



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Argentina), 1973-1983

López, María del Pilar; Baraldi, Victoria; Kummer, Virginia; Olalla, Valeria; Baffico, Fernando; Almará, Juan Roberto

Resumen

En este artículo se procura reconstruir la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante un lapso acotado a una década del S. XX. A partir de las múltiples variables que componen la realidad universitaria y su contexto y con la pretensión de lograr la comprensión de la vida institucional, se enhebra el análisis de los proyectos institucionales, las orientaciones ideológico-académicas, los perfiles formativos en pugna, el accionar de los sujetos, la inserción de la facultad en el medio, los conflictos con ciertas tradiciones a partir de vertebrar un importante y heterogéneo corpus documental (fuentes oficiales, archivos institucionales, planes de estudio, programas de cátedra, información periodística, entrevistas a informantes calificados y padrón de egresados).

Palabras clave: Historia de la Educación; educación universitaria argentina; dictadura cívico-militar argentina; peronismo y educación universitaria

Artículo que expone resultados del PID UNER Cód. 3121, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos –UNER–; recibido para publicación en 04/08/2014; admitido el 01/10/2014.

Autores: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación (Paraná, Argentina).
Contacto: bisbacozeus@gmail.com

History of the Faculty of Educational Sciences in Paraná (Argentina), 1973-1983

Abstract

This paper is aimed to reconstruct the history of the Faculty of Educational Sciences of the Universidad Nacional de Entre Ríos, during one decade of the XXth Century. From the many variables that make up the university and its context and with the purpose of achieving an understanding of the institutional life, we entangle the analysis of institutional projects, the ideological and academic guidance, the training profiles in conflict, the actions of the subjects, the inclusion of the Faculty in the social milieu and conflicts with certain traditions from gathering and structuring an important and heterogeneous corpus of documents (official sources, institutional records, curricula, academic programs, news reportings, interviews to qualified informants and registrations of graduates).

Keys Words: History of Education; Argentine university education; Argentine civic-military dictatorship; Peronism and university education

História da Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Argentina), 1973-1983

Resumo

Este artigo procura reconstruir a história da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de Entre Ríos durante um período circunscrito a uma década do século XX. A partir das múltiplas variáveis que compõem a realidade universitária e seu contexto e com o objetivo de alcançar a compreensão da vida institucional, relaciona-se a análise dos projetos institucionais, as orientações ideológicas e acadêmicas, os perfis formativos em conflito, as ações dos sujeitos, a inserção da faculdade no meio, os conflitos com certas tradições a partir de estruturar um importante e heterogêneo corpus documental (fontes oficiais, arquivos institucionais, grade curricular, programas das disciplinas, informação jornalística, entrevistas com informantes qualificados e registro de graduados).

Palavras chave: História da Educação; educação universitária argentina; ditadura cívico-militar argentina; peronismo e educação universitária.

I. Introducción

Con la pretensión de lograr la comprensión de la vida institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (Paraná, Entre Ríos, Argentina), se desarrolló una investigación orientada a realizar el análisis de los proyectos institucionales, las orientaciones ideológico-académicas, los perfiles formativos en pugna, el accionar de los sujetos, la inserción de la Facultad en el medio y los conflictos con ciertas tradiciones, durante la década 1973-1983. Para concretar tales fines, se recurrió a múltiples insumos teóricos provenientes de la Historia Social de la Educación, la Historia Intelectual, la Historia Cultural y la Historia Política Argentina y Regional, así como al análisis de un importante y heterogéneo *corpus* documental (fuentes oficiales, archivos institucionales, planes de estudio, programas de cátedra, información periodística, entrevistas a informantes calificados y padrón de egresados). En este artículo se condensará la información más relevante producida en ese proyecto.

II. El Peronismo del '73 y el clima epocal

El 25 de mayo de 1973, la fórmula triunfante Cámpora – Solano Lima (del Frente Justicialista de Liberación –FREJULI–) asumía la conducción del país en un contexto interno fuertemente radicalizado. El lema de campaña: “Cámpora al gobierno, Perón al poder”, revelaba que la candidatura del presidente electo había sido una alternativa obligada por la proscripción que pesaba sobre la figura de Perón (De Riz, 2000). El hecho de ocupar el cargo presidencial en nombre de Perón le quitó a Cámpora el margen de autonomía y autoridad necesario para gobernar, situación que se vio agravada debido a que su principal y único sostén provenía de la Juventud Peronista (JP) vinculada a Montoneros (Svampa, 2003; Gordillo, 2003).

Su breve presidencia reflejó el momento de mayor gravitación en el poder de la tendencia revolucionaria del peronismo, la cual alcanzó un carácter hegemónico en el ámbito de las universidades estatales. En un marcado proceso de participación de los claustros, y particularmente, el estudiantil vinculado a la Juventud Peronista (JP), los objetivos académicos devinieron subordinados a los lineamientos ideológicos e intereses políticos del peronismo radicalizado. Ellos signaron los criterios de selección del cuerpo docente, los programas de estudios y los estilos de relación pedagógica. La política se presentó como la práctica ordenadora del mundo académico (Terán, 2008).

El abordaje de las problemáticas sociales fue el eje fundante de este modelo de Universidad “al servicio del Pueblo”. Se aspiraba a materializar otro perfil formativo del egresado universitario: aquél comprometido con las problemáticas nacionales y populares, formado al fragor de la participación en proyectos, problemáticas y prácticas donde la integración del conocimiento producido por la intervención socio-política y la investigación devolvieran al pueblo lo que éste invertía en su sostenimiento. En 1974, se sancionaba la Ley Universitaria 20.654, conocida como ley Taiana. Su texto traduciría estas premisas.

II.1. El proyecto institucional de Susana Froy de Boeykens en la FCE: 1973-1974

En la FCE, por entonces dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, el 25 de Mayo de 1973 asumía como decana normalizadora Susana Froy de Boeykens, en un escenario novedoso que tenía como protagonistas y líderes a un grupo de jóvenes. Su breve gestión tradujo en su devenir la articulación singular de sensibilidades epocales. Éstas, al decir de Devés Valdés (2008), se tradujeron en el cuestionamiento de las situaciones injustas de existencia, en un clima deseoso de cambios, la difusión del marxismo, la exaltación de la militancia y el compromiso político, la valoración y vinculación con lo popular, la búsqueda de conciencia y de concientización, el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza, la decisión de dar la vida en los procesos radicales de transformación de situaciones de opresión. Este pensamiento político y sus sensibilidades permearon la vida académica de aquel corto tiempo y se trasuntaron en un conjunto de acciones que tuvieron por objetivo formar un *egresado comprometido con el Proyecto de Reconstrucción y Liberación Nacional*. Se trataba de forjar –parafraseando a Sartre– un intelectual comprometido con una función social, con el rol de portavoz de una conciencia humanista que debía trascender fronteras.

La materialización de este perfil formativo requirió actuar con celeridad para borrar todo vestigio del proyecto pedagógico tecnocrático en la formación ofrecida. En lo que a ello respecta, una de las medidas contundentes fue la aprobación del Plan de Estudios de Transición –formulado por los propios alumnos y evaluado y reajustado por los Departamentos de la institución– para los ingresantes 1966, 1967 y 1968. Otro tanto ocurrió con el de 1971, en vigencia para la formación de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación. Diversas resoluciones del Consejo Académico daban cuenta que la estrategia seguida fue la supresión del sistema de créditos y su homologación a horas cátedras; la importancia denodada de

las asignaturas de contenidos histórico - políticos y las referidas a la formación en investigación que debía propiciar el conocimiento y solución de los problemas fundamentales y prioritarios de la región y del país. De lo que se trataba –parafraseando a David Viñas– era de traducir el compromiso con la historia concreta, con la historia que nos rodea o que se nos cae encima. En consecuencia, se la debía investigar para producir ese conocimiento que habilitaría aquella intervención política transformadora sobre la realidad educativa regional y nacional. El Plan de Transición avanzó en la eliminación de materias y orientaciones del plan original, el cambio de nombre y contenidos a diversas asignaturas y la incorporación de otras nuevas.

Borrada de la institución toda referencia al proyecto modernizador desarrollista tecnocrático y excluidos o “marginados” sus referentes, la gestión Boeykens avanzó en la incorporación y desarrollo de aquellos contenidos que propiciarían los procesos emancipatorios. Es que la nueva generación que llevaba adelante este proyecto político compartía el deseo de cambio social, transformación, revolución y era fuertemente crítico respecto de aquellos referentes teóricos y modalidades de intervención técnica que vertebraba la formación del experto, ideal formativo hegemónico en la institución hasta 1973. Así, los planes de cátedra presentados *a posteriori* de la aprobación y puesta en vigencia del nuevo Plan de Estudios revelarían que las asignaturas claves para materializar la formación del egresado comprometido con la realidad socio-educativa regional y nacional serían Sociología, Sociología de la educación, Política y administración de la educación, Conocimiento de la realidad argentina y regional, Corrientes filosóficas actuales, Historia del pensamiento humano, Educación continua; Problemática de la educación y Planeamiento de la educación.

Los contenidos y lecturas propuestas en ellas trasuntaban la convicción respecto de la fertilidad del marxismo como doctrina explicativa de los conflictos, pero también, como la herramienta teórica más pertinente para estudiar y comprender la compleja realidad social y política que se intentaba transformar. Así, a la lectura de las obras clásicas de Engels, Lenin y de Marx, se sumaron las de Gramsci, Lukács, Luxemburgo, Bujarin, Bernstein, Lefebvre, Althusser y Harnecker. No estuvieron ausentes la de intelectuales franceses que demostraron la compatibilidad doctrinaria entre cristianismo y marxismo a partir de enfatizar los aspectos humanistas e historicistas de ambas, como por ejemplo, las de Theillard de Chardin, Bigo y Mounier. Según Terán (1991), el marxismo como género del humanismo, al propiciar el intercambio entre existencialismo y materialismo histórico alentó la mutación de la concepción del intelectual comprometido, entendido como

árbitro y responsable de sus propios actos, hacia la del intelectual orgánico. Esto es, hacia ese intelectual comprometido con la transformación social impulsada por y desde aquellos jóvenes que participaron en las diferentes organizaciones políticas revolucionarias de aquellos tiempos. La lectura de Gramsci –y particularmente su concepto de hegemonía– fue esencial para comprender el rol de los intelectuales en el proceso de transformación social pretendido, un rol que debía ser desempeñado –en el pensar de esta generación de jóvenes– por la organización política revolucionaria de la que eran parte. Esas herramientas teóricas –según Ponza (2007)– permitieron pensar el proceso histórico argentino, fundamentalmente el abordaje de la cuestión peronista y el intento de construir un puente que estrechara las relaciones entre la izquierda marxista y el nacionalismo popular encarnado por el peronismo. También, construir una nueva lectura del vínculo entre el campo de la cultura y la política que permitiera repensar la histórica relación conflictiva entre intelectuales y pueblo. Al hilo de las sensibilidades propias de los años 60 –la experiencia cubana, las organizaciones latinoamericanas y del llamado “Tercer Mundo”–, algunas de esas cátedras evidenciaron el convencimiento de que el peronismo era la fuerza política que permitiría encarnar y llevar adelante proyectos políticos sociales transformadores o revolucionarios. Justamente, la fertilidad de este proyecto se trasuntó en el apoyo prestado en su implementación por aquéllos que, si bien no pertenecían a las filas del peronismo, coincidían en que esa fuerza política era la única en condiciones de materializar las transformaciones anheladas.

