

[PID 3142](#)

POLÍTICA, INTELLECTUALES Y EDUCACIÓN: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los '60 y '70

María del Pilar López; Victoria Baraldi; Virginia Kummer; Valeria Olalla; Mariano Hadad; Mariana Saint Paul Zuzenegui; Fernando Baffico y Nicolas Barin

AUTORA: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. (3100) Paraná, Entre Ríos.

CONTACTO: bisbacozeus@gmail.com - maplopez@infovia.com.ar

Resumen

Este proyecto focalizó su estudio en la relación entre intelectuales y política, esto es, en la conflictiva relación entre intelectuales y poder en el peculiar campo de la pedagogía universitaria de las décadas de los '60 y '70. Intelectuales críticos, intelectuales comprometidos, expertos y especialistas en educación cristalizan identidades diversas que remiten a posicionamientos o modos distintos de construir la relación entre política y pedagogía. Con este propósito, la investigación abordó tres grandes líneas de análisis. La primera se orientó a construir 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 diversos planes de estudios y programas de cátedra. Por último, en tercer lugar, develar 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.

Palabras clave: Política, Intelectuales, Educación, Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, Décadas de los '60 y '70.

Metodología

El trabajo de construcción 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 y diversas fuentes documentales escritas y orales: Libros de Resoluciones de Decanato y del Consejo Académico de la FCE; artículos periodísticos de “El Diario”, Planes de Estudios y Programas de cátedra de la carrera de Ciencias de la Educación, publicaciones de la FCE y entrevistas a informantes calificados institucionales del período.

A modo de Introducción

Este artículo tiene por objeto presentar en términos de síntesis lo producido en el Proyecto de Investigación: “POLÍTICA, INTELLECTUALES Y EDUCACIÓN: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los ’60 y ’70”.

A tales fines, los próximos apartados se focalizan en la construcción de 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. Cómo esos debates y discusiones se tradujeron en la producción del conocimiento de aquellos intelectuales y cómo ello marcó su impronta en los diversos planes de estudios y programas de cátedra, pero también, cuáles fueron las diferentes modalidades o repertorios de intervención que dichos intelectuales asumieron en esos debates y cómo ellos se tradujeron en perfiles formativos precisos. Esto es, intelectuales críticos, intelectuales comprometidos, expertos y especialistas en educación cristalizaron en las décadas de los 60 y 70 en nuestra Facultad identidades diversas que remitieron a posicionamientos o modos distintos de construir la relación entre política y pedagogía.

I. Política, Intelectuales y Educación en los años ’60

La institucionalización de la investigación: las creaciones de los Institutos de Investigaciones en Sociología de la Educación y en Psicopedagogía

El Delegado Organizador de la FCE de Paraná Ramón F. Caropresi, creaba a partir del 1 de Junio de 1961 el Instituto de Investigaciones en Sociología de la Educación y encargaba a Tomás A. Vasconi –profesor de las cátedras Política Educacional y Organización Escolar y de Sociología en la carrera de Ciencias de la Educación– las tareas de Dirección y la responsabilidad de elaborar la reglamentación de su funcionamiento. En los días posteriores, creaba el Instituto de Psicopedagogía. Para su dirección sería contratada inicialmente Matilde Kejner. Desde 1962 y hasta el advenimiento del golpe de estado de 1966, la dirección de este Instituto quedaría bajo la responsabilidad de Solidario Romero.

En congruencia con la impronta epocal de la sensibilidad modernizadora desarrollista de un país que ansiaba transitar el camino sin fisuras hacia el desarrollo, la facultad asumía la responsabilidad de instituirse en un centro activo de “investigación y acción”, dejando en el pasado su configuración como islote de “especulaciones pedagógicas”. Inmersa en una sociedad compleja, con un sistema educativo criticado pero no estudiado y, por ende, sin posibilidades de reforma o solución a sus defectos, la facultad asumía esta situación como “su situación” y se comprometía a comprenderla tal cual era. En este sentido, si su campo específico era la educación, no debía desconocer la sociedad nacional de la cual ese campo específico constituía una parcela. Al margen de la formación de profesores especializados, la institución se concebía a sí misma como el centro de estudios que, a través de un equipo especializado, clarificaría y aportaría soluciones a la realidad polifacética que, el sistema educativo argentino,

parte inseparable de la compleja sociedad nacional, requería por esos tiempos. De allí que ambas creaciones institucionales: el Instituto de Psicopedagogía y el de Sociología de la Educación, representasen el montaje de los instrumentos básico de esa acción. Si bien, tanto uno como otro encararían en forma separada algunas cuestiones específicas, se explicitaba que el estudio de los problemas educativos habría de ser una labor conjunta. Estos estudios se llevarían a cabo, fundamentalmente en tres niveles: el psicológico, el psicosocial y el más estrictamente sociológico, pero considerando estos aspectos no independientes, sino “*como aspectos de una realidad indisoluble*” y aún, como “*diferentes niveles de integración de esa realidad*” (Vasconi; 1962: 35).

Varios años después, Vasconi recordaría aquella experiencia en los siguientes términos:

Lo cierto es que cuando me encargaron organizar este instituto, realmente me interesé sobre el tema y reconocí que había allí una veta de trabajo importante; sobre todo en un país donde, en ese plano, aún se estaba en una situación muy incipiente. La primera escuela de sociología no tenía más de cuatro años, y apenas había algunos graduados; por ello pensamos que allí había realmente un amplio campo de trabajo, y empezamos a explorar de qué se trataba esa disciplina. Para situarnos un poco mejor dentro de los parámetros que supuestamente definían –en términos académicos– a la sociología de la educación, produjimos algunos trabajos “pioneros” en cuanto a investigaciones empíricas sobre sociología de la educación. (...) eran trabajos influidos por un enfoque positivista funcionalista de la sociología. Por ejemplo, recuerdo que hicimos un amplio trabajo de lo que se llamaba *Condiciones de vida y escolaridad en dos provincias argentinas* que indudablemente concentraba información útil, incluso para algo bastante más importante de lo que nosotros fuimos capaces de hacer, en ese momento, con ese trabajo y en ese período, encontrándonos insertos dentro del enfoque funcionalista de la sociología de la educación (Vasconi; 1994: 298).

Estos institutos fueron concebidos como centros activos de investigación y acción. En coherencia con ello, el estudio de las características psicológicas (personalidad, actitudes, etc.) de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo y del sistema educativo mismo en sus relaciones con los aspectos estructurales (demográfico, ecológico, institucional, etc.) de la sociedad nacional fueron abordados interdisciplinariamente. Sus objetivos eran claros y contundentes: aportar a la comprensión del fenómeno total y ofrecer soluciones a la realidad polifacética del sistema educativo como parte inseparable de la aún más compleja sociedad nacional.

Para materializar estos objetivos, en su interior se designaron profesores ayudantes de investigación quienes fueron entrenados en las más modernas técnicas de trabajo de campo y de relevamiento de datos para las investigaciones en curso. Se Instituyó, también, el régimen de adscripciones en ambos Institutos con el objeto de incidir en la formación profesional del mayor número de graduados y especialistas en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Filosofía u otra carrera a fin.

Los Institutos de Investigación se abocaron al abordaje de distintas problemáticas que preocupaban política y académicamente a la Facultad como, por ejemplo, determinar las causas y factores más relevantes en la deserción de estudiantes desde la creación de la casa hasta fines de 1961. Para ello se designaron los alumnos responsables de realizar las encuestas fijando monto de pago por cada encuesta realizada. También la problemática del egresado, sus necesidades y demandas de formación hacia la casa; determinar las características que adquiriría el proceso de evaluación en el nivel universitario y con especial referencia al régimen de exámenes del nuevo plan de estudios, el exhaustivo estudio sobre la evaluación del rendimiento universitario, acorde a la organización de la Facultad de esos tiempos a los efectos de presentar sus resultados antes de la primera reunión docente de 1965.

Otras problemáticas abordadas en investigación fueron: “Determinar el grado de deserción escolar en las escuelas primarias de Paraná dependientes del CGE”; “Condiciones de Vida y escolaridad”; “Identificación de las pautas de comportamiento del profesor universitario discriminados según la positividad o negatividad del aprendizaje del alumno” y “Adecuación de los estudios del magisterio en relación con los problemas concretos que afrontan los maestros en su práctica profesional en Rosario”. La exposición y el análisis de los trabajos de campo realizados en la Facultad: “Actitudes etnocéntricas y autoritarias en estudiantes universitarios”; “Condiciones de vida y escolaridad”; “Residencias estudiantiles” y “Un estudio sobre exámenes universitarios” fueron presentadas por docentes de la casa en la II Reunión de Institutos y Departamentos Universitarios realizada en Córdoba a fines de Marzo de 1964.

También, es importante destacar la creación de la categoría de investigador libre asociado de los Institutos. Ella tuvo por finalidad otorgar un sentido orgánico a aquellas actividades de investigación educativa realizadas por profesores por cuenta de la Facultad o en forma independiente atento a la solicitud hecha por otros de realizar trabajos comunes con aquellos.

Prácticas de Investigación y redes académicas: el Instituto de Sociología de la Educación

Sin lugar a dudas, el ejemplo más paradigmático de la impronta del funcionalismo norteamericano en la Facultad lo constituyó el Instituto de Investigación en Sociología de la Educación a cargo de Tomás Vasconi. El Instituto tenía como objetivo primordial el estudio integral del medio, entendiendo por tal, el “área natural” de influencia. Aquel tendía, ante todo, a los aspectos socio-educativos, con miras, por una parte, al desarrollo de hipótesis y la fijación de principios teóricos, y por otra, a la aplicación concreta de aquellos principios. Para el cumplimiento de tales fines, el desarrollo de sus estudios recurrirían a aquellas técnicas de investigación (estadísticas, ecológicas, sociométricas) que resultasen más aptas para ese tipo de estudios y más adecuadas a las posibilidades técnicas y materiales con las que disponía el instituto. Dentro de sus funciones, el Instituto asumía la responsabilidad de organizar seminarios, cursillos y conferencias sobre temas de la especialidad con la participación de sus miembros y/o especialistas contratados a tales efectos; realizar publicaciones especializadas que incluirían traducciones de textos recientes e iniciar la publicación regular de un Boletín; constituir una biblioteca especializada, así como también la de ficheros y archivos para la recopilación de datos y materiales de estudio y la de mantener la vinculación con organismos afines, ya sea oficiales o privados, ya sea nacionales y/o extranjeros.

El primer paso en la organización del Instituto lo constituyó la programación y dictado por Tomás Vasconi del “Curso Libre de Sociología de la Educación”. La planificación de este acto inaugural, destinado a docentes y egresados, pero también abierto a otras personas interesadas tendría también la intencionalidad de seleccionar entre los asistentes, una vez finalizado éste, los integrantes que habrían de constituir el equipo inicial del organismo. El paso siguiente estaría dado por las gestiones que realizaría Vasconi ante el Departamento de Sociología de la UBA, con el objeto de lograr para el dictado de su cursillo, el concurso de profesores de dicho Departamento para que colaboraran en lo atinente a la Metodología de investigación. En poco tiempo, estas gestiones rendirían su fruto con la invitación realizada a los profesores Regina Gibaja y Juan Carlos Marín a intervenir con temas de su especialidad los días 13 y 14; 26 y 27 de Junio de 1962 en el Cursillo de Sociología de la Educación que Vasconi tenía a su cargo como Director del Instituto.

Que el Instituto de Sociología de la Educación de la facultad mantenía periódicos contactos con sus similares del país y, sobre todo, con el Departamento de Sociología de la UBA no era hacia 1962 una novedad. Diversas resoluciones de aquellos tiempos testimonian la liquidación de importes de viáticos y pasajes a Buenos Aires devengados a nombre de Tomás Vasconi con el objeto de “estrechar vínculos y solicitar material para dicho instituto que se encontraba en su faz organizativa”. Es más, el primer trabajo de Vasconi, fruto de su tarea como Director e Investigador del Instituto de Investigaciones de

Sociología de la Educación “*La escuela como institución social. Sugestiones para el estudio de su estructura y funciones en la sociedad argentina*”, publicado por la FCE, UNL en 1963, daba cuenta de su intencionalidad explícita respecto apostar “*al estudio científico de la educación*” a partir de “*llamar la atención sobre un campo de estudios aún inexplorado*” a la vez que “*señalar dentro de él lo que desde esa mirada representaban los principales focos de interés para la investigación*” y, “*proporcionar una bibliografía actual y amplia, a quienes desearan seguir las sugerencias contenidas*” en esa primera publicación” (Vasconi, 1963: 7). Esta cita extraída de las Advertencias Preliminares de la publicación son claves a la hora de entender y explicar la apuesta de la Facultad y de Vasconi en inaugurar una nueva forma de concebir la Sociología de la Educación en concordancia con los aires modernizadores que desde los Organismos Internacionales se intentaba difundir y, particularmente, con la empresa germaniana respecto a la institucionalización de la Sociología Científica y su batalla contra las formas ensayísticas propias de la Sociología de Cátedra que eran hegemónicas en la mayoría de las cátedras de sociologías de las universidades nacionales del interior (Córdoba, Cuyo, Tucumán y el Litoral).

Así, el auge y expansión del pensamiento desarrollista en latinoamericana a partir de la difusión de las ideas y las propuestas de la CEPAL y, en paralelo en nuestro país, la difusión de la sociología científica de la mano de Germani, contribuyó a desplazar a la Sociología de cátedra y su producción ensayística. La Sociología Científica propugnada por Germani entronizaría la visión estructural funcionalista desarrollada por Talcott Parsons y Robert Merton. En sus investigaciones, Germani pondría especial atención en la evolución histórica de las sociedades señalando la importancia de los procesos de modernización social y política en convergencia con la propuesta de desarrollo económico cepaliano. Así, desarrollo y modernización para numerosos científicos y actores sociales delineaba no sólo una clave interpretativa de la realidad, sino más importante aún, representaba una estrategia de cambio para la región (Suasnábar e Isola; 2011: 206-207).

