



MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

TESIS DE MAESTRIA

“Una nueva praxis para el Trabajo Social: Reconceptualización y militancia en la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba (1966-1976)”.

ALUMNO: Lic. Sergio Daniel Gianna.

DIRECTORA DE TESIS: Dra. María Virginia Siede.

La Plata, 11 de julio de 2011

Tribunal de Defensa

*“Es necesario volver a retomar, sin miedos ni prejuicios, el tema de la revolución, una revolución que necesariamente tiene que partir de esta realidad, aceptando que vivimos en el sistema capitalista, debemos pensar, actuar y animarnos a vivir desde otros paradigmas, no solo diciendo, sino haciendo, buscando coherencia entre la palabra y el gesto, poniendo una paciencia impaciente en esta construcción. Y tenemos que ir todos, sin discriminaciones, los intelectuales y los artistas, los cojos, los mudos y los ciegos, los que pueden y los que no pueden, es darnos animo, encendernos los fueguitos, recuperar los ideales, tener siempre encendida las luces del circo de la vida, aunque los payasos estén tristes, la soga de los trapecistas derruidas y la carpa remendada, el circo de una nueva vida debe continuar... **está en nosotros.**”*

Raly Barrionuevo – El circo de la vida.

*En memoria de Alfredo “Cuqui” Curuchet, Ada Alicia Juaneda,
Susana María Monasterio, Rosa Elena “Chochi” Ocampo,
Martha Cecilia Paulone, María Cristina “Griga” Demarchi,
Helena María Harriague, Cristina Del Valle “pipi” Morandini,
Vilma Ethel Ortíz, Daniel Héctor Arturo “Lucho” Rodríguez y Cristina Vallejos,
Estudiantes y Docentes de la Escuela de Asistencia/Servicio Social
Asesinados y desaparecidos desde 1974.
A ellos quiero dedicar ésta tesis,
y a todos los que lucharon
por una transformación radical de la sociedad,
Sin explotados ni explotadores.*

RESUMEN

La presente tesis, tiene por objetivo analizar la historia de la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período 1966 y 1976. La reconstrucción de la historia de este centro formador, ha sido realizada desde una perspectiva histórico-crítica, que reconoce a la profesión, como una síntesis de múltiples determinaciones entre las transformaciones macroestructurales y las respuestas organizadas por la profesión frente a dichas transformaciones.

Desde esta óptica de análisis, se ha intentado captar las respuestas teóricas, prácticas y políticas de la Escuela de Asistencia/Servicio Social a los desafíos colocados por la "cuestión social" y la modalidad interventiva del Estado frente a sus manifestaciones.

De este modo, se ha buscado comprender el significado social de la Escuela de Asistencia/Servicio Social a partir de dos conjuntos de determinaciones. La primera de ellas, refiere a la historia nacional y de la provincia de Córdoba y la lucha de clases ocurrida durante esos años. Fundamentalmente, se ha puesto el foco en las luchas obreras y en las luchas estudiantiles, que consolidaron la unión obrero-estudiantil y el surgimiento de una Izquierda Revolucionaria. La segunda, hace alusión a los debates ocurridos en el seno de la profesión, ligados al Movimiento de Reconceptualización y las diversas tendencias teórico-políticas organizadas en este movimiento.

A partir de este conjunto de determinaciones, se investiga las mediaciones entre los proyectos profesionales desarrollados en la Escuela de Asistencia/Servicio Social y los proyectos societales, así como las disputas y luchas ocurridas en el seno de la formación profesional, entre diversos grupos estudiantiles y docentes, en pos de la direccionalidad teórica y política de la escuela.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the history of the Escuela de Asistencia/Servicio Social (School of Social Assistance/Service) of the Universidad Nacional de Córdoba, during the period 1966-1976. The reconstruction of this formation center history has been carried out from a historical-critical point of view, which considers the profession as a summary of many resolutions between the macro-structural changes and the answers organized by the profession against such changes.

From this analytical perspective, the intention has been to capture the political, practical and theoretical answers of the Escuela de Asistencia/Servicio Social to such challenges posed by the "social question" and the State interventional characteristics in the light of such statements.