Esa especie de compulsión por entender eso que se llama *realidad*, al decir de Noé Jitrik, se tradujo en la incorporación de obras y autores nacionales que, con esquemas conceptuales y posicionamientos diversos, intentaban ofrecer un repertorio de respuestas a ello, como por ejemplo, las de Fermín Chávez y de Ismael y David Viñas. De la llamada Izquierda Nacional, los tres autores más trabajados en las cátedras fueron Rodolfo Puiggrós, Jorge Abelardo Ramos y Juan José Hernández Arregui. Ellos, al articular en sus escritos los esquemas teóricos del marxismo en el análisis de la realidad argentina en clave nacional, se constituyeron en la versión interpretativa alternativa a la perspectiva liberal. Estos autores, según Sarlo (2007), dejaron huellas indelebles en estos jóvenes que pretendían desentrañar y comprender el proyecto socialista nacional, norte del Peronismo Revolucionario. Si bien sus interpretaciones no tradujeron un compendio doctrinario homogéneo –al decir de Ponza (2007)– su mensaje era coincidente con el compromiso militante que debían asumir los intelectuales argentinos con las organizaciones políticas en el proceso de transformación social, y

donde suponían que el peronismo debía tener un rol protagónico dado que, interpretado desde esa perspectiva marxista en clave nacional, era reputado como el movimiento popular y nacional, antiimperialista y solidario con las causas de la liberación nacional que en esos tiempos atravesaban algunas colonias europeas de Asia y África.

Si la teoría del desarrollo –según Devés Valdés (2008)– había sido el paradigma con que la tecnocracia consagró la hegemonía del imperialismo norteamericano en el contexto latinoamericano, la teoría de la dependencia se convertía en una herramienta teórica nodal a abordar para concientizar a los futuros profesionales en la explicación de las razones del subdesarrollo. Es que el concepto de dependencia se había forjado en América Latina para pensar lo particular del continente. La dependencia era una teoría que tenía la aptitud de expresar y explicar la realidad latinoamericana o de la periferia, puesto que permitía pasar del estudio del desarrollo del capitalismo en los centros hegemónicos –que había sido la perspectiva que había dado vida a las teorías del colonialismo y del imperialismo– al estudio del desarrollo de nuestros países.

El discurso de la dependencia –según Diez (2009)– se convirtió en el concepto teórico central de las discusiones de aquel momento. Hablar de países dependientes, de economías dependientes, de tecnología dependiente o de dependencia intelectual se constituyó en el plano de fondo que contextualizó las discusiones sobre las principales problemáticas que aquejaban a toda la región. La dependencia en tanto concepto permitió pensar la realidad argentina en clave latinoamericana. Reivindicando una nueva forma de americanismo, el discurso de la dependencia evidenció el deseo de estrechamiento de distancias entre nuestra cultura y la de la hermandad latinoamericana. El discurso de la dependencia atravesó al conjunto de las tradiciones político partidarias argentinas ligándose al concepto de antiimperialismo. En el caso del peronismo, se articuló primero con el discurso de la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, y luego con el de la “liberación o dependencia”. Si bien el concepto de dependencia había sido profusamente utilizado por Perón en discursos y obras escritas, fue hacia 1969, en su exilio madrileño, cuando su oratoria evidenció una preocupación por la dependencia, la liberación. Ese giro hacia la izquierda de la que hablan Sigal y Verón (1986) se instituyó en el origen de la etapa doctrinaria evidenciable en su manifiesto apoyo a la Revolución Cubana y a Mao. Ese nuevo discurso se vertebró en el antagonismo “liberación-dependencia”, el apoyo implícito de la lucha armada y el elogio del socialismo. El concepto de dependencia había sido acuñado en la década del 30 por

aquella historiografía militante o debate de ideas políticas. Se trata del primer revisionismo histórico que denunció en la voz de los hermanos Irazusta – desde una postura nacionalista de derecha– la relación de dependencia de nuestro país con Inglaterra. A posteriori, la lectura de los textos de historia argentina de corte revisionista –de Scalabrini Ortiz, de José María Rosa, de Saldías, de Busaniche– marcó su impronta en la comprensión de la dependencia. A esas lecturas se sumó la producción de Cardozo y Faletto. La difusión del enfoque de la teoría de la dependencia tuvo mucho que ver con el viraje del pensamiento sociológico de la década del 60 que, en rebeldía con las perspectivas positivistas y funcionalistas propiciadas por Germani, recurrían a la articulación del marxismo con el peronismo como marco conceptual pertinente para pensar los efectos nocivos del desarrollo capitalista en los países del tercer mundo.

En total congruencia con este clima de ideas, además de los autores de la sociología clásica, se recurrió a la incorporación preponderante de autores y obras de la Sociología Latinoamericana: Aníbal Quijano, Pablo González Casanova; Rodolfo Stavenhagen, Enzo Faletto, Fernando Enrique Cardozo, Fals Borda, Celso Furtado, André Gunder Frank, Costa Pinto, Helio Jaguaribe, Ruy Mauro Marini, Medina Echavarría, Dos Santos, Sunkel, Iani, entre otros, constituyeron el repertorio de autores y obras abordados por las cátedras. A ellos debe sumarse lo producido por aquellos historiadores, sociólogos y economistas argentinos que abordaron el análisis de la realidad argentina y/o latinoamericana recurriendo al concepto de dependencia: Fernando Álvarez, Eduardo Amadeo, Luis Aznar, Osvaldo Barsky, Carlos Bertone, Oscar Braun, Gonzalo Cárdenas, Roberto Carri, José Caterina, Horacio Cifardini, Carlos Cristiá, Aldo Ferrer, Oscar Fisch, Guillermo Gutiérrez, Marcos Kaplan, Jorge Katz, Mario Krieger, Horacio Trevignani, Oscar Varsofsky, entre otros. También, los textos de la *Colección Dependencia* de la Editorial Guadalupe (1973). Según Aguado (2006), en este proyecto editorial confluían ideas marxistas, nacional-populistas y católicas. Sus destinatarios eran los militantes (católicos, peronistas y de izquierda nacional). La editorial Guadalupe, de orientación católica, siguió por esos años publicando su Biblioteca Pedagógica que compartió el catálogo con una nueva colección: *La dependencia Argentina en el contexto latinoamericano*.

Si para los jóvenes que abrazaron este proyecto, la universidad representaba un foco irradiante de alienación, era tarea y sentido de su militancia transformarla en el más eficaz instrumento de creación de una nueva conciencia. Muchos de ellos contaban con una militancia previa en la Iglesia Católica que no había escapado a las brisas de renovación. La “teología de

la liberación” –según Romero (1994)– había adecuado el tradicional mensaje de la Iglesia a los conflictos de la hora. La afirmación que la violencia “de abajo” era consecuencia de la violencia “de arriba” autorizó a franquear el límite, cada vez más estrecho, entre la denuncia y la acción. Esta tendencia tuvo rápidamente expresión en la Argentina.

Las primeras manifestaciones de la Filosofía de la Liberación, en tanto escuela filosófica en Argentina, son situables hacia 1972, cuando se desarrolló en Alta Gracia, Córdoba, el *II Congreso Nacional de Filosofía*. En ella es posible encontrar la presencia de elementos teóricos diversos provenientes del dependentismo, del marxismo, de los pensadores nacionalistas y anticolonialistas, de la Teología y la Pedagogía de la Liberación y de las declaraciones del episcopado latinoamericano, de los filósofos Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea y, por cierto, de varias voces de la Revolución Cubana, así como también de otros procesos progresistas latinoamericanos de esos años. Estas diferentes inspiraciones eran una cabal muestra de cómo se fueron articulando ideas, ideologías, categorías y escuelas en la constitución del liberacionismo. Según Horacio Cerutti se trataba de hacer una auténtica filosofía con valor universal, pero situada en América Latina, que explicara críticamente las urgencias del pueblo pobre y oprimido objeto de pensamiento y de expresión “de” y “por” una Filosofía de la Liberación (Devés Valdés, 2008).

Quienes participaban de este entorno y se consideraban sus gestores partían de una evaluación crítica de la filosofía en la Argentina, enfatizando su reelaboración como práctica emancipatoria y, por ende, su relevancia cultural y social en dicho proceso. La elaboración de esta filosofía –según Genovese y Peñafort (2002)– aconteció fuera de la academia y reconoció su origen en elaboraciones producidas por pensadores, políticos y escritores que, en sus vínculos con movimientos sociales populares, se ocupó y preocupó por pensar y problematizar filosóficamente nuevos contenidos respecto de aquellos establecidos y priorizados por la tradición académica de la filosofía. En este sentido, su tarea se cimentó en un doble cometido: *des profesionalizar* el contenido de la filosofía e *hiper institucionalizar* su función social. Su reflexión sobre la praxis histórica, los esbozos teórico-políticos y, por ende, su fuerte compromiso con el pueblo pobre, desposeído, oprimido, expoliado, motivó el surgimiento de una confrontación respecto de lugares, temas y funciones entre una filosofía que se ejercía como recepción, asimilación y adaptación del pensamiento foráneo y esta forma de filosofía ruptural que intentaba acontecer y devenir por fuera de los escenarios de la academia.

En lo que a la educación respecta –siguiendo a Devés Valdés (2008)– el concepto de liberación había aparecido con el brasileño Paulo Freire en la primera mitad de la década del 60. De allí se extendió a la Teología, inicialmente con la obra del peruano Gustavo Gutiérrez, para marcar su impronta en la filosofía con el grupo argentino a comienzos de los `70. En su propuesta educativa, Freire señalaba como objetivo la libertad-liberación. Ella no podía alcanzarse mágicamente ni de golpe ni definitivamente; no podía lograrse con la pura educación, pero tampoco hacerse sin ella. Los aportes de la educación residían en la posibilidad del diálogo que engendraba la comunicación, la posibilidad de la crítica y la creatividad como actividades fundamentales del hombre, la posibilidad de llegar a entender el mundo, la posibilidad de obtener una conciencia que llamase a preocuparse por la situación en la que se vivía. Tales apropiaciones convertían al educando en una persona apta para sumergirse en el proceso de cambios. Ese ser humano modificado podría comprender y comprometerse en la obtención del desarrollo y la democracia, factores que, unidos a los frutos de la educación, posibilitarían su avance en el camino de la liberación.

En este microclima de ideas, se creó la *Subsecretaría de Cultura Popular* sobre las cenizas del Departamento de Educación Continua. Convocados y comprometidos con el concepto de *educación popular* como estrategia para la transformación de las estructuras sociales opresoras, grupos de jóvenes participaron en la elaboración del proyecto de trabajo, objetivos, fines y tareas que aquella debía promover.

La conceptualización de educación popular de la que partían se cimentaba en la interpretación de las condiciones socio-históricas de las naciones dependientes. Se trataba de una concepción básicamente diferente de desarrollo y cambio social, puesto que la lucha era contra la dependencia, las fuentes de la dominación y la explotación. En este marco, la educación popular se proponía robustecer un proceso de liberación y humanización de los explotados y oprimidos. Su punto de partida era la realidad concreta de los participantes. Rescataban el poder de reflexión de la conciencia de raíz freiriana y la cultura popular oculta, que revivía en la memoria colectiva del pueblo y su identidad más profunda. El rescate de la memoria colectiva de la experiencia de los sectores populares debía partir de los mismos actores, de sus organizaciones, para que desde el presente y en función de sus problemas reconstruyeran su pasado. Las creaciones de los *Centros de Cultura Popular* resultaron vitales para la consecución de los objetivos en el marco de la estrategia general de la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción Nacional (CREAR). La vinculación de la FCE con la CREAR en Entre Ríos fue vital.

Los Centros, pensados como formas organizativas a surgir y a implementar durante la Campaña, no se limitaron a la tarea alfabetizadora, puesto que estaban destinados a cubrir un amplio espectro cultural educativo sobre la base de la participación plena de las comunidades en cuyo seno se debían gestar. Este ámbito comprendería acciones, específicamente educativas, de rescate y consolidación de las formas culturales propias, asistenciales, de capacitación y reconversión laboral. La participación de las organizaciones de base a nivel local (sindicatos, clubes, cooperativas, sociedades de fomento, bibliotecas populares, ligas agrarias, etc.) fue esencial para materializar una auténtica democratización de la educación.

Hacia marzo de 1974, con el inicio del funcionamiento de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la FCE pasaba a depender de ella. Con el argumento que la Subsecretaría de Educación Popular debía concentrarse en la concreción del proyecto de cultura popular en la región, dejando a cargo de otros órganos la labor específicamente académica, se resolvía la creación del Departamento de Educación Permanente a los efectos de materializar la prestación de servicios al sistema educativo provincial y de centro de actualización docente que, según se expresaba en ella, estaría empeñada la casa durante dicho año.

Una vez acontecida la muerte de Perón, en 1974, Taiana sería reemplazado por Ivanissevich en la cartera de Cultura y Educación. Este cambio traduciría el abrupto viraje de las políticas del área en una dirección diametralmente opuesta. En la UNER, este giro conservador habíase hecho carne tiempo antes. La injerencia del gobierno provincial en la promoción de María Irene Martín como decana normalizadora de la FCE hacia mayo de 1974, traducía ese cambio de rumbo. Exponente del peronismo ortodoxo, llevaría adelante una política de cesantías docentes, de desarticulación y clausura de los espacios de sociabilidad político institucional y de novedosas modalidades de intervención político-pedagógica en los barrios marginales de la ciudad inaugurados por la gestión Boeykens.

Este rumbo se profundizaría luego con la asunción del Ingeniero Andrés Millán en el Rectorado de la UNER y el reemplazo, en el decanato de la FCE, de Martín por el Prof. Juan Luis Almará. A las sucesivas purgas del claustro docente le seguiría la expulsión de alumnos y el inicio de la depuración del repositorio bibliográfico de la institución. La persecución, los allanamientos, la represión policial, los atentados, los encarcelamientos y la muerte colorearon la vida cotidiana de los militantes estudiantiles de aquellos tiempos.

II.2. Los proyectos institucionales de María Irene Martín y de Juan Luis Almará en la FCE

La asunción de la decana Martín era elocuente respecto del clima y de los tiempos institucionales que se avecinaban. El acto devenía en un escenario de violencia inusitada. La intervención de grupos armados, los destrozos, la incursión de la policía y la detención de 51 estudiantes –que ocupaban pacíficamente el edificio reclamando la continuidad del proyecto institucional inaugurado en mayo de 1973–, marcaron su impronta en la nueva gestión. La explicación de lo acontecido exige recordar no sólo la configuración del escenario político entrerriano, sino también las particularidades del nacional. En este sentido, no debe eludirse el contexto en que Perón había asumido por tercera vez la presidencia de la nación en momentos donde la ofensiva derechista era a todas luces evidente, máxime tras la crisis de la JP a nivel nacional, propiciada por el propio líder.

La participación del gobierno provincial en la expulsión de la tendencia juvenil radicalizada de la conducción de la institución fue clave. La crónica del acto de asunción de Martín relatada por la prensa local daba cuenta de ello. Las manifestaciones de repudio respecto de lo ocurrido no se hicieron esperar. Lo acontecido era, desde la visión de los estudiantes, el resultado de un proceso que se había ido gestando a partir de la designación del Dr. Marsiglia como Rector Normalizador de la UNER y de su relación con sectores extra-universitarios, esto es, de su vinculación con los sectores más rancios de la derecha peronista, hegemónicos en el gobierno provincial entrerriano.

Las primeras decisiones de María Irene Martín en la FCE se encaminarían a clausurar los espacios de sociabilidad política intra-institucional y las diferentes modalidades de intervención político-social estructuradas por la gestión Boeykens. Con ellas, se abortaría el conjunto de experiencias novedosas del adentro y el afuera institucional, reputadas vitales y necesarias para la concreción del Proyecto de Universidad Nacional y Popular en el marco del proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional liderado por los sectores juveniles radicalizados. En este sentido, la destitución de docentes, la desarticulación de los departamentos, la finalización abrupta de la experiencia investigativa sobre la realidad regional, la vigilancia sobre el hacer y el decir, la desestructuración de las formas y modalidades de intervención política de la institución con el afuera; el control sobre las actividades y participación estudiantil se enhebraron en una política de disciplinamiento y, por ende, de instauración de un nuevo orden que se cimentó sobre la clausura del proyecto político académico institucional anterior.

Entendemos por clausura a los mecanismos político institucionales tendientes a erradicar elementos disruptores (sujetos/espacios/prácticas) respecto del nuevo orden disciplinario a instaurar. En este sentido, lo diverso y el disenso al ser reputado como virtuales generadores de conflictos y tensiones son leídos o interpretados por Martín como factores reales o potenciales de violencia y, por ende, desestabilizantes o subversivos del orden. De allí las razones del empleo de tácticas tales como la expulsión, la marginación o bien la vigilancia sobre determinados sujetos institucionales, pero también, de su fertilidad a la hora ejercer visibilidad y control sobre ellos y sus prácticas.

Por resolución, Martín dejaba sin efecto las designaciones de los docentes: Romero, Solidario; Celman de Romero, Susana Esther; Ulla de Costa, Zunilda Mafalda; Landreani, Nélide Fortura; Benedetto de Albornoz, Martha Beatriz; Aprile, Silvia María; Lara, Ofelia Margarita; Büntig, Aldo Jesús; Enríquez de González, Silvia Cristina. La medida devino en expulsión, en exilio forzado. Con esta decisión política, la decana inauguraba la disposición/delimitación de fronteras que, en coherencia con el estilo autoritario instituyente de su asunción, demarcaba espacios, tiempos y orden. La institución era pensada y vivida desde otro lugar y perspectiva. La demarcación de fronteras significaba, en este contexto y clima, instituir una organización cerrada con reglas claras y rígidas para la entrada y salida de sus miembros, pero también, de una fuerte restricción para cruzarla.

Las fronteras respondían a la necesidad de seguridad y de poder definir autoritariamente quienes podían pertenecer a ella y quienes no, determinando explícita e implícitamente condiciones de admisibilidad. Empero, la delimitación del adentro y el afuera institucional se constituía en condición tan importante como la definición de las jerarquías. Las manifestaciones de repudio no se hicieron esperar. Al inicio de clases públicas con los docentes cesanteados de la casa, relatadas por la prensa local, se sumaron otras desde el estudiantado que resultaron novedosas para la época.

Los ámbitos generados por Boeykens donde estudiantes y graduados de la casa tenían una cuota importante de poder en la definición de políticas académicas también fueron alcanzados por los tiempos de clausura. Así, se dejaban sin efecto las resoluciones por la que se habían constituido las Comisiones para evaluar el plan de estudios vigente, las referidas a la Comisión Asesora con actuación en el Departamento de Graduados y las de designación de sus integrantes. Es que la injerencia de los estudiantes radicalizados en la remoción de docentes o bien en la modificación de contenidos de los programas había sido clave. No es entonces casual que Martín

resolviese que la cátedra Filosofía, que no se había desarrollado hasta esa fecha por distintos cuestionamientos de los estudiantes, no se dictase para los ingresantes 1974 hasta que el Consejo de Asuntos Académicos se expidiese respecto del Plan de Estudios que debería prever su implementación.

La política inaugurada por Boeykens en graduados corrió la misma suerte. Ya no sería posible proponer y llevar adelante instancias de formación pos graduación que fortalecieran estrategias de intervención político-pedagógico y social. Acorde con el espíritu de la intervención y sobre las cenizas del proyecto de universidad abierta y partícipe en y con el pueblo, se avanzaba sobre un camino inverso. Las políticas de formación pos graduación fortalecerían el perfil del técnico o del especialista, no ya el del intelectual comprometido con la realidad social.

Las medidas que sucedieron a la exoneración de docentes respondieron al objetivo claro de desarticular los espacios institucionales de sociabilidad política institucional que cimentaban las novedosas formas o modalidades que la gestión Boeykens había inaugurado para intervenir en distintos planos de la realidad social. Es por ello que se dejaba sin efecto la designación de la Profesora Landreani como responsable principal de “el” proyecto de investigación en el área educativa. En coherencia con los objetivos políticos de instaurar un nuevo ordenamiento académico, la nueva gestión fundamentaba su decisión expresando que, para afrontar y realizar las investigaciones orientadas a intervenir en el proceso de liberación nacional, ofreciendo soluciones a problemas reales, era imprescindible formar equipos idóneos capaces de elaborar, proyectar y ejecutar políticas educativas acordes con el proyecto nacional de reconstrucción y mantener contacto directo con los organismos encargados del planeamiento a nivel nacional y provincial y con situaciones concretas que demandasen asistencia.

Paso seguido, Martín asestaba otro golpe certero: la desarticulación de la estructura Departamental de la Facultad argumentando que ella no podía superar la tradicional unidad-cátedra por el solo hecho de agrupar a los docentes que las desarrollaban, y que era preciso implementar nuevas formas de organización para el trabajo de toda comunidad universitaria.

Otro, no menos importante que la decisión anterior, fue dejar sin efecto la transformación del entonces Departamento de Educación Continua de la facultad en Subsecretaría de Cultura Popular dependiente de la Secretaría de Cultura Popular de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Es que ella aún funcionaba en la casa bajo dependencia de aquélla universidad a la cual la FCE ya no pertenecía. Pero también porque, desde la perspectiva ideológica de la nueva gestión, sus actividades eran más que peligrosas.

Exiliados los “peligrosos docentes”, clausurados los bastiones de politización –Proyectos de investigación, departamentos y Subsecretaría de Cultura Popular– e instaurada una severa vigilancia sobre las asambleas de los tres claustros –docentes, no docentes y estudiantes– y sobre el hacer de las cátedras en cuanto a su dictado, planeamiento y exámenes, Martín efectivizó la creación de un Consejo de Asuntos Académicos con la participación de seis docentes elegidos por Decanato, un no docente y tres alumnos elegidos por voto directo. De allí en más, todas las actividades que se desarrollasen en la Facultad deberían responder a un plan orgánico elaborado por el *Consejo de Asuntos Académicos*. Las denuncias respecto de la falta de democracia interna, de las medidas arbitrarias de la decana referidas cesantía de profesores, la firma de un convenio con el gobierno provincial donde se comprometía el apoyo estudiantil sin haber consultado su opinión, colorearon los diversos comunicados publicados por la prensa local. Es que los estudiantes eran conscientes de que dicho órgano se conformaría con docentes, no docentes y alumnos que apoyaban a la nueva gestión para avanzar en la profundización de los mecanismos de vigilancia y control intra y extra-institucional. Con el aval y tamiz del Consejo de Asuntos Académicos, la Reglamentación del plan de estudios 1971 habilitaba y legitimaba la injerencia del Decanato en las Mesas Examinadoras, los Planes de Cátedra y la Memoria Docente. Las medidas autoritarias, la falta de libertad y democracia interna fueron repudiadas por los combativos alumnos también con pintadas en el interior de la casa, según testimonios de los entrevistados.

Estas decisiones guardaban una fuerte congruencia con los aires ultraconservadores de la política oficial, profundizados aún más después de la muerte de Perón, con la asunción de Ivanissevich en la cartera de Cultura y Educación. Fiel a su espíritu, el ministro se dirigía a la juventud argentina –y en especial a los universitarios– apelando al orden, la seriedad y el trabajo, insistiendo en la asepsia política del alumnado que, al margen de cualquier otra consideración, debía abocarse a una sola y excluyente alternativa: estudiar. Para ello, no habría entrada irrestricta. Las universidades no podrían fabricar profesionales sin destino ya que él no compartía el criterio de formar un proletariado de profesionales sin horizonte. Enfático en sus afirmaciones de tono moral, criticaba al movimiento estudiantil que osaba trascender las reivindicaciones gremiales para hacer su fuerte en los cuestionamientos políticos.

Tiempo después, y en un contexto de fuerte resistencia y oposición, Ivanissevich intervenía la UNER y ponía en funciones para tal cometido al Ing. Andrés Millán. Al prorrogarse, por Decreto 744 del PEN, hasta el 30 de Junio

de 1975 las intervenciones en siete Universidades Nacionales (entre ellas la UNER), se validaba la continuidad de Millán en el rectorado. Ello traería, en el corto plazo, novedades en la conducción de la FCE, ya que luego, por resolución 135/75, Millán designaba como Delegado Interventor de la misma al Prof. Juan Luis Almará. Éste designó como Secretario Académico a Ángel W. Martínez: quien –al igual que Millán– había participado en la reapertura de la Facultad a principios de la década del ‘50.

A pocos días de asumir como decano, Almará firmaba una nueva resolución que, *ad referendum* de Millán, dejaba sin efecto las designaciones docentes en forma retroactiva al 1º de Julio de 1975, realizándose las nuevas desde dicha fecha hasta el 31 de diciembre de 1975. Se efectivizó así una nueva purga sobre el claustro, que le permitiría a Almará avanzar sobre los últimos resabios “indeseables” que perduraban en el Plan de Estudios. El perfil de los docentes convocados para efectuar la “limpieza” del Plan de Estudios (Contenidos y Bibliografía) era por demás elocuente de la perspectiva ideológica hegemónica en la institución, congruente con la del Rector Millán. De allí que sea entendible que los docentes convocados para proponer la reformulación del Plan, las asignaturas y la bibliografía fueran peronistas ortodoxos o católicos conservadores, y que la perspectiva filosófica triunfante fuese la neotomista. Ésta se traduciría en la asunción de la teoría pedagógica personalista cristiana de Víctor García Hoz y de Antonio Millán Puelles. Asimismo, la reivindicación del hispanismo serviría de fundamento al momento de “ampliar en forma permanente el ámbito cultural de la Facultad” implementando “clases de divulgación científica, conferencias” y todo lo que contribuyese “esencialmente a la formación humana de la personalidad”. La conferencia del docente de la casa Eduardo Viscardi Gaffney sobre el tema *Trascendencia Universal del pensamiento español de Francisco Suárez*, realizada el 18/09/1975 en el Círculo Médico de Paraná, se vertebraba con dicha tónica.

De más no está decir que, de las materias filosóficas, se eliminó todo vestigio de la perspectiva marxista y de la Filosofía Latinoamericana de la Liberación. Obviamente, lo mismo ocurrió con la Pedagogía de la Liberación y la Teología de la Liberación. A ello se sumó la exclusión de la bibliografía que particularizó –desde lenguajes disciplinares diversos– a la Teoría de la Dependencia y que, en la gestión de Boeykens, había servido para discutir la Teoría del Desarrollo en tanto expresión del Imperialismo. En fin, a la par que desaparecieron estas perspectivas, se evidenció la presencia abrumadora de la filosofía neotomista, del hispanismo católico integrista y del personalismo cristiano.

Éstas convivirán en “perfecta armonía” con lo más significativo de los lenguajes tecnocráticos. Sobre estas articulaciones ideológico-políticas habrá de cimentarse el perfil formativo del “técnico”, del “especialista” o del “experto” en Ciencias de la Educación en las gestiones institucionales de María Irene Martín y Juan Luis Almará, continuadas y profundizadas luego por Carlos Uzín a lo largo de toda la dictadura cívico militar. Por la aplicación de diversos artículos de la Ley de Seguridad Nacional N° 20.840, muchos estudiantes de la FCE fueron detenidos y muchos otros fueron suspendidos por tiempo indeterminado *ad referendum* del Rector Millán, por diversas resoluciones del decano Almará. Ya en abril de 1974, una resolución similar firmada por María Irene Martín se había constituido en la pionera de estas prácticas. En ella se suspendía *ad referendum* del señor interventor de la UNER Ing. Millán, a Ana María Carolina Araujo y Alicia Beatriz Ramírez, en su carácter de alumnas de la Facultad, con el argumento que, por informaciones oficiales, ambas se encontraban prófugas y con semi plena prueba de desarrollar actividades delictivas. Un dato no menor es que ambas serían asesinadas *a posteriori* del golpe de 1976.

Acontecido el golpe de estado, Almará perduraría un tiempo más en su cargo. Él sería el responsable de firmar la resolución respectiva por la que se prohibió la entrada a la institución a 39 alumnos.

Con el inicio del año académico 1976, la FCE informaba en las páginas de *El Diario* que daba inicio a su actividad académica dando respuestas a fundamentales problemas educativos. Para ello había implementado nuevas carreras y actualizado las existentes. Con respecto a esto último, a partir de 1976 el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación de 5 años de duración tendría en vigencia un nuevo plan de estudios que daría –según sus mentores– mayores y mejores posibilidades al futuro docente. Con ese título, se podría además obtener el de Licenciado en Ciencias de la Educación con 2 años más de estudio. El licenciado, con la presentación de un trabajo de Tesis, podría obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. La novedad de la oferta formativa de la casa consistía en que los profesores egresados del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná o similares en las distintas especialidades podrían obtener el título de licenciado en la respectiva especialidad según un plan de duración de dos años. Posteriormente, con la presentación de una tesis final, podrían obtener el título de doctor en la respectiva especialidad. Ante la carencia de personal docente especializado en las escuelas de Enseñanza Media, en las modalidades Comercial y Técnica, la FCE anunciaba la implementación de dos nuevos profesorados: el de Profesor de Enseñanza

Media en Ciencias Económicas y el de Enseñanza Técnica a nivel medio en las especialidades Construcciones, Mecánica y Electromecánica. Estos nuevos profesorados tenían Planes de Estudios de 4 años de duración y contaban con el reconocimiento de las materias específicas aprobadas en sus respectivas especialidades.

El operativo de asepsia institucional llegaría también a la biblioteca de la institución. En congruencia con el espíritu y clima reinante, Almará autorizaría el traslado de parte del repositorio bibliográfico de la institución hacia la biblioteca central de la UNER que, según los argumentos expresados en sendas resoluciones, obedecían al objetivo “loable” de contribuir a la conformación de aquella.

Ante las insistentes versiones acerca de la alteración del orden institucional, los estudiantes paranaenses daban a conocer su posición al respecto a través de sus organismos representativos. Paradójicamente, el comunicado estudiantil era publicado por la prensa local el mismo día que acontecía el Golpe de Estado. Acontecido éste, una nueva Resolución firmada por Almará –*ad referendum* del interventor militar de la UNER– efectuaría una nueva depuración de la planta docente. Poco tiempo después, asumiría como Rector de la UNER Esteban Homet. Acontecido el Golpe de Estado, y en el encuadre de lo establecido por la ley 21276/76, se iniciaba “la normalización universitaria”. En este contexto, el profesor Carlos Antonio Uzín asumía como Delegado Normalizador de la FCE de Paraná.

III. La dictadura cívico-militar y la política universitaria

Acontecido el Golpe de Estado, el sistema universitario argentino comenzó a experimentar un proceso de reestructuración y cambio. Esta tendencia se manifestó en la delimitación de determinadas problemáticas, pudiéndose reconocer como prioritarias: la integración y regionalización del sistema universitario y las pautas de admisión y aranceles. Asimismo, para reencauzar el proceso de ordenamiento, se consideró fundamental designar los rectores para luego organizar el plantel docente y los planes de estudio. No obstante, debe subrayarse que todo lo planteado suponía, en primer término, un estricto control desde el punto de vista político e ideológico. En congruencia con ello, la Junta Militar promulgó dos leyes universitarias. El primer intento de normalización quedó claramente explicitado en la Ley 21.276, publicada el 29 de marzo de 1976, que contaba solamente de quince artículos y cuyo contenido observaba cuestiones básicas o de emergencia. El segundo lo constituyó la Ley 22.207 (en abril de 1980) que, a diferencia de su antecesora, completó

definitivamente la política de la dictadura hacia la universidad, incorporando en su articulado prescripciones sobre la designación de los profesores por concurso y la introducción de aranceles.

Al quedar las universidades bajo la intervención del Poder Ejecutivo, fue el Ministro de Educación, Ricardo Bruera, quien dio a conocer públicamente el nombre de los rectores, en julio de 1976, designando en ese momento como rector de la UNER al Lic. Esteban Homet (1976-1979). Al finalizar su gestión, le sucedió en el cargo Luis Barnada (1979-1983), un referente clave en la profundización de los principios que guiaron la política universitaria hasta 1983.

Tedesco (1983) señala que, en los años de la dictadura, los centros de formación universitaria en educación atravesaron un notorio aislamiento teórico, siendo una muestra elocuente de este fenómeno la ausencia –en la formación de los científicos de la educación en la Argentina– de debates en torno a las concepciones sobre el vínculo educación–sociedad. Por el contrario, predominaron la formación filosófica tradicional y los enfoques psicopedagógicos individuales. Por su parte, Buchbinder (2010) destaca otra particularidad: el desplazamiento y canalización de la investigación científica hacia instituciones extrauniversitarias. Sin duda, esto provocó, sumado a las persecuciones de carácter político e ideológico, una desvinculación entre docencia e investigación, y contribuyó a la conformación de otros espacios de producción académica dentro o fuera del país.

Junto con lo anterior, se impulsó la integración y regionalización del sistema universitario. Desde el discurso oficial, el Subsecretario de Asuntos Universitarios del Ministerio de Cultura y Educación, Carlos Weiss, sostuvo que había que asumir el hecho que existían muchas universidades localizadas en distintas regiones que respondían a diferentes expectativas. Como alternativa a esta situación sostenía que se las debía redimensionar y adecuar para lograr que cada una de ellas, en sí misma e integrada en un sistema de complementación regional, respondieran a las necesidades de la región y el país. En 1978, el Subsecretario de Asuntos Universitarios de la Nación, Manuel Gómez Vara, circunscribió esta problemática en la zona Litoral, argumentando que se consideraba la posibilidad de una regionalización del sistema a efectos de compatibilizar todas las actividades universitarias debido al radio de acción de las universidades nacionales de Rosario y de Paraná. En este proceso, circularon diferentes versiones sobre el destino de la UNER, desde un presunto cierre hasta la transferencia de algunas facultades a la UNL. Por su parte, el Ministro Llerena Amadeo, en ocasión de encontrarse visitando la ciudad de Paraná, desmintió lo primero,

manifestando que en Entre Ríos habría universidad y que todas las universidades del país estaban siendo estudiadas para hacer algunos redimensionamientos en ellas. Frente a este panorama, desde el gobierno provincial se decidió conformar una comisión, integrada por docentes y profesionales, con funciones de asesoramiento, destinada a tratar temas vinculados con la existencia de la UNER. Específicamente, la misma debía aportar posibles soluciones referidas al redimensionamiento universitario, teniendo en cuenta la realidad geopolítica, social, económica y cultural de la provincia.

De este modo, con el pretexto de “integrar, regionalizar y/o redimensionar”, se suprimieron carreras y universidades. Como señala Buchbinder (2005), el principio que orientaba la estrategia hacia la Universidad partía de la necesidad no sólo de controlar estrictamente la actividad de las universidades sino también de achicarlas. Fue así como se produjo el cierre de la Facultad de Ingeniería de la UNER y su posterior traslado a la UTN en 1979. Pese a la enconada oposición de los medios académicos y de las fuerzas vivas locales, la medida se mantuvo. Éste no fue un hecho aislado. Al poco tiempo, se concretó el cierre de la Universidad Nacional de Luján que había sido concebida como una universidad abierta al medio, y, por ende, constituía un modelo contrario al pensamiento militar. A pesar de los intensos petitorios y medidas de fuerza realizadas por docentes y alumnos, el 23 de Febrero de 1980, el presidente Videla firmó el decreto ley que materializaba esta decisión.

También esta política tuvo su impacto en la FCE. Puesta en marcha la carrera de Ciencias de la Información, en 1979, al poco tiempo se dejó en suspenso su definitiva implementación. Por ende, dicha decisión afectó a un número aproximado de 100 alumnos que en ese momento habían iniciado la carrera. Si bien acontecimientos de este tipo reflejaron y resumieron la orientación en materia de política educativa adoptada por el Ministerio, también tuvieron un efecto contrario. Sirvieron, en algunos casos y/o grupos, para demostrar la existencia de un discurso de oposición al régimen militar, que reinsertaba la disidencia en cuanto al proyecto de universidad.

Paralelamente a este proceso de redimensionamiento, se aplicaron severas pautas de admisión. Como primera medida, se realizaba un exhaustivo control de las fichas de los aspirantes y se requirió, entre otras cosas, un certificado policial de buena conducta. Luego se establecieron cupos y exámenes de ingreso en cada carrera y universidad. De hecho, este procedimiento quedó claramente prescripto en los reglamentos de ingreso que las universidades elaboraron para dar cumplimiento a la normativa nacional.

Si bien estas disposiciones afectaron al sistema universitario en su conjunto, al cumplimentarse por primera vez, en el año 1977, los datos más

elocuentes se registraron en las universidades nacionales de Buenos Aires, Rosario, Córdoba y Tecnológica. En cambio, la UNER se encontraba dentro de las universidades con mayor disponibilidad de vacantes, en relación al número de inscriptos, como puede verse en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Vacantes e inscriptos. Año 1977

Universidad	Cupo	Inscriptos	Diferencias
Entre Ríos	1.497	397	1.100
La Plata	7.976	5.084	2.555
Luján	1.446	240	1.206
Salta	1.962	676	1.286

FUENTE: EL DIARIO de Paraná, 24/03/1977.

En la UNER, hubo diferencias entre las distintas facultades. Por lo general, la de Ciencias Económicas registraba altos índices de inscriptos en relación a las vacantes disponibles, en tanto que, por el contrario, en la FCE el número de aspirantes era muy bajo. En el Cuadro 2 pueden verse las cifras por unidad académica para el año 1978.

CUADRO 2. Vacantes, inscriptos e ingresantes (Año 1978)

Unidad Académica	Cupo	Inscriptos	Ingresantes
Ciencias de la Educación	115	18	15
Ciencias Agropecuarias	90	89	79
Ciencias de la Administración	90	152	90
Ciencias de la Alimentación	70	64	33
Bromatología	40	40	29
Ingeniería	75	75	50
Servicio Social	40	33	12
Ciencias Económicas	80	217	80

FUENTE: EL DIARIO de Paraná, 25/04/1978.

Dicha situación se modificó al incorporarse la carrera de Ciencias de la Información en 1979. Paulatinamente se verificó un crecimiento en la matrícula; así, por ejemplo, en 1982, la Facultad tuvo 150 inscriptos sobre un cupo de 200.

En relación con estas políticas, Pérez Lindo (1985) señala que eran dos las razones invocadas para su aplicación: el bajo nivel del egresado secundario y el alto número de deserciones en las carreras universitarias. Con

respecto al primer aspecto es preciso recordar, siguiendo a Tedesco (1983), que durante las gestiones de Bruera y Catalán, se postuló la necesidad de introducir la formación técnica y laboral en la enseñanza media. De este modo, se desalentaron las expectativas de ingreso a la universidad, por ejemplo, a través de propuestas pedagógicas que priorizaban la introducción de elementos y/o contenidos laborales en los bachilleratos. En cuanto al segundo, según datos estadísticos oficiales, descendió la deserción: en 1976 se registró un índice del 33%, y en 1978, del 18%. De acuerdo con esta información, el ministro Llerena Amadeo lanzó un aviso publicitario en el año 1980, bajo el slogan: *Sí, Argentina camina*. Allí afirmaba que el 82% de los estudiantes que ingresaban a la universidad se recibía. En realidad, lo dicho demostraba –siguiendo a Pérez Lindo– que la comunidad universitaria se había achicado y, por ende, que el rendimiento académico había aumentado. De hecho, en la solicitada se sostenía que el logro anunciado estaba íntimamente ligado al sistema de ingreso, fundamentado claramente en mecanismos restrictivos y limitacionistas.

Pero además de estos rasgos, el proceso de admisión mantuvo en su generalidad una organización centralizada, estandarizada y uniforme, que incluyó diferentes niveles de concreción. Desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se establecieron las bases para el sistema de ingreso, y posteriormente cada universidad las reglamentó en cada unidad académica. No obstante, otra medida administrativa incorporada durante los últimos años de dictadura, fue la imposición de un sistema de aranceles. Si bien este tema siempre estuvo latente desde el inicio del gobierno militar, con el agravamiento de la crisis económica, en los primeros años de la década del '80 se efectivizó su implementación. Dicha posibilidad ya se había anticipado al sancionarse la Ley Universitaria N° 22.207, disponiendo en el artículo 66 que el fondo universitario de cada universidad se constituiría, entre otros recursos, de los aranceles universitarios. Dicho esto, hace falta añadir que el sistema de aranceles también abarcó los cursos de postgrado, estableciéndose para este caso un monto mayor en relación a los estudios de grado. En el sector estudiantil, esta decisión tuvo una repercusión muy negativa. Desde la Federación Universitaria del Litoral se expresó el total desacuerdo bajo el argumento que los aranceles constituían una medida limitacionista que atentaba contra el ingreso y permanencia de grandes sectores del estudiantado en la universidad y comprometía el futuro independiente de nuestro país. De igual manera, la Franja Morada de Entre Ríos dio a conocer su disconformidad, desmintiendo que el arancelamiento garantizaría la igualdad de oportunidades a través de créditos y becas. Asimismo, señalaba que

dicha medida estaba estrechamente relacionada con el presupuesto para la educación, el cual había sufrido una caída significativa con respecto al del año anterior. Para 1981, según se estableció en una circular emitida por la Subsecretaría de Asuntos Universitarios del Ministerio de Cultura y Educación, las universidades estatales debían disminuir sus gastos. Entre otros puntos, no podían incrementar sueldos más allá del 18%, cubrir vacantes y efectuar construcciones.

Al igual que en todas las carreras de las universidades estatales argentinas, en la FCE de Paraná las políticas limitacionistas y restrictivas de la última dictadura cívico militar (exámenes de ingreso, cupo y aranceles) impactaron negativamente también en el número de egresados por año. En este sentido, esto es constatable en nuestro estudio si se tiene en cuenta que en el período 1973-1976 se otorgaron 129 diplomas, mientras que entre 1977 y 1983, sólo 93.

Diferentes investigaciones también dan cuenta de una notoria disminución de la población estudiantil durante los años de la dictadura, acompañada de un notable crecimiento en el número de estudiantes del sector terciario no universitario (Buchbinder, 2010). Al respecto, la prensa local informaba sobre este tema en El Diario de Paraná, bajo el título *Nuevas Carreras a Nivel Terciario*. En él se promocionaba como una alternativa interesante la habilitación de carreras de nivel terciario, no universitarias. En tal sentido, es posible interpretar, entonces, que hubo una complementariedad entre las diferentes medidas aplicadas. Tanto las políticas de redimensionamiento como el sistema de admisión y aranceles desalentaron el desarrollo del sistema universitario en términos cuantitativos y cualitativos.

Con el golpe militar de 1976, la educación universitaria adquirió características particulares que la diferenciaron de otros momentos históricos. Si bien es común plantear un corte a partir de esta fecha, sería un error creer que el proyecto educativo autoritario –según la perspectiva adoptada por Tedesco (1983)– se fundó con la ruptura de orden constitucional. Al contrario, en el caso estudiado, la intervención institucional acontecida en mayo de 1974 y la puesta en funciones de María Irene Martín como decana normalizadora inauguró la antesala del período dictatorial. Concretamente, en su gestión se instituyeron prácticas de regulación y control político que luego tuvieron continuidad, bajo diferentes formas e intensidades. Finalmente, el estricto control ideológico, el descenso de la matrícula, la redefinición de contenidos, la cesantía de docentes, entre otras, fueron cuestiones habituales que definieron la vida académica. Más bien, como señala Augusto Pérez Lindo (1986), la política universitaria del período 1976-1983 tuvo fundamen-

talmente dos etapas: la primera de control y depuración y la segunda de “normalización”. Con esta segunda etapa coincide la promulgación de la ley Universitaria 22.207.

En nuestro caso, a través de un número importante de reglamentaciones se implementó de manera gradual y progresiva la militarización de la Facultad. Una figura clave en este proceso fue la del profesor Carlos Antonio Uzín, quien ocupó el cargo de Delegado Organizador con funciones de Decano durante la dictadura. Bajo su gestión, se aplicaron una serie de medidas tendientes a reorganizar la tarea institucional sobre la base de valores militares tradicionales como el orden, la disciplina y el patriotismo.

III.1.El proyecto institucional de Carlos Uzín durante la última dictadura cívico-militar

En coherencia con lo estipulado por la Ley Universitaria de 1976, los mecanismos de control ideológico sobre docentes, programas de cátedras –contenidos y bibliografía– y tareas de investigación caracterizarían a la gestión de Carlos Uzín en la FCE. En relación a ello y “coincidiendo con varios autores (Bourdieu, 1983, 1984; Kaplan, 1994 y Piña, 1996)”, Carolina Kaufmann (2001: 22) señala que: “resulta fácil advertir el campo universitario como aquel terreno en el cual se presenta la pugna social, las tensiones y las luchas por conquistar el dominio de los saberes. Por otra parte, el modo en que los grupos académicos justifican el monopolio del poder va definiendo sus límites, estrategias y los procedimientos que emplean”.

El dominio por los saberes requirió la implementación de decisiones políticas y académicas precisas. Así, las nuevas depuraciones del claustro docente –no renovación de diversas designaciones; estudiantil –prohibición del ingreso a la casa de aquellos considerados “subversivos”- y bibliográfico serían acompañadas por una ingeniería minuciosa de reestructuración curricular.

En congruencia con el plafón ideológico del Proceso de Reorganización Nacional, el Grupo Académico (Kaufmann; 2001) que lideró la conducción institucional se auto-referenció como “el” auténtico custodio del orden y de las verdaderas tradiciones nacionales. Sus cimientos denotaron la articulación de diversos discursos que combinaron en su seno al nacionalismo integrista, el neotomismo, las teorías del totalitarismo y de la Seguridad Nacional.

Como se sabe, la concepción neotomista había sido convertida en filosofía oficial de la Iglesia Católica desde fines del siglo XIX, cuando el Papa León XIII dio a publicidad la encíclica *Aeternis Patris* (1879) –subtitulada *Sobre la restauración de la filosofía cristiana conforme a la doctrina de Santo Tomás*

de Aquino—, en la que se afirmaba que la doctrina desarrollada por Tomás de Aquino habría de ser la base de toda filosofía que se tuviese por cristiana. Esta doctrina se caracterizó por la revitalización de la tradición escolástica medieval y sus conceptos fundamentales con el fin de realizar una nueva síntesis entre fe cristiana y racionalidad moderna. Así, el neotomismo o neoescolasticismo pretendió rescatar el valor del realismo frente al idealismo y promover el valor del personalismo.

Para “funcionalizar” la formación ofrecida en congruencia con estos parámetros ideológicos, se recurrió a la implementación de un nuevo plan de estudio para el Profesorado en Ciencias de la Educación y de nuevas carreras de formación docente (los Profesorados de Enseñanza Elemental de Adultos y Profesorado de Enseñanza Diferenciada). A continuación, se avanzó con celeridad en la reformulación del Plan 1971 aún en vigencia. Las decisiones político-académicas al respecto se caracterizaron por la eliminación de aquellas materias reputadas como “altamente problemáticas” por su incidencia en la politización del alumnado —por ejemplo, *Seminario sobre Problemas de la Realidad Argentina y Latinoamericana: Psicología Genética*—, y su reemplazo y/o “neutralización” con asignaturas cuyos contenidos y bibliografía se correspondían con la perspectiva ideológico-pedagógica de la gestión. También se recurrió a estrategias de cambio de nombre de materias, unificación de algunas y agregado de otras que ofrecían por su recorte temático y perspectiva mayores garantías. Las asignaturas elegidas para despolitizar la formación fueron centralmente: *Filosofía Social, Teorías pedagógicas contemporáneas, Derecho educativo y Ética*. No es casual que éstas fueran dictadas por Mario Collins Morcillo, Rosa Andrilli y María Inés Kojanovich, Esteban Homet y Juan Carlos Pablo Ballesteros, miembros conspicuos del Grupo Académico que lideraba la conducción institucional. Esas materias fueron conceptuadas desde la gestión como nodales a la hora de “corregir” o “reencauzar” determinados excesos de “politización e ideologización” en la formación que pretendió ofrecer la gestión institucional 1973-1974. A ellas debe sumarse la decisión de Uzín de asumir el dictado de la cátedra *Política y Administración de la Educación Superior* aduciendo la necesidad de cubrirla con una orientación coincidente con las directivas que regían la conducción de la universidad argentina, en consonancia con los principios que sustentaba el Gobierno de la Reorganización Nacional.