En congruencia con la batalla que Germani inauguraba en la UBA contra los sociólogos de cátedra, Vasconi emprendía igual contienda al interior de la institución con el aval explícito del Delegado Organizador Ramón Caropresi. La situación fortuita ocasionada por la Licencia de la Dra. Ángela Romera Vera (Titular de la cátedra de Sociología) motivada por la designación que el Presidente Frondizzi le hiciera como Embajadora Argentina en Panamá, posibilitó que la transformación del dictado de la asignatura en cuanto temas y bibliografía no ofreciera mayores problemas u oposiciones. No esta demás recordar que Tomás Vasconi reemplazaría a Romera Vera en Sociología a lo largo de su licencia, como tampoco la vinculación intelectual de Romera Vera con Francisco Ayala, exponente de la Sociología de Cátedra. Con la caída de Frondizi, Romera Vera finalizaría sus gestiones como embajadora en Panamá y solicitaría su reincorporación a la cátedra de Sociología. El enfoque y abordaje de la signatura impreso por Vasconi, propio de la Sociología Científica, rendiría sus frutos en el corto tiempo. Romera Vera –otrora exponente de la Sociología de Cátedra– se plegaría de lleno a los aires renovadores y modernizadores iniciados por Germani en la UBA y replicados por Vasconi en la FCE. El programa de la cátedra “Sociología” hacia 1964 en contenidos y bibliografía era congruente con ellos.

La apuesta por el tratamiento científico de la educación que realiza Vasconi desde el instituto de Investigaciones en Sociología de la Educación, guardó una fuerte congruencia con las líneas de investigación impulsadas por Germani desde la UBA. Según Rubinich (2003) tres fueron las líneas de investigación priorizadas por Germani: las descriptivas destinadas a reunir datos primarios sobre estructura social a nivel macrosociológico (estratificación, movilidad, procesos de urbanización, etc.); las descriptivas centradas en aspectos particulares de la estructura social que, en su mayoría, correspondían a recursos para el desarrollo (estructura de la educación primaria, secundaria y universitaria) y estudios sobre actitudes y opiniones de sectores significativos de la estratificación social. Ejemplo de la primer y segunda línea a de investigación, es el texto de T. Vasconi “*Educación, estructura social y cambio*”, publicado por el FCE, UNL, 1964 que condensa un trabajo exhaustivo realizado en la ciudad

de Paraná, en 1963, por el instituto sobre los estratos socioeconómicos en escuelas privadas y públicas de la ciudad. Otros ejemplos significativos de estas líneas serían “Demografía, ecología y educación” y “Educación y desarrollo en argentina” (1963), trabajos que desde un abordaje empírico vendrían a complementar y completar el trabajo de corte teórico y ensayístico iniciado con la publicación del Cuaderno de Temas generales N 1, FCE, UNL. *“La escuela como institución social, sugerencias para el estudio de su estructura y funciones en la sociedad argentina”*.

Si la modernización institucional exigió la constitución de un plantel docente formado y altamente comprometido con las ideas pedagógicas desarrollistas que difundían, por aquel entonces, las agencias y organismos internacionales y, también, el desarrollo de líneas de investigación que permitiesen la elaboración de propuestas de acción respecto de los problemas y obstáculos que impedían que la educación local, regional y nacional avanzase en sincronía con la anhelada modernización social; la vinculación estrecha con los centros de producción científica extranjera a través de programas comunes de formación docente constituyeron en el nuevo ideario pedagógico modernizador propugnado por la institución (Cursos, Seminarios, Jornadas, Becas de Perfeccionamiento, etc.) en otros escenarios vitales para cimentar la formación teórica y metodológica de los especialistas en educación. La decisión política y académica de comisionar docentes para asistir a Reuniones, Cursos, Seminarios, Jornadas y Congresos donde se difundían las ideas modernizadoras de las políticas educativas desarrollistas fue, por aquellos tiempos, constante. Según Blanco (2004) la transformación intelectual experimentada por la disciplina coincidió con la activa campaña de promoción y estímulo de la investigación social por parte de diferentes organismos internacionales (UNESCO, OEA, ONU, etc.) que contribuyó, tanto en los países centrales como en América Latina, a la institucionalización de las ciencias sociales. La intervención de aquellos se dirigió a convocar especialistas en ciencias sociales para la elaboración de programas de investigación sobre distintas problemáticas que afectaban el desarrollo, particularmente, de los países periféricos.

Otra cuestión no menos importante a la hora de estudiar y comprender el carácter ruptural de las prácticas de investigación que inaugura la institución en el Instituto de Sociología de la Educación liderado por Vasconi, es la circulación y apropiación de un conjunto heterogéneo de publicaciones que remiten no sólo a los documentos y publicaciones de los organismos internacionales (UNESCO, OEA, etc.) de esos años, sino que también a la tarea previa de Germani como director de las colecciones “Ciencia y sociedad” de editorial Abril y la “Biblioteca de Psicología y sociología” de Editorial Paidós. A las tareas de Director de estas colecciones de Germani hay que sumar otras no menos importantes como las de traductor, autor de estudios preliminares y prólogos de obras de origen extranjero, preferentemente sajonas. Así, los vínculos y redes establecidas por Vasconi tanto con la carrera de Sociología y el Instituto de Investigaciones gestado por Germani en la UBA, como los distintos eventos académicos propiciados por los Organismos y Agencias Internacionales contribuyeron a acendrar la formación teórica metodológica del abordaje científico de los problemas educativos investigados por el Instituto de Sociología de la Facultad en los primeros años de los sesenta. Esos trabajos de investigación denotaron un manejo exhaustivo categorial común que denotaba la tarea fructífera de la difusión, circulación y apropiación que en estos espacios tuvo el repertorio bibliográfico que caracterizó a la producción sociológica funcionalista norteamericana, a la producción investigativa de Germani y a los diálogos que éstas supieron entablar con el psicoanálisis reformista, la psicología social, la antropología cultural y los estudios referidos al desarrollo. Esta bibliografía común, presente en todos estos estudios, constituyeron el tejido teórico que habría de sustentar las claves interpretativas de los estudios empíricos promovidos en esos ámbitos.

La renovación historiográfica: contenidos, debates y receptividad; 1960-1973

Variada fue la actividad de José Carlos Chiaramonte en la Facultad. Entre 1964 y 1971 su desempeño estuvo vinculado particularmente a Historia y Sociología en diversos aspectos temáticos, aunque su tarea como docente e investigador en la facultad precede y sucede este recorte temporal.

Si bien este profesor de Filosofía, historiador de oficio, tiene una designación interina en la Cátedra *Historia del pensamiento y de la Cultura Argentina*, cuyo cese se dará en 1965, debido a que no existe más en el nuevo Plan de Estudios que se viene aplicando gradualmente. En 1964 es designado interinamente para las nuevas Cátedras *Historia de la Cultura y Sociología Argentina* previéndose para la misma la sustanciación de concurso ordinario. Chiaramonte, como Titular Interino de Sociología Argentina, propone la incorporación de dos cargos de Ayudantes Alumnos, inaugurando de esta manera la conformación de su Equipo de Cátedra.

En el Curso de *Sociología Argentina* dictado en 1964 se propone abordar las premisas históricas de la Argentina actual, como contenidas en el contexto internacional de la revolución industrial europea. El criterio utilizado es, entonces, el de concebir una relación de derivación de la sociedad rioplatense y latinoamericana entre los países industrializados y la colonia, derivación que en sus primeros efectos establecerá la división entre el interior y el litoral.

En un ordenamiento cronológico del siglo XIX, desde la Revolución de Mayo hasta el roquismo, se verán las mutaciones sociales en su relación con la economía. Primero la “Argentina como mercado” donde el eje se basa en el papel de las importaciones y el librecambio. Aquí se desarrolla en clases las disputas entre los diversos países europeos, que darán como resultado la forma en que Inglaterra fue ganando terreno en cuanto a su injerencia en Latinoamérica y particularmente en el Río de la Plata. Tomando como fuente principal a Woodbine Parish, centra esta etapa en una historia más bien económico-social donde se puede observar a través de los datos estadísticos –como por ejemplo el volumen de las importaciones y las exportaciones– el crecimiento de las relaciones comerciales con el Reino Unido. En segundo término el rol de productor de materias primas y de ser fuente de productos alimenticios, a la par de considerar la estructura de tipo agropecuaria que se genera alrededor de esta actividad. Por último se destaca el papel del capital inglés a través de empréstitos e inversiones en el país.

Chiaramonte enseña en Paraná lo que viene investigando y publicando en Rosario a través del *Anuario* del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras. Allí se encuentra en prensa su trabajo sobre *La crisis de 1866 y el proteccionismo argentino de la década del 70*, trabajo que formaría parte de una compilación hecha en Paraná en el mismo año. En tal sentido será el período posterior a la crisis de 1873 el que dispere una intensificada exportación de capitales hacia el país, con su consecuente influencia en el desarrollo de carnes y cereales, pero también en la organización del Estado y la evolución de las clases sociales, donde se destaca el surgimiento del movimiento obrero, hasta que una nueva crisis internacional –la de 1930– genere la necesidad del desarrollo industrial interno con el correlato social de las migraciones internas.

La demografía aparece, para el estudio de la Argentina de los años sesenta, analizada en su composición étnica, sus franjas etarias y su distribución urbana y rural; aspectos de una geografía económica cuyo fundamento lo constituye la distribución regional del producto nacional. Esto va acompañado, en cuanto a la tenencia de la tierra, por un estudio del régimen de propiedad tanto en la región pampeana como en el resto del país, y, en cuanto a las industrias existentes, los grados de concentración de la producción y también de la propiedad. El desarrollo económico del período desarrollista (término éste último que llamativamente no aparece en el Programa) muestra la intencionalidad de intentar dar cuenta de la movilidad social que se va produciendo en las clases, producto de cambios entre los que se destaca la expansión del sector terciario y las finanzas.

En la bibliografía que sustenta los contenidos, Chiaramonte propone una heterogénea variedad, aunque claramente otorga preeminencia a los textos académicos, esto es, a la visión germaniana para las cuestiones sociológicas, y a los historiadores que en aquel entonces protagonizaban la renovación historiográfica como Tulio Halperin Donghi y José Luis Romero.

En 1965 *Sociología Argentina* se desdobra manteniendo por última vez el Curso del año anterior para el tercer año de la Carrera y, simultáneamente, deja de ser un Curso tal cual estaba planteado des-

de la implementación del anterior Plan de Estudios, pasando a ser una materia que se dicta en cuarto año de la Carrera. El Programa de tercer año se mantiene casi idéntico al propuesto el año anterior, y sólo se diferencia en que el de cuarto año desagrega parte de los contenidos de la unidad II, referidos a la crisis de 1929, adjudicándole un lugar más destacado como una unidad en sí misma, aunque sin establecer modificación sustancial alguna. La novedad se encuentra en que el profesor introduce un texto suyo por primera vez en la bibliografía: *Problemas del europeísmo en la Argentina*. Publicado en 1964 por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, este libro reúne tres trabajos del mismo autor cuya preocupación central se constituye en torno a "... el análisis de las vinculaciones de la cultura argentina con lo europeo..." (1964:7). Para ello critica al historiador estadounidense Thomas Mc Gann la idea de una imitación de lo europeo, es decir de la carencia de originalidad de la Argentina en su propia producción intelectual y cultural, criterio fundamentado también por pensadores locales como Alejandro Korn.

Inclusive la historiografía nacionalista, advierte Chiaramonte, es presa de una paradoja ya que, si bien se propone nacionalista surgió bajo el influjo del pensamiento nacionalista europeo. Debido a esto se plantean también como ineficaces "... las hiperbólicas teorizaciones sobre una cultura argentina con caracteres indigenistas..." (1964: 12).

Ahora bien, no es que se niegue la influencia europea sobre todo en las elites que condujeron los destinos de la Nación, por el contrario el autor ve su presencia como una característica nacional, pero se ha concebido el modelo cultural europeo como un cerrojo que imposibilita ver las particularidades, tanto de la Argentina como de las ex colonias americanas. Y es en este punto donde el análisis que realiza éste y otros textos del autor, expresan una especie de corrimiento, un salirse de la Historia de las Ideas para introducirse más en una Historia de la Cultura. Este gesto, no explicitado por Chiaramonte sino por quien escribe, resulta crucial a la hora de precisar los aportes historiográficos que, en el marco de un clima renovador, dotaron a la Carrera de Ciencias de la Educación de un enfoque novedoso.

Sin embargo, lo novedoso del enfoque renovador de los sesenta y setenta sigue utilizando un cierto formato metodológico especular al que desde luego no sólo no escapa el autor en aquellos tiempos, sino el conjunto del entramado académico en el que se inscribe. En concreto, la diferencia se piensa a partir de categorías propias de modelos que las ciencias económicas e históricas seguirán suscribiendo. La diferencia se da entre distintos grados de desarrollo, entre desfases temporales de la relación feudalismo / capitalismo, en la conformación tardía y deformada de las instituciones productoras de cultura y política en el continente americano. Se trata de una "evolución histórica" diferenciada, dentro de la cual las naciones europeas se hallaban en una misma etapa histórica, por supuesto siempre más avanzada que las vernáculas. (1964: 13).

Finalmente, será la inmigración masiva posterior la que sellará la cultura americana con una fuerte presencia de la europea, a la vez de ser el factor principal del desarrollo capitalista que se planteaba como necesario. Decíamos más arriba que se daba un corrimiento analítico de las ideas a la cultura, justamente esta especie de entroncar de dos culturas –en desiguales proporciones por cierto– servirá como aporte historiográfico a la crítica de la teoría de la importación de la cultura argentina, así como también adjudicar a la ideología liberal de las élites las claves de dicha importación, sin entender que este criterio sostiene la primacía de lo ideológico en el proceso histórico, lo que es calificado por el autor como "una flagrante reincidencia en la visión idealista de la historia" (1964: 15). Queda en claro el aporte y también queda en claro el marco conceptual filosófico fundamentado en una dicotomía viviente del momento, materialismo / idealismo.

Como es sabido y argumentado por los más destacados historiógrafos argentinos –Devoto y Cattaruzza–, el mito del origen nacional en la Revolución de Mayo no escapa a las diversas corrientes historiográficas a pesar de sus elementos en pugna. La misma renovación que desde la caída del peronismo comienza a institucionalizar nuevas miradas y nuevas temáticas, no duda en plantear comparaciones

en el macroespacio de la racionalidad ilustrada. Mayo, es decir sus hombres ilustrados, forjan para Chiaramonte "... las bases del desarrollo político y cultural del nuevo país." (1964: 18)

En consonancia con ello, la participación del autor en la *Colección de Historia Argentina*, aquel hito historiográfico publicado en 1972 y dirigida por Halperin Donghi, recalca las líneas de continuidad de sus análisis.

Una de las novedades del texto publicado en Paraná seis años antes, consiste en cómo se destaca la presencia de autores italianos en las lecturas de aquellos hombres, a tal punto que la rigurosa investigación de fuentes –características metodológica de la época que no pierde en absoluto rigurosidad analítica con respecto a lo producido por las anteriores generaciones de intelectuales– permite plantear que Gaetano Filangieri, Antonio Genovesi, Cesare Beccaria, conforman un cuerpo teórico muy importante. Se llega incluso a sostener que no sólo sus textos figuran entre los más leídos por Moreno, Montegudo y Castelli –al mismo nivel que Rousseau, Montesquieu y Pierre Bayle– sino que las referencias a los franceses provienen de haberlas leídos en los italianos.

El estudio de la influencia italiana se presenta claramente en dos de los más destacados pensadores argentinos, Belgrano y Moreno. En el primero, este estudio sirve para sacar del olvido al intelectual, olvido producido por una carga demasiado pesada de su actividad militar. Un esfuerzo en tal sentido lo constituye la obra *Las ideas económicas de Manuel Belgrano*, de Luis Roque Gondra, que se toma como base para establecer la vinculación pregonada.

Otro tanto ocurre con Moreno y su *Representación de los hacendados*, para Chiaramonte "La amistad de Moreno con Belgrano y su admiración por Victoriano de Villava, pueden haberlo acercado a las páginas de Genovesi. La lectura de su obra se vislumbra en varios lugares del escrito." (1964: 40)

Ya en 1962, en sus *Ensayos sobre la 'ilustración' argentina*, texto también publicado en Paraná, se promovía un debate en torno a las principales figuras que forjaron la Revolución desde su pensamiento. Critica como excesiva la catalogación del canónigo santafesino Juan Baltazar Maziel como "maestro de la generación de Mayo", y, tomando los Informes tanto del Cabildo Eclesiástico como del Secular, visualiza "límites" en sus posicionamientos, los cuales son argumentados desde José Ingenieros. (1962: 22).

El mismo mecanismo es utilizado para tratar otros pensadores; Lavardén, Félix de Azara, Jovellanos, Vieytes, etc., formarán parte del cuerpo teórico ilustrado y sus fuentes. Lo interesante del texto se resuelve en la relación de las ideas y las clases sociales, categoría utilizada como estratégica en aquel entonces, lo que nos recuerda, una vez más, que la renovación historiográfica en Argentina se realizó en una vinculación más estrecha y más duradera con el marxismo que por ejemplo en Francia, lo cual no implicó una aceptación acrítica de las mismas, tal como se puede leer en la página 100 del texto en donde se toman las categorías y luego, de alguna forma, se las matiza. Es este entrecruzamiento teórico el sustento óptico para un tratamiento temático de vasta amplitud; el patriotismo, la fisiocracia, la independencia, el racionalismo científico, si bien son avizorados desde la división estructura / superestructura, propone discusiones de tipo historiográficas en polémicas que van desde Guillermo Furlong hasta José María Rosa, pasando por Ricardo Levene.

Algunas precisiones sobre el impacto real del golpe de Estado a partir de 1966

La autodenominada "Revolución Argentina" y en particular el período del Onganía constituyeron una dictadura represiva, autoritaria y conservadora, que no debe diluirse como tal bajo denominaciones como la de "Estado Burocrático Autoritario", concepto que hoy merecería ser repensado por más útil que pudiera haber sido al ser acuñado en la década del setenta, sin quitarle al mismo mérito alguno. La continuidad de la aplicación de la Doctrina de Seguridad Nacional a través de la implementación del CONASE, el crecimiento de la injerencia del Opus Dei, la desestructuración de los equipos de investigación de las universidades argentinas, la supresión de la autonomía de las universidades estatales que provocará la renuncia del Rector de la Universidad Nacional del Litoral y del delegado organizador

de la Facultad de Ciencias de la Educación, la denominada fuga de cerebros, la clausura de experiencias novedosas y de avanzada en algunas escuelas, etc., son manifestaciones claras en ese sentido. Igualmente conviene recordar que este golpe contó con el apoyo de numerosos intelectuales y políticos de variada orientación ideológica, que desacreditaron hasta el paroxismo al gobierno de Illia, algunos de los cuales se arrepentirán de haberlo hecho a partir de la represión de la noche de los bastones largos.

Todo un criterio tecnocrático, economicista, centralizador, acompaña un discurso que se propone apolítico, o más bien despolitizante, mecanismo por el cual se tiende a imponer el disciplinamiento, la organización académica y la modernización tecnocrática, para formar el “especialista” en Ciencias de la Educación, síntesis que clarifica el espíritu del período, por lo que seguramente es tomado como título del capítulo mencionado.

Sin embargo, investigando minuciosamente los Programas de materias afines a la Historia, surgen elementos que son necesarios de sopesar con el contexto represivo y anticomunista que se vivía. Para tener una visión más precisa del impacto real de los cambios producidos por la dictadura en la Facultad, es necesario ahondar un camino analítico y metodológico diacrónico de las materias, es decir de los contenidos (y por qué no de las formas) explicitados en los Programas antes, durante y después de 1966.

A partir del golpe, *Sociología Argentina* continúa de la misma manera. Al igual que al año siguiente, se adopta el criterio, por primera vez, de dividir por unidades la bibliografía, aunque no se precisan capítulos específicos de un mismo libro en unidades diferentes. A su vez, es en este año de 1967 donde aparece la constitución de un equipo de Cátedra con Chiaramonte como Titular, y Perla D. de Mutinelli y Sara A. Palma como Jefas de Trabajos Prácticos. En 1968 se realiza una nueva modificación del Plan de la Carrera que, en honor a la verdad, se hace imposible saber el grado de su aplicación debido a las contradicciones de las fuentes. El Plan fue redactado por Gustavo Cirigliano y Guillermo Esteban, pero no fue aprobado en el Consejo Superior, por lo que se termina implementando otro con confusas modificaciones en los nombres de las materias.

Lo cierto es que al año siguiente, es decir 1969, la materia pasa a llamarse *Sociología Argentina y Regional*, en la que Chiaramonte figura como “Director de Cátedra”, además de pertenecer al Departamento de Administración, Sociología e Historia de la Educación, lo que implica la desaparición en los programas del Centro de Documentación Pedagógica que se había dado hasta poco tiempo atrás.

Para 1970, Nélida Landreani, es la Auxiliar Docente de la Cátedra. Ese mismo año Chiaramonte tendrá también a su cargo la Cátedra *Historia Americana I*, y en 1971 (último registro con el que contamos) será Profesor Titular de *Historia del pensamiento humano*, junto a la Profesora Adjunta Alicia Nigro, quien lo sucederá en la Cátedra por lo menos hasta 1973, dando continuidad temática y bibliográfica a la misma. Revolución Francesa, Ilustración, positivismo, socialismo y reacciones antipositivistas, se desarrollan a través de los textos de José Babini, Hobsbawm, Soboul, Marta Harnecker, Romero, Chiaramonte, etc. En plena dictadura, los contenidos de los programas se mantienen. Se sigue hablando de clases sociales, dependencia económica, régimen de tenencia de la tierra, etc; es decir que las categorías analíticas –muchas de ellas en clara sintonía con la óptica marxista– no sólo conforman los contenidos sino que son reforzadas por textos y autores que las utilizan, algunos más en un sentido disciplinario académico, otros más en sus vinculaciones ideológico políticas.

Continúan plasmándose los aires de renovación académica, manifiesta entre otras cosas en la vinculación promovida por J. L. Romero con Gino Germani relacionando Historia y Sociología que había dado lugar a la creación, 10 años antes, de la Carrera de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (conjuntamente con las de Ciencias de la Educación y Psicología) y a la Cátedra Historia Social General.

A *Estructura Social Argentina* de Germani, y *Argentina, Imágenes y Perspectivas* de Romero, se le suman por ejemplo, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* de Mariátegui; *La rebelión de*

Túpac Amaru y los orígenes de la emancipación americana de Boleslao Lewin; La cultura de la América Hispánica de Pedro Henríquez Ureña; *Economía y dependencia, 1960-1968* de Ismael Viñas y Eugenio Gastiazoro; *Los que mandan* de José Luis de Imaz publicada por la perseguida editorial EUDEBA; *El movimiento obrero en los orígenes del peronismo* de Juan Carlos Portantiero y Miguel Murmis publicado por el también perseguido Instituto Di Tella; *El medio pelo en la sociedad argentina* de Arturo Jauretche; *Partidos y Poder en la Argentina Moderna* de Alberto Ciria; *Las revoluciones burguesas* de Erick Hobsbawm.

Veamos ahora otros Programas de materias relacionadas al campo de las Ciencias Sociales / la Historia / las Humanidades. En la Cátedra Antropología Filosófica de 1968, el Profesor Carlos José Tealdi plantea en la Introducción del Programa una dicotomía entre diferentes tipos de antropologías: por un lado una “filosófica” y, frente a ella, otra calificada de “científica”, de cuyo enfrentamiento devienen los problemas fundamentales de la disciplina en una interrelación que se valida entre la Antropología como ciencia y la autoformación humana. Son éstas las relaciones establecidas para suscitar el creciente interés contemporáneo por aquello que se autodenomina “el problema antropológico”.

Inmediatamente el Programa comienza, a partir de la unidad n° 2, con la propuesta de desarrollo de cuatro concepciones diferenciadas. La primera de ellas, la “antropología marxista”, establece una separación –muy en boga en la época– entre materialismo histórico y materialismo dialéctico. Los subtemas aquí enunciados, como “el hombre ‘ser natural’”, el trabajo como hecho histórico fundamental, la distinción entre base y superestructura, etc., remiten indudablemente al famoso libro de Engels: *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* que, sin embargo, no figura en la bibliografía.

Resulta llamativa esta ausencia ya que se toman temáticas principales del texto y se busca argumentar desde otros autores. Quizás en aquel contexto, dentro del campo materialista, dicha omisión manifiesta ya en los 60 la polémica suscitada a raíz del recorrido histórico, conjetural, influido por la antropología europea del siglo XIX (y particularmente por el científico norteamericano L. H. Morgan) donde en el desarrollo de las sociedades y en el proceso de diferenciación de clases, Engels centra, al igual que los positivistas, en la propiedad privada el devenir superestructural, mientras que en Marx la trilogía temporal es diferente: división social del trabajo, clases sociales, Estado. Polémicas de época, ya perimidas en el siglo XXI, pero que marcan en pleno onganato un tipo de registro que a todas luces el gobierno combatía públicamente. Más aún, esto se plasma en el Programa de una materia dictada por un profesor vinculado a la iglesia católica cuya estrecha vinculación con el clima político se concreta al reemplazar a Caropresi, como Delegado Interventor a partir del golpe, asumiendo poco tiempo después como Decano hasta 1971.

En concreto, luego de la Introducción, Tealdi muestra cuatro concepciones antropológicas: la marxista, donde discute conceptos como base, superestructura, alienación, etc; la pragmática, en vinculación kantiana con una filosofía de la experiencia, la naturaleza y el cambio; la existencial, en clara relación a Sartre pero también a Merleau-Ponty, discutiendo al hombre “ser-en-el-mundo” y la libertad creadora; y por último una antropología cristiana, donde se plantea una temática hacia lo suprahumano, abordando contenidos como el conjetural omega (lo que puede ser visto como contradictorio al catolicismo del profesor de la Cátedra) y el planteo frente al tomismo de un pensador religioso particular como fue Pierre Teilhard de Chardin. Cada una de estas antropologías están sustentadas en el Programa por una bibliografía en donde se encuentra Marx, Erich Fromm, Sartre y Philipp Lersch.

Otro caso lo constituye, entre 1968 y 1970, la materia Historia del Pensamiento II. Los profesores Rosa Andrilli, quien se vinculará a la Universidad Católica Argentina y, en 1969, Raúl Echauri, suscriben un Programa de Cátedra que se podría interpretar como perteneciente a la formación tomista. Pero los temas que se desarrollan hacen hincapié en una historia del pensamiento desde el Renacimiento en adelante, tomando como autor base a Blaise Pascal, intentando dar cuenta de las diversas corrientes filosóficas, y a la par del pensamiento religioso. A su vez se intenta dar cuenta del pensamiento científico, a través de “la Física y la concepción mecanicista”.

Petrarca, la escolástica, Erasmo, Moro, Lutero y Calvino para el Renacimiento y el humanismo medieval; Kant y Goethe para el siglo de la Ilustración, la razón, el condicionamiento histórico y “la afirmación del YO trascendental como condición de todo conocer y obrar”; hasta Hegel y el positivismo. El tema V titulado “Nuestro tiempo” propone “un panorama de la filosofía actual: Bergson, Husserl, Heidegger, Gabriel Marcel, Sartre y el neotomismo.

Para redondear este punto, tomaremos un caso (que no es el único por cierto) en donde los contenidos varían a partir del '66. El Seminario *Realidad social, económica y política de la Argentina*, dictado por los profesores Leandro Gutiérrez y Juan Carlos Torre en 1965, propone un recorrido histórico de la vida nacional que no esconde el debate sociopolítico vinculado a las clases sociales. Ambos historiadores llegarán a su madurez intelectual a partir de la década del '80, tratando con particular atención, temáticas sociales, sectores populares y movimiento obrero. Gutiérrez escribirá al respecto con Luis Alberto Romero, y Torre se especializará en sindicalismo y peronismo.

Ejemplos del criterio mencionado se encuentran en la Unidad 2 donde se explicita la lucha por la participación política, el papel de las capas medias en el proceso de cambio, y el tema del radicalismo en el poder. A su vez, la unidad 3 trata del peronismo, un tema sensible y problemático debido a la proscripción vigente, por lo que los docentes presentan el tema a través de un formato que incluye la industrialización y la incorporación de los sectores populares en la escena política, el papel del movimiento obrero en el proceso de cambio, y el tema del crecimiento hacia adentro.

