de la calidad en la enseñanza, así como la ‘modernización’ curricular.

Esta interpretación constituye, ciertamente, aproximaciones al período. Como señalamos, la política menemista se caracterizó por ‘descentralizar’ las políticas universitarias; de hecho, la incidencia del gobierno nacional estuvo muy presente a través de este tipo de programas, transformando profundamente las comunidades académicas y el campo intelectual de la educación. Como afirma Duluc (2020) “la modificación profunda de las condiciones de producción académica que llegaron con las políticas de ajuste de los 90. Las principales diferencias que pueden leerse [...] eran alrededor del papel de la teoría y la práctica cuando muchos docentes consideraban a la teoría ‘no una apertura para ver y traspasar’ sino, como un atiborramiento bibliográfico que impedía la práctica en la ‘realidad’. Deudores de un modo de conocer fundado en la relación sujeto-objeto de conocimiento como correspondencia inmediata, deducían una práctica programática y de control que no pudo interpelar a fondo los lineamientos de la modernización educativa para la calidad y eficiencia del ajuste y la categorización -que debieron soportar- [...]”.

El modelo menemista y las políticas de evaluación fueron muy resistidos por las universidades nacionales, en especial por la UNER, con toma de facultades, asambleas y declaraciones por parte del claustro estudiantil, a su vez que el Consejo Directivo llevaba adelante reuniones en las que se discutía el proyecto de ley, e interminables sesiones abiertas de discusión pública para profundizar los debates y la resistencia a la inminente sanción de la LES y, con ella, de un sistema externo de evaluación de las unidades académicas y de una vigilancia interna para poder alcanzar estos estándares. En definitiva, articulaba la calidad y la evaluación, recibiendo recomendaciones de organismos internacionales para poder alcanzar los patrones esperados, y elevar así la eficiencia del sistema educativo (Buchbinder, 2010). El persistente afán que caracteriza las políticas universitarias de los 90, se enarbola en un discurso nacional que apoya las regulaciones estatales sobre la base de un lenguaje claramente mercantilista.

Esta situación de aguda conflictividad marca las voces del “CD” de la FCEDU durante el año 1995. La proliferación de proyectos y líneas de investigación muestran el interés permanente en llegar a altos niveles de calidad académica. A su vez, expresan una preocupación por lo público y los roles que, como docentes universitarios, debían asumir en las discusiones políticas nacionales. Los debates sobre la LES y un permanente llamado a la responsabilidad intelectual de intervenir en la esfera pública son más que gráficas. Esto nos remite a las diferentes preocupaciones que articulan la autonomía, la democracia y la excelencia académica y que se traduce en la presentación para su debate y discusión (no sólo en el “CD” sino también en jornadas de trabajo) del proyecto de creación del Centro de Investigación en Educación y Prospectiva (1996), y en la creación de la Maestría en Educación (1995). Otra cuestión de relevancia que aparece en las discusiones del “CD” versa sobre el ámbito de la participación democrática y el co-gobierno, sentándose las bases del posicionamiento de la unidad académica respecto de la participación plena del personal no-docente, discutiendo qué implica co-gobernar la universidad sin limitaciones ni privilegios, es decir, en pleno ejercicio de la democracia.

Vemos aquí ciertas continuidades durante el año 1996 y la persistencia en sostener espacios de de-

bate sobre la ya sancionada LES, voluntad manifiesta en la última sesión del “CD” del ‘95, en la que el Departamento Educación y Sociedad solicita la programación de unas jornadas para los inicios del año próximo. De hecho, continúa en juego un modelo de universidad, así como las no saldadas deudas a la Reforma del ‘18. Al interior del Consejo Directivo, la preocupación creciente por “estar preparados” para la Reforma del Estatuto de la Universidad adquiere materialidad en estos debates acerca de la democracia, el co-gobierno y la autonomía. Tal centralidad ubica a las nociones de autonomía e igualdad -con matices- en el centro de la resistencia a las políticas que el menemismo lanza sobre las universidades, generando nuevos modelos de competitividad y legitimación académica.

En el discurso político-académico del ‘96 del “CD” de la FCEDU, se ve una tendencia significativa en resaltar el valor académico logrado por la carrera de Ciencias de la Educación, sus campos de conocimiento, la circulación de los docentes en diferentes jornadas y reuniones académicas de alcance nacional e internacional, los antecedentes de esta unidad académica en relación a la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), la creación del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva (CIEP) dirigido por Adriana Puiggrós, y su articulación -desde los proyectos y programas que aglutina- con la formación de posgrado recientemente aprobada: la Maestría en Educación.

Esta principalidad del campo intelectual de la educación no se da sin debates. En el Acta de “CD” N°2 del año 1996 encontramos una extensa discusión entre los consejeros directivos en la que el Prof. Caletti, al plantearse las razones de creación del CIEP y cuestionarse la ‘exclusión’ del campo de la comunicación social, argumenta la importancia de poder institucionalizar los avances y progresos en esta área de conocimiento. Son años prolíferos en la FCEDU. Lamentablemente las políticas editoriales de la universidad son insuficientes y requieren de una mayor ‘profesionalización’. Como señalan Gorostiaga *et al.* (2018: 161), un “rasgo común a muchas de las revistas [...] es [...] el atraso con que se publican los números”; en este caso, investigaciones realizadas a mediados de los 90 son publicadas en la Revista CDyT en el año 1999. Tal es el caso del artículo “La construcción de los currículos de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER”, publicado en el N°18 de la Revista CDyT, como parte del proyecto con el mismo nombre dirigido por Silvia Dosbá de Duluc, Secretaria Académica de la FCEDU por ese entonces, y co-dirigido por Liliana Petrucci, Consejera Directiva en este período. En referencia a este punto, Silvia Dosbá de Duluc (2020) expresa: “(..) nunca estuve de acuerdo con la política editorial de la revista y no creo que haya alentado ningún debate, por lo menos en nuestras áreas de conocimiento”, y recuerda un artículo de investigación que no fue publicado a pesar de haber sido “aprobado el proyecto con excelente informe de los evaluadores y, luego de esperar casi un año el reporte, como un evaluador perdió la reseña y otro estaba muy ocupado, no fue publicada porque no reunía el requisito editorial de los dos evaluadores como referato”.

Sin embargo, los prolíferos años de investigación en la FCEDU se ven reflejados en los índices de la revista mencionada. Los artículos publicados pertenecen casi en su totalidad a esta unidad académica, documentando lo que Duluc (2020) afirma:

“[...] hubo equipos de trabajo que, por la tradición académica del área de conocimiento en la que desarrollaban sus investigaciones y prácticas, se consolidaron con la impronta de su quehacer vinculándose a otros de nivel nacional y trazaron redes de entendimiento y producción académica muy importantes, como en el caso de Historia de la Educación. Con el avance de sus investigaciones también ciertas relaciones de discusión interesante dentro de otras unidades académicas de la UNER”.

Son años difíciles para las universidades nacionales. Paradójicamente, la expresión de la crisis ubica la defensa de la universidad pública en diferentes estrategias que se fueron diseñando en la institución. A la par, la FCEDU se va ‘adecuando’ a la política que resiste, produciendo significativos aportes en la

reconfiguración de un campo intelectual crítico y con mucha participación en los debates nacionales.

## 6. Manifestaciones y problemáticas estudiantiles en los años '80 y '90

En el marco de “la resurrección de la sociedad civil” (O’Donnell, 1991) diferentes reclamos estudiantiles empiezan a poner a prueba los límites impuestos por el gobierno dictatorial. Diferentes testimonios de entidades estudiantiles de orden nacional y regional-local, publicados en “El Diario” de Paraná son más que ilustrativos al respecto. Según lo expresado por los jóvenes pertenecientes a la Franja Morada, el arancelamiento “muestra a las claras una política universitaria que intenta una universidad elitista y cerrada a la mayoría de los sectores, especialmente a los de menos recursos”. En términos de Bourdieu y Passeron (2013), estos mecanismos selectivos vienen a reafirmar “la realidad del privilegio” que se encuentra subordinada al origen social del estudiante, variable que en gran parte determina el éxito o el fracaso educativo. Las posibilidades de los jóvenes de estudiar en la universidad se vieron vulneradas, particularmente aquellos que provenían de sectores sociales más desfavorecidos.

El restablecimiento de los agrupamientos estudiantiles no estaría exento de conflictos. Un ejemplo de ello es lo sucedido entre el rector de la UNER y el estudiantado de diferentes facultades durante el interregno que media entre septiembre y noviembre de 1983. El conflicto se evidencia en la difusión de un petitorio organizado sobre la base de cuatro puntos: el reconocimiento de los centros de estudiantes, la implementación de cinco turnos de exámenes, la eliminación del arancelamiento universitario y una entrevista personal con el rector de la UNER en la ciudad de Paraná con representantes estudiantiles. Ante la falta de respuestas, los estudiantes se movilizaron pacíficamente, instalando una parada permanente sin interrupción de clases en la Plaza 1° de Mayo de la ciudad de Paraná. También realizaron marchas con el propósito de hacer aún más visible la situación que los atravesaba. El petitorio tuvo una enorme repercusión y contó con el apoyo de los partidos políticos, centros comerciales, entidades profesionales e inclusive del Arzobispado de Paraná. A pesar de contar con este tipo de adhesiones, el petitorio fue rechazado:

“El rector no viajará a Paraná, pero concede audiencia a dos alumnos, para que en compañía del delegado, lo entrevisten en la sede del Rectorado. Con referencia a los turnos de exámenes, las autoridades de la UNER, consideran que tal solicitud “no reviste seriedad académica alguna a esta altura del ciclo lectivo”, negativa que “no perjudicará el análisis de medidas al respecto, durante el próximo año”. Sobre el levantamiento del cobro de aranceles, también se ha respondido en forma negativa, considerando que el monto de \$15 mensuales es “irrisorio” y su no pago puede lograrse mediante el trámite para las excepciones contempladas por la ley o por las becas que se otorgan (“Continúan los reclamos de estudiantes de la UNER”, El Diario, 18 de septiembre de 1983, p. 6, col.1 a 3).

Los estudiantes reunidos en asamblea decidieron continuar con las medidas de protestas y publicar una solicitada en los diarios de Paraná, Concordia y Concepción del Uruguay explicando nuevamente los motivos del petitorio. Sin embargo, a pesar de persistir el reclamo, las manifestaciones públicas perdieron intensidad con el paso de los días. En un comunicado conjunto firmado por integrantes de centros de estudiantes de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Agropecuarias y de la Escuela de Servicio Social de la UNER dieron a conocer los motivos:

“Nuestro silencio se debe principalmente a la imposibilidad de entablar un contacto coherente con las actuales autoridades, que no solamente no tienen ningún deseo de tomar medidas que nos beneficien, sino que además nos contestan con descaro y total falta de respeto, repetidas y monótonas notas incitándonos a seguir caminos burocráticos que nos vuelven al inicio del pedido” (“Estudiantes de la UNER”, El Diario, 25 de octubre de 1983, p. 8, col.3 a 4).

Las definiciones del movimiento estudiantil fueron importantes porque demostraban la capacidad de los jóvenes de organizarse gremialmente e instalar en la escena pública sus demandas, ante todo en un contexto aún atravesado por el miedo a la represión.

Un hecho significativo de la etapa de transición es la renovación de las representaciones estudiantiles. Al poco tiempo de haberse concretado los comicios del 30 de octubre de 1983, se realizaron en las diferentes facultades de la UNER las elecciones estudiantiles. En la FCEDU se concretó el 8 de noviembre. Se impuso el Movimiento Universitario de Participación Estudiantil (MUPE) con 105 votos contra 62 de Participación Organizada (POR). La lista triunfante estaba encabezada por Sandra Rivaben, alumna de la carrera de Ciencias de la Información:

“Sí, yo fui elegida presidenta del Centro de Estudiantes de la Facultad. El primer Centro después del Proceso. Esa fue una época muy interesante, porque empezábamos a participar en política y era todo un despertar para nosotros. Muchos de nosotros íbamos a votar por primera vez en el '83. Y entonces todo lo que se hacía, se hacía con mucha pasión, empuje, ganas y una lógica avidez por querer construir, hacer cosas y tener voz y voto. [...] Era independiente. La construcción es a partir de personas que pensábamos lo mismo con respecto a lo que queríamos para el futuro, pero que no teníamos una línea político-partidaria precisa. O por lo menos no con una tradición, aunque si algunos. Había gente que ya tenía una tendencia de política del peronismo y ya tenía experiencias de participación. Y había gente que no sabía nada y nunca había participado. Y había otra gente que quería participar pero no encontraba un espacio. Entonces, la idea era conformar un grupo que tuviera por lo menos un objetivo en común, de todas esas personas que no estaban específicamente alineadas a algo, pero sí alineados a esto que estábamos armando”.

Una vez definido este proceso en cada unidad académica, el paso siguiente fue la reestructuración de la Federación Universitaria de Entre Ríos (FUER). Con este propósito, se realizó los días 3 y 4 de diciembre de 1983 en la Facultad de Ciencias Económicas su primer Congreso. Participaron representantes de los centros estudiantiles de la UNER y de la Escuela de Bromatología de Gualaguaychú. Bajo el lema “Por una universidad al servicio del pueblo”, el Congreso tuvo como tema principal la discusión y aprobación del estatuto que daría entidad a la FUER. También, se eligieron las autoridades estudiantiles, logrando Franja Morada la mayoría de votos. Ésta obtuvo los cargos de Presidente, Secretario General y las Secretarías de Cultura, Asuntos Pedagógicos y Extensión Universitaria. La agrupación Independiente de Paraná y Concordia accedió a las Secretarías de Derechos Humanos, Relación Trabajador-Estudiantil y Prensa y Difusión. La lista de Servicio Social obtuvo la Secretaría de ese mismo nombre (“Eligieron autoridades en la Federación Universitaria”, *El Diario*, 6 de diciembre de 1983, p. 6, col. 1-3).

En una entrevista mantenida con *El Diario de Paraná*, integrantes de la Junta Ejecutiva de la FUER dieron a conocer sus primeros pasos como organización estudiantil y las prioridades a considerar:

“[...] la inserción de la universidad en el pueblo, a través de medidas concretas que contemplen la extensión universitaria. Las prioridades insoslayables son: la obra social que contemple una asistencia integral del estudiante, los comedores estudiantiles; incremento del material científico-pedagógico; la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad tripartito e igualitario con inserción de personal no docente a través de canales de comunicación; la realización de concursos por antecedentes y oposición con preeminencia de esta última para la adjudicación de las cátedras, eliminando como antecedentes los acumulados desde marzo de 1976, asegurando así mismo la periodicidad de esos concursos; la incorporación inmediata de alumnos y docentes que hayan sido excluidos de la Universidad por discriminación de cualquier tipo. En síntesis, el accionar de la FUER se regirá por estos principios básicos acordados en el Congreso: Autonomía universitaria, gobierno tripartito uni-

versitario, extensión universitaria y concurso y periodicidad de cátedra". ("La nueva etapa de la FUER", El Diario, 7 de diciembre de 1983, p. 6, col. 4-6).

La reactualización de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, manifiestos en los principios básicos acordados: autonomía universitaria, gobierno tripartito universitario, extensión universitaria y concurso y periodicidad de cátedra, estuvieron al orden del día.

En el proceso de transición democrática las protestas estudiantiles tuvieron como denominador común el pedido de ingreso irrestricto. En diferentes universidades del país los estudiantes realizaron masivas movilizaciones que, en algunos casos, incluyó la toma pacífica de facultades. En la provincia de Entre Ríos, la junta ejecutiva de la FUER y el Consejo de Centros adheridos a esa entidad (entre ellos, el de la FCEDU) propusieron la realización de una marcha bajo el lema "ingreso irrestricto para todo el país, por una universidad, popular y democrática" ("Propuesta de Movilización", El Diario, 4 de marzo de 1984, p. 6, col.6). La misma se concretó el día 8 de marzo de 1984 y tuvo como lugar de concentración la Facultad de Ciencias Económicas y de llegada la Casa de Gobierno. Ésta contó, también, con la participación de estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional.

Frente a esta situación, el Consejo Superior de la UNER acordó en su primera reunión un punto intermedio entre el ingreso irrestricto requerido por los estudiantes y lo normado en el Decreto 228: la posibilidad de inscripción condicional de aquellos aspirantes que no aprobaron la prueba evaluativa para el acceso, permitiéndoles cursar materias pero sin rendir exámenes hasta que se acreditase aquella. En una primera instancia, la decisión fue aceptada por la FUER y, posteriormente, contó con la aprobación ministerial en el mes de marzo de 1984.

En líneas generales, la progresión de la matrícula estudiantil es constante en los años posteriores a la recuperación de la democracia. Según los datos ofrecidos por la Secretaria de Estadísticas del Ministerio de Educación y Justicia, la UNER pasó de un total de 2.623 estudiantes en 1983 a 3.971 en 1986. Asimismo, el incremento matricular estuvo en sintonía con la creación de dos facultades: Bioingeniería en 1984 (Paraná) y Ciencias de la Salud en 1986, sobre la base de la Escuela de Enfermería que funcionaba desde 1983 en la localidad de Concepción del Uruguay. En cuanto a la distribución de estudiantes por unidad académica, los índices más altos se concentraron en las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias de la Administración. Por el contrario, los más bajos en las Escuelas Superiores de Bromatología, Enfermería y Servicio Social. En relación a estos, la FCEDU mantuvo un porcentaje medio, superando en cantidad de estudiantes a la Facultad de Ciencias Agropecuarias.