Convertido en filosofía oficial, el neotomismo se explicitó en forma abrumadora en los objetivos, contenidos y bibliografía del conjunto de las materias que conformaron los Planes de Estudio en vigencia. Si para el Grupo Académico que lideraba la conducción institucional la filosofía tomista era

la única perspectiva que ofrecía la garantía de orientar a las actuales generaciones y preparar a las generaciones futuras en una actitud consciente de la búsqueda de la Verdad, el Bien, la Justicia, el Orden, la Belleza y la Paz para lograr con ello madurez personal y madurez social que permitan a los argentinos, individualmente como ciudadanos y políticamente como Nación, el alcance del Bien Común (Uzín, 1977), su traducción en cuanto a la fundamentación antropológica de la Filosofía de la Educación hegemónica en la institución implicó la asunción –en estos grupos– de la concepción de persona propia del realismo tomista.

En una mirada de conjunto de los programas de las diferentes asignaturas que conformaban la propuesta formativa en Ciencias de la Educación puede detectarse la presencia contundente de autores y textos alineados en esta perspectiva. En este sentido, el afán por imponer a ésta como “la única a seguir”, implicó que, tanto las materias de formación general como las específicas, guardaran con ella una estricta congruencia. En este sentido, podría afirmarse que ello requirió un cierto pacto de lectura que se tradujo en el uso y abuso de una bibliografía conformada por los textos de Víctor García Hoz, Millán Puelles, Ibáñez Martín y Ruiz Sánchez.

A los efectos de explicar la razones por las cuales esta filosofía reunía todos los requisitos para convertirse en “la” única perspectiva de este período, vale recordar –siguiendo a Gayo Berlanga (2003)– que Derisi sostenía que el tomismo una vez más había demostrado su perenne vitalidad, su fuerza intrínseca, que le venía de la verdad de sus principios, los cuales virtualmente encerraban la solución cabal para la temática y problemática de todos los tiempos, y por encima de ellas mismas, sin hacer depender de éstas su intrínseca y perenne verdad. Las circunstancias históricas con los problemas por ellas suscitados no determinaban ni mucho menos agotaban las posibilidades del tomismo: solo provocaban su aplicación a una temática y no a otra. Ésta era la diferencia del tomismo respecto de otros sistemas y, concretamente, del existencialismo, determinados y estructurados más que como respuesta al problema integral de la filosofía como respuesta limitada a una determinada situación histórica.

La centralidad del pensamiento de Derisi en la FCE durante la última dictadura, como voz autorizada en la difusión del pensamiento tomista, es constatable no sólo en cómo las distintas cátedras remiten a su extensa producción intelectual –ya sea en la bibliografía obligatoria o ampliatoria– sino también por el reconocimiento explícito que, “como gran maestro”, se le realizaría durante la gestión de Uzín. Nos referimos a la resolución por la que encomendaba a la Prof. Rosa Andrilli, Directora del Instituto de Filo-

sofía de la Educación, el dictado de la conferencia sobre “El pensamiento filosófico de *Monseñor Octavio Nicolás Derisi*” el día 4 de Diciembre de 1980. Los fundamentos de la misma son más que elocuentes de lo que decimos puesto que Derisi era un asiduo visitante de la casa, donde orientaba los trabajos que realizaba el mencionado Instituto.

Asimismo, no fue extraño que la institución organizase las *Primeras Jornadas Nacionales Universitarias en Filosofía de la Educación* en 1977, y las segundas en 1983. En el desarrollo de las primeras, fueron convocados para las conferencias centrales: el Dr. Raúl Echauri –ex docente de la casa y exponente del tomismo argentino del siglo XX– sobre el tema *Filosofía, Educación y Universidad*, y el Prof. Francisco Ruiz Sánchez –mendocino, exponente del realismo pedagógico argentino– sobre el tema *Fundamentos Antropológicos de la Educación*. Consultado el libro de Actas de las Primeras Jornadas, puede señalarse que, si bien la adhesión a la filosofía tomista –y, por ende, a la concepción de persona propia del realismo que de ésta deviene– fue hegemónica en los organizadores y en la mayoría de los participantes, también hubo allí otras voces. Esas voces –por cierto disonantes– evidenciaron que el tomismo, pese a sus pretensiones, no había logrado aún en los medios académicos universitarios –públicos y privados– (y pese al contexto preciso de época favorable para ello) convertirse en “la única perspectiva filosófica” que haría de plafón de fondo a la concepción antropológica en la que habría de anclarse la Filosofía de la Educación. A ello remite la Nota Final que Rosa Andrilli, en carácter de Relatora General de las Jornadas, apunta como cierre de las Conclusiones Generales del evento, donde decía que las conclusiones surgían de una compatibilización de elementos conceptuales y de juicios comunes, pero que ello no implicaba desconocer que en las Jornadas se habían manifestado posiciones filosóficas diversas a la concepción realista, tales como la existencial y la analítica. Paso seguido apuntaba que sí se había acordado acerca de la ubicación de la Filosofía de la Educación y su temática. La realización de estas Jornadas daría como fruto la creación del *Instituto de Filosofía de la Educación*, que, bajo la dirección de Rosa Andrilli e integrado por los docentes y auxiliares de las asignaturas *Filosofía de la Educación*, *Ética*, *Introducción a las Ciencias de la Educación* y *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*, se proponía canalizar, organizar, dirigir y promover investigaciones de ese campo.

Esta perspectiva filosófica también atravesó la propuesta de Formación en Postgrado y de irradiación cultural en el medio. En lo que a la formación de postgrado se refiere, se trasuntó en el interés manifiesto de la conducción institucional de reorganizarlos en congruencia con la misma. Ejemplo cabal

de esta política académica fue el dictado del Seminario *Teorías filosóficas de la educación (estudio histórico-crítico)* del Curso de Postgrado de Especialización en Filosofía de la Educación, durante 1982, bajo la dirección de la mencionada Andrilli y los Profesores María Inés Kojanovich y Juan Carlos Pablo Ballesteros como integrantes del equipo. Al año siguiente, otra resolución aprobaba los programas de los Seminarios del Curso de Postgrado de Especialización en Filosofía de la Educación: *Teorías Filosóficas de la Educación y Axiología Educativa*. En cuanto a la propuesta de irradiación cultural en el medio, resulta insoslayable mencionar la organización de diferentes actividades académicas, en las que también estará presente esta perspectiva filosófica. Son ejemplos las conferencias que dictaran, en 1983, el Dr. Guido Soaje Ramos –abogado y filósofo argentino cultivador de la filosofía práctica en la mejor línea de la filosofía cristiana– y el pedagogo humanista y personalista español Ricardo Martín Ibáñez.

Sin embargo, la concepción neotomista convertida en filosofía oficial de la Iglesia Católica desde fines del siglo XIX también fundamentaría la adhesión del Grupo Académico hegemónico en la institución a las políticas de subsidiariedad del Estado en materia educativa. Concebidas en este entramado ideológico como instituciones educativas naturales, la Iglesia y la Familia fueron objeto de abordaje en asignaturas como *Derecho Educativo, Política y Administración de la Educación, Sociología, Sociología de la Educación, Historia de la Educación e Historia de la Educación Argentina*, por citar sólo aquellas donde ésta tiene un desarrollo más amplio, ya sea por los objetivos, contenidos temáticos o por la bibliografía propuesta.

Si la filosofía tomista tiñó al conjunto de materias de formación general y específica, en el dictado de las historias de la educación se ensambló con la perspectiva historiográfica asumida por el nacionalismo católico hispanista.

Según Zanca (2006), las celebraciones del sesquicentenario de la Revolución de Mayo, en 1960, reavivaron las discusiones sobre los orígenes nacionales en los intelectuales católicos. Sabido es que, desde las primeras décadas del S.XX, el catolicismo desarrolló una contra-historia para enfrentar la versión liberal de los sucesos de Mayo. Uno de los principales hacedores de esta versión de mayo fue el padre Guillermo Furlong quien, en sus obras *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata 1536-1810* y *Etapas del catolicismo argentino*, sintetizó sus puntos de vistas sobre el hecho. Finalmente, la clave interpretativa de Furlong se cimentaba en demostrar que el origen filosófico de la revolución no estaba en Rousseau ni en la tradición iluminista del S. XVIII, sino en la “sana doctrina” sobre el pacto del intelectual jesuita Francisco Suárez. Así, la teoría suareciana,

para la mirada católica de Furlong, permitía poner un corte a ese pesado lazo que en la historia oficial unía el origen nacional con la perspectiva liberal y afrancesada. El que coincidía con Furlong respecto a la centralidad de Suárez como fuente de inspiración de la Revolución era Atilio Dell' Oro Maini, aunque por cierto, dejaba entreabierta la posibilidad de considerar la incidencia de otras influencias.

Un escenario propicio para difundir esta versión historiográfica fue, sin dudas, la realización, en la institución, de las *IV Jornadas Nacionales Universitarias de Historia de la Educación* que, bajo el lema central “La educación Argentina y Americana en los siglos XVI, XVII y XVIII”, se llevaron a cabo los días 26, 27 y 28 de mayo de ese año. El tema convocante, el recorte temporal, la invitación cursada al Dr. Furio Lilli para que dictase la conferencia central del evento referida al *El pensamiento europeo en el siglo XVII y su influencia*, resultan más que ilustrativos de lo que decíamos respecto de la perspectiva historiográfica que el Grupo Académico Líder en la institución asumía. No es casual que se convocase a un filósofo para que dictase la conferencia central de las Jornadas, así como tampoco lo es que ese espacio fuese ocupado por Lilli y con ese tema.

En este sentido –siguiendo a Rock (1993)–, no debe olvidarse que los nacionalistas exaltaban a los Habsburgo y al S.XVI, denostando a los Borbones y a la ilustración dieciochesca. Los Austrias representaban la fuente del honor y de la autoridad como encarnación del Estado porque sus reyes habían sido servidores de la república y esclavos del deber como ministros de Dios. Los Borbones, en cambio, estaban inspirados por el despotismo francés. Eran centralistas y absorbentes y habían hecho de la religión una cuestión de Estado. De ellos procedían las ideas extranjeras y liberales que habían pervertido el desarrollo histórico argentino. En el S.XVIII, la razón había subordinado a la vocación espiritual. La única verdad se convirtió en una cuestión inherente al juicio de cada hombre, y de un mundo fundado en la aristocracia se transitó hacia otro basado en la razón. La regeneración nacional significaba restaurar el espíritu guerrero y apostólico de la Edad Media y de los Reyes Católicos, que habían conquistado y civilizado las Américas. Había que restaurar el derrotero abierto por los capitanes de la conquista; el de los primeros pobladores y colonizadores, que nos dieron la raza, la fe, la cultura. Según la versión argentina de la hispanidad, la conquista había creado un mundo hispánico aparte con residencia propia en el espacio conquistado cuyo dominio correspondía al pueblo que lo habitaba. Esa relación de dominio es lo que constituye la soberanía, la autonomía, la independencia política de un pueblo.

Fruto de la organización de las IV Jornadas Nacionales Universitarias de Historia de la Educación sería la creación, en la casa, del *Instituto de Historia de la Educación Argentina* que, integrado a la cátedra homónima, debía “canalizar, organizar, dirigir y promover las investigaciones en ese campo”.

En este escenario y sin perder el contexto de época, a la rigurosa celebración de las fechas patrias se sumó la del Día de la Hispanidad. Esta conmemoración no era una novedad en el ámbito de la UNER puesto que era una efeméride instituida por el –autodenominado– “Proceso de Reorganización Nacional”. A ello remite una nota publicada por *El Diario* donde se relataba que, invitado especialmente por el Jefe del Grupo de Artillería con asiento en Rosario del Tala (Provincia de Entre Ríos) Teniente General Horacio Osvaldo Chimero, pronunciaría una conferencia el rector de la UNER, Lic. Esteban Homet, sobre el tema *El Derecho de Indias: La grandeza hispana*. La noticia periodística aclaraba que la misma formaba parte de los actos programados con motivo de la conmemoración de la hispanidad. En total congruencia con esta efeméride, tiempo después, el siguiente Rector de la UNER, Dr. Luis Barnada, disponía mediante Ordenanza del 3 de octubre de 1980 instituir en forma permanente en la UNER la celebración del Día de la Raza en el marco de honor y trascendencia propio de la conmemoración de los hechos fundadores de la nacionalidad Argentina. A la vez, establecía que en todas las unidades académicas se realizaran actos especiales de conmemoración de tan magno suceso, con expresa lectura de aquella Ordenanza y la disertación de un profesor titular sobre la naturaleza y alcances del mismo. Los fundamentos esgrimidos por el Rector para tomar tal decisión son más que gráficos para ilustrar y entender el conjunto de tópicos y articulaciones ideológicas que caracterizaban al Grupo Académico que conducía la FCE y su total congruencia con el horizonte ideológico de la dictadura.

La preocupación por recordar que los orígenes de nuestra “cultura hispano-romana” tenían “interdiversables raíces católicas, griegas y latinas” estuvo presente en el planteo de objetivos, contenidos y bibliografía específica en diversas asignaturas, pero también permeó la realización de otras actividades culturales de la institución. Al respecto, merece citarse, por ejemplo, la actividad desarrollada en conmemoración de los veinticinco años de la apertura de la FCE (UNER) como Sección Ciencias de la Educación de la UNL, invitando a un ex docente de la Casa, Prof. Vicente Oscar Visñovezky, a dictar la conferencia *Actualidad y trascendencia de la Cultura Clásica*, el 28 de octubre de 1976.

Ese tipo de actividades serían posteriormente responsabilidad del *Servicio de Difusión y Extensión Cultural de la Facultad*, creado con el objeto

de realizar tareas de difusión y extensión de la labor cultural, científica y técnica de la institución bajo el argumento de “contribuir como orientación permanente a la cultura de la comunidad”. Sintomático será este afán de constituirse en el “orientador” permanente de la cultura de la comunidad. No será aleatorio ni arbitrario inferir, entonces, que la institución habría de instituirse, con su política académico-cultural de irradiación en el medio, en el modelo o ejemplo de camino a seguir por la comunidad. Constituido en una especie de brújula que señalaría el camino de la verdad y el bien, el Servicio de Difusión y Extensión Cultural organizaría diversos eventos que, en ese afán conmemorativo, evidenciaba el conjunto de pilares que conformaban el entramado ideológico del Grupo Académico que conducía la facultad, obviamente, en total articulación y coherencia con la política del –autodenominado– “Proceso de Reorganización Nacional”.

De lo desarrollado hasta aquí podría concluirse, siguiendo a Romero (2004), que, en congruencia con el plafón ideológico de la última dictadura, este Grupo Académico propuso un modelo de nacionalidad y de hombre argentino donde confluyeron elementos de la Geografía y la Historia con otros provenientes de discursos ideológicos: el nacionalismo integrista, el neotomismo y las teorías del totalitarismo y la Seguridad Nacional. Si la concepción neotomista es la recurrente para caracterizar al hombre, la familia y el municipio, en tanto instituciones naturales, sobre ellas se construye el estado, claramente diferenciado de la nación. Es la nación la que informa los valores del patriota, modelo del “hombre argentino”. La democracia no es aquí un régimen político sino una forma de vida tradicional de la nación amenazada por los totalitarismos. Las doctrinas de la Guerra Fría y de la Seguridad Nacional definen la posición de la Argentina ante sus enemigos externos e internos, como lo son el comunismo y la subversión. Pero además, la argentinidad se relaciona con la soberanía y, al respecto, se denunciarán las múltiples formas de su violación y, por ende, se afirmará la necesidad de su defensa militante y cotidiana. Esta conclusión puede constatarse si tenemos presente el recorrido analítico propuesto hasta aquí y el posicionamiento de la conducción institucional y de su grupo cimiento respecto al conflicto limítrofe con Chile –primero– y el de la Guerra de Malvinas, después. El problema de la soberanía, entendida como una unidad entre estado, identidad nacional y dominio de un territorio, se despliega en este grupo a partir de un discurso geopolítico reputado como el más adecuado para encarar estos problemas. La inclusión de este registro remite a la idea de fortaleza amenazada del occidente cristiano que debe ahora enfrentar a un atacante concreto: “Inglaterra”.

No es casual que la Carrera *Licenciatura en Ciencias de la Información*, creada en 1978 sobre la base de la transformación de la carrera de Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales, incluyera en su plan de estudios –hacia 1983– como seminarios optativos en el quinto año: *Geopolítica* o *Geografía Regional*. La incorporación de estos seminarios traducía no sólo la combinación híbrida de dos tradiciones intelectuales cuyos orígenes se remontaban a la formación de la disciplina geográfica a finales de siglo XIX (la Geopolítica y la Geografía Regional), sino también la impronta de lo militar en la producción del conocimiento cartográfico argentino. ¿Qué queremos expresar con ello? Justamente –y siguiendo a Romero (2004)– que la reivindicación sobre las Islas Malvinas conoce su primera expresión cartográfica en los mapas publicados desde 1885 por el Instituto Geográfico Argentino que, como se sabe, fue una sociedad científica de explícita orientación nacionalista. Sin duda, la consagración en la cartografía oficial de estas reivindicaciones durante las décadas de 1930-1940 –como demuestra Rosana Guber– acompañó un clima de ideas donde todos los tópicos territoriales del temario nacionalista se popularizaron y cobraron significaciones ideológicas ambiguas en relación a Malvinas. Quizás la invención intelectual que puede atribuirse con más propiedad al Ejército sea la del triángulo Antártico Argentino que le brinda a la imagen de la Argentina una nueva dimensión escalar, al llevar la extensión del territorio hasta el Polo Sur.

Sintomático también de eso fue la invitación cursada al coronel Jorge L. Rodríguez para que tomase a su cargo el desarrollo de una conferencia sobre los derechos argentinos sobre el Atlántico Sur, para personal docente, no docente, alumnos y público en general el día 09/06/1978; también la adhesión al acto organizado por la Facultad de Ingeniería, donde disertaría el entonces Rector de la UNER Lic. E. Homet bajo el título de: “Panorama de la soberanía argentina en las Islas Malvinas”, o la designación de los Profesores Juan Mario Collins Morcillo –como delegado titular– y Ricardo Ramón Andrilli –como suplente– ante el grupo de trabajo creado con la finalidad de unificar los nombres de accidentes geográficos que ofrecían variantes en su grafía. A ello debe sumarse el posicionamiento institucional de apoyo y solidaridad con el gobierno militar en su decisión de recuperar las Malvinas en 1982. Vale al respecto mencionar las diversas notas que aparecieron en *El Diario* publicitando diversas actividades organizadas por la casa para contribuir al loable “Fondo Patriótico”.

En síntesis, la teoría pedagógica personalista cristiana, el nacionalismo hispanista católico y la perspectiva filosófica tomista permitieron a este Grupo

Académico cimentar la reivindicación del “técnico y/o especialista” como lo distintivo del perfil formativo del egresado en Ciencias de la Educación, en tanto y en cuanto, éste garantizaba la “supuesta” neutralidad o apoliticidad del saber pedagógico. Ello puede avalarse si se focaliza la mirada en los programas de las asignaturas *Conducción del Aprendizaje y Planeamiento de la Educación* de todo este período. En lo que respecta a las *Conducciones del Aprendizaje*, puede constatarse la formulación de objetivos de aprendizaje en términos de conducta. Asimismo, lo común a todas es que los contenidos a desarrollar se sustentan en iguales tópicos, esto es: los objetivos, los medios y la evaluación de los aprendizajes. También la recurrencia a una bibliografía en estrecha coherencia con esta perspectiva: S. Avolio de Col; B. Bloom, P. Lafourcade, R. Sarubi, H. Taba. Tanto el esquema de presentación como los conceptos y la perspectiva desde donde se los enfoca se encuadran en el contexto de lo que Gimeno Sacristán (1985) denomina *Pedagogía por Objetivos*.

En relación con esta perspectiva tecnicista, Zoppi (2006) señala que la planificación educativa se constituyó en el proceso y el método de formular y ejecutar –mediante administración programada– una política de educación caracterizada, entre otros rasgos centrales, por la fijación de objetivos puntuales, para ser alcanzados en plazos precisos, coherentes entre sí y con las intenciones explicitadas para otros aspectos del desarrollo; identificados mediante un proceso metódico de análisis y previsión de posibles impactos; por una delimitación, también consecuente y exhaustiva, de acciones necesarias para concretarlos, y finalmente, por una cuidadosa búsqueda de una evaluación objetiva de los rendimientos alcanzados en los aprendizajes. Se reivindicó así el ideal educativo de la perspectiva tecnocrática que propició el trabajo aislado de los docentes, con su consecuencia, en lo político, de fragmentación de las bases y, en lo curricular, de fragmentación del conocimiento con sus correlatos de ruptura y empaquetamiento destinados a cercenarlo, disciplinarlo, paralizarlo.

La pedagogía por los objetivos se trasuntó, también, en las propuestas de irradiación en el medio a través de la implementación de diferentes cursos de capacitación y actualización docente que, coordinados por la Secretaría Académica y organizados por el Servicio de Extensión Cultural, pretendían instituirse en “un nuevo aporte a la promoción de la educación en el medio y, por lo tanto, una contribución efectiva a la política de reorganización nacional en el área educativa”. De esta manera, se establecían de forma permanente los cursos de *Planeamiento de la Enseñanza Media y Actualización docente para profesores universitarios*. En lo que respecta al primero, fue dictado

en forma conjunta por Pedernera, Martín y Marín (titulares de los distintos cursos de *Conducción del Aprendizaje*), mientras que el segundo, por la Profesora Vitale (titular de *Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior* y Directora del Servicio de Pedagogía Universitaria). En lo que respecta a *Planeamiento de la Educación*, es notable cómo se ofrece desde esta materia una perspectiva de abordaje que cristaliza el enfoque tecnocrático de los años '60. En congruencia con la revalorización del perfil "técnico" del egresado, se organizaría el Servicio de Orientación Educativa, y luego, hacia 1978, el Profesorado de Enseñanza Media y Superior incorporaría como asignatura optativa el *Seminario de Psicometría*, que se incluirá con carácter obligatorio en el nuevo plan de principios de los años '80, con la denominación *Psicometría y diagnóstico educacional*.

La impronta economicista de los orígenes del planeamiento redundaría en su tratamiento y estudio en *Sociología de la Educación y Economía de la Educación*. Las premisas de la pedagogía tecnocrática desarrollista: "Educación como inversión" y "Formación de Recursos Humanos", y la bibliografía específica gestada en torno a ello tendrían un lugar destacado en los programas de esas asignaturas durante la última dictadura. Asimismo, no estarían ausentes tampoco el conjunto de documentos de trabajo que, gestados desde los "autorizados" organismos internacionales, pretendieron traducirse en eficaces recetas a aplicar en contextos y realidades disímiles. Todo ello caracterizó ese "saber específico" que, en tanto "técnica", se trasantó en los pomposos cimientes identitarios "del especialista" en Ciencias de la Educación.

IV. El movimiento estudiantil de la FCE (1973-1983)

El movimiento estudiantil de la FCE, a partir de sus peculiaridades y singularidades, supo construir una base identitaria desde la cual pudo conectarse con los elementos, los hechos y las posiciones que fueron configurando y materializando su propia temporalidad. En este sentido, el estudiantado de la casa no fue ajeno al proceso de radicalización política que vivió el país durante la primera etapa de la década del '70. Al compás de los acelerados y contradictorios procesos que se sucedieron en el ámbito nacional, vivió su apogeo y experimentó su propia caída. En este marco, y con la consigna de "la universidad al servicio del pueblo" como bandera, el movimiento pudo pensar y dar forma a novedosas articulaciones institucionales: planteó, planificó y concretó cambios académicos, llevó adelante tareas orientadas a la transformación social, luchó contra sus enemigos políticos y sufrió las con-

secuencias de verse envuelto en una experiencia histórica que lo incluía y que al mismo tiempo lo excedía. Producto de un proceso de acumulación de experiencias, de luchas, de discusiones teóricas y opciones políticas, y germinado al calor de la “primavera camporista”, el proyecto de una universidad al servicio de la “liberación y la reconstrucción nacional” comenzó a languidecer –no sin resistencias– en cuanto los nubarrones surcaron los cielos de la política nacional. Expresión genuina de una coyuntura política particular, esta experiencia y los actores que la sostuvieron no pudieron resistir el cambio que, en brevísimo tiempo, experimentó el escenario político nacional y regional. Con el endurecimiento de las medidas represivas y de control, que signaron el tránsito entre la clausura de la experiencia universitaria del ‘73 y el advenimiento del autoproclamado “Proceso de Reorganización Nacional” –que cobró forma en exilios docentes, expulsión de alumnos y la clausura de líneas teóricas consideradas como subversivas–, los alumnos construyeron y sostuvieron sus estrategias de impugnación y de visibilización. Empero, ya no pudieron superar el plano de la resistencia, ni recuperar su posición como elemento dinamizador de la vida institucional.

Con la entronización en el poder de la “Junta Militar”, a partir del 24 de marzo de 1976, y la implementación de un plan represivo de características criminales que se ensañó contra todas las formas posibles de militancia y de participación social, se abrió una etapa de reflujo y de retraimiento de las masas desde el espacio público al privado. En este marco general, el movimiento estudiantil perdió, dentro de la FCE, toda posibilidad de funcionamiento efectivo. La lógica de preservación primó frente a la posibilidad de movilización, frente a la exteriorización de reclamos o la realización de acciones de lucha. Así como la etapa precedente y la que se inauguró con la intervención de la facultad, en 1974, estuvo signada por la resistencia, la coyuntura que se abrió con el Golpe de Estado lo estuvo por la preservación y la supervivencia individual. Ello impidió toda acción de articulación o de reagrupamiento de los estudiantes. Vale recordar aquí que el accionar represivo desplegado sobre la militancia en general y sobre el movimiento estudiantil de la FCE, en particular, se cobró la vida de dos estudiantes (Alicia Ramírez y Carolina Araujo) y de una egresada (Mabel Fontana) y terminó depositando en las cárceles de la dictadura a otros tantos.

Si el ocaso del movimiento estudiantil se inscribió dentro de un proceso represivo y de desmovilización generalizada, su resurgimiento coincidió con la visibilización de los primeros cuestionamientos sociales hacia la dictadura, con la recuperación, por parte de estos mismos sectores, del espacio público y el agotamiento del gobierno militar derivado de su propia inviabilidad

política y su gestión económica. En este contexto, de avance de las distintas expresiones sociales y políticas, comenzó a cobrar fuerzas y forma, a principios de los años '80, la reconstrucción del movimiento estudiantil. Éste tuvo un lugar destacado junto con otros actores sociales en la lucha por la recuperación democrática y terminó de madurar a mediados del '83. Nos encontramos, en ese año, con un movimiento estudiantil remozado que protagonizó y vivió los meses previos a la vuelta a la democracia con intensidad y nuevas esperanzas. Envueltos en el clima de participación política de 1983, los estudiantes de la FCE manifestaron sus reclamos que pivotaron entre las demandas de tipo gremial y aquellas que incluían reivindicaciones más amplias ligadas a la lucha política por la vuelta de la democracia. Las heridas infligidas por la dictadura llevaron a unificar los reclamos estudiantiles, que recuperaban nuevamente, del fondo de su historia, las banderas de la Reforma Universitaria ligadas a la democratización de los claustros universitarios, la autonomía, la calidad de los estudios allí cursados y la relación con el medio. La articulación entre política partidaria y política universitaria comenzó a ser puesta en cuestión. Ello habilitó la emergencia de "sectores independientes" sin un encuadramiento político-partidario definido. Estos nuevos actores comenzaron a discutir la injerencia de los partidos políticos en la universidad, la radicalización del discurso y la acción estudiantil y la cuestión de la violencia como mecanismo de construcción y desarrollo político. Al mismo tiempo, comenzaron a plantear la necesidad de una democratización real y efectiva de la vida universitaria

Por último, surgieron nuevas formas de relacionarse y nuevas formas de acción que sirvieron a la reconstrucción del propio movimiento estudiantil y a su reposicionamiento frente a la mirada de la sociedad, esto es, probando su poder de convocatoria, ejerciendo presión, ensayando articulaciones con otros sectores afines y buscando nuevos espacios de sociabilidad política.

V. A modo de cierre

Con el apoyo de la juventud radicalizada, el breve decanato de Susana Froy de Boeykens en la FCE se propuso desarrollar una política académica que intentaría concretizar la formación en docencia, en investigación y extensión acorde a los principios revolucionarios que implicaban su fuerte compromiso con el Proyecto Nacional de Liberación. En tal sentido, la implementación del Plan de Estudios de transición elaborado por los actores institucionales que apoyaban aquel proyecto político fue clave a la hora de avanzar en la materialización de la formación del pedagogo comprometido con la realidad

educativa local, regional y nacional. Empero, la concreción de este proyecto se vería abortado por las propias divisiones/enfrentamientos/antagonismos vivenciados al interior del peronismo entrerriano.

Así, en mayo de 1974, el triunfo de los sectores conservadores se traduciría en la facultad con el alejamiento forzado de la decana Boeykens y la asunción, en su reemplazo, de María Irene Martín, en un contexto de violencia inusitado. Con el beneplácito del gobierno provincial, de la JP “Comando Paraná” y de los protagonistas institucionales opositores a Boeykens, Martín realizaría la exoneración de gran parte del cuerpo profesoral colaborador de aquélla y se iniciaría el proceso de eliminación de contenidos, bibliografía y espacios institucionales de sociabilidad política que habían inaugurado articulaciones innovadoras de la casa con la problemática social. Estas políticas académicas se profundizarían aún más con la gestión de Almará avanzándose así en la concreción de un perfil formativo opuesto: la del experto o “el especialista”.

Una vez acontecido el Golpe de Estado, el Grupo Académico que lideró la conducción institucional se abocaría a hacer efectivos el conjunto de transformaciones pendientes que habrían de operar en la neutralización definitiva del perfil formativo y las modalidades de intervención política del estudiantado propiciado por la gestión Boeykens. En este sentido, puede afirmarse que, una vez concluido el proceso de asepsia institucional (exclusión de docentes, alumnos y bibliografía “subversiva”) y constituido en sujeto de la determinación curricular, este Grupo Académico montó un dispositivo de control ideológico sobre objetivos, contenidos y bibliografía de las asignaturas que conformaron las nuevas estructuras curriculares de las carreras de grado y postgrado y ofertas de formación en el medio.

Para garantizar la efectividad de los dispositivos de control ideológico sobre la formación ofrecida, este Grupo monopolizó el dictado del conjunto de materias que eran funcionales para transmitir una visión social de la educación, la teoría pedagógica personalista cristiana y el nacionalismo hispanista católico que se enhebraban con congruencia en la perspectiva filosófica neotomista a la cual éstos adscribían. Ella fue funcional a los objetivos políticos de la última dictadura cívico-militar y se trasuntó en la reivindicación del “técnico y/especialista” como lo distintivo del perfil formativo del egresado en Ciencias de la Educación.

La recurrencia a la filosofía neotomista como plafón en la que habría de cimentarse la oferta formativa obedecía a sus garantías certeras respecto de terciar a favor de la despolitización de alumnado y, por ende, al abandono del ideal de intelectual comprometido como condición para instituirse en

intelectual orgánico –propiciado por la gestión Boeykens–. Esto es, enfatizar los aspectos técnicos pedagógicos como la especificidad del egresado de la carrera significaba negar/ocultar las dimensiones políticas que todo acto de educar implica. La (supuesta) “neutralidad” del saber técnico pedagógico fue, para este Grupo Académico, la garantía para ello.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, A. (2006). La consolidación del mercado interno. 1956-1975. (pp.125-162). En: DE DIEGO, J.L. (Dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BUCHBINDER, P. (2010). Los sistemas universitarios de Argentina y Brasil: una perspectiva histórica y comparada de su evolución desde mediados del siglo XX. (pp.9-30). En BUCHBINDER, P. et al. (Comps). *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943 – 1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.
- DE RIZ, L. (2000). *La política en suspenso 1966/1976*. Buenos Aires: Paidós.
- DEVÉS VALDÉS, E. (2008). *El pensamiento latinoamericano en el Siglo XX. Tomo II: Desde la CEPAL al Neoliberalismo (1959-1990)*. Buenos Aires: Biblos.
- DIEZ, M. A. (2009). *El Dependientismo en Argentina. Una historia de los claroscuros del campo académico entre 1966 y 1976*. Tesis doctoral. (Doctorado en Ciencias Sociales) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3496/tesisdiez.pdf [11 de Abril de 2012]
- GENOVESE, M. C.; PEÑAFORT, E. (2002). La enseñanza universitaria de la Filosofía. (pp.1-20). Instituto de Filosofía, FH A, Universidad Nacional de San Juan. Disponible en: http://www.ffha.unsj.edu.ar/planes/Pdf%20Filosofia/Ense%F1anza_%20universitaria.pdf [7 de Octubre de 2010].
- GAYO BERLANGA, C. (2003). *Vida y pensamiento de Raúl Echauri. Un filósofo tomista argentino del siglo XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra, España. Disponible en: www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisCGayo.pdf [21 de Noviembre de 2011]
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GORDILLO, M. (2003). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973. (pp. 329-380). En: JAMES, D (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. T. IX. *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- INVERNIZI, H.; GOCIOL, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión y cultura durante la última dictadura militar*. Bs. Aires: Eudeba.
- KAUFMANN, C.; DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones. Paraná: FCE, UNER.

- KAUFMANN, C. (Dir.). (2001). *Dictadura y Educación. T. I. Universidad y Grupos Académicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NAVARRO GERASSI, M. (1968). *Los Nacionalistas*. Buenos Aires: Edit. Jorge Álvarez.
- PÉREZ LINDO, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- PONZA, P. (2007). *Intelectuales críticos y la transformación social en Argentina (1955-1973) Historia intelectual, discursos políticos y conceptualizaciones de la violencia en la Argentina de los años sesenta-setenta*. Universidad de Barcelona. Departamento de Antropología Cultural e Historia de América y de África. Tesis Doctoral Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1/browse?value=Ponza%2C+Pablo&type=author> [01 noviembre de 2010].
- ROCK, D. (1993). *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Ariel.
- ROMERO, L. A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, L.A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SARLO, B. (2007). *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires: Emecé.
- SIGAL, S.; VERÓN, E. (1986). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Legasa.
- SIGAL, S. (1991). *Intelectuales y Poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Punto Sur.
- SVAMPA, M. (2003). El populismo imposible y sus actores, 1973-1976. (pp. 381-436). En: JAMES, D. (Dir.). *Nueva Historia Argentina, 1955-1976*. T. IX. Buenos Aires: Sudamericana.
- TEDESCO, J.C. et al. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1983*. Buenos Aires: FLACSO - GEL.
- TERÁN, O. (1991). *Nuestros años sesenta*. Buenos Aires: Punto Sur.
- TERÁN, O. (coord.) (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UZÍN, C. (1978). Razones y Finalidad del Estudio de la Filosofía de la Educación (pp.7-12). En: *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación*. Paraná, 15-IX-1977. Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- VERÓN, E. (1974). *Imperialismo, lucha de clases y conocimiento. 25 años de Sociología Argentina* Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- ZANCA, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad. 1955-1966*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZOPPI, A.M. (2006). El planeamiento como portavoz de los ideales de la educación, en: *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 30:155-174.