También esta orientación, basada en un enfoque pluralista teniendo en cuenta el momento de inestabilidad política, se plasma en la bibliografía del programa. A los historiadores y sociólogos propios de la renovación, se les suman otros más afines a la temática nacional con textos como *Pueblo y gobierno*, de R. Puiggrós; *Historia de los ferrocarriles argentinos*, de Scalabrini Ortiz; y *La crisis económica y la inmigración*, del propio Gutiérrez.

Con posterioridad al cambio de gobierno, la asignatura cambia de nombre y de objetivos; ya no se trata ahora de una *Realidad social, económica y política de la Argentina*, sino de un *Estudio de la Realidad Argentina y Regional*, con la visible supresión de lo económico, lo social y lo político. Su orientación se vincula así a una óptica más centrada en lo metodológico y en el análisis de lo regional, motivo por el cual se le asigna el dictado al Licenciado Felipe Cervera. Este profesor, conocedor de la realidad regional santafesina, propone un análisis estructural a través de un corte vertical en la realidad contemporánea del país, teniendo como objetivo dar a los alumnos una visión temáticamente integrada de la realidad coetánea argentina, al tiempo que, también, un método de análisis aplicable a cualquier realidad que se desee estudiar, tal cual rezan sus programas hasta 1973. También, hasta ese año, Cervera no retoma varios de los contenidos desarrollados anteriormente por Gutiérrez y Torre, en especial los referidos al período peronista.

La bibliografía de su programa tampoco retoma a los autores que habían incorporado sus pares predecesores. A los clásicos del período desarrollista (Furtado, Cardozo, Faletto) se le sumarán *Argentina en el tiempo y en el mundo*, de Mariano Grondona; *Intereses argentinos en la cuenca del Plata*, de Isaac Rojas; *Los factores geográficos en la política sudamericana*, de Carlos Badia Malagrida; desde el punto ideológico y político los cambios introducidos son contundentes. Liberales y golpistas los dos primeros, conservador y monárquico el último, dan el tinte de un nuevo color más en sintonía con la “Revolución Argentina”. Sin embargo, hacia 1973 (último material con el que contamos al respecto) Cervera pareciera volver a acomodarse al nuevo contexto político y, en el programa de ese año, pueden verse contenidos como “Conflictos de clases y grupos por la distribución del ingreso nacional”, “Conflicto por la creciente dependencia externa y por la creciente dependencia interna”, “Conflictos geopolíticos por el futuro aprovechamiento de grandes recursos naturales”. Justamente sobre este último punto trataba el libro de Isaac Rojas que, en aquel año, es quitado de la bibliografía de manera evidente, como decíamos, en relación al retorno del peronismo al gobierno y el clima de movilización que seguramente

hubiera cuestionado esa presencia bibliográfica; de otra manera sería muy difícil interpretar esto, ya que ese autor estuvo siempre presente en los programas de Cervera.

Habiendo analizado continuidades y cambios a partir de 1966, vemos que los años de la Revolución Argentina no serían iguales a los del Proceso de Reorganización Nacional diez años después; ni siquiera con el tiempo del Lopezzreguismo, cuando fueron expulsados de la Facultad destacados estudiantes y docentes de la misma: Martha Benedetto, Silvia Duluc, Zunilda Ulla de Costa, Susana Celman, Solidario Romero, entre otros.

Los años del Delegado Interventor y posterior Decano Carlos Tealdi, no fueron iguales a los años del Delegado Organizador con funciones de Decano Carlos Uzín en tiempos de la última dictadura cívico militar. Sabido es que la aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional en tiempos de la dictadura de Videla y sus sucesores fue mucho mayor que en la de Onganía. Esto se manifestó en la Facultad en una persecución a docentes y estudiantes, en la clausura real de los espacios para la discusión, la desaparición forzada de personas y en una prohibición de libros sin precedentes.

El campo de la Filosofía y sus debates

Alberto Caturelli publica en 1971 una compilación de textos referidos al II Congreso Nacional de Filosofía desarrollado en la provincia de Córdoba. Este Congreso recoge activamente la polémica entablada entre Leopoldo Zea y Salazar Bondy en sus libros *La Filosofía Americana como Filosofía sin más* de 1969, y *¿Existe una Filosofía en nuestra América?* de 1968. Estos autores se ocupan de discutir la posibilidad de darle un estatuto epistemológico al pensamiento latinoamericano, por un lado, y se preguntan, por otro, sobre el fundamento de tal necesidad. Salazar Bondy plantea que no existe un pensamiento propio de Latinoamérica y que hasta allí sólo se ha imitado la matriz europea. En cambio Zea ve la posibilidad de filosofar sobre *lo nuestro* en tanto nos quitamos las cadenas que nos hacen dependientes, entonces –dice el autor– la originalidad se dará por añadidura.

Esta polarización en el debate se matiza (en respuesta a la posición de Salazar Bondy) con la emergencia de la Teología de la Liberación y su formalización en la Filosofía de la Liberación Latinoamericana con exponentes tales como Aníbal Fornari y Julio De Zan, entre los más importantes. Aníbal Fornari nos dice “nos dimos cuenta de que la juventud ya no estaba en las iglesias. De la Democracia Cristiana pasaban a militar en el peronismo, eso se selló en el Congreso que se realizó en Paraná donde se presentaba la fórmula prometedora Horacio Sueldo y Raúl Matera (quien luego fuera proscripto). Y teníamos que intervenir en los debates de la época, dar una respuesta para la liberación, entonces nos reunimos en una casita en las sierras de Córdoba y desde ese momento íbamos una vez al año, de allí salió nuestro libro, que es un programa para educar al pueblo.” (Fornari, A. 2012)

Este encuentro del verano de 1971 que relata Fornari, junto con el II Congreso Nacional de Filosofía en la provincia de Córdoba y una Jornada Académica en San Miguel son el *tras bambalinas* de la constitución y consolidación de un pensamiento auténtico, autóctono y original que intenta dar respuesta y solución a las problemáticas de la dependencia y colonización intelectual, sin caer en un chauvinismo filosófico, ni en un balbuceo indigenista.

Este primer encuentro de 1971 en Dos Algarrobos, Santa Rosa de Calamuchita, se organiza en el Congreso Nacional de Filosofía de Alta Gracia donde motivados por la efervescencia de finales de los sesenta deciden comenzar con encuentros de verano para problematizar el concepto de *liberación*. A este primer encuentro asisten A. Roig, J. C. Scannone, O. Ardiles, Parisi (quien luego no participo más), J. De Zan, E. Dussel y A. Fornari. Éstos se reúnen por dos años en el mismo lugar y luego en Villa Allende.

Hacia una Filosofía de la Liberación (1973) va a ser el primer libro que publica este grupo. En él se destaca el trabajo del joven Aníbal Fornari titulado “Política liberadora, educación y filosofía: un análisis del lugar de la filosofía en la praxis de la liberación” ya que discute el compromiso ineludible del filósofo con su tiempo presente, pero también, con las condiciones de posibilidad de una lectura del pasado

despojada de las figuras de los grandes ídolos y lejos del horizonte del marxismo, condición para la toma de conciencia y para poder identificar al dominador.

Ya en 1974, la Prof. Rosa Andrilli, incorpora a su Plan de Trabajo de Filosofía de la Educación el capítulo antes citado de A. Fornari en el marco de la Unidad I, a los fines de “[delimitar (...)] las problemáticas básicas de Filosofía de la Educación” y de ocuparse del “<<factum>> educativo.”

En todo este movimiento de intelectuales, más allá de las diferencias profundas que los distinguen, podemos encontrar como punto común –además de los mencionados con anterioridad– una figura de intelectual filósofo comprometido, situado y contextualizado en las circunstancias en las que lee y escribe sobre los problemas de la realidad. Las influencias existencialistas y marxistas se dejan entrever en estos posicionamientos, sobre todo por “(...) la influencia del sartrismo [que] se verificará en especial desde los márgenes de los espacios académicos e institucionales, acentuando el proceso de decreciente gravitación del sector profesionalizado de la filosofía sobre un entorno cultural más amplio.” (Terán, 2013: 50)

En este orden, encontramos una transformación en las orientaciones de las cátedras del Departamento de Filosofía. Ya en 1966 el programa de Historia de la Filosofía II, de segundo año, a cargo del Prof. Furio Lilli y de la Prof. Rosa María Ravera como la encargada de la exposición y desarrollo de “los tópicos que conciernen a Bergson y el intuicionismo, a la filosofía de la acción, al pragmatismo, a Kierkegaard, a la fenomenología de Husserl y Max Scheler y al existencialismo”, se incorpora una selección del *Ser y la Nada* de J. P. Sartre como material de lectura obligatoria. También encontramos a este autor en el Programa de Filosofía de Primer Año, a cargo del Prof. Tealdi –quien desde agosto de ese mismo año se desempeñaría como delegado interventor, tras la renuncia del Prof. Ramón Caropresi– y del Prof. Rubén Vasconi, esta vez, con el breve *El existencialismo es un humanismo* como material electivo para los alumnos en condición de libres.

En los programas de 1968 de Ética, a cargo del Prof. Rubén Vasconi, y el de Antropología Filosófica de Tealdi se incorpora a Sartre como lectura obligatoria para abordar “El problema existencial” y “La antropología existencial: Existencialismo y marxismo.”

Esta preocupación por el existencialismo se aborda concretamente en el folletín escrito por Rubén Vasconi “*Problemas de la filosofía actual*” publicado por la Universidad Nacional del Litoral. Este texto lo encontramos en el programa de Problemática Filosófica que dictara Vasconi junto a Estela Pérez en 1970 y en el programa de 1971 de la cátedra que dictara Tealdi junto a Celina Otalora como bibliografía obligatoria. La Prof. Andrilli desarrolla el problema del existencialismo, todavía, desde las fuentes sartreanas.

Carlos Altamirano (2013: 42) hace referencia al *modelo sartreano del intelectual comprometido*, aquel que no puede sustraerse de los problemas materiales del mundo. Continuando con las características del medio intelectual que va a configurar el clima universitario, y, particularmente, su recepción en la Facultad de Ciencias de la Educación, puede afirmarse que este grupo responde a la caracterización general de Altamirano, pero con cierta apuesta religiosa a la praxis política a la que le confiere un carácter *salvacionista*, como nos dice A. Fornari (2012). Esta cuestión se ve reflejada en algunos programas de cátedras: Historia del Pensamiento Humano (1971 y 1972), a cargo de Julio De Zan y Alicia Nigro como profesora Adjunta, y en Filosofía (1972) dictada por Tealdi y Celina Otalora de Haschka. La relación entre intelectuales y política se nos presenta concretamente en el programa de divulgación que pretenden accionar desde estas reuniones de verano, sospechando de la democracia, estando contra el golpismo militar en pos del cambio humano, “de gente viva y no meramente formal (...) Creíamos que desde la política generaríamos una humanidad nueva” (Fornari, A. 2012). De este modo Argentina se enarbola como el país pionero en la discusión y desarrollo de la Filosofía de la Liberación, enfatizando los problemas de la dependencia y la liberación de manera genuina y auténtica.

Una orientación teórica e intelectual sobresaliente en diferentes programas de las cátedras del Departamento de Filosofía de la Facultad es la selección de bibliografía marxista, en algunos casos sin men-

cionar los tópicos en el desarrollo de la programación de la materia, y en otras ocasiones, siendo ejes organizadores en las unidades programáticas. El marxismo como género del *humanismo* permitió un intercambio entre existencialismo y materialismo histórico, una operación ideológica donde será posible detectar diversas variaciones en la concepción de *intelectual comprometido* como árbitro y responsable de sus propios actos, hacia la de *intelectual orgánico* comprometido con la transformación social impulsada por diferentes organizaciones políticas revolucionarias de la época (Terán, 1993; Ponza, 2006).

Es así como nos encontramos con mucha bibliografía marxista, así como también con la incipiente explicitación de las discusiones de la filosofía “académica”, es decir, lo que se viene discutiendo en los Congresos de Filosofía, a saber, la perspectiva latinoamericana.

A modo de ejemplo podemos decir que desde 1966 encontramos en el programa de Historia de la Filosofía II: “del positivismo al materialismo histórico con especial referencia a: Comte, Bentham, Darwin, Spencer.-C. Marx”, también con Soboul, Hobsbawm, Gramsci, Lafevre y el mismo Marx en el programa de Historia de la Cultura y como trabajo práctico el estudio y la discusión de una selección del Manuscritos económicos y filosóficos. También su inclusión en el Programa de Ciencia y Filosofía de la Educación desde un texto de E. Fromm. En la selección de 1968 en la materia Antropología Filosófica hay una unidad dedicada a la Antropología Marxista.

En 1971, en la asignatura Problemática Filosófica se incorpora a Paulo Freire con el texto *Pedagogía del Oprimido*, también, a Marta Harnecker, H. Marcuse y a Hernández Arregui (además de otros autores ya mencionados) en el programa de Historia del Pensamiento Humano. También en el de 1972 donde además se aborda en el punto c del Tema III “Las influencias sobre el pensamiento argentino” y en el b del Tema IV “El problema de la dependencia cultural y sus expresiones en el pensamiento argentino contemporáneo.” La Prof. Andrilli se va a ocupar también de desarrollar la pedagogía soviética.

Paulo Freire reaparece en el programa de Filosofía de 1972 y en el de Filosofía de la Educación que además retoma la discusión latinoamericana incorporando a Caturelli, Salazar Bondy y Zea, entre los más destacables de la Unidad VII.

En los programas de 1974 se incorpora a Gramsci en el de “Corrientes filosóficas actuales” y en el de “Filosofía de la Educación” se abordan los problemas latinoamericanos, la educación como praxis política y las singularidades en Argentina, desde Makarenko, Freire, Illich y Salazar Bondy.

II. Política, Intelectuales y Educación en los años ´70

La teoría de la dependencia como objeto de estudio. Notas para una Pedagogía de la Liberación

La asunción de Susana Froy de Boeykens como Decana Interventora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, en el año 1973, estuvo ligada a los sectores juveniles radicalizados del peronismo que, como se sabe, tuvieron una fuerte gravitación en el ámbito universitario durante el breve gobierno de Héctor Cámpora. La crítica a los modelos educativos tecnocráticos y la búsqueda de su superación a través de la construcción de una universidad puesta al servicio de la liberación nacional y a la formación de intelectuales comprometidos con la realidad de su pueblo, serán las preocupaciones teórico-políticas que impregnaron las políticas académicas institucionales. Sus concreciones significaron un intento por sobreponerse al perfil heredado de la etapa anterior, fuertemente impregnadas por las concepciones educativas de corte desarrollista y tecnocrático en el marco de una coyuntura particular para las universidades argentinas.

Al momento de pensar nuevos enfoques, perspectivas y contenidos ideológicos-políticos, históricos y filosóficos que sirvieran a los fines y objetivos formativos, ya mencionados, nos encontramos con la emergencia de la Teoría de la Dependencia. La emergencia de este enfoque, que también tuvo sus oposiciones y focos de resistencias, se dio de dos maneras: como contenido a ser enseñado y como eje vertebrador de distintos planes de estudios y programas de cátedras.

Una de las “nuevas” asignaturas, tramada por este posicionamiento teórico-político, fue “Conocimiento de la Realidad Nacional y Regional”, dictada por el Profesor Aldo Büntig, durante el primer cuatrimestre de 1974. Entre los objetivos, expuestos en el programa de la materia se destaca la búsqueda y el logro por parte de los alumnos de un “*diagnóstico científico, integrado y comprometido de la realidad argentina y regional, a través de un análisis coyuntural y estructural*”. Al mismo tiempo ésta promocionaba “*la participación efectiva y real de los alumnos en el proyecto de reconstrucción y liberación nacional*”. En este sentido, los contenidos explicitados abordaban la realidad desde los marcos conceptuales aportados por los “teóricos dependentistas”. En el **punto 1** del programa: “*La problemática del desarrollo*” podemos encontrar como ítem “*El subdesarrollo como condición necesaria y esencial de la expansión de los países capitalistas*”. Más adelante, en el **punto 2**: “*Teoría y realidad*”, se expresa la “*Necesidad de un nueva metodología interpretativa de la realidad en los países dependientes; lugar ocupado –a renglón seguido– por la “Teoría de la Dependencia”*”. El **punto 3** se centra en el análisis de la historia y la realidad nacional. Para esto se trabajaba sobre la “*Incorporación de la Argentina, como país dependiente, en la nueva estrategia imperial*”, junto con “*La reacción popular frente a la estrategia neoimperialista*”. Al tiempo que se inscribía la etapa de “*reconstrucción nacional*” –que caracterizaba aquel momento– como parte de la “*Estrategia nacional y continental*” de liberación. La bibliografía abunda en referencias a los intelectuales de la teoría de la dependencia prestando especial atención a autores como: Andre Gunder Frank, presente con su obra “*Dependencia económica, Estructuras de clases y Política del Subdesarrollo en A. Latina*” y Theotônio Dos Santos con obras como “*El nuevo carácter de la dependencia*” y “*La Crisis de la Teoría del Desarrollo y las Relaciones de Dependencia en América Latina*”.

Al momento del análisis histórico y el abordaje de la realidad nacional, la bibliografía incorporaba la obra de intelectuales ligados al peronismo histórico, como Arturo Jauretche, a través de “*Forja y la década infame*” y, sobre todo, con “*El medio pelo en la Sociedad Argentina*”. Siguiendo por el mismo camino, también era material de lectura los títulos de la colección “Peronismo y liberación”, los discursos de Héctor Cámpora y otros del General Perón, correspondientes –todos– al período 1973-1974.

La misma cátedra, pero a cargo de la Prof. Silvia D’Agostino, también apuntaba con sus objetivos al “*conocimiento de la realidad argentina dependiente y del proceso de liberación y reconstrucción nacional*”, al tiempo que propiciaba una “*actitud de participación real y efectiva –de los estudiantes– en el Proyecto Nacional*”. Con un programa abocado al estudio de la historia argentina en todas sus unidades, las dos últimas se centraban en el análisis del “Proyecto nacional” (Unidad 9) y sus “Aspectos regionales” (Unidad 10).

La bibliografía general tenía entre sus nombres a varios exponentes del pensamiento nacional, algunos vinculados al peronismo y otros al revisionismo histórico. Así encontramos la obra de Raúl Scalabrini Ortiz: “*El hombre que está solo y espera*” y el folleto “*Cuatro verdades sobre nuestra crisis*”. También aparece aquí Jauretche, con los textos ya mencionados y, también, “*El plan Prebisch. Retorno al coloniaje*”. Igualmente, se recomendaba la obra “*La restauración nacionalista*” de Ricardo Rojas e “*Historia del país de los argentinos*” de Fermín Chávez. Siguiendo este recorrido, encontramos producciones de Manuel Gálvez y Julio Irazusta. En síntesis, se trataba de un complejo mosaico de pensamientos que integraba, bajo la bandera del “nacionalismo popular”, distintas obras y miradas acerca de la historia argentina.

En esta misma línea podemos mencionar “Historia Argentina Contemporánea” e “Historia Universal Contemporánea”. Con la intención de explicitar las relaciones existentes entre el proceso local y los acontecimientos mundiales, estas materias fueron dictadas en forma simultáneas por el Prof. Juan Vilar durante el 1er Cuatrimestre de 1974. La Unidad V del programa de cátedra, giraba sobre la “*Teoría de la dependencia*” y “*Ejemplos de dependencia en Latinoamérica*”. En la bibliografía general vuelven a aparecer textos de Gunder Frank, a los que se suman los de otros “dependentistas” como Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto.

Un caso especial de análisis lo constituye la asignatura “Educación Continua”, a cargo de la Prof. Teresa Arias de Estubria. La particularidad del caso reside en el hecho de que esta cátedra surgió como una cátedra paralela a la que dictada con el mismo nombre el Prof. Guillermo Esteban. Éste era visto –por una parte importante y movilizadora de la comunidad académica– como un consumado exponente de la perspectiva tecnocrática, lo cual despertó la férrea oposición de sus alumnos que, nucleados mayoritariamente entorno al MEL, boicotearon de manera sistemática y prolongada sus clases. En la nueva cátedra, se trabajaban y analizaban los contenidos teórico-prácticos vinculados a la educación permanente y para adultos, en sintonía estrecha, con los lineamientos que impulsaba la Dirección Nacional de Educación de Adultos a través de la CREAR. El programa de la materia estaba articulado a partir de los conceptos de **educación popular y desescolarización**. Desde este encuadre teórico-conceptual se analizaba –por un lado– la estructura educativa argentina y se pensaba el lugar que la educación de adultos debía jugar en el Proyecto de Liberación Nacional. Por otro lado, se trabajaba desde las perspectivas psicológica, sociológica, laboral y política la necesidad y las características que debía tener un programa de educación permanente. La última unidad del programa: “*Educación Permanente y Educación de Adultos*”, se encontraba dedicada en su totalidad a este tipo de educación, pensándola como una estrategia más al servicio de la liberación. Para esto, entre otros, se abordaban los siguientes contenidos: “*DINEA: organización y funciones*”; “*CREAR: objetivos, organización, metodología*”; “*Formación de los cuadros docentes*” y “*Centros de Cultura Popular*”. La bibliografía sugerida en el programa reforzaba la función ejercida por la cátedra como espacio abocado a la formación de los futuros alfabetizadores populares. Así encontramos citados 8 cuadernillos de la Serie Orientaciones elaborados por la DINEA. Estos cuadernillos abordaban la educación de adultos con títulos como: “*Educación de adultos, un desafío a nuestra época*”, “*Educación de adultos y educación permanente*”, “*De la educación de adultos a la educación permanente*”, por nombrar solo algunos. El resto de la bibliografía combinaba textos teóricos con informes sobre experiencias educativas y formativas desarrolladas por la CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe); junto con trabajos de Paulo Freire e Iván Illich, considerados como aportes fundamentales para la estructuración de este enfoque. Entre otros textos de Paulo Freire se trabajaba “*Pedagogía del Oprimido*”. En esta obra, el pedagogo brasileño, planteaba la concientización como un proceso orientado a la liberación intelectual y material de oprimidos. De Illich, se estudiaban producciones como: “*La escuela, esa gorda y vieja vaca sagrada*”, “*Hacia el fin de la era escolar*”, “*Contra la religión de la escuela*” y “*Sociedad convivencial*”. En conjunto estos textos presentaban una crítica radical al sistema escolar, mientras mostraban el conjunto de factores e instituciones que participaban en el aprendizaje: el entorno familiar, los medios de comunicación y las redes informales de socialización. Al calor de estas teorías los estudiantes analizaban su propia formación docente a la vez que entraban en contacto con métodos y miradas alternativas de enseñanza y aprendizaje, necesarias, para el ejercicio de la educación como práctica para la libertad.

Otra cuestión que surge de la lectura de los programas y que se presenta como un indicio de época, es la propuesta y puesta en práctica de relaciones pedagógicas horizontalizadas que rompían con las estructuras o los moldes clásicos. Estas nuevas perspectivas reforzaban los lazos de solidaridad, jerarquizaban la participación y favorecían el intercambio de ideas. Los cambios más radicales, tomados en esta dirección, podemos encontrarlos en el programa de la materia del Prof. Büntig, donde se proponía la disolución de la relación jerárquica entre los sujetos que administraban la enseñanza (los docentes) y quienes solo la recibían (los alumnos) para dar lugar a la construcción de una “*comunidad de trabajo, dialógica y creativa*” entre docentes y alumnos, cuestión que queda expresada en los siguientes términos: “*Todos somos la cátedra (profesores, auxiliares de docencia y alumnos). La cátedra se realiza en la medida en que todos sus componentes comparten responsabilidades y asumen colectivamente los marcos de discusión que se creen*”. En esta misma línea, otras cátedras promovían el trabajo grupal constante y la participación activa en el desarrollo de las clases como un ítem a evaluar.

La búsqueda de un análisis de la realidad nacional y regional, a través de un enfoque integral, que abordase de manera conjunta las dimensiones económicas, sociales, políticas y antropológicas, quedaba plasmada en las unidades temáticas que componían el programa, en especial en las unidades 1 y 2, la primera se denominaba “*La problemática del desarrollo*”, y la segunda llevaba por título “*Teoría y realidad*”, mientras que la unidad 3 se centraba sobre el estudio de nuestro propio proceso histórico, “*atendiendo al conflicto entre los grupos sociales que buscaron nuestro sometimiento a los países centrales y aquellos que lucharon por nuestra autonomía*”. La bibliografía recomendada para el desarrollo de estas unidades, remitían directamente a la Teoría de la Dependencia, a sus autores más destacados y a sus postulados centrales respecto del subdesarrollo de los países periféricos como condición necesaria y esencial del desarrollo capitalista.

Transformar los contenidos, para transformar las prácticas. Reflexiones sobre la violencia política

La toma de conciencia sobre “*la dependencia como estructura constitutiva del sistema capitalista que se desarrolló, desde sus orígenes, por medio de la explotación que las naciones centrales ejercieron sobre las naciones periféricas y que la explotación de estos países nos transformaba en la condición de posibilidad del sistema capitalista internacional*” (Feinmann; 2006: 73); planteaba la necesidad de liberar a las naciones dependientes como paso necesario para la superación del capitalismo. Esta perspectiva, nos introduce en el tema de la violencia. La violencia insurreccional se constituye así, en un medio para transformar la situación de opresión de unos países sobre otros, y de las clases sociales entre sí. La obra “*Los Condenados de la Tierra*”, del argelino Frantz Fanon y el prólogo, a este libro, escrito por Jean Paul Sartre, se constituyeron –desde su intransigencia– en una referencia ineludible al momento de pensar la lucha por la liberación del Tercer Mundo y la utilización de la violencia.

Sobre la irrupción de esta obra en nuestro país, su impacto en la militancia y su discusión en el ámbito universitario, Feinmann afirma que “*aquí en la periferia, en la Argentina de los setentas, los jóvenes escuchaban la voz arrasadora de Fanon y la mezclaban con el Che, con Perón, y con Cooke, allí donde Fanon decía Argelia, aquí se leía Argentina, y donde Fanon decía el colonizado aquí se leía la clase obrera o el pueblo peronista*” (Feinmann; 2006: 39).

Sartre (1974: 13 y 14) afirmaba, en el prólogo de “*Los condenados de la tierra*” que “*Fanon es el primero después de Engel que ha vuelto a sacar a la superficie a la partera de la historia. Y no vayan a creer que una sangre demasiado ardiente o una infancia desgraciada le han creado un gusto singular por la violencia: simplemente se convierte en interprete de la situación; nada más.*”

Al respecto, Feinmann sostiene

que no hay justificación más profunda ni absoluta de la violencia que aquella que la considera la partera de la historia. Dice Marx en El Manifiesto: en el seno de la vieja sociedad se han formado los elementos de una nueva. Dice Engel en el Anti-Dühring: la violencia desempeña también otro papel en la historia, un papel revolucionario (...) según la palabra de Marx es la partera de toda sociedad que anda grávida de otra nueva (Feinmann; 2006: 40).

Para concluir,

Como vemos no hay historia sin violencia, la violencia estalla para que la historia exista. La violencia hace nacer la historia. En determinado momento cuando las condiciones están dadas (...) aquí, exactamente, aquí, interviene la violencia. Sin violencia no habría acontecimientos históricos. Lo nuevo no accedería al ser. La historia no se reproduciría. La violencia, en suma, tiene un absoluto valor ontológico. Hay historia porque hay violencia (Feinmann; 2006: 40).

En esta misma dirección, a principios de los 70', se sumaban con fuerza los planteos formulados y sostenidos, en forma teórica y práctica, por John William Cooke sobre el origen de la opresión y la legitimidad o no de la violencia política.

Al respecto Cooke (1966) que consideraba que el peronismo debía transformarse en un movimiento revolucionario, con estrategias insurreccionales, para lograr la toma del poder, se preguntaba *“pero el qué algunos tengan mucho y otros no tengan nada no es una situación de violencia?”*. Para contestarse *“La opresión no es una fatalidad que nos llega del cielo: la opresión es algo que unos hombres le hacen a otros hombres. No es una situación de la que nadie sea responsable: es responsable el régimen, son responsables los hombres del régimen”*.

Partiendo de esta respuesta y de la premisa de que *“un régimen nunca se cae, sino que siempre hay que voltearlo”* Cooke plantea la siguiente disyuntiva *“Es falsa la elección entre violencia y no violencia: lo que se debe resolver es si ha de oponer a la violencia de los opresores la violencia libertadora de los oprimidos”*.

Por último, en esta misma línea, Sartre planteaba que la violencia del oprimido era distinta *“ética y ontológicamente”* a la del opresor. Mientras la violencia del opresor solo servía para esclavizar y cosificar al oprimido, la violencia en manos del oprimido lo humanizaba, haciendo de él un hombre libre.

Sobre esta base, Sartre escribe, de manera contundente, en el libro de Fanon

“Cuando los campesinos reciben los fusiles, los viejos mitos palidecen, las prohibiciones desaparecen una por una; el arma del combatiente es su humanidad. Porque en los primeros momentos de la rebelión hay que matar: matar a un europeo es matar dos pájaros de un tiro, suprimir a la vez a un opresor y a un oprimido: queda un hombre muerto y un hombre libre, el superviviente, por primera vez, siente el suelo nacional bajo la planta de sus pies (Sartre: 1974: 20)

En su conjunto, estas citas nos hablan de las causas de la violencia, colocándolas en las condiciones de opresión, de colonización y de deshumanización *“que unos hombres le hacen a otros hombres”*, sobre su legitimidad e inevitabilidad como paso necesario para la clausura de las condiciones que le dan origen y como arma para la liberación nacional y de la propia subjetividad. Al respecto Feinmann (2006: 41) sostiene *“no hay que esforzarse mucho para imaginar el efecto tumultuoso que este implacable teorema (violencia, humanismo, liberación, patria) tenía en la Argentina de los años setenta”*.

En una etapa de transformaciones y de luchas por la institución de cambios profundos, a nivel social, económico, político y cultural, la violencia aparecía como el motor de la historia. Las discusiones y los análisis en torno a su justificación, sus fundamentos y las formas de su materialización, estuvieron presentes entre los estudiantes y las nuevas autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación, formaron parte de los programas de cátedras y estructuraron seminarios abocados a su estudio específico.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación –con sus características y sus tiempos– estuvieron atravesados por los debates y las problemática de su tiempo. Los agrupamientos, las tendencias, los posicionamientos frente a temas de política nacional o política internacional, la influencia de determinados fenómenos de época como la renovación y radicalización del cristianismo, los debates en torno a la cuestión del peronismo, el compromiso político, el lugar de la universidad y de los universitarios en el proceso de liberación nacional y el papel de la violencia en la construcción política; también estuvieron presentes entre el estudiantado de esta casa de estudios. Los relatos de los militantes nos hablan, por un lado, de la vinculación de Paraná con la ciudad de Santa Fe, en lo que se refiere a la circulación y el desarrollo de las ideas y experiencias políticas. Por otro, nos introducen en la discusión y vinculación entre la práctica política universitaria y las organizaciones político-militares, como Montoneros.

En el caso de Facultad de Ciencias de la Educación, la vinculación con Montoneros estuvo presente desde los comienzos del proyecto de Facultad representado por la Decana Interventora Susana Froy y, por la vinculación y la relación orgánica que una parte del estudiantado mantuvo con esta organización. En un caso y otro, como partes de un todo, estas vinculaciones se dieron en un momento caracterizado por la construcción y la acumulación de poder político, desde una apuesta por la política de masas, la movilización y el ejercicio de cargos públicos en lugares de importancia en el gobierno nacional, y en los gobiernos provinciales y municipales, así como en las universidades nacionales.

Siguiendo a Claudio Maidana (2009), podemos decir que Montoneros aspiró a constituirse en el “brazo armado del pueblo” y de ese modo en la vanguardia político militar de las masas populares. Por este motivo se creía que la organización militar no debía estar divorciada en ningún momento de la tarea de organización del pueblo, y que esta tarea debía conducir a la apertura de canales de comunicación, y a extender la organización política a todos los niveles de acción, ya sean estos políticos, sindicales o estudiantiles.

La conformación, con presencia en todo el territorio nacional, con peso político y capacidad de movilización, de la JP Regionales, como una estructura de superficie integrada por la JP, con sus diferentes frentes de masas: la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), la Agrupación Evita de la rama femenina, la Juventud Trabajadora Peronista (JTP) y el Movimiento Villero Peronista (MVP) coordinada por Montoneros, aparece como resultado del proceso de desarrollo encarado, desde 1972, por esta organización. Esta estructura organizativa, con sus distintos encuadramientos, posibilitaba un esquema de funcionamiento y trabajo político que abarcaba desde el barrio hasta la universidad, pasando por el colegio y la fábrica. La asunción de Susana Froy de Boykens, como Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, y la conformación del Movimiento de Estudiantes por la Liberación (MEL) y la obtención de la conducción del Centro de Estudiantes de esta facultad, forma parte de esta estrategia desarrollada por la JP, en el plano cuantitativo y en lo político-organizativo, tratando de ocupar y desarrollar nuevos espacios y consolidarse como fuerza interna dentro del peronismo.

Volviendo sobre la Facultad, una estudiante y activa militante del nos habla de un compromiso político puesto al servicio de un proyecto de transformación, de una militancia política desarrollada dentro de la institución y por fuera de ella, con objetivos precisos. En este punto, comienza a darse, entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, los análisis y discusiones respecto a los usos y los alcances de la violencia política como parte de un proyecto político y como condición de posibilidad de su concreción. En este plano, la misma persona, partiendo de reconocer la ligazón entre proyecto político-institucional, la apertura al medio, la movilización estudiantil, la consolidación del MEL como expresión política mayoritaria de los estudiantes, y la política de masas desarrollada por la JP Regionales y la organización Montoneros, establece dos momentos respecto de la recepción y discusión de la violencia como estrategia política. Un primer momento dominado por la negativa, en relación a la instrumentación de la violencia como parte del repertorio de acción política, haciendo especial hincapié en el rechazo a la lucha armada como su expresión más contundente y acabada. Un rechazo que puede entenderse en el marco de un proceso de avance y expansión de la participación popular, de desarrollo y consolidación de una estrategia de crecimiento político-organizativa, una etapa donde el acento estaba puesto en la construcción y la organización política; y un segundo momento, donde estas cuestiones comienzan a ser discutidas y debatidas.

Lo que media entre un momento y otro, es una profunda modificación del contexto político, que repercute en las posibilidades de seguir haciendo política, bajo las formas y condiciones imperantes en el primer momento. De esta manera el avance y crecimiento cuantitativo y cualitativo experimentado por la organizaciones políticas ligadas a la JP Regionales, le sucede otra etapa que se abrió a partir de junio del 73' y que se profundizó, con la muerte de Juan Domingo Perón, en julio del 74',

dominada por el repliegue y la retracción de las posiciones alcanzadas, la radicalización de las posturas y crecientes niveles de confrontación política entre sectores antagónicos del propio movimiento peronista.

En síntesis, la apuesta, por la construcción política y el encuadre de la violencia insurreccional como parte de un proceso de avance de las masas populares, comienza a naufragar con el cambio del marco político general, experimentado con la asunción del Gral. Perón como presidente de la Nación y, fundamentalmente, con su muerte.

En este escenario, los márgenes para la construcción política comenzaron a estrecharse de manera proporcional a la “derechización” del proceso político, materializado en la asunción, como presidenta de la nación, de María Estela Martínez de Perón, el protagonismo alcanzado por el Ministro de Bienestar Social José López Rega, el funcionamiento de organizaciones paramilitares como la Alianza Anticomunista Argentina, y otras similares en el interior del país, el desplazamiento de gobernadores y funcionarios ligados a la “izquierda peronista”, la persecución, amenazas y asesinato de artistas, intelectuales, dirigentes y militantes religiosos, políticos, sindicales o estudiantiles; y, en el plano educativo, por el reemplazo de Jorge Taina, al frente del Ministerio de Educación de la Nación, por Oscar Ivanissevich y la intervención a las universidades nacionales.

Lo cierto es que más allá de las discusiones y los debates generados en torno a la violencia política y la adopción de la lucha armada como herramienta de acción política, esta cuestión no terminó de ser saldada en términos colectivos como movimiento estudiantil, sino que terminó respondiendo a opciones individuales.

La violencia política: nuevas fuentes, nuevas miradas. Saber para prevenir

La experiencia acontecida en la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir de mayo de 1973, tuvo una existencia breve y vertiginosa. Con su traspaso, en el año 1974, desde la esfera de la Universidad Nacional del Litoral a la de la Universidad Nacional de Entre Ríos comenzaron –más claramente– los embates en su contra. Gestada, en el marco del plan “Nuevas Universidades para un Nuevo País” lanzado, a comienzo de los 70’ por las autoridades militares de la “Revolución Argentina”, tramitada e impulsada en su apertura definitiva por las autoridades provinciales, ligadas a la derecha del peronismo, con el auxilio del Pbro. Sánchez Abelenda, la nueva universidad nació con dos marcas fuertes: la tecnocracia y el autoritarismo.

Desde estas marcas constitutivas, la idea de una facultad puesta al servicio de la “liberación y la reconstrucción nacional” aparecía como una anomalía que debía corregirse. El eje del accionar correctivo, operado mediante disposiciones administrativas, recortes de atribuciones y funciones, estuvo centrado en aquellas aéreas y creaciones que, desarrolladas durante la gestión de la decana Susana Froy de Boeykens, eran parte de un proyecto político-pedagógico, definido por la intención clara y firme, de presentar batalla –desde una perspectiva liberadora y descolonizadora– a las teorías educativas de corte tecnocrático-dependiente.

A nivel de la Facultad de Ciencias de la Educación, aconteció un proceso de características similares al experimentado por el conjunto de las Universidades Nacionales, una vez que Oscar Ivanissevich asumió la cartera de Educación de la Nación.

La modificación de las condiciones políticas externas, el ascenso de los sectores de derecha en posiciones de gobierno y de toma de decisiones –fenómeno particularmente notorio en el área educativa– así como ciertas insuficiencias internas respecto de la construcción de apoyos políticos y la lectura de los factores reales de poder a nivel institucional; mas lo que nuestra entrevistada define, como ciertos “rasgos idiosincráticos de la sociedad civil”: aquellos que permitieron identificar, en términos de legitimación del “accionar correctivo”, a la facultad como un “foco montonero”; se complotaron para poner fin a la experiencia.

A pesar de las modificaciones contextuales, la violencia política siguió siendo un tema de estudio dentro la Facultad. Acompañando esos cambios se modificaron sustancialmente los autores estudiados, los enfoques utilizados y los objetivos perseguidos.

En el segundo cuatrimestre de 1974 y el de 1975 se desarrolló el Seminario “Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana”. En el primer caso el seminario fue dictado por el Prof. Néstor Alberto Vicente y en el segundo, por el Prof. Juan Carlos Pablo Ballesteros. Una comparación de los programas de ambos seminarios nos muestra, a modo de continuidad, la persistencia de una unidad abocada al estudio y análisis de la militarización del pensamiento político en América Latina. En los contenidos de estas unidades se destacan:

Evolución de la estrategia militar en un contexto político, desde la teoría clásica a la guerra sin tiempo - La guerra revolucionaria. Conducción militar y conducción política - La guerrilla como nueva forma de guerra total. Causas de la subversión, papel de las fuerzas armadas - Asimilación de los conceptos de estrategia militar al lenguaje político. Su concretización en América Latina

En líneas generales la bibliografía propuesta para el desarrollo de estos temas aborda los clásicos del pensamiento militar como Von Clausewitz; la acción política y el pensamiento militar y las implicancias entre ambas dimensiones de militares latinoamericanos como el Gral. Torrijos, el Gral. Velasco Alvarado y el Gral. Perón; a uno de los principales teóricos de la guerra de guerrillas como Vo Nguyen Giap y la experiencia vietnamita y a dos expertos en la guerra contrarrevolucionaria como el Gral. Marini y Roger Trinquier.

En el marco de un escenario político e institucional totalmente distinto al de 1973, estos seminarios, su estructuración, los contenidos propuestos y la selección bibliográfica, nos hablan de un corrimiento de intereses y preocupaciones. Se trataba, no ya de comprender a la violencia como herramienta de liberación o como instrumento de superación de las distintas formas de opresión. Se trataba ahora de entender a la violencia en sus causas y en sus formas a fines de prevenirlas, combatirlas y erradicarlas. Anticipando y legitimando el despliegue de una violencia política, de proporciones descomunales, en contra de todos aquellos que creyeron siguiendo a J. W. Cooke, que un régimen violento y opresivo solo podía ser depuesto por el ejercicio de una violencia mayor.

Intelectuales y producción académica durante la última dictadura cívico – militar (1976 – 1983)

Durante la última dictadura cívico – militar argentina se estableció en el campo cultural e intelectual un dispositivo de censura y vigilancia bibliográfica (Invernizzi y Gociol; 2002). Si bien el objetivo inicial de este proceso fue apartar y/o eliminar de las bibliotecas textos considerados peligros, sobre todo libros que contenían conceptos y pensamientos reputados “subversivos”, paralelamente se configuró una selección y priorización de temas y autores considerados canónicos.

Siguiendo esta idea podemos afirmar que en el desarrollo del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) convivieron paralelamente dos líneas de acción: Una orientada a la censura, represión y/o desaparición de toda manifestación de ideas y personas consideradas subversivas; otra basada en la producción y difusión de una cultura oficial protectora de la civilización occidental y cristiana. Claudio Suasnábar señala que la dictadura militar representó para el campo intelectual, un punto de ruptura y desarticulación en los procesos de modernización cultural iniciados en la década del sesenta, que se manifestará en una política de persecución y represión sistemática hacia las distintas expresiones culturales, artísticas y científicas (2013: 155). Dicha política alteró sin lugar a dudas los contextos de producción intelectual, provocando al mismo tiempo una situación de incertidumbre que propició diferentes salidas y/o estrategias de sobrevivencia. Una de esas salidas fue el exilio, aunque doloroso

como experiencia, conllevó en palabras de Lechner a una circulación internacional de los intelectuales antes desconocida:

A mediados de los 70 comienzan a multiplicarse los seminarios regionales y, a iniciativa de CLACSO, grupos de trabajo regionales, configurándose una especie de universidad itinerante que reemplaza los claustros vigilados. Esta transnacionalización disminuye el provincialismo (frecuentemente complementado por un "europeísmo" acrítico) y facilita la renovación de un pensamiento político relativamente autónomo de las estructuras partidarias en cada país. (1988: 24)

En estos términos, la ampliación de horizontes culturales –sobre todo para los intelectuales de izquierda– significó una apertura intelectual que les permitió encontrarse con obras y autores antes desconocidos, además de conservar una línea crítica de pensamiento. Como bien lo expresa Carlos Altamirano, la dinámica de la vida intelectual se arraiga en diferentes contextos y está marcada por ellos. Por lo tanto –afirma este autor– hay contextos de sociabilidad que no poseen estructura y reglas institucionales como la universidad o las academias, pero que son ámbitos característicos de la actividad intelectual. Y en esos espacios, compuestos por quienes considera sus iguales, es decir, compañeros de discusión o miembros de su misma fe ideológica, el intelectual intercambia ideas y somete a pruebas las propias (2013: 126 - 140)

Para dar cuenta de éstos contextos, no debemos perder de vista los principios ideológicos sobre los cuales se asentaron las dictaduras militares en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. La conocida adhesión a la denominada Doctrina de la Seguridad Nacional nos permite identificar dos postulados básicos de esa ideología: la bipolaridad y la guerra generalizada (Rivera, 2002: 13). El primero se entendió como la división del mundo en dos fuerzas antagónicas: Occidente, liderado por los Estados Unidos, representaba el bien y el Oriente Comunista estaba al frente del mal. Por consiguiente esta separación provocó una guerra generalizada entre ambas fracciones, extendiéndose estas diferencias al contexto latinoamericano. En este marco, las revoluciones sociales que se fueron originando en algunos países – por ejemplo la Revolución Cubana – fueron interpretadas como una clara expresión del mal, adquiriendo el carácter de “subversión interna”.

Siguiendo este pensamiento, se creía que el enemigo estaba en todas partes y que todas las actividades individuales o colectivas eran acciones a favor o en contra de la nación. Más aún, la idea que los militares tenían acerca de este concepto era tan amplia que englobaba diferentes manifestaciones, personas, grupos y acciones. Se lo concebía como ateo e inmoral, en otras palabras, una amenaza latente que ponía en peligro los valores de la moral cristiana y de la tradición nacional. El folleto “*Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*” (1977) elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación, bajo la gestión de Juan José Catalán, es uno de los documentos que ofrece una clara definición y descripción del concepto de enemigo.

De este modo se buscaba, nos dice Lechner, *imponer una nueva normatividad y normalidad mediante procedimientos propios a una “lógica de la guerra”: la aniquilación del adversario y la abolición de las diferencias*. De ahí se deriva uno de los rasgos de la discusión intelectual en América Latina: *la denuncia del autoritarismo en nombre de los derechos humanos*. Y es en torno a este tópico – los derechos humanos – que se proyecta una solidaridad internacional entre intelectuales de diferentes países (1988: 20)

En ese contexto se fue bosquejando un ambiente intelectual heterogéneo en su constitución. Los distintos espacios, condiciones y relaciones sociales que atravesaron la actividad intelectual justifican esta característica. Más aún, la toma de posición del intelectual en relación a los intereses del régimen cívico - militar es de radical importancia para comprender la producción de conocimientos durante el periodo elegido, pudiéndose establecer dos grandes grupos (Altamirano; 2013: 126) uno que denominaremos

“disidentes”, constituido por intelectuales que desafiaron el clima de violencia institucionalizada haciendo conocer su voz de disidencia, ya sea dentro y/o fuera del país; otro constituido por intelectuales “funcionales” y/o “orgánicos” –para hablar con el lenguaje de Gramsci– aliados al bloque dominante, defensores y adeptos a su ideología. En congruencia con ello, en los apartados que siguen se analizan la producción de textos académicos escritos por profesores que desarrollaron tareas de gestión y/o de docencia –intelectuales “funcionales” y/o “orgánicos”– en la FCE de la UNER entre 1976 y 1983.

Para ello se seleccionaron los siguientes textos: de Juan Carlos Ballesteros *La educación Jesuítica en las reducciones de Guaraníes* (1977); de Carlos A. Uzín *La Escuela Normal de Paraná. Antes y después de la creación de la Facultad de Ciencias Educativas* (1979) y de Rosa Vicenta Andrilli *Bases axiológicas para la educación personalizada, según el pensamiento de Tomás de Aquino* (1981).

Uno de los objetivos de esta investigación fue recuperar de manera interpretativa los tópicos y perspectivas teóricas preponderantes en el entorno universitario. A diferencia de lo que Claudio Suasnabar (2001) denomina “experiencia de disidencia”, aquí nos ocuparemos de las producciones y líneas de investigación que se fueron originando “intra muros universitarios”.

El legado cultural hispánico

En líneas generales, el texto escrito por Juan Carlos Ballesteros recupera de una manera idealizada el legado cultural hispánico, aspecto que se vincula en términos más amplios con la construcción del “ser nacional” y la exaltación de la religión católica en todos los ámbitos públicos.

En relación al autor, cabe destacar su activa participación institucional durante los años de dictadura. Si bien sus primeras designaciones en la Facultad se originaron en el año 1974, primero como presidente del Consejo de Asuntos Académicos, y luego como responsable de la Secretaría de Coordinación Docente, han sido múltiples las funciones asumidas a partir de 1976. Como bien lo señala Carolina Kaufmann, se desempeñó como docente en diferentes cátedras y ocupó también diversos cargos de gestión, por ejemplo, Director del Servicio de Difusión y Extensión Cultural y Secretario Académico (2001: 112-113)

En *La Educación Jesuítica en las reducciones de Guaraníes* Ballesteros se plantea como objetivo: “Poner al alcance de nuestros estudiantes de Historia de la Educación Argentina las realizaciones educativas de la Compañía de Jesús con los indios guaraníes en los siglos XVII y XVIII, y al mismo tiempo ofrecer a la consideración de los investigadores un nuevo estudio de esta temática, analizada esta vez desde la óptica de las Ciencias de la Educación” (1979:3).

A este propósito se suma la intención de refutar las divulgadas críticas sobre la actuación española en América Latina, difundidas a través de la llamada “leyenda negra”, concepto que es empleado por los historiadores para referirse al conjunto de opiniones negativas hacia España o anti- españolas. De acuerdo a esto, el autor pretende mostrar la relevancia que tuvo la acción educativa de los jesuitas en las poblaciones guaraníes. O sea, los logros culturales que éstos habían obtenido a través de sus misiones, procurando al mismo tiempo desmentir supuestos que la contradecían, por ejemplo, la acusación de que *España fomentó la ignorancia en estas tierras con el objeto de facilitar su dominación*.

Desde esta perspectiva, el análisis realizado está claramente orientado a enaltecer la labor de los españoles, considerando que sin ella las sociedades indígenas no se hubiesen apropiado de determinados bienes culturales occidentales. Con el paso del tiempo, esto derivó en un compromiso de fidelidad hacia la “madre patria”.

Ballesteros, para referirse a sus pobladores nativos emplea con mayor énfasis el término “indio”, y en menor medida “indígena” y/o “guaraní”. Si bien esto se vincula a la procedencia de las fuentes y sus autores, en ninguna parte del texto se hace una distinción al respecto. Añádase a este aspecto, los adjetivos utilizados en su descripción, por ejemplo: bebedor empedernido, belicoso, polígamo, antropófago, entre otros. Habría que decir también que siempre se lo exhibe como un ser inferior de escaso

entendimiento que no pueden captar ni imaginarse lo esencial de una cosa que no vean. Ello explica, según el autor, las razones por las cuales la “Ratio Studiorum” no podía ser completamente aplicado en estas poblaciones. Desde la mirada de los conquistadores, las características de la raza limitaban su adecuada implementación, reduciéndose la enseñanza a un simple proceso de imitación y repetición. Dicho sea esto sin olvidar la presencia de castigos corporales ante una equivocación. Para Ballesteros este modo de enseñanza guarda una especial relación con algunos procedimientos reconocidos con posterioridad en el marco más amplio de la Psicología del Aprendizaje. En ninguna parte del texto se cuestiona el modelo educativo impuesto por los jesuitas, por el contrario, se los idealiza justificándose al mismo tiempo su aplicación.

Acordamos con Ricardo Rodríguez Molas que fueron diversas las estrategias empleadas por los españoles para integrar a los naturales sin recurrir a la fuerza de las armas, una de esas estrategias se reconoce en los diferentes modos de enseñanza. Siguiendo esta línea de pensamiento, observamos en el texto que nos ocupa un amplio desarrollo de los mismos, por ejemplo, al trabajar la enseñanza elemental el autor explica claramente cómo los jesuitas intervenían en la organización cotidiana de las poblaciones aborígenes, delimitando también qué conocimientos debían enseñarles y quiénes debían adquirirlos. En relación al vínculo pedagógico, se reafirma el supuesto del “colonizador – educador” enfrentando al “indio salvaje e ineducado”, carente de hábitos y buenas costumbres. De este modo, los fundamentos de tal discriminación obedecen a ideas de orden racial y religioso, lo que de algún modo revela la aparente superioridad del europeo sobre el aborígen americano.

Por último, el autor argumenta que la instrucción militar recibida por los guaraníes tuvo un fin ético, reconocido en el principio de la legítima defensa ante posibles ataques, los cuales ocurrían con frecuencia debido a la expansión portuguesa durante esos años. No obstante, esto derivó en la defensa de los intereses de la monarquía española, convirtiéndose la milicia guaraní en un ejército que resguardaba el dominio y control de los territorios conquistados.

Instituciones educativas: Historia, tradición y autoridad

El texto de Carlos Antonio Uzín *La Escuela Normal de Paraná. Antes y después de la creación de la Facultad de Ciencias Educativas* (1979) trata sobre la Escuela Normal de Paraná y realiza en él un análisis historiográfico tomando como acontecimiento central la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación como unidad académica de la Universidad Nacional del Litoral.

En principio el trabajo fue escrito para ser presentado en las II Jornadas Nacionales Universitarias de Historia de la Educación realizadas en la ciudad de San Luis, luego es adaptado en formato de libro para ser publicado por la editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Uzín ocupó el cargo de delegado normalizador con funciones de decano en la FCE durante los años de dictadura. Además en ese período se desempeñó como profesor en las cátedras “Historia del pensamiento humano” y “Política y Administración de la Educación Superior”.

Caracterizado como *un fiel representante de la ultraderecha católica paranaense* (Enz, 2008: 112), durante su gestión como decano dictó numerosas resoluciones internas con el propósito de normalizar el clima institucional y resguardar valores militares tradicionales como el orden, la disciplina y el patriotismo.

El punto de partida para trabajar la historia de la Escuela Normal de Paraná es la creación de la Facultad de Ciencias Educativas en el año 1920, es decir, el devenir de la institución antes y después de ser creada la Facultad. Para ello Uzín recupera opiniones a favor y en contra de este hecho. Por un lado, quienes consideraban que la Facultad había jerarquizado la institución otorgándole estatus universitario y, por otro, quienes veían en ella la culminación del saber y de la actividad educativa del Normalismo. Para ello utiliza diferentes fuentes: Revista Universitaria del Litoral, “El Diario”, informes anuales de directores de la Escuela Normal y autobiografías.

Para abordar el “antes”, el autor hace una descripción de la trayectoria institucional de la Escuela Normal tomando como eje organizador las diferentes direcciones que se fueron sucediendo desde Jorge Stearns (1871) hasta Maximio Victoria –director del establecimiento al producirse la fundación de la Universidad Nacional del Litoral–. En este recorrido ocupa un lugar destacado la gestión del español José María Torres, sobre todo, por su concepción del normalismo basada en la autoridad y la conducta.

En este marco, Uzín también hace hincapié en las diferentes corrientes teóricas que atravesaron el pensamiento normalista, aseverando que pese a la importancia dada a la corriente positivista, el normalismo paranaense carecía de una filosofía determinada. Esta hipótesis es medular al momento de interpretar el pensamiento y el quehacer educativo de sus principales representantes: Scalabrini, Sara Eccleston, José María Torres, Leopoldo Herrera, entre otros.

En cuanto al “después”, y bajo el título *La década de la Facultad*, Uzín reconstruye este momento histórico tomando como referencia la figura de Maximio Victoria. La importancia otorgada a este director –quien además de tener una intervención especial en la creación y clausura de la Facultad– reside en sus ideas pedagógicas y didácticas. A pesar de las resistencias que ocasionó la creación misma de la Facultad, fundamentalmente para quienes se aferraban a las tradiciones del normalismo, una nueva orientación intelectual comenzaba a consolidarse y, con ella, la consecuente decadencia de las doctrinas positivistas. Este aspecto – según el autor – es clave para comprender los cambios que se originan en la Escuela Normal una vez creada la Facultad.

El escrito concluye con una reflexión sobre aquel presente de estas instituciones. De tal modo, el tratamiento que el autor presta al tema no resulta ajeno a su propio espacio de producción intelectual. Deja entrever algunas preocupaciones de su tiempo, por ejemplo la necesidad de recuperar el espíritu y lo tradicional del normalismo en su esencia más pura.

Por otra parte, el libro de Uzín evidencia a nuestro criterio una perspectiva tradicional de reconstruir la historia de las instituciones educativas, ante todo porque en su relato prioriza las trayectorias académicas de los directores de la Escuela Normal, sobre otros sujetos y prácticas. Si bien no se ignoran los conflictos y los componentes ideológicos de los discursos educacionales, los mismos aparecen entrelazados con la figura de estos directores no pudiéndose establecer un desplazamiento hacia otros componentes del tejido institucional.

El tema de los valores desde una perspectiva filosófica tomista

El texto de Rosa Andriulli titulado *Bases axiológicas para la educación personalizada, según el pensamiento de Tomás de Aquino* (1981) forma parte de una investigación más amplia llevada a cabo en el Instituto de Filosofía de la Educación de la FCE de Paraná y cuya denominación es análoga al título del libro citado. La dirección estuvo a cargo del profesor Juan Carlos Ballesteros, y además de Andriulli, integraban el equipo de investigadores las profesoras Teresa Britos, Berta Depetris y Eva Leonor Almeida.

La autora, profesora en Filosofía y Pedagogía, se desempeñaba como docente titular en las cátedras “Introducción a la Problemática Educativa”, “Filosofía de la educación” y “Planeamiento integral de la Educación” pertenecientes a la carrera de Ciencias de la Educación.

Para dar inicio al análisis del libro, recuperamos, en primer lugar, los motivos que orientaron el proceso de investigación: la importancia asignada al tema de los valores y su vinculación con las políticas educativas dispuestas por los funcionarios del régimen cívico-militar. En este sentido, el objetivo que se proponen como investigadores es indagar sobre qué son los valores, no sólo su fundamentación sino también su práctica, ante todo porque consideraban que este tema no había sido lo suficientemente atendido y merecía, fundamentalmente, ser comprendido por los principales actores del proceso educativo.

El abordaje del mismo es realizado a partir de la conjunción de dos perspectivas analíticas: el Personalismo de Víctor García Hoz y la Filosofía Tomista. La selección de ambas teorías no es casual y se

vincula con la siguiente hipótesis: “se tomó como punto de partida la aceptación de que el Bien (en la acepción trascendental dada por Tomás de Aquino) y el Valor (en la acepción dada por la Axiología) son homologables, en sentido general, aunque no totalmente. El Bien abarca un orden más amplio puesto que, en cuanto trascendental, es extensivo con el Ser; en cambio, el Valor se inserta en el trascendental bien y surge de su relación (también trascendental) con el hombre.” (1981:4). Dentro de este marco general, se recupera en primer lugar la expresión “educación personalizada” invocada por el pedagogo español Víctor García Hoz, ante todo –nos dice la autora– porque *los fines y objetivos de la educación personalizada privilegian valores*. (1981: 2) Y desde este lugar, el sentido de la educación se circunscribe aquí de lleno a la cuestión de los valores.

La selección de esta perspectiva es congruente con la orientación pedagógica adoptada desde el Ministerio de Educación. A este autor se lo identificaba como *el pedagogo del primer franquismo*, poseía una amplia trayectoria profesional en el campo educativo de su país y sus principales preceptos pedagógicos tuvieron una repercusión significativa en las reformas curriculares que se llevaron a cabo en la Argentina durante el período dictatorial. Entre otras ideas, García Hoz impulsaba la inclusión de la enseñanza católica en todos los niveles, la separación por sexos en todo el sistema educativo y el dictado de materias diferenciadas para varones y mujeres (Rodríguez, 2011: 98-99).

Si bien el enfoque personalista comienza a ser introducido a finales de la década de 1960, con el golpe militar de 1976 adquiere el estatus de “pedagogía oficial”. Como ya lo han demostrado otras investigaciones, fueron numerosos los espacios y medios de difusión: “conferencias, congresos, seminarios de formación, etc. Víctor García Hoz visitó el país en reiteradas oportunidades, transmitiendo sus pensamientos en ámbitos institucionales diversos: escuelas, universidades, grupos de formación. Su teoría pedagógica se instaló en planes de formación docente y también se intentó aplicar en todos los niveles educativos, si bien con mayor énfasis en la enseñanza privada.” (Kaufmann y Doval, 1997: 24)

En relación a la filosofía tomista, la lectura atenta y minuciosa de los escritos de Santo Tomás de Aquino y de otros autores adeptos a su pensamiento, refleja la preponderancia de este discurso al momento. Dicha perspectiva es recuperada en una primera instancia con el fin de realizar un abordaje teórico del tema de los valores, para luego, en una segunda, proyectar líneas de acción en el proceso de la educación personalizada.

No es una casualidad el hecho que aquí se recupere este marco teórico, debido a que existió durante los años de dictadura una fuerte vinculación entre la filosofía tomista y la Pedagogía. Sin duda esta orientación fue decisiva al momento de abordar diferentes problemas de orden pedagógico, lo que derivó en un tratamiento moral y religioso de las problemáticas educativas.

En líneas generales, se puede afirmar que el objetivo central del libro es analizar la relación estrecha entre los valores y la educación personalizada. De acuerdo a esto, en los primeros capítulos se conceptualiza ambos términos, desprendiéndose en este análisis otros conceptos igualmente relevantes como la idea de trascendencia, el ser, la ética, el bien, la persona, fundamentalmente.

El libro finaliza con algunas conclusiones sobre la tarea investigativa, la cual se define como *eminentemente sistematizadora, no creadora*. Así, la fidelidad y respecto a las ideas tomistas prevalecen sobre cualquier otro tipo de interés creativo y/o crítico. La autoridad reconocida a este pensamiento no es menor, y es eso lo que de algún modo predetermina de manera anticipada las respuestas que van delineando sobre el problema de los valores.

En síntesis, si bien cada uno de los textos analizados aborda temas específicos, en su conjunto remiten a cuestiones más generales que los vinculan de una manera significativa. Estas vinculaciones se pueden establecer a partir de la perspectiva ideológica adoptada y compartida por los autores, lo que de una manera u otra nos lleva también a pensar en el papel de estos intelectuales en el marco del PRN.

Un rasgo esencial en el texto de Ballesteros es la lectura hispanista sobre nuestros orígenes culturales, y la pertenencia general de Argentina a la civilización occidental y cristiana. Este aspecto con-

trasta con otras perspectivas y relatos históricos que integran en palabras de este autor la denominada *leyenda negra*. De ahí que buena parte de esta producción se encuentre orientada a enaltecer la obra evangelizadora de los españoles en el territorio latinoamericano.

En cuanto al texto de Uzín, no podemos dejar de mencionar las acentuadas reivindicaciones a la tradición normalista, sobre todo, aquellas donde se recuperan valores como el orden, la autoridad y la disciplina. Aunque podría considerarse una producción carente de contenido religioso, concluye su libro con esta invocación: *Ahondar en las raíces de nuestra cultura y desde allí fundamentar la transformación del sistema educativo y sus instituciones – con coherencia y realismo – es el imperativo del momento. Quiera Dios que se pueda lograr.* (1979: 74).

Por último, el escrito de Andrilli rescata uno de los temas centrales del debate pedagógico – intelectual: “el problema de los valores” desde una definición ético – religiosa. En este caso, el marco teórico reunió dos perspectivas hegemónicas y de notoria influencia en el campo educativo de nuestro país durante los años de dictadura, como lo fueron el personalismo de Víctor García de Hoz y la filosofía tomista.

Con lo expuesto hasta aquí, podría concluirse que la efectividad de los dispositivos de control ideológico ensayados sobre la formación ofrecida durante la última dictadura cívico militar se cristalizaron en la transmisión de una visión a social de la educación a partir de priorizar diversas perspectivas teóricas: la teoría pedagógica personalista cristiana; el nacionalismo hispanista católico y la perspectiva filosófica neotomista. Éstas y el énfasis de los aspectos técnicos pedagógicos se instituyeron en los cimientos donde se ancló la reivindicación del “técnico y/especialista” como lo distintivo del perfil formativo del egresado en Ciencias de la Educación. Con ello se pretendió negar/ocultar las dimensiones políticas que todo acto de educar implica. Así, la (supuesta) “neutralidad” del saber técnico pedagógico fue en este período institucional la garantía para materializar este perfil formativo.

Bibliografía

- Altamirano, C. (2001): *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires: Ariel.
- Altamirano, C. (2013) *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Baschetti, Roberto. (1988) *Documentos de la resistencia peronista 1955 – 1970*. Buenos Aires: Punto Sur.
- Blanco, A. (2004) “La sociología: una profesión en disputa”. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (Compiladores): *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, A. (2006): *Razón y Modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bonavena, Pablo (2005) *El Integralismo de Córdoba frente a la intervención universitaria en 1966*. Rosario: Ponencia presentada Xª Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia.
- Buchbinder, P. (2005): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Caturelli, A. (1971) *La filosofía en la Argentina actual*. Buenos Aires: Sudamérica.
- Chiaramonte, José Carlos (1962): *Ensayos sobre la ‘ilustración’ Argentina*. Paraná: FCE, UNL.
- Chiaramonte, José Carlos (1964): *Problemas del esuropismo en Argentina*. Paraná: FCE, UNL.
- Chiaramonte, José Carlos (1972): “La etapa ilustrada, 1750-1806”, en Halperín Donghi, Tulio (Director): *Historia Argentina. De la conquista a la independencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Chiaramonte, José Carlos (1995): “El oficio del investigador en la historia: una experiencia personal”, en F. Schuster - N. Giarraca/ S. Aparicio, J. C. Chiaramonte – B. Sarlo: *El oficio del investigador*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras- UBA.

- Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2009): *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feinmann, J. et al. (2013) *Historia y pasión. La voluntad de pensarlo todo*. Buenos Aires: Planeta.
- Invernizzi, Hernán Y Gociol, Judith (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gramsci, Antonio (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablos Editor.
- Kaufmann, C. Y Doval, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976 – 1983)*. Paraná: FCE, UNER.
- Kaufmann, C. (Dir.) (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (Dir.) (2003). *Dictadura y Educación. Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Enz, Daniel (2008). *Rebeldes y ejecutores. Historia de militancia, violencia y represión en Entre Ríos en la década del '70*. Santa Fe: Editorial Lux.
- Enz, D. (1995) *Rebeldes y ejecutores. Historias, violencia y represión en la década del '70 en Entre Ríos*. Santa Fe: Lux.
- Fanon Franz *Los Condenados de la Tierra* (7ª Edición). Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Feinmann, José Pablo (2006) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política. 3ª Edición*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Halperin Dongui, T. (1995): *Argentina en el callejón*. Buenos Aires: Ariel.
- Krotsch, P. (2003): *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Mahr, G. (2003) *El aporte de Arturo Andrés Roig a la Filosofía Contemporánea*. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Enero/Marzo, Año/Vol. 8, Número 020. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia, pp. 41-48.
- Maidana, C. (2009), *La práctica política en la JP paranaense 1971- 1976*. Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos
- Medela, P. y Bottarini R. *“La Pedagogía de Paulo Freire y la CREAR”*. Proyecto de investigación “Educación de adultos y cultura política: las campañas nacionales de alfabetización en Argentina 1963-1976”. Programa HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Argentina. Departamento de Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Lechner, Norbert (1988) *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Santiago de Chile: FLACSO.
- López, María Del Pilar y Ugalde, Mónica. “El decanato de Susana F. de Boeykens en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná; 1973-1974” En *VI Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso*. Universidad Nacional de Córdoba, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2009.
- Marchini, M. Darío (2008). *NO TOQUEN, Músicos populares, gobierno y sociedad/ De la utopía a la persecución y las listas negras en la Argentina 1960 – 1983*. Buenos Aires: Catálogos.
- Martínez, Miguel Molina (2004). *Rómulo D. Carbia. Historia de la leyenda negra Hispano – Americana*. Madrid: Fundación Carolina Centros de Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos y Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. C. (1986): *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (compiladores) (2004): *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

- Ossanna, E. y otros (2010) Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná; 1920-1973. Paraná: FCE-UNER y Vicegobernación de Entre Ríos.
- Pérez Lindo, A. (1985): Universidad, política y sociedad. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ponza, P. (2006) Existencialismo y marxismo humanista en los intelectuales argentinos de los sesenta. Versión on line revisada en Febrero 2016: <http://nuevomundo.revues.org/2923>
- Puiggrós, A. (1994): Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina. México: Paidós.
- Recalde Iciar, y Recalde, Aritz (2007) Universidad y Liberación Nacional. Buenos Aires: Nuevos Tiempos
- Remedi Allione, Eduardo (coord.) (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés editores.
- Rivera, Edgar Velásquez (2002). "Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional." Revista de Ciencias Sociales, N°27. Enero – Abril. Bogotá, Colombia: Convergencia.
- Rodríguez, Laura Graciela (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Rodríguez Molas, Ricardo (1985). *Los sometidos de la conquista*. Argentina, Bolivia, Paraguay. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Romero, L. (1994) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. (2003) *La violencia de la historia argentina reciente: un estado de la cuestión*. Disponible en www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/material/romero.pdf
- Rubinich, L. (2003) "La modernización cultural y la irrupción de la Sociología". En JAMES, D. (Dirección) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Tomo IX, Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.
- Salazar Bondy, A. (1988) *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)". En Puiggrós, A. (Dirección): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Suasnábar, C. (2004): *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.
- Suasnábar, C. e Isola, N. (2011) "Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político –pedagógico en las décadas del sesenta y setenta. En Reflexiones, Revista Colombiana de Educación, N° 61, Segundo semestre de 2011, Bogotá, Colombia (pp. 201-219).
- Suasnábar, Claudio (2013). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Tedesco, Juan Carlos y Otros (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1983*. Buenos Aires: FLACSO, GEL.
- Terán, O. (2013) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Vasconi, T. A. (1963) La escuela como institución social. (Sugestiones para el estudio de su estructura y funciones en la sociedad argentina). Paraná: FCE, UNL.
- Vasconi, T. A. (1964) *Educación, Estructura Social y Cambio*. Paraná: FCE, UNL.
- Vasconi, T. (1994). *Etapas de un pensamiento*. En Torres, C. A y González Rivera, G. (Coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Zea, L. (1989) *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

Fuentes

Libros de resoluciones, FCE, UNL: 1960-1974 y FCE-UNER: 1974-1983.

Revista Educación (1-2-3), FCE, UNL 1960-1963.

Programas de cátedra 1960-1983, FCE, UNL y UNER.

Periódico "El Diario", Paraná, Entre Ríos, 1960-1983.

Testimonios Orales de estudiantes y docentes del período trabajado.

PID 3142 Denominación del Proyecto

Una aproximación al estudio de la historia de las ideas desde el cine y la literatura

Directora del proyecto

LOPEZ, María del Pilar

Unidad Ejecutora

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Contacto

bisbacozeus@gmail.com - maplopez@infovia.com.ar

Integrantes del Proyecto

Victoria BARALDI; Virginia KUMMER; Valeria OLALLA;
Mariano HADAD; Mariana SAINT PAUL ZUZENEGUI

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

12/12/2012 y 12/12/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N°042/17
(05/04/2017)

«« VOLVER AL INICIO