

Maria Sol Romero

# La UNICEN en los años '60 y '70: Orígenes de la carrera y formación de Trabajo Social en Tandil

Maestría en Trabajo Social  
Facultad de Trabajo Social  
Universidad Nacional de La Plata

Tesis de Maestría  
Directora - Andrea Oliva

Junio de 2016

**TRIBUNAL DE DEFENSA**

-----

-----

-----

A Dante, cuya llegada motorizó  
las últimas reflexiones de la investigación.  
A mi compañero Cristian, familia y amigos.  
A todos los que tienen por interés conocer la historia de la profesión.

## **Agradecimientos**

*A quienes durante la investigación compartieron reflexiones, aportaron bibliografía y documentos para el análisis.*

*A mi directora Andrea Oliva por sus orientaciones y palabras precisas, pero fundamentalmente por posibilitar una investigación autónoma y aportar en la reflexión de la historia de la profesión desde la perspectiva de la lucha de clases.*

*A quienes enriquecieron la formación en el recorrido por la maestría y, en especial, a colegas de La Plata por su generosidad en los momentos de traslado.*

*A las compañeras del GIyAS, colegas, familiares y amigos/as que comparten mi vida cotidiana, por el aliento, aguante y empuje cada vez que refería a “LA TESIS”.*

*A los estudiantes con quienes compartimos aula, porque de los intercambios surge el entusiasmo y la necesidad de acceder al conocimiento.*

## **RESUMEN**

---

El trabajo de investigación recupera el origen y primeros años de la formación de Trabajo Social en la UNICEN centrandolo el proceso entre las décadas de 1960-1970. El mismo surge a partir de la necesidad de particularizar el proceso histórico vinculado a la enseñanza profesional a nivel local, marcando una línea de continuidad con los estudios que se vienen desarrollando dentro del colectivo profesional en relación a la historia de la profesión en distintos puntos del país.

Tres elementos se toman para el análisis: -la ubicación de la carrera en el marco del Instituto Universitario de Tandil y la UNICEN, -la articulación entre el origen de la formación profesional en la ciudad y el desarrollo de espacios ocupacionales y, -la relación entre los atravesamientos de la formación y los debates desarrollados en el Movimiento de Reconceptualización.

En base a estas dimensiones, en el marco de las determinaciones de la creación de la carrera, se estudia el proceso fundacional y expansión de los estudios superiores en la ciudad, ubicando el surgimiento de la formación en relación al desarrollo del Instituto Universitario de Tandil. Igualmente, se señalan las posteriores modificaciones en la carrera y formación profesional vinculadas al proceso de nacionalización de la universidad que demarca cambios en la dinámica institucional.

Avanzando en el análisis de las determinaciones del surgimiento de la formación profesional, se reconstruye parte del proceso histórico de creación de espacios ocupacionales en la ciudad desde fines de la década de 1920, que revela la demanda de personal capacitado impulsando la emergencia de la enseñanza a nivel local.

Entre los primeros antecedentes de formación profesional, la carrera de Asistente Educativo y Social de Especialidad y sus posteriores reformas hasta el año 1976 se estudian en relación a procesos más generales que se fueron desarrollando en el marco del Movimiento de Reconceptualización mostrando las tendencias presentes en la formación. De este modo, el trabajo tiende a articular procesos más amplios llevados a cabo a nivel regional, nacional y latinoamericano con los atravesamientos particulares de la formación profesional en la ciudad.

## **RÉSUMÉN**

---

Le travail de recherche récupère l'origine et les premières années de formation de travail social à la « UNICEN » en axant le procès entre les décades de 1960-1970. Le même sort à partir de la nécessité de particularisé le procès historique vinculé a l'enseignement professionnel à niveau local, en marquant une ligne de continuité avec les études qui se développent dans le comité professionnel en relation à l'histoire de la profession en différents points du pays.

Trois éléments se prennent pour l'analyse : -l'emplacement de la carrière dans l'axe de l'Institut Universitaire de Tandil et la UNICEN, -l'articulation entre l'origine de la formation professionnel dans la ville et le développement d'espaces occupationnels et, -la relation entre les parcours de la formation et les débats développés dans le Mouvement de Reconceptualisation.

Basé sur ses dimensions, dans l'axe des déterminations de la création de la carrière, on étudie le procès fondationel et expansion des études supérieures dans la ville, en plaçant l'émergence de la formation en relation au développement de l'Institut Universitaire de Tandil. De la même façon, on marque les postérieures modifications dans la carrière et formation professionnel liées au procès de nationalisation de l'université qui délimite des changements dans la dynamique institutionnel.

En avançant dans l'analyse des déterminations de l'émergence de la formation professionnelle, on reconstruit une partie du procès historique de création d'espaces occupationnels dans la ville depuis la fin des années 20, qui révèle la demande de personnelle capacité en impulsant l'émergence de l'enseignement à niveau local.

Entre les premiers précédents de la formation professionnelle, la carrière d'Assistant Educationnel et Social de Spécialité et ses postérieures reformes jusqu'à l'année 1976 ils s'étudient en relation à des procès plus généraux qui se sont développés dans l'axe du Mouvement de Reconceptualisation en montrant les tendances présentes dans la formation. De cette façon-ci, le travail a une tendance à articuler des procès plus grands menés à bien à niveau régional, national et latino-américain, avec les parcours particuliers de la formation professionnel dans la ville.

## **Índice**

<b>Introducción</b> .....	<b>7</b> -
<b>Capítulo I</b>	
<b>El Instituto Universitario de Tandil en su etapa fundacional y primeros años de desarrollo</b> .....	<b>27</b> -
Introducción .....	27 -
1.1. Proyectos societarios y Política Educativa en los años 1950-1960. La mercantilización de la Educación Superior: De la dictadura cívico-militar al Frondizismo.....	28 -
1.2. Creación del Instituto Universitario de Tandil y primeros años de desarrollo ...	38 -
1.2.1 Carácter privado de la enseñanza y arancelamiento de la educación superior en el Instituto Universitario de Tandil.....	47 -
1.3. Movimiento estudiantil tandilense y lineamientos político-ideológicos institucionales en el contexto de radicalización política .....	54 -
1.3.1 Prácticas políticas y Proyectos Societarios vinculados a las clases subalternas en los años 1960-1970 .....	55 -
1.3.2 “Política del apoliticismo” y control del movimiento estudiantil tandilense .-	62 -
<b>Capítulo II</b>	
<b>Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y formación de Asistentes Sociales</b> .....	<b>68</b> -
2.1 Antecedentes de la formación profesional en Tandil y espacio ocupacional.....	68 -
2.2 Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad. Características de la formación profesional.....	79 -
2.3 Hacia la nacionalización de la Universidad: Reforma curricular y Carrera de “Asistente Social” .....	86 -
<b>Capítulo III</b>	
<b>Nacionalización de la Universidad, críticas a la formación de Asistente Social y reforma del plan de estudios</b> .....	<b>99</b> -
Introducción .....	99 -
3.1. Contexto de creación de Universidades Nacionales en los años ‘70.....	101 -
3.1.1. Movilización social y Dictaduras de las Fuerzas Armadas. ....	101 -
3.1.2 Dictadura cívico-militar y creación de universidades nacionales.....	105 -
3.2 Movilización estudiantil en el proceso de nacionalización de la Universidad de Tandil .....	109 -
3.3 Carrera de Asistente Social y reforma del Plan de Estudios: de la nacionalización de la Universidad al Terrorismo de Estado .....	122 -
<b>Reflexiones finales</b> .....	<b>136</b> -
<b>Bibliografía</b> .....	<b>140</b> -

## ***Introducción***

---

Se presenta el trabajo de tesis de posgrado en el marco de la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata, dirigido por la Dra. Andrea A. Oliva. El mismo, se ha planteado reconstruir el surgimiento y primeros años de la formación profesional en Tandil, bajo el título *“La UNICEN en los años ‘60 y ‘70: Orígenes de la carrera y formación de Trabajo Social en Tandil”*.

El proceso de investigación se fue articulando con la propia trayectoria profesional vinculada a la función docente en el marco de la cátedra de Trabajo Social III y, con anterioridad, en la coordinación de prácticas de formación en Trabajo Social en el Seminario Permanente sobre Procesos de Intervención I de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). En particular desde la asignatura Trabajo Social III se desarrollan contenidos vinculados a la historia del Trabajo Social en Argentina; en tal sentido, la posibilidad de generar conocimientos sobre la historia de la profesión a nivel local, contribuyendo a los intereses y necesidades de la cátedra, ha motorizado el interés propio en el estudio del tema.

Del mismo modo, el trabajo retoma preocupaciones devenidas de la investigación vinculada a proyectos que se desarrollan desde el GIyAS (Grupo de Investigación y Acción Social) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, inscribiéndose particularmente en el proyecto *“Componentes Socio-históricos de los procesos de intervención y formación en Trabajo Social”* acreditado en el Programa de Incentivos.

Se destaca la articulación y el intercambio con colegas que vienen desarrollando investigaciones paralelas en el marco de los proyectos mencionados. A ello se suman los aportes de la propia trayectoria socio-ocupacional en organizaciones públicas estatales y no estatales en la ciudad de Tandil.

Los cursos de maestría fueron realizados regularmente durante los años 2012-2013, solventados mediante Beca Doctoral del CONICET; al tiempo que se iniciaron los estudios de posgrado en el marco de la *“Diplomatura Superior en Procesos de*

Intervención en Trabajo Social” de la Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN. Los espacios de cursada posibilitaron el intercambio con colegas que vienen realizando estudios sobre la historia de la profesión en distintos puntos del país, a la vez que pude acceder a la lectura de distintas fuentes bibliográficas en el marco de los seminarios, que fueron insumos para repensar la profesión y los procesos socio-históricos de Argentina y Latinoamérica. La presentación de trabajos a los seminarios fueron en algunos casos constituyéndose en avances de la investigación. Fundamentalmente, aportaron al proceso los trabajos presentados en los seminarios dictados por los profesores: Dr. José Paulo Netto, Dr. Alfredo Carballeda y Dr. Carlos Montaña, Dra. Andrea Oliva y Dra. Ma. Virginia Siede, Dr. Waldo Ansaldi y Dra. Verónica Giordano, Prof. Germán Pérez.

La producción tiene como punto de partida la preocupación acerca de los Perfiles Profesionales en Trabajo Social; en tal sentido, recuperar planteos iniciales contribuye a comprender los fundamentos de la presente investigación.

El trabajo guarda el antecedente directo de la producción de Tesis de Licenciatura titulada *“Trabajo Social y atención de la salud. La cuestión del cáncer, el enfermo oncológico y su entorno vincular”* (2010). Este trabajo de grado ha posibilitado avanzar en el conocimiento del ejercicio profesional en organizaciones públicas a nivel local identificando la política erigida en torno a la atención de enfermos de cáncer y la problemática de su entorno vincular.

Indagando sobre los usuarios de los servicios sociales, fue posible reflexionar no sólo en torno a la cotidianeidad del proceso de enfermedad de cáncer<sup>1</sup>, sino que además se identificaron elementos subjetivos y objetivos de las estrategias de intervención de los trabajadores sociales.

En relación a ello, surgieron interrogantes acerca del peso real que ejerce el “perfil profesional” en la definición de las estrategias de intervención y en la resolución de la situación problemática del usuario.

Igualmente, las preocupaciones acerca del “perfil profesional” fueron motorizadas a partir de la función docente vinculada a la coordinación de prácticas de formación en Trabajo Social. En este último sentido, esta experiencia ha posibilitado

---

<sup>1</sup> Sobre dicha cuestión ver Romero, en Mallardi, Madrid y Rossi, coord. (2011: 127-154)

percibir en las propias prácticas de formación, de acuerdo a momentos socio-históricos determinados, la existencia de distintos perfiles profesionales que influyen en las respuestas teóricas y prácticas sociales; por ello, avanzar en su conceptualización ha sido planteado como un desafío para la formación y el ejercicio profesional.

En ésta última dirección, se identifica que tanto en el *estatuto teórico* como en el *estatuto profesional*<sup>2</sup> (Netto, 1997), hay referencias que dan cuenta de la coexistencia de distintos perfiles al interior del colectivo de Trabajo Social (Netto, 1992; Quiroz, 1991; Alayón, 2012<sup>3</sup>). Con el fin de recuperar elementos del estatuto teórico, el rastreo bibliográfico fue aportando insumos para comprender distintas modalidades de enunciar los perfiles.

Las determinaciones del perfil se fueron diferenciando según los *agentes sociales* (Tobón, Rottier y Manrique, 1983). Señalamos determinaciones propias de las *instituciones* en que se desempeñan los profesionales; es decir, a partir de las exigencias de los espacios institucionales para con la profesión. Al mismo tiempo, indicamos determinaciones de los *usuarios* de los servicios sociales que van a demandar un perfil profesional determinado.

Por último, se ubicaron las determinaciones devenidas de la propia profesión de *Trabajo Social*. En este marco, (entre otras determinaciones) en la investigación fue adquiriendo centralidad la formación profesional la cual va a delimitar el perfil profesional al cual se aspira, en palabras de Molina, el *perfil académico* “sustentado en un proyecto pedagógico, ético y político” (Molina, 2006: 60-61).

A partir de estas primeras indagaciones surge la inquietud de estudiar la relación entre “perfil profesional y formación” y el modo en que esta última incide en el perfil.

El análisis inicial de fuentes bibliográficas, nos permitió partir de la hipótesis de que, en la producción escrita vinculada a la formación profesional se identifican

---

<sup>2</sup> El autor distingue al *estatuto teórico* del *estatuto profesional*. Este último hace referencia a lo que se establece en la intervención, diferenciándolo de lo establecido en la producción teórica, que denomina *estatuto teórico*.

<sup>3</sup> Si bien el autor no utiliza explícitamente el concepto “perfil profesional”, en su narrativa alude a elementos propios de cada una de las categorizaciones, que dan cuenta de lo que podrían llamarse distintos perfiles en Trabajo Social. De este modo, identifica a lo largo de la historia de la profesión en el país un “*Trabajo Social popular*”, “*Trabajo Social liberal-oligárquico*”, “*Trabajo Social tecnista*”, y por último refiere a un “*Trabajo Social Crítico*”.

diferencias en relación a los perfiles hacia donde se orienta la formación en momentos históricos determinados.

La referencia al perfil profesional ha sido incorporada además en los planes de estudio de la Carrera de Trabajo Social en distintas unidades académicas y en diversos períodos históricos. El hecho de haber formado parte de los debates en torno a la última reformulación de los contenidos curriculares de la formación profesional de la carrera de Trabajo Social en la FCH-UNICEN, y en relación, haber compartido con otros docentes, estudiantes y graduados la preocupación acerca del perfil del graduado en Trabajo Social, fue posibilitando no sólo cuestionarnos en torno a los perfiles presentes en la formación en la actualidad, sino a lo largo de historia de la carrera en Tandil.

A partir de allí, inicié un rastreo de fuentes escritas sobre la historia de la formación en Trabajo Social en la UNICEN, la cual posibilitó identificar el déficit de producciones que recuperen la particularidad de la historia de la carrera a nivel local. En el rastreo hallé un trabajo de investigación de grado (Selso, 2010) y trabajos parciales que hacen alusión al tema, presentados en jornadas (Gardey et. al., 2010; Gardey y Oliva, 2009). Sin embargo, estos trabajos no han avanzado en el estudio de las determinaciones del origen de la formación profesional a nivel local, ni los procesamientos particulares de la formación en los primeros años de desarrollo. Los escasos estudios vinculados a la formación y los déficit hallados en términos de conocimiento que dejaban los existentes, abrieron un campo de indagación e interpelación junto a la necesidad de recuperar elementos históricos aún no abordados respecto al origen y desarrollo de la carrera en la UNICEN, que trascendieron las primeras preocupaciones respecto al perfil profesional y su relación con la formación.

El proceso investigativo se fue concibiendo a partir de la *matriz metodológica inspirada en Marx* (Netto, 1987), desde la cual se realizaron sucesivas aproximaciones al objeto de estudio. Desde esta matriz de conocimiento se revela que el método es una construcción a partir de un objeto específico, que emana de la relación entre el sujeto investigador y el objeto estudiado. Es el objeto “el que nos brinda el material para determinar los fundamentos, las categorías y el método necesario para apropiarnos teóricamente de la realidad. Es el objeto el que nos demanda un determinado instrumental heurístico y un camino para conocerlo” (Montaño, 2000: 21). Por ello entiende el autor, que la preocupación por el “método” se revela con posterioridad y a

partir del objeto concreto a estudiar. El método es entonces, una relación entre sujeto-objeto.

Planteado el **objeto de estudio** en función de los **orígenes de la formación en Trabajo Social en la UNICEN en el período 1967-1976**, se fueron delineando las estrategias teórico-metodológicas para su conocimiento, las cuales se definieron y redefinieron a lo largo del proceso investigativo.

Respecto al tema, se ubicaron los primeros antecedentes de la *carrera de Trabajo Social* en la UNICEN en el año 1967, vinculada a la creación de la *carrera de “Asistente Educacional y Social de Especialidad”*, desarrollada en el marco de la Facultad de Ciencias del Hombre del Instituto Universitario de Tandil (éste último de carácter privado hasta la nacionalización en 1974). Las primeras aproximaciones al objeto de estudio posibilitaron identificar la relación entre la creación y desarrollo de la carrera vinculada a los procesos más generales que se fueron dando al interior de la Universidad, siendo éste elemento inadvertido en los estudios realizados hasta el momento respecto al origen de la formación. Por ello, reconstruir parte de la historia de la UNICEN ha sido planteado en el marco de los elementos que posibilitan comprender el origen y desarrollo de la carrera en Tandil. De ahí la necesidad de abordar este primer momento de la carrera y formación profesional a partir de sus relaciones con la *etapa fundacional y primeros años de desarrollo del Instituto Universitario de Tandil hasta el período de su nacionalización*.

Al indagar los estudios que refieren a la historia de la UNICEN (Dipaola, 1998; Pastor, 1999; Pérez, 1976; Pérez, 1977) se identifica que éstos han puesto el acento en analizar su fundación y desarrollo desde una perspectiva endogenista, en donde la historia de la institución educativa es el producto de su propia evolución lineal, desvinculada de la compleja trama de las relaciones sociales, de las clases e intereses antagónicos y las fuerzas sociales presentes en pugna.

Desde ésta perspectiva, la historia de lo que fuera el origen y desarrollo del Instituto Universitario de Tandil, resulta de la *solidaridad* de la sociedad tandilense y en particular de un grupo de impulsores, *sujetos individuales de buena voluntad*, que con *caridad* brindaron su *apoyo desinteresado* a esta obra (de trascendencia espiritual), teniendo por finalidad el *bien de la humanidad*. Es la historia de un *grupo de patriotas*

visionarios, que trabajaron con *modestia, sin pausa y con responsabilidad*, bregando por hacer realidad sus ideales. Individuos que hicieron ‘su’ historia, pugnando por la construcción de ‘su’ institución educativa. Parafraseando, es la historia del *esfuerzo, la esperanza, la fe* y los *sacrificios personales*; que se constituyen en *testimonio de vida, amor y decisión*, en sintonía con una *actitud de profundo sentido social y cristiano*, asentado en los grandes lineamientos de la doctrina social de la Iglesia<sup>4</sup>.

En esta perspectiva de análisis no sólo se atribuye la voluntad y capacidad de ciertos individuos como elementos explicativos de la historia de la institución tandilense, sino que además queda sujeta a la enunciación de fechas y descripción de sucesos, en un estado de apariencia de los hechos. Así es como, tales interpretaciones asumen una *racionalidad formal-abstracta* en donde de un modo se abstraen “los hechos de sus contenidos concretos y, de otro, *se abstraen* los hechos de las condiciones y las relaciones que los producen”. Como consecuencia, “los hechos, fenómenos y procesos abstraídos de sus contenidos y de la dinámica de las relaciones sociales sólo pueden adquirir para los hombres la apariencia de las cosas como un poder ‘absoluto’ que los domina” (Guerra, 2006: 4).

De modo opuesto, el pensamiento marxista invita a trascender las apariencias y superficialidades de los hechos, la empiria, lo evidente, lo inmediato, asumiendo una *racionalidad crítico-dialéctica* (Guerra, 2006).

Inspirados en ésta última perspectiva de análisis, se fue planteando la necesidad de estudiar el proceso fundacional y primeros años de desarrollo del Instituto Universitario de Tandil hasta su nacionalización, a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio, analizando tanto sus determinaciones macroestructurales —políticas, económicas, sociales y culturales—, como aquellas que operan a nivel local y regional.

El estudio de las *determinaciones* deviene de una forma particular de entender la realidad y el proceso de conocimiento. En tal sentido, Lessa advierte que “sólo podemos conocer algo si somos capaces de reproducir en la conciencia sus múltiples determinaciones” (Lessa, 2000: 222). Es por ello que el método dialéctico, descrito por Marx como “el método científico correcto” (Marx, 2008: 78) propone “partir” de la

---

<sup>4</sup> Expresiones vertidas en el texto de Pérez (1976)

realidad y “volver” a ella, en donde mediante el camino de la abstracción, parte de una representación del todo que se nos presenta de forma caótica, y “mediante una determinación más precisa, mediante el análisis, *llega* a conceptos cada vez más simples; de lo concreto figurado se *pasa* a abstracciones cada vez más tenues, hasta llegar a las determinaciones más simples” (Marx, 2008: 77). En este camino de “ida”, el movimiento decisivo es entonces, “la descomposición del ‘todo caótico’ en sus elementos simples, de modo a investigarlos en cuanto determinaciones singulares”. Una vez realizado este movimiento, se vuelve al punto de partida, “develando la relación de esos elementos entre sí y con la totalidad de la cual hacen parte, *siendo entonces la totalidad ahora*, un complejo articulado de ‘múltiples determinaciones’: el ‘universal concreto’” (Lessa, 2000: 215). Por ello es que Marx define al concreto en tanto “síntesis de múltiples determinaciones, y por lo tanto, unidad de la diversidad” (Marx, 2008: 78).

En la indagación entonces de las determinaciones de la creación y desarrollo del Instituto Universitario (fundado en el año 1964), se ha realizado un *rastreo bibliográfico* en función de estudiar la política educativa en nuestro país durante los años 1950-1960, contando con los aportes de Buchbinder (2010), Califa (2008), Ceballos (1985), Levenberg y Merolla (1988) y, Recalde (2007). El material bibliográfico estudiado fue posibilitando ubicar la génesis de la institución educativa en el marco de una política de Estado, en donde éste es retraído en sus funciones, fomentando el ingreso del capital trasnacional a nuestro país y dando paso a la consolidación de universidades privadas y confesionales instauradas a lo largo del territorio nacional. En este marco, resultó una tarea apasionante reconstruir las luchas del movimiento estudiantil reformista (defensores de la enseñanza laica) frente al proceso de mercantilización de la educación iniciado a partir del gobierno de la denominada Revolución Libertadora, materializado a partir del artículo N° 28 del decreto-ley 6403 y finalmente plasmado en la sanción de la ley 14.457 del gobierno de Frondizi.

Al mismo tiempo, se fueron identificando distintas fuerzas que operaron a nivel local y regional con el fin de impulsar la creación de la institución educativa. Para el abordaje de tales elementos, se realizó una *recolección, selección y análisis documental* del Instituto Universitario de Tandil accediendo a carpetas con más de 500 folios que fueron presentadas en el año 1968 con motivo de solicitar la autorización provisional

del Instituto privado. Igualmente se llevó a cabo un *rastreo en fuentes periodísticas* locales en el diario “Nueva Era” entre los años 1963-1964, que permitió acrecentar el conocimiento de la coyuntura local, regional y nacional. Fueron además *indagados materiales bibliográficos* que abordan la realidad local y regional en el período estudiado, entre los cuales resaltamos los trabajos de Dicósimo (2000), Dipaola (1998), Nario (1996), Pérez (1976), Taborga (2011).

En el abordaje del período, del *análisis documental y bibliográfico* identificamos dos dimensiones que merecieron especial atención: en primer lugar se hizo necesario estudiar el peso que ejerce el carácter privado de la enseñanza y arancelamiento de la educación en el acceso a los estudios superiores en el marco del Instituto Universitario de Tandil. Fueron analizados documentos (Estatutos del Instituto Universitario, del Centro de Estudiantes y de la Asociación Amigos de la Universidad, documentos sobre finanzas, carpeta de indicaciones al personal del instituto) que permitieron identificar que en los primeros años de desarrollo del Instituto Universitario (1964-1968) no sólo aumentaron de forma considerable las tasas de arancel, sino que se incorporaron nuevos aranceles que debieron afrontar los estudiantes. Se recuperó además, la relación directa que existe entre el pago del arancel y el acceso a la educación en el discurso de las autoridades del instituto.

Por otro lado, se estudió el pensamiento y práctica de las autoridades institucionales en relación al movimiento estudiantil tandilense, que deja entrever el ideario político al que adscribe la institución en un contexto de creciente radicalización política e ideológica. A partir del *análisis bibliográfico*, en donde se ha contado con los aportes brindados en el Seminario de posgrado “Las condiciones sociohistóricas de la democracia en América Latina”, dictado por los profesores Dr. Waldo Ansaldi y Dra. Verónica Giordano, se estudió la coyuntura argentina y latinoamericana de los años ‘60 y ‘70 con el fin de centrarnos en la particularidad de la institución tandilense y el movimiento estudiantil en el mismo período. Del *análisis documental* (Estatutos del Instituto Universitario y del Centro de Estudiantes, Cuestionario sobre el régimen de enseñanza de 1967, documentos sobre actividades del Centro de Estudiantes y de la Federación de Estudiantes<sup>5</sup>), trabajamos en relación a la difusión de un pensamiento

---

<sup>5</sup> A ellos se suman documentos tratados en los estudios de Pérez (1976) y Pastor (1999).

político que tuvo por finalidad controlar y disciplinar al movimiento estudiantil tandilense.

En el proceso de expansión del Instituto Universitario de Tandil, se coloca la creación de la Carrera de *Asistente Educacional y Social de Especialidad*, teniendo su campo socio-ocupacional restringido inicialmente en instituciones educativas. En la indagación de las determinaciones de la creación de la carrera en Tandil se hizo necesario ubicar la relación entre las demandas del espacio ocupacional en la ciudad, paralelamente al proceso de expansión de unidades académicas de formación profesional a nivel nacional y latinoamericano en el marco del Movimiento de Reconceptualización (Alayón, 1982; Siede, 2004). De este modo, el trabajo tendió a *dar cuenta de los particulares procesamientos de la expansión de la profesión* a nivel local en el *momento de expansión de la profesión* en el país, siendo éste uno de los *trabajos pendientes* a la actualidad (Siede, 2005).

El estudio sobre el Movimiento de Reconceptualización desde la particularidad de nuestro país, fue profundizado fundamentalmente a partir de los trabajos de Siede (2004) y (2005) y Repetti (2011) y, un aporte sobre la militancia política en el período lo hemos encontrado en el estudio de Moljo (2003). La indagación bibliográfica fue desarrollada con la finalidad de reconstruir las mediaciones de los hechos históricos desplegados a nivel nacional y los procesamientos particulares de la formación local durante el mismo período.

Siguiendo con la indagación de las determinaciones del surgimiento de la formación profesional en Tandil, de la *revisión documental* y el *rastreo bibliográfico*, hemos obtenido elementos para reconstruir la creación de espacios ocupacionales en la ciudad, así como los antecedentes de la formación. Un aporte en tal sentido ha sido el rastreo de información en la publicación digital “*El Monitor de la Educación Común*” del Consejo Nacional de Educación, así como la lectura de los trabajos de Olivieri (1930) y (1939), Gardey y Oliva (2009), Lionetti (2009) y Arrúa (2012) y (2014). El rastreo de información posibilitó recuperar elementos sobre la creación de espacios ocupacionales en la ciudad a partir de las primeras décadas del siglo XX, desde los cuales se comienza a demandar la inserción de personal capacitado para el desarrollo de actividades. Igualmente recuperamos los antecedentes de formación profesional de Visitadoras en el marco de la Cruz Roja filial Tandil.

Las *fuentes orales* resultaron fundamentales para estudiar la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y los posteriores procesos de revisión curricular que derivan en la reforma del plan de estudios que otorga el título de Asistente Social en 1973 y, la creación de la carrera de Trabajo Social en 1976. Se utilizaron los testimonios de docentes, estudiantes y no docentes, a partir de entrevistas realizadas por Eugenia Selso en el marco de su tesis de graduación presentada en 2010<sup>6</sup>. Igualmente la participación en jornadas/encuentros<sup>7</sup> permitió acceder al testimonio de estudiantes y docentes vinculados a los primeros años de la carrera brindando elementos centrales para el análisis. El tratamiento de las *fuentes orales* se fue articulando con *fuentes escritas* (*documentos* —sobre planes de estudios, nóminas de graduados, certificados de estudios; resoluciones de decanato y rectorado—, *publicaciones institucionales* y *materiales bibliográficos*). Otras fuentes escritas utilizadas fueron los *registros propios* vertidos en el cuaderno de campo producto del diálogo y consulta a docentes y estudiantes vinculados a la época, así como del intercambio con investigadores que vienen realizando estudios paralelos sobre la historia de la profesión en distintos puntos del país (particularmente Córdoba y La Plata).

Con el fin de analizar los cambios ocurridos al interior de la carrera y las transformaciones operadas a partir de la nacionalización de la universidad indagamos sobre el contexto institucional entre 1973-1975. El *estudio de materiales bibliográficos* permitió avanzar en la comprensión de las determinaciones de la nacionalización de la universidad aprehendiendo las mediaciones entre las propias fuerzas que se movieron en torno a la institución y, el conjunto de determinaciones macro estructurales que inciden en tal proceso entre fines de los años 1960 y principios de la década de 1970.

Frente a la política de nacionalización de universidades desarrollada a lo largo de todo el territorio nacional, fue necesario indagar acerca del papel que habrían asumido los actores locales en este proceso. En tal sentido, el *análisis de fuentes*

---

<sup>6</sup> Las entrevistas fueron realizadas a Marta Mereb y María del Carmen Silva, estudiante de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad en el primer caso y de la carrera de Asistente Social y Trabajo Social en el segundo. Se entrevistaron además las docentes Paloma Cabana y Mabel Berkunsky, y Marta Testa, personal no docente de la universidad.

<sup>7</sup> Nos referimos particularmente a las X Jornadas Locales de Trabajo Social “45 Años de Formación en Trabajo Social en Tandil. 25 años de práctica integrada” desarrolladas en Tandil durante el mes de Noviembre de 2012, donde tuvo lugar el panel “*La formación de profesionales de Trabajo Social en Tandil*” en el que dieron testimonio docentes, graduados y estudiantes de la época. Se suma la participación en los actos de homenaje a los 50 años de la universidad y Facultad de Ciencias Humanas y 40 de la nacionalización de la UNICEN desarrollados durante el 2014.

*documentales* y fundamentalmente el *rastreo de notas periodísticas* en el diario local “Nueva Era” entre los años 1973/1974 (del cual se obtuvieron más de cien registros fotográficos de notas vinculadas al tema), ha posibilitado identificar la centralidad de las protestas estudiantiles y la articulación del movimiento con distintos sectores de la sociedad tandilense durante el proceso de nacionalización de la institución educativa. Los *aportes bibliográficos* brindados en el marco del Seminario de posgrado “*Ciudadanía y Exclusión*” dictado por el Prof. Germán Pérez y, particularmente los elementos teórico-metodológicos del GEPSAC (Grupo de estudios sobre protesta social y acción colectiva) del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, fueron tomados como insumos para el análisis.

Uno de los elementos que fue inspirando el proceso de investigación ha sido la necesidad de superar planteos endogenistas vinculados al estudio de la historia de la profesión. La lectura de textos que hacen referencia a la historia del Trabajo Social en el país —Alayón (1982) y (1992); Ander-Egg (1994); FAETS (2006); Moljo (2003); Oliva (2007); Páez, Villarreal y Gianna (2012); Repetti (2011); Riveiro (2011); Siede (2005); Travi (2004); etc.— posibilitó reflexionar respecto a las distintas perspectivas de análisis sobre el tema.

Dentro del estatuto teórico, distintos autores plantean la cuestión del surgimiento de la profesión desde diferentes posiciones, fundamentos y marcos interpretativos de la realidad; sin embargo, se advierten conclusiones radicalmente opuestas respecto a la génesis del Trabajo Social.

De acuerdo a Montaña (1998), lejos de arrojar marcos clasificatorios cerrados y homogéneos, pero por su carácter antagónico, los planteos que dan cuenta de la historia de la profesión podrían ser agrupados a partir de dos perspectivas fundamentales: la *endogenista* (también llamada tradicionalista, positivista-endogenista) y la *histórico-crítica* inspirada en el pensamiento marxiano.

La historia de la profesión desde la primer perspectiva, es la historia de la descripción de hechos, etapas y sucesos que de forma desarticulados, pretenden demarcar una línea evolutiva del tiempo; concibiendo a la profesión como el resultado

de un proceso evolutivo de “profesionalización” cuyo origen radica en las prácticas de la caridad y la filantropía.

Netto resume tal tesis del siguiente modo:

la constitución de la profesión sería el resultado de un proceso acumulativo, cuyo punto de arranque estaría en la ‘organización’ de la filantropía y cuya culminación se localizaría en la gradual incorporación, por las actividades filantrópicas ya ‘organizadas’, de parámetros teórico-científicos y en el perfeccionamiento de un instrumental operativo de naturaleza técnica; en suma, de las protoformas del Servicio Social a éste en cuanto profesión, la evolución como que dibujaría un continuum (Netto, 1997: 64).

Desde esta tradición, la profesión se habría encontrado vinculada a las antiguas y tradicionales formas de asistencia social, a partir de la continuidad de determinados principios arraigados en sus protoformas.

En este sentido Riveiro (2011), en el estudio de la Revista *Servicio Social* editada entre los años 1937-1944, dependiente de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino, hace referencia a un artículo escrito por el monseñor Gustavo Franceschi, quien afirma que el Servicio Social como *principio* habría existido desde siempre, no obstante como *organización de orientación científica* es una cuestión moderna.

Entre tales principios se destacan el *amor al prójimo* y la *solidaridad*, los cuales se han hallado presentes desde las prácticas de la Antigüedad. De acuerdo a esta perspectiva la razón de la continuidad entre la profesión y las distintas formas de ayuda anteriores, estaría dada por su propia *esencia*.

En esta línea Ander-Egg (1994) ha abocado gran parte de su obra al estudio de las distintas formas de ayuda al necesitado en la Antigüedad y el Medioevo, considerando las acciones benéfico-asistenciales y la filantropía como formas precursoras de la asistencia social. Para el autor es recién en el siglo XIX que al pretender explicar la naturaleza de la pobreza trascendiendo las visiones individualistas del problema, es que se da una *evolución* que va desde la acción benéfica-asistencial

con motivaciones moralistas-religiosas, hasta la filantropía, siendo ésta una versión laicizada y racionalizada de la caridad cristiana.

Desde allí, se explica la evolución a partir de un proceso de profesionalización que deriva en la aparición de una nueva *disciplina*.

Miranda Aranda en su libro *“De la caridad a la ciencia. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica”*(2010), va a entender que este proceso iniciado en Inglaterra, en donde se desarrollan los principales movimientos que van a dar origen al Trabajo Social, tendría su auge en los Estados Unidos, donde estos movimientos se van a secularizar, intentando responder más adecuadamente a las nuevas condiciones sociales. Será a partir de ellos que se irá acumulando un conjunto de conocimientos transmisibles imprescindibles para la aparición de la disciplina. El autor concibe que el Trabajo Social, “como **profesión** nace en Europa y en los Estados Unidos de manera más o menos simultánea, pero en la configuración de la **disciplina** la aportación norteamericana resultará fundamental” (Miranda Aranda, 2010: 41).

En la demarcación entre “lo disciplinar” y “lo profesional”, Edgar Malagón Bello (2012) realiza una delimitación conceptual planteando que, ambas constituyen lógicas separadas para pensar al Trabajo Social, a partir de la tensión que produce la diferenciación positivista entre ciencia y técnica. Siguiendo al autor, en el ámbito de lo ético se definiría el deber ser, es decir, en las construcciones humanas socio-históricas sobre lo bueno, mientras que, la ciencia buscaría establecer la verdad fáctica, a partir de alguna forma de contrastación empírica, eliminando los juicios de valor y la cuantificación. De este modo, lo ético se traduciría en un imperativo de satisfacción de las necesidades humanas, y en una preocupación centrada en el bien del otro o altruismo. Es decir que “la ética origina el plano de la acción política y entre ambas le dan forma y contenido a la dimensión profesional. *La ciencia por el contrario, conduciría* el universo de la investigación y la construcción teórica no valorativa, *produciendo* así las prácticas y los propósitos de lo disciplinar” (Malagón Bello, 2012: 13).

Respecto a la génesis de la profesión, este autor cuestiona los planteos que vinculan a la caridad como forma originaria del Trabajo Social, no obstante no logra trascender los marcos de la perspectiva endogenista. Según él, la distinción realizada

entre lo profesional y disciplinar, constituye un criterio fundamental para entender su génesis. En este sentido, busca mostrar que el Trabajo Social “no surge por generación espontánea en ambientes de extrema carencia, sino que se produce en centros académicos que, mediante esfuerzos coordinados, continuados, al cabo de cierto tiempo transforman a un sujeto en trabajador social. Por ello, la historia del Trabajo Social, habría de buscarla en el surgimiento y la evolución de los centros de formación, para desde allí interpretar las concepciones y los paradigmas sobre los cuales se construye el trabajo social” (Malagón Bello, 2012: 14).

Miranda Aranda va a plantear que la Escuela de Chicago en los Estados Unidos “tuvo mucho que ver con la formalización del Trabajo Social como disciplina y como profesión. Fue una fuente a la que acudieron a beber las primeras y más importantes figuras del Trabajo Social” (Miranda Aranda, 2010: 37). Es desde dicha Escuela que originariamente, las fuentes de las que se alimenta el Trabajo Social van a ser el pragmatismo de W. James, Dewey, Mead y las perspectivas interaccionistas.

En términos generales desde la perspectiva endogenista, hay planteos que ubican al Trabajo Social, en el proceso de profesionalización originado en el voluntariado, nacido en el mismo contexto y siendo parte del proyecto global de las ciencias sociales. Por ello su desenvolvimiento es estudiado en paralelo al desarrollo científico de la “medicina, psiquiatría, psicología social, sociología, filosofía donde el Trabajo Social buscará respuestas a sus interrogantes y desde los cuales desarrollará los principios, conceptos, métodos que fundamentarán y guiarán el ejercicio profesional” (Travi, 2010: 11).

En síntesis, “dentro de esta lógica argumentativa, se sostendrá que la diferenciación o ruptura con las anteriores formas de ayuda provendrá del perfeccionamiento de la dimensión técnico-operativa” (Riveiro, 2011: 103). Habría entonces una evolución que daría cuenta del pasaje del voluntariado al técnico-profesional, de la caridad a la ciencia, extendiéndose una búsqueda incesante por reivindicar distintos protagonistas *individuales* que actuaron en tal evolución<sup>8</sup>. Estos

---

<sup>8</sup>Se destacan entre los precursores/pioneros de la profesión, los nombres de Juan Luis Vives, Vicente de Paúl, Thomas Chalmers, Tomas de Aquino, Federico Ozanam, Florence Nightingale, Mary Richmond, Jane Addams, entre otros. Contrariamente ante la atribución del carácter individual de los creadores de la profesión, los sujetos, los protagonistas de la historia, desde la perspectiva histórico-crítica, son destacados por su nivel de colectividad. En la particularidad de la sociedad burguesa, los sujetos sociales

sujetos serán reivindicados por, haber realizado acciones benéficas en tiempos remotos o filantrópicas, haber actuado en el proceso de profesionalización en la constitución de la disciplina, por haber ‘inventado’ de algún modo la profesión de Trabajo Social.

Siguiendo a Guerra, en esta perspectiva lo que diferenciaría a las actividades caritativas y la profesión de Trabajo Social “estaría localizado en su sistema de saber, en el estatuto teórico de la profesión y en su base técnica, como consecuencia de la *utilización de un acervo técnico instrumental*, ambos resultado de la iniciativa de agentes sociales ‘iluminados’” (Guerra, 2003: 189). De acuerdo a la autora, siguiendo a la perspectiva a partir de la acción de tales sujetos individuales, de sus intereses particulares y de su nivel de calificación técnico-instrumental, se explica la fundación de un espacio socio-laboral.

Siede va a plantear que, desde esta perspectiva que trabaja la historia de la profesión desvinculada de las determinaciones históricas, se explicarán las transformaciones al interior de la profesión “a partir de la participación destacada de algunas personas consideradas emblemáticas o donde las modificaciones son entendidas como cambios “naturales” en la tendencia, también naturalizada del devenir profesional” (Siede, 2005: 4).

Desde allí, la historia de la profesión es la historia mirada desde ‘adentro’ de la propia profesión, desvinculada de los procesos económicos, políticos, sociales, culturales, en el marco del sistema capitalista. No es la historia de los pueblos, de las clases que luchan por defender sus intereses, es *la historia del Trabajo Social*<sup>9</sup>.

Ello se contrapone a los fundamentos de la perspectiva histórico-crítica, desde la cual se buscaría combinar la ‘historia interna y externa’ a la profesión; no obstante, bien podría negarse tal externalidad dado que ‘ambas historias’ se encontrarían imbricadas.

---

más significativos son las clases, desde las cuales se articulan distintos proyectos socio-políticos. Son tales sujetos colectivos, quienes hacen, mueven, construyen, la historia de la sociedad y desde ella, la historia del Trabajo Social; cuya génesis se encuentra vinculada al proyecto hegemónico de la burguesía, buscando controlar y evitar el conflicto con el proletariado.

<sup>9</sup> Ello aparece claramente en el prólogo a la tercera edición del libro “*Historia del Trabajo Social*” (1994), en donde Ander-Egg promueve que se escriba la historia de la profesión; ahora bien, cuestiona que se escriba sobre *cómo se escribe una historia del Trabajo Social* (consejo que podría brindar con mayores competencias un historiador), y del mismo modo critica que *se diga que hay que insertar el análisis histórico de la profesión en la historia de la lucha de clases*, a lo que atribuye ser un reduccionismo científico de muy poca utilidad. Igualmente cuestiona el hecho de *hacer un largo análisis de la situación contextual del trabajo social*, dado que esta tarea ya la han realizado competentemente los historiadores, economistas y sociólogos.

En este sentido, Montaña reconoce en esta perspectiva, el hecho de partir de una *visión totalizante*; es decir, entiende que ella

ve el surgimiento de la profesión vinculado, determinado y formando parte de un orden socioeconómico determinado, de un contexto, en fin, de la síntesis de proyectos enfrentados y de la estrategia de la clase hegemónica en esa lucha, en el marco del modelo capitalista. En él entiende la “*particularidad*” —*Servicio Social*— insertada y constitutiva de una “*totalidad*” más desarrollada que la contiene y determina (Montaña, 1998: 28).

La categoría de totalidad constituye uno de los pilares fundamentales del pensamiento marxiano desde el cual esta perspectiva se inspira. Partiendo de esta visión, el surgimiento de la profesión se entiende en sintonía al proceso inscripto en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista —particularmente en su fase monopolista—, atravesada por la lucha de clases, en donde emerge un espacio socio-ocupacional desde el cual se inscribe la profesión de Trabajo Social.

Desde esta perspectiva se busca reconstruir la historia a partir del movimiento de la realidad y la procesualidad de los fenómenos sociales. En este sentido Marx comprende que “todo lo que existe, todo lo que vive sobre la tierra y bajo el agua no existe, no vive más que por un movimiento cualquiera” (Marx, 1987: 66). De éste modo, plantea que “la sociedad actual no es algo pétreo e incommovible, sino un organismo transformable y sujeto a un proceso constante de transformación” (Marx, 1956: 7).

A diferencia de la perspectiva endogenista, desde aquí los autores se preocuparían “menos con la periodización y más con el fundamento explicativo de las transformaciones que se procesan en la sociedad” (Martinelli, 1997: 56). Es por esto fundamental, para comprender la génesis y desarrollo de la profesión, reconstruir el proceso histórico en el cual emerge y se expande.

Iamamoto (1997) y Netto (1997) acuerdan en explicar la génesis de la profesión, en sus articulaciones con el surgimiento de la cuestión social, no obstante el segundo agregará, que este proceso, se funda cuando el Estado toma para sí salir a dar respuesta a la cuestión social por medio de la política social. Es decir que, “para Netto la ‘cuestión social’ no determina por sí sola la génesis del Servicio Social. Ella sólo da base para el

surgimiento de la profesión cuando se transforma en *objeto de intervención del Estado*” (Montaño, 1998: 24). Es entonces cuando el Estado comienza a asumir otras funciones con el fin de garantizar y reproducir el capitalismo, que necesita de un “conjunto de prácticas, ramas de especialización e instituciones que le sirvan de instrumento para el alcance de los fines económicos y políticos que representa” (Guerra, 2003: 185); de allí la consolidación de la profesión de Trabajo Social como expresión de las necesidades del orden burgués. Por ello es que, de acuerdo a Guerra “existe una auto-implicación entre el Servicio Social y las relaciones sociales del mundo capitalista. Dicho de otro modo, el Servicio Social es constituido, constituyente y constitutivo de las relaciones sociales capitalistas” (Guerra, 2003: 185).

Marilda Yamamoto va a ubicar a “la profesión históricamente situada, configurada como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo peculiar de la sociedad industrial” (Yamamoto, 1997: 85).

Para esta perspectiva, es cuando el Trabajo Social se inserta en el mercado de trabajo, vendiendo su fuerza de trabajo, cuando se constituye como profesión. Por ello no es posible pensar entonces a la profesión, desvinculada de su contexto más amplio, de las múltiples determinaciones y mediaciones que operaron en su génesis en el marco del sistema capitalista y como parte de una estrategia de Estado frente al tratamiento de la cuestión social, en la marcha del capitalismo competitivo al monopolista<sup>10</sup>.

Montaño (1998) ubica en el marco de esta perspectiva los trabajos de Marilda V. Yamamoto, Paulo Netto, Manuel Manrique Castro, María Lúcia Martinelli, y Vicente de Paula Faleiros. Contrariamente sitúa entre los exponentes de la perspectiva endogenista

---

<sup>10</sup> Siguiendo este línea de pensamiento, en la particularidad de nuestro país Oliva (2007) ubica el surgimiento de la profesión a partir de demandas histórico-sociales vinculadas a los procesos de urbanización capitalista potenciados por la masiva inmigración europea iniciada a mediados del siglo XIX, quien demarca profundos cambios en la estructura poblacional, dando hincapié a la manifestación de demandas colectivas a partir de distintas organizaciones que reclaman por la mejora de sus condiciones de vida, formando parte de la emergencia de la cuestión social en Argentina. Siguiendo este razonamiento, Riveiro refiere al “surgimiento de la profesión en el país a partir de los cambios en la estructura poblacional, tras la inserción de la Argentina en el mercado mundial y la necesidad de concentrar mano de obra en el período comprendido entre 1870-1930”, comenzando a partir de allí un proceso de complejización de las funciones del Estado, mediante “la reorganización de instituciones ya existentes y la creación de otras nuevas, en respuesta a los reclamos y lucha presentados por la clase trabajadora y como estrategia del capital para mantener su hegemonía y control sobre la clase obrera” (Riveiro, 2011: 100). Oliva (2007) parte del análisis del surgimiento de la profesión a partir de la *contradicción de la urbanización capitalista*, dando cuenta de la conquista del financiamiento público en el marco de las luchas obreras. En este sentido entiende que “las políticas de asistencia social han sido producto de conquistas sociales, dado que sin demanda colectiva, sin organizaciones de lucha no se habría planteado la necesidad de otorgar esos recursos” (Oliva, 2007: 7).

a: Natalio Kisnerman, Juan Barreix, Ezequiel Ander-Egg, a quienes critica por haber equiparado una sucesión de etapas descriptas en el desarrollo de la profesión a partir de una pretendida perspectiva dialéctica. Destaca además las figuras de Herman Kruse, Boris Lima (quien fuera vinculada a los segmentos más críticos y progresistas de la reconceptualización), José Lucena Dantas, Balbina Ottoni Vieira, García Salord, y en relación a la Argentina señala a Norberto Alayón.

En el marco de las producciones que estudian la historia del Trabajo Social, si bien en los últimos años parece haber un “nuevo auge de la perspectiva endogenista” a partir de los trabajos de Bibiana Travi, Miguel Miranda Aranda, Osvaldo San Giácomo Parodi, Raquel Cortinas, entre otros; desde finales de la década de los ‘90, se ha revalorizado la perspectiva histórico-crítica en nuestro país desde distintas tesis de posgrado y trabajos publicados que vienen estudiando la historia de la profesión en Argentina, destacando las obras de Gustavo Parra, Carina Berta Moljo, Virginia Siede, Estela Grassi, Andrea Oliva, Silvia Mansilla, Laura Riveiro, Gustavo Repetti<sup>11</sup>. Estas producciones han planteado un primer momento de ruptura con la perspectiva endogenista en relación a los estudios de la profesión.

El trabajo que se presenta a continuación no sólo busca inspirarse a partir de las contribuciones que dejan las producciones anteriores, sino que se inscribe en un momento que sigue a las mismas, en el sentido en que se origina a partir de la necesidad de particularizar el proceso histórico en distintos puntos del país dando cuenta de los diferentes procesamientos del desarrollo de la profesión. Parra (2012) considera que los estudios con que se contaba pocos años atrás hacían referencia al proceso de institucionalización y desarrollo de la profesión en Buenos Aires, desconociendo las particularidades que tal proceso adquiriría en distintas partes del país. Frente a esta necesidad el autor plantea que, el desafío se encuentra en

la posibilidad de establecer semejanzas y diferencias en el proceso histórico de desarrollo del Trabajo Social en el país, de sacar a la luz determinados acontecimientos, perspectivas, modalidades de intervención que caracterizaron a la profesión en un particular momento y lugar; y así desentrañar sus vinculaciones

---

<sup>11</sup> De acuerdo a Parra este “resurgimiento” sobre los estudios de la historia del Trabajo Social en nuestro país no sólo estaría mostrando una dirección de búsqueda sobre aspectos no abordados por la profesión, sino que demostraría “una madurez intelectual y científica en el camino que ha construido el Trabajo Social en las últimas décadas” (Parra, 2012: 14).

con procesos más amplios y universales, que nos permita alcanzar una visión de totalidad (Parra, 2012: 24).

En esta línea se han venido desarrollando las investigaciones de Gabriel Britos en Rosario y posteriormente Sergio Gianna y Olga Páez para el caso de estudio de la historia del Trabajo Social en Córdoba, Néstor Arrúa en La Plata, entre otros. En este marco es que cobra especial relevancia profundizar los estudios en torno a la formación profesional en Tandil.

Reconstruir los orígenes de la formación a nivel local resulta prioritario además, en la medida en que es posible hallar en el *pasado* respuestas al *presente*. En este sentido, *rescatar elementos históricos* de la profesión, podría permitirnos *comprender los acontecimientos, los procesos y las modalidades de intervención actuales* (Oliva, 2007). El Trabajo Social hoy no puede ser interpretado sin sus referencias al pasado.

La exposición de los resultados de la investigación, fue quedando sujeta a los recorridos que abrió el mismo proceso. En ello, Marx ha sido un claro exponente al distinguir formalmente el método de exposición del método de investigación, en tanto que esta última “ha de tender a asimilarse en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos”. Consideraba Marx que, “sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real” (Marx, 1956: 14).

Los contenidos se han organizado en tres capítulos para la exposición: en el primero se analiza el contexto institucional en los años de creación y desarrollo del Instituto Universitario de Tandil. En el proceso fundacional se plantean sus determinaciones macro estructurales —vinculadas a la política educativa en nuestro país durante los años 1950-1960— y las fuerzas que operan a nivel local y regional impulsando la creación de la institución educativa. En sus primeros años de expansión, se estudia el peso que ejerce el cobro del arancel en el desarrollo del instituto de carácter privado y la difusión del pensamiento político por parte de los referentes institucionales que tiende a controlar y disciplinar al movimiento estudiantil. Estos elementos se analizan en el marco de las *determinaciones institucionales* en el proceso de creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad.

En el segundo capítulo se avanza en la exposición de las determinaciones del surgimiento de la formación profesional en Tandil, dando cuenta de la creación y desarrollo del espacio ocupacional de visitadoras y asistentes sociales en instituciones públicas de la ciudad, como los antecedentes de formación de visitadoras en el marco de la Cruz Roja local. Siguiendo esta línea se analiza la creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y las posteriores reformas curriculares, en relación al proceso de expansión y reformulación de la formación en el marco de la Reconceptualización. Exponemos elementos de la carrera y formación de Asistente Educacional y Social de Especialidad, vinculados a su plan curricular y primeros graduados. En el mismo capítulo se avanza con las críticas desarrolladas a la formación profesional en los primeros años de la década de 1970 y la reforma del plan de estudios que crea la Carrera de Asistente Social en el marco de la nacionalización de la universidad.

Por último, en el tercer capítulo se estudian las determinaciones del proceso de nacionalización de la universidad, centrándose en la política educativa desarrollada desde fines de la década de 1960 en el marco de la dictadura cívico-militar y extendida durante la reapertura democrática en 1973. A ello se suma el análisis del papel asumido por el movimiento estudiantil tandilense. Las transformaciones en la dinámica institucional operadas durante la nacionalización inciden en el proceso de revisión curricular respecto a la formación de asistentes sociales impulsando reformas en la carrera entre 1974-1976, que culmina con la sanción del plan de estudios que crea la carrera de Trabajo Social. El proceso de revisión curricular se analiza siguiendo el curso del Movimiento de Reconceptualización durante el período, identificando las fracturas y tendencias que se reproducen al interior de los debates locales sobre la formación profesional.

## **Capítulo I**

### ***El Instituto Universitario de Tandil en su etapa fundacional y primeros años de desarrollo***

#### ***Introducción***

La creación de la institución educativa denominada en el año 1964 “Instituto Universitario de Tandil”, adoptando a partir de 1968 el nombre de “Universidad de Tandil” y, desde 1973 “Universidad de Tandil. Dr. Osvaldo M. Zarini”, se explica en la relación entre las múltiples determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales que inciden en tal proceso entre los años 1950 y 1960.

Resulta necesario situar el proceso de génesis de la institución en el marco de las luchas sociales y la estrategia de la clase dominante en el Estado Capitalista, en donde éste es retraído en sus funciones a partir del desarrollo de políticas que posibilitan la consolidación de universidades privadas instauradas en todo el país.

De este modo, inicialmente en el presente capítulo se tiende a ubicar el proceso fundacional y desarrollo del Instituto Universitario de Tandil en sus relaciones con el contexto social más amplio. Si bien se entiende que tal institución no es meramente el producto de determinaciones macro estructurales, sin hacer referencia a ellas no es posible entender su proceso de génesis. En tal sentido hubo condiciones objetivas y subjetivas desarrolladas desde el gobierno de Frondizi, y con antecedentes durante el proceso dictatorial autodenominado “Revolución Libertadora”, que posibilitaron la creación de la institución educativa en Tandil.

Se apela a comprender las determinaciones del origen de la institución educativa (a nivel local, regional y nacional) desde la perspectiva de la lucha de clases. Siguiendo los planteos de Marx y Engels expresados en el Manifiesto del Partido Comunista, se acuerda entonces en que, *la historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días*, y en este marco, en lo referente a la historia de la creación y desarrollo del Instituto Universitario de Tandil, *es al mismo tiempo la historia de la lucha de*

*clases*; en donde, tal como será desarrollado en el presente capítulo, distintos sectores se enfrentaron en la defensa de proyectos societarios en pugna.

Respecto al análisis de los primeros años de desarrollo del Instituto nos centramos en dos dimensiones fundamentales: la primera respecto al carácter privado de la enseñanza y arancelamiento que asume la educación y; seguidamente, el estudio sobre el movimiento estudiantil tandilense y la difusión de lineamientos político-ideológicos por parte de referentes institucionales. El desarrollo de este último punto se analiza en función de las prácticas políticas y proyectos societarios vinculados a las clases subalternas en los años 1960-1970, con el fin de buscar las mediaciones respecto a los procesamientos locales.

En el proceso de creación y expansión de las carreras del Instituto Universitario, se ubican los primeros antecedentes de la formación en Trabajo Social en la universidad en 1967, a partir de la creación de la *carrera de “Asistente Educacional y Social de Especialidad”*, gestada en el marco de la Facultad de Ciencias del Hombre. Se identifica la relación entre el origen de la carrera vinculada al proceso de expansión de la Universidad en sus primeros años de desarrollo; por ello, reconstruir parte de la historia de la UNICEN ha sido planteado en el marco de los elementos que posibilitan comprender la génesis y desarrollo de la carrera en Tandil.

### **1.1. *Proyectos societarios y Política Educativa en los años 1950-1960. La mercantilización de la Educación Superior: De la dictadura cívico-militar al Frondizismo***

Resulta irrisorio sostener que cualquier época pueda fundarse a partir de un sólo proyecto de sociedad; en tal caso, ello equivale a negar la lucha de clases. En este sentido, en toda sociedad, y particularmente, en toda sociedad de clases, emergen distintos *proyectos societarios* que, como sostiene José Paulo Netto (2003), serían simultáneamente *proyectos de clase*.

Siguiendo al autor, los proyectos societarios vienen a presentarnos *una imagen de sociedad a ser construida*, reclamando *determinados valores para justificarla y*

privilegiando *ciertos medios (materiales y culturales) para concretizarla*. Los proyectos societarios son entonces *proyectos colectivos* propuestos para el *conjunto de la sociedad*, que van incorporando *nuevas demandas y aspiraciones*, transformándose y renovándose *según las coyunturas históricas y políticas*, lo cual hace que constituyan *estructuras flexibles y cambiantes* (Netto, 2003).

En el marco de esta heterogeneidad de proyectos, distintos sectores sociales lucharían por conquistar y consolidar la hegemonía de un proyecto societario que, de acuerdo a Netto, en la sociedad capitalista el proyecto hegemónico se encontraría vinculado a las clases dominantes. Entonces, la clave explicativa de los procesos socio-históricos, requiere partir de la correlación de fuerzas entre clases sociales y sectores de clase, en donde en ésta relación se mueven y comprenden las clases. La lucha por la hegemonía de distintos proyectos societarios, es un elemento clave para explicar el período de mediados de los años 1950 y comienzos de 1960, atravesados —aún con sus particularidades— por la dictadura cívico-militar que se autodenomina “Revolución Libertadora” y el Frondizismo, en donde las clases subalternas se movilizaron en defensa de la educación pública, laica, y de responsabilidad del Estado, mientras que en el marco de los proyectos vinculados a las clases hegemónicas la defensa del capital trasnacional y la educación privada eran partes constitutivas.

De este modo, el período autoproclamado como la “Revolución Libertadora”, iniciado a partir del Golpe de Estado cívico militar que tuvo lugar el 16 de Septiembre de 1955, por medio del cual es derrocado el gobierno constitucional de Juan Domingo Perón (proscribiéndose al partido peronista, exiliándose su líder presidencial, y resultando en una cultura política polarizada entre peronistas y antiperonistas con altos componentes de violencia), inauguraría una serie de transformaciones —extendidas durante los gobiernos posteriores— en la configuración de la estructura institucional universitaria en nuestro país.

El gobierno golpista, presidido en primer lugar por el Gral. Eduardo Lonardi (militar del ejército fuertemente vinculado con la Iglesia Católica), y sucedido al poco tiempo por Pedro E. Aramburu (militar liberal no católico), toma el poder del Estado<sup>12</sup> mediante el desarrollo de una táctica de alianzas interclasistas e intersectoriales, que en

---

<sup>12</sup> En el asalto al poder bombardearon la Plaza de Mayo y el Centro de la ciudad de Buenos Aires donde, como consecuencia, hubo miles de muertos.

algunas situaciones comenzarían a fracturarse con el correr de las primeras medidas de Estado. Liberales de derecha y de izquierda, socialistas, militantes católicos y humanistas se habrían unido para dar lucha al gobierno depuesto. Inclusive en el ámbito educativo, el Golpe habría contado tanto con el apoyo masivo de los estudiantes universitarios y secundarios reformistas —que habrían luchado contra el gobierno peronista particularmente desde el año 1953—, docentes excluidos de las aulas durante el gobierno peronista, como de los sectores católicos<sup>13</sup>. Entre tales sectores reformistas y católicos quedarían asentadas las disputas en torno al perfil de la agenda educativa nacional particularmente en los primeros dos años de dictadura. Mientras que el Ministerio de Educación quedaría vinculado al sector católico, con la figura de Atilio Dell' Oro Maini; la dirección de las universidades nacionales sería asignada a rectores interventores vinculados al reformismo, lo cual habría posibilitado establecer alianzas con los estudiantes<sup>14</sup> (Califa, 2008).

En el plano económico, frente al agotamiento de la capacidad de desarrollo industrial del país y la necesidad de modernizar su estructura, el gobierno dictatorial ajusta sus políticas de Estado de acuerdo a los parámetros y reglas del mercado capitalista mundial, que desde la Segunda Guerra Mundial tenía por estandarte la avanzada imperialista de los Estados Unidos sobre los países del “Tercermundo”. De este modo, desde 1956 comienza a profundizarse la dependencia económica, tecnológica y financiera de nuestro país, mediante el ajuste a los lineamientos del Fondo Monetario Internacional y, el desarrollo de políticas que fomentan el ingreso del capital trasnacional, procurando la instalación de filiales de empresas extranjeras que se ven favorecidas por la mano de obra barata y el desarrollo de técnicos industriales generados durante la industrialización forzosa (Ceballos, 1985).

---

<sup>13</sup> El gobierno dictatorial, con el fin de mantener su táctica de alianzas, inicialmente habría otorgado al movimiento estudiantil una serie de concesiones, entre las que se destacan su participación en el gobierno de las universidades mediante el voto en el Consejo de las facultades; favoreciendo de este modo, tanto a la reaparición de los centros estudiantiles (disueltos durante el peronismo), como a la emergencia de las luchas que centralizaban las reivindicaciones reformistas, vinculadas en particular al cogobierno y la autonomía universitaria, y el ingreso irrestricto a las universidades. Sin embargo, algunas medidas de gobierno -tales como el recorte del presupuesto universitario, el aumento de gastos en defensa, la imposición de exámenes de ingreso y la ola de aplazos al interior de las universidades- cristalizarían al poco tiempo la alianza con el movimiento estudiantil.

<sup>14</sup> Un ejemplo de ello acontece en la Universidad de Buenos Aires en donde la dirección de la misma -a pedido del estudiantado porteño y por medio de acuerdos previos- fue designada al historiador José Luis Romero. Su gestión contó entonces, no sólo con el apoyo del estudiantado reformista y los cristianos humanistas, sino además de los docentes que serían reincorporados en este período luego de haber sido cesanteados en sus cargos durante el gobierno peronista.

Fue necesario entonces, a partir del gobierno de facto, perfilar un programa educativo en el cual las universidades acompañen este movimiento, ajustándose al proyecto económico de “modernización”.

En primer lugar, el gobierno emprendió un proceso de “desperonización” al interior de las universidades —al que se sumaron la eliminación de sectores católicos, nacionalistas y de la izquierda comunista—, extendido a otras esferas de la sociedad en general. De este modo, las universidades fueron intervenidas, asignándose nuevas autoridades al frente de cada una de ellas. Siguiendo a Recalde (2007), mediante la sanción de distintos decretos, —entre ellos el N°4161 que prohibía la utilización de imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas que tenían por finalidad la afirmación ideológica peronista— los actores afines al peronismo —docentes, auxiliares y personal administrativo— fueron perseguidos y cesanteados de las universidades. Al respecto Buchbinder sostiene que:

en la incorporación o separación de docentes era, además de sus conocimientos, la ‘conducta’, el factor central por considerar. La ‘honradez’ del profesor pasó a ser condición prioritaria para evaluar una trayectoria académica y la ‘moralidad’ era un título indispensable para acceder a la cátedra (...). *En tal sentido, las expresiones concernientes a la honestidad y la conducta remitían, por lo general, en forma directa a la relación con el régimen peronista* (Buchbinder, 2010: 171).

Del mismo modo el decreto-ley N° 6403, dado a conocer el 23 de diciembre de 1955 durante el gobierno de Aramburu, buscaba eliminar de las universidades todo docente vinculado al peronismo, además de, tal como advirtiéramos, otros militantes de agrupaciones políticas tales como los afiliados al Partido Comunista, prohibiéndose mediante su artículo 32°, el ingreso a concursos de docentes de la gestión anterior y/o que realicen cualquier actividad en sintonía con el peronismo.

Si bien este decreto vino a ampliar y fortalecer la autonomía universitaria, otorgando a las universidades ciertas “libertades” que no habrían gozado durante el período reformista entre 1918 y 1943, tales como: la concesión a sus autoridades de la potestad para administrar el patrimonio y definir su estructura y planes de estudio, la libre organización de sus formas de gobierno y el dictado de sus estatutos (Buchbinder, 2010); a partir de su artículo 28° el decreto-ley añadía otro componente: hacía explícita

la estrategia de retracción del Estado en sus funciones, independizando a las universidades de su tutela, por medio del cual se habría a la iniciativa privada la posibilidad de crear universidades libres con capacidad para “expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que *sería dictada* oportunamente”.

Este artículo en particular no sólo puso de manifiesto la hegemonía que los católicos liberales tenían en función del régimen instaurado —en donde la Iglesia Católica venía pugnando desde principios de siglo por la creación de universidades confesionales con capacidad de otorgar títulos habilitantes—; sino que además motorizó las polémicas y disputas entre los sectores reformistas y católicos, siendo un elemento de ruptura tanto en la alianza del gobierno dictatorial con el movimiento estudiantil como, al interior del propio movimiento<sup>15</sup>, dentro del cual despertó una ola de movilizaciones en defensa de intereses y proyectos contradictorios, discurriendo a partir de allí entre sectores reformistas —defensores de la enseñanza *laica*— y católicos humanistas —defensores de la enseñanza *libre*— vinculados a Lonardi y el Ministro de Educación Atilio Dell’ Oro Maini, ambos de marcado perfil católico<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Cabe aclarar que, el movimiento estudiantil, organizado a partir del movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba lanzado en Junio de 1918, (desde el cual comienzan a crearse los Centros de Estudiantes y se funda la Federación Universitaria Argentina (FUA), nucleados desde allí en la organización de Congresos Nacionales Universitarios), atraviesa desde mediados de la década del ‘50 y hacia fines de la misma, un proceso de fracturas y divisiones en su interior, abarcando a todas las agrupaciones reformistas que hegemonizaban la dirección del movimiento universitario (Ceballos, 1985).

<sup>16</sup> Si bien el movimiento estudiantil quedaría hegemonizado a partir del enfrentamiento entre ambos sectores, el proceso de fracturas y descomposiciones gestado en su interior a partir del gobierno de la Revolución Libertadora, comenzaría a poner de manifiesto una heterogeneidad de tendencias, posicionamientos e inclinaciones políticas. En tal sentido, Ceballos (1985) explica las múltiples divisiones y desprendimientos desarrolladas en el seno de los Partidos Socialista (del cual emergería posteriormente el Partido Socialista Democrático y Partido Socialista Argentino), Comunista y Radical (cuyos simpatizantes hegemonizaban hasta entonces la dirección de la FUA). Del mismo modo, el autor entiende que las fracturas incluyeron a la izquierda reformista, promarxista. Por su parte, entre las agrupaciones vinculadas al catolicismo que surgen en oposición a las agrupaciones reformistas, se destacan: el Integralismo en Córdoba, la Liga Humanista en Buenos Aires y Tucumán y, los Ateneos en el Litoral. En este marco es que crece la política *conservadora* del “apoliticismo” entre diversas agrupaciones, que procuran rechazar las definiciones sobre política nacional, es decir pretenden posicionarse al margen de cuestiones políticas-ideológicas, y se inclinan hacia reivindicaciones meramente pedagógicas. En tal sentido, “refugiados detrás del viejo escudo de frases como ‘yo a la Universidad vengo a estudiar’ o ‘soy apolítico’ o ‘a la Universidad no se viene a hacer política’, no son pocos los que ven cada día con mayor indiferencia el accionar de las agrupaciones” (Levenberg y Merolla, 1988: 65).

Pese al proceso de creciente fragmentación del movimiento estudiantil, el reformismo, (integrado por radicales, socialistas, comunistas, el Movimiento de Liberación Nacional y por agrupaciones independientes) y en particular su ala de izquierda, continúa hegemonizando la FUA (Levenberg y Merolla, 1988) y al grueso del estudiantado secundario. Desde allí se emprende la lucha contra la reglamentación del decreto-ley N°6403 durante el gobierno de Aramburu.

Mientras que los sectores católicos se oponían al monopolio estatal laicista en el ámbito educativo, las agrupaciones reformistas sostenían que

la implantación de las universidades privadas parecía atentar no sólo contra la tradición laica sino también contra la impronta gratuita e igualitaria del sistema educativo. Se creía que la creación de las universidades libres iba a fragmentar al estudiantado en pobres y ricos y a terminar con un sistema que, a pesar del arancelamiento de la educación superior, había procurado siempre asegurar la igualdad de oportunidades (Buchbinder, 2010: 175-176).

La resistencia que impulsó el movimiento estudiantil reformista<sup>17</sup> posibilitó que el decreto-ley N° 6403 se mantuviera sin reglamentar durante el régimen dictatorial<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Califa (2008) explica que el primer episodio del enfrentamiento impulsado por los sectores reformistas en contra al artículo 28° del decreto en cuestión, tuvo lugar en mayo de 1956 en el marco del conflicto denominado “Laica o Libre”. De acuerdo al autor, este mes tiene por particularidad el hecho de haberse llevado a cabo numerosas tomas en escuelas y universidades públicas. Las primeras de éstas se desarrollan en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, Junín, Bragado y San Fernando, seguidamente de distintos establecimientos que fueron tomados en la provincia de Santa Fe. La medida de fuerza tenía por objetivo central solicitar la renuncia del Ministro de Educación Atilio Dell’Oro Maini en el marco de la lucha por la derogación del decreto-ley N°6403 y en particular de su artículo 28°.

Según relata el autor, con el correr de los días el conflicto comienza a agudizarse y tomar alcance nacional. De este modo el 9 de mayo fueron tomadas todas las escuelas secundarias y dependencias universitarias de la ciudad de La Plata, y gran parte de los establecimientos de Rosario y, posteriormente la Universidad Nacional del Sur. La medida se extiende a Buenos Aires, tomando distintas facultades e inaugurando una nueva forma de protesta en el conflicto: la lucha de calles, manifestándose en una marcha llevada a cabo en el centro porteño. Se sumaron a la medida de fuerza sectores estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba y colegios secundarios de la Capital Federal, Berisso, Avellaneda, Bahía Blanca, Mar del Plata, Río Cuarto, Río Tercero, la capital catamarqueña, San Isidro, Azul, Vicente López, Mendoza, Chaco, San Luis, Santiago del Estero, Paraná y Posadas. En este marco, distintas manifestaciones cruzadas y escenas de violencia se desarrollaron entre los sectores reformistas y los grupos católicos, defensores de la política ministerial. Inclusive estos últimos hicieron uso de armas de fuego como medio para expulsar a los manifestantes en las tomas de universidades y escuelas secundarias.

La lucha estudiantil en distintas partes del país, fue reprimida por parte del Estado, en donde numerosos estudiantes terminaron heridos o encarcelados en cada manifestación. No obstante, logró fragilizar al Ejecutivo Nacional en su gobernabilidad, alcanzando la renuncia del Ministro de Educación. Pese a ello, la lucha de los sectores católicos no menguó; en tal sentido siguiendo al autor, pretendieron convertir una derrota en un empate, o acercarlo a ello, al exigir la renuncia del rector de la UBA al cargo-refiriéndose a José Luis Romero, que tal como anticipáramos anteriormente se hallaría vinculado al movimiento reformista-. El reclamo fue resistido por el estudiantado reformista, aún sin poder evitar la renuncia del rector. Como resultante de tales luchas desarrolladas en el año 1956, el abogado Carlos Adrogué asumiría como nuevo ministro de Educación y Justicia, mientras que en Buenos Aires, Alejandro Ceballos sería designado por el gobierno de facto como nuevo rector de la UBA.

<sup>18</sup> Entre los alcances de la lucha, en el año 1965 la FUA reconocería, en un informe redactado por su Junta Ejecutiva con motivo de la preparación del VII Congreso Nacional de Estudiantes llevado a cabo entre el 8 al 12 de Octubre, que una de las consecuencias más importantes de la lucha del estudiantado desarrollada entre los años 1956-1958 contra la creación de las universidades privadas, habría residido en el avance político experimentado por los estudiantes en los diversos niveles. Entre sus premisas figuraban la cabal comprensión por parte del estudiantado del significado histórico del golpe de septiembre de 1955. De este modo, a partir de las luchas contra la política reaccionaria en el plano educativo en particular, que

No es entonces hasta el gobierno de Frondizi que la reglamentación de tal artículo ocupará un lugar en la agenda de Estado.

El líder de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), Arturo Frondizi (surgido del movimiento estudiantil reformista y hermano del entonces rector de la UBA, Risieri Frondizi) llegaba al poder mediante un acto eleccionario realizado el 23 de Febrero de 1958, para el cual habría llevado a cabo un pacto (cristalizado al poco tiempo) a través de su asesor Rogelio Frigerio, el líder del justicialismo Juan Domingo Perón (exiliado en España) y el delegado personal de éste último, John William Cooke; en donde acuerda las condiciones mediante las cuales gana las elecciones. De este modo recibiría el apoyo de los peronistas a cambio de la legalización del Partido, y el fin de su proscripción.

Con la asunción del gobierno de Frondizi, los sectores dominantes continúan luchando por instalar proyectos societarios vinculados a la defensa del capital trasnacional. Si bien el frondizismo imprimió en su programa económico componentes que lo diferenciaron de sus antecesores, en parte los lineamientos que comienzan a perfilarse durante la dictadura cívico-militar anterior se profundizan durante el gobierno de Frondizi. En tal sentido, el programa de gobierno

estaba enmarcado dentro de un proyecto de Desarrollo Nacional Sustentado el que se denominó 'desarrollismo', y que fue ampliamente difundido por la CEPAL (...) *a esta idea*, se sumaba la necesidad de implementar una política de inversiones extranjeras, ya que los desarrollistas consideraban que era necesario expandir los sectores productivos, y los recursos en la Argentina eran insuficientes (Moljo, 2003: 40).

El gobierno frondizista desarrolló un Plan de Estabilización continuando con los lineamientos impuestos por el Fondo Monetario Internacional, mediante el cual a través de inversiones extranjeras se consolidaron las posiciones del imperialismo norteamericano<sup>19</sup>.

---

los gobiernos militares de aquellos tiempos habrían desarrollado, posibilitaron a la mayoría de los estudiantes identificar la naturaleza oligárquica e imperialista del régimen dictatorial.

<sup>19</sup> De acuerdo a Ceballos (1985), durante el año 1959 habría ingresado al país un monto de 144.320.475 u\$s en inversiones directas, de los cuales el 70% provenían de Estados Unidos, el 20% de Inglaterra, el

Entre sus medidas económicas se destaca entonces, la radicación de capitales extranjeros, brindando la libertad para remitir ganancias y repatriar el capital a los inversores extranjeros; del mismo modo, la ley de promoción industrial estableció un régimen especial a los inversores en distintos sectores: siderurgia, petroquímica, celulosa, automotriz, energía y petróleo.

En correlación al programa económico, se hizo necesario acompañar el movimiento de *modernización y renovación* al interior de las universidades que se venía gestando desde el proceso dictatorial anterior. En tal sentido, mientras se esperaba que las universidades formen los cuadros técnicos y científicos que el mercado de trabajo demandaba, paralelamente el gobierno de facto habría creado en el año 1956 el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), en 1957 el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) y, en 1958 el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) con el fin de promover el desarrollo científico y tecnológico.

De acuerdo a los planteos de Buchbinder (2010), en tales años se produjo un aumento notable de recursos económicos destinados al desarrollo científico y técnico, además, la investigación pasó a ocupar un lugar clave al interior de las universidades, desde las cuales se ampliaron las dedicaciones exclusivas de los docentes con el fin de unir la docencia y la investigación. Se modernizaron las bibliotecas al igual que la infraestructura de las universidades; se crearon nuevas carreras y se reformularon los planes de estudios de las ya existentes.

Igualmente el capital trasnacional ingresa a las universidades no sólo financiando investigaciones —que no tenían correlato con la realidad argentina—, sino subsidiándolas. En tal sentido el autor explica que a principios de la década del '60, el Banco Interamericano de Desarrollo otorgó préstamos para el reequipamiento de las universidades nacionales. Distintas fundaciones extranjeras, como la Fundación Ford o la Fundación Rockefeller, otorgaron subsidios y becas para el exterior.

Mientras los debates al interior de las universidades discurrían alrededor de concepciones *cientificistas*, la organización departamental y las políticas limitacionistas, era necesario ceder espacio al capital trasnacional otorgándoles la posibilidad de crear

---

4% de Alemania, y el 6% restante de otros países. Estas inversiones se habrían destinado fundamentalmente a la industria de automotores y en la petrolera.

sus propias universidades privadas. En tal sentido Recalde argumenta que, junto al cientificismo, ideología compartida por el grueso de los docentes, “los buenos negociados que el capital extranjero *abriría* para las universidades, sería un ‘silenciador’ de la posibilidad de que aparecieran cuestionamientos en las cátedras para que se mantuvieran permeables al ingreso masivo de los intereses de los monopolios a la Educación Superior” (Recalde, 2007: 111).

En este marco es que, se hace necesario recuperar las discusiones en torno al polémico artículo 28° del decreto-ley N°6403 del gobierno de Aramburu, y crear las condiciones para su reglamentación.

Fronidzi en su campaña electoral habría adelantado su posición a favor de la “libertad” de enseñanza, por no decir, del arancelamiento de la educación y la retracción del Estado en materia educativa; asegurándose de este modo no sólo la defensa del capital trasnacional, sino ganando el apoyo de la Iglesia Católica frente a su debilidad política.

De acuerdo a Ceballos (1985) desde allí se desarrollaron las movilizaciones más grandes protagonizadas por el movimiento estudiantil en su historia, en las que además contaron con la confluencia y solidaridad del movimiento obrero. El autor sostiene que al día siguiente de la proclama del gobierno desarrollada el 26 de agosto de 1958, la FUBA organiza una manifestación de 3.000 estudiantes encabezados por el rector Risieri Frondizi (hermano del entonces presidente) y el vicerrector Florencio Escardó. No obstante, la mayor movilización realizada en este marco, se llevó a cabo el 19 de septiembre de 1958, en la ciudad de Buenos Aires, contando con más de 300.000 manifestantes reunidos frente al Congreso.

La presión ejercida por el movimiento estudiantil reformista no pudo evitar que el artículo 28° del decreto-ley N°6403 sea reformulado y reglamentado a partir de la sanción de la Ley N°14.557 de febrero de 1959, más conocida como Ley Domingorena (portando el apellido del Diputado por quien fuera elaborada), aprobándose de esta manera definitivamente el ingreso de la educación universitaria privada y religiosa al

país, en la que inclusive participaron de masivas movilizaciones en apoyo numerosos estudiantes que se autodenominaban católicos (Recalde, 2007)<sup>20</sup>.

El proyecto es aprobado con la salvedad que la habilitación profesional de las universidades privadas quedara a cargo del Estado, creándose la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada con el fin de supervisar el funcionamiento de las casas de estudios superiores privadas.

Se acuerda con Recalde en que “la educación será a partir de este acontecimiento, una mercancía de lo más rentable para los operadores de las finanzas internacionales —*además de las nacionales y en particular de la Iglesia Católica*—, y el Estado será un actor ‘subsidiario’ de la organización de la cultura introducida desde el ‘mercado’” (Recalde, 2007: 110).

En los años siguientes, la configuración de la estructura universitaria de nuestro país, se vería trastocada con la creación de numerosas universidades privadas. En tal sentido, la primera “oleada” de instauración de universidades privadas se caracteriza por su carácter confesional, en donde la Iglesia Católica habría alcanzado de una vez las condiciones legales para concretar las aspiraciones pugnadas desde comienzos del siglo. Por aquellos años se atribuye la creación de la Universidad del Salvador (1956), Univ. del Museo Social Argentino (1956) Univ. Católica de Santa Fe (1957), Univ. Católica Argentina (1958), Univ. Católica de Córdoba (1959), Instituto Universitario Libre pro

---

<sup>20</sup> Independientemente de la aprobación de dicha Ley, durante el mismo gobierno frondizista la FUA decide continuar su plan de lucha, siendo víctima de una represión policial cada vez mayor. A la resistencia del movimiento estudiantil, el gobierno de Frondizi respondería, al igual que lo habría hecho con el movimiento obrero, con la implementación del Plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado), en donde la represión y el encarcelamiento llevadas a cabo por las fuerzas de seguridad, fueron parte de las medidas estatales frente a los planes de lucha o acción directa del estudiantado y los obreros. Los grupos reformistas nucleados en la FUA se manifestarían contra el proyecto represivo del gobierno frondizista y su programa económico en defensa del capital trasnacional en el IV Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios llevado a cabo en 1959. Ante tales manifestaciones del estudiantado, se acrecentaría la represión en las universidades, de hecho, entre los años venideros la presencia policial en las universidades sería frecuente y en cada movilización numerosos estudiantes serían detenidos (Recalde, 2007). Inclusive luego de la caída de Frondizi (mediante el golpe de Estado desarrollado el 18 de Marzo de 1962, por medio del cual habría asumido la presidencia José María Guido, sucediéndolo el gobierno de Arturo U. Illia electo en Junio del '63), en el marco de la lucha encabezada por la FUA, los reclamos en contra de las universidades privadas continuaron vigentes durante los años posteriores. En agosto de 1964 se reúne el Consejo Nacional de Centros, en el cual se aprueba el Plan de Lucha de la FUA, válido para todo el territorio nacional. En el marco de dicho Plan, la lucha en contra de la universidad privada continuaba vigente y aparecía en sus resoluciones proclamándose “por la eliminación de la ayuda estatal a la Universidad Privada y de toda legislación que así lo determine”. Del mismo modo se hacía manifiesto “el rechazo a los subsidios extranjeros a la Universidad, causantes de la deformación de la enseñanza y la cultura nacional”.

Universidad Católica —posteriormente Univ. Católica Stella Maris— (1959), Univ. Juan A. Maza (1960), Univ. Católica de Santiago del Estero (1960), Univ. Católica de Salta (1963), Univ. Católica de Cuyo (1963), Univ. Católica de La Plata (1964), Univ. del Norte Santo Tomás de Aquino (1965).

La segunda “oleada” de creación de universidades privadas corresponde a las de origen laica, aunque las universidades confesionales no cesan en su creación: Univ. Argentina de la Empresa (1957), Universidad Notarial Argentina (1959), Univ. de Mendoza (1960), Univ. Argentina John F. Kennedy (1964), Universidad de Belgrano (1964), Univ. del Aconcagua (1965), Universidad CAECE (1967), Universidad de Concepción del Uruguay (1971). En este marco, es creado el Instituto Universitario de Tandil en el año 1964.

Paralelamente, el movimiento de privatización de la enseñanza y el arancelamiento de la educación, trascendió el ámbito superior traduciéndose en la creación de numerosas escuelas primarias y secundarias de carácter privado las cuales, junto a las universidades, encontraron su auge durante la década de los ‘90 con el desarrollo del neoliberalismo<sup>21</sup>.

## **1.2. Creación del Instituto Universitario de Tandil y primeros años de desarrollo**

La ley N° 14.557 sancionada en 1959 constituirá el marco legislativo que regula y sienta las condiciones de creación del Instituto Universitario de Tandil, en tanto entidad de carácter privada, fundada en el año 1964 a pocos meses de asumir la presidencia de la nación Arturo U. Illia y bajo la intendencia de José E. Lunghi (ambos vinculados a la Unión Cívica Radical). Se sitúa a dicha ley en el marco de las múltiples

---

<sup>21</sup> A mediados de la década del ‘90, el país contaba con 44 universidades privadas, habiendo duplicado el número de instituciones respecto a la década anterior. Hacia 1995 el 17% de los estudiantes universitarios cursaban sus estudios en alguna Universidad privada. A finales del año 2003 fueron registradas 52 universidades de carácter privado. Durante el menemismo, la autorización de creación de universidades privadas, fue justificada en base al argumento de su contribución en la elevación de la competencia en el sistema y por ende, el incremento de la eficiencia en su conjunto; y en el aporte del sector privado en el financiamiento de la educación superior. A diferencia de las instituciones creadas en las décadas anteriores, éstas nuevas universidades, por lo general privilegiaron el diseño de carreras no tradicionales y la implementación de títulos intermedios, además de priorizar sistemas de alta dedicación y nuevas formas de remuneración de sus docentes (Buchbinder, 2010).

determinaciones que operan en la creación de la institución educativa tandilense, formando parte de las condiciones objetivas que posibilitaron su concreción. El carácter regulatorio de la ley era reconocido el 30 de mayo del mismo año con motivo del acto inaugural de la institución, en el discurso del entonces presidente de la Comisión Promotora de Estudios Universitarios de Tandil, Dr. Osvaldo M. Zarini:

la jerarquía universitaria con derecho al otorgamiento de títulos académicos y habilitantes, quedará encuadrada en las disposiciones de la ley 14.557, y sus decretos reglamentarios, de modo que su organización interna responderá a las exigencias de esa ley y a los motivos presupuestos de una enseñanza universitaria (Diario Nueva Era, 01/06/1964).

Sumada a las condiciones que habrían posibilitado la sanción de dicha ley, entre las determinaciones fundamentales que inciden en el proceso de conformación del Instituto Universitario, ubicamos al *doble movimiento de la realidad local y regional* entre los años 1950-1960, que irá delineando los fundamentos de creación de la institución universitaria en Tandil: si por un lado crecía la necesidad de revertir el carácter elitista en el acceso a los estudios universitarios que las ciudades del interior (entre las cuales Tandil no era su excepción) mantenían frente a los grandes centros universitarios tradicionales, por lo cual era preciso ampliar las posibilidades de acceso a los estudios superiores a favor de la clase trabajadora; por otro, urgían las demandas vinculadas a los intereses del régimen de acumulación capitalista, asegurando las condiciones que el acelerado desarrollo económico local y regional traía aparejado para la reproducción del capital; por lo que se demandaba la formación de profesionales que acompañen el desarrollo agro-industrial de Tandil y la zona.

Estudios que anteceden a la creación del Instituto Universitario de Tandil, revelan que entre 1960-1964, el 70% de los egresados de las escuelas secundarias de la ciudad no continuaba estudios universitarios. Entre los que accedían a tales estudios, en su mayoría se trasladaban hacia la ciudad de La Plata, y un porcentaje ínfimo lo hacía a Bahía Blanca y Buenos Aires. Las universidades de Mar del Plata (católica y provincial), las de mayor cercanía a la ciudad, tampoco absorbían alumnos de Tandil de forma considerable. Al mismo tiempo, las estadísticas de la época dan cuenta que sólo entre el 8 y 10% de los egresados en Tandil que continuaban sus estudios en La Plata y Buenos Aires, retornaban a la ciudad.

De este modo surgieron distintas organizaciones estudiantiles que tuvieron entre sus objetivos desarrollar acciones con el fin de favorecer el acceso y permanencia de los estudios en los grandes centros urbanos. Así es como hacia el año 1960, se habría conformado el CEUT (Centro de Estudiantes Universitarios Tandilenses), por iniciativa de estudiantes de la Universidad de La Plata oriundos de Tandil, teniendo entre sus objetivos el otorgamiento de “Becas para Estudiantes” y la realización de gestiones con el fin de abaratar las tarifas del transporte de colectivos destino La Plata-Tandil<sup>22</sup>. Sin embargo, las cifras entre 1960 y 1968, dan cuenta que no sólo el monto otorgado en las becas era reducido en relación al costo de vida, sino que además no llegó a superar los cuatro becados anuales frente a la creciente masa de estudiantes locales<sup>23</sup>.

El acceso a la educación superior universitaria, con su consecuente traslado a las grandes urbes, sólo sería alcanzado por pequeños sectores “privilegiados”, expresión utilizada en uno de los diarios locales luego de la inauguración del Instituto Universitario de Tandil:

no era fácil el destino de los muchachos que egresaban de la Escuela Normal, hasta hace no tantos años sólo dos universidades abrían sus puertas con algunas posibilidades para los jóvenes bonaerenses: Buenos Aires y La Plata. Córdoba era ya algo mucho más lejano. Santa Fe no existía. Bahía Blanca, tampoco. Enviar un hijo a la Universidad, parecía ser privilegio de ricos. Los que lo hicieron, pese a sus recursos magros, dejaron girones de su sacrificio, y aquilataron los preciosos méritos de los padres que se esfuerzan por brindar al país un médico, un abogado, un ingeniero (Diario El Eco de Tandil, 01/06/1964 *apud* Pérez, 1976: 34).

Claro está que, en la relación entre clases, sería la clase trabajadora quien tendría coartadas las posibilidades de acceso a los estudios universitarios. Era inminente

---

<sup>22</sup> Igualmente hacia el año 1968 venían desarrollándose gestiones con el objetivo de adquirir una casa para estudiantes de la Universidad de La Plata oriundos de Tandil, a fin de brindar alojamiento a los mismos.

<sup>23</sup> En 1963 se otorgaría una beca de \$3.000 mensuales financiada por el Municipio de Tandil, la Agrícola Ganadera S. A. y comercios locales; en 1966 se continuaría otorgando una beca de \$4.000 mensuales financiada por el Municipio de Tandil; en 1967 se brindarían dos becas del mismo monto, financiadas por la Compañía de Seguros La Tandilense S.A., el Municipio de Tandil, Agrícola Ganadera S.A., el CEUT y profesionales locales. Para el año 1968 se otorgarían cuatro becas de estudios manteniendo las fuentes de financiamiento del año anterior, a las cuales se sumarían el Instituto Central de Análisis Clínicos y el Banco Comercial de Tandil. En relación al monto de las becas, se expresaba en uno de los diarios locales: “actualmente se entrega \$4.000 a cada beneficiado, pero esa suma —ínfima para las necesidades de un estudiante— se piensa aumentar o bien dar alojamiento a los becados, en su reemplazo, en caso de concretarse la adquisición de una sede para el Centro y Casa de Tandil” (Diario Nueva Era, 30/04/1968).

entonces, formar a una masa estudiantil impedida de acceder a los centros universitarios tradicionales.

Para el año 1964, frente a una población urbana de 70.536 habitantes, sólo 239 poseían título universitario. De hecho, de las tres ciudades de mayor demografía del interior de la Provincia de Buenos Aires (Mar del Plata, Bahía Blanca y Tandil), solamente ésta última carecía de institución universitaria. Además, en la provincia funcionaba una sola Universidad Privada registrada, la Universidad Católica Stella Maris de Mar del Plata —elemento que será utilizado como fundamento para la creación de la institución tandilense—.

Si por un lado las distintas fuerzas a favor de la creación de una institución universitaria en Tandil, procuraron descomponer el carácter elitista en el acceso a la educación universitaria, favoreciendo a sectores impedidos de acceder a los centros universitarios tradicionales; por otro, contradictoriamente tendieron a la formación de profesionales que acompañen el desarrollo económico local y regional, a fin de asegurar las condiciones de reproducción del capital, respondiendo a los intereses de la clase capitalista. De este modo, en la correlación de fuerzas entre clases que impulsaron la creación de la institución tandilense, radicarón proyectos encontrados en función de intereses contrapuestos de clase.

Remitiéndonos al año 1936, Tandil contaría con una población de 50.497 habitantes, siendo su principal actividad económica el cultivo de cereales, trigo y avena difundida en la región pampeana desde comienzos del siglo XX. El segundo sector en importancia reunía a los talleres de fundición y mecánica, herrerías y carpinterías. Constituía su población una importante capa de pequeños y medianos agricultores, conformando la rama más numerosa de la población económicamente activa. Sin embargo, llegando a la segunda mitad de la década de 1940, se uniría a la tradicional producción agropecuaria, una creciente industria metalúrgica que complejizaría la estructura productiva local, aumentando la población ocupada en los sectores secundario y terciario de la economía (Dicósimo, 2000).

Siguiendo a Taborga (2011), entre los años 1950-1970 la región centro de la Provincia de Buenos Aires, no sólo experimentaría un significativo peso del sector

agropecuario (siendo el 50% del PBI)<sup>24</sup>, sino que además entre 1953-1964, el sector industrial regional crecería cerca del 50%. Mientras que Tandil registraba el mayor proceso de industrialización, siendo la metalúrgica el sector de mayor importancia; la ciudad vecina de Olavarría constituía uno de los centros de producción de cemento de mayor desarrollo en el país. De este modo, Tandil “se transformaba en un polo de desarrollo en el sudeste bonaerense, respaldada por (...) el plan de desarrollo energético bonaerense, al que *la ciudad* se interconectaría años después” (Nario, 1996: 156).

Entre las industrias locales más destacadas, además de la metalúrgica BIMA (abocada a la fabricación de cocinas, estufas, tapas de cilindro, entre otros); nació en el año 1948 la Metalúrgica Tandil que, de acuerdo a Dicósimo (2000) se constituiría en la mayor fundidora local y nuclearía la mayor concentración obrera de Tandil. Hacia los años 1950, en el marco de una política nacional desarrollista, el autor señala que, la industria local satisfacía las demandas de empresas financiadas por capital norteamericano. Es en esta década que se enfrenta al desafío de producir piezas de mayor tamaño y complejidad, dedicándose no solamente a la maquinaria agrícola, sino a la producción de autopartes para la industria nacional de automóviles. Por ello busca introducir modificaciones en el proceso de trabajo con el fin de aumentar la productividad y la acumulación de capital. De este modo, de acuerdo al autor entre 1956-1959 se expande la fuerza de trabajo ocupada, pasando de trescientos trabajadores a mil, varios de ellos provenientes de actividades rurales y del sector de la explotación de la piedra.

En este período “surgieron numerosas fundiciones, talleres, etc. que ocuparon mano de obra en forma considerable y proveyeron no solamente a la propia Metalúrgica Tandil sino a fábricas y representantes empresarios del país y del extranjero, tal el caso de Metán, Tandilfer, Tandilmat, Talleres Tandil, Fundalum, Ronicevi, etc.” (Dipaola, 1998: 100). Para el año 1968, la ciudad contaba con 427 establecimientos industriales y

---

<sup>24</sup> A la producción agrícola, se sumaba la ganadera y la industria lechera. De acuerdo a estadísticas oficiales, la industria lechera crecería de forma considerable entre los años 1960-1967, ubicando al partido de Tandil hacia el año 1964, entre los primeros productores de leche y subproductos derivados (dulce de leche, manteca y quesos). Mientras que la producción de dulce de leche había crecido 263 veces más entre 1958 y 1964 (pasando de 395Kg en 1958 a 104.000Kg en 1964), la de manteca se había duplicado en el mismo período, siendo proporcionalmente inversa la relación para el caso de la producción de quesos. La riqueza agrícola del partido se revelaba en los cultivos de trigo (cuya cifra más elevada del período 1957-1966 sería hacia el año 1964, obteniendo una producción anual de 66.700 toneladas), cebada, centeno, alpiste, maíz, lino, avena. La producción ganadera sufría variantes importantes entre 1958-1966, aumentando la raza vacuna y ovina en detrimento de la raza porcina y los equinos

2469 establecimientos comerciales, a lo cual se sumaba una creciente masa de trabajadores ocupados en los mismos, de los cuales 22.000 obreros se encontraban afiliados a los 40 sindicatos existentes<sup>25</sup>.

Acompañando esta coyuntura de desarrollo y modernización de las actividades económicas y productivas de Tandil y la región, la clase capitalista concentrada en los sectores empresariales e industriales, comienza a requerir la formación de recursos calificados. Por ende, con el fin de dar curso a sus intereses, forma parte de las fuerzas que impulsan la creación de una institución de estudios universitarios en la ciudad.

La relación entre el desarrollo económico y productivo de Tandil y la región y, la necesidad de incorporar estudios universitarios, era introducida entre los fundamentos presentados en el año 1968 con el fin de tramitar la autorización provisoria del Instituto Universitario de Tandil, en los cuales se aludía que *“el progreso material que ha caracterizado a Tandil en los últimos 10 años, hasta ubicarlo por ley provisional como ‘polo de desarrollo’, debe ser paralelo al fortalecimiento de todos los niveles de educación, incluyendo la creación del superior y universitario”*. A ello se añadía que *“Tandil, como sociedad industrial en desarrollo, requiere imperiosamente la capacitación de sus integrantes y la preparación de dirigentes aptos, formados con objetivos claros y precisos de sentido nacional y regional integrado”*<sup>26</sup>.

En respuesta a este *doble movimiento* aludido, desde comienzos de la década del ‘60 se habrían llevado a cabo acciones con el objetivo de dotar a la ciudad de una institución de estudios universitarios. Es en el año 1960 que se crea la Comisión Planificadora de Necesidades Educativas de Tandil de la cual participan directivos de todos los establecimientos secundarios y superiores, inspectores de enseñanza primaria del Distrito, directivos de escuelas profesionales y docentes. Desde la comisión

---

<sup>25</sup> Entre tales sindicatos, de acuerdo a Dipaola “el auge de la industria fabril *habría convertido* a la UOM (Unión Obrera Metalúrgica) en el sindicato más fuerte, al igual que en otros puntos del país” (Dipaola, 1998: 100). En la ciudad de Tandil, la primera experiencia de organización del colectivo obrero de la rama metalúrgica, se habría dado entre los años 1936-1943, bajo el Sindicato de Metalúrgicos Mecánicos y Afines. En el año 1944 se conformaría el Sindicato de Obreros Metalúrgicos (SOM) nucleando a los trabajadores de la fábrica BIMA. Finalmente en el año 1948 se unificaba el colectivo metalúrgico al afiliarse el SOM a la UOM, aglutinando a todos los trabajadores ocupados en la industria local (Dicósimo, 2000).

<sup>26</sup> Instituto Universitario de Tandil. Documento “Por qué Tandil puede tener una universidad con proyección regional”, 1968.

se llevan a cabo estudios que terminan por fundamentar la necesidad de establecer la enseñanza universitaria en la ciudad.

Frente a las demandas socio-ocupacionales vinculadas al campo de la educación, en los primeros años de 1960, comienzan a dictarse cursos libres de perfeccionamiento docente —adquiriendo regularidad a partir del año 1962 junto a la creación del Departamento de Enseñanza Superior—, siendo éstos de carácter privado desarrollados en el marco del Instituto de Enseñanza Profesional “Mariano Moreno”. A ellos concurren docentes de nivel primario y medio de la ciudad y, estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de La Plata.

Para el año 1963 se constituía la *Comisión Promotora de Estudios Superiores en Tandil* y la *Comisión de Estudiantes*, ambas dependientes del Departamento de Enseñanza Superior del Instituto mencionado, y las subcomisiones de Elaboración de Planes y Programas, Presupuesto, Relaciones Públicas y Divulgación, con el fin de estudiar las necesidades educacionales y agilizar las gestiones tendientes a la creación de la institución universitaria (Pérez, 1976).

En el marco de tales gestiones, debates y estudios, dos importantes reuniones plenarias convocadas por la Comisión Promotora se destacan en el período. De ellas se desprende, por un lado el carácter selectivo de sus convocatorias (incluida la presencia de empresarios y comerciantes locales); y por otro, la emergencia de inquietudes en relación al financiamiento y desarrollo económico, que será perpetuada durante los primeros años de funcionamiento de la institución hasta su nacionalización.

La primera de estas reuniones sería desarrollada el día 27 de diciembre de 1963 en el salón de actos del Museo y Academia Municipal de Bellas Artes en la que, junto por darse por finalizados los cursos del Departamento de Enseñanza Superior, se darían a conocer los resultados de los informes elaborados por las subcomisiones que integran la Comisión Promotora de Estudios Superiores. El encuentro era difundido por el Diario Nueva Era en la edición del día anterior, no obstante su anuncio coartaba la participación señalando que la misma estaría “limitada a las personas y entidades invitadas (...) entre los que se encuentran los intendentes municipales de Tandil, Rauch, Ayacucho y Juárez, directores de establecimientos educacionales de las ciudades mencionadas, asociaciones de profesionales, docentes, entidades del comercio y la

industria y, representativas de la población de Tandil en los distintos aspectos de su actividad” (Diario Nueva Era, 26/12/1963). En el desarrollo de la reunión, la comisión de finanzas plantearía conclusiones en relación al estudio sobre cálculo provisional de gastos y recursos, cuyo análisis del problema financiero suscitaría un largo debate entre los presentes. Finalmente, del encuentro nacería la Fundación Pro Estudios Universitarios en Tandil, quedando integrada su Comisión Provisoria.

Para el año 1964, luego de abrirse la inscripción provisoria para las ramas de Perfeccionamiento Docente, Profesorado en Ciencias Sociales, Filosofía, Letras y Ciencias Económicas (Pérez, 1976); el día 11 de abril se anunciaba en el mismo lugar una asamblea general convocada por la Comisión Provisoria de la Fundación. De ella habrían participado 50 personas entre suscriptores (comprometidos en brindar un aporte financiero para el funcionamiento de la institución) e invitados especiales (asociados, autoridades civiles, eclesiásticas, militares y educativas de Tandil, Rauch, Ayacucho y Juárez, además de integrantes de la Comisión Promotora, personas y entidades ‘representativas’ de la localidad). Del encuentro se desprende que, el problema financiero buscaría su mayor resolución con el aporte económico de los 156 suscriptores que aportarían un total de \$200.000 mensuales para el sostenimiento de la institución (Diario Nueva Era, 13/04/1964).

Finalmente, el día 30 de Mayo de 1964, se llevaría a cabo el acto de inauguración del Instituto Universitario de Tandil en el Salón Blanco Municipal. La fundación del mismo, era celebrada, por el diario local El Eco de Tandil en la edición del día siguiente, de este modo:

en esta semana en una casa solariega de la calle Rodríguez, de aspecto casi señorial y numerosas habitaciones, casi un centenar de tandilenses, entre estudiantes, animadores y profesores, iniciarán una de las aventuras del espíritu más valiosas y significativas en la historia de la ciudad: el comienzo de los estudios universitarios. (...) estamos sintiendo una emoción parecida a la de aquél labriego que vio nacer, hace unos veinte años, el volcán Paracutín. Ustedes se imaginan, en medio de la llanura se raja la tierra, comienza a salir humo, y de pronto el montículo crece... crece. Y al cabo de unos meses, es un volcán hecho y derecho. Lo mismo sucede aquí. Un pequeño humito, y ahora ya... la Universidad que comienza. Y dentro de poquitos años, será una Universidad hecha y derecha. (...) Si, amigos lectores,

estamos viendo hacer la historia. Cuando sus hijos o sus nietos ingresen a la Universidad de Tandil, cuando salgan de ella con títulos habilitantes para ejercer distintas profesiones, quienes recuerden este día de hoy, 1° de Junio de 1964, no les pasará inadvertido, si lo vivieron y lo recordarán como uno de los actos significativos de la vida de Tandil (Diario El Eco de Tandil, 01/06/1964<sup>27</sup>).

El 5 de junio se iniciaban las clases en el marco de la primera carrera universitaria de la ciudad, el profesorado en Ciencias de la Educación, quedando fundada de esta manera la Facultad de Ciencias del Hombre del Instituto Universitario de Tandil. De este modo, de acuerdo a documentos de la época, se buscaba hacer frente a la necesidad de brindar a la ciudad y región, profesores con título docente superior y universitario en la enseñanza media y secundaria, en donde existía un elevado porcentaje (en algunas localidades vecinas alcanzaba el 90%) de profesionales y de maestros normales en ejercicio de cátedras de nivel secundario y medio. De allí en más, las carreras que se fueron incorporando buscaron atender a las diversas demandas del campo educativo, así se crearon las licenciaturas, profesorados y doctorados en Historia y Geografía; además de la licenciatura, profesorado y doctorado en Ciencias de la Educación con orientación en Filosofía, Sociología y Psicología. En el marco de la misma facultad, para el año 1967, se agregarían las carreras de Maestra y Profesora de Jardín de Infantes, Asistente en Psicopedagogía y, Asistente Educacional y Social de Especialidad —que constituye el primer antecedente de formación universitaria en Trabajo Social en la ciudad—, quedando estructurado el Instituto de Perfeccionamiento Docente.

Con el fin de asegurar las condiciones para el desarrollo del capital y en función de los intereses de la clase capitalista que demandaba profesionales *para el estudio de la economía de la región, y el asesoramiento dinámico de la empresa moderna en el campo industrial y en el agropecuario, en cuanto a su administración y a su contabilidad*, se creaba en 1965, al año de la fundación del Instituto Universitario, la Facultad de Ciencias Económicas *con un plan de estudios que contemplaba materias optativas de orientación agropecuaria e industrial en el campo de la ciencia*

---

<sup>27</sup> Consultado en la Edición Especial del Diario El Eco de Tandil (1995).

*administrativo contable*. En el mismo año, frente a la demanda de *técnicos para la industria* de Tandil y la región, se creaba la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas<sup>28</sup>.

De este modo, hacia el año 1965, con la creación de éstas últimas dos facultades, además de la Facultad de Ciencias del Hombre (incorporándose en 1969 la Facultad de Ciencias Veterinarias), la institución quedaba estructurada orgánicamente como “Universidad de Tandil”, iniciando las gestiones para su personería jurídica. Por resolución N° 1027 del Ministerio de Educación se admitía la denominación de “Universidad”, a los establecimientos que tuvieran en trámite la personería jurídica en la Capital Federal, o que hubieran obtenido la misma en la provincia de su ubicación. No obstante, mediante una serie de decretos y reglamentaciones contradictorias en su letra, no será hasta el año 1968<sup>29</sup>, en el marco del régimen dictatorial que llevara el nombre de “Revolución Argentina”, que además de obtener su autorización provisional por parte del Poder Ejecutivo nacional<sup>30</sup>, la institución pueda hacer uso legalmente de la denominación “Universidad de Tandil”.

### **1.2.1 *Carácter privado de la enseñanza y arancelamiento de la educación superior en el Instituto Universitario de Tandil***

La creación del Instituto Universitario de Tandil de índole privado, revela el carácter subsidiario del Estado en materia de políticas educativas de nivel superior hacia los años 1960; a la vez que, atenta contra la impronta gratuita e igualitaria del sistema de enseñanza, siguiendo los pronunciamientos que hacían eco entre los estudiantes reformistas que venían luchando desde la década anterior.

---

<sup>28</sup> Instituto Universitario de Tandil. Documento “Por qué Tandil puede tener una universidad con proyección regional”, 1968.

<sup>29</sup> Para este año, el Instituto Universitario de Tandil había complejizado su estructura de funcionamiento, contando con tres facultades, el Instituto de Perfeccionamiento Docente, Instituto de Investigaciones Socio-económico-culturales, Institutos de cada Facultad, Departamentos Generales y Departamentos Pedagógicos (Extensión Cultural, Educación Física, Recreación y Deportes, Medios Audiovisuales, Planificación Docente, Relaciones Públicas, Becas y Bienestar Estudiantil y, Admisión, asesoramiento y orientación universitaria).

<sup>30</sup> En ocasión de la autorización oficial de la Universidad fueron además autorizadas once universidades privadas de las veintiséis que habrían presentado la tramitación. En aquella oportunidad relatan los medios locales que en la ciudad de Tandil, luego del acto celebratorio, una masiva movilización de estudiantes circuló por las calles céntricas y frente al municipio manifestando su conformidad. Además sonaron las campanas de la Iglesia matriz como adhesión a los hechos (Diario Nueva Era, 02/05/1968).

El sesgo arancelado que asume la educación en la institución, constituye una condición limitacionista y excluyente de la enseñanza; aún pese a las fuerzas que pugnarón por ampliar las condiciones de acceso al sistema educativo superior con el fin de descomponer el perfil elitista del mismo.

Los estudios de Pérez (1976) y Pastor (1999) sostienen que pese a que las finanzas provenían de *fuentes privadas* y era reconocido como *organismo privado por régimen legal de funcionamiento*, la institución tandilense nacía con *espíritu público*. Ello para fundamentar que, si bien el instituto nace desde la iniciativa privada, las fuerzas mayoritarias en su interior, tendieron en sus años de desarrollo a garantizar un sistema de enseñanza público, sin perseguir objetivos de lucro. No obstante, la preocupación en relación al desarrollo económico de la institución fue permanente hasta su nacionalización en el año 1974 y extendida hasta la llegada de las primeras partidas presupuestarias en 1975.

Desde la fundación del instituto fueron apeladas distintas fuentes de financiamiento, reconociendo en el art. 34 de su Estatuto cuatro modalidades de ingresos monetarios: a) aquellos provenientes de suscripciones de cuotas y contribuciones, donaciones y legados b) aranceles abonados por los alumnos en la proporción fijada por el Consejo Superior General con dictamen del Consejo Económico Financiero c) ingresos que por vía de fundaciones o legados recibiera cada facultad d) rentas de otros bienes u operaciones que pudieran percibirse.

Constituyendo un rasgo singular de la institución, fueron desplegadas distintas tácticas apelando a la “solidaridad” de la sociedad tandilense con fines recaudatorios para el sostenimiento económico del Instituto Universitario. Por medio de uno de los diarios locales, se llamaba a *invertir en educación* en función de los *réditos y beneficios materiales* que traería aparejada la institución, asumiendo de este modo la enseñanza un carácter mercantil:

SEPA valorar Tandil lo que tiene. Ayuden el gobernante y el gobernado en esta empresa de cultura. Hace unos días, desde este diálogo cotidiano con el lector hablábamos de lo excelente que es invertir en educación. Ahora conviene pensar en los innegables réditos que obtendrá la ciudad, los beneficios materiales que le dará

su Instituto Universitario ponga el hombro cada uno, que es el mejor y más noble de los negocios (Diario el Eco de Tandil, 16/09/1964 *apud*. Pérez, 1976: 37).

Respondiendo a tal llamado, y en función de dar curso a sus intereses privados, comerciantes y empresarios locales —entre otros actores— se sumaron a la lista de suscriptores y colaboradores, quienes no sólo brindaron aportes económicos a la institución, sino que además contaron con participación en espacios deliberativos de la misma. En tal sentido, de acuerdo al Estatuto de la institución, manteniendo la regularidad de sus cuotas al día, se abría la posibilidad de participar de las asambleas (ordinarias y extraordinarias) de suscriptores de cuotas, donantes y contribuyentes convocadas por el Consejo Económico Financiero.

El conjunto de suscriptores, donantes y contribuyentes se hallaba reunido en la *Asociación Amigos del Instituto Universitario de Tandil*, conformada el 30 de Octubre de 1964, teniendo entre sus fines: *-apoyar moral y materialmente al Instituto Universitario de Tandil. -Difundir la labor institucional. -Recaudar fondos para el sostenimiento económico del Instituto. -Promover y realizar obra cultural, investigación científica o estudios para mejorar y mantener el nivel del Instituto y; -Estrechar vínculos de solidaridad entre todas las personas y entidades públicas y privadas que contribuyan moral y materialmente al sostenimiento del Instituto*<sup>31</sup>. Al poco tiempo, la experiencia se trasladaba a la ciudad vecina de Juárez, conformando la Asociación Amigos del Instituto Universitario de Tandil “Ciudad de Juárez”.

Siguiendo el organigrama institucional, fue montada una estructura interna con fines administrativo-contables, en donde la gestión patrimonial (y con funciones consultivas y asesoras para los asuntos de economía y finanzas), era asignada al Consejo Económico Financiero compuesto entre seis y doce integrantes (los primeros seis designados en primer y única instancia por el Consejo Superior General y posteriormente por la Asamblea de suscriptores de cuotas, donantes y contribuyentes con derecho a voto; y los restantes correspondían a representantes de la Municipalidad de Tandil y de las comunas invitadas). La institución contaba además con un Departamento General de Finanzas y cada Facultad contaba a su vez con un Departamento de Finanzas propio. El primero de éstos estaría integrado por la Tesorería General (compuesta por un Tesorero y Protesorero General, designados por el Consejo

---

<sup>31</sup> Estatuto de la Asociación Amigos del Instituto Universitario de Tandil, 1964.

Superior General a propuesta del Rectorado) quien tendría a cargo la administración de los fondos generales incluidos los procedentes de cada Facultad y, la Sección Presupuestos, Gastos y Recursos (a cargo de la elaboración del proyecto de presupuesto anual del Instituto Universitario en base a los proyectos presentados por las secciones Presupuestos, Gastos y Recursos de cada facultad)<sup>32</sup>.

El propio Centro de Estudiantes del Instituto Universitario, en su carácter de “asociación”, contaba con una estructura administrativa con fines recaudatorios, conformada por Tesorero y una Comisión Revisora de Cuentas. El Tesorero estatutariamente, tenía entre sus atribuciones y deberes: “cobrar o disponer la cobranza de las cuotas de ingreso, cuotas sociales, cotizaciones extraordinarias y demás entradas de la asociación”. El estatuto establecía tres tipos de asociados al Centro: Honorarios (sujetos que hayan prestado determinados servicios y graduados del Instituto), Activos (estudiantes regulares) y Adherentes (estudiantes libres y oyentes, y estudiantes secundarios). Para gozar de los derechos consagrados en tanto asociados, los estudiantes debían tener una antigüedad mínima de seis meses como asociados activos y sus “cotizaciones” al día. De acuerdo al Art. 14 del Estatuto del Centro de Estudiantes del Instituto Universitario en sus incisos a) y d), eran obligaciones de los Asociados: a) pagar las cuotas que establezca la Asamblea. d) responder por los daños que ocasionaren a la Asociación así como también por los provocados por los visitantes que introdujeran a sus dependencias. Siguiendo al Art. 18, eran causa de cesantía la morosidad en el pago de más de ocho cuotas mensuales o la falta de pago de los conceptos a que se refieren los incisos mencionados del Art. 14.

Todo ello, para dar cuenta que la cuestión económica no fue secundaria ni irrelevante desde la creación y durante el funcionamiento del Instituto. No obstante, el mayor peso de la privatización de la educación, y frente a un estado retraído en sus funciones, fue asumido por el sector estudiantil, cuyo cobro del arancel, se mantuvo presente hasta el año de la nacionalización de la institución.

Del análisis de documentos de la época se desprende que, en los primeros años de desarrollo del Instituto Universitario, entre 1964 y 1968, no sólo aumentaron de forma considerable las tasas de arancel, sino que fueron incorporados nuevos aranceles

---

<sup>32</sup> Instituto Universitario de Tandil. Carpeta de solicitud de autorización provisional, 1968.

que debieron afrontar los estudiantes. En el marco de una tasa inflacionaria anual nacional que promediaba el 25% (según fuentes oficiales), mientras que la *matricula* inicial para el año 1964 mantenía un costo de \$500 (moneda nacional), para 1968 ascendía 350% para *oyentes*, 500% para *ingresantes* y 700% para *cursantes regulares*. Las *cuotas de estudio para oyentes* se incrementaron 500% entre tales años (siendo abonados \$500 en 1964 y \$2500 en 1968); del mismo modo lo hicieron las *cuotas de estudio para alumnos regulares*, las cuales se multiplicaron más del doble en el período (de \$2500 —más la suscripción obligatoria del alumno por un mínimo de \$100— fue incrementada a \$5500 —sumada la suscripción obligatoria por un mínimo de \$200—).

Entre 1966 y 1968 se añadieron los aranceles por *Cursillo pre universitario* y los *Permisos de Examen*. En este último caso, las *pruebas parciales (por materia)* tendrían un costo de \$100 para 1966 ascendiendo a \$300 en 1968; los exámenes recuperatorios incrementaban su costo tres veces más, mientras que los exámenes finales para el año 1968 asumían los siguientes costos: Primer examen \$500 (incrementado 250% más que en 1966), Primera repetición \$800 (incrementado 266%), Segunda repetición \$1200 (incrementado 300%), Tercera repetición \$1500 (incrementado 300%) y, más Repeticiones \$1000 c/u (incrementada 500% respecto a 1966).

Del mismo modo, entre 1967 y 1968 se incluían los aranceles por *Certificados de estudio por materia* (con un costo de \$100 por vez para los certificados originales y \$300 por copias para el año 1967, ambos con un incremento del doble en su costo para el año siguiente), *Reválidas de materias de otras universidades* (duplicando el costo entre tales años), *Constancias con firmas de rectorado* (incrementado casi al doble su costo), *Certificados finales de estudio* y, *Certificado de asistencia* (duplicando el costo entre tales años).

Los documentos de la época nos permiten además recuperar el interés que ocupaba el cobro del arancel por parte de las autoridades institucionales. De acuerdo al marco reglamentario de exámenes finales del Instituto en su artículo 2° declaraba que, el alumno para rendir los exámenes debía inscribirse en la Secretaría de la respectiva Facultad, con cinco días hábiles mínimos de anticipación y además *estar al día con sus cuotas y aranceles*. Siguiendo la reglamentación, al presentarse a examen, la Mesa Examinadora le exigiría la presentación de la documentación de identificación requerida por la respectiva facultad.

Al mismo tiempo, de las expresiones vertidas en la carpeta de indicaciones del entonces rector del Instituto el Dr. Osvaldo M. Zarini, hacia el personal no docente, en ocasión de la realización del Curso de Relaciones Públicas dictado en el mes de mayo de 1967, se desprende la relación directa que existía entre el pago del arancel y el acceso a la enseñanza:

Curso de Relaciones Públicas. Proceder así: (...) b) preparar solicitudes de matrícula y recibos de primera cuota en Tesorería, no permitiendo el acceso a la misma, es decir, colocando la mesa sobre la puerta para atender a los que se inscriban y a los que paguen. C) avisar a las personas que se hayan inscrito y pagado matrícula y primer mes que deben pasar al Anexo del Palace Hotel. D) en la entrada del Palace Hotel debe estar una persona que controle la entrada de los alumnos (debe mostrar su matrícula y primer mes). Quien no lo haga, no puede pasar. Debe indicársele amablemente que debe pasar por la Tesorería de la Universidad. Además, dejar pasar a los invitados (autoridades civiles, eclesiásticas, militares y educacionales), aunque no sean alumnos del curso (Pérez, 1976: 50).

En otro pasaje de sus escritos, con fecha de 18 de agosto de 1966, quedaba manifiesta la insistencia en el cobro del arancel hacia los estudiantes:

La cuota se abonará del 1º al 5 de cada mes en Tesorería de la Universidad y la suscripción en el propio domicilio del alumno al cobrador autorizado.

El suscriptor debe ser el alumno, esté o no inscrito el padre del mismo. En todos los casos, las suscripciones que presente el alumno, se descuentan de la cuota de \$ 3000; no así de la suscripción de \$ 200, —que permanece invariable y no se toma en cuenta para descontar de la cuota—. Las suscripciones obtenidas también pueden descontarse del importe de la cuota del Cursillo de Ingreso, y de la matrícula definitiva.

Los alumnos tienen siempre la posibilidad de disminuir y hasta eliminar la cuota que deben pagar si consiguen suscripciones. Si no lo hacen, tendrán que pagar la cuota correspondiente. No hay otra alternativa si deseamos que siga la Universidad. Insisto: se necesita dinero? *Cobren a los alumnos la cuota de estudio hasta septiembre inclusive regulares y externos. Si no la cobran, no protesten si no alcanza el dinero para pagar viáticos y algo de sueldos* (Pérez, 1976: 47 *cursivas propias*).

Del escrito se desprende la “posibilidad” que era otorgada a los estudiantes, quienes contaban con la opción de sumar suscriptores al instituto, siendo retribuido en el descuento de sus aranceles abonados. Recayendo la responsabilidad en el estudiantado respecto al acceso a la enseñanza y, premiándose el “esfuerzo individual”, cada estudiante debía “colaborar” para conseguir la “clientela” que solvente sus estudios. De este modo, la educación, como derecho del colectivo, perdía peso frente a la tendencia individualizante y moralizadora en el acceso a la enseñanza. En palabras de Zarini:

ningún alumno quedará sin enseñanza por falta de medios para pagar la nueva cuota (...). Si puede pagar, y no quiere, es otra cosa. (...) Los alumnos deben colaborar para obtener nuevos inscriptos en Tandil y en la zona. Si no ayudan para ello, luego no deben quejarse si la cuota no disminuye. (...) todo alumno tiene la oportunidad de disminuir su cuota y hasta de no pagar. Si no aprovecha esta oportunidad no puede quejarse después. (...) Si los alumnos que no pueden pagar no ayudan buscando suscripciones y si los alumnos que pueden pagar no aceptan esta solución, la Universidad no podrá continuar (Pérez, 1976: 72).

La educación alzaba su mayor expresión mercantil, en el caso de estudiantes impedidos de abonar aranceles. Tales estudiantes (si no fueren becados), contaban con la posibilidad de firmar *pagarés* por el tiempo que hubieran solicitado prórroga en la institución (que en ningún caso debía superar los sesenta días) contrayendo de esta manera una relación financiera con el Banco Comercial de la ciudad de Tandil. De este modo, el Banco otorgaba créditos especiales por su importe a la institución, siendo de ahí en más, los alumnos deudores del Banco. En caso contrario, expresaba Zarini en sus escritos con fecha 11 de mayo de 1970: “el alumno que no es becado, que no paga puntualmente pudiendo hacerlo y que tampoco quiere firmar pagaré, DEJA DE SER ALUMNO DE LA UNIVERSIDAD” (Pérez, 1976: 82, resaltado del autor).

El carácter privado de la enseñanza superior en la ciudad de Tandil, pone en tensión los principios por los cuales habrían luchado las agrupaciones reformistas desde la década de 1950. En tal sentido, las subas en los aranceles y los altos costos económicos asumidos por el estudiantado tandilense durante el desarrollo del Instituto Universitario de Tandil, ahondaron la brecha entre clases, demarcando un sistema de

enseñanza que no aseguraba la igualdad de oportunidades y que, pese a los intentos de distintos sectores, perpetuaba el perfil elitista en el acceso a la educación superior.

### **1.3. Movimiento estudiantil tandilense y lineamientos político-ideológicos institucionales en el contexto de radicalización política**

En el siguiente apartado, se propone brindar un conjunto de reflexiones respecto al pensamiento y práctica de las autoridades institucionales en relación al movimiento estudiantil tandilense durante los primeros años de desarrollo del instituto, que deja entrever el ideario político al que adscribe la institución en un contexto de creciente radicalización política.

Abordar la particularidad de los procesos sociohistóricos acontecidos en la ciudad de Tandil, inevitablemente conduce a desvendar sus relaciones a nivel regional, nacional e internacional, con el fin de identificar las tendencias de la generalidad objetivadas en la realidad local. En este sentido se cree necesario abordar la realidad social desde la categoría marxista de totalidad, lo cual nos conduce a identificar las relaciones, vínculos y conexiones entre las partes que componen el todo. Ahora bien, “la totalidad no se identifica meramente con el todo: significa la ‘...realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente *cualquier* hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos)” (Kosik, 1965: 55 *apud.* Netto, 2012: 33). Siguiendo este modo de pensar la realidad, se considera que los procesos acontecidos en Tandil, guardan relación con la coyuntura nacional e internacional del momento, en donde cobra vigor el enfrentamiento entre distintos proyectos de sociedad vinculados a las clases fundamentales.

En tal dirección, resulta necesario señalar elementos que dan cuenta de la coyuntura argentina y Latinoamérica en los años ‘60 y ‘70 para, finalmente centrarnos en la singularidad de la institución tandilense y el movimiento estudiantil en el mismo contexto.

### 1.3.1 **Prácticas políticas y Proyectos Societarios vinculados a las clases subalternas<sup>33</sup> en los años 1960-1970**

Desde comienzos de los años 1960 —agudizándose hacia fines de la década y parte de la siguiente—, comienzan a ‘salir’ al escenario público distintas fuerzas pugnando proyectos societarios divergentes, entre ellos, reaccionarios, reformistas y revolucionarios; sin embargo, resalta la particularidad de la envergadura con que emergen convulsionando el escenario público, proyectos de sociedad vinculados a —y en defensa de— los intereses de las clases subalternas<sup>34</sup>.

Esta coyuntura se encuentra sesgada por el surgimiento de distintos movimientos populares de protesta, marcando un ciclo de efervescencia popular y revolucionaria en la mayor parte de los países latinoamericanos, mediada por una creciente incidencia del pensamiento marxista, desde el cual — pese a las diferencias en su interior y las distintas corrientes políticas— se pugnaba por la necesidad de un cambio estructural en la sociedad y la construcción de un “hombre nuevo”.

De este modo, en particular en la Argentina, la tendencia hacia la politización, logró inmiscuirse en todos los ámbitos de la vida privada y pública de algunos sectores.

---

<sup>33</sup> La categoría de clase [social] es recuperada del planteo de Marx, quien al referenciar al campesinado francés ubicaba entre los elementos que caracterizan a la clase, a las condiciones económicas de existencia que las distinguen por su modo de vivir, por sus intereses y por su cultura de otras clases, oponiéndolas a éstas (Marx, 2004). Desde el pensamiento de Marx, las clases se comprenden en la relación de unas con otras. Así, las clases se constituyen en tales en la medida en que se confrontan, en la lucha entre clases antagónicas que persiguen intereses contrapuestos. Ahora bien, la condición de subalternidad es utilizada siguiendo el pensamiento de Gramsci, quien (junto a la categoría de *grupos subalternos*) contrapuso en sus planteos a las *clases subalternas* en oposición a las *dirigentes* (que son a la vez *dominantes*). Analizando la relación entre tales clases, Gramsci sostiene que *la historia de los grupos subalternos es necesariamente disgregada y episódica*. No obstante, reconoce en la actividad de estos grupos una *tendencia a la unificación* que, es rota constantemente por la *iniciativa de los grupos dirigentes*. Al respecto afirma que *los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se rebelan y se levantan. (...) incluso cuando parecen victoriosos, los grupos subalternos se encuentran en una situación de alarma defensiva* (Gramsci, 2011)

Partiendo de este planteo, Yazbek sostiene que la categoría de clases subalternas “contempla una diversidad de situaciones y no expresa solo la explotación, sino también la dominación y la exclusión económica, política, social y cultural” (Yazbek, 2004: 9). La subalternidad es producto de las relaciones de poder en la sociedad capitalista que, de acuerdo a la autora, además de expresarse en la explotación del trabajo, se ubica en diferentes circunstancias y condiciones de vida social, entre ellas la condición del anciano, de la mujer, etc.

<sup>34</sup> En este punto es necesario aclarar que, no todos los proyectos societarios vinculados a esta tendencia habrían sido homogéneos, sino que dentro de la misma habría un abanico de corrientes y perspectivas de las más diversas, desde las más críticas a las reaccionarias o conservadoras. Del mismo modo, no habría homogeneidad en relación a los medios planteados para conquistar su hegemonía, en donde algunos sectores planteaban este camino por la vía armada, mientras que otros lo hacían desde otras formas organizativas. No obstante, en lo que aquí acontece, se hará haciendo referencia a aquellos proyectos societarios que de algún modo responden a los intereses de las clases subalternas.

Así los bares, cines, radios, universidades fueron el escenario propicio para la politización de la vida social. Fundamentalmente el marxismo (aunque no de forma exclusiva dada la incidencia de la Teoría de la Modernización victoriosa en los años 1950) en sus más diversas variedades, florecía en las universidades, favoreciendo a que gran cantidad de jóvenes se inicien en las filas de la militancia, cuestionándose sobre *su lugar en la sociedad*, y sobre el *qué hacer*, desarrollándose de este modo, una *explosión de "rebeldía juvenil"*, un ambiente de contestación y crítica a la sociedad (Moljo, 2003). De acuerdo a Moljo las universidades venían viviendo entre los años '50 y parte de los '60 un clima de libertad y de creatividad como pocas veces se había visto; en donde lo común a todas las disciplinas, era la necesidad de estudiar la realidad nacional en vinculación a la realidad latinoamericana.

Siguiendo a Buchbinder, en las universidades “fue cada vez más difícil construir una esfera o un ámbito autónomo para el debate académico. Fue imposible preservar un espacio para la problemática universitaria ajena a la lógica de la política nacional. El espacio académico estaba cruzado permanentemente por las tensiones derivadas de aquella” (Buchbinder, 2010: 186).

No obstante, la militancia (particularmente juvenil), también se generaba a partir de ámbitos religiosos, reconociendo en tal dirección la incidencia de la Teología de la Liberación, quien se presentaba como una corriente que buscaba dialogar con el marxismo. Sin embargo, en este punto, es necesario reconocer que el grado de filiación de la Iglesia Católica en relación a dicha corriente ha sido diferencial entre los países latinoamericanos. En este sentido, Ansaldi y Giordano (2012) sostienen que mientras en Argentina por ejemplo, el vínculo entre la Iglesia con la Teología de la Liberación no ha sido significativamente estrecho, en Brasil dicho vínculo se ha dado de forma más firme. En este último país, si bien, al igual que en Chile, las cúpulas de la Iglesia y un grueso sector conservador, apoyaron el régimen dictatorial; posteriormente, no sólo la *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)* “viró hacia la oposición, principalmente frente a una serie de crímenes sin resolución, con repercusión en la prensa nacional e internacional” (Ansaldi y Giordano, 2012: 484), sino que, surgen hacia la década de 1980 diferentes organizaciones sociales vinculadas al catolicismo en resistencia a las dictaduras. Sin embargo, en Argentina, la Iglesia mantuvo su línea conservadora, independientemente de figuras que se han destacado en la defensa de

derechos humanos, aun habiendo sido expulsados en sus funciones, marginados y/o reprimidos ya sea por la jerarquía eclesial y/o las sucesivas dictaduras militares.

A pesar de ello, de acuerdo a Moljo (2003), en Argentina este sector de la Iglesia que sí se habría afiliado a la Teología de la Liberación fue fundamental para la radicalización de grupos de jóvenes que asistían a colegios religiosos y que habrían sido formados inicialmente en el nacionalismo católico.

Ésta fue entonces, una “época donde el ‘mundo se revolucionaba’, pugnando hacia la construcción colectiva de proyectos societarios, produciendo transformaciones, en la cultura, en los modos de vida, pero sobre todo en la proyección hacia el futuro, donde se cuestionaba la civilización occidental y cristiana tanto en la vida privada como la pública” (Moljo, 2003: 175).

Sala de Touron indica que

no es posible enumerar la cantidad de huelgas que se llevaron a cabo con ocupación de empresas (...). Fueron numerosas las movilizaciones universitarias, los movimientos campesinos, particularmente en Brasil, Perú y México, las acciones barriales, las movilizaciones de mujeres y de muchos otros sectores. Fueron años de extraordinaria creatividad cultural, del boom de la literatura y las artes, y de la multiplicación de corrientes críticas en las ciencias sociales y la filosofía (Sala de Touron, 2007: 217)

Así es como el *caldo cultural de izquierda* arraigado en la coyuntura, propiciaba una rápida *radicalización ideológica y política*.

La nota distintiva que particularizó a distintos sectores de los países latinoamericanos en este período fue, no sólo el ideario, sino también la práctica política en dirección a la revolución. Entre sus “fuentes de inspiración”, se destaca la experiencia revolucionaria de Cuba que tuvo su auge cuando, particularmente en el año 1959, el ejército revolucionario cubano logra entrar a La Habana derrocando al gobierno dictatorial del General Batista y tomando el poder el Ejército Rebelde, liderado por Fidel Castro<sup>35</sup>. Si bien esta revolución cuenta entre los antecedentes latinoamericanos

---

<sup>35</sup> La práctica revolucionaria se inicia en Cuba en la década de 1950 cuando un grupo de jóvenes (entre ellos Fidel Castro) que pertenecían y/o adherían al Partido Ortodoxo del país, buscan derrocar la dictadura instaurada desde marzo de 1952 por Fulgencio Batista. En este sentido, definen que la lucha armada sería

más destacados, con la Revolución Mexicana (1910) y Boliviana (1952), a diferencia de éstas, que lograron terminar con la dominación oligárquica e iniciar un proceso de modernización burguesa, en Cuba (que habría sido un país que a lo largo de la historia no conoció un Estado oligárquico<sup>36</sup>) la Revolución logró realizar transformaciones sociales radicales y reducir significativamente la desigualdad social.

En la experiencia cubana, una vez que los revolucionarios logran tomar el poder liderados por Fidel Castro (y la figura emblemática de Ernesto “Che” Guevara), el régimen por ellos instaurado, la proclamación del socialismo junto a las medidas tomadas<sup>37</sup>, lleva hacia el año 1961 a romper las relaciones con distintos gobiernos de algunos países latinoamericanos y particularmente con Estados Unidos<sup>38</sup>, quien brindó apoyo a la dictadura derrocada.

El lugar ocupado por Estados Unidos para frenar la avanzada del comunismo y por ende de los movimientos populares que de alguna manera hicieran peligrar sus intereses, ha sido determinante para con los países latinoamericanos en éste período, impulsando y garantizando las sucesivas dictaduras desarrolladas posteriormente en tales países, bajo la Doctrina de la Seguridad Nacional<sup>39</sup>.

---

entonces el medio utilizado para hacer frente, conformando en primera instancia el Movimiento 26 de Julio, quien habría logrado agrupar a diversas organizaciones y fuera, a posteriori, el núcleo duro del partido de la revolución. Tal como enuncian Ansaldi y Giordano (2012), en este país la lucha no fue iniciada por un partido político (al igual que en Guatemala y antes en México), sin embargo (tal como en las revoluciones mexicana, boliviana, y nicaragüense) en Cuba, se logró constituir, aunque no de igual manera, un partido revolucionario único, en donde la táctica determinante del triunfo militar habría sido la alianza entre distintos sectores de clase.

<sup>36</sup> En tal sentido siguiendo a Waldo Ansaldi, se toma la acepción del término oligarquía para dar cuenta de una forma de organización y ejercicio de dominación política de clase (y no una clase en sí misma), situada históricamente en América Latina cerca de 1880 y 1930/1940. La misma adopta e invoca como principio de legitimación a la democracia, siendo luego ella conculcada. El autor define que la dominación oligárquica sería “una red tendida vertical, jerárquicamente, combinando centralización y descentralización entre grupos dominantes de diferente alcance (nacional, regional, provincial o estadual, local) clientelismo y burocracia, con mecanismos de control intraoligárquico” (Ansaldi, 2003: 114).

<sup>37</sup> Entre ellas, Sala de Touron (2007) destaca: las reformas agraria y urbana, la estatización de las empresas estadounidenses, los servicios y la industria, la alfabetización y la reforma educativa, la atención de la salud, la construcción de viviendas y otros beneficios destinados a quienes nunca los habían disfrutado.

<sup>38</sup> Dicha ruptura se formaliza cuando en la reunión de la OEA (Organización de los Estados Americanos) desarrollada en Punta del Este-Uruguay, el día 31 de enero de 1962, se decide expulsar al Gobierno cubano de la misma, alegando que la adhesión al marxismo-leninismo era incompatible con el sistema interamericano y que el alineamiento de Cuba con el bloque comunista rompía la unidad y solidaridad del continente.

<sup>39</sup> Es necesario hacer referencia que, la experiencia cubana se habría desenvuelto en el marco del conflicto ideológico internacional de la Guerra Fría (desarrollado desde finales de la Segunda Guerra Mundial en el año ‘45 hasta el fin de la URSS, a partir de la caída del muro de Berlín en 1989 y el golpe de Estado de la URSS en 1991), desde la cual se enfrentaba el bloque occidental-capitalista, con Estados Unidos al frente,

Todo ello daría cuenta que, si bien la Revolución Cubana se ganó algunos enemigos (que buscaron coartar la experiencia y su “peligrosa” reproducción en otros países), también ganó adherentes, simpatizantes y aliados que actuaron en su defensa. La Revolución influyó entonces, en la *cultura de la revolución* de la época, motivando a que distintos sectores de los países latinoamericanos (ya sea que optaran por transformaciones sociales radicales por vías armadas u otras formas de organización) buscaran replicar la experiencia.

Cuba no sólo se constituyó en un modelo revolucionario a seguir, sino que además allí “se entrenaron revolucionarios latinoamericanos y, en algunos casos, el gobierno les proporcionó armas a insurrectos y guerrilleros” (Sala de Touron, 2007: 216).

Moljo relata que en la Argentina

la revolución cubana ejerció un enorme atractivo sobre los jóvenes, pues, se trataba de una isla que se revelaba contra el imperio, eran jóvenes, como ellos; latinoamericanos; y sus imágenes recorrían el mundo entero. Si bien, la vía armada, aún no era discutida como una posibilidad concreta en Argentina, comenzaba a crear una ‘polémica’ entre los intelectuales argentinos (Moljo, 2003: 52).

En tal caso “la revolución era considerada como una salida no sólo posible, sino cercana” (Moljo, 2003: 6).

No sólo la experiencia cubana se cuenta entre las fuentes inspirativas de la época hacia aquellos sectores que se movilizaron pugnando proyectos societarios en defensa de las clases subalternas. También la figura del “Che” Guevara se destaca en tal sentido, quien luego de 1965 apartándose de la organización del Estado cubano, pretendió extender la lucha armada y la experiencia revolucionaria cubana hacia otros países latinoamericanos, impulsando la instalación de *focos guerrilleros*, particularmente entre 1965 y 1967 en el Congo y Bolivia. De acuerdo a Ansaldi y Giordano (2012), si bien la experiencia cobra auge en la década de 1960, particularmente en Bolivia (quien fuera escenario del proyecto revolucionario de mayor envergadura) lo cierto es que la derrota

---

y el de los países orientales-comunistas, liderado por la Unión Soviética, quienes pretendieron a lo largo de la guerra instaurar su modelo económico de gobierno a escala mundial. A partir de esta coyuntura Cuba ataría sus políticas a las de la Unión Soviética, quien habría puesto límites a la avanzada militar de Estados Unidos sobre la isla, a partir de un acuerdo desarrollado entre ambas potencias en el año 1962.

de tal experiencia en dicho país y el asesinato del “Che” por parte del Ejército Boliviano (y en colaboración de la CIA) hacia octubre de 1967, significaron un duro golpe a los proyectos revolucionarios.

No obstante ello, particularmente a lo largo de la década de 1960 y parte de 1970, distintos países latinoamericanos fueron los escenarios propicios para el desarrollo de diversos movimientos guerrilleros. De éste modo,

las guerrillas urbanas fue el tipo de acción predominante en el Cono Sur, con algunas organizaciones de fuerte impacto como *Ação Libertadora Nacional* (ALN) en Brasil, Movimiento de Liberación Nacional (MLN) Tupamaros en Uruguay y Montoneros y Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en Argentina, entre las más importantes (Ansaldi y Giordano, 2012: 309)<sup>40</sup>.

En nuestro país, Ansaldi y Giordano, explican que la experiencia guerrillera habría tenido originariamente tintes peronistas. Ella habría surgido como una reacción a la conculcación del régimen democrático, a partir del cual, desde el golpe de Estado de 1955, se habría proscripto al Partido Peronista y se prohibiría nombrar a su líder y utilizar símbolos partidarios. Éstos hechos se habrían agravado mediante la violencia física y simbólica, desempeñada durante la dictadura cívico-militar instaurada en Argentina entre los años 1966-1973 que, oficialmente lleva el nombre de “Revolución Argentina”.

Moljo sostiene que, para el caso de Argentina, “hasta 1969, las organizaciones armadas, eran más bien marginales dentro de la política nacional, pero luego de este año

---

<sup>40</sup> En Brasil, los primeros movimientos guerrilleros surgen a partir de 1966, extendiéndose hasta mediados de la década del ‘70. De acuerdo a Ansaldi y Giordano, estas organizaciones se constituyen por escisión del fragmentado comunismo brasileño, en donde el golpe de estado de 1964 habría dividido aguas entre los partidos de izquierda, quedando el Partido Comunista Brasileiro (PCB) y el Partido Operário Revolucionário (trotskista) (POR (T)) aunados en la lucha por vías pacíficas, mientras que el resto se habría hecho de la lucha armada y la acción directa como medio utilizado en la lucha. Para el caso de Uruguay, la guerrilla surge al igual que en Brasil, del tronco de la izquierda, quien se hallaba compuesta principalmente por tres corrientes: anarquista, socialista y comunista. No obstante, la diferencia radicaría en la relación con el movimiento obrero, y en particular con el sindical, habiendo sido ésta clave en la orientación de la lucha armada. De acuerdo a Moljo (2003), las acciones del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros de éste país, iniciadas a lo largo de 1967, mantuvieron contacto con los movimientos guerrilleros argentinos

de intensas movilizaciones, comenzaron a instalarse dentro de la realidad política del país” (Moljo, 2003: 94)<sup>41</sup>.

Si bien se hace hincapié en aquellos movimientos que pugnarón por la hegemonía de proyectos societarios vinculados a los grupos subalternos mediante la vía armada, y que de alguna manera *influenciaron en la cultura revolucionaria* de la época; también, entre tales influencias, la experiencia de Chile muestra la posibilidad de la llegada al gobierno con una propuesta de socialismo, mediante vías eleccionarias. De este modo, en el año 1970, la coalición Unión Popular, encabezada por el socialista Salvador Allende en la presidencia, habiendo descartado la opción violenta, gana las elecciones con el 36% de los votos del pueblo, iniciando una rotunda serie de reformas<sup>42</sup>.

La llegada al poder de este gobierno, fue festejada por distintos movimientos contestatarios de toda Latinoamérica. De hecho, “a la asunción de Allende fueron una gran cantidad de argentinos como militantes del PRT, de la Federación Juvenil Comunista, entre otras organizaciones, además de sindicalistas (...) intelectuales y militantes de toda la izquierda latinoamericana” (Moljo, 2003: 69). Sin embargo, la fiesta se dio por finalizada cuando en el año 1973 un golpe de Estado liderado por Pinochet, derroca al gobierno socialista.

Lejos de buscar homogeneizar las distintas tendencias que izaron la bandera de proyectos societarios en sintonía con los intereses de los grupos subalternos, podríamos decir que, en el período de estudio y en la mayor parte de los países latinoamericanos, floreció con fervor, *sólo* entre algunos sectores, un *pensamiento político de la Emancipación* que, como sostiene Ansaldi (1998), sería el resultando de la convergencia, cuando no simbiosis, de diferentes tradiciones.

---

<sup>41</sup> Durante el primer período, surgió una pluralidad de grupos armados, teniendo alcance nacional sólo cinco de ellos: “Montoneros, el Partido Revolucionario del Pueblo-Ejército Revolucionario Popular (PRT-ERP), Fuerzas Armadas de Liberación (FAL), Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), y las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR)” (Viano, 2000 *apud* Moljo, 2003: 97). No obstante, sólo Montoneros y el ERP lograron finalmente tener mayor capacidad de acción y extensión.

<sup>42</sup> Entre las medidas emprendidas por el gobierno de Allende, se destacan: la profundización de la reforma agraria con el objetivo de terminar con el latifundio, el control de algunos bancos y ciertas actividades industriales, la nacionalización de la minería del cobre, el impulso de políticas redistributivas del ingreso aplicando una política keynesiana.

Es nuestra intención resaltar con este breve recorrido histórico, la creciente radicalización política e ideológica iniciada en los años 1960 y hegemónica en 1970, con el fin de contrastarla con los sucesos ocurridos a nivel local.

### **1.3.2 “Política del apoliticismo” y control del movimiento estudiantil tandilense**

Al tiempo que se acrecentaba a nivel nacional y latinoamericano el proceso de politización y radicalización política e ideológica particularmente juvenil, y hacia el interior de las universidades la esfera política se hacía indisociable de la académica; la “política del apoliticismo” marcaría la tendencia de pensamiento hegemónica difundida por las autoridades del Instituto Universitario de Tandil en su creación y primeros años de desarrollo.

Al calor “revolucionario” de la época, las autoridades institucionales respondieron difundiendo un lineamiento de pensamiento claramente conservador, en donde las cuestiones políticas pretendieron segregarse del ámbito institucional.

De este modo, la difusión del ideario del “apoliticismo”, se constituía en una táctica de control del movimiento estudiantil y, sus organizaciones colectivas eran desvinculadas de “asuntos políticos” de acuerdo a los mandatos institucionales. Tal ideario político, sería incorporado en el Estatuto del Instituto Universitario de Tandil en el año 1964 en su artículo 48°, en donde se reconoce que los estudiantes podrían organizar asociaciones culturales y deportivas que *no tengan carácter político* y cuyos Estatutos no contengan disposiciones contrarias a los fines de la Universidad ni a su Estatuto.

Desde la constitución del Centro de Estudiantes del Instituto Universitario de Tandil, fundado el 18 de Julio de 1964 en Asamblea convocada por la Comisión de Alumnos Pro-estudios Universitarios en Tandil, se establecía estatutariamente de acuerdo a su artículo 2° que, el mismo sería “absolutamente prescindente de toda ideología, cualquiera sea ella, e independiente de todo tipo de influencias de grupos ajenos a los fines del movimiento estudiantil”.

El mismo estatuto reconocía entre los fines del Centro de Estudiantes, la colaboración con el Instituto Universitario en el plano de la acción cultural y las necesidades que ello provoque, además de la difusión de todo tipo de manifestación cultural y orientación vocacional en los estudiantes secundarios.

En tal sentido, el grueso de las actividades desarrolladas por el Centro de Estudiantes entre 1964 y 1968 se orientó a la difusión del propio Centro y del Instituto Universitario<sup>43</sup>, además de la realización de actividades de índole recreativas (bailes universitarios, espectáculos aéreos), culturales (espectáculos de danza y musicales, exposiciones de artistas) y deportivas (Jornadas de Básquet, olimpiadas estudiantiles, presentación de equipos en Jornadas deportivas).

Hacia fines de la década de 1960, las autoridades de la institución local mantuvieron (y posiblemente profundizaron) el ideario político del “apoliticismo” de la mano del control del movimiento estudiantil; en concordancia con los objetivos que buscaría alcanzar el Golpe militar instaurado el 28 de Junio de 1966 encabezado por el Gral. Juan Carlos Onganía, dirigido a clausurar el escenario político (particularmente hacia el interior de las universidades) y eliminar la fuerte radicalización política vivida a lo largo de esta década<sup>44</sup>.

En este período, el proceso militar apeló a la construcción de un gobierno “fuerte” con el fin de instaurar el “orden” social; al mismo tiempo que, se desarrollaron numerosas revueltas y movilizaciones (que fueron sucesivamente reprimidas) fundamentalmente de la clase obrera y la juventud militante.

---

<sup>43</sup> Durante el primer año la sub-comisión de prensa desarrolló una serie de reportajes a docentes del Instituto Universitario que fueron difundidos en la prensa local. En 1965 se forma la Comisión pre-universitaria con el objetivo de mantener vínculos con los estudiantes secundarios de la ciudad Tandil. Entre 1965 y 1967, desde el Centro se organizó la difusión (en Tandil y la zona —Azul, Olavarría, Tres Arroyos, Juárez, Ayacucho, entre otras—) de folletos explicativos conteniendo las actividades desarrolladas en el Instituto, asistiendo a escuelas secundarias e inclusive, hacia el año 1967, cada estudiante egresado de escuelas secundarias fue visitado por miembros del Centro de Estudiantes. En 1966 la Comisión de prensa se ocupó de la publicación de artículos vinculados a la institución, en la prensa local y ciudades vecinas. En este año además se pone a la venta el escudo ganador de un concurso organizado por la institución.

<sup>44</sup> Si bien el vínculo entre las autoridades de la Universidad de Tandil con el gobierno dictatorial no ha sido estudiado y excede los límites de éste trabajo, no es un dato a desconsiderar que en pleno proceso dictatorial encabezado por el Gral. Alejandro Lanusse durante el año 1971, al entonces Rector de la Universidad de Tandil, Osvaldo M. Zarini, le fuera ofrecido el cargo de intendente municipal (asumido bajo condición de retener el cargo de Rector), tomando posesión al poco tiempo (a pedido del propio gobernador de la Provincia de Buenos Aires), del cargo de Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Moljo relata que los jóvenes militantes que, habrían sido influenciados por la Revolución Cubana y que comenzaban a criticar el “cientificismo de la Universidad”, las pautas culturales y morales de la generación que los antecedió, se enfrentaron durante este período con un escenario completamente cerrado para su expresión. No obstante, este movimiento provocó su movimiento contrario: “fue justamente ante la ‘clausura del escenario político’ que la radicalización comenzaba a procesarse” (Moljo, 2003: 90). Es en este sentido que, “lo paradójico de esta época, *habría sido que*, cuanto más se ‘clausuraba’ el escenario político, más movilización generaba” (Moljo, 2003: 113).

No obstante, los documentos de la época nos permiten identificar que en la institución local, se coartaban las posibilidades para la radicalización política e ideológica de la juventud cerrando el ingreso de “cuestiones políticas” a los debates académicos.

Durante el gobierno de facto en el marco del Cuestionario sobre el Régimen de la Enseñanza Privada, emitido el 20 de Octubre de 1967 a la Dirección Nacional de Reglamentaciones de Altos Estudios, las autoridades institucionales respondían respecto a la actividad política en las Universidades Privadas: “Ninguna relativa a la militancia partidista o de bandería. *Enfoque científico y técnico de los problemas nacionales, provinciales o comunales en forma neutra y objetiva* para contribuir a la orientación y solución de los mismos, en estricto nivel universitario y en el ámbito de sus actividades comunes” (*cursivas propias*). En el mismo cuestionario, se aludía respecto a las asociaciones de alumnos: “deben admitirse con fines que no impliquen actividad política partidaria”.

El 20 de diciembre del mismo año se creaba la Federación de Estudiantes del Instituto Universitario de Tandil, llamando a la “colaboración” de la entidad con las autoridades del Instituto Universitario entre sus objetivos fundamentales; además de contemplar el desarrollo de actividades culturales, deportivas y sociales.

En este marco de agudización del enfrentamiento entre clases vivido hacia fines de la década, toda expresión político-ideológica fue vinculada a la idea de conflicto/disturbio, los cuales debían ser erradicados, con el fin de “salvar” a la institución. Ello

era puesto en evidencia en palabras del rector Dr. Osvaldo M. Zarini redactadas en la carpeta de indicaciones al personal, con fecha de abril de 1968:

el gobierno ha dispuesto prohibir todos los actos celebratorios de la reforma, en el día de la fecha. (...) Esta tarde se dictaran clases normalmente. Los señores Secretario General, Jefe de Personal y Jefe de Despacho deberán prudentemente estar en el hall de entrada durante el mayor tiempo posible. Avisarles. No creo que ocurra nada, pero tampoco estoy seguro de lo contrario. Nuestra misión es cuidar la universidad. A nadie se le pregunta la idea que tiene para ser alumno de la Universidad, porque nuestra casa de estudios es verdaderamente libre. Por eso, hay que cuidarla porque cualquier desorden quienquiera lo provoque, producirá un daño inmenso a la Universidad. Aquí nadie es molestado por su idea, pero tampoco debemos permitir que se traten de imponer ideas determinadas a nadie (Pérez, 1976: 58).

No ha sido objeto de nuestro estudio, pero es posible que en el mismo período distintos sectores estudiantiles hayan adscripto al ideario del “apoliticismo”, tomando por sinónimos los términos política-conflicto. Ello quedaba claro en el testimonio emitido en el año 1971 por Fasael Landaburu, integrante de la primera promoción de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas: “Yo creo que hay conciencia política en el estudiantado de Tandil. Lo que ocurre es que nadie va a hacer política a la Universidad y por eso no han surgido los que busquen provocar conflictos” (Diario Nueva Era, 04/06/1971 *apud.* Pastor, 1999: 44).

Funcional a los intereses del gobierno golpista de finales de los años ‘60, con el fin de controlar el movimiento estudiantil no sólo se tendió a la utilización de tácticas de difusión del ideario del “apoliticismo” sino, en ocasiones se apuntó a desarticular la organización colectiva de los estudiantes.

De este modo, frente a la convulsión y masiva ola de movilizaciones estudiantiles e incidentes que venían desarrollándose desde la década anterior en diferentes puntos del país —y particularmente en los grandes centros universitarios tradicionales—, las autoridades locales tendieron a disgregar la participación estudiantil en oportunidad en que se llevaría a cabo el “movimiento nacional de estudiantes del país” convocado para el 15 de Mayo de 1970. El Dr. Zarini expresaba al personal con cuatro días de anticipación al hecho:

Reservado. El 15 de Mayo se anuncia un movimiento nacional de estudiantes en el país. Los diarios también anuncian que: los delegados irán a todas las ciudades donde existan Universidad, nacional o privada, a fin de que los alumnos se plieguen al movimiento.

Ayer domingo, la Srta. Labordiva, periodista de Nueva Era me entrevistó para averiguar sobre la existencia de algún movimiento similar en Tandil. Le contesté que ignoraba.

*Pienso que lo único que le faltaría en estos momentos a la Universidad, sería un movimiento estudiantil, así la entierran con cajón y mortaja.* Supongo que nada ocurrirá en nuestra ciudad pero de todos modos solicito la cooperación del Secretario General, Jefe de Personal y personal administrativo, para que, en cumplimiento de funciones de orden interno (no de ‘chimento’) me hagan saber cualquier novedad, con tiempo suficiente para evitar perjuicios. Siempre estoy dispuesto a dialogar con quien sea, con los problemas que hay. Si todavía los estudiantes arriman leña al fuego, creo que el 15 de mayo no sólo será día de movimiento nacional, sino que en tal caso, será el día en que la Universidad que levantamos con tanto sacrificio, cerrará definitivamente sus puertas, salvo que aparezcan ‘salvadores’ (Pérez, 1976:82 *cursivas propias*).

Ante ello, el rector sugería actuar con *suma prudencia* dado que:

si en Tandil no piensan hacer nada, no conviene despertar inquietudes con nuestras averiguaciones.

si en Tandil piensan hacer algo, conviene ‘detectar’ el origen del asunto para actuar con rapidez y prudencia (Pérez, 1976: 82).

En tal caso, estimaba que los estudiantes debían *tomar conciencia* de que cualquier movimiento, era *funesto* para la institución local; por ello *su mejor defensa, era no hacer nada* que pudiera alterar el orden.

En el marco de una coyuntura en donde las universidades nacionales fueron atravesadas por la emergente radicalización política e ideológica de la juventud, las autoridades del Instituto Universitario de Tandil tendieron a desarrollar el movimiento contrario, no sólo desarticulando la organización colectiva del movimiento estudiantil sino, difundiendo un lineamiento de pensamiento “apolítico”.

Retomando los aportes de Netto (2002) podemos concluir que en tal ideario habría una *clara dirección política*, no obstante, *lo característico de esta acción política es no presentarse como tal*; sin inscribirse en ninguna posición clara. Por ende la dimensión política es puesta como una dimensión “a-política”. Entonces este ideario, que sólo en su apariencia resulta “apolítico”, no haría más que camuflar otra política, que sería el resultado de postulados ideológicos diferentes (Ceballos, 1985). En todo caso, el rechazo a toda pretensión política, se terminaría constituyendo en “la mejor manera de entregar a los representantes del gran capital el hacer política” (Netto, 2002: 29).

## **Capítulo II**

### ***Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y formación de Asistentes Sociales***

#### ***2.1 Antecedentes de la formación profesional en Tandil y espacio ocupacional***

La creación de la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad se ubica en el proceso de expansión del Instituto Universitario de Tandil. No obstante, el origen de la formación en la ciudad, se encuentra determinado igualmente por el desarrollo temprano del espacio ocupacional en diferentes ámbitos institucionales, que demandan la inserción de personal capacitado para el desempeño de actividades.

El rastreo de información, posibilita corroborar que desde varias décadas anteriores a la creación de la carrera, preexiste un vasto campo de inserción profesional en la ciudad.

Se hallan elementos que dan cuenta que, hacia la segunda década del siglo XX mientras se creaban los servicios sociales en organizaciones públicas de la ciudad de Buenos Aires durante el proceso de conformación del Estado moderno (Oliva, 2007), se desarrollaba el espacio ocupacional en organizaciones de Tandil.

Considerando a las Visitadoras de Higiene Escolar entre los antecedentes de la profesión de Trabajo Social cuya formación se inicia en 1924 en Buenos Aires, se toma como ejemplo su inserción profesional en instituciones socio-sanitarias de la ciudad, vinculadas a la política estatal de enfrentamiento a las denominadas “enfermedades sociales”.

Siguiendo la concepción hegemónica de época, para fines del siglo XIX y principios del XX, las “enfermedades sociales”, incluían para “médicos, legisladores y académicos, tanto a las enfermedades infecciosas (entre ellas tuberculosis, sífilis, paludismo) junto a otras problemáticas *configuradas alrededor de lo urbano y popular*,

como el alcoholismo, la mortalidad infantil, y el pauperismo; cuyo tratamiento excedía lo médico, siendo abarcados en su conjunto por la 'Medicina Social y Preventiva', nutriéndose de la sociología, la higiene y la moral' (Tonina, 1938: 9 apud. Arrúa, 2012: 3). Siguiendo al autor, este conjunto de enfermedades no sólo perjudicaban al sujeto que la padecía, sino que eran un peligro tanto para la familia como la colectividad.

Como forma de enfrentamiento estatal a tales enfermedades, y en respuesta a las demandas colectivas de la clase trabajadora por mejoras en sus condiciones de vida, se fue desarrollando desde fines del siglo XIX y principios del XX el aparato socio-sanitario en nuestro país, mediante la creación de hospitales, hospicios, dispensarios, institutos de puericultura, maternidades<sup>45</sup>.

La lucha contra las “enfermedades sociales” a nivel local fue determinando el surgimiento de instituciones socio-sanitarias que se constituyeron en un ámbito de inserción profesional.

El proceso de expansión de tales organizaciones fue desarrollándose aceleradamente desde 1888 con la creación del primer Hospital Municipal, que años más tarde transformaría sus estructuras fundándose en 1909 el actual Hospital Municipal Ramón Santamarina. Llegando a la década del '30 se crearía el primer Dispensario de Vías Respiratorias (1929), los consultorios externos de la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos (1932), la Sociedad de Asistencia Médica de Tandil (1933), Sanatorio Tandil (1935), y la Filial de la Cruz Roja Tandil (1939) (Gardey y Oliva, 2009).

En el desarrollo de instituciones socio-sanitarias, para la década de 1920 la creación de *Colonias Escolares de Niños Débiles*<sup>46</sup> dependientes del Consejo Nacional de Educación, se constituye en una forma de respuesta estatal a una de las manifestaciones de la cuestión social: la niñez en situación de pobreza.

El concepto de “niño débil” que atraviesa la política social, proviene de prácticas que tienden a homogeneizar la niñez en el proceso de escolarización a fines del siglo

---

<sup>45</sup> La creación de las instituciones con financiamiento público se analiza en el movimiento contradictorio de la realidad, que tiende por un lado a responder a las necesidades del desarrollo del capital y por otro a satisfacer las necesidades y demandas de la clase trabajadora. Sobre el tema véase Oliva (2007).

<sup>46</sup> Respecto a la creación de colonias, se toma por antecedente el año 1895 donde se lleva a cabo la primer experiencia en el traslado de contingentes de niños a la ciudad de Mar del Plata.

XIX, donde prima el ideal igualitario vinculado a la uniformidad de la enseñanza. De este modo, el concepto nace de la distinción entre los “verdaderos retrasados”, niños que debían recibir educación especial, de los “falsos retrasados pedagógicos”, aquellos que su condición de retraso —es decir, el no cumplimiento de los objetivos y metas planteados por la educación moderna en función de la edad biológica mental— tenía por origen su procedencia social vinculada a la condición de pobreza (Lionetti, 2009). El niño débil era identificado “a partir de las calificaciones psiquiátricas elaboradas por el Test de Binet, aplicado a los niños en relación conflictiva con el aparato escolar, o como llamaríamos en la actualidad, con dificultades en el aprendizaje o con problemas de comportamiento escolar” (Arrúa, 2014: 114-115).

Las precarias condiciones de vida, entre ellas el déficit nutricional y la falta de cuidados higiénicos, eran señaladas entre las causas del retardo en el aprendizaje; de allí que el accionar del Cuerpo Médico Escolar<sup>47</sup> tuviera por finalidad distinguir y clasificar a los niños débiles que requerían de tratamiento diferencial.

En este marco es que cobra centralidad la creación de Colonias Escolares de Niños Débiles que, junto a las escuelas para niños débiles, se dirigen a complementar la educación formal.

En 1924 se instala la primer colonia en la ciudad de Mar del Plata con el traslado de doscientos escolares; extendiendo cuatro años más tarde, el proyecto para la creación de colonias en Baradero y Tandil. Posteriormente se crean colonias en Carhué, Mina Clavero, Ciudadela, Alta Gracia, Córdoba, San Antonio de Areco, Cuenca, Quilcó, Tatay y Wheelwright (éstas últimas eran estancias ofrecidas al Consejo Nacional de Educación para el establecimiento de colonias). Mientras que en Tandil se instala una de las colonias “de montaña” destinada a niños con problemas bronquiales, asmáticos y/o anémicos, en otras localidades residen las colonias “de mar” dirigidas a alojar a los adenopáticos, escrofulosos, etc.; y “de llanura” para niños con problemas nerviosos y desnutridos (Olivieri, 1939). De éste modo, en el mismo artículo, los “niños débiles” son clasificados en tres tipos, de acuerdo a los efectos del tratamiento climatérico: niños débiles a quienes favorece el clima de mar, niños a quienes beneficia el clima de

---

<sup>47</sup> Del Cuerpo Médico Escolar dependería el Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar creado en la década de 1920 por el Consejo Nacional de Educación.

llanura; y aquellos a los que el tratamiento climatérico de la montaña les ha sido indicado.

La preocupación por la cuestión alimentaria y el consecuente aumento de peso, talla, perímetro torácico y regulación de las funciones digestivas de los niños, atravesó el accionar de las colonias, planteando además la inculcación de hábitos de higiene, de disciplina y de conducta moral. En tal sentido, fueron definiendo un conjunto de prestaciones planteadas con el fin de “mejorar el estado general de los niños”, entre ellas: alimentos, vestimenta, insumos para la higiene, medicamentos.

Se destaca el impacto de las colonias en el traslado masivo de escolares. De 200 niños trasladados inicialmente en 1924 asciende a 4715 trasladados en 1930 durante el receso escolar. Sin embargo, las colonias mantienen claros criterios de selección de usuarios, abarcando mujeres/niñas entre 8 a 12 años y varones de 8 a 10 años, que concurren a la clínica de nutrición, comedores escolares y escuelas. Entre 1936-1937 se amplía a la participación de niños que no residen meramente en la Capital Federal, posibilitando el traslado de escolares del resto del país. Así es como para el año 1939 se aguarda en Tandil la llegada de contingentes de Santa Fé, Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Formosa y Chaco, constituido cada grupo por 230 niños.

El carácter focalizador de la política estatal se explicita en un artículo del año 1938, donde argumenta que es necesario elegir con anticipación los niños a ser trasladados a las Colonias, teniendo en cuenta, entre *los más desvalidos*, aquellos *cuyo estado físico exigía mayor preocupación*. Para ello, parte del Cuerpo Médico Escolar era trasladado por la Inspección Médica Escolar del Consejo Nacional de Educación, a distintas localidades con el fin de seleccionar y clasificar a los colonos mediante la elaboración de fichajes médico y social.

Semejante al proceso desarrollado en otras colonias a nivel nacional, la colonia local dejó de funcionar en el año 1930 a causa de la supresión del presupuesto, reabriendo sus instalaciones para 1935 en donde se desarrollan importantes obras de infraestructura<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> El 26 de Enero de 1936 se inaugura el edificio propio para el funcionamiento de la colonia financiado por el Consejo Nacional de Educación. El terreno habría sido adquirido por el Consejo en 1911 en una extensión de casi diecinueve hectáreas con el fin de fundar una escuela de niños débiles. Dado que las

En Tandil, la colonia contó con un espacio de inserción de Visitadoras de Higiene Escolar (pertenecientes al Cuerpo Médico Escolar) desde sus primeros años de funcionamiento, formando parte del personal junto a directivos, odontólogo, enfermeras y celadoras. Mientras que el cargo de director era asignado a la figura del médico, las propias visitadoras ocuparon cargos en la vicedirección realizando actividades en la distribución del personal, organización de la colonia y funcionamiento. Registros hallados del año 1936 dan cuenta de los nombres de vicedirectoras que, siendo Visitadoras de Higiene Escolar ocupan tales cargos: Nélide Rozados y Fanny Piapicosky.

El cuerpo de visitadoras desempeñaba funciones de *asistencia, gestión y educación* (Oliva, 2007), desarrollando actividades de forma diferenciada, algunas de las cuales perduran hasta el presente. Las actividades eran distribuidas entre las visitadoras de acuerdo al cargo ocupado (*secretaria, ecónoma, ayudante de consultorios médico y odontológico*). Entre tales actividades se destaca el control diario de la *calidad y cantidad* de los alimentos, distribución de ropa y elementos para la higiene, realización de exámenes antropométricos, redacción de informes, confección de gráficos y registros fotográficos. Además se les asignaba tareas en el control de ejercicios físicos, baños, tratamientos helioterápicos, salidas recreativas y excursiones.

El examen antropométrico era realizado al momento de ingreso de la estadia, durante la primer semana y egreso, completando el mismo durante la segunda y tercer semana con la elaboración de gráficos y registros fotográficos. La actividad de obtención y registro de información se realizaba siguiendo criterios preestablecidos en función de las siguientes dimensiones: Antecedentes sociales (referentes al grupo familiar incluyendo datos sobre condición ocupacional, ingresos, composición del grupo familiar, situación habitacional), Antecedentes hereditarios (estado de salud de padre/madre), Antecedentes individuales (enfermedades —entre ellas infecto-contagiosas—, datos sobre vacunación, tratamientos), Examen antropométrico (peso, talla, perímetro torácico, estado de nutrición, espirometría, dinamometría, hemoglobina,

---

obras no fueron desarrolladas, al paso del tiempo el Consejo cedió una fracción de la tierra al Tiro Federal para la instalación de su polígono (MJeIP, 1936). En enero de 1938 se inauguran comedores, pabellones sanitarios y dependencias en las instalaciones de la colonia. Además, con la finalidad de aumentar el número de escolares el Ministerio de Instrucción Pública cede al Consejo las instalaciones de la Escuela Normal de Tandil durante el receso escolar (MJeIP, 1938). Para 1939 la colonia local contaba con capacidad de alojar 580 niños.

glóbulos rojos y blancos: seguimiento al ingreso, semana 2° a 5° y egreso), Observaciones (temperamento, aclimatación, reacción al baño de sol, ejercicios físicos realizados, apetito, sueño, digestión, etc.)

La función educativa en el ejercicio de las visitadoras se vio incidida por la impronta higienista que venía hegemonizando en la medicina social desde el último cuarto del siglo XIX. En tal sentido, el higienismo buscaba “dar respuestas a los problemas de la circulación de gérmenes a través de la inculcación de hábitos higiénicos *que tenían por finalidad* ordenar y disciplinar los cuerpos en la ciudad y luchar contra las ideas que atentan con la transmisión del ideario higiénico” (Arrúa, 2012: 10). De acuerdo al autor, la finalidad de la intervención profesional siguiendo los postulados de la época, debía consistir entonces en adaptar el individuo al medio, operando en el plano de los comportamientos y hábitos de los sujetos individuales en relación al medio (familia, fábrica, comunidad).

Este pensamiento se revelaba en el accionar de las visitadoras a partir de la transmisión de indicaciones que tenían por finalidad corregir o perfeccionar conductas de los niños siguiendo un programa que incluía “asuntos de urbanidad y de buenas costumbres” (modos de conducirse —en la calle, mesa, en otros establecimientos—, deberes, lenguaje y formas de expresión), “asuntos de higiene” (aseo corporal, cuidado e higiene general del cuerpo, de la boca, higiene de la vestimenta, aseo de las habitaciones, higiene de los alimentos, alcoholismo, tabaquismo, tuberculosis, nociones sobre enfermedades infectocontagiosas, primeros auxilios), “horario de las colonias”, “adaptación al clima y helioterapia” (tiempo de exposición y partes del cuerpo expuestas durante cada día) (Olivieri, 1939).

La transmisión de estas pautas de conducta, que tenían por finalidad una modalidad educativa, se realizaba en forma conjunta con el cuerpo de celadoras (durante el horario de almuerzo o en momentos indicados por el directivo) bajo la vigilancia de la vice-dirección.

Si bien para la época estas prácticas hegemonizan en el desempeño de la función educativa de las profesionales, y son requeridas por la institución contratante, lo cierto es que posiblemente coexistan en los mismos años (como en todos los tiempos) en el

colectivo profesional, prácticas que tiendan a la combatividad, lucha, emancipación y cambio social, por sobre la adaptación de los sujetos.

Otros espacios de inserción del Trabajo Social fueron creados en las primeras décadas del siglo XX determinando el surgimiento de la formación a nivel local. En este sentido es significativo el trabajo realizado por Gardey y Oliva (2009) en donde sistematizan información respecto a la creación de organizaciones locales en las que se insertan profesionales de Trabajo Social. Las autoras no sólo aportan datos respecto a organizaciones vinculadas a la atención de la salud, sino al desarrollo de organizaciones de autoprotección y de lucha, revelando su acelerado proceso de creación antes de 1940 en la ciudad de Tandil.

En la expansión de instituciones socio-sanitarias vinculadas al tratamiento de la tuberculosis, se crea a partir de 1941 el Servicio Social del Dispensario de Vías Respiratorias dependiente de la Cruz Roja. En el mismo artículo, las autoras dan cuenta de la inserción de las primeras visitadoras ocupadas: Delia Burnet Merlin y Blanca Soldini. Al respecto comentan la labor desempeñada en el ámbito institucional desarrollando actividades que guardan continuidad en la actualidad, diferenciándose de aquellas desempeñadas por la comisión de damas de la Cruz Roja.

Respecto a las organizaciones de autoprotección que emergen a nivel nacional desde 1850, constituyendo las primeras formas de autoorganización en la búsqueda de satisfacer las necesidades de los trabajadores de distintas colectividades extranjeras que migran al país (Oliva, 2007); Gardey y Oliva en la misma obra destacan a nivel local, la creación de la Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos, originalmente denominada Sociedad Filantrópica la caridad de Tandil (1870); Sociedad Española de Socorros Mutuos y Beneficencia (1873); Sociedad Unión Italiana, luego llamada Sociedad Italiana de Socorros Mutuos (1877); Sociedad de Socorros Mutuos y Beneficencia Sadi Carnot (1894); Asociación Bernardino Rivadavia (1908) y; la Sociedad Rivadavia Pro-infancia (1931).

Vinculado al surgimiento de organizaciones de lucha las mismas autoras señalan la realización de la primer asamblea fundacional del Centro de Empleados de Comercio desarrollada el 1° de Julio de 1902, refundada en 1904 bajo el nombre de Empleados de Comercio; Asociación Obrera Minera vinculada a la explotación de la piedra (1906);

para 1908 identifican actividad gremial que reúne a foguistas y maquinistas de ferrocarriles y; en 1912 la creación del Centro Socialista de Tandil. En relación a estas organizaciones, en el capítulo anterior del presente trabajo, se señalaba que la primer experiencia de organización del colectivo obrero de la rama metalúrgica se desarrollaría años más tarde, entre 1936-1943, con el auge de la industria fabril, bajo el Sindicato de Metalúrgicos Mecánicos y Afines.

En otro artículo elaborado en coautoría con Oliva (2015), ampliábamos la información vinculada al desarrollo de organizaciones educativas en la ciudad. Afirmábamos al respecto que, se registra un avanzado progreso de las escuelas públicas en Tandil hacia fines de los años 1870. En 1876 se crea el Consejo Escolar promovido por la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires sancionada el año anterior. Al año siguiente funcionaba una escuela para adultos con una matrícula de 29 alumnos ascendiendo significativamente una década más tarde. Mientras que para 1909, año en que comienzan las gestiones para la creación de la primer escuela de educación secundaria —la Escuela Normal de Tandil fundada en 1910—, Tandil contaba con 16 escuelas primarias públicas y 9 privadas. De acuerdo a Oliva (2007), en la provincia de Buenos Aires en 1949 se sanciona el decreto 16.736 del cual deriva la creación de cargos de asistentes sociales en escuelas públicas de toda la provincia.

Para mediados de siglo, la dinámica expansión industrial de Tandil, crea nuevos espacios ocupacionales del Trabajo Social con el surgimiento de los servicios sociales industriales. El desarrollo de las organizaciones precedentes sienta las bases para la creación de servicios sociales en los que se insertan profesionales desde antes de la primera mitad del siglo XX. La existencia del espacio ocupacional a nivel local y la necesidad de contar con personal capacitado, determina que se articulen acciones, actores, recursos, que resultan en el surgimiento de la formación profesional en la ciudad.

Con anterioridad a la creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad del Instituto Universitario de Tandil, se desarrollan otras experiencias de formación profesional en la ciudad.

En la ciudad de Buenos Aires, la formación de visitadoras se origina en el año 1924 en el marco de la carrera de Visitadoras de Higiene Social del Instituto de Higiene

de la Facultad de Ciencias Médicas - Universidad de Buenos Aires, a cargo del Dr. Manuel Carbonell. La carrera otorga los títulos de Visitadora de Tuberculosis e Higiene Infantil y Visitadora de Higiene Escolar, con una formación inicial de 2 años de duración<sup>49</sup>. Para el año 1927 en la provincia de Buenos Aires, dependiente de oficinas de educación, el Cuerpo Médico Escolar abriría la carrera de Visitadoras de Higiene Escolar a cargo de Carlos S. Cometto cuya duración era de 1 (un) año de formación restringiendo el campo laboral a organizaciones educativas.

Si bien no contamos con elementos que den cuenta del dictado de estos últimos cursos en la ciudad de Tandil, la existencia del espacio ocupacional en la Colonia Escolar de Niños Débiles (sobre el cual se ha hecho referencia) y la dependencia de las visitadoras allí ocupadas respecto del Cuerpo Médico Escolar, nos interrogan respecto a la posibilidad de que dicha formación se haya brindado a nivel local.

En la misma década hubo distintas propuestas por expandir la formación de visitadoras a escala nacional. Así “en el año 1928 se intentó institucionalizar la creación de Escuelas de Visitadoras (más precisamente de enfermeras visitadoras) a través de un proyecto de ley” (Alayón, 1992). El autor da cuenta que el diputado Dr. Leopoldo Bard presentaría a la Cámara de Diputados el 2 de Julio de 1928, un proyecto que proponía la creación de escuelas de enfermeras visitadoras dependientes de las cátedras de higiene médica de las facultades de medicina de Buenos Aires, Rosario y Córdoba.

En el mismo año se crean en la provincia de Buenos Aires las “Escuelas de Samaritanas o Escuelas de Visitadoras” de la Cruz Roja, expandiéndose dichas escuelas para el año siguiente en San Juan, Santiago del Estero y Mendoza. Estos cursos, —que retoman el antecedente directo de formación de visitadoras de la FCM-UBA— tenían una duración de tres años y se constituían en un posgrado de maestras normales que recibían diferentes títulos según el nivel: en el primer año se otorgaba el título de samaritana, en el segundo el de enfermera y finalmente el de visitadora (Oliva, 2007).

Siguiendo a Gardey y Oliva (2009), los cursos dictados por la Cruz Roja se brindan en la ciudad de Tandil a partir de 1939 en el marco de la Universidad Popular Argentina de Tandil creada en 1936, que funcionaba en la escuela N° 1 bajo la dirección

---

<sup>49</sup> Será en 1940 que se unifica la formación en tres años de duración ampliando el campo de actuación, otorgándose el título de Visitadoras de Higiene Social polivalentes.

de María Elena Serra y el Dr. Francisco Vistalli. Los cursos otorgaban dos títulos, uno de ellos el de Visitadora de Higiene Escolar constituyéndose el mismo indudablemente, en un antecedente directo de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad, dado que ambos delimitan el campo ocupacional en organizaciones educativas. Además los cursos otorgaban el título de Visitadora de Higiene Social e Industrial, el cual posiblemente se haya acompañado del acelerado desarrollo industrial de Tandil y la zona en aquellos años y la creación de servicios sociales en éstos ámbitos.

Los cursos de samaritanas dictados inicialmente en 1939 por la Universidad Popular Argentina de Tandil, impulsan en el mismo año la fundación de la Cruz Roja Argentina Filial Tandil, ajustando su programa al de ésta última institución. Los mismos, cuentan con una matrícula inicial de 44 alumnas, cuya primera promoción fuera evaluada al finalizar el período lectivo por una delegación de la sede central de la Cruz Roja trasladada a la ciudad. Para el año siguiente se abriría la formación de enfermeras contando únicamente con la inscripción de 1 (una) estudiante<sup>50</sup>.

Desde las primeras décadas del siglo XX en el marco de la medicina preventiva, se venía planteando en el país la necesidad de contar con personal capacitado en el enfrentamiento de las “enfermedades sociales”, al tiempo que se señalaba la función relevante de las visitadoras en relación a la figura del médico y su creciente demanda de inserción en ámbitos escolares y socio-sanitarios. Al respecto advertían las principales figuras impulsoras de la formación en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA y más tarde en la UNLP, referente a la Visitadora de Higiene Social:

es la única capacitada para trabajar junto al médico, en toda obra que persiga la conservación o el restablecimiento de la salud individual o colectiva. Es ella la encargada, por la labor de propaganda que debe realizar, de atraer al individuo o a la familia, a la institución preventiva o curativa; es ella la que debe presentar al médico los antecedentes mórbidos o económicos sociales, que han contribuido a crear el estado que se pretende remediar; es ella la que interpretando técnicamente la opinión del médico, *educa al sujeto*, la que pone en práctica los métodos del Servicio Social, para remover todas aquellas causas extra médicas que conspiran contra el mantenimiento o restablecimiento de la salud. Es un *monitor de higiene* por la obra educacional que se debe realizar; es un agente de medicina preventiva

---

<sup>50</sup> Datos obtenidos del Blog de Daniel Pérez “La Cruz Roja de Tandil”. Fecha de publicación 25 de Junio de 2014. Disponible en: <http://historicus-daniel.blogspot.com.ar/2014/06/la-cruz-roja-de-tandil.html>

por la finalidad última que persigue. Solo ella es la destinada a actuar en hospitales, maternidades, dispensarios, etc., y en toda organización de lucha contra las enfermedades sociales (tuberculosis, enfermedades venéreas, alcoholismo y toxicomanías, mortalidad infantil, etc.) (Arrúa, 2012: 17).

Analizando la relación entre las Visitadoras de Higiene Social y la profesión del médico y, su accionar en el marco de la medicina preventiva, no sorprende entonces que la primera experiencia de formación a nivel local sea expedida desde el ámbito sanitario, en el marco de la Cruz Roja Filial Tandil y, de la mano de reconocidos médicos de la ciudad, destacándose las figuras de los Dres. Pedro L. Cereseto, Miguel Basílico y Eduardo Tuñón, quienes participaron en el dictado de los primeros cursos.

Progresivamente, en todo el territorio nacional la formación profesional se expandió durante las décadas siguientes, al compás del desarrollo de los espacios ocupacionales. El texto de Oliva (2007) aporta elementos al respecto sistematizando información sobre la formación de Visitadoras y Asistentes Sociales entre los años 1930 y 1940, aunque aún se carece de datos respecto a experiencias llevadas a cabo en ciudades intermedias de distintas provincias.

En 1930 se funda la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino de la UBA, teniendo por director al Dr. Alberto Zwanck, otorgando el primer título de Asistente Social. Alayón (1992) destaca el carácter para-médico de la formación (extendida inclusive a la currícula del año 1975) en la que se revela la auxiliaridad y dependencia de las visitadoras respecto a la profesión del médico.

Al año siguiente, se crea la especialidad de Visitadoras de Higiene Mental de la Liga Argentina de Higiene Mental, además de la formación en la Escuela de Visitadoras Sociales y de Higiene Escolar de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. En 1936 era creada la Escuela de Visitadoras de Higiene Social dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. En 1940 se funda la Escuela de Asistencia Social del Instituto de Cultura Religiosa Superior Femenina. Al año siguiente, se forman Asistentes de Menores y Asistentes Penales del Patronato de Recluidas y Liberadas estableciéndose para 1946 como Escuela de Asistentes Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En la misma década se funda la Escuela de Asistencia Social Nuestra Señora de la Misericordia en la ciudad

de La Plata; Escuela Municipal de Asistentes Sociales de la Administración Sanitaria y Asistentes Sociales en la Provincia de Santa Fe; Escuela de Servicio Social de la Asociación de ex alumnas del Liceo Nacional de Señoritas de la ciudad de Rosario; además de las Escuelas de Servicio Social de Santa Fe, San Juan, Córdoba, Mendoza y Tucumán.

En la ciudad de Tandil, además de la formación de visitadoras dictada por la Cruz Roja local a partir de 1939, no se han encontrado al momento elementos que den cuenta de otras experiencias de formación profesional hasta la creación de la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad del Instituto Universitario de Tandil.

## ***2.2 Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad. Características de la formación profesional***

La carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad fue creada en el marco de la Facultad de Ciencias del Hombre del Instituto Universitario de Tandil. Su plan de estudios comienza a regir a partir del 1° de Marzo de 1967, aprobado por Decreto Nacional N° 4384, extendiendo el título de Asistente Educacional y Social de Especialidad.

Entre las determinaciones de su creación, se ha hecho referencia a la expansión del Instituto Universitario de Tandil, proceso en el que se crean numerosas carreras en el marco de las distintas facultades. Al mismo tiempo, desde las primeras décadas del siglo XX, las demandas del espacio ocupacional y la inserción de visitadoras y más tarde asistentes sociales en tales espacios, fue determinando la necesidad de formación profesional a nivel local. Esta perspectiva de análisis se contrapone a la historia oficial que ha venido ocultando las determinaciones de la creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad al entender que, la misma ha sido fruto de la “mente brillante” del primer rector, Dr. Osvaldo Zarini. Testimonios de docentes vinculados a los primeros años de la carrera avalan tal afirmación, que se refleja en el siguiente discurso: “él , intuía que el docente tenía algo más que ver con lo social, pero

lo intuía, no lo tenía muy claro. Entonces *se creó esa carrera a instancias de su pensamiento*” (Testimonio de Paloma Cabana<sup>51</sup>, *cursivas propias*).

Desde la perspectiva asumida, sumamos a los elementos que explican la génesis y desarrollo de la carrera en Tandil, la creación de centros de formación superior hacia los años 1970, de la mano del proceso de expansión de la enseñanza profesional a lo largo de todo el país gestado en el marco del Movimiento de Reconceptualización.

La Reconceptualización implicó un momento de inflexión en la historia del Trabajo Social Latinoamericano entre los años 1965 y 1975. El Movimiento así denominado, nacería de acuerdo a Repetti (2011), a partir de la *crítica al Trabajo Social denominado Tradicional*, en la necesidad de respuesta a los problemas de la región de los cuales las teorías y metodologías (la trilogía metodológica de caso, grupo y comunidad) importadas de Europa y de los Estados Unidos no daban cuenta. Siguiendo a Siede, el Movimiento de Reconceptualización se trataría en principio, de un *momento específico de la historia de la profesión* en el cual “sectores de la profesión se propusieron, con distintas suertes, articular nuevos proyectos socio profesionales en concordancia con los proyectos societales en pugna en nuestro país” (Siede, 2005:6).

Distintos autores consultados en el estudio del tema acuerdan en que, se habría tratado de un Movimiento que, si bien adquiere particularidades de acuerdo a la realidad de cada país, se presenta con un carácter latinoamericano, vinculado a la coyuntura de aquellos años en los países de la región. Al mismo tiempo, habría acuerdo al señalar que, se trataría de un Movimiento heterogéneo del cual emanan diversas tendencias, distintos *proyectos profesionales*<sup>52</sup>, que lucharían por alcanzar su hegemonía en el colectivo profesional. En este punto acordamos con Siede (2005) en que, dentro de esta heterogeneidad de proyectos profesionales no todos se encuentran articulados con proyectos societarios vinculados a los grupos subalternos y menos aún a una perspectiva

---

<sup>51</sup> Su nombre original es Leontina Da Costa Amaro, más conocida como Paloma Cabana. Egresada en 1946 de la Carrera de Asistente Social de la Escuela de Asistente Social del Instituto de Cultura Religiosa Superior Femenina de la ciudad de La Plata. Participó activamente del proceso de reforma del plan de estudios de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y fue docente de la carrera en Tandil hasta 1984. La entrevista fue realizada por Eugenia Selso el día 19 de septiembre de 2008.

<sup>52</sup> Netto entiende que los proyectos profesionales vienen a presentar “*la auto-imagen de una profesión, eligen los valores que la legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y funciones, formulan los requisitos (...) para su ejercicio, prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con las otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas*” (Netto, 2003: 274).

crítica, revolucionaria y anticapitalista. Es en tal sentido que, la autora sostiene que la Reconceptualización da cuenta de distintos caminos de discusión profesional en los que se incluyen perspectivas de intentos de ruptura, de actualización y de modernización.

En el plano de la formación, durante el Movimiento de Reconceptualización se dio un proceso de *expansión* y *revisión* de la formación profesional que derivó en la reformulación de planes de estudio en distintas unidades académicas del país.

A partir de un estudio desarrollado en 1981, Alayón (1982) obtiene información sobre la creación de centros de formación relevados en América Latina. De éste modo, sobre un total de 13 países que responden a la encuesta, el autor logra identificar en este trabajo un auge en el surgimiento de centros de enseñanza hacia la década de 1970 en distintos países latinoamericanos. El 37% de las encuestas relevadas, —correspondiente a 17 escuelas de formación profesional— ubican como año de fundación a dicho período<sup>53</sup>. Al mismo tiempo, las encuestas dan cuenta que el número de inscriptos entre 1966 y 1976 en los centros de formación de América Latina aumenta más del doble. Mientras que en 1966 había 1489 inscriptos en los centros de formación, para 1976 el número aumentaba a 3349 y 4787 en el año 1981. Es decir, en un período de 15 años, la matrícula aumenta 320% en base a las 16 Escuelas que brindan esta información; lo cual indica la creciente masividad que asume la enseñanza en el período.

La particularidad de la formación profesional en Tandil no se encuentra exenta de éste proceso. La creación de la carrera de “Asistente Educacional y Social de Especialidad” y más tarde de “Asistente Social”, se enmarca en un proceso más general de *expansión* y *reformulación* de la formación en el país y la región.

La carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad se crea con una duración de tres años de formación. Su plan de estudios cuenta con un total de 18 (dieciocho) asignaturas, algunas de las cuales se componen de más de un nivel de formación (ello para el caso del “Curso de inglés o francés” presente en los primeros dos años de formación, y lo mismo respecto a los “Seminarios y trabajos prácticos” a desarrollarse durante los tres años de la carrera).

---

<sup>53</sup> De acuerdo al autor, el caso más notorio sería el de México, dado que de las 14 escuelas que responden la encuesta, el 50% fueron creadas entre 1970 y 1979.

El título habilitaba a desempeñarse profesionalmente en instituciones educativas en el marco de lo que hoy conocemos como Equipos de Orientación Escolar y/o Gabinetes Psicopedagógicos en escuelas de nivel primario, educación especial y jardines de infantes del sistema escolar bonaerense. En tal sentido es que, en su plan prevalecen las asignaturas vinculadas a la pedagogía y psicología, entre ellas “*Pedagogía General*”, “*Psicología de la educación*”, “*Psicología Evolutiva*” y “*Psicología Social*” en 1° año y; “*Pedagogía diferenciada*” y “*Psicometría y exploración de la personalidad*” en el 2° año de formación.

A este conjunto de asignaturas, le siguen en proporción aquellas vinculadas a la medicina y al área metodológica. Entre las primeras: “*Estructura y dinámica del organismo humano*” (1° año), “*Psicopatología y Psiquiatría*” (2° año) y, “*Medicina Social*” (3° año). Por su parte las asignaturas metodológicas son: “*Lógica y metodología de las ciencias*” (2° año), “*Metodología, estadística y análisis factorial*” (3° año) y, “*Técnicas de la investigación social*” (3° año). En menor proporción cuenta con una asignatura vinculada al derecho: “*Legislación y protección a la minoridad*” (3° año) y otra en el marco de las Ciencias Sociales: “*Sociología educacional*” (2° año). A ello se suma “*Lengua castellana*”, presente en el primer año de formación.

A lo largo del último año, se dictaba una sola asignatura específica de la profesión denominada “*Asistencia y Servicio Social*”.

El título habilitaba a desempeñarse profesionalmente en el cargo de Asistente Educacional y/o Asistente Social, hecho que llevó a fragmentar el campo de intervención en problemas “*educativos*” y/o “*sociales*”.

Esta carrera estaba más dirigida a lo educacional y no a lo social. De hecho yo trabajé más en lo educativo, no en lo social. O sea, lo social estaba asociado también a lo educativo (...) Como el nombre lo indica, la carrera era de asistente educacional, aunque hacíamos también el trabajo de asistente social (Testimonio de Marta Mereb<sup>54</sup>).

---

<sup>54</sup> Formó parte del grupo de primeras egresadas de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad del Instituto Universitario de Tandil con fecha 30 de Agosto de 1970. La entrevista fue realizada por Eugenia Selso el día 12 de Mayo de 2009.

La distinción entre “lo educativo” y “lo social”, junto a la prevalencia de asignaturas vinculadas a la Pedagogía, hizo que en la historia reciente de la Universidad local<sup>55</sup> se niegue el título de Asistente Educacional y Social de Especialidad entre los antecedentes de la formación profesional del Trabajo Social, aún pese a que sus graduados se desempeñen, incluso en el presente, en cargos de asistentes sociales y/o trabajadores sociales en organizaciones públicas.

En un artículo elaborado junto a Oliva (2015) reconocíamos que en la propia publicación de la Facultad de Ciencias Humanas de homenaje a los 50 años<sup>56</sup> se ubica el primer antecedente de la formación profesional bajo el título de “Asistente Social”, cuya carrera fuera creada en 1973. En tal publicación, la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad, junto a la oferta de Asistente en Psicopedagogía creada en 1966 y anteriormente el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación creado en 1964, es colocada entre los antecedentes de la Carrera de Ciencias de la Educación.

La formación de Asistentes Educativos y Sociales de hecho tenía similitudes en su currícula con la carrera de Asistente en Psicopedagogía; ambas con tres años de formación y un total de 18 asignaturas que componían sus planes de estudio, de las cuales el 61% eran compartidas<sup>57</sup>. En la indagación documental, se han encontrado estudiantes graduados con los dos títulos en el mismo período<sup>58</sup>.

Los estudiantes de la carrera de Asistente Educacional y Social realizaban prácticas de formación en instituciones educativas públicas. Estos espacios de prácticas guardan continuidad hacia los años ‘70 inclusive con la reforma del plan de estudios que crea la carrera de Asistente Social.

Del testimonio de estudiantes vinculadas a ambos planes, se reconocen las actividades realizadas en el marco de las distintas carreras. Referente a las prácticas de

---

<sup>55</sup> Nos referimos específicamente a los trabajos de recuperación histórica realizados en el marco de los actos de conmemoración por los 50 años de la Facultad de Ciencias Humanas desarrollados durante 2014.

<sup>56</sup> Hacemos referencia a la Revista “Memorias colectivas. Una mirada prismática sobre los 50 años de la FCH”. Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, 2014.

<sup>57</sup> Las asignaturas en común eran: Estructura y Dinámica del Organismo Humano; Pedagogía General; Psicología de la Educación; Psicología Evolutiva; Lógica y Metodología de las Ciencias; Psicometría y Exploración de la Personalidad; Psicología Social; Metodología, Estadística y Análisis Factorial; Psicopatología y Psiquiatría; además de Lengua Castellana, Inglés y los Seminarios a desarrollarse en los tres niveles de formación.

<sup>58</sup> Mercedes Gloria López Catala graduada de la Escuela Normal Mixta “Gral. J de San Martín” de la ciudad de Tandil, obtenía el día 26 de diciembre de 1975 el título de “Asistente Educacional y Social de Especialidad” junto al de “Asistente en Psicopedagogía”.

formación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad recordaba Marta Mereb: “la base era trabajo sobre problemas de aprendizaje de los chicos, que después se derivaban, bueno, en otros problemas. (...) Nuestras prácticas específicas fueron de docencia, no realizamos práctica de Trabajo Social<sup>59</sup>”.

Con la reforma del plan de estudios en 1973 que crea la carrera de Asistente Social, se identifican en el marco de las prácticas de formación actividades de visita domiciliaria, registro de información, observación y entrevistas:

Cuando llegaba el momento de hacer las prácticas en Trabajo Social, nos designaban escuelas. A mí me tocó la Escuela N°14, con una supervisora de trabajos prácticos que era la asistente social que trabajaba en la escuela en ese momento. Lo que yo recuerdo de las prácticas es que cuando nosotros íbamos a la escuela, la asistente social nos contaba, mostraba los legajos, sobre lo que ellos llamaban caso-problema. Caso-problema era ausentismo escolar o problemas de conducta, o del aprendizaje. Nosotras íbamos como observadoras acompañando a la asistente social, íbamos a las casas de las familias de estos chicos. Y lo que me acuerdo es que se completaba un cuestionario, que bajaba del Ministerio de Educación de la provincia, y que era para todos el mismo cuestionario. Y tenía unas preguntas que hasta era chocante de hacer, a veces nos daba vergüenza preguntar esas cosas. No sé, por ejemplo preguntarle: ¿era un hijo deseado?, así en esos términos. A las asistentes sociales les daba vergüenza preguntar eso. Tenían que explicar que ese cuestionario era así, que siempre era el mismo. Claro, querían decir si era un hijo que era buscado, pero tampoco venía al caso, no importaba mucho. Y después le preguntaban detalles de la evolución durante el crecimiento del chico. Por ejemplo, ¿a qué edad sostuvo la cabeza?, ¿a qué edad se sentó?, cosas que no tenían nada que ver. Después detalles de la vivienda, que a veces si no estaba en la lista igual lo preguntaban, no sé, ¿de qué era el techo?, ¿de qué estaba hecho el baño?. Se hacía todo un informe con datos que no eran necesarios y a veces como que violaban un poco la intimidad de la gente (Testimonio de María del Carmen Silva<sup>60</sup>).

---

<sup>59</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso.

<sup>60</sup> Estudiante de la Carrera de “Asistente Social”. Inicia sus estudios en 1975, hasta que en 1976, mientras cursaba el segundo año de formación (ya en el marco de la carrera de “Trabajo Social”), es secuestrada por las fuerzas armadas estando detenida durante tres semanas en el centro clandestino de detención “La Huerta” de la ciudad de Tandil. Era militante de la JUP (Juventud Universitaria Peronista), quienes tenían la conducción del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias del Hombre. Testimonio brindado en el panel “La formación de profesionales de Trabajo Social en Tandil”, desarrollado en el marco de las X

De los testimonios se desprende el modo en que era planteada la intervención desde un abordaje individualizado cuyo sujeto destinatario era el “niño-problema” de acuerdo a la clasificación realizada desde el sistema escolar, haciendo referencia a “niños con problemas en el aprendizaje”, “niños con problemas de conducta” y/o situaciones de “ausentismo escolar”. Al mismo tiempo en el segundo testimonio, se identifican las críticas respecto a la actividad de registro realizada siguiendo criterios preestablecidos.

Desde las prácticas de formación bajo el primer título, se reconocía la realización de entrevistas y visitas domiciliarias entre las actividades que eran desarrolladas en el ejercicio profesional de las asistentes educacionales y sociales:

Justo era el boom de los test, y le hacíamos a todos los chicos y si detectábamos algún otro problema, íbamos a ver a la familia a su casa. Estábamos habilitadas para todo eso con este título (Testimonio de Marta Mereb<sup>61</sup>).

Cuarenta y cuatro estudiantes se graduaron con el título de Asistente Educacional y Social de Especialidad en el período de 1970 a 1975, siendo el género femenino quien integra la nómina en su totalidad<sup>62</sup>. Los mayores porcentajes de graduación (52%) se hallan en las primeras dos promociones de la carrera (1970-1971<sup>63</sup>) y durante el año de nacionalización de la universidad en 1974 posteriormente al cambio del plan de estudios que crea la carrera de Asistente Social (27%).

La mayor cantidad de graduados entre los primeros años, posiblemente se deba a la necesidad de mantener elevada la matrícula para el sostenimiento de carreras en el proceso de expansión de la universidad. En ocasiones, las carreras no eran cursadas por

---

*Jornadas Locales de Trabajo Social “45 Años de Formación en Trabajo Social en Tandil. 25 años de práctica integrada”*. Tandil, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2012.

<sup>61</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso

<sup>62</sup> 15 (quince) estudiantes se graduaron en 1970, 8 (ocho) para 1971, 4 (cuatro) lo hicieron en 1972 y de igual modo al año siguiente. En 1974 se graduaron 12 (doce) estudiantes y en 1975 obtuvo el título 1 (una) estudiante.

<sup>63</sup> Los nombres de las primeras graduadas son: Ayciriex, Marta René; García, Estela Marta; Gomez, Ana María; Illia, Laura Bibiana; Juárez, Delia Carlota; Keegan, Norma Gladys; Madina, María del Carmen; Mastropiero, Lucía Mabel; Mendiola, María de Begoña; Mereb, Marta Virginia; Moroni, Elvira Rosa; Riveira, Alicia Teresita; Rodríguez, María del Carmen; Vitullo, Hilda René; Quiñones, Delia Ester. La promoción del año 1971 la integran: Pastini, Marta Mabel; Armendariz, Lía Susana; Armendariz, Liliana René; Arzo, María Teresita; Berrocal, Alicia Ester; Canepa, Irma Liliana; Copes, Susana Beatriz; Jam, Mirta Josefá.

elección del estudiante, sino a pedido de las autoridades institucionales para “aportar al desarrollo de la universidad”. Al respecto recuerda Marta Mereb:

A las carreras las hacíamos paralelas. Zarini que era alguien muy particular, decía: — bueno, acá traigo una carrera nueva. —Pero Doctor, nosotras no podemos con tantas carreras. Y nos decía: —¿quién dijo que no puede antes de intentarlo?. Teníamos que dar todas las materias, mis notas ahí, como para decir ‘bueno, que la universidad salga adelante’, sino no la aprobaban, no tendríamos universidad. Así que un sacrificio muy grande<sup>64</sup>.

Pese a que la matrícula inicial era elevada, el testimonio revela el nivel de deserción presente en los distintos niveles de formación dadas las “dificultades” (entre las cuales el pago del arancel no es un dato menor) que enfrentan los estudiantes para garantizar la permanencia en las carreras.

### **2.3 Hacia la nacionalización de la Universidad: Reforma curricular y Carrera de “Asistente Social”**

La carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad cuenta en sus primeros años (al igual que otras carreras del Instituto) con un numeroso plantel de docentes externos, que viajan a la ciudad para el dictado de las asignaturas. En tal sentido, algunas materias se cursaron a lo largo de los días sábados y domingos dada la procedencia de los docentes.

Los docentes del Instituto tenían contratos temporales bajo condiciones laborales precarias que, se regían por acuerdos individuales. Dadas las dificultades económicas del Instituto en sus primeros años de desarrollo, los salarios eran abonados irregularmente, e incluso durante meses se desempeñaban actividades sin remuneración alguna. Trabajadores no docentes en ocasiones llegaron a percibir distintos bienes (radios, calculadoras) que provenían de la rifa “La Universitaria” en concepto de pago<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso

<sup>65</sup> Testimonio de Carlos Decima, personal no docente. Entrevista realizada por Nancy Pastor en 1995.

Incentivando el trabajo ad-honorem, al actitud vocacional, el esfuerzo y sacrificio personal con el fin de promover la “colaboración en el desarrollo de la universidad”, fue puesto en tensión el trabajo asalariado frente a la acción voluntaria de los impulsores del Instituto, hecho evidente en palabras del rector Zarini<sup>66</sup>:

Es indispensable que el Centro de Estudiantes, los Delegados Estudiantiles, el Personal Administrativo y *los que realmente quieren la Universidad* difundan (...): que no hay profesores insustituibles. El alejamiento de algunos profesores —si se produjera— será compensado con el nombramiento de otros. *Que vale mucho más la palabra de los que sin interés lucrativo brindan sus mejores esfuerzos al mantenimiento de la Universidad, de los que pusieron y ponen el hombro, y no de quienes han venido de afuera y no han dado nada gratis.* Hay que evitar que estos señores vuelvan a desalentar a los alumnos. (...) el problema de la Universidad no lo van a arreglar con palabras *los que nada gratis han brindado y que protestan si no cobran.* Si hay una solución, vendrá con el esfuerzo de quienes han demostrado con hechos y no con palabras bonitas su amor por la Universidad<sup>67</sup> (Pérez, 1976: 48 *cursivas propias*).

El artículo 43° del Estatuto del Instituto Universitario establecía las condiciones que debían cumplimentar los docentes para gozar de garantías en su “estabilidad” dentro de los términos establecidos por el contrato. Entre ellas hacía alusión al *espíritu de disciplina y buena reputación moral en la vida pública y privada.*

Para 1967 (año de creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad) sobre un total de 68 cátedras, el Instituto contaba con 82 docentes en planta, de los cuales 27 (16 varones y 11 mujeres) formaban parte de las 27 cátedras de la Facultad de Ciencias del Hombre, mientras que 8 docentes pertenecían al Instituto de Perfeccionamiento Docente del cual dependía la carrera de Asistente Educacional y Social

<sup>66</sup> Registros del año 1968 dan cuenta que el propio Rector, Secretario General, Prosecretario General, Tesorero General, Protesorero General y Delegados Vicedecanos trabajaron de forma voluntaria en calidad de “ad-honorem” desde la fundación del Instituto Universitario. Al respecto, el presidente Hugo Saling de la Asociación Amigos del Instituto Universitario resaltaba el “desinterés lucrativo” de los actores mencionados. A ello añadía: “hacer esta declaración como constancia pese a las nobles intenciones de los interesados por restarle importancia es un deber inexcusable de quienes comprendemos que la grandeza de una obra que cumple con todos los requisitos de nivel académico y de enseñanza que corresponde a una Universidad, se agiganta con estos ejemplos extraordinarios que fortifican nuestro compromiso para llevarla adelante con nuestro apoyo material y moral y poseen un profundo valor formativo para la juventud estudiosa” (Nota de la Asociación Amigos del Instituto Universitario de Tandil, en: Carpeta de solicitud de autorización provisional, 1968).

<sup>67</sup> Extraído de la Carpeta de indicaciones al personal del Instituto Universitario, con fecha 14 de diciembre de 1966.

de Especialidad junto a la de Asistente en Psicopedagogía y Maestra y Profesora de Jardín de Infantes.

La carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad no contaba en su plantel con docentes profesionales del área de Asistencia Social. En tal sentido relata Selso (2010) que Paloma Cabana fue convocada a participar de la única asignatura vinculada al área “*Asistencia y Servicio Social*” con el fin de presenciar las mesas de examen final.

Como ha sido estudiado en el capítulo precedente, el ideario conservador que las autoridades institucionales buscaban difundir, oculto en su apariencia en un discurso apolítico, en el plano de la formación profesional se reveló en primer momento, en la incorporación de docentes vinculados a la tradición católica.

Paloma Cabana colaboraba en las actividades recaudatorias de la Fundación Universidad de Tandil presidida por su marido, Dr. Lisardo Juan Cabana, a quien la historia oficial reconoce por formar parte de la Junta Promotora que impulsa los estudios universitarios en Tandil, entidad que más tarde se convierte en Fundación Universidad de Tandil<sup>68</sup>. Cabana, quien se habría formado como Asistente Social en un instituto religioso, dictaría durante años en la carrera Doctrina Social de la Iglesia introduciendo la impronta de la matriz benéfico asistencial en la formación profesional en Tandil. En ésta línea recuerda el enfrentamiento con docentes que se habrían incorporado a la carrera posteriormente, vinculados a la tradición marxista, que buscan superar la concepción caritativa y/o filantrópica de la profesión:

Después se da una nueva modificación en el Plan de Estudios de la carrera por el año 1991, con una incorporación de lineamientos muy de izquierda; y ahí tuve diferencias con una colega que me dijo que estaba mal que diera en una cátedra Doctrina Social de la Iglesia. Entonces, le dije: ‘¿vos crees que está bien nombrar a Marx, a Engels, a toda la colección de personas y no se puede nombrar a un señor que se llama Jesucristo? (...) miremos el modelo de hombre que tenemos y

---

<sup>68</sup> Hacia el interior de la facultad, su participación en el marco de la Fundación Universidad de Tandil llevaría a que algunos trabajadores no docentes recordaran a Paloma Cabana dentro del grupo de *demócratas cristianos* que posibilitaron la incorporación de Raúl Ceferino Cruz al cargo de rectorado luego de la muerte de Osvaldo Zarini en 1973.

dejemos que el alumno haga la suya'. A mí me molestaba que al alumno se le cerrara la cabeza<sup>69</sup>.

Es en el marco de la tradición católica que Cabana ubica los antecedentes de la profesión, colocando la intervención en lo social a partir de *reflexiones que vienen de posturas religiosas*. En su testimonio hace referencia a las figuras de San Vicente de Paul, Juan Luis Vives, entre los impulsores de la organización de la caridad, *la ayuda a los pobres, como una necesidad surgida de un concepto de hombre, de sociedad, de vida*. En el relato sostiene que, estas formas de ayuda nacerían *de una mirada hacia el otro que va más allá del interés, que es preocuparse por el problema que tiene el otro y tratar de sacar de adentro de sí la capacidad de acompañamiento*.

De acuerdo al testimonio de Paloma Cabana, su participación en el marco de la asignatura "*Asistencia y Servicio Social*" posibilitó iniciar una serie de cuestionamientos hacia la formación profesional, en el que se movilizaron actores, articularon acciones, que derivan en un proceso de reforma curricular hacia el año 1973.

Una serie de condiciones posibilitaron este proceso: justamente hacia el año 1973, luego de la muerte del rector O. Zarini y la asunción al rectorado del Dr. Raúl Ceferino Cruz<sup>70</sup>, se acrecientan las preocupaciones por la situación económica de la universidad, desempeñando acciones para su nacionalización. El 15 de mayo de 1973 mediante el Decreto N° 4384, el Gobierno Nacional reconoce definitivamente a la Universidad de Tandil, iniciándose "a partir de entonces una nueva etapa en la que se procuró consolidar la estructura universitaria, en los aspectos académicos, administrativos y financieros" (Pérez, 1976: 101). En el marco de estas modificaciones

---

<sup>69</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso.

<sup>70</sup> Entre las consideraciones que merecen destaque sobre su persona y desempeño, se señala la función docente en las universidades Católica Argentina y del Salvador antes de asumir el cargo de rectorado en la universidad local. Tuvo cargos en la función pública como Subsecretario de Educación de la Nación y como asesor de la Secretaría General de la Presidencia de la Nación durante el terrorismo de estado que impuso el gobierno del Gral. Onganía. Testimonios de docentes y no docentes al interior de la universidad, dan cuenta de su apoyo al accionar de las Fuerzas Armadas durante el último golpe militar y la persecución política emprendida para con el personal de la universidad y el movimiento estudiantil durante este período. El apoyo al accionar militar se revela en un discurso del día 3 de abril de 1982 luego del desembarco de las fuerzas armadas argentinas en las Islas Malvinas: "*el país enfrenta hoy, gracias a la acción que en el día de ayer han realizado nuestras fuerzas armadas, una situación que afirma nuestra soberanía en todo el territorio de la Nación (...). Creo que el esfuerzo, el sacrificio que el país realiza hoy, indudablemente tendrá sus efectos beneficiosos en la juventud y en la Argentina del futuro. Por eso nosotros que estamos formando esa propia juventud, no podemos sino estar solidaria y especialmente integrados en esa acción que está cumpliendo nuestra Patria y que nos une a todos los argentinos*" (Pastor, 1999: 103).

venían planteándose procesos de reforma en los planes de estudio de distintas carreras del ámbito académico, con el fin de ajustarse a los requisitos y exigencias de la universidad nacional. La revisión del plan de estudios de la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad se inscribe en el proceso de reformulación de contenidos curriculares de las carreras de la Universidad de Tandil en su nacionalización.

Por su parte, la política de Estado nacional (impulsada por el gobierno militar y extendida luego de la reapertura democrática de 1973) que crea Universidades públicas a lo largo del país, incorporándose en algunas de éstas la formación en Trabajo Social, impulsa en el período un proceso de discusión y reformulación de la enseñanza en distintas unidades académicas. De acuerdo a Siede, si bien con la vuelta a la democracia durante el gobierno camporista se abren las posibilidades para consolidar dichas reformas, “el clima de movilización estudiantil en torno a la calidad y orientación profesional estaba instalado en varias unidades académicas desde unos años antes” (Siede, 2004: 160). En el mismo período se publicaría un artículo en el número 20 de la Revista Selecciones del Servicio Social de 1973<sup>71</sup> dando cuenta de la situación de las instituciones de enseñanza profesional, en relación a la cual se informaba que “a partir de la asunción del nuevo Gobierno, el 25 de mayo último, que significó un cambio profundo en todos los aspectos de la vida nacional, todas las Escuelas de Servicio Social oficiales dependientes de Universidades o ministerios, han sido intervenidas o se hallan en procesos de renovación” (Siede, 2004: 161). Paralelamente, los debates desarrollados por el Movimiento de Reconceptualización incidieron en los múltiples procesos de revisión de planes de estudio vinculados a la formación profesional.

Los cuestionamientos en relación a la formación profesional en Tandil a inicios de los años 1970, se articulan a las distintas búsquedas que hacia el interior de los debates del Movimiento de Reconceptualización venían cobrando fuerza. Las críticas iniciales se

---

<sup>71</sup> La Revista fue creada en marzo de 1968 bajo la dirección del Prof. Aníbal Villaverde, denominada inicialmente Revista *Selecciones de Social Work*, pasando a llamarse a partir de 1970 *Selecciones de Servicio Social*. El mismo director tenía a su cargo la Editorial Humanitas que venía impulsando desde el año 1963 su línea editorial en relación al Servicio Social. De acuerdo al estudio de Siede (2004), esta revista se habría visto atravesada por dos momentos. Un primer momento, que abarca los primeros números de la misma, en que ésta se abocaría a publicar distintos artículos seleccionados y traducidos de la Revista norteamericana, *Social Work*, editada por la NASW (Asociación Nacional de Trabajadores Sociales de Estados Unidos). Mientras que, el segundo momento, comprendido entre los años 1968-1969, se encuentra orientado a publicar las producciones de autores latinoamericanos, a partir de la necesidad de latinoamericanizar la profesión acorde a las demandas de la región. La revista incide en el movimiento de la profesión para la época, en la dirección de consolidar el Trabajo Social Crítico.

enrolan en la tendencia que centraliza sus preocupaciones en relación a una mayor *profesionalización* en la formación, con el fin de consolidar un *status profesional* frente a otras profesiones. En tal sentido, las discusiones y los ejes hacia donde se orienta la revisión curricular, tienden a introducir modificaciones en la formación vinculadas a los años de duración de la carrera, la carencia de asignaturas específicas de la profesión (donde se venía desarrollando en una única materia los contenidos centrales), y el aporte para con la formación profesional de las asignaturas auxiliares. El testimonio de Cabana da cuenta de los cuestionamientos que impulsan el proceso de reforma:

me llaman por mi condición de asistente social, porque tenían que tomar mesa de examen de la materia que se llamaba “Asistencia y Servicio Social” (...). Recuerdo un programa que era una hoja entera. En una materia se desarrollaba toda la metodología de Trabajo Social, lo que era investigación, diagnóstico, todo, todo en una materia. Entonces me despierta la curiosidad porque en un programa esto no puede ser, es un engendro que no representaba nada, ni clarificaba nada; y sentí que se desfiguraba mi profesión, me salió el amor propio profesional. Entonces ahí hablé con las chicas que estaban estudiando, que eran docentes, y me dijeron que en su ejercicio docente había cosas de la familia, del medio ambiente, cosas que ellas no podían abarcar y les gustaría conocer (Testimonio de Paloma Cabana<sup>72</sup>).

Las críticas a la formación a nivel local impulsaron la articulación con distintas unidades académicas del país, con el fin de incorporar nuevos lineamientos en la carrera. Realizando traslados a la ciudad de Córdoba y Buenos Aires, además de vincularse con centros de formación católicos, fueron consultados los planes de estudio y las características de la formación en las Escuelas de Asistentes Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA. Ambos centros de enseñanza atravesaban para inicios de la década, procesos de revisión de sus currículas a tono con los sucesos de época.

El plan de estudios de la escuela de la UBA había sido reformulado en 1965 entrando en vigencia desde 1966, con un total de 19 asignaturas y cuatro años de duración de la carrera. Para 1972 la Escuela de Asistentes Sociales modifica su nombre pasando a denominarse Escuela de Servicio Social, asumiendo al año siguiente la dirección de la institución la Dra. Marta Nélide Cantorna. Proponiendo avances significativos en relación

---

<sup>72</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso

a la formación y la profesión, en 1973 fue puesto en vigencia un nuevo plan de estudios, compuesto por 29 asignaturas, modificado nuevamente para el año 1974 debido a la intervención dispuesta por el Gobierno de Isabel Martínez de Perón a la Universidad de Buenos Aires, lo cual sentó importantes retrocesos para la formación en servicio social<sup>73</sup> (Alayón, 1992).

Por su parte, la formación profesional en la Universidad de Córdoba data del año 1957 con la creación de los cursos de Visitadoras de la Escuela de Auxiliares de la Medicina<sup>74</sup>, convirtiéndose a partir de 1965 en “Escuela de Asistencia Social” de la Facultad de Ciencias Médicas y, desde 1968 con dependencia del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba. El plan de estudios del año 1965 que formaba Asistentes Sociales, tenía cuatro años de duración y 33 asignaturas entre las que prevalecían las vinculadas a la Sociología, Psicología, Medicina, Derecho, Metodológicas y específicas de la profesión. De acuerdo a Gianna (2012), culminando la década del ‘60 y principios de los ‘70 se lleva a cabo un proceso de revisión del plan de estudios, que deriva en la reforma curricular de 1971, impulsado por organizaciones estudiantiles vinculadas al “bloque de izquierda” y docentes del Área Práctica que comienzan a disputar la direccionalidad política de la formación profesional, consolidando un proyecto de profesión ligado a la izquierda revolucionaria. Este proceso de lucha se reafirma para 1971 “forjándose una nueva orientación en la carrera, con nuevas materias, nuevos contenidos teóricos, prácticas pre-profesionales diferentes de las que se venían desarrollando” (Gianna, 2012: 137).

Lejos de incorporar los avances más significativos que se venían dando en ambos centros de formación para la década de 1970, la carrera en Tandil fue retomando elementos y discusiones de los anteriores planes de estudio de ambas unidades académicas, vigentes desde los años ‘60. Así por ejemplo, contrariamente a las reformulaciones dadas desde 1971 respecto a la enseñanza práctica en la Escuela de Asistencia Social de la Universidad

---

<sup>73</sup>Siede señala el retroceso que trajo aparejada la intervención a la universidad, respecto a los avances que se venían dando en torno a la formación profesional bajo la dirección de Cantorna, quedando de allí en más el rectorado vinculado a los *sectores más reaccionarios del Peronismo* con la figura al frente de Alberto Ottalagano. Estos retrocesos “se expresaron en la cesantía de gran parte del plantel docente y en el cambio de los contenidos de la carrera de grado y de la Licenciatura de excepción” (Siede, 2004: 169).

<sup>74</sup> Teniendo por antecedente en el ámbito privado a la “Escuela de Servicio Social de Córdoba” que funcionó entre 1945-1950, dictando una formación de tres años de duración. Sobre el tema véase Páez Olga (2012) “La ‘Escuela de Servicio Social de Córdoba’” (1945-1950). En: Páez O., Villarreal M., Gianna S. (Comp.) Estado, formación profesional y proyectos societarios: claves para comprender el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en Córdoba (1930-1971). Córdoba: Espartaco Córdoba.

Nacional Córdoba, donde se cuestiona la división de caso, grupo y comunidad y se propone el “Taller Total<sup>75</sup>” como modalidad de práctica (Gianna, 2012); la formación local retoma los “anteriores tópicos” organizando las prácticas a partir de los métodos tradicionales de caso, grupo y comunidad, incorporando debates que se venían dando desde la visión modernizadora articulada al proyecto desarrollista (en algunos casos ya “superados” —o en vías de superación— en la Universidad de Córdoba y la UBA).

La perspectiva desarrollista había ingresado a nuestro país a fines de los años 1950 impulsada por los lineamientos políticos que Estados Unidos delimitaba para América Latina, introduciendo transformaciones en las políticas de Estado del Gobierno Nacional que indudablemente repercuten en las Ciencias Sociales en general y el Trabajo Social en particular, con el triunfo de la Teoría de la Modernización. Un punto de inflexión respecto al ingreso de la vertiente modernizadora a la profesión ocurría en 1957 cuando el gobierno nacional, presidido por Aramburu, solicitaba asesoramiento técnico a la Organización de las Naciones Unidas, en relación a la enseñanza de Servicio Social. De este modo, en Octubre del mismo año arriba desde Chile al país, Valentina Maidagán de Ugarte, con el fin de evaluar los planes de estudio de algunas Escuelas de Servicio Social del país, quien luego de realizar la tarea, “dictó una serie de normas (conocidas como las ‘Recomendaciones Ugarte’) para que las Escuelas argentinas de Servicio Social (cerca de una quincena entonces) hicieran un pronto ‘aggiornamiento’ y también, por pedido del gobierno argentino, se dio a la tarea de preparar un manual que fuera la base para el nuevo tipo de profesional en nuestro país” (Barreix et. al., 1971:41-42 *apud* Servio, 2009:44).

Claro está que, el nuevo Perfil Profesional propuesto por Maidagán se encontró vinculado a las necesidades y demandas del modelo desarrollista; sería entonces, siguiendo a Moljo (2003), un perfil “técnico y modernizador” el que “la profesión requería”; y en este sentido, apuntaba a que el Servicio Social, sin dejar de lado, su intervención individual y/o grupal, tenga ahora la “misión del trabajo comunitario”; o del “Desarrollo de la Comunidad”, según relata la autora.

---

<sup>75</sup> Estas propuestas incluían la conformación de espacios inter-nivel de estudiantes de distintos años de formación que desarrollaban sus prácticas en una comunidad durante tres años. De acuerdo al relato de Gianna “estas prácticas pre-profesionales buscaron insertarse en ‘barrios obreros’, con miras a fortalecer las organizaciones de la clase obrera y contribuir al desarrollo de su conciencia clasista” (Gianna, 2012: 136).

Servio (2009) sostiene que las propuestas de Maidagán no fueron bienvenidas en la mayoría de las Escuelas de Servicio Social de Argentina, muy por el contrario, éstas se opusieron tanto a su tarea como a las nuevas ideas profesionales. Ello conduce a que, hacia el año 1959 se termine creando el Instituto de Servicio Social en la ciudad de Buenos Aires dependiente del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública de la Nación —también conocido como Instituto de Bolívar dado que su sede radicaba en la calle que le daba nombre— el cual habría funcionado hasta su cierre en el año 1969.

Moljo (2003) entiende que la influencia de este Instituto, se expande hacia todo el continente, dado que gran parte de sus estudiantes provenían con becas de estudio, de toda Latinoamérica. Entonces, es a partir de la creación del Instituto que se crean nuevas Escuelas profesionales o las ya existentes empiezan a readaptar su enseñanza acorde a los lineamientos del desarrollismo, claro está, mediados por cuestionamientos tanto de docentes y alumnos<sup>76</sup>.

La incorporación de lineamientos articulados a la perspectiva desarrollista se revela en la formación profesional en Tandil en el proceso de reforma curricular hacia el año 1973, a partir del cual se van sumando asignaturas como “*Desarrollo de Comunidad*” y más tarde “*Planificación Social*”; además de otras asignaturas como *Servicio Social Individual, de Grupo y de Comunidad*.

Al igual que las carreras en Córdoba y la UBA, el nuevo plan de estudios se va organizando en función de cuatro años de duración de la formación. Siguiendo estos “modelos” se amplía la cantidad de asignaturas del Plan, incorporándose materias dictadas en ambos centros de formación. Entre ellas se retoman en el primer nivel de formación, materias introductorias vinculadas a la Sociología, el Derecho (siendo materias comunes con otras carreras de la facultad) y la Asistencia Social y Servicio Social.

---

<sup>76</sup> De acuerdo al relato de Siede (2005), este Instituto tendría su centralidad dado que allí se forma parte del grupo de estudiantes y graduados que posteriormente inicia el emprendimiento editorial conocido como Ecro y responsable de la edición de la *Revista Hoy en el Servicio Social*, cuyo primer número es reconocido por distintos autores como uno de los catalizadores del Movimiento de Reconceptualización. Dicha Revista (que a partir de 1971 pasará a llamarse *Hoy en el Trabajo Social*), lanza su primera publicación durante el año 1964, bajo la figura legal de Barreix-Carrasco & Cía., y con Alberto Dufour como Director. La revista, que se habría gestado “a partir de la crítica a la falta de material de estudios y de divulgación de ideas propias del Servicio Social” (Moljo, 2003: 57), viene a ocuparse de la difusión de artículos, socialización de reuniones y congresos nacionales e internacionales (que venían floreciendo a pasos agigantados ocupando centralidad en los debates, intercambios y socialización entre colegas), publicación de reseñas bibliográficas, informaciones, entre otras.

Finalmente en 1973, al mismo tiempo en que se creaba el Departamento Pedagógico de Servicio Social quedando designado el sociólogo Prof. Gabriel Prieto en la dirección y Paloma Cabana como vicedirectora<sup>77</sup>, entraba en vigencia a partir del 1° de Marzo el plan de estudios de la Carrera de Asistente Social quedando estructurado del siguiente modo:

**Primer año:**

- Introducción a la Filosofía
- Introducción a la Sociología
- Introducción a la Asistencia Social y Servicio Social
- Introducción a la Psicología
- Introducción al Derecho, Derecho Civil y Procesal
- Trabajos Prácticos

**Segundo año:**

- Psicología Evolutiva
- Medicina Social
- Servicio Social Individual
- Servicio Social de Grupo
- Servicio Social de Comunidad
- Derecho de Minoridad y Familia
- Trabajos Prácticos

**Tercer año:**

- Desarrollo de Comunidad
- Sociología Evolutiva (sustituida posteriormente por la asignatura Planificación Social)
- Psiquiatría Individual
- Estadística
- Psicología Social

---

<sup>77</sup> Respecto al tema, Selso (2010) da cuenta de las dificultades que debieron enfrentar en la conformación del Departamento, cuya práctica de designación de directores se definía en función de la “afinidad” o “acomodo” de las máximas autoridades de la universidad con los docentes electos.

- Derecho Laboral
- Trabajos Prácticos

**Cuarto año:**

- Técnicas de Investigación Social
- Derecho Penal y Técnica Penitenciaria
- Psiquiatría Social
- Cambios y Conflictos sociales
- Ecología y Demografía
- Antropología Filosófica
- Trabajos Prácticos

Del análisis de la currícula, destacamos la centralidad en la ampliación de asignaturas específicas de la profesión que profundizan los contenidos debido a los avances en la producción teórica de la época (siendo éstas mayormente dictadas en primera instancia por las asistentes sociales Paloma Cabana y Mercedes Domínguez); así como la incorporación de nuevas asignaturas auxiliares que en el marco de las Ciencias Sociales complementan y fortalecen a la profesión (entre ellas *“Introducción a la Filosofía”*, *“Cambios y Conflictos Sociales”*, *“Antropología Filosófica”*) restando peso a las asignaturas vinculadas a la pedagogía y psicología<sup>78</sup>. La reducción de estas últimas asignaturas se debe a la ampliación del campo de actuación profesional habilitante, que con el plan de estudios de 1967 se encontraba delimitado a la educación, pasando a ubicar a los asistentes sociales con la reforma del plan como profesionales “polivalentes”.

Dada la hegemonía que en los centros de enseñanza tuvo en nuestro país durante años la formación inserta en Facultades de Medicina y Derecho, no sorprende la centralidad en la incorporación de asignaturas vinculadas a estas disciplinas a diferencia del plan de estudios anterior; agregándose las materias *“Introducción al Derecho, Derecho Civil y Procesal”*; *“Derecho de Minoridad y Familia”*; *“Derecho Laboral”*;

---

<sup>78</sup> Desaparecen del nuevo Plan las asignaturas: “Pedagogía General”; “Pedagogía Diferenciada”; “Psicología de la Educación”; “Sociología Educacional”; “Psicometría y Exploración de la Personalidad”.

*“Derecho Penal y Técnica Penitenciaria”;* *“Psiquiatría Individual”* y *“Psiquiatría Social”*.

En continuidad con el plan de 1967, se sostienen las asignaturas de *“Medicina Social”* y *“Psicología Social”* (presentes igualmente en los planes de estudio de la UBA y Córdoba), *“Técnicas de investigación social”* (dictada en la formación de Córdoba, con la salvedad que allí se desagregaba en dos niveles), *“Psicología Evolutiva”*, y *“Trabajos Prácticos”* en todos los niveles de formación.

Sintetizando el trabajo hasta aquí presentado, mientras en el capítulo anterior se ha estudiado el contexto de creación y desarrollo del Instituto Universitario de Tandil con el fin de dar cuenta de la relación entre su proceso de expansión y la creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad en el año 1967; en éste capítulo se continuó avanzando en torno a las determinaciones del origen de la formación profesional de Trabajo Social en Tandil.

Sobre el tema, centramos el estudio en relación a la conformación del espacio ocupacional desde finales de los años 1920 en organizaciones públicas de la ciudad y la necesidad de incorporar profesionales capacitados para el desarrollo de actividades. En el marco de las determinaciones, igualmente se fue trabajando la relación entre el origen de la carrera a nivel local y el curso de los debates y centros de formación creados durante el Movimiento de Reconceptualización. En este último sentido analizar las características de la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad y más tarde, el proceso de reforma curricular que crea la carrera de Asistente Social, no ha sido posible sino bajo el influjo de los debates reconceptualizadores y los atravesamientos particulares de la formación profesional en otros centros de enseñanza.

Para 1974, año en que se nacionaliza la universidad, la carrera habría dado los primeros avances respecto a la formación, colocándose al nivel de otras carreras que venían formando asistentes sociales en el marco de las universidades nacionales. A partir de allí, como veremos, la carrera local comienza a incrementar el número de estudiantes y docentes que no sólo participan de las luchas en torno a la nacionalización de la universidad, sino que al poco tiempo, comienzan a plantear cuestionamientos a la

formación profesional, trayendo por consecuencia la reforma del plan de estudios puesto en vigencia en 1976. Al mismo tiempo, los avances dados en el marco de los debates de la Reconceptualización, el ingreso de la tradición marxista al debate profesional y las fracturas hacia el interior del colectivo profesional, posibilitaron las críticas y reformas al interior de la carrera.

## **Capítulo III**

### ***Nacionalización de la Universidad, críticas a la formación de Asistente Social y reforma del plan de estudios***

#### ***Introducción***

El análisis institucional desarrollado en el primer capítulo se ha centrado en el período de creación del Instituto Universitario de Tandil y primeros años de desarrollo. En tal sentido se ha advertido que su creación, se explica en el marco del alza de las luchas sociales y una política de Estado, en donde éste es retraído en sus funciones fomentando el ingreso del capital trasnacional a nuestro país y dando paso a la consolidación de universidades privadas instauradas a lo largo del territorio nacional. Al mismo tiempo, distintas fuerzas operaron a nivel local y regional con el fin de impulsar la creación de la institución educativa, revelando distintos intereses de clase.

Desde su génesis hasta la nacionalización de la universidad en el año 1974, mediante la cual se consolida la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (integrada por la estructura educativa de Tandil, el Instituto Universitario de Olavarría y, el Departamento de Agronomía de Azul), habrían transcurrido diez largos años.

Siguiendo la perspectiva de análisis iniciada, el proceso de nacionalización de la universidad se comprende a partir de la aprehensión de las mediaciones entre las propias fuerzas que se movieron en torno a la institución y, el conjunto de determinaciones macroestructurales que inciden en tal proceso entre fines de los años 1960 y principios de la década de 1970.

La creación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, se analiza en el marco de las tácticas implementadas por el régimen dictatorial autodenominado Revolución Argentina (y continuadas durante el gobierno justicialista),

a partir de la puesta en práctica del “Plan Taquini”, en un intento por desarticular, desmovilizar y despolitizar la vida universitaria. No obstante, igualmente al interior de la propia institución universitaria de Tandil, distintos sectores se movilizaron en defensa de la educación pública y gratuita. El conjunto de protestas estudiantiles y la articulación del movimiento con distintos sectores de la sociedad tandilense, ocupan un papel central durante el proceso de nacionalización de la institución educativa a lo largo del año 1974.

Para el estudio de las protestas estudiantiles nos hemos valido de fuentes documentales y bibliográficas; a su vez, la revisión del diario local “Nueva Era” de la época, ha brindado elementos fundamentales para el análisis. Si bien esta última fuente no permite abordar todas las acciones desarrolladas por el movimiento estudiantil, abre la posibilidad de analizar el registro público de la actividad desarrollada por los estudiantes en uno de los medios gráficos locales.

El clima de agitación y movilización estudiantil fue modificando la dinámica institucional. Estudiantes y docentes que participan de las luchas, comienzan a plantear críticas al interior de la carrera de Asistente Social, emprendiendo un proceso de revisión curricular. De allí, la importancia de analizar las transformaciones desarrolladas al interior de la universidad y su relación con la formación profesional.

El proceso de revisión del Plan de Estudios y los debates desarrollados en tal sentido, van siguiendo el curso del Movimiento de Reconceptualización. Las fracturas que comienzan a identificarse en el colectivo profesional al interior de la Reconceptualización hacia fines de la década del ‘60, se hacen presente en los debates acerca de la formación en el ámbito local.

De este modo, se identifica un sector que comienza a cuestionar la direccionalidad política-académica de la formación, planteando reformas en relación a la nomenclatura de la carrera, los contenidos y denominaciones de las asignaturas y, proponen la articulación con otros centros de formación profesional que tenían diálogo con la tradición marxista. Paralelamente, otro sector viene planteando la preocupación por redefinir los contenidos científicos y de profesionalización de la formación.

Del diálogo de estas tendencias resultan las modificaciones introducidas en el Plan de Estudios aprobado para el año 1976, que en términos generales da cuenta de los avances hacia un perfil crítico de la formación.

En el camino a implementar el Plan, la instauración de la dictadura-cívico militar va limitando el desarrollo de los avances alcanzados entre 1974-1976, coartando el debate y las posibilidades de expresión, que sientan transformaciones respecto a la formación profesional a la par de introducir cambios en la dinámica institucional.

### **3.1. Contexto de creación de Universidades Nacionales en los años '70**

#### **3.1.1. Movilización social y Dictaduras de las Fuerzas Armadas**

Sebastián Pereyra (2008), retomando de M. Lobato y J. Suriano, identifica tres momentos del proceso de movilización social en Argentina desde la constitución del Estado nacional hasta nuestro período de estudio. El primero comprendido entre los años 1880-1930 en los que aparecen los primeros procesos de movilización social vinculados al surgimiento y desarrollo de la clase trabajadora, cuyos principales ejes de la protesta obrera se relacionan con las condiciones de trabajo y de vida; frente a lo cual el Estado (perpetuando la política de control y represión de la clase trabajadora) comienza a dar paso al despliegue de estrategias políticas y sociales en respuesta a algunas de las demandas de la clase trabajadora organizada. De acuerdo al autor, hacia fines de este período, a partir de la primera presidencia de Yrigoyen, se ubica la aparición de los estudiantes (entre otros actores) en la escena pública.

El segundo momento, se desarrollaría entre los años 1930-1955, en donde se consolidan “algunas de las organizaciones sindicales más importantes, especialmente a partir de su aspecto gremial” (Pereyra, 2008: 13), y se constituye en 1930, la Central General de Trabajadores (CGT). De este modo la movilización social se va organizando en relación con el Estado, que asume características particulares a partir de la llegada del peronismo al poder.

Finalmente, el tercer momento de la movilización social se ubica entre los años 1955-1976. Siguiendo a Pereyra, el período se inicia con transformaciones en el mundo del trabajo (con incidencias a nivel gremial) a partir de los procesos migratorios del campo a la ciudad, y la proliferación fabril en los centros urbanos. Paralelamente con el derrocamiento del peronismo a partir de la instauración de la dictadura cívico-militar en el año 1955, “la actividad sindical se *orienta* a la resistencia, radicalizándose, en muchos casos, la metodología de lucha” (Pereyra, 2008: 15). Con la llegada del gobierno de Onganía en el año 1966, a partir del segundo Golpe militar del período, los diferentes movimientos de protesta adquirieron un carácter comunitario y generalizado como consecuencia de la política económica sobre el mundo del trabajo, junto a la rápida radicalización política de la juventud. Agotado el régimen dictatorial, entre los años 1973-1976 con la vuelta del peronismo al poder, “la recomposición política y la reconstitución del poder sindical expresados a través del pacto social impulsado por Perón no alcanzaron para producir la desmovilización de los diversos sectores que canalizaban las expectativas de cambio social” (Pereyra, 2008: 17). Siguiendo al autor, esto se hizo manifiesto en el sector estudiantil y distintos grupos juveniles.

Si bien Pereyra<sup>79</sup> señala que los diferentes momentos descriptos hasta fines de los años 1970, se encuentran fundamentalmente centrados en la actividad de los trabajadores y, en el desarrollo y consolidación de las organizaciones sindicales; también es cierto que, otros actores políticos aún siendo incipientes —entre ellos los estudiantes— han desarrollado un papel fundamental en el marco de las movilizaciones y las conquistas de derechos sociales llevadas a cabo a lo largo de todo el siglo XX.

Es entonces en el marco del tercer momento del proceso de movilización social en Argentina descripto por Pereyra, que se desarrollan las condiciones necesarias para la expansión del sistema universitario nacional a lo largo del país.

No obstante, la ola de movilización y efervescencia popular que caracteriza el período en la mayor parte de los países latinoamericanos, fue generando que algunos sectores de la sociedad que vieran amenazados sus intereses, “salgan” en su defensa; es decir que, este movimiento al paso del tiempo ha ido dando forma a su contrario.

---

<sup>79</sup> Se ha optado por incorporar los aportes del autor considerando las limitaciones que presenta su análisis sobre la movilización social en nuestro país, desvinculado de la perspectiva de la lucha de clases.

Resulta interesante el análisis que realiza Perry Anderson (1988 *apud* Ansaldi, 2008) quien busca la clave explicativa de los procesos sociohistóricos en América Latina, a partir de la correlación de fuerzas entre clases, las cuales llevan a los distintos regímenes políticos. Partiendo de los supuestos del autor, serían las relaciones entre las clases quienes demarcan la particularidad del régimen político de época. Por ello, se entiende que las dictaduras militares que vienen a instaurarse entre los años 1960 y 1970 en distintos países latinoamericanos, han sido el producto del enfrentamiento y la correlación de fuerzas entre clases.

En este contexto (y en el marco del escenario de la Guerra Fría), los gobiernos de los Estados Unidos y algunos países latinoamericanos, que vieron peligrados sus intereses ante el avance del comunismo y de los proyectos revolucionarios (fundamentalmente a partir de la victoriosa Revolución Cubana) y, en función de los desafíos y replanteamientos que el orden mundial le requería al sistema capitalista en distintos países; diseñaron una táctica de control desde diversos planos (económico, político, social, cultural y militar), instaurando dictaduras cívico-militares a lo largo de los países de la región<sup>80</sup>.

La intervención norteamericana fue entonces determinante en este proceso. Siguiendo a Giordano, es entre la década del '50 y el '70 que se acentúa “la situación de dependencia de los países latinoamericanos respecto de Estados Unidos, a través de diversas instituciones, tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en 1959, y la Alianza para el Progreso<sup>81</sup> en 1961, y luego la Doctrina de Seguridad Nacional, encarnada en las distintas dictaduras institucionales de las Fuerzas Armadas” (Giordano, 2007: 484).

---

<sup>80</sup> En este sentido Ansaldi y Giordano (2012) comprenden que los militares eran, para Estados Unidos - quien buscaba consolidar su dominación sobre los países de América Latina-, la garantía más sólida contra el peligro del castrocomunismo por lo que, no sólo estimuló un pensamiento político de derecha en los países de la región, sino que además la CIA participó activamente en la instauración de las dictaduras del Cono Sur.

<sup>81</sup> La Alianza para el Progreso, quien fuera creada en la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) en Punta del Este en agosto de 1961 (contando desde su inicio con la oposición del gobierno cubano), extendiéndose hasta los años '70, se habría constituido en un programa de ayuda (económica, social y política) de los Estados Unidos frente a los países latinoamericanos, suponiendo un proyecto desarrollista con una inversión estatal estadounidense de 20 mil millones de dólares y 80 mil millones de América Latina. La Alianza habría tenido por objetivo central “despolitizar, des-economizar y des-historizar el problema del subdesarrollo en la región, convirtiendo la cuestión del desarrollo en un asunto puramente técnico, que exigía —por tanto— intervenciones tecnocráticas para resolver el grave problema” (Repetti, 2011: 168). Sin embargo, de acuerdo a Sala de Tournon (2007), resultó más exitoso el sistema de contrainsurgencia montado que el plan de desarrollo.

A partir de allí, el imperio del norte no sólo viene a promover el accionar militar (impulsando entre 1962 y 1966 golpes de Estado en Argentina, Perú, Guatemala, Ecuador, República Dominicana, Honduras y Brasil); sino que además, brinda asistencia militar a las Fuerzas Armadas de los países latinoamericanos, garantizando un espacio de “capacitación para la represión” vinculada ideológicamente a la Doctrina de Seguridad Nacional, en la *Escuela de las Américas* (1946-1984)<sup>82</sup>.

Las dictaduras vinieron no sólo a reducir la pluralidad de voces, a distinguir lo “bueno” de lo “subversivo”, o a clausurar el escenario político, sino que además han sido la negación de la política, careciendo de principio de legitimidad propio (Ansaldi, 2008). De este modo, el binomio dictadura-democracia puede ser comprendido a partir de la autoproclamación de la primera, en base a la ‘necesidad’ de interrumpir la democracia con el fin de corregir los desvíos que políticos y/o partidos han imputado sobre ella. Las dictaduras suelen tener por principio la recuperación de la democracia (sin olvidar que de acuerdo a Ansaldi, algunas de ellas se presentan como instauradoras de un nuevo orden político y social, es decir con un carácter fundacional); ellas vendrían a corregir los “vicios de la democracia” generados, en el caso de Argentina y Brasil por los populismos, en Chile por el reformismo socialista y/o la amenaza potencial de la izquierda revolucionaria en Uruguay y Argentina (Ansaldi, 2008). Sin embargo, sabemos que el desfase entre principios y prácticas ha sido un rasgo común predominante desde las independencias de los estados latinoamericanos, en donde a lo largo de la historia, la clase dominante (pretendiendo alcanzar sus fines económicos) ha izado el estandarte de la democracia como principio legitimador de su poder institucionalizado, mientras que en la práctica ha generado regímenes escasamente democráticos, cuando no dictatoriales (Ansaldi, 2007).

---

<sup>82</sup>Ansaldi y Giordano relatan que en casi cuatro décadas en la institución se instruyeron a más de 60.000 militares y policías, entre ellos oficiales, cuando no los propios dictadores, y/o responsables de violaciones de derechos humanos en Gobiernos civiles. De acuerdo a los autores, los temas que eran desarrollados en los cursos versaban entre guerra psicológica, inteligencia militar, técnicas de contrainsurgencia, operaciones de comando, técnicas de interrogatorio; y, los manuales de instrucción con los que se “educaba” desde la Escuela, presentaban además lecciones sobre violación de derechos humanos, apelando a torturas, ejecuciones sumarias (asesinato) y extorsiones (Ansaldi y Giordano, 2012: 489-490).

### 3.1.2 Dictadura cívico-militar y creación de universidades nacionales

Argentina siguió durante este período el movimiento aludido en relación a la mayor parte de los países latinoamericanos. No fue un ‘caso’ aparte sino que, aún con sus particularidades, comparte elementos en común con los procesos descriptos.

El 28 de Junio de 1966 se llevaba a cabo un Golpe militar encabezado por el Gral. Juan Carlos Onganía (1966-1970) —sucedíéndolo el Gral. Roberto Levingston (1970-1971) y más tarde el Gral. Alejandro Lanusse (1971-1973)—, derrocando al gobierno constitucional presidido por el radical Arturo Illia e inaugurando el proceso conocido oficialmente como la “Revolución Argentina” que viene a extenderse durante siete años. Tal como ha sido anunciado con anterioridad, el proceso busca clausurar el escenario político y la fuerte radicalización política vivida a lo largo de la década de 1960.

El régimen dictatorial viene a presentarse en defensa de los valores nacionales contra la agresión marxista, contra el avance de los movimientos que impulsan proyectos societarios en defensa de los intereses de los grupos subalternos. El mismo, propone un cambio de estructuras como parte de su proyecto nacional, contando para tal efecto del apoyo de los Estados Unidos y en parte, de la sociedad civil.

De acuerdo a Ansaldi y Giordano (2012), la “Revolución” se constituye en un intento por construir un *nuevo orden*, siendo pensado el proyecto a desarrollarse en tres tiempos: el *económico*, el cual contemplaba entre sus acciones, el reordenamiento, estabilización y racionalización de la economía para eliminar las trabas a la acumulación de capital, cierre de las empresas privadas ineficientes y deficitarias y reestructuración de las estatales, reducción del gasto público e incremento de la productividad; el tiempo *social*, el cual procuraba el disciplinamiento de la sociedad, particularmente de la clase obrera y del movimiento estudiantil, y por último, el tiempo *político*, destinado a que la célula del nuevo orden sea el municipio y los partidos políticos, ahora desideologizados, en donde el peronismo y el comunismo no tengan cabida.

El “onganiato” (nombre de la gestión presidida por el Gral. Onganía), viene a formar parte del período de mayor extensión y centralidad del régimen dictatorial. Entre

las tácticas de control del gobierno golpista, las universidades fueron el blanco propicio del ataque, concibiendo tales espacios como el “lugar de propagación de desorden y de violencia por excelencia” (Mendonça, 2010: 4). De acuerdo a Ansaldi y Giordano “particularmente durante el onganato hubo en Argentina, una marcada intolerancia frente a las más prestigiadas universidades. El gobierno veía en ellas el reservorio donde se cultivaban las más diversas formas de subversión y avance del comunismo (Ansaldi y Giordano, 2012: 435).

Aún frente a la resistencia estudiantil y lejos de frenar la masiva ola de movilizaciones e incidentes que se generaron a partir de allí (entre ellos el Rosariazo, Correntinazo y Cordobazo), en el intento por despolitizar la vida de las universidades éstas fueron fuertemente intervenidas eliminando su autonomía; y en ellas, numerosos estudiantes, docentes e investigadores fueron expulsados, perseguidos y/o asesinados. El mayor episodio de violencia al interior de las universidades —luego de tomar y suspender momentáneamente las clases en distintas universidades argentinas— fue dado el 29 de Julio de 1966 en la Universidad de Buenos Aires, conocido como “*La noche de los bastones largos*”. Moljo relata este episodio del siguiente modo:

la guardia de infantería entró en las facultades tomadas, Filosofía y Letras, Ingeniería, Arquitectura y especialmente en Exactas, donde el nivel de represión fue mayor. La policía pegaba con sus bastones, sin importar si estaban pegando a un hombre o una mujer. La crueldad era tanta, que llegaron a simular un fusilamiento entre los detenidos en Exactas. Esa noche fueron más de 300 personas detenidas. La sociedad fue ‘sacudida’ por la violencia con la que se intervino a las facultades (Moljo, 2003: 112).

Del mismo modo, en el período se buscó eliminar cualquier tipo de actividad política dentro de las universidades mediante la Ley Orgánica de Universidades (17.245/67) y, se buscaron implementar medidas limitacionistas.

Frente a los masivos enfrentamientos entre las fuerzas armadas y estudiantes, concentrados alrededor de las grandes urbes (particularmente en la Universidad de Buenos Aires, Córdoba y La Plata), el gobierno golpista requirió entonces, idear un plan que apunte a frenar los efectos políticos de la movilización estudiantil. En tal sentido, el

denominado “Plan Taquini”<sup>83</sup> creado en el año 1968, fue utilizado desde el poder de Estado, siendo parte de su estrategia para desarticular/desmovilizar al movimiento estudiantil y disgregar las masas de estudiantes concentradas en las grandes casas de estudios universitarios<sup>84</sup>. Tal como explica Mendonça, si bien el Plan fue ideado por fuera de la arena política y las redes del poder, fue un instrumento apropiado por el gobierno golpista, en defensa de un proyecto de sociedad vinculado a las clases dominantes.

Frente al proceso de masificación de las casas de estudio que se venía desarrollando desde mediados de la década del ‘50, el Plan proponía la fijación de cupos máximos respecto a la matrícula de las universidades para garantizar su “correcto funcionamiento” y la descentralización y descongestionamiento estudiantil en las grandes urbes, creando para ello nuevas casas de estudio en distintos puntos del interior del país, que se ajusten a las necesidades tecnológicas regionales. De este modo “la creación de nuevas universidades, no sólo hacía alusión al aspecto cuantitativo, sino que apuntaba, principalmente, a un nuevo modelo de universidad cualitativamente diferente” (Mendonça, 2010: 20).

El gobierno de facto, haciendo propio los fundamentos del Plan, tendió a la creación de universidades de escasa matrícula, ubicadas en centros urbanos medios, respetando el formato de campus universitario al estilo norteamericano y organizadas sobre la base de la departamentalización. En el marco del Plan Taquini, fueron creadas 12 nuevas universidades en el ámbito público entre los últimos años de la década del

<sup>83</sup> La denominación se debe a su creador, el Dr. Alberto Taquini (h), ex decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, quien elabora el Plan en colaboración de Enrique Urgoiti y Sadi Rifé.

<sup>84</sup> Aun siendo parte de las intenciones del “Plan”, el gobierno golpista no logró por medio del mismo contrarrestar la efervescencia popular de la época. De hecho, las huelgas de trabajadores y estudiantes, las movilizaciones callejeras de protesta, no cesaron sino que, continuaron acrecentándose fundamentalmente hacia lo largo del año 1968, pasando a formar parte de la cotidianeidad del escenario de época, creciendo la disconformidad de la sociedad y por ende, debilitando al gobierno de facto desde distintos sectores radicalizados. La ola de movilizaciones durante el onganato, encontró su máximo esplendor hacia el año 1969 mediante las *insurrecciones de mayo y septiembre*, sentenciando el final del primer período del gobierno de la Revolución. El punto álgido de las movilizaciones sociales iniciadas durante el mes de mayo en distintas ciudades del interior (Corrientes, Rosario, Chaco, Tucumán) y Gran Buenos Aires, se habría alcanzado en la ciudad de Córdoba. De éste modo el *Cordobazo* (nombre con que se conoció el suceso) desarrollado el 29 de mayo del corriente año, constituye la expresión más radical de la conflictividad social del momento y forma parte de otro de los hechos más violentos del accionar militar represivo desarrollado en este período (y en el marco de la historia del país) contra el movimiento obrero y estudiantil, llevándose un costo de 33 vidas humanas y dejando 93 heridos y un saldo importante de detenidos. A partir de éstos hechos “comenzó a desvanecerse el ‘mito del orden’ que había instaurado Onganía, y con éste su poder, como su legitimidad” (Moljo, 2003: 80), iniciándose el camino que más tarde llevaría hacia la transición a la democracia.

‘60 y los primeros de la del ‘70, además de numerosos Institutos Terciarios no universitarios (aproximadamente 200 institutos superiores de profesorado fueron creados entre 1970 y 1972). En 1968 fue creada la Universidad Nacional de Rosario, en 1971 las Universidades de Comahue y Rio Cuarto, 1972 las Universidades de Catamarca, Lomas de Zamora, Luján y Salta, en 1973 las de Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, de la Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero, y en 1974 se crea la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y 1975 la Universidad Nacional de Mar del Plata (Buchbinder, 2010).

Ocultando los objetivos fundamentales del proyecto, se tendió a la descentralización del sistema universitario “promoviendo el desarrollo regional”, bajo el ropaje de brindarle a la población joven de las regiones, la posibilidad de continuar sus estudios sin necesidad de trasladarse a las grandes urbes, ahorrando los recursos subsecuentes. De este modo, siguiendo a Pastor (1999) se entiende que el gobierno golpista conjugó su interés por descomprimir la potencial conflictividad que la superpoblación de los grandes centros universitarios encerraba, y la búsqueda por entablar acuerdos con dirigentes políticos del interior, junto a las motivaciones que la propuesta explícitamente apuntaba: la necesidad de redimensionar las universidades tradicionales y brindar mayores posibilidades de desarrollo a diferentes regiones del país.

Acompañando a este movimiento, Buchbinder (2010) explica que en muchos centros del interior del país diferentes organizaciones de la sociedad civil y, sobre todo, agrupaciones de estudiantes secundarios presionaron por la conformación de nuevas universidades, dado que éstas abrían la posibilidad de continuar los estudios en el lugar de residencia. Del mismo modo, la expansión de la enseñanza universitaria pública en diversos puntos del país, posibilitaba el acceso a los estudios superiores a distintos sectores que se habrían visto privados de hacerlo. En este marco, las *acciones de protesta*<sup>85</sup> desarrolladas por los estudiantes universitarios de la ciudad de Tandil, en alianza con distintos sectores de la sociedad civil, ejemplifican la movilización impulsada en distintas regiones del país demandando el acceso a la educación

---

<sup>85</sup> Siguiendo al GEPSAC entendemos por acción de protesta “un evento de carácter contencioso producido por un actor social colectivo que implica movilización de recursos”. Tal como plantean los autores “una acción de protesta no necesariamente coincide con una medida de acción directa aún cuando esto ocurra en la mayor parte de los casos” (GEPSAC, 2006: s/n).

universitaria pública y gratuita. Si bien es “la política de creación de nuevas universidades nacionales iniciada por la denominada Revolución Argentina y continuada por el gobierno justicialista que la sucedió, la que explica la transformación de las estructuras universitarias de Tandil, Olavarría y Azul en una Universidad nacional” (Pastor, 1999: 19), no es posible desatender que al mismo tiempo, hacia el interior de la ciudad hubo distintas fuerzas que ocuparon un papel central presionando e impulsando el proceso de nacionalización de la Universidad.

### **3.2 Movilización estudiantil en el proceso de nacionalización de la Universidad de Tandil**

El financiamiento estatal recibido por la Universidad de Tandil durante la dictadura cívico-militar entre 1966 y 1973 destinado a la compra de infraestructura y equipamiento fue considerable; sin embargo, el mismo no sería suficiente para paliar los problemas económicos con que arribaría la institución hacia inicios del gobierno peronista en el año 1973.

La movilización encabezada a partir de allí desde distintos sectores, no responde meramente a un componente económico, vinculado a la crisis financiera por la que atraviesa la institución; al mismo tiempo debe su accionar la reivindicación de un derecho, en función de ampliar el acceso a la educación pública y gratuita.

Desde la década de 1960, el movimiento estudiantil universitario tandilense, habría consolidado los Centros de Estudiantes de las cuatro facultades que funcionaban en el marco de la Universidad de Tandil —Facultad de Ciencias del Hombre (creada en 1964), Facultad de Ciencias Económicas (1965), Facultad de Ciencias Físico-matemáticas (1965) y, Facultad de Ciencias Veterinarias (1969)—.

Iniciando el año 1973, al poco tiempo de la muerte de quien fuera el primer rector de la Universidad, el Dr. Osvaldo M. Zarini, se inauguraría un *ciclo de protesta*<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup>Sydney Tarrow entiende que el concepto de *ciclo de protesta* refiere a “una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación

a nivel local desarrollado durante el proceso de nacionalización de la institución educativa, teniendo por actor principal a los estudiantes, que alcanza la mayor cantidad de protestas hacia el último semestre del año 1974 y comienza a decrecer para 1975.

De este modo, los centros estudiantiles asumen entre sus reivindicaciones principales la estatización o nacionalización de la Universidad. En los meses de marzo y mayo de este año, en particular los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias desarrollarían las primeras medidas de fuerza, ocupando el edificio de la calle Pinto 348, en reclamo de la puesta en marcha del 5° año de estudios, y oponiéndose a la venta de la facultad y su implementación como clínica de pequeños animales. Sin embargo, la inquietud se extiende a todo el alumnado de la Universidad quienes comienzan a reclamar urgentes medidas para lograr la estatización o nacionalización de la misma (Pérez, 1976).

Al respecto, expresaba el presidente del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias del Hombre, Daniel Bossio:

nuestro centro de estudiantes ya ha exigido la designación inmediata de un rector (*ante el fallecimiento del Dr. Zarini*) como así también la implementación urgente de los Consejos de la Universidad con participación de estudiantes que tengan voz y voto (...) (*la nacionalización*) debe ser el objetivo inmediato y el compromiso ineludible (Diario Nueva Era, 28/03/1973 *apud.* Pastor, 1999: 54).

Si bien durante este año las fuerzas estudiantiles se movilizan en relación a tales reclamos, la cuestión de la nacionalización de la Universidad y las acciones de protesta desarrolladas por los estudiantes en tal sentido, adquieren centralidad hacia el año 1974 mostrando una fase de mayor intensificación del conflicto. Para comienzos de este año la universidad local contaba con una matrícula superior a los mil estudiantes y habría recibido 306 ingresantes de la localidad y la región, resultando el mayor número registrado respecto a los años anteriores.

En este marco, de acuerdo al registro de los medios locales, los debates versaban entre distintas posibilidades: -continuar funcionando como universidad privada

---

de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución” (Tarrow, 1997: 263-264 *apud* GEPSAC, 2006: 30).

financiada por donaciones, subsidios, aranceles de estudiantes y financiamiento generado desde la propia institución; -crearse la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires integrada por los institutos de Azul, Olavarría y Tandil o; -su provincialización, la cual era vista como la vía más próxima y posible por la autoridades locales, formando un eje universitario entre Mar del Plata, Olavarría (que también se orientaba en éste sentido) y Tandil. Al respecto, el centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias del Hombre venía manteniendo conversaciones con el rector de la Universidad de Mar del Plata sobre la posibilidad de la provincialización.

Representantes de distintos centros de estudiantes participaron desde principios de año en las numerosas gestiones que fueron desarrolladas a lo largo del mismo, incluyendo traslados a la ciudad de Buenos Aires y La Plata en los que mantuvieron entrevistas y reuniones con distintos funcionarios, con el objetivo de incluir a la institución en el esquema universitario de carácter provincial o nacional.

El mes de abril se particulariza por dos sucesos: en principio, en el marco de tales gestiones, una delegación de la Universidad, junto al Secretario Gral. de la CGT local y el Intendente Jorge Lester se reunirían con el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Victorio Calabró, quien aseguraría hallarse en estudio la posibilidad de provincializar la Universidad; además de prometer financiamiento y su presencia en la localidad para los actos del 10º aniversario de la Universidad y IV Colación de Grados a desarrollarse el 1º de Junio del mismo año.

Finalizando el mes de abril los estudiantes de la Facultad de Ciencias del Hombre desarrollarían las primeras acciones de protesta registradas en el año, en esta ocasión reclamando la remoción de los cargos del decano y vicedecano. A diferencia de las protestas que se llevaron a cabo en el mismo año demandando la nacionalización de la Universidad, éstas fueron fuertemente estigmatizadas por el diario local “Nueva Era”, desde el cual se cuestionó la libertad de manifestación y expresión de los jóvenes, deslegitimando sus reclamos. Al respecto en una nota publicada el 3 de mayo expresaba:

El clima especial que viven las Universidades del país, ha abarcado la casa de altos estudios de Tandil, como no podía dejar de ser. El estudiantado enfrentado con la responsabilidad de elaborar su destino en la feliz alternativa de un

perfeccionamiento intelectual, enfrenta también la opción de hacer, que ese levantamiento en el saber, constituya a sí mismo, una superación de su persona toda, un mejoramiento del ser, como hombre y como ciudadano. Ante esa disyuntiva, y la exaltación de sus años jóvenes, muchas veces equivocan los pasos a dar, autovalorizándose en demasía (...). Sin notar que sus actitudes soberbias conforman de por sí, el fracaso de la intensión superadora. (...) La insistencia en organizar reuniones y más reuniones, restándole tiempo al estudio fructífero, para arreglar todo lo equivocado, errando así también en la esencia del participacionismo estudiantil en la vida universitaria. La actualidad universitaria posee todas estas realidades que multiplican el caos existente (Diario Nueva Era, 03/05/1974).

El conflicto, que habría sido resuelto mediante la renuncia del decano y reemplazo del vicedecano, daría los primeros indicios del año respecto a la presencia de un movimiento estudiantil organizado y consolidado.

El día 19 de mayo el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, anunciaría en la ciudad de Mar del Plata la resolución de transferir la Universidad de Tandil a la nación (junto a las instituciones educativas de Mar del Plata y Olavarría). En tal sentido, hacia fines de mayo, en el marco de los preparativos de la celebración del 10° aniversario de la Universidad de Tandil, ingresaba al Senado de la Nación un proyecto de Ley que crearía la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, redactado por los Dres. Juan Carlos Pugliese y Fernando De la Rúa, ambos vinculados al radicalismo.

El proyecto aludía a dos aspectos fundamentales: “por un lado, la importancia demográfica y económica de la zona de influencia de la Universidad proyectada y, por otro, la insuficiencia del esfuerzo privado, que oportunamente había generado los estudios superiores, para hacer frente al necesario crecimiento universitario de la región” (Pastor: 1999: 34). De acuerdo a su artículo 2°: “La Universidad Nacional del Centro *tendría* su sede principal en las ciudades de Tandil, Olavarría y Azul, Provincia de Buenos Aires, debiendo fijarse en sus estatutos el lugar de asiento de sus autoridades centrales”.

Frente a la presentación del proyecto, los estudiantes no vacilaron en continuar su plan de lucha, ratificando y presionando por la nacionalización de la institución

educativa. En tal sentido, con motivo de los actos aludidos desarrollados durante el 1° de Junio, en el que estuvieron presentes autoridades nacionales, provinciales y municipales, los centros de estudiantes de las cuatro facultades elevan un comunicado por medio del cual ratifican ante el gobernador provincial, su “posición inquebrantable de nacionalizar la universidad para su consolidación definitiva” (Diario Nueva Era, 01/06/1974). En el mismo mes, otro comunicado de prensa presentado por el centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, refería en su parte final respecto a la nacionalización de la institución instando a que “pongamos todo nuestro esfuerzo para consolidar esto que es el triunfo del conjunto al servicio de los más altos ideales que no son otros que los de la cultura al servicio de las grandes mayorías” (Diario Nueva Era, 28/06/1974).

El proyecto de Ley para la creación de la UNCPBA, es aprobado por la Comisión de Educación del Senado Nacional el día 11 de Julio. A partir de allí se “aguardaría” su aprobación por la Cámara de Diputados de la Nación. Sin embargo, lejos de “aguardar” tal sanción, durante este tiempo se registra la mayor movilización estudiantil en alianza con distintos sectores de la ciudad.

Un sector de estudiantes militantes de la JUP (Juventud Universitaria Peronista) desarrollaría un acto frente a la Universidad local el día 22 de agosto con motivo de la conmemoración del renunciamiento de Eva Perón y los sucesos de Trelew. Mediante el acto, no sólo se aguardaba el lanzamiento de la agrupación a nivel local, sino que éste sería acompañado por un programa de acción. Entre los puntos de este programa resaltaban: “la intervención y fiscalización del estudiantado en las gestiones por la UNCPBA, para que se respete en ellas el verdadero y legítimo interés del estudiantado”. La manifestación de los estudiantes fue fuertemente reprimida por las fuerzas armadas locales y por efectivos de la Guardia de Infantería arribados desde la ciudad de Azul, quienes habrían utilizado gases lacrimógenos, perros entrenados y disparos de armas de fuego para desconcentrar al estudiantado. En el accionar de las fuerzas armadas, numerosos militantes de la JUP y de la UES (Unión de Estudiantes Secundarios) fueron detenidos.

Al día siguiente, el diario local Nueva Era no cuestionó la represión ejercida por las fuerzas armadas sobre los manifestantes, sino advertía haber sido “demasiado remedio” aplicado a la “enfermedad”, dado que las consecuencias de la represión

habrían afectado al resto de la comunidad tandilense víctimas de los gases lacrimógenos y roturas de vidrios. Al respecto advertía: “se sabía que la acción represiva perseguía una manifestación, pero nadie imaginó tanto remedio para la enfermedad” (Diario Nueva Era, 23/08/1974). De acuerdo al medio, la manifestación de los militantes y la represión policial desarrollada habría obstruido el tranquilo clima de esparcimiento de la población tandilense, instaurando el caos y el “obligado reposo” de los transeúntes que disfrutaban del clima templado. Aparecía en las expresiones del diario una incipiente difusión de la idea de protección del “bien común” que hegemonizaría la época, por ello era cuestionada la violencia desatada a partir de la manifestación juvenil, que habría traído consecuencias perjudiciales sobre el “bien común” de la sociedad<sup>87</sup>.

Paralelamente, hacia fines del mes de agosto, el diputado nacional por el justicialismo, Rodolfo E. Desperbasques (FREJULI), presentaba a la Cámara de Diputados un proyecto de Ley que no sólo ponía de manifiesto su clara posición a favor de los intereses económicos que la familia Fortabat gozaba en la ciudad de Olavarría y, en particular, por sobre el Instituto Universitario olavariense; sino que además el proyecto acrecentaba las “asperezas” entre las casas de estudio de Tandil y la ciudad vecina, vinculadas a la radicación del rectorado y la distribución de las facultades. En tal sentido, el Proyecto Desperbasques proponía asentar la sede del rectorado en la ciudad de Olavarría. Además trasladaba distintas facultades radicadas en Tandil e incorporaba la ciudad de Bolívar como sede de facultades. De acuerdo a la propuesta las carreras se instalarían: en Olavarría aquellas vinculadas a la Ingeniería, Ciencias Exactas y Económicas; en Azul referentes a Humanidades y Ciencias Jurídicas; en Tandil las de Ciencias Médicas, Sanidad Animal y Veterinaria y, en Bolívar referentes a la Agronomía.

La propuesta presentada por el diputado Desperbasques despertó una ola de protestas estudiantiles en alianza con distintos sectores de la sociedad tandilense como nunca antes registrada. El espacio de “la calle”, fue tomado por el movimiento estudiantil, como el escenario en el cual se dio visibilidad al conflicto, a la lucha y a la

---

<sup>87</sup> En el contexto general de los años ‘60 y particularmente hacia los ‘70, la idea de “bien común” sería utilizada para justificar el autoritarismo de Estado, dando cuenta del clima represivo de época. De este modo, años más tarde expresaría en un fallo judicial el presidente de la Corte Eduardo Petracchi que, la idea de bien común, en la Argentina, habría funcionado habitualmente como caballo de Troya para canalizar los impulsos autoritarios. Esta idea, sería “invocada con frecuencia para cercenar derechos individuales, a la luz de las convicciones morales o personales de los agentes del gobierno de turno” (Gargarella, 2006: 18)

movilización. La marcha/manifestación y el paro constituirán el “formato predominante” que asuman tales protestas; es decir, tales formatos constituirán el *modo hegemónico en que la protesta aparece en la escena pública* local<sup>88</sup>.

Inmediatamente, una delegación de la universidad local, compuesta por el Rector Raúl C. Cruz, el decano de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas Ing. Castro y representantes de distintos centros de estudiantes, se trasladaron a la ciudad de Buenos Aires en donde entrevistaron al senador Pugliese y posteriormente a integrantes de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, y al propio diputado Desperbasques.

El día 31 de agosto los centros de estudiantes convocaron a una Asamblea General Extraordinaria en carácter de urgencia. Luego de la asamblea (acompañados por docentes, no docentes y autoridades de la universidad) marcharon por las calles céntricas de Tandil con el objetivo de repudiar el Proyecto Desperbasques y reclamar por la creación de la UNCPBA con sede en la ciudad, conservando sus cuatro facultades existentes. Al respecto Oscar Aguerregaray, estudiante de la Facultad de Ciencias Veterinarias expresaba en pleno acto: “Tenemos que seguir con esta lucha que hoy hemos emprendido decididamente, porque el afán de nacionalizar la universidad surgió del seno mismo del estudiantado. Para ello debemos seguir estando unidos. No nos dejemos aplastar por el monopolio Fortabat” (Diario Nueva Era, 31/08/1974).

La marcha se produjo al canto de: “Tandil, Tandil, Tandil, escucha la verdad: si ahora no luchamos nunca será nacional”, “Que sí, que no, queremos la del Centro porque el pueblo ya cumplió” y; “Universidad del pueblo y no de Fortabat”. Al mismo tiempo los volantes expresaban: “A Tandil por nuestra universidad nacional”, “La universidad existe gracias a ustedes. No permitamos que nos quiten el fruto de los esfuerzos realizados por ustedes y nosotros. Apóyenos, hoy se lo agradecemos nosotros y mañana serán sus hijos”.

---

<sup>88</sup> El GEPSAC, entiende que el *formato* (como variable de análisis de la protesta) “es sumamente importante en orden a entender la identidad de la protesta, su forma de organización, sus divisiones internas, etc.” (GEPSAC, 2006: 24). El formato entonces, “es la dimensión analítica que refiere, precisamente, al modo en que la acción colectiva aparece y se hace visible en la escena pública” (Schuster y Pereyra, 2001 *apud* GEPSAC, 2006: 35). El formato no obstante, no sólo otorga visibilidad a la protesta, sino que “da cuenta del *cómo* de la protesta social y describe *qué hace* la gente cuando protesta” (GEPSAC, 2006: 35).

En diálogo con el presidente de la Cámara Comercial e Industrial de Tandil y el Intendente Jorge Lester, los manifestantes solicitan apoyo para la realización de un paro de actividades en función de sus reclamos a desarrollarse el 5 de septiembre frente a la Universidad, en el marco de las gestiones que paralelamente realizaría una delegación en la ciudad de Buenos Aires. Por la tarde, durante el mismo día, los estudiantes se manifiestan en el palacio municipal en el marco de la Reunión de Intendentes de zona XI, con el objetivo de exponer el reclamo ante los intendentes de la región.

Los estudiantes se declaran en asamblea permanente y constituyen mesas de trabajo internas (abocadas a concretar los fundamentos de la Universidad Nacional) y externas (con el fin de recolectar firmas de la población en un petitorio que acompañe las gestiones en la capital nacional).

El diario Nueva Era, lejos de deslegitimar el reclamo estudiantil expresaba:

El temor al retroceso y a la posibilidad de que se le dé curso viable a lo que los tandilenses (...) consideramos una injusticia, sumado al afán de lucha por defender los derechos, motivó este hecho que alteró la normalidad de la mañana sabatina. Sin embargo, valga la contradicción, nada fue anormal porque la **movilización del estudiantado** universitario obedecía más bien a una **obligación**. Surgía así, aunque para algunos tardíamente, la **toma de conciencia de un deber**: ‘defender lo propio, lo nuestro’ (Nueva Era, 01/09/1974<sup>89</sup>).

De este modo, mientras en ediciones anteriores solicitaba a la sociedad tandilense de su colaboración económica para con la Universidad, publicando: “*La universidad no debe morir, ¿Decidió usted colaborar?*”, ahora instaba a apoyar la misma en el proceso de lucha: “*La Universidad es suya, ¡Apóyela!*”.

El 2 de septiembre el centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, publicaba en el mismo diario otro comunicado de prensa, resaltando el “deber” de los estudiantes por defender la universidad y la articulación con estudiantes de otras facultades, autoridades de la Universidad, docentes y no docentes, autoridades municipales, fuerzas vivas, CGT, partidos políticos y vecinos en general, para que “a Tandil le sean reconocidos sus justos derechos en esta cuestión”.

---

<sup>89</sup> Resaltados propios

En el marco de sus tácticas de alianzas intersectoriales, entre los días 3 y 4 del mismo mes, los estudiantes solicitan una asamblea en el Concejo Deliberante del municipio. En tal sentido vuelven a convocar al paro de actividades a la Cámara Comercial e Industrial de Tandil y la CGT local.

La Cámara Comercial e Industrial puso a disposición de los estudiantes sumarse a la medida de fuerza. Al respecto el titular de la misma, Demetrio Brutti, expresaba: “ponemos a su disposición (...) el arma más poderosa que tenemos y que es un paro del comercio y la industria; lo hacemos porque los sabemos prudentes y responsables, y si recurren a él es porque sabrán usarlo” (Diario Nueva Era, 03/09/1974). En el mismo tono, el concejal Chiarullo (FREJULI) refería: “las oportunidades deben darse para todos, los hijos de los obreros tienen derecho a pasar por la Facultad y no sólo ‘los hijos de papá’”, anticipando de este modo el apoyo de la UOM.

El día 4 de septiembre la CGT local anuncia que se adherirá a la medida de fuerza<sup>90</sup>.

En esos días numerosas manifestaciones de apoyo vinculadas al reclamo, ahora obrero<sup>91</sup>-estudiantil, fueron dirigidas a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, provenientes de sindicatos, gremios, partidos políticos, clubes, centros de estudiantes, entre otros: Sindicato de Trabajadores Municipales, MID Tandil, Asociación Regional de Docentes de Educación Técnica, FREJULI, Asociación de Abogados de Tandil, Club Colegial del Colegio San José, Centro de Martilleros de Tandil, Centro de Estudiantes de la Escuela Nacional de comercio, Partido Federal de Tandil, Unión de Bibliotecas. Del mismo modo, el Concejo Deliberante de Tandil

---

<sup>90</sup> Otras prácticas de solidaridad se han registrado en años anteriores en la ciudad de Tandil, contando con pequeños comerciantes y el movimiento obrero local en sus diversas ramas. Ejemplos de ello se identifican en el año 1936 en ocasión de la organización de la primera experiencia sindical de los metalúrgicos de Tandil, cuando al declararse los trabajadores en huelga durante un período cercano a los dos meses, los comercios locales colaboran con la donación de alimentos para las familias de los huelguistas; práctica que fuera recuperada en conflictos posteriores como los desarrollados en 1956 y 1959. Del mismo modo, no sólo los pequeños comerciantes locales adhieren al paro de los trabajadores, sino que en tales ocasiones distintos sindicatos (de albañiles, gastronómicos, canteristas) y gremios de trabajadores, se habrían plegado en la lucha. En el marco de la gran huelga metalúrgica llevada a cabo en el año 1959, los trabajadores locales apelaron a las redes de solidaridad con el fin de obtener alimentos, remedios y dinero (mediante la emisión de “bonos solidarios” y colectas) de la comunidad y del movimiento obrero local, creando una “Comisión Pro-ayuda de la huelga metalúrgica”, hecho que permitió resistir por mayor tiempo en la medida de fuerza (Dicósimo, 2000).

<sup>91</sup> De acuerdo a testimonios recuperados, en muchos casos los obreros entendían que la nacionalización de la Universidad posibilitaría el acceso a la educación inclusive a sus propios hijos, que hasta el momento se encontraban impedidos en tal acceso.

enviaría una resolución a la Cámara de Diputados junto a una nota dirigida al diputado Desperbasques solicitando que retire el proyecto presentado.

El día 5 de septiembre, mientras una delegación se reunía en la ciudad de Buenos Aires con miembros de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y el diputado Desperbasques, se desarrollaba en la ciudad un multitudinario paro de dos horas frente a la Universidad local poniendo de manifiesto la alianza obrero-estudiantil<sup>92</sup>. La medida finaliza con una marcha por las calles céntricas conteniendo carteles que refieren: “obreros y estudiantes juntos hacia la victoria”, “No al monopolio, sí al pueblo”. Por los estudiantes Aníbal Tuculet declaraba: “vemos hoy que el pueblo de Tandil se ha puesto de pie para defender los intereses que le pertenecen” (Diario Nueva Era, 05/09/1974).

Al día siguiente comenzarían a apreciarse las primeras manifestaciones del *impacto político* de las protestas<sup>93</sup>. De este modo, una delegación de Tandil de la que participan representantes de los centros de estudiantes, entrevistarían al Ministro de Cultura y Educación de la Nación Dr. Oscar Ivanissevich, quien ordena de inmediato un informe del Ministerio de Cultura y Educación para su elevación a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados auspiciando la creación de la UNCPBA y dando conformidad sin objeciones al proyecto sancionado por el senado.

El día 12 de septiembre el diario local Nueva Era anunciaba que la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados habría aprobado el proyecto de ley por unanimidad y sin modificaciones, pasando ahora el proyecto a la Comisión de labor parlamentaria. Finalmente el 19 del mismo mes, anunciaba que el día anterior había sido convertido en Ley el proyecto que creara la UNCPBA. Sólo restaba al Poder Ejecutivo aprobar la estructura orgánica de la institución. En este marco refería el diario que, los estudiantes habrían poblado las calles céntricas de la ciudad con cánticos expresando su satisfacción.

---

<sup>92</sup> Siguiendo los testimonios, las fotos registradas durante tal manifestación serían utilizadas durante el gobierno dictatorial a fines de la década del '70, con el objetivo de identificar, perseguir y secuestrar obreros y estudiantes manifestantes.

<sup>93</sup> Se entiende al *impacto político* a partir de su doble dimensión: “por un lado, la performatividad política, esto es la capacidad de las protestas para definir las reglas y los recursos del campo simbólico en el que se produce y reconoce. Por otro lado, las consecuencias estratégico-institucionales, que remiten a los resultados que producen las protestas, ya sea en términos de la satisfacción de sus demandas o de las transformaciones del sistema político institucional” (GEPSAC, 2006: 31).

La Ley N° 20.753 que crea la Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires, es promulgada por el Honorable Congreso de la Nación, el día 9 de Octubre de 1974 llevando la firma de la presidenta María Estela Martínez de Perón. De acuerdo a la letra de la Ley, si bien establecía las ciudades en las que se asentaría la UNCPBA, quedaba abierta la definición de la sede del rectorado y distribución de facultades, por lo cual los roces entre las tres ciudades que componen la institución y los fundamentos de cada una de ellas por radicar la sede del rectorado, continuarían acrecentándose abriendo una “nueva” etapa de lucha.

De allí en más, en lo que restaba del año, el propio diario Nueva Era publicaría distintas notas instando a la movilización popular. En tal sentido el 27 de septiembre en una de estas notas, resaltaba la importancia de la movilización (organizada) y popular en el proceso a continuar. Si bien indicaba que los centros de estudiantes se encontrarían realizando trabajos en detalle de las fundamentaciones que avalan los reclamos de la institución local, al mismo tiempo refería que, el estudiantado no debía cerrar su *contacto con el resto de la ciudad*, para que ésta *no se sienta utilizada*. Finalizaba la nota expresando que: “la acción a emprender debe ser popular. Además la amplitud de los objetivos fijados, no admite espectadores”.

El 18 de septiembre, el diario local volvía a llamar a la movilización estudiantil, tanto en la defensa de la Universidad como en el apoyo a la lucha desarrollada por los trabajadores en el marco de la CGT vinculada a la promulgación de la Ley de Contratos de Trabajo. En tal sentido, mientras en meses anteriores habría cuestionado y deslegitimado los reclamos y movilización estudiantil, ahora refería a la *quietud* y *pasividad* de los estudiantes. Al respecto señalaba:

es preciso que ese protagonista, ese estudiante que a diario concurre a las aulas a recibir una formación universitaria, ese joven que comenta, a veces con escepticismo, otras veces con esperanza, la marcha de la Universidad de Tandil, pase del bando de los meros observadores y simples asistentes, al lado de los activos estudiantes que debaten, discuten, mocionan, apoyan o rechazan, propuestas de otros alumnos, sobre los temas más importantes que debe asumir a diario nuestra casa de altos estudios (Diario Nueva Era, 18/09/1974).

Respecto al acto desarrollado por la CGT local, cuestiona que el estudiantado haya debatido en asamblea sobre distintas posiciones respecto a la concurrencia o no al mismo (en donde un sector sostenía que éste constituía un acto de apoyo a la gestión de gobierno), y no participe de aquel una delegación en representación del estudiantado “tal cual éste había necesitado el apoyo de los trabajadores en los días previos a la aprobación por parte de la Cámara de Diputados del proyecto de ley de creación de la Universidad Nacional del Centro”. Más adelante, la nota finaliza diciendo: “la movilización del pueblo de trabajadores y estudiantes (...) caminando unidos por el sendero de la lucha franca y leal, recogerán al final del mismo el fruto de la justicia que tanto reclama el pueblo de Tandil para SU Universidad”.

En lo que sigue del año, junto a la apertura de la inscripción a las carreras universitarias para el año lectivo siguiente, los estudiantes se orientan a realizar actividades de difusión de las carreras dictadas en la ciudad. Además, trabajan junto a otros centros de estudiantes de escuelas secundarias (ENET, esc. Agrotécnica Ramón Santamarina, esc. Nacional de Comercio), en torno a la creación de un ente representativo de los estudiantes tandilenses de nivel secundario y universitario, tendiente a asumir la estructura de *Federación*.

Luego de la promulgación de la Ley que crea la UNCPBA, a lo largo del año 1975 aguardaría al movimiento estudiantil tandilense una nueva instancia en su lucha, frente a los retrasos de las partidas presupuestarias.

A modo de síntesis, en el siguiente apartado se ha entonces ubicado a la creación de la UNCPBA a partir de la doble relación entre las determinaciones macroestructurales y las fuerzas que convergen en su interior. En tal sentido, si bien la dictadura cívico-militar autodenominada Revolución Argentina sentó las condiciones para la creación de universidades extendidas a lo largo de todo el país, la movilización de las fuerzas vivas de la ciudad resultan por impulsar y consumir el hecho.

Lejos de desmovilizar al estudiantado, constituyéndose en uno de los objetivos fundamentales asumidos por el gobierno golpista, la política impulsada por éstos y continuada durante el gobierno peronista habría nuevos espacios territoriales para la movilización y el desarrollo de acciones de protesta estudiantil en distintos puntos del

país. En este sentido, el proceso desarrollado en Tandil, presenta un claro ejemplo de ello.

En este marco es incuestionable el papel asumido por el movimiento estudiantil tandilense. Su accionar —en articulación con otros actores— logró colocar en el debate público local y en la agenda nacional la cuestión del acceso a la educación pública y gratuita, pero además posibilitó la sanción de una ley nacional que brinda las garantías de tal derecho en el ámbito local y regional.

Al respecto en una entrevista realizada en el año 1995 al entonces presidente del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas, Jorge Renis expresaba: “Es probable que nosotros (los estudiantes) no hayamos sido el andamiaje estructural que dio la posibilidad de la Universidad nacional, pero estoy convencido de que sin el detonante que éramos nosotros, la Universidad no hubiera existido” (Pastor, 1999: 61).

En tal sentido, nos hemos orientado a indagar en distintas fuentes respecto a las acciones de protesta desarrolladas por los estudiantes, dado que acordamos en que “aquello que da visibilidad pública a la movilización (...) son las acciones de protesta más que las trayectorias organizacionales” (GEPSAC, 2006: s/n). Por lo tanto, concluimos que las acciones de protesta desarrolladas por los estudiantes, y sus tácticas de alianza intersectoriales, no sólo dieron reconocimiento público a la organización de los estudiantes, sino que pusieron de manifiesto el nivel de consolidación del movimiento estudiantil tandilense.

Tal como fuera anticipado, el hecho de acceder a la lectura de uno de los diarios locales de la época, abre la posibilidad de analizar no sólo el registro de la actividad desarrollada por los estudiantes, sino la posición del medio consultado al respecto y el lugar que ocupa el hecho en el mismo. Si a comienzos del año en que se nacionaliza la universidad, las noticias vinculadas a ella ocupaban un lugar secundario en el medio, a partir de la movilización impulsada por el accionar estudiantil, éstas llegan a destacarse en la portada del diario, lo cual da indicios de la relevancia que comienza a ocupar el tema en el registro público.

### **3.3 Carrera de Asistente Social y reforma del Plan de Estudios: de la nacionalización de la Universidad al Terrorismo de Estado**

El año 1975 se inició con la medida dispuesta por la Fundación Universidad de Tandil de suprimir el cobro del arancel durante los meses de Enero y Febrero ante la llegada inminente de la partida presupuestaria del Estado Nacional. Sin embargo, su demora abrió una nueva etapa en la lucha estudiantil. La falta de financiamiento repercutió en el pago de salarios de docentes y no docentes, la dificultad de solventar gastos para el desarrollo de actividades durante el período académico y abonar deudas contraídas por la institución. El testimonio de la estudiante María del Carmen Silva da cuenta de ello:

Ese año tuvimos que luchar por el presupuesto porque la universidad había dejado de ser privada. No se pagaba cuota, pero tampoco había entrado en el presupuesto del año '75; así que tanto los profesores, como los no docentes, trabajaban sin cobrar sueldo, sin cobrar viáticos. No teníamos ni calefacción, ese invierno fue muy frío acá adentro del edificio, y eso significó un año de lucha<sup>94</sup>.

Estudiantes y docentes de la carrera de Asistente Social se sumaron a las medidas de fuerza llevadas a cabo durante ese año, que reclamaron el envío de los fondos nacionales.

Dos hechos significativos se desarrollaron en el marco de la lucha estudiantil: el primero ante la resistencia en el cobro de una cuota única que pretendió disponerse desde la Fundación en el mes de Marzo ante la demora del financiamiento. El segundo, hacia el mes de agosto, cuando la Fundación define realizar un remate público de bienes de la universidad que fueron considerados “no imprescindibles”, con el fin de acrecentar los fondos. El hecho impulsó una medida de fuerza del movimiento estudiantil que se pronunció demandando al Estado la urgente remisión de los fondos. La acción desarrollada, que incluyó la entonación del Himno Nacional Argentino interrumpiendo las palabras del martillero público, finalmente impidió la realización de la actividad (Pérez, 1976; Pastor, 1999).

---

<sup>94</sup>Testimonio brindado en el panel “La formación de profesionales de Trabajo Social en Tandil”, desarrollado en el marco de las *X Jornadas Locales de Trabajo Social “45 Años de Formación en Trabajo Social en Tandil. 25 años de práctica integrada”*. Tandil, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2012.

El clima de agitación estudiantil, junto al ingreso de un nuevo plantel docente, y los cambios en la dirección del Departamento de la carrera de Asistente Social con la incorporación de la Dra. Mabel Berkunsky (formada en abogacía y Asistente Social en Criminología) como directora y Víctor García (Abogado) en la vicedirección, determinaron transformaciones en la dinámica de la universidad, a la vez sentaron las condiciones objetivas y subjetivas para iniciar una serie de cuestionamientos respecto a la formación profesional, que resulta en la reforma curricular de 1976.

En estos años surgen críticas a la formación impulsando un proceso de revisión del plan de estudios, que sigue el curso de los debates en el marco de la Reconceptualización.

El movimiento de Reconceptualización atravesaba desde fines de la década del '60 un proceso de fracturas hacia el interior del colectivo profesional, en el que cobra fuerza el ingreso de la tradición marxista al debate de la profesión (aún bajo el posterior cuestionamiento de que se habría tratado en algunos casos de un marxismo sin Marx y, un “marxismo vulgar”). En el momento en que corría el onganato y crecía la agitación social, se clausuraba el escenario político, crecían las revueltas y movilizaciones callejeras de protesta, las huelgas de la clase obrera y la militancia juvenil junto a la intervención de las universidades, comenzaba a hacerse visible al interior de la Reconceptualización dos tendencias que no sólo imprimen lecturas divergentes de la realidad, sino también su práctica política difiere: la primera sería caracterizada de tipo Desarrollista, mientras la segunda buscaría el diálogo con el marxismo (Repetti, 2011).

En éste último sentido, Repetti (2011) retoma los aportes de Kruse quien plantea la importancia que habría tenido en el año 1965 el I Seminario Regional de Servicio Social, realizado en Porto Alegre, Brasil, en donde sin salir aún del marco del desarrollismo, se comienza a ver el rol revolucionario de la profesión. Al respecto sostiene que tanto la libertad de expresión que se vivía en Uruguay y en Chile, como el aporte marxista, posibilitaron realizar una mirada a la cuestión desde otro ángulo.

El ingreso de la tradición marxista, posibilitó que un sector instale en el debate profesional la necesidad de que el trabajador social no sea considerado ya meramente un *agente de cambio*, sino que se involucre en el papel de *concientizador y transformador de la realidad*, que trabaje junto a las *clases oprimidas* (Moljo, 2003).

Parra considera que “la fractura” al interior del movimiento de Reconceptualización se habría iniciado en el Seminario de Concepción (Chile) en 1969 (en el que se enfrentan los sectores más progresistas representados por el Grupo Ecro y el sector más conservador del Trabajo Social), consolidándose en el Seminario de Quito (Ecuador) en 1971. De acuerdo al autor, se trataría de perspectivas que “emergen a la luz de la crisis del ideario desarrollista, del fracaso de la Alianza para el Progreso, de la necesidad de creación de un Servicio Social latino-americano cuestionando la ‘importación de teorías y metodologías’ de los Estados Unidos, que se había instaurado —a su vez— como crítica a la importación europea anterior” (Parra, 2002: 116 *apud*. Repetti, 2011: 186).

De acuerdo a la publicación de la FAETS (2006) se van así diferenciando tres momentos en el marco del Movimiento de Reconceptualización, en correlación a la madurez que fueron tomando los debates y posiciones al interior del colectivo profesional. Mientras que el primero se habría abocado a realizar la crítica a la formación tradicional (para-médica y para-jurídica), cobrando importancia las propuestas desarrollistas, las ideas de modernización, la profesionalización; el segundo momento comienza a presentar quiebres al interior del movimiento. En este momento “no se busca la profesionalización en abstracto, sino orientada al ‘pueblo’ como objetivo político. Aparecen organizaciones políticas muy fuertes y la crítica no es sólo al modelo de formación profesional tradicional, sino también a la concepción desarrollista del profesional técnico aséptico, neutral y objetivo” (FAETS, 2006: 44). Finalmente, durante el tercer momento se plantearía al Trabajo Social como revolucionario, orientado por la idea de la posibilidad de un cambio de estructuras.

Al inicio de los años ‘70 el Movimiento de Reconceptualización se encontraba en su auge, dividiéndose aguas entre distintas tendencias al interior de su seno que, de acuerdo a Siede (2004) en algunos casos se encontraron a partir del proceso de “peronización” de las discusiones profesionales que se inaugura a partir de la llegada de Héctor Cámpora al poder en 1973.

Esta heterogeneidad de tendencias y búsquedas se hizo presente en el debate sobre la formación profesional en Tandil entre los años 1974-1976.

Contradictoriamente al carácter apolítico con el que se crean los estudios superiores en Tandil y la carrera en particular, en este período emergen planteos de un sector de docentes y estudiantes que comienzan a participar de la militancia política<sup>95</sup>, cuyas preocupaciones se orientan en función de revisar la direccionalidad política de la formación e intervención profesional. Ello se revela a partir de las críticas vinculadas al asistencialismo en ruptura con la matriz benéfico asistencial que había sesgado a la carrera en sus primeros momentos, y a tono con los debates que se venían dando en la Reconceptualización respecto al tema:

En aquellos años se hablaba mucho de la Reconceptualización del Trabajo Social (...) se criticaba mucho la carrera porque tenía un tinte asistencialista, sobre todo las alumnas más avanzadas eran las que se daban cuenta de esto, y que había que cambiar el plan de estudios, se hablaba de abrir una Escuela de Trabajo Social (Testimonio de María del Carmen Silva<sup>96</sup>).

La tensión entre asistencia/asistencialismo atravesó el debate profesional de la Reconceptualización, llegando incluso a negar la primera, en tanto función desarrollada en la práctica del Trabajo Social, tanto en la producción teórica como en la formación, colocando el acento en la función educativa de la práctica profesional. La crítica a la asistencia impulsó modificaciones en la nomenclatura de las carreras y el modo de denominar a los agentes profesionales en distintos centros de formación, que incorporaron la denominación trabajo social/trabajador social. La disputa por las denominaciones hegemoniza el debate a lo largo del período<sup>97</sup> —y la historia de la profesión en nuestro país—, encontrándose presente desde los primeros números que lanza la Revista Hoy en el Servicio Social entre los años 1965-1968 (Siede, 2004).

<sup>95</sup> Los documentos y testimonios recabados al momento no nos han posibilitado avanzar en el conocimiento de las organizaciones estudiantiles presentes en aquellos años en la sede local de la Universidad.

<sup>96</sup> Testimonio brindado en el panel “La formación de profesionales de Trabajo Social en Tandil”, desarrollado en el marco de las *X Jornadas Locales de Trabajo Social “45 Años de Formación en Trabajo Social en Tandil. 25 años de práctica integrada”*. Tandil, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2012.

<sup>97</sup> De acuerdo a Siede (2004), esta disputa impulsó a que algunos actores encaren la discusión sobre la *necesidad de un marco legal regulatorio*. La autora considera que éstas disputas se revelan en el enfrentamiento abierto entre “asistentes sociales y trabajadores sociales, que aún cuando formados bajo la impronta para médica o para jurídica, tenían en su formación elementos que les permitían ser considerados como agentes “polivalentes” en el espectro de la acción social; y por otro, el enfrentamiento de este primer grupo (Trabajadores y Asistentes Sociales) con el grupo de Visitadoras de Higiene Social, Educadores Sanitarios, Asistentes pedagógicos, entre otros formados claramente como agentes auxiliares de otras profesiones, y con campos de actuación delimitados por las mismas” (Siede, 2004: 79)

fue un momento en que esto del Trabajo Social, un poco se trataba de reivindicar el trabajo, el esfuerzo, entonces no podía ser “asistente”, porque era hacer asistencialismo, y las cosas de beneficencia (Testimonio de Paloma Cabana<sup>98</sup>).

Siguiendo el movimiento de época, el nuevo plan de estudios que comienza a estructurarse en Tandil para ser implementado en 1976 en el marco de la *Facultad de Humanidades*<sup>99</sup>, abandona la denominación de Asistente Social incorporando la de Trabajo Social/Servicio Social como forma de denominar a la carrera.

Este sector de estudiantes y docentes preocupados por la direccionalidad política de la formación, busca introducir transformaciones hacia el interior de las cátedras, incorporando autores vinculados al movimiento de Reconceptualización, la pedagogía freireana, algunos de los cuales fue posible acceder incluso avanzada la dictadura militar. Al respecto, estudiantes de la época reconocen que durante los primeros años de la dictadura cívico-militar pudieron acceder a bibliografía de izquierda que en un primer momento permaneció en la biblioteca de la universidad y las librerías locales. Además la bibliografía fue facilitada por docentes externos que trasladaban materiales de manera “clandestina” y eventualmente el estudiante podía utilizarla siguiendo su criterio. Con el avance del proceso dictatorial, al igual que en otros centros de formación, se limitan las posibilidades de acceso al material, instituyéndose la censura de autores que no podían mencionarse explícitamente (entre ellos Ezequiel Ander-Egg, Natalio Kisnerman, Vicente de Paula Faleiros, Paulo Freire, y bibliografía de la Editorial Humanitas).

Igualmente, el mismo sector de estudiantes y docentes plantea la recuperación de debates y experiencias que se venían dando en otras unidades de formación que tenían un mayor diálogo con el marxismo, como el caso de Chile.

---

<sup>98</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso

<sup>99</sup> La *Facultad* pasaría a llamarse *de Humanidades* a partir de fines de 1975 abandonando la denominación “*Facultad de Ciencias del Hombre*”, mediante la firma de convenios de pase de la Universidad de Tandil “Dr. Osvaldo M. Zarini” a la UNICEN. En el mismo marco, la *Facultad de Ciencias Veterinarias* conservará su denominación originaria, mientras que la *Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas* pasará a llamarse *Facultad de Ciencias Exactas* de la UNICEN. Por su parte, la *Facultad de Ciencias Económicas* integrará junto a la estructura académica del Instituto Universitario de Olavarría, la *Facultad de Ciencias Económicas* de la UNICEN.

Me acuerdo que se ponía como ejemplo, cómo se trabajaba en Chile. En el Chile de Salvador Allende, cómo se había trabajado en realidad, porque Salvador Allende cayó en el '73 y estábamos en el '75 (Testimonio de María del Carmen Silva<sup>100</sup>).

El contacto, diálogo, articulación con otras unidades de formación, comienza a ser un rasgo distintivo del período, hecho que fue posibilitado con la mayor participación en congresos, encuentros, seminarios que venían proliferando desde los inicios de la Reconceptualización. La participación en estos eventos fue promovida desde la propia dirección del Departamento, con el objetivo de lograr una “mayor apertura” de la carrera y la facultad.

La facultad de Ciencias Humanas era una facultad muy pequeña, chata, cerrada, y se trabajó mucho para su apertura a la comunidad, para su extensión. Mirá, recuerdo que una vez fuimos a un congreso que se dictó en Salta, nunca habían asistido a un congreso, intercambiar con otros profesionales, otras escuelas de pensamiento (Testimonio de Mabel Berkunsky<sup>101</sup>).

Este sector de docentes y estudiantes, convive con otro cuya preocupación continúa centralizándose en redefinir los contenidos científicos y de profesionalización en la formación profesional.

La necesidad de profesionalizar y revisar los contenidos científicos de la formación fue encarada desde la dirección del Departamento, que se propuso “dar un vuelco a la carrera”, hacerla “más académica” con cargos docentes concursados, “orientada a la investigación” y a lograr de la profesión una “disciplina científica”, siguiendo el “modelo” de otros centros de enseñanza:

yo me había formado en otra facultad y sabía a dónde apuntaba el Trabajo Social, eso quería lograr acá en Tandil (Testimonio de Mabel Berkunsky).

La preocupación por distinguir a la profesión, en tanto disciplina científica, de las formas tradicionales de ayuda, derivó en la revisión del perfil y formación de los docentes:

---

<sup>100</sup> Testimonio brindado en el panel “La formación de profesionales de Trabajo Social en Tandil”, desarrollado en el marco de las *X Jornadas Locales de Trabajo Social “45 Años de Formación en Trabajo Social en Tandil. 25 años de práctica integrada”*. Tandil, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2012

<sup>101</sup> Entrevista realizada por Eugenia Selso el día 14 de Agosto de 2008.

los docentes no tenían la preparación que se requiere, generalmente eran personas... ¿cómo las podríamos llamar?, las Damas del Hospital, que se dedicaban a hacer beneficencia, con una sensibilidad hacia lo social, pero no eran personas preparadas académicamente (Testimonio de Mabel Berkunsky).

La apertura de concursos públicos para cargos docentes, inmediatamente ocasionó la reacción del ala más conservadora de la facultad quienes sostuvieron que, el hecho era el “puntapié para traer comunistas a la ciudad”. Berkunsky analiza las resistencias que debieron enfrentar:

No fue fácil, hubo mucha resistencia. Acá no tenían ni idea de todo ello, y lo veían como algo negativo, como que dábamos lugar a la incorporación de personas de afuera, con ideas y escuela de formación, con pensamientos raros (...) los cambios que planteábamos causaban irritación de la parte más conservadora de la universidad.

Este hecho sentó las condiciones para la renovación y ampliación de la planta docente con la incorporación de Sela Sierra de Villaverde hacia fines de 1976<sup>102</sup>, además de Corina D’Angelo y Oscar Toto, entre otros docentes que fueron convocados con la intención de redefinir el perfil de la formación y procurar una mayor inserción de la carrera a nivel nacional.

El plan de estudios aprobado para su implementación por Resolución N° 105 del 15 de Marzo de 1976, fue resultado de la convergencia de distintas tendencias al interior de la carrera, que en términos generales plantearon propuestas superadoras respecto al plan anterior. Sin embargo, el advenimiento de la dictadura militar en el mismo año, determinó que no logre avanzarse en la implementación del plan, al tiempo que, algunas modificaciones introducidas en la currícula queden en los años de implementación, en un plano formal sin acarrear quiebres reales en la formación.

---

<sup>102</sup> Su incorporación a la UNICEN se da luego de ser cesanteada de su cargo en la UBA con la intervención de Ottalagano. Sela Sierra impartió en los años siguientes el pensamiento humanista en la formación local, siendo reconocida por docentes y estudiantes por su dinámica de trabajo horizontal, la incorporación de docentes renombrados a nivel latinoamericano y, la mediación con el poder político dentro de la universidad en los años de dictadura, mientras se encontraba a cargo del Departamento de la carrera, desde el cual aportó modificaciones en el plan de estudios implementado a partir del año 1978, hecho que garantizó la reapertura de la carrera local cuya inscripción había sido cerrada el año anterior.

Aun cuando las prácticas de formación constituyeron uno de los ejes de preocupación de la revisión curricular, cuestionándose la división de caso, grupo y comunidad y proponiendo la alternativa de “Prácticas Integradas” como modalidad de prácticas; lo cierto es que en la implementación del Plan no se logra progresar respecto a los debates que se venían dando. Si bien la nueva currícula suprime la tríada metodológica que junto a la asignatura “Introducción a la Asistencia y Servicio Social” pasan a denominarse *Trabajo Social I, II, III y IV* respectivamente, la clausura de las prácticas de formación para el año 1976 determina que no se alcancen a introducir cambios significativos que superen la simple denominación de las asignaturas en su implementación:

En realidad nosotros en el ‘76 tuvimos la materia Trabajo Social II, que era como el antiguo Servicio Social de Grupo, no eran prácticas integradas. Pero ese año se aprobó la materia sin hacer prácticas, sin salir a la comunidad (...) se aprobó la materia sin prácticas. Se habían hecho dramatizaciones en las clases, prácticas entre nosotros, pero no se salió a la comunidad, no se hicieron prácticas (Testimonio de María del Carmen Silva).

Entre los aspectos relevantes que propone el Plan de Estudios, se destaca la ampliación en la cantidad de asignaturas y años de duración de la carrera, otorgando dos clases de títulos de acuerdo al nivel alcanzado. Mientras que en el 4° (cuarto) año se otorga el título de Trabajador Social, se introduce un 5° (quinto) año de formación en donde se obtiene el título de Licenciado en Servicio Social mediante la aprobación del Seminario “*Actualización y Síntesis Profesional*” y la presentación de la “*Tesis de Licenciatura*”.

Agrupando las asignaturas en tres grandes áreas de conocimiento en los cuatro niveles de formación iniciales, el plan de estudios queda conformado del siguiente modo:

### **Título: Trabajador Social**

#### **Primer año:**

Área de Trabajo Social:

-Trabajo Social I (anual)

Área de Formación e información:

- Introducción a la Filosofía (anual)
- Introducción a la Sociología (anual)
- Introducción a la Economía (anual)
- Psicología General (cuatrimestral)
- Psicología Evolutiva I (cuatrimestral)
- Historia Social Argentina (anual)

Área de Instrumentación Técnica y Profesional

- Planificación Social (anual)

**Segundo año:**

Área de Trabajo Social:

- Trabajo Social II (anual)

Área de Formación e información:

Primer cuatrimestre:

- Sociología Sistemática
- Psicología Evolutiva II
- Antropología Filosófica

Segundo cuatrimestre:

- Economía Social y Política
- Psicología Social
- Antropología Social y Cultural

Área de Instrumentación Técnica y Profesional

- Técnicas de Investigación Social (anual)

**Tercer año:**

Área de Trabajo Social:

- Trabajo Social III (anual)

Área de Formación e información:

Primer cuatrimestre:

- Derecho I
- Ecología Humana

Segundo cuatrimestre:

-Derecho II

-Salud Pública

Área de Instrumentación Técnica y Profesional

Primer cuatrimestre:

-Técnicas de Investigación Social –Estadística

Segundo cuatrimestre:

-Demografía y urbanismo

**Cuarto año:**

Área de Trabajo Social:

-Trabajo Social IV (anual)

Área de Formación e información:

-Política Social (anual)

-Derecho Social (anual)

*Seminario*: -Problemas Sociales Contemporáneos

1er. Cuatrimestre: Problemas regionales

2do. Cuatrimestre: Problemas Nacionales y Latinoamericanos

Área de Instrumentación Técnica y Profesional

*Seminario (optativo)*: -Áreas de aplicación profesional (cuatrimestral)

**Título: Licenciado en Servicio Social**

**Quinto año:**

*Seminario*: “Actualización y Síntesis Profesional” (cuatrimestral)

Coloquio de graduación (interdisciplinario)- Tesis de Licenciatura

Del estudio del plan, resaltamos la incorporación de disciplinas auxiliares que vienen a complementar la formación en el análisis de lo social mostrando un avance hacia un perfil crítico de la profesión a tono con las tendencias teóricas de la época, entre ellas: “*Historia Social Argentina*”, “*Seminario sobre Problemas Sociales Contemporáneos*”, “*Introducción a la Economía*”, “*Economía Social y Política*”, “*Antropología Social y Cultural*”, “*Política Social*”.

Restando centralidad a las disciplinas vinculadas a la Medicina y el Derecho que tenían fuerte impronta en la currícula de Asistente Social, se suprimen las asignaturas “Medicina Social”, “Psiquiatría Individual” y “Psiquiatría Social”, y se incorpora la materia “*Salud Pública*”. Respecto a las disciplinas afines al derecho, se suprime la división de asignaturas por ramas del derecho cambiando sus denominaciones: “*Derecho I*”, “*Derecho II*” y “*Derecho Social*”.

En el marco de las disciplinas propias del Trabajo Social indicamos que todas las asignaturas modifican su nomenclatura suprimiéndose la segmentación metodológica tradicional de caso, grupo y comunidad, a la vez que se incorpora un seminario (optativo) vinculado a los campos de intervención profesional (educación, rural, industrial, salud, jurídico) denominado “*Áreas de Aplicación profesional*”, hecho que distancia significativamente a la formación de Trabajo Social del primer antecedente de la carrera en el año 1967 que delimita el campo profesional en organizaciones educativas.

En resumen, no es posible analizar los planes de estudio y las tendencias en la formación, desvinculadas del contexto. De acuerdo a lo desarrollado en el capítulo, indudablemente el proceso de nacionalización de la universidad que derivó en un clima de agitación y movilización estudiantil en general, sentó el antecedente para la organización de estudiantes y docentes que comienzan a plantear críticas al interior de la carrera, en un momento de “*florecimiento del Trabajo Social Argentino*” (Moljo, 2003). Sin embargo, los avances alcanzados en el plano de la formación en Tandil (como a nivel nacional y latinoamericano) en un período corto de tiempo (1974-1976) se ven coartados con la instauración de la dictadura militar, aun cuando testimonios locales refieren que sus efectos comienzan a hacerse notorios “posteriormente” en la ciudad respecto a otras localidades de mayor tamaño.

El terrorismo de Estado impuesto en el plano nacional, que contó desde sus inicios con el apoyo del gobierno estadounidense, tendió a revertir el movimiento que había generado la dictadura anterior, a partir de una creciente etapa de movilización social y política desarrollada particularmente entre los años 1969-1973, conocida como “La Primavera de los Pueblos”.

Al momento de producirse el Golpe del año '76 (que era planificado desde la muerte de Perón y cuyo plan denominado "Operativo Aries" habría sido puesto en marcha 10 meses antes del mismo), distintos países latinoamericanos se encontraban en manos de gobiernos dictatoriales<sup>103</sup>.

La dictadura cívico-militar se instaura en un marco de creciente violencia política desarrollada en Argentina desde finales de los años 1960, agravada durante la década del '70 por el despliegue del Plan Cóndor y las acciones del Terrorismo de Estado llevadas adelante por las Fuerzas Armadas y la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina).

El régimen desarrolló una fuerte política represiva e interventiva en las universidades y escuelas secundarias<sup>104</sup>, en donde consideraban que yacía el "enemigo interno". En este período, se aniquilaron los avances que se venían desarrollando en el marco de distintas carreras volviendo a reinstalar hegemónicamente las tendencias más conservadoras.

En las universidades se implantó el examen de ingreso y los cupos restringidos, la vigilancia de los planes de estudio, el cierre de carreras o facultades que eran consideradas "peligrosas", además de la instalación de la guardia militar en sus puertas o bien dentro de las aulas. Tanto en las universidades como en otras instituciones públicas, al igual que en las fábricas y medios de comunicación, se llevó a cabo un seguimiento de inteligencia y persecución política. Docentes y no docentes de las universidades argentinas (al igual que otros actores sociales) fueron expulsados, decretados como prescindibles o forzados al exilio.

En el plano cultural, se prohibieron y quemaron libros y bibliotecas, se realizó una censura cinematográfica, teatral y musical, en donde fueron prohibidos distintos

---

<sup>103</sup> Entre ellos: E. Geisel en Brasil (que asumía en 1974 luego de la presidencia de E. Garrastazu Médici), Pinochet en Chile (quien presidía desde el año 1973 luego del golpe al socialista Salvador Allende), H. Banzer Suárez en Bolivia (presidente de la República desde el año 1971), J. M. Bordaberry en Uruguay (quien había presidido constitucionalmente entre los años 1972-1973, y de facto a partir de éste último año) y, A. Stroessner en Paraguay (al mando desde el año 1954).

<sup>104</sup> Respecto a los estudiantes secundarios se produjo uno de los sucesos más escalofriantes en el marco de la represión desarrollada, conocida como "La Noche de los Lápices", en donde en el mes de Septiembre de 1976 se produce el asesinato de un grupo de estudiantes que venían luchando por el boleto estudiantil en el marco de la UES (Unión de Estudiantes Secundarios).

editores, periodistas, cantantes, escritores y poetas que fueron asesinados u obligados a exiliarse.

En términos generales, se fueron articulando mecanismos de represión, cohesión y de control social, no obstante la nota distintiva del período fue el feroz Terrorismo de Estado, en el que primaron la desaparición de personas, la apropiación ilegal de niños, la constante violación de Derechos Humanos y los crímenes de *lesa humanidad*. El secuestro, la tortura o la ejecución de activistas u opositores, fueron las tácticas usuales desarrolladas en los centros clandestinos de detención, al igual que la puesta en práctica de los vuelos de la muerte.

Respecto a la profesión de Trabajo Social, los avances alcanzados por el Movimiento de Reconceptualización (en cuanto al debate profesional amplio y pluralista, hacia posiciones más radicalizadas en dirección al “Trabajo Social Crítico”, de construcción de una perspectiva profesional que conforma la “Intención de Ruptura”) se coartan con la instauración del terrorismo de Estado, tendiendo a reinstalar al interior de la profesión las tendencias más conservadoras.

Con la llegada del Golpe fue asesinado (entre otros) en el año 1976 Luis María Früm, destacado integrante del Grupo Ecro y docente de la Escuela de Villa Mercedes, y fueron apresados u obligados al exilio reconocidos personajes del movimiento reconceptualizador, como Juan Barreix, Ezequiel Ander-Egg, Norberto Alayón, entre tantos.

No sólo fueron cerradas las revistas de Trabajo Social *Hoy en el Trabajo Social* y *Selecciones de Servicio Social*, sino que además se prohibió la edición de varios libros del grupo Ecro, quien finalmente salió de escena y desapareció como sello editorial. Al mismo tiempo, escuelas de Trabajo Social, se cerraron, suspendieron o debieron convivir con la presencia militar dentro y fuera de las aulas.

La carrera de Trabajo Social en Tandil —y la UNICEN en general— no fue ajena a este proceso. “*Era una universidad chica, pero para mí fue un infierno*” relata Marta Testa<sup>105</sup>, personal no docente de la universidad, dando cuenta de los hechos.

Estudiantes fueron perseguidos, detenidos y secuestrados y como consecuencia, organizaciones estudiantiles tendieron a desarticularse a efectos de la persecución. En este marco se destaca el secuestro de María del Carmen Silva, estudiante de la carrera de Trabajo Social que militaba en la JUP, quien relata que los jóvenes militantes percibieron la persecución política con anterioridad al Golpe, debiendo organizar la militancia “en células”, con “controles diarios” como medidas de seguridad.

Testimonios de estudiantes vinculados a la carrera revelan que, los efectos del terrorismo de Estado fueron percibidos en el “cambio de posicionamiento político de docentes”, modificaciones en las cursadas (que implican cambios en los horarios, censura de materias y contenidos en las cátedras), además del cierre del Centro de Estudiantes en 1976. Más tarde, se identifica la presencia de “infiltrados” civiles y militares al interior de las aulas y pasillos<sup>106</sup>.

Para el año 1977, en la medida que crece el número de docentes cesanteados (incluida la ex directora del departamento Dra. Mabel Berkunsky) y se agudizan las normativas de control, se cierra la inscripción a la carrera de Trabajo Social, hecho que deriva en la reforma del plan de estudios para el año 1978 con la finalidad de reabrir el ingreso a la carrera.

Mientras la dictadura censuró el debate y las posibilidades de expresión al interior de la carrera, la nueva currícula sentó el retroceso respecto a los avances logrados, consolidando nuevamente las asignaturas de Caso Social Individual, Servicio Social de Grupo y Servicio Social Comunitario, y la denominación de Asistente Social para la carrera. Por su parte, la dinámica institucional regresa a los tiempos fundacionales, volviendo a instalarse el “ideario político del apoliticismo”.

---

<sup>105</sup> De su participación en la universidad durante el terrorismo de Estado se destaca la omisión de información a la SIDE respecto a docentes, hecho que posibilita sostener a los mismos en sus cargos.

<sup>106</sup> De los testimonios recabados destacamos la presencia de no docentes que colaboraron con las Fuerzas Armadas en el marco de la universidad.

## ***Reflexiones finales***

---

El trabajo de investigación posibilitó realizar las primeras aproximaciones al objeto de estudio centrado en los orígenes y primeros años de la formación en Trabajo Social en la UNICEN; no obstante, la recuperación de procesos históricos vinculados a la profesión y, la particularidad que adquieren en el ámbito local, se coloca como tema a continuar profundizando en los estudios de doctorado que han sido iniciados.

En las primeras aproximaciones desarrolladas hemos planteado rupturas con la historia oficial vinculada a la universidad y carrera de Trabajo Social en la UNICEN. En su lógica de recuperar la historia se ha colocado la centralidad de los procesos históricos en el accionar de personajes emblemáticos. Contrariamente el trabajo presentado ha tendido a analizar las determinaciones fundamentales de los procesos desarrollados en el ámbito local, atravesados por condiciones objetivas y subjetivas.

Buscamos recuperar la centralidad del movimiento estudiantil en los procesos estudiados, actor que la historia en sus versiones oficiales en algunos casos ha restado importancia frente al elogio de los personajes. De este modo, los avances y retrocesos en materia de política educativa se analizan en función de las luchas sociales y el papel del Estado. La resistencia del movimiento estudiantil en el plano nacional como en la ciudad de Tandil en el período estudiado, impuso frenos al avance del proyecto de la clase dominante que hace de la educación una mercancía y la subordina al capital.

Si bien coincidimos con distintas fuentes que plantean que la universidad en la ciudad se crea con espíritu público, sin perseguir objetivos de lucro, lo cierto es que los documentos analizados revelaron que el pago de arancel fue en los primeros diez años de su desarrollo una condición excluyente y limitacionista en el acceso a la enseñanza y, la cuestión del financiamiento de la institución fue motivo de preocupación hasta su nacionalización. De este modo, reivindicamos la acción colectiva del movimiento estudiantil tandilense que hacia la década de 1970 puso sobre la escena la necesidad de la nacionalización, y la defensa de la educación gratuita e igualitaria desarrollando medidas en tal sentido.

En el marco de las relaciones de fuerza a lo largo de la historia, el actor estudiantil ha sido puesto como objeto de control y disciplinamiento de la clase dominante. La creación de universidades bajo el ideario del apoliticismo ha sido uno de los mecanismos de disciplinamiento del movimiento estudiantil en nuestro país, tal como lo muestra el caso de la universidad local. Sin embargo, el mismo proceso estudiado permite revelar que el movimiento contradictorio de la sociedad se reproduce en el ámbito institucional de la ciudad de Tandil, en la medida que el sujeto colectivo de estudiantes se organiza y enfrenta ese ideario. Hemos analizado que, en el contexto de creciente radicalización política de la juventud en el país, en los primeros años de desarrollo de la universidad local existió una clara pretensión por parte de los referentes institucionales por formar una masa de estudiantes desideologizados, desvinculando las cuestiones políticas del ámbito institucional. No obstante, este movimiento fue enfrentado en la medida que los estudiantes se organizan de manera colectiva generando su movimiento contrario. Identificamos que al interior de la carrera de Asistente Social este proceso de creciente politización de los estudiantes (junto al ingreso de un nuevo plantel docente y los cambios en la dirección del Departamento de la carrera de Asistente Social) trajo por consecuencia la introducción de debates que marcan distintas tendencias hacia la década de 1970, acarreando cambios en la estructura curricular y avances hacia un perfil crítico de la profesión en sintonía con los planteos de la época.

En la búsqueda de entendimiento sobre el origen de la formación en Trabajo Social a nivel local, me motivó durante la investigación la convicción de que había elementos de la realidad que eran necesarios develar, con el fin de contraponer a la corriente de quienes sostienen que la carrera se crea como consecuencia del pensamiento de los impulsores.

En este sentido planteamos un primer momento en la identificación de los elementos que inciden en la creación de la carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad para el año 1967 en el marco de la Facultad de Ciencias del Hombre. Analizamos la relación del surgimiento de la carrera y el proceso de expansión del Instituto Universitario. Paralelamente, el mismo objeto planteó la necesidad de realizar una mirada retrospectiva a lo largo del siglo XX en la ciudad, con el fin de recuperar la creación de espacios ocupacionales y su incidencia en el origen de la formación profesional. Si bien pudimos reconstruir algunos de los espacios en organizaciones

públicas en los que se insertan profesionales desde finales de la década de 1920, lo cierto es que éste aún es un tema de estudio que requiere mayor indagación.

De éste modo, el proceso de investigación fue abriendo interrogantes y líneas posibles de estudio que son necesarias profundizar en sucesivas aproximaciones al objeto. Ubicamos entre los elementos que no hemos abordado, la influencia del peronismo y el pensamiento católico que de acuerdo a testimonios ocuparon un lugar destacado en la formación profesional en sus primeros años. Igualmente reconocemos que es necesario indagar sobre la militancia estudiantil y las distintas organizaciones. Las fuentes a las que hemos accedido no posibilitaron mayor profundidad sobre estos temas.

El surgimiento de la formación en Tandil y los recorridos en los primeros años de desarrollo, se estudió en relación a las tendencias presentes en el marco del movimiento de Reconceptualización, con el fin de identificar la incidencia en el plano local. Igualmente trabajamos las relaciones con otros centros de enseñanza del país en la misma época. Con ello buscamos mostrar que la historia de la profesión en lo que hace a la formación no se desarrolla sólo en los centros de enseñanza masivos, por el contrario, aún por tratarse de una carrera inserta en una “universidad chica”, si bien presenta particularidades que le son propias, al mismo tiempo mantiene relaciones con procesos más amplios que se fueron dando en otras universidades.

El análisis de las particularidades de los atravesamientos locales se fue articulando con procesos más generales. En el marco de estos análisis se ha introducido materiales bibliográficos que fueron brindados en los seminarios de maestría, buscando utilizar en este trabajo de “cierre”, las producciones realizadas para la acreditación de los seminarios. Ello si bien ha posibilitado el acceso a fuentes bibliográficas que en algunos casos fueron insumos para direccionar la investigación, al mismo tiempo reconocemos las limitaciones en la incorporación de autores cuya lógica de análisis de la realidad escapa a la lucha de clases.

Tal como fue presentado en la introducción del trabajo, el estudio de los procesos históricos vinculados a la formación profesional en la ciudad de Tandil derivó de los recorridos que nos fue planteando el objeto durante el proceso de investigación. Sin embargo, las reflexiones aquí expuestas no se encuentran acabadas. Acordamos con

Guerra en cuanto a que “la investigación provee un conocimiento siempre provisorio, parcial, histórico (relativo a un tiempo y espacio socio-cultural e históricamente determinado)” (Guerra, 2015: 126). Tampoco el escrito presenta verdades absolutas, de hecho la propuesta marxista nos invita a despertar la capacidad crítica, inspirándonos inclusive a realizar la ‘crítica de nuestra propia crítica’. Desde esta perspectiva, dado el propio movimiento de la realidad social y la infinitud de determinaciones sobre el objeto, el proceso de producción de conocimiento en torno al mismo es inagotado e inacabado. Ello no implica entonces, concluir en una posición relativista, sino aceptar que dicho conocimiento teórico siempre es perfectible. Hecha esta aclaración, esperamos que el trabajo sea el puntapié para realizar nuevos procesos de síntesis del conocimiento, aportando a la reflexión sobre la historia de la profesión en la ciudad de Tandil.

A partir de los conocimientos que deja el mismo, se presenta el desafío de avanzar en la construcción de mediaciones para comprender el presente partiendo de procesos históricos.

## **Bibliografía**

- ALAYÓN, Norberto (1980). *Historia del Trabajo Social en Argentina*. Bs. As.: Espacio Editorial.
- (1982). *Las Escuelas de Trabajo Social en América Latina*. Bs. As.: Editorial Humanitas.
- (2012). *¿Trabajo social crítico versus trabajo social nacional y popular?*. Bs. As.: Ap. Mimeo.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1994). *Historia del Trabajo Social*. Bs. As.: Lumen.
- ANSALDI, Waldo (julio 1998). “No por mucho pregonar se democratiza más temprano. La aplicación singular de los principios universales de la ciudadanía en la América Latina independiente”, disponible en <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udisha/>>. [Originalmente presentado en el III Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha (ANPHLAC), Universidade de São Paulo, Brasil]. (Consultado el 02/02/2013).
- (2003). “La democracia en América Latina, más cerca de la precariedad que de la fortaleza”. *Revista de Historia Actual*, Universidad de Cádiz, España, vol. 1, núm. 1, pp. 109-125.
- (2008). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.
- ANSALDI, Waldo y GIORDANO, Verónica (2012). *América Latina. La construcción del orden*. Bs. As.: Ariel.
- ARRÚA, Néstor Nicolás (2012). “El pensamiento de Pilades O. Dezeo. Indagaciones sobre los orígenes teóricos de la carrera de Visitadora de Higiene en La Plata (1938 - 1941)”. Presentado en: V Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad “Sociedades, Cuerpos y Saberes Biomédicos”. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género- Fac. de Filosofía y Letras-UBA. Universidad Nacional de Tres Febrero. Universidad Nacional de Quilmes. Universidad Torcuato Di Tella. CONICET.
- (2014) “Médicos higienistas y visitadoras frente a la tuberculosis en la ciudad de La Plata, 1935 – 1943” En: *Revista Cátedra Paralela* N° 11. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, pp. 104-134.
- BUCHBINDER, Pablo (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Bs. As.: Sudamericana, 1º ed.
- CALIFA, Juan Sebastián (septiembre 2008). “Laica o Libre. Mayo de 1956: primer episodio” Presentado en: IIº Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- CEBALLOS, Carlos A. (1985). *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- DICÓSIMO, Daniel Oscar (2000). *Más allá de la fábrica*. Bs. As.: La Colmena.

- DIPAOLA, Néstor (1998). *La ciudad de las sierras. Reseña histórica de Tandil*. Bs. As.: Ediciones del Chapaleofú, 3ª ed.
- EL ECO DE TANDIL (1995). *Tandil: ciudad del Siglo*. Edición Especial.
- FCH-UNICEN (2014) “Memorias colectivas. Una mirada prismática sobre los 50 años de la FCH”. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.
- FAETS (2006) *A 30 años del Golpe... Incidencias del terrorismo de Estado en nuestra formación profesional*, X Congreso Nacional de Estudiantes de Trabajo Social, Argentina.
- GARDEY, M. V.; GIAMBERARDINO, G.; MALLARDI, M.; OLIVA, A.; PÉREZ, M. C. (2010) “Procesos de reformulación del Plan de estudios: lineamientos curriculares y fortalecimiento de prácticas en la formación de profesionales del Trabajo Social”. Presentado en: Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), Mendoza.
- GARDEY, Virginia y OLIVA, Andrea (2009). “Intervención del Trabajo Social en Tandil: la búsqueda de sus orígenes”. Presentado en: VIII Jornadas Locales de Trabajo Social, Tandil.
- GARGARELLA, Roberto (2006). *Carta abierta sobre la intolerancia*. Bs. As.: Siglo XXI.
- GEPSAC (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina (1989-2003)*. Documento de Trabajo N° 48 del Instituto Gino Germani, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Publicaciones/DT/DT48.pdf>
- GIANNA, Sergio (2012). “La Córdoba del Cordobazo: las luchas obrero-estudiantiles y su impacto en la Escuela de Asistencia Social (1969-1971)” En: Páez O., Villarreal M., Gianna S. (Comp.) *Estado, formación profesional y proyectos societarios: claves para comprender el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en Córdoba (1930-1971)*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- GIORDANO, Verónica (2007). “La legislación civil sobre la mujer en Argentina y Brasil. De las dictaduras a las democracias” En: Ansaldi W. (Comp.): *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- GRAMSCI, Antonio (2011) Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Buenos Aires: Siglo XXI. 1ª ed. 4ª reimp.
- GUERRA, Yolanda (2003). “Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social” En: Borgianni, Guerra y Montañó (orgs.): *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. São Paulo: Cortez.
- (2006). *Ontología social y formación profesional. Cuadernos NEAM N°1*, São Paulo: PUC/SP 1997. Traducción al español de Cecilia Pérez, Documentos del GIAS.
- (2015) *Trabajo Social: Fundamentos y contemporaneidad*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- IAMAMOTO, Marilda (1997). *Servicio Social y división del trabajo*. São Paulo: Cortez.

- LESSA, Sergio (2000). “Lukács: El método y su fundamento ontológico”. En: Borgianni, E. y Montaña, C. (orgs.). *Metodología y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.
- LEVENBERG, Rubén y MEROLLA Daniel (1988). *Un solo grito. Crónica del movimiento estudiantil universitario de 1918 a 1988*. Bs. As.: Federación Universitaria de Buenos Aires.
- LIONETTI, Lucía (2009). “La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX” En: IV Jornadas de Historia Política. Bahía Blanca: Casa de la Cultura de la Universidad Nacional del Sur Avenida.
- MALAGÓN BELLO, Edgar (2012). *Fundamentos del Trabajo Social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Trabajo Social.
- MARTINELLI, María Lúcia (1997). *Servicio Social: Identidad y Alienación*. São Paulo: Cortez.
- MARX, Karl (1956). *El Capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. Bs. As. Cartago.
- (1987). *Miseria de la filosofía*. México: Siglo XXI.
- (2004) *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Ediciones Libertador
- (2008). *Introducción a la crítica de la economía política 1857*. Bs. As.: Luxemburgo.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (1997). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Ediciones Quinto Sol.
- MENDONÇA, Mariana (septiembre 2010). “Políticas de estado, segregación espacial, y creación de universidades nacionales en los años setenta. El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto”. En: III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP.
- MIRANDA ARANDA, Miguel (2010). *De la Caridad a la Ciencia. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Bs. As: Espacio Editorial.
- MJeIP (Ministerio de Justicia e instrucción pública) (1936). Información nacional. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. pp. 99-102
- (1938). Información nacional. Inauguración de obras en la Colonia de Vacaciones de Tandil. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- MOLINA, Lorena (2006). “La formación profesional: avances y problemáticas que complejizan la construcción de un perfil profesional en la sociedad actual”. En: Rozas Pagaza M. (coord.) *La Formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético políticos en Trabajo Social*. Bs. As.: Espacio Editorial.
- MOLJO, Carina Berta (2003). *Trabajadores sociales en la Historia: la militancia de los 60 y 70 en Argentina*. Tesis Doutorado em Serviço Social. PUC-SP.

- MONTAÑO, Carlos (1998). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. São Paulo: Cortez.
- (2000). “El debate metodológico de los ’80 y ’90. El enfoque ontológico versus el abordaje epistemológico”. En: Borgianni, E. y Montaña, C. (orgs.). *Metodología y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.
- NARIO, Hugo (1996). *Tandil: Historia abierta*. Tandil: Ediciones del Manantial.
- NETTO, José Paulo (1987). “Teoría, Método e Historia en la formación profesional”. En: *El diseño de investigación en Trabajo Social*. Lima: CELATS.
- (1992). *Conferencia*. En: V Jornadas Municipales de Servicio Social. Bs. As.: Ap. Mimeo.
- (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.
- (2002). “Reflexiones en torno a la ‘cuestión social’”, En: A.A.V.V *Nuevos escenarios y práctica profesional*. Bs. As.: Espacio Editorial.
- (2003). “La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea”. En: Borgianni, Guerra y Montaña (orgs.): *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. São Paulo: Cortez.
- (2012) “Cotidiano: conocimiento y crítica”. En: Cappello M. y Mamblona C. (Comp.). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Prov. de Buenos Aires - Instituto de capacitación y Estudios profesionales. La Plata: Productora del Boulevard.
- OLIVA, Andrea (2007). *Trabajo Social y Lucha de Clases*. Bs. As.: Imago Mundi.
- OLIVIERI, Enrique M. (1930). “Colonias de vacaciones: informe del cuerpo médico escolar”. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. p. 242-249
- (1939). “Historia, evolución y organización de las colonias de vacaciones del Consejo Nacional de Educación” En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. p. 54-85
- PÁEZ O., VILLARREAL M., GIANNA S. (2012). *Estado, formación profesional y proyectos societarios: claves para comprender el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en Córdoba (1930-1971)*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- PÁEZ, Olga (2012). “La ‘Escuela de Servicio Social de Córdoba’ (1945-1950)”. En: Páez O., Villarreal M., Gianna S. (Comp.) *Estado, formación profesional y proyectos societarios: claves para comprender el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en Córdoba (1930-1971)*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- PARRA, Gustavo (2012). “Los desafíos de la reconstrucción histórica en Trabajo Social”. En: Páez O., Villarreal M., Gianna S. (comp.) *Estado, formación profesional y proyectos societarios: claves para comprender el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en Córdoba (1930-1971)*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- PASTOR, Nancy (1999). *Aportes para una historia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Tandil: U.N.C.P.B.A.

- PEREYRA, Sebastián (2008). *¿La lucha es una sola? La movilización social entre la democratización y el neoliberalismo*. Bs. As.: UNGS-Biblioteca Nacional.
- PÉREZ, Daniel (1976). *La Universidad de Tandil. Historia de una esfuerzo*. Tandil: Ed. Grafitan.
- (1977). “Argentinos contemporáneos: Osvaldo M. Zarini”. En: Revista de la Universidad Nacional del Centro. Año 1, N° 1, enero/abril.
- (2014). “La Cruz Roja de Tandil”. Disponible en: <http://historicus-daniel.blogspot.com.ar/2014/06/la-cruz-roja-de-tandil.html>.
- QUIROZ, Teresa (1991). “Alternativas del Trabajo Social en las instituciones”. En: Asociación Civil de Profesionales de Servicio Social. *Instituciones y Trabajo Social en Tiempos de Cólera*, Buenos Aires.
- RECALDE, Aritz (2007). *Universidad y Liberación nacional*. Bs. As.: Nuevos Tiempos. 1ª ed.
- REPETTI, Gustavo (2011). “Algunas reflexiones sobre el Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social argentino, en el contexto latinoamericano”. Revista Plaza Pública, Tandil: FCH, UNICEN, año 4, núm. 5, pp. 162-195.
- RIVEIRO, Laura (2011). “La tensión del carácter asalariado del Trabajo Social en sus orígenes”. Revista de Trabajo Social Plaza Pública. Tandil: FCH-UNICEN, núm. 5, pp. 97-127.
- ROMERO, María Sol (2011). “Vida cotidiana, Salud y Capitalismo: La particularidad del cáncer, el enfermo oncológico y su entorno vincular”. En: Mallardi M., Madrid L. y Rossi, A. (coord.) *Cuestión social, vida cotidiana y debates en Trabajo Social. Tensiones, luchas y conflictos contemporáneos*. Tandil: UNCPBA.
- ROMERO, María Sol y OLIVA Andrea (2015). “Componentes históricos en el análisis de los procesos de intervención”. Presentada en: X Jornadas Provinciales de Trabajo Social y III Foro de Discusión sobre las Condiciones Laborales de los Trabajadores Sociales. *Procesos Sociopolíticos y Trabajo Social. Propuestas y perspectivas en la práctica profesional*. Junín: CATSPBA.
- SALA DE TOURON, Lucia (2007). “Democracia y revolución: sus usos en América Latina, particularmente en los años sesenta”. En: Ansaldi W. (comp.). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- SELDO, María Eugenia (2010). *La carrera de Trabajo Social en Tandil: del surgimiento de la UNICEN a la creación de la Licenciatura*. Tesis de Grado en Trabajo Social. Tandil: FCH-U.N.C.P.B.A.
- SERVIO, Mariana (2009). “Trabajo Social y tradición marxista. Apuntes para recuperar la experiencia argentina en los años 60 y 70” En: *Revista Cátedra Paralela*, N° 6, pp. 42-52.
- SIEDE, María Virginia (2004). *El Trabajo Social argentino en los ‘60-70’. Reconstrucción del debate profesional en el marco de la Reconceptualización*. Tesis Doctorado en Servicio Social. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

- (2005). “Algunos trazos sobre la Reconceptualización en Argentina. Reflexiones sobre su proyección en la contemporaneidad profesional”. En: II Encuentro: “Enseñar historia... y hacer historia. Enseñanza – Aprendizaje de la Historia del Trabajo Social”. Departamento en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan.
- TABORGA, Ana María (2011). *Producción de conocimiento en la periferia: grupos de investigación en Física pertenecientes a una universidad del interior argentina: 1990-2005*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- TOBÓN, M. C., ROTTIER, N. y MANRIQUE, A. (1983). *La Práctica Profesional del Trabajador Social*. Lima: Humanitas/CELATS.
- TRAVI, Bibiana (2004). “Primeras aproximaciones para la comprensión de la naturaleza, fundamentos y formas del Trabajo Social en la obra de Mary Ellen Richmond”. En: Di Carlo, E. y otros *La profesión del Trabajo Social: naturaleza, significado social y formas de acción profesional*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2010). “Prólogo” En: Miranda Aranda, Miguel *De la Caridad a la Ciencia. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Bs. As: Espacio Editorial
- YAZBEK, María Carmelita (2004) “El Servicio Social como especialización del trabajo colectivo”. Tandil: Cuadernillos del GIyAS.

Fuentes documentales:

- Estatuto de la Asociación Amigos del Instituto Universitario de Tandil, 1964.
- Estatuto del Centro de Estudiantes del Instituto Universitario de Tandil, 1964.
- Estatuto del Instituto Universitario de Tandil, 1964.
- Instituto Universitario de Tandil. Documento “Por qué Tandil puede tener una universidad con proyección regional”. En: Carpeta de solicitud de autorización provisional, 1968.
- Instituto Universitario de Tandil. Documento Cuestionario sobre el Régimen de la Enseñanza Privada, Dirección Nacional de Reglamentaciones de Altos Estudios, 1967. En: Carpeta de solicitud de autorización provisional, 1968.
- Instituto Universitario de Tandil. Documento Departamento de Becas y Bienestar estudiantil. En: Carpeta de solicitud de autorización provisional, 1968.
- Ley N° 14.557 Honorable Congreso de la Nación Argentina, 30 de septiembre de 1958.
- Ley N° 20.753. Honorable Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina. Buenos Aires, 18 de septiembre de 1974.
- Plan de Estudios de la Carrera de Asistente Educacional y Social de Especialidad. Instituto de Perfeccionamiento Docente. Facultad de Ciencias del Hombre. Instituto Universitario de Tandil, 1967.
- Plan de Estudios de la Carrera de Asistente Social. Facultad de Ciencias del Hombre. Universidad de Tandil “Dr. Osvaldo M. Zarini”, 1973.

Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas.  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1976.

Diario:

Nueva Era. Tandil

Entrevistas:

Berkunsky Mabel. Tandil, 14 de agosto de 2008

Cabana, Paloma. Tandil, 19 de septiembre de 2008

Mereb Marta. Tandil, 19 de abril de 2009

Silva María del Carmen. Tandil, 12 de mayo de 2009

Testa Marta. Tandil, 14 de agosto de 2008