Es importante señalar el compromiso que mantuvieron los grupos estudiantes con otras problemáticas inherentes al proceso de normalización. Esto resulta especialmente observable en la decisión de acompañar activamente la lucha del personal no docente de las universidades, quienes reclamaban por mayores sueldos y el reconocimiento del escalafón específico dejado sin efecto por el gobierno cívico militar en 1977. Al respecto, los estudiantes de la FCEDU resolvieron mediante asamblea realizar un paro total de actividades, complementado con una parada de dos horas en adyacencias del establecimiento ("Paro total en Ciencias de la Educación". El Diario, 27 de junio de 1984, p. 12, col. 7-8). Esta decisión demuestra la identificación con otras demandas y espacios gremiales, defendiendo y acompañando activamente los reclamos de las organizaciones sindicales FATUN (Federación Argentina de Trabajadores de Universidades Nacionales) y APUNER (Asociación del Personal de la Universidad Nacional de Entre Ríos).

En los últimos años de la década de 1990, el ingreso y crecimiento en general de la matrícula fue sostenida, observándose un mayor número de estudiantes en la carrera de Comunicación Social que rondaría en el 80% del total de la población estudiantil de la Facultad. Este aumento generó nuevos problemas y, al mismo tiempo, desafíos inéditos que implicaron la reorganización del plantel docente y la ampliación de la estructura edilicia

A principios de la década de los noventa, se fueron perfilando un conjunto de problemas universitarios, algunos nuevos y otros viejos, que cobraron otra dimensión en el marco de las ideas neoliberales. El ingreso irrestricto consolidado en los ochenta, si bien en un primer momento estuvo asociado al principio de igualdad de oportunidades de la educación pública moderna, comienza a ser considerado uno de los temas más controvertidos de este período, especialmente cuando se lo interpretó como una de las causas del mal funcionamiento universitario y de su bajo rendimiento académico. Asimismo, el escaso presupuesto debido a la crisis económica que vivía el país no permitió atender las demandas propias que ocasionó la extensión de la matrícula estudiantil.

Los estudiantes universitarios adoptaron una posición crítica y opositora en relación a las políticas oficiales, convirtiéndose junto a los gremios docentes en importantes grupos de presión. Postura que también derivó en la articulación/cooperación con otros actores de la contienda política. Con sus cuadros ya avanzados en diferentes universidades, la agrupación estudiantil Franja Morada empezó a liderar no sólo el estudiantado sino también la construcción de un frente de oposición al menemismo, en alianza con la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) de Víctor De Gennaro y la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) de Marta Maffei (Beltrán, 2013: 289). Un estudiante militante la definió en estos términos:

“La Franja Morada reconoce su matriz reformista Radical, es una agrupación política que se para en los ideales de la Reforma Universitaria del '18, por lo tanto, el sostenimiento de la universidad pública, gratuita, autónoma, cogobernada, con calidad, con extensionismo como valor importante, con vocación científica, con vocación por la investigación científica, vinculada a los intereses de los sectores populares, digamos, forma parte de la matriz ideológica de la organización política, y obviamente todo esto vinculado a una visión de país”.

Identificados con el modelo reformista universitario de 1918, los estudiantes desplegaron diferentes estrategias en defensa de la autonomía universitaria, la cual fue continuamente embestida por el gobierno nacional. Estrategias que además contaron con la adhesión de otras agrupaciones con las cuales compartían una agenda reivindicativa en común. Así, el movimiento estudiantil -casi en su conjunto- repudió la implementación de políticas neoliberales sin distinción de banderas. Así lo recuerda una estudiante de Comunicación Social que integraba la Agrupación Rodolfo Walsh:

“El tema siempre era con el menemismo, el tema de la privatización de las facultades, sobre eso se hizo bastante: se armaron muchas marchas, mucha visibilización; hubo clases en la calle pero en eso había bastante acuerdo con el resto de las agrupaciones, había temas que unían a las agrupaciones y no se daban diferencias por la mera diferencia”.

También da testimonio de esta percepción un estudiante que pertenecía, por entonces, a la Franja Morada:

“El movimiento estudiantil de ese momento era en definitiva un acuerdo con diferencias que sosteníamos en contra del menemismo [...]: nuestra agrupación Franja Morada y agrupaciones del campo de la izquierda, como la Corriente Clasista y Combativa, la CEPA, en ese momento, Corriente Estudiantil Popular y Antiimperialista”.

En el transcurso de gran parte de esta década, las manifestaciones de disidencia estuvieron presentes y adquirieron variadas expresiones. Movilizaciones, asambleas, clases públicas, huelgas y ayunos reunieron a docentes y estudiantes de diferentes niveles y afiliaciones bajo un propósito común: poner un

freno al avance del proyecto neoliberal, en el marco de sucesivos ajustes presupuestarios. El escenario provincial no quedó ajeno a esta realidad. Durante esos años, las agrupaciones estudiantiles acompañaron la protesta docente y sumaron sus propias reivindicaciones, marcando el eco que tenía el movimiento en defensa de la educación pública producido a nivel nacional con la instalación de la Carpa Blanca. Por ejemplo, en el año 1997 la FUER se incorporó al ayuno nacional convocado por CTERA con la consigna: “los estudiantes no queremos el país de la exclusión, queremos un país para todos”. Su presidente, Marcelo Gouman (presidente del Centro de Estudiantes de la FCEDU en 1996 por Franja Morada; al año siguiente presidió la FUER y luego ocupó el cargo de vicepresidente de la FUA), estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCEDU, avaló públicamente la medida con críticas dirigidas a la política universitaria del gobierno nacional (“Quinientos docentes ayunan en Entre Ríos”, *El Diario*, 10 de septiembre de 1997, p. 1, c. 1-2). Éste y otros ejemplos nos permiten dar cuenta de un proceso de cambio en la manera de comprender la crisis social por parte del estudiantado. Ello sin dudas propició el encuentro de los estudiantes con los trabajadores y con las organizaciones sociales.

Un censo realizado por esta Universidad en los primeros años de la década reveló que, sobre un total de 4.500 alumnos que estudiaban en las facultades localizadas en Paraná y Oro Verde, un alto porcentaje de ellos provenían de otras ciudades, observándose variaciones entre las diferentes sedes. El mayor porcentaje se registró en la Facultad de Ingeniería. La FCEDU se ubicó en segundo lugar (“Estudiantes universitarios en Paraná. El 53% proviene de otras ciudades”, *El Diario*, 7 de noviembre de 1993, p. 13, c. 1-4). Estos datos nos indican la existencia de un desplazamiento geográfico significativo de los estudiantes desde sus lugares de residencia familiar hacia las facultades ubicadas en la ciudad capital de la provincia de Entre Ríos. Ello puede ser interpretado -siguiendo a Sandra Carli (2012: 101)- como “un fenómeno de relevancia social y cultural que comprende prácticas de diverso tipo con una pluralidad de significados”.

En este sentido, las experiencias estudiantiles incluyen, además del conocimiento de la dinámica institucional, el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Se produce así un conjunto de aprendizajes sociales que vinculan de un modo especial a la Facultad con la ciudad, es decir, el espacio institucional-académico y el urbano, como parte de la vida universitaria en la esfera pública. En otro orden de relaciones, esta realidad derivó en la necesidad de atender problemas específicos como es la creación de residencias y comedores estudiantiles. Para atender la primera de ellas, desde algunos municipios se crearon residencias estudiantiles en Paraná. La creación del comedor universitario demoró varios años, a pesar de constatarse previamente algunas tentativas. Por ejemplo, en 1993 se proyectó su creación en un inmueble del Consejo General de Educación, ubicado en calle Belgrano entre calles Urquiza y 25 de Mayo, aunque no pudo concretarse (“Estudiantes universitarios en Paraná. El 53% proviene de otras ciudades”, *El Diario*, 7 de noviembre de 1993, p. 13, c. 1-4). Finalmente, en 2004, sintiéndose aún los efectos de las crisis de 2001, surgió el comedor universitario en Paraná, fruto de una valiosa iniciativa gestionada por autoridades y estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas de la UNER.

Por otra parte, en el plano institucional, una de las manifestaciones directas del crecimiento de la población estudiantil se observó en la falta de espacio físico para alojar a los nuevos ingresantes. Para atenderla, desde la Facultad se tuvo que gestionar el alquiler de diferentes anexos en inmediaciones del edificio principal (por ejemplo, el de Malvinas y Santa Fe y el de Buenos Aires y Ecuador). También se hacía uso de otras instalaciones para el dictado de clases: la Biblioteca Popular del Paraná, el Instituto del Profesorado, la sala del Banco BICA, el Círculo Médico y la Escuela del Centenario. En 1996, con la implementación de la Maestría en Educación, se utilizó para el dictado de clases la sala Quirós del Museo de Bellas Artes.

A pesar de los recortes presupuestarios, esta situación quedó subsanada -en un primer momento- con la compra de un inmueble en calle Rivadavia 325 y, posteriormente, en el año 2000, con la inauguración

del nuevo edificio de calle Buenos Aires 389. Las demoras en la asignación de los fondos postergaron su apertura, la cual se había proyectado en un lapso de tiempo más acotado por el crecimiento que venía experimentando la institución en su matrícula.

La masividad de ingresantes a primer año de la carrera de Comunicación Social no sólo trajo aparejado problemas relacionados al espacio físico. También se originaron problemas de orden pedagógico que se profundizaron con la implementación parcial de un nuevo plan de estudios en el año 1996, que convivía con el dictado de materias del plan anterior. Esta problemática fue tratada en varias sesiones del Consejo Directivo. Los equipos docentes de las cátedras presentaron, a través del coordinador de carrera, el profesor Guillermo Alfieri, la situación que atravesaban. Tener en primer año aproximadamente entre 200 a 300 estudiantes puso de manifiesto problemas pedagógicos que se visibilizaron de manera particular al momento de organizar las clases y evaluar los aprendizajes. Así, las estrategias de trabajo se concentraron en la retención de la matrícula. Por ejemplo, dentro de las acciones propuestas se contempló la creación de nuevas comisiones, la ampliación de los equipos a través de la creación de nuevos cargos docentes rentados y el trabajo conjunto con las cátedras de Ciencias de la Educación. Este posicionamiento también se reconoce en la lectura crítica que, desde los equipos docentes, se hacía sobre la decisión del Ministerio de Educación de la Nación de realizar exámenes de aptitudes y conocimientos para estudiantes que egresaban de la Escuela Media o Polimodal.

Desde este punto de vista, la evaluación no sería la respuesta al problema. Al contrario, pondría en evidencia las desigualdades propias de un contexto político-económico que, bajo la falsa consigna de la “igualdad de oportunidades”, construyó dispositivos de diferenciación basados en las capacidades y los méritos individuales, provocando, en este caso, un desplazamiento de la responsabilidad del Estado respecto a la educación hacia la responsabilidad individual de cada sujeto que debe ser capaz de demostrar “lo que puede” hacer por sí mismo. Si consideramos que la universidad constituía para muchos jóvenes el único espacio que les proporcionaba oportunidades de progreso ante la falta de opciones laborales, este mecanismo de selectividad venía a naturalizar y legitimar estas desigualdades sociales sobre el criterio del talento, el esfuerzo o el mérito.

La universidad pública se presentó como un espacio de sociabilidad estudiantil. La relación con los pares se desarrolla en distintas etapas -los primeros o los últimos años de la carrera-, espacios -aulas, bares, pasillo, casas, la ciudad en un sentido amplio- y estar motivada por diferentes razones -académicas, lúdicas o políticas- (Carli, 2012: 173). En los relatos de los estudiantes entrevistados encontramos que la relación con los pares fue muy significativa. Los primeros contactos, en algunas ocasiones azarosos, funcionaron como referencias identitarias que les permitieron una mejor integración al entorno universitario:

“Llegué a la Facultad y a una de las primeras personas que me crucé fue a X, con la cual estuve charlando y fuimos compañeras de estudio y amigas de salidas a la peñas en esa época, durante el transcurso de la carrera, y la verdad que fue la primera vez que vine a la Facultad. Fui muy feliz porque conocí gente nueva”.

“El primer día de clase fue un encuentro que tuvimos en un anexo que la Facultad tenía en ese momento que quedaba en calle Malvinas, ahí a la vuelta. Ahí tuvimos una reunión en donde nos separaron por curso y nos hicieron presentar. Bueno, ahí conocí a mis primeros amigos de cursada. Yo ingresé ese año en el turno tarde, entonces nada, conocí a mis amigos de cursada, y ahí todos juntos en ese momento nos hicieron presentar. Por eso recuerdo que tenía una timidez enorme y me costó muchísimo decir mi nombre y mi apellido, de dónde venía y porque quería estudiar Comunicación Social, me costó muchísimo, y nada, lo hice, me trabé un poco y a partir de ahí se inició el camino de la cursada de materias”.

Ambos testimonios dan cuenta de esas primeras sensaciones (felicidad, timidez, desconocimiento), de vivencias vinculadas con el ingreso que son recordadas a pesar del paso del tiempo. En el primero cabe destacar la combinación de dos modos de vincularse, a través del estudio y las salidas, donde la amistad fue posible (“amigas de salidas”) a través de encuentros que se generaron fuera del espacio académico. Ese “primer día de clase” fue inaugural, un punto de partida que habilitó los primeros contactos con estudiantes desconocidos, que más tarde pasaron a llamarse “amigos de cursada”, dando así lugar a la conformación de un grupo que acompañó “el camino de la cursada de materias”.

En lo que respecta a los aprendizajes académicos, el pasaje de la escuela secundaria a la universidad habilitaba el ingreso a un mundo nuevo de teorías y autores. El relato de una estudiante de Comunicación Social resulta ejemplificador:

“Lo que fue en un comienzo, cuando elegí la carrera, la alegría infinita de empezar a leer textos como Marx, Hegel, Foucault, me fascinó [...] Me conmovió por completo toda esa literatura crítica en donde la realidad no es sino que se va haciendo y los que están en juego en lo que es. Ver eso fue mi gran ganancia de ir a la facultad”.

El encuentro con textos y autores desconocidos fue posibilitador de nuevas experiencias de conocimiento. Pero además, al ir avanzando en la carrera, este proceso inicial daría lugar a identificaciones individuales más profundas que, en algunos casos, devienen en la incorporación como alumno auxiliar en un equipo de cátedra y/o como becario en un proyecto de investigación de preferencia. Otro espacio de formación para los estudiantes se habilitó en el año 1988 con la creación del Centro de Producción en Comunicación y Educación. Dentro de su estructura orgánica se contempló la incorporación de cuatro estudiantes: dos de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social y dos de la carrera de Ciencias de la Educación a su planta permanente.

Durante gran parte de la década de 1990, los temas vinculados con el financiamiento, el arancelamiento y la utilización que las casas de estudios hacían de los fondos estatales pasaron a ocupar un lugar central en la agenda del debate educativo (Buchbinder, 2005: 220). Según información registrada desde la SPU, entre los años 1991 a 1996 se observó un proceso de desfinanciamiento estatal de las universidades públicas, siendo decreciente la participación del Tesoro Nacional en relación a otras fuentes de financiamiento. El tema del financiamiento de las universidades nacionales se ubicaba en el centro de las discusiones y de los reclamos gremiales. Para atenderlo, el gobierno nacional propuso nuevas fuentes adicionales de recursos, entre las cuales se encontraba el arancel universitario y la venta de servicios y de consultoría a empresas privadas. Dicha propuesta se formalizó en septiembre de 1991 mediante la redacción por parte del PEN de un anteproyecto de Ley sobre Régimen Económico Financiero para las Universidades Nacionales que reemplazaría a la Ley N° 23.569 del año 1988. Este anteproyecto provocó la reacción pública de la comunidad universitaria, debido a que incluía explícitamente la posibilidad del arancelamiento, el impuesto al graduado y la búsqueda por parte de las universidades nacionales de recursos adicionales en el mercado productivo. Además, establecía criterios de eficiencia como parámetros para la medición de la calidad e introducía la posibilidad del pago de salarios diferenciales por universidad (Nosiglia y Marquina, 1992: 36-37). Si bien la iniciativa no llegó a prosperar, sí constituyó un paso inicial de políticas que posteriormente se concretaron a través de otras normativas o documentos.

En mayo de 1992, finalmente se aprobó el proyecto de Ley de Financiamiento Universitario. La legislación otorgó un mayor grado de autarquía a las casas de altos estudios y propuso el pago de un arancel a los estudiantes en condiciones de abonarlo. En esta línea, habilitaba a las universidades, en palabras del ministro Salonia, a “obtener fuentes complementarias de financiamiento sin ningún tipo de restricciones y las induce a introducir mayor racionalidad en las asignaciones presupuestarias y en el gasto, al darle plena responsabilidad en la determinación de sus propios presupuestos” (“Menem aprobó el

Proyecto de Ley de Financiamiento Universitario”, *El Diario*, 29 de mayo de 1992, p. 3, c. 4-6). En términos más amplios, el proyecto perseguía la finalidad de eliminar cualquier restricción legal que le impida a las universidades conseguir recursos adicionales, lo cual ponía en cuestión la gratuidad universitaria alcanzada en 1949 mediante el decreto N° 29.337, impulsado por el gobierno peronista. En una entrevista mantenida con *El Diario*, el estudiante Guillermo Mondejar (graduado de la carrera de Comunicación Social de la FCEDU y militante de Franja Morada en el periodo que nos ocupa), presidente de la FUER, dio a conocer la posición de los estudiantes universitarios en relación a los puntos más controvertidos de este proyecto. Entre otros, reflexionó sobre el principio de autonomía y la aplicación de aranceles:

“Cuando se pretende que la Universidad dependa exclusivamente de la demanda del mercado para subsistir, se ve seriamente amenazada en su autonomía, ya que se pierden los objetivos de la Educación Superior, por ejemplo, formar al ciudadano para que participe de una sociedad democrática, capacitarlo profesionalmente, investigar y producir ciencia y tecnología de acuerdo a los intereses de toda la sociedad”.

“Esta medida se basa en dos mentiras. Por una lado, que a la universidad solo ingresa el sector pudiente de la sociedad y, por el otro, que el arancelamiento traerá solución económica para las universidades”.

La realidad es que más del 80% de los estudiantes universitarios provenían de hogares de medianos y escasos recursos, y cerca del 50% debía trabajar para solventar sus estudios. Más que una alternativa de solución, el arancel era una medida política de vaciamiento de la universidad nacional. (“Estudiantes universitarios: fijan posición sobre distintos temas”, en *El Diario*, 7 de junio de 1992, p. 6, c. 3-5). La FUER mantuvo una posición crítica y opositora en relación a las políticas del menemismo, cuestionando duramente aquellas medidas que avalan el arancelamiento de los estudios de grado y atentan en contra de la educación pública.

Si bien la crisis presupuestaria fue persistente en aquellos años, se agravó al finalizar la década. En mayo de 1999 el presidente Menem firmó un decreto, respaldado por el ministro de economía Roque Fernández, donde anunciaba un recorte presupuestario que afectaba principalmente las áreas de desarrollo social, educación y obras públicas. El presupuesto educativo para ese año sería menor y contaría con una quita total de 280 millones, que representaba el 10% de sus fondos. En esos días el diario *Clarín* daba a conocer las siguientes cifras: “La planilla de ajuste presupuestario del Ministerio de Educación afecta principalmente a las universidades nacionales, que recibirán 100 millones menos. Según un detalle al que accedió este diario, otro de los programas que tendría recortes importantes es el de infraestructura y equipamiento de escuelas, con 83 millones menos. También achicarán los fondos para la reforma administrativa del sistema educativo, con una reducción de 32 millones. La Secretaría de Ciencia y Tecnología tendrá una baja de casi 18 millones; el CONICET, casi 6 millones y la capacitación docente, 10 millones (“Problemas en las cuentas públicas: la plata para la educación. Otra pelea entre Roque y Decibe”, *Clarín*, Sección Economía, 4 de mayo de 1999). El nuevo recorte presupuestario provocó manifestaciones de rechazo en todo el país. Una de las primeras reacciones fue de parte de los rectores de las universidades nacionales, quienes manifestaron su disconformidad a través de un comunicado emitido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Así se advertía sobre los graves riesgos que podría acarrear un nuevo recorte, declarándose todas las universidades nacionales en estado de emergencia presupuestaria. En la FCEDU esta noticia causó una enorme preocupación. El jueves 6 de mayo se realizó una reunión de Consejo Directivo con el objetivo de analizar la situación universitaria y el anuncio del recorte presupuestario que también afectaría a esa casa de estudios. En su inicio, la decana Martha Benedetto leyó las comunicaciones recibidas sobre este tema desde el rectorado de la UNER:

“Yo creo que esto tiene un camino muy significativo, que significa obligar a las universidades a arancelar. No está dicho, ni nadie lo dice, pero a mí no me cabe ninguna duda porque esta es una acción que no empieza hoy. Ya la reforma de la constitución, los documentos del Banco Mundial, la Ley Universitaria son todos jalones que se vienen dando como para llegar a una situación de este tipo” (Acta CD, FCEDU, N° 3/99 Segunda sesión, p. 2).

La reflexión convocaba a pensar el problema no como un hecho aislado, sino como parte de un proceso de reforma más amplio, que impuso el avance lento pero sostenido del modelo neoliberal. En este sentido, la reducción presupuestaria conllevaría la búsqueda de recursos propios de parte de las universidades y, con ello, la instauración de aranceles. Frente a esta realidad, el Consejo Directivo se declaró en estado de alerta, acordándose la realización de diferentes manifestaciones públicas en contra del recorte.

En el marco de una nueva organización ministerial provocada por la renuncia de la ministra Susana Decibe y su reemplazo por el abogado Manuel García Solá, las acciones del estudiantado se intensificaron en todo el país, demostrando el descontento de los jóvenes por el recorte presupuestario definido por el gobierno nacional. Así lo describía el diario Clarín: “Se generalizó la protesta estudiantil en todo el país. En la Capital, hubo asambleas en facultades de la UBA, clases públicas, corte de calles y marchas, que generaron un caos en el tránsito. La Universidad de Buenos Aires presentó un recurso de inconstitucionalidad ante la Justicia para frenar la poda presupuestaria. (“Crisis en el Gabinete: poda en el presupuesto educativo. Decibe abandonó el gobierno y se extiende el rechazo al recorte”, Clarín, Sección Política, 8 de mayo de 1999). En nuestro caso, los estudiantes decidieron tomar pacíficamente las instalaciones de la Facultad por tres días. La toma del edificio realizada el martes 11 de mayo coincidió con el paro de actividades convocado por los gremios CTERA y CONADU. Concluidas estas medidas, el Consejo Directivo sesionó de forma extraordinaria a la semana siguiente. El único tema tratado fue “la situación universitaria y su incidencia en la Facultad”. En una primera instancia, la discusión que se generó entre los participantes tuvo como propósito realizar un análisis sobre los alcances del plan de lucha implementado y, en una segunda instancia, acordar su continuidad, mantener abierta la discusión pese a que el gobierno había dado marcha atrás con el recorte al presupuesto para educación.

El estudiantado no estaba solo en esta disputa. Las manifestaciones de apoyo/cooperación de parte de “otros sectores sociales” se reflejaron en la conformación de la “Mesa de Enlace Social” que, además de institucionalizar la protesta, ampliaba el margen e intensificación de las acciones en contra del ajuste. Por otra parte, ocupó un lugar especial la discusión en relación a la toma de la Facultad, su valor simbólico y los efectos que ésta produce en la vida cotidiana de la institución. La ausencia de clases, como consecuencia directa de esta medida, fue objeto de debate por parte de docentes y estudiantes que marcaron lo especial de la situación. Por ese motivo, se decidió continuar en estado de alerta y movilización pero garantizando el normal funcionamiento de la Facultad. Con el apoyo de los docentes, la discusión se mantendría en las cátedras, habilitando espacios de intercambio y reflexión sobre la realidad universitaria. Es decir, se acordó como prioritario sostener las actividades académicas manteniendo cierto nivel de debate. Si nos detenemos en el valor simbólico que la toma tiene para el movimiento estudiantil, el carácter de esta experiencia cobra otro sentido. Una consejera estudiantil expresaba:

“También en esa semana de toma de facultades hubo (esto lo comentamos para los docentes que no estaban) muchos estudiantes nuevos que, por ahí, en esto necesitan “bautizarse” porque había muchos estudiantes de primero y segundo año que estaban innovando en lo que era una toma de facultad. No digo que hayan sido todos ellos, pero la gente que hubo entre el martes y el viernes no fue siempre la misma y, por ahí, lo que impulsaba un nuevo día de toma era gente que no había estado

antes" (Acta "CD", FCEDU, N° 4/99, p. 6).

Planteada en estos términos, la toma es un espacio que propicia la construcción de vínculos asociativos entre los estudiantes. El significante "bautizarse", utilizado en el relato, indica la entrada a una nueva comunidad, grupo que se revela a partir del desarrollo de nuevas formas de sociabilidad que combinan aprendizajes políticos como elaborar un comunicado u organizar una asamblea para la toma de decisiones, etc. y dinámicas recreativas como pasar el día y la noche en la facultad (Carli, 2012: 197). En esta línea, las identificaciones y afiliaciones políticas pueden desplegar un marco de sociabilidad más amplio para aquellos estudiantes que se inician en la militancia estudiantil. En algunos relatos, los estudiantes narraron cómo la militancia les permitió conocer y compartir actividades con estudiantes de otras facultades y carreras:

"Sí, nosotros teníamos los grupos dentro de la agrupación, con los chicos de Agronomía, con las chicas de Trabajo Social, [...], con los chicos de Ciencias Económicas, siempre dentro del marco de la agrupación Franja Morada.

Pero nosotros teníamos serias discusiones al interior de nuestra agrupación, en términos de posicionarnos ante el ingreso irrestricto, la libertad de cátedra, periodicidad en los cargos docentes. Bueno, fue toda una cuestión de que el menemismo venía por todo y fue el movimiento estudiantil el que frenó determinadas cuestiones, en términos de que no avanzará sobre cuestiones como el ingreso y el presupuesto, por ejemplo".

Los agrupamientos políticos pueden habilitar vínculos de oposición o cooperación entre los estudiantes. Es decir, confrontaciones entre pares-estudiantes que sostienen creencias políticas diferentes, o expresar la unidad en relación a temas de interés ("ingreso irrestricto, la libertad de cátedra, periodicidad en los cargos docentes").

En relación a la continuidad de las acciones en contra del ajuste, el Consejo Directivo se pronunció a favor de la marcha nacional en defensa de la educación pública, convocada por la FUA para el día 19 de mayo. Apoyo que quedó demostrado a través de la asignación de una ayuda económica, destinada a solventar gastos de traslado para los estudiantes de la FUER que viajarían a Buenos Aires. Esto en común acuerdo con otras facultades de la UNER, que también realizarían su contribución económica. La marcha nacional de universitarios tenía como propósito "activar la protesta", a través de una convocatoria más amplia que excedía el reclamo educativo; se hacía en rechazo a las políticas del menemismo:

"Alentados por la repercusión alcanzada con las marchas, cortes de calles y clases públicas que el Gobierno no pudo desoír, las federaciones universitarias se encuentran abocadas a un esquema de protestas más amplio.

Según explicaron ayer a *La Nación* voceros de la FUA y de la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), aunque todavía no hay una consigna definida para la próxima marcha, la intención será dar un golpe de gracia a la totalidad de la desgastada gestión menemista ("Los estudiantes decididos a seguir con las protestas", *La Nación*, Sesión Sociedad, 15 de mayo de 1999).

Si bien los recortes planteados en mayo por el gobierno nacional fueron rechazados en el Congreso, la conflictividad prosiguió en un año electoral que fue delineando el fin del menemismo y la llegada al gobierno de Fernando de la Rúa.

Otro tema que provocó grandes controversias fue la sanción, en 1995, de la ley 24.521 de Educación Superior. La nueva normativa fue sometida a un proceso de consulta y debate. Si bien venía a cubrir un vacío legal, algunas de sus disposiciones motivaron intensas discusiones en los ámbitos universitarios.

Una estudiante de aquellos tiempos decía:

“Fue una época *heavy*, pero a la vez de ser *heavy*, también a nosotros nos posicionó como agrupación política, que era a lo que a mí me representaba, en términos de poder debatir con los compañeros estudiantes y compañeros docentes cuál era nuestra posición respecto a la Ley de Educación Superior. Y para eso, nosotros [...] teníamos que estudiar para ir a una asamblea a debatir, digo, no quiero caer en esta cuestión romántica de que todo pasado fue mejor, pero realmente leíamos todos los proyectos de los distintos bloques que se presentaban en el Senado y los discutíamos y teníamos cuadritos, este dice una cosa y nosotros decimos esto, había estudio”.

Además de ser “discutida”, fue ampliamente resistida por el estudiantado universitario, hasta el extremo de bloquear, mediante una masiva concentración, los accesos al Congreso Nacional con el propósito de impedir su tratamiento en una de las sesiones previstas para este fin, acontecimiento que se conoce como el “abrazo al Congreso Nacional”. Mónica Beltrán lo describe con estas palabras:

“El 31 de mayo diez mil estudiantes abrazaron el Congreso y celebraron la suspensión de la sesión parlamentaria. Habían logrado crear una muralla humana alrededor del edificio y no permitieron el ingreso de los legisladores para tratar el proyecto cuestionado. A la semana siguiente, la cantidad de estudiantes que participaron de la protesta se triplicó. El 6 de junio se tomaron universidades en todo el país y al día siguiente los estudiantes marcharon al Congreso” (2013: 343-344).

La Franja Morada junto a la bancada del partido radical lideraban con fuerza y presencia pública las manifestaciones en contra de esta ley. Pese a las resistencias del conjunto de las organizaciones de docentes y estudiantes, fue finalmente sancionada en julio de 1995. Así lo recordaba un estudiante:

“Las marchas previas en protesta en contra de la aprobación de la Ley de Educación Superior, que fueron a finales del '94, si no me equivoco, '95, en donde recuerdo también haber estado sentado en el cordón de una vereda frente a la catedral de Paraná porque esa movilización fue muy grande 3.000, 4.000 estudiantes, no me acuerdo cuántos, pero fue la más grande de la historia hasta ese momento del movimiento estudiantil entrerriano. Y nos enteramos ahí que se había aprobado la Ley de Educación Superior y fue un momento muy triste, fue el final de esa marcha, pero no el final de ese proceso”.

“El final de esa marcha”, no significó “el final de ese proceso”. Una vez promulgada, continuaron las acciones públicas en disidencia y los conflictos no tardaron en plantearse. En ese contexto de confrontación, la Franja Morada presentó un recurso de amparo por considerarla inconstitucional, argumentando que “al violentar la autonomía universitaria y permitir que en el futuro las universidades nacionales arancelen los estudios de grado, la ley viola el artículo 75, inc. 19 de la Constitución Nacional, así como el artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que tiene rango constitucional” (“Educación Superior. El senado convirtió anoche en ley el proyecto impulsado por el gobierno Nacional. Franja Morada presentará un recurso de amparo por considerar inconstitucional la norma”: El Diario, 21 de julio de 1995, portada, c. 3). Al comprender que el texto de la ley era contrario a las normas constitucionales que garantizaban la autonomía universitaria, la gratuidad de la educación en todos sus niveles y el derecho a la educación como un bien común, la UNER, junto con otras universidades nacionales, recurrió a la justicia con el propósito de solicitar la declaración de la inconstitucionalidad de la norma, logrando, que la Justicia Federal hiciera lugar a una medida cautelar de no innovar (UNER, 2016: 38 a 39). Así, la sanción de la LES, inauguró un nuevo ciclo de movilización. Las protestas estudiantiles y sindicales a escala nacional aumentaron a través de la sostenida articulación de diferentes acciones públicas: movilizaciones estudiantiles, cortes de calles con

clases públicas, tomas de facultades, entre otras. Como la acción estudiantil no impidió la sanción de la ley, las organizaciones de alumnos se concentraron en evitar su implementación en cada unidad académica (Millán y Seia, 2019: 105)

## **7. A modo de cierre**

Las políticas académicas desarrolladas por la FCEDU en el período 1983-2002 estuvieron en total sintonía con las universitarias nacionales desarrolladas una vez recuperada la democracia. La impronta del ideario reformista y la recuperación de ciertas “tradiciones” institucionales previas vertebrarían su devenir. Un lugar destacado tendrían las destinadas a la formación docente, la consolidación de las carreras de posgrados, la institucionalización de la investigación científica y la consolidación de redes académicas con universidades argentinas y extranjeras que otorgaría a la institución un acendrado prestigio que trascendería las fronteras nacionales. Así, la FCEDU lograría consolidar una expansión institucional importante y convertirse en un referente de calidad educativa en el medio. A la formación de grado en Ciencias de la Educación y Comunicación Social se sumarían los ciclos de complementación curricular (Licenciaturas en Artes y Leguas Modernas), las políticas de extensión (Departamentos de Pedagogía Universitaria y de la Mediana y Tercera Edad) y la formación en posgrado con la institucionalización de la Maestría en Educación. Otro tanto ocurriría con el Centro en Investigaciones en Educación y Prospectiva. Si bien los avatares, los conflictos de época y el acendramiento del Proyecto Educativo Neoliberal harían mella en sus particularidades, estableciendo sus límites y concreciones, la institución marcaría su presencia y solidez académica con férreas resistencias. También, con la construcción de contrapropuestas y alternativas que nunca resignaron la defensa del rol del Estado en la educación y las garantías de la concreción del acceso a una educación pública de calidad en tanto derecho.

Los debates más generales en el campo de las ciencias de la educación y de la historia, tanto en lo referido a cuestiones teóricas como institucionales, marcaron su impronta en ambas décadas, terciando un tipo de interrelación mayor, en lo académico y en lo institucional, con docentes y autoridades de otras facultades del país, retomando la “tradicción y extranjería” de los años ‘60 y ‘70 eclipsada por la dictadura cívico-militar. Nuevos interrogantes teóricos, epistemológicos y metodológicos, a la vez que temáticos, cementaron un nuevo horizonte académico. Algunos experimentarán un considerable desarrollo mientras que otros se plasmaron recién en lo que va del siglo XXI. La legitimación de conocimientos pensados en términos más académicos de rigurosidad “científica” conllevó a que los docentes se auto-percibieran como los intelectuales cuyos medios de desarrollo capitanearon el proceso de institucionalización de una actitud rigurosa de producción del conocimiento que pasaba a ser el epicentro de sus actividades. Asimismo, este proceso creativo se fue concretando en el marco de una década caracterizada por gobiernos nacionales, provinciales y municipales que, en la práctica, sustentaron las políticas neoliberales. Sin embargo, la oposición de tipo ideológica mayoritaria, no sólo en la FCEDU sino en los ámbitos académicos en general, se encontró con algunos dilemas que la propia realidad universitaria imponía y que debió afrontar al calor del mejoramiento de la actividad docente.

En relación a la consolidación de los campos de conocimiento y la relevancia que estos adquirieron, podemos afirmar que las líneas que se cimentaron con mayor fuerza durante esos años se correspondieron con “Historia y Prospectiva” y “Teoría y Currículum”. También aquellas que desde proyectos con desarrollo territorial -como es el caso de los dirigidos por Nélica Landreani, Cantero y Celman, entre otros- tensionaron las relaciones entre la teoría y la práctica. La circulación y difusión del conocimiento producida por los intelectuales institucionales denotó una progresiva profesionalización de la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología de la UNER y la concreción del proyecto editorial institucional con la serie “Cuadernos”.

La permanente tendencia de la universidad en poder ajustarse a los requerimientos nacionales se entrelazó con la resistencia y las voces disidentes y disconformes con las políticas menemistas, además

de un amplio desarrollo en determinados campos del conocimiento, conformando una 'identidad' característica y distintiva de la FCEDU.

El Plan de Estudios de 1985 de la carrera de Ciencias de la Educación recuperó la impronta socio-histórica de los implementados en la década del '60, así como también la fuerte égida de la formación del "técnico", "experto" y/o "especialista" propios del proyecto modernizador de esos años. Esta apuesta entró en fuerte tensión y/o disputa con aquellos docentes que propiciaban la continuidad del proyecto formativo interrumpido hacia 1974 con la intervención de la casa en manos de María Irene Martin: la formación de "intelectuales comprometidos" con la transformación social.

Los estudiantes harían escuchar sus voces en demandas, reivindicaciones y restitución de derechos. Serían también un actor clave de la vida universitaria al resistir, confrontar o discutir el avance del modelo neoliberal en educación. Defender la educación pública se había convertido en una de las consignas más respaldadas por ese colectivo en sintonía con la protesta docente visibilizada con la instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso. Para la militancia estudiantil, esos años fueron de protagonismo pleno, de lucha contra el neoliberalismo y de defensa de un presupuesto digno para una educación pública que se encontraba en declive.

### **Indicadores de producción**

#### **Publicaciones con Referato:**

- 1-LOPEZ, María del Pilar (2017) El golpe a los libros. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983). En Libro de Resúmenes del XIX Coloquio de Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales. El Escorial (Madrid) del 19 al 22 de septiembre de 2017. Universidad de Alcalá, UNED, SEDHE 2017. ISBN 978-84-88754-74-5, pp.410-413.
- 2-MONZON, María Inés (2017) "Interpelaciones al trabajo intelectuales de delimitación de un objeto a investigar". Revista Entregrafía, Volumen 4/2017, ISSN 2362-3969, pp. 22-27.
- María Amelia Migueles, Marcela Auch, Fabiana Viñas, Susana Sattler, Gloria Tarulli, Amanda Blaser, María Inés Monzón (2017) Variaciones del estudiar: Desde relatos de estudiantes en Ciencias de la Educación. Paraná, EDUNER editorial, 2017. (ISBN 978-950-698-404-5) 2018
- 3-LOPEZ, María del Pilar; Baraldi, Victoria; Kummer, Virginia; Olalla, Valeria; Hadad, Mariano; Saint Paul Zuzenegui, Mariana; Baffico, Fernando y Barín, Nicolás (2028) "POLITICA, INTELECTUALES Y EDUCACION: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los 60 y 70" en el Suplemento de CIENCIA, DOCENCIA y TECNOLOGIA, VOL. 8 N° 8, Universidad Nacional de Entre Ríos, ISSN 2250-4559, pp. 239-269.
- 4-HADAD, Mariano (2019) "Enfoques y contenidos historiográficos enseñados en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la década del '60", en la Revista: ...del prudente Saber y el máximo posible de Sabor...N° 11 (ISSN 1515-3576), publicación de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- 5-Olalla, Valeria y Saint Paul, Mariana (2019) "El proceso de discusión y aplicación de la Ley de Educación Nacional N° 26206: el caso de la Escuela Normal José María Torres de Paraná" en Política Educativa, sindicalismo y Trabajo Docente. Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora /Flavia Terigi [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados - 1ª. Ed. Adaptada, Paraná, AGMER editora, 2019. (ISBN 978 - 987-27433-5-2)
- 6-Saint Paul, Mariana y Ternavasio, Facundo (2019) "Intersecciones entre los géneros y los afectos". Entrevista a María Laura Gutiérrez, en Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación, N° 3 Año II/junio 2019, ISSN 2591-6327, pp. 58-68. 2020
- Saint Paul, Mariana y Ternavasio, Facundo (2019) "Políticas de cuidados, derechos humanos y ESI: expe-

riencias del cuerpo y los afectos en la pandemia”. Entrevista a Eleonor Faur, en Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación, N° 6 Año III/julio-diciembre 2020, ISSN 2591-6327, pp. 118- 136. 2021 Saint Paul, Mariana (2021) “Los 90’ y la preocupación por lo público en el ámbito universitario regional” en Revista Mexicana de Historia de la Educación /EN EVALUACIÓN.

### **Premios y Distinciones**

SAINT PAUL, Mariana (2019). BECA PROMID. MOVILIDAD DOCENTE. RES. CS N° 382/19.Universidad de destino: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV, (México).Duración: 30 días, a cargo de Dra. Inés Dussel.

### **Congresos nacionales e internacionales**

LOPEZ, María del Pilar (2018) Coordinadora y expositora en el panel “INTELECTUALES, SABERES Y PRÁCTICAS EN DISPUTA: LAS TRANSFORMACIONES DE LAS CULTURAS ESCOLARES EN CHILE, BRASIL, MEXICO Y ARGENTINA (SIGLO XX) de la ponencia Los libros prohibidos. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983. En el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, 2018 realizado del 28/2 al 3/3 de 2018 en Montevideo-Uruguay. Publicación en Actas (CD)

OLALLA, Valeria Alejandra (2018) autora y expositora de la ponencia “La experiencia universitaria estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná durante la última dictadura cívico militar (1976-1983)”. En el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, 2018 realizado del 28/2 al 3/3 de 2018 en Montevideo-Uruguay. Publicación en Actas (CD)

SAINT PAUL, Mariana y MONZON, María Inés (2018) autoras y expositoras de la ponencia Estudio sobre las publicaciones de la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología en los ‘90: Universidad Nacional de Entre Ríos. En el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, 2018 realizado del 28/2 al 3/3 de 2018 en Montevideo-Uruguay. Publicación en Actas (CD) 2019

LOPEZ, María del Pilar; HADAD, Mariano; OLALLA, Valeria; MONZÓN, María Inés; SAINT PAUL, Mariana y DALINGER, Bruno (2021) “POLÍTICA, INTELECTUALES Y EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE PARANÁ, UNER (ARGENTINA) EN LA DÉCADA DEL 80”. En IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, Programa de Políticas Educativas, Núcleo Disciplinario Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Paraná 22, 23 Y 24 de Septiembre, Modalidad Virtual.

### **PONENCIAS EN JORNADAS Y CONGRESOS NACIONALES 2018**

1. OLALLA, Valeria Alejandra (2018) autora y expositora de la ponencia “Universidad, dictadura y transición democrática. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la década del ‘80”. En las Jornadas Memorias, Legados, Disputas y Prospectiva en la Historia de la Educación. A 100 años de la Reforma Universitaria, organizadas por FFyH de la UNC y la SAHE los días 17 y 18 de septiembre de 2018.
2. MONZON, María Inés (2018) autora y expositora de la ponencia “Intelectuales y producción del conocimiento. Las investigaciones en Historia de la Educación en el Centro de Investigaciones en educación y prospectiva, FCE, UNER (1996) “. En las Jornadas Memorias, Legados, Disputas y Prospectiva en la Historia de la Educación. A 100 años de la Reforma Universitaria, organizadas por FFyH de la UNC y la SAHE los días 17 y 18 de septiembre de 2018.
3. SAINT PAUL, Mariana (2018) autora y expositora de la ponencia “Producción de conocimiento, medios intelectuales y estudios de mujeres y de género”, en la Facultad de Ciencias de la Educación. En las Jornadas Memorias, Legados, Disputas y Prospectiva en la Historia de la Educación. A 100 años de la

Reforma Universitaria, organizadas por FFyH de la UNC y la SAHE los días 17 y 18 de septiembre de 2018. 2019

4. LOPEZ, María del Pilar (2019) autora y expositora de la ponencia "Política, Intelectuales y Educación: la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Argentina) en el período de la normalización Universitaria; 1983-1986". En las XX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, realizadas del 3 al 5 de octubre de 2019, Co organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
5. HADAD, Mariano Oscar (2019) autor y expositor de la ponencia "Los contenidos impuestos en las materias de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación a comienzos de la década de 1980". En las XX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, realizadas del 3 al 5 de octubre de 2019, Co organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
6. OLALLA, Valeria (2019) autora y expositora de la ponencia "Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles en la etapa de transición democrática" en las XX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, realizadas del 3 al 5 de octubre de 2019, Co organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
7. MONZON, María Inés (2019) autora y expositora de la ponencia "La producción del conocimiento en el campo de la Historia de la Educación Regional y Argentina. El caso de la FCE, UNER, Argentina (1986-1996)". En las XX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, realizadas del 3 al 5 de octubre de 2019, Co organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
8. SAIN PAUL, Mariana (2019) autora y expositora de la ponencia "Los estudios de mujeres en la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología de la UNER durante los 90. Describiendo las primeras aproximaciones". En las XX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, realizadas del 3 al 5 de octubre de 2019, Co-organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
9. MONZON, María Inés y SAIN PAUL, Mariana (2019) autoras y expositoras de la ponencia "Intelectuales, medios y producción de conocimiento. Las investigaciones en Historia de la Educación Regional y Argentina de la FCE - UNER (1986 - 1996)". En las III Jornadas Académicas HEAR. Historia de la Educación Argentina reciente, Investigaciones y Enseñanzas", realizadas los días 7 y 8 de Noviembre, Universidad Nacional de San Luis. 2021
10. OLALLA, Valeria Alejandra (2021) "Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles durante la década de 1990", Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos. Ponencia expuesta en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana "Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire" realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
11. DALINGER, Bruno Damián (2021) "Plan 1985: tensiones y disputas en la vuelta de la democracia", Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos. Ponencia expuesta en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana "Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire" realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
2. SAINT PAUL, Mariana y MONZON, María Inés (2021) "La doble tarea de legitimación del espacio universitario en el marco del proceso de normalización. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos. Ponencia expuesta en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana "Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A

- 100 años del nacimiento de Paulo Freire” realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
13. LOPEZ, María del Pilar (2021) “POLÍTICA, INTELLECTUALES Y EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE PARANÁ, UNER (ARGENTINA) EN EL PERÍODO 1983-2000”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Ponencia expuesta en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana “Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire” realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
  14. SAINT PAUL, Mariana, SAN ROMÁN, Candela y STUBRIN, Florencia (2021) “De narrativas, memorias y experiencias: una mirada sobre el archivo”. Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia expuesta en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana “Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire” realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
  - 15-COORDINACIÓN DE EJE 9 SAHE 2021 LOPEZ, María del Pilar (2021) Coordinadora de Eje 9 en las XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana “Soberanía y educación. Miradas desde la historia y la política. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire” realizadas en Buenos Aires, 20 al 23 de octubre de 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.
  - 16-JORNADAS DE INVESTIGACIÓN PROVINCIAL 2021 Monzón, María Inés (2021) Moderadora en las “I Jornadas Provinciales de Investigación Educativa del Nivel Superior entrerriano. Investigación Educativa y Formación: políticas y prácticas de conocimiento en la Educación Superior”, realizadas en Paraná, 20 de octubre del 2021 bajo MODALIDAD VIRTUAL.

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- AMARO, J. y Araujo, A. (2003). “Programa Nacional de Becas Universitarias”, publicado en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU\\_politicas\\_de\\_estado.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU_politicas_de_estado.pdf)
- AMARO, J. y Ortona, O. (2003). “Programa Nacional de Crédito Educativo”, publicado en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU\\_politicas\\_de\\_estado.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU_politicas_de_estado.pdf) (fecha de acceso: 21/1/2020)
- ANSALDI, W. (Dir.) (2008). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARATA, N. y AYUSO, L. M. (Eds.) (2015). *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SAHE.
- ARITO, S. y Zárate, V. (2001). Entrevista a Nina Landreani: “Nina o defender la educación pública”. *Revista Desde el Fondo*, Paraná: Facultad de Trabajo social, UNER, pp. 7-15. [http://www.fts.uner.edu.ar/pdf/Nro\\_31\\_2\\_entrega](http://www.fts.uner.edu.ar/pdf/Nro_31_2_entrega).
- BELTRÁN, M. (2013). *La Franja. De la experiencia universitaria al desafío del poder*. Buenos Aires: Aguilar.
- BENJAMIN, W. (1973). Tesis sobre filosofía de la historia. En W. Benjamin, *Iluminaciones I* (pp.175-194). Madrid: Taurus.
- BOSHELL VILLAMARÍN, M. (2011). Redes académicas y producción de conocimiento pertinente. *Revista Hallazgos*, pp. 43-62.

- BONAVENA, P. y Millán, M. (2012). El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica. CLACSO, Año XIII, N° 31.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. C. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- BRASLAVSKY, C. (1986). *La transición democrática en la educación*. San Juan: Centro de estudios de cultura y sociedad.
- BUCHBINDER, P. Y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2008*. Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional.
- BUCHBINDER, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLI, S. (Dir. y Comp.) (2013). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAVINI, M. C. (1995). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*. Academia Nacional de Educación.
- DÍAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En M. Díaz, *Escuela, poder y subjetivación*, (pp. 333-358). Madrid: La piqueta.
- DIKER, G y Terigi, F. (1994). *Panorama de la Formación Docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- ECHENIQUE, M. (2003). *La propuesta educativa neoliberal (1980-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*, IESAL – UNESCO, Buenos Aires. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf>
- FIORUCCI, F. et al. (Comp.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- GIMÉNEZ, G. et al. (2019) *La conquista de un derecho: reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes; Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- GIULIODORI, R. y Landi, J. (1997). Demanda futura de acceso a la universidad. Estudio basado en información de la Encuesta Permanente de Hogares y del Censo Nacional de Población y Vivienda. *La Universidad*, Boletín informativo, Año IV, N° 9. Julio.
- GOROSTIAGA, J. et al. (Coords.) (2018). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique.
- KISILEVSKY, M., Molino de Giordana, G., Coler, M. y Lina, L. (1997). Universidades Nacionales: evolución de los estudiantes 1986–1996. *La Universidad*, Boletín informativo, Año IV, N° 9, julio.
- KOHAN, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- MILLÁN, M. y Seia, G. (2019). El movimiento estudiantil como sujeto de conflicto social en Argentina (1871–2019). Apuntes para una mirada de larga duración. *Revista de la Carrera de Sociología*, 9(9), pp. 124-166.
- MOLLIS, M. (Comp.) (2009). *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultura de la Cooperación Floreal Gorini, CLACSO.
- NOSIGLIA, M. C. y Marquina, M. (1996). La política universitaria del gobierno nacional en el periodo 1989–1993. En N. Paviglianiti, M.C. Nosiglia, M. Marquina. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: IICE Miño y Dávila.
- NOVARO, M. y Palermo, V. (Comps.) (2004). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

- O'DONNELL, G. y Schmitter, P.C. (1991). *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas* (Tomo 4). Buenos Aires: Paidós.
- OSZLAK, O. (Comp.) (1987). *"Proceso", crisis y transición democrática/I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- PALAMIDESSI, M. et al. (Comps.) (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.
- PÉREZ LINDO, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- PÉREZ LINDO, A. (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- PÉREZ LINDO, A. (2015). Universidad y democracia 1983-2013. En N. Mainero y C. Mazzola (Comps.) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 237-249), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PUIGGRÓS, A. (1990). Las Alternativas Pedagógicas y los Sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, 13, pp. 47-66.
- PUIGGRÓS, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995 -2018)*. Buenos Aires: Galerna.
- ROMERO, L. A. (1996). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SANGUINETTI, H. (1998). Introducción. La reforma universitaria -ochenta años-. En H. Sanguinetti, 1918-1998. *La Reforma Universitaria* (pp. 3-9), Argentina: Editorial La Página S.A.
- SUASNÁBAR, C. (2010). Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. *Revista Propuesta Educativa*, 1(33), junio.
- SUASNABAR, C. (2014). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria.
- TORRES, C. y Morrow, R. (2008). El Estado, los movimientos sociales y la reforma educacional. En C.M. Ninci y G. Ruiz (Comps.) *Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Torres*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península/Biblos.

**PID 3167**

**Denominación del Proyecto**

Política, intelectuales y educación: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los '80 y '90

**Directora**

LOPEZ, María del Pilar

**Co-director**

HADAD, Mariano Oscar

**Unidad de Ejecución**

Universidad Nacional de Entre Ríos

**Dependencia**

Facultad de Ciencias de la Educación

**Contacto**

[bisbacozeus@gmail.com](mailto:bisbacozeus@gmail.com)

[marisa.lopez@uner.edu.ar](mailto:marisa.lopez@uner.edu.ar)

**Integrantes del proyecto**

Prof. María Inés Monzón; Lic. Valeria Alejandra Olalla y Esp. Mariana Saint Paul Zuzenegui (Integrantes docentes). Bruno Dalinger (Becario de Iniciación a la Investigación)

**Fechas de iniciación y de finalización efectivas**

29/08/2017 y 15/12/2021

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 127/2022 (27-05-2022)