Thus, it has been intended to understand the social meaning of the Escuela de Asistencia/Servicio Social from two sets of decisions. The first of them refers to the national history and that of the province of Córdoba, together with the class struggle occurred in those years. We have basically focused on the working and student struggles, which consolidated the worker-student relationship together with the emerging of a Revolutionary Left movement. The second one refers to such discussions occurred within the profession, connected to the Reconceptualization Movement and the various theoretical-political trends organized in this movement.

From this set of decisions, the research focuses on the professional projects developed in the Escuela de Asistencia/Servicio Social and the societal projects, as well as the disputes and struggles occurred within the professional formation, between different student groups and teachers, in favor of the school's political and theoretical direction.

AGRADECIMIENTOS

Difícil es sintetizar en palabras, el largo camino que hoy parece concluir. Este camino, que en realidad apenas comienza y permanentemente se encuentra en movimiento, estuvo repleto de desafíos, interrogantes, dudas, certezas, angustias, pero fundamentalmente, lleno de aprendizajes, que no sólo refieren a lo profesional, sino también a lo personal. Innumerables son las personas a quienes les debo, por decirlo de alguna forma, este trabajo, a ellos, mi mayor gratitud y agradecimiento.

En especial a mis viejos, Mónica y Vicente y mi hermana Soledad, quienes me apoyaron y motivaron siempre en las decisiones y caminos profesionales que decidí llevar adelante.

A Micaela, mi compañera, quien con su ternura y amor me alentó a seguir cuando trastabillé y sentía que no encontraba salida ni posibilidades de avanzar. A ella, le debo el aliento que me motivó a continuar este camino con decisión y alegría.

A mi directora de tesis, Virginia Siede, quien me acompañó en todo este proceso y centralmente me enseñó, no sólo a investigar, mediante observaciones y devoluciones concretas y precisas, sino también a darme la posibilidad de disfrutar de este proceso, aprovecharlo, ponerle energía y pasión.

A los compañeros de la cátedra de Trabajo Social I de la Universidad Nacional de Córdoba, en especial a Alberto Taborda y Mario Villarreal, quienes me ayudaron a dar los primeros pasos en la docencia y en la investigación, desde un diálogo sincero y horizontal, entusiasmándome por el tema de la historia del Trabajo Social y abriéndome las posibilidades de participación en la cátedra de igual a igual, independientemente de los cargos y roles docentes diferenciados.

A las compañeras de la cátedra de Trabajo Social V de la Universidad Nacional de La Plata. En especial a Marina Capello, Carolina Mamblona y Valeria Redondi, compañeras de la maestría y quienes me recibieron y me abrieron las puertas en La Plata, tanto cuando viajaba para cursar la maestría como hoy, en este camino juntos que estamos recorriendo.

A Manuel Mallardi, compañero y amigo, que pese a las distancias físicas, podemos compartir incertidumbres, certezas, avances y pensamientos en torno a la profesión, las tesis y sus vericuetos, pero fundamentalmente, un camino de construcción en conjunto.

Finalmente, quería agradecer a mis entrevistadas, a Hebe de Pascuale, Marta Degoy, Alba Centurión, Mirta Pastoriza, Teresita Lungo, Mercedes Brusaferrri, Ana María Actis, Inés Rubio, Ana María Polola, Mercedes Aguilar, Alicia Lencina, María del Carmen Cebba, Ana Brusa, Estela Bravo, Susana Paloma, Susana Serasio, Malicha Ezpeleta, Susana Acelles, Maque Paviolo, Mari Funes, Liliana Rivarola, Mari Moñer, Pumina Laje y María Rosa Bilarcik, por su disposición y compromiso en contar la historia de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, ya que sin ellas, esto no hubiera sido posible. Y en especial, a Lilian Perazzone, con quien compartí horas y horas hablando de aquellos años, intercambiando impresiones e ideas y fue que me ayudó a contactar a la mayoría de las entrevistadas.

INDICE

INTRODUCCION

1. Justificación	9
2. Elementos teórico-metodológicos.....	13

CAPÍTULO I

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN CÓRDOBA: SURGIMIENTO Y EXPANSIÓN DE LA ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL

1. La “cuestión social” en Córdoba.....	20
1.1 El desarrollo industrial y la conformación de la clase obrera en Córdoba.....	20
1.2 La “cuestión social” como relación social general.	24
2. Génesis y desarrollo de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba (1957-1968).	35
2.1 Dictadura militar y Universidad.	35
2.2 Perspectiva modernizante y Trabajo Social: orígenes del Movimiento de Reconceptualización.....	39
2.3 Los albores de la formación profesional: el Curso de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba.	42
2.4 El Curso de Asistencia Social: cambios y transformaciones a inicios de los sesenta.	46
2.5 De Curso a Escuela de Asistencia Social.	49

CAPÍTULO II

LA CÓRDOBA DEL CORDOBAZO: LUCHA DE CLASES Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL

1. El régimen militar de Onganía y las respuestas contra-hegemónicas de la fuerza popular.	62
1.1 El Onganiato: instauración del proyecto societal del capital financiero.62	
1.2 La Córdoba que se revoluciona.	67
2. La Escuela de Asistencia Social: del aislamiento a la transformación.	87
2.1 El Movimiento de Reconceptualización: por un Trabajo Social comprometido y transformador.	87
2.2 La Escuela de Asistencia Social: de la Facultad de Medicina a escuela autónoma.	92
2.3 El inicio del cuestionamiento estudiantil.	99
2.4 El estudiantado y la reforma del plan de estudios.	104

CAPÍTULO III

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL Y PROYECTO PROFESIONAL: BASES PARA UNA NUEVA DIRECCIONALIDAD ÉTICO-POLÍTICA

1. Del Cordobazo al Viborazo: consolidando una vía revolucionaria.....	112
1.1 La caída del régimen de Onganía.....	112

1.2 “Por otro veintinueve”: el sindicalismo clasista y el Viborazo.	114
1.3 Lanusse y la salida democrática: de la lucha de clases a la salida electoral.	118
1.4 Las luchas estudiantiles en Córdoba en el interregno entre la dictadura militar y la salida democrática burguesa.	121
2. La Escuela de Servicio Social: nuevos rumbos en la formación profesional.	124
2.1 La Reconceptualización: entre la crisis y la renovación (1971-1974)....	124
2.2 1972: La ofensiva estudiantil en la Escuela de Asistencia/Servicio Social.	126
3. El gobierno peronista: del Socialismo nacional a un nuevo bonapartismo.	134
3.1 La victoria del FREJULI: “Cámpora al gobierno/Perón al poder”	134
3.2 El gobierno de Obregón Cano.	137
3.3 Universidad y peronismo.	142
4. La Escuela de Servicio Social de Córdoba: consolidando un proyecto transformador.	145
4.1 El impacto de la “primavera camporista” en la formación de los trabajadores sociales.	145
4.2 1973: la “primavera camporista” en la Escuela de Servicio Social.	148
4.3 Una nueva práctica para el Servicio Social.	158

CAPÍTULO IV

DERECHIZACIÓN DEL GOBIERNO PERONISTA Y CAÍDA DEL PROYECTO PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

1. El bonapartismo fallido de Perón.	186
1.1 Del retorno de Perón al gobierno de Isabel.	186
1.2 Córdoba post 74: entre el Navarrazo y las intervenciones nacionales.	191
1.3 La Misión Ivanissevich: limpieza ideológica y restauración conservadora en las universidades.	197
2. Ascenso y caída del proyecto profesional de la Escuela de Servicio Social.	199
2.1 Nuevas tendencias políticas en la Escuela de Servicio Social.	199
2.2 Profundizando el cambio en la formación profesional.	205
2.3 La avanzada del peronismo de derecha en la Escuela de Servicio Social.	211
2.4 La Escuela de Servicio Social post `75.	217
Consideraciones finales	222
Bibliografía	240
Índice de anexos.....	249

INTRODUCCION

1. Justificación

*“En la ciencia no hay caminos reales,
y sólo tendrán esperanzas de acceder
a sus cumbres luminosas
aquellos que no temen fatigarse
al escalar por senderos escarpados” Marx. El Capital.*

El presente trabajo tiene por finalidad reconstruir las particularidades de la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba en el período 1966-1976.

La selección de dicha temática responde en cierta medida a una “dialéctica de la elección” (Martinelli, 1995), donde el sujeto y el objeto se autoimplican, ya que el investigador selecciona dicha temática pero, al mismo tiempo, la temática “atrae” y “elige” al investigador.

Referirse a dicha dialéctica, en la que se produce la unidad entre el sujeto y el objeto de estudio, sin dudas, sólo puede comprenderse en la historia particular del individuo investigador. En ese sentido, la participación durante cinco años en la cátedra de Trabajo Social I -hoy Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social- de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, significaron los primeros acercamientos a dicha temática, sobre los orígenes y el desarrollo histórico del Trabajo Social.

En ese escenario, atravesado por el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, dando los pasos iniciales en la docencia, pero también mediante la participación de los proyectos de investigación de dicha cátedra, fueron profundizando los interrogantes en torno a la historia particular de la Escuela de “Trabajo”¹ Social de Córdoba. Las respuestas alcanzadas en torno a dichos interrogantes, tanto las propias como las demandadas por los estudiantes, eran esencialmente fragmentarias y en el caso de algunos docentes que habían vivido dicha época, sus respuestas eran de carácter vivencial. Esto que sucedía en las prácticas de docencia e investigación, encontraban su correlato en la producción teórica existente, donde se remarcaba la ausencia de investigaciones que captaran las particularidades regionales y provinciales en la historia del Trabajo Social.

El hecho de enfrentarse a un cúmulo de interrogantes, que en lo inmediato no encontraban respuestas, fue dando forma a esta “dialéctica de la elección” que, una vez finalizado los estudios de grado, tomó forma en un primer proyecto de tesis, presentado en la Maestría de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2007.

¹ Se coloca entre comillas “Trabajo”, ya que en este momento particular, se desconocía que la escuela había pasado por dos denominaciones anteriores: “Asistencia Social” y “Servicio Social”.

En dicho proyecto, donde predominaba -y aún hoy lo hace- la inexperiencia de un joven investigador, el “todo”² era objeto de estudio. Inicialmente, se pensaba estudiar el período siguiente al que efectivamente se investigó, es decir, la dictadura militar de 1976, hasta el retorno democrático. Y ese “todo”, se manifestaba en la aspiración a estudiar de modo simultáneo, tanto el ejercicio profesional del trabajador social como la formación profesional.

El inicio de la maestría permitió enfocar al menos dos trabajos en torno al objeto de estudio. Los mismos fueron el resultado de la inexistencia de reconstrucciones parciales en torno a los momentos históricos anteriores al que efectivamente se quería estudiar y, además, por el desconocimiento propio del investigador sobre la dinámica institucional que tenía la Escuela de Asistencia/Servicio Social antes de la dictadura militar de 1976. Así, el primero de estos trabajos se enfocó en la reconstrucción del momento de génesis de la Escuela de Asistencia Social -para lo cuál fueron fundamentales los aportes teóricos de Olga Páez (2006)- hasta 1969. En el segundo trabajo, el estudio fue periodizado desde 1969 hasta 1976, buscando los nexos existentes entre el Movimiento de Reconceptualización y la Escuela de Asistencia/Servicio Social.

En ambos trabajos se fueron aplicando diversas estrategias metodológicas, con miras a ir determinado cuál sería el camino más acorde en el momento de realizar la tesis. En el primer trabajo, se utilizaron fundamentalmente documentos históricos (planes y programas de estudios) y fuentes secundarias (libros y revistas). En el segundo, a las fuentes ya señaladas se le agregaron la realización de entrevistas a cuatro docentes de la época.

Debe destacarse que, en ambos trabajos, los ejes de estudio se centraban estrictamente en lo que refería a la formación profesional, a los cambios curriculares y a los contenidos de las materias. De este modo, se producía una visión de corte “pseudoidealista” del proceso histórico, en la medida en que los cambios de la formación profesional se explicaban por sí mismos, como un nuevo “demiurgo” que se autodeterminaba y al mismo tiempo, determinaba a los sujetos colectivos presentes en la Escuela de Asistencia Social.

Si bien este momento permitió un conocimiento más profundo en torno a qué se enseñaba y a cómo se organizaba la carrera, tanto en las materias teóricas como prácticas, la explicación de porqué esto cambiaba y a qué se debían dichos cambios, no encontraban respuesta. Es decir, ambos trabajos no lograban captar las mediaciones entre la formación profesional y los actores colectivos que la atravesaban, así como también quedaba diluida la mediación entre los procesos más generales ocurridos en Córdoba y el país y lo que sucedía en el seno de la formación.

Fue a partir de la confección del documento de cualificación y de los aportes que realizó la mesa examinadora, que se pudo dar una nueva direccionalidad a la investigación. Dicha direccionalidad será recuperada y profundizada en el segundo apartado de esta introducción.

² Este “todo” se encuentra entrecomillado, ya que alude a aquello que Kosik (1965) refiere como una falsa totalidad, o una totalidad epistemológica, como si de la suma de las partes se podría llegar a la totalidad.

Esta apretada síntesis de la génesis de la investigación, cuyos resultados hoy se presentan, no ha tenido como objeto una presentación cuasi romántica ni nostálgica de dicho proceso sino que, por el contrario, responde a dos elementos centrales: el primero de ellos, dar cuenta de la constitución histórica de la unidad entre el sujeto investigador y el objeto investigado. Aquí es pertinente recuperar el epígrafe de ésta introducción, en la medida en que al enfrentarse al objeto y sus múltiples determinaciones, no existió un “camino real”, en cuanto camino pautado para alcanzar algún tipo de respuesta que aspira a ser científica, sino que ésta es el resultado del largo peregrinaje entre el investigador y su objeto de estudio. El segundo ha intentado dar cuenta de la selección de la temática ya que, además de la búsqueda de respuestas en torno a aquellos interrogantes que no podían ser contestados a lo largo de los años, esta tesis busca recuperar el legado teórico y político de la Reconceptualización y cómo éste se manifestó en Córdoba.

Es decir, este segundo elemento refiere a la justificación en la selección de la temática. Además de esta “dialéctica de la elección”, que podría responder a la selección personal de la temática, esta investigación busca ser un aporte en el debate sobre el Movimiento de Reconceptualización y, más particularmente, cómo éste se expresó en un lugar específico: la Escuela de Asistencia/Servicio Social perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

Debe reconocerse que, en los últimos años, la producción teórica, ya sea bajo la forma de tesis o libros, sobre el Movimiento de Reconceptualización, permitió poner nuevamente en discusión dicho movimiento y su legado en la profesión. Si bien esto facilitó la conformación de espacios de discusión más colectivos, e inclusive más orgánicos³, lamentablemente, con el tiempo, estas iniciativas se fueron diluyendo, imposibilitando la conformación de una red de investigaciones históricas que coloque temáticas y ejes a ser investigados y estudiados.

En ese sentido, esta tesis busca ser una apuesta teórica y política, no sólo para reintroducir en la profesión el debate sobre la Reconceptualización, sino también para avanzar en la recuperación del legado histórico, con sus límites y posibilidades, que el Movimiento de Reconceptualización dejó a la profesión. Si bien las producciones teóricas han planteado significativos avances en lo que refiere al proceso nacional y continental de la Reconceptualización (pese a que aún es necesario seguir profundizando y estudiando dicho período de la profesión), todavía el estudio y análisis de las particularidades de los procesos históricos y regionales requieren de un mayor estudio.

Cabe aclarar que, con este planteo, no se tiene en mente la conformación de una “agenda posmoderna” de historia del Trabajo Social, que se centre en estudios “fragmentarios” o “micros”, en detrimento de un estudio y análisis de los procesos generales, sino que con los aportes existentes en torno a la Reconceptualización, es posible iniciar diversos caminos investigativos, de cómo se planteó la Reconceptualización en diversos puntos del país. En ese sentido, esta tesis intenta ser un estudio regional sobre la Reconceptualización

³ Entre esos intentos, debe destacarse la organización de los encuentros entre cátedras de historia del trabajo social, organizados en el año 2003, en Córdoba y en el año 2005 en San Juan.

en la Argentina, pero que sólo puede ser comprendida y adquiere significado dentro de una totalidad más amplia que la contiene⁴.

Además de esta apuesta política, la tesis realiza algunos aportes teóricos para repensar los procesos históricos y contemporáneos de la profesión. Algunos de estos aportes refieren a la organización de las prácticas pre-profesionales. Esta temática, aún hoy, sigue siendo objeto de debate, sobre todo en las modalidades para superar la dicotomía entre teórica y práctica. En el seno de la Escuela de Asistencia/Servicio Social se configura una modalidad particular de organizar la práctica, los “Talleres Totales”, donde se configuran diversos espacios (el taller de nivel e internivel) que articulan los espacios teóricos y prácticos. Al mismo tiempo, los criterios institucionales para la realización de las prácticas, el tipo de instituciones donde se insertaban los estudiantes, la continuidad en un mismo centro de prácticas durante los cuatro años, la duración de la práctica, entre otros, son algunos de los elementos que pueden abonar las discusiones de cómo organizar hoy las prácticas pre-profesionales.

En ese sentido, un segundo aporte que realiza la tesis a la profesión es un análisis de las matrices teórico-metodológicas que predominaron en el seno de la formación profesional durante aquellos años y cómo, a partir de este período, el Trabajo Social establece un intercambio más fecundo y prolífero con las ciencias sociales y con aquellas tendencias teóricas críticas. Se examina, específicamente, la incorporación del marxismo en la formación profesional, y cómo esto se constituyó en una particularidad de la Escuela de Asistencia/Servicio Social ya que, como afirma Siede (2007), en el debate nacional de la Reconceptualización no existió una incidencia del marxismo⁵.

Un tercer elemento refiere a la configuración que se fue dando a lo largo del período de estudio entre la práctica política, es decir, la militancia y el trabajo social y su práctica profesional. La incorporación de la dimensión política de la intervención profesional y el reconocimiento del lugar ocupado por la profesión como elemento reproductor de los intereses de las clases hegemónicas, generó una multiplicidad de respuestas al lugar “alienado y alienante” que desempeñaba la profesión. En el caso de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, el debate sobre la militancia y el rol profesional derivó en múltiples respuestas, ya sea en una identidad entre ambas prácticas,

⁴ En torno a las mediaciones entre la “parte y el todo”, Kosik afirma que cada fenómeno social –en cuanto parte- se caracteriza, “*de un lado, por definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante, y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto. Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificialmente separado el conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción*” (1965: 61).

⁵ Vale la aclaración, que las afirmaciones de Siede (2007) y también las de Repetti (2008) son válidas en la medida en que sus estudios son enfocados en el debate argentino de la Reconceptualización. En el caso del primer trabajo, a partir de las revistas y publicaciones teóricas del Grupo ECRO y la Editorial Humanitas y en el segundo, en las influencias teóricas de Ander Egg, autor significativo y representativo del período. De igual modo, a lo largo del presente trabajo, se ha mostrado cómo la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba participa del debate nacional de la Reconceptualización, pero no fomentando una línea teórica o producciones escritas sobre la postura marxista desarrollada en la escuela.

en una tensión irresoluble o en el reconocimiento de una práctica profesional política pero no partidaria. Estos debates aún son significativos para la profesión, sobre todo en lo que respecta a la conformación de un proyecto ético-político profesional y su mediación con los proyectos societales.

Finalmente, en relación con este último punto, se destaca la mediación producida entre la Escuela de Asistencia/Servicio Social y los proyectos societales. A partir de la década del setenta, se produce una nueva direccionalidad ético-política de la carrera, buscando fortalecer los intereses y demandas de las clases subalternas. Esto se materializará en las reformas curriculares, el cuerpo de docentes y en la organización de las prácticas pre-profesionales. Es decir, en la reconstrucción histórica realizada aparecen con claridad algunas de las mediaciones producidas entre las transformaciones macroscópicas y las respuestas teóricas y políticas dadas por la formación profesional en ese momento histórico.

Estos elementos, someramente señalados y sintetizados, son desarrollados a lo largo del trabajo y son apenas algunos de los “nudos críticos” que aún hoy son objeto de estudio y pueden, a partir de la experiencia pasada, iluminar y brindar nuevos elementos al debate contemporáneo en Trabajo Social.

Al mismo tiempo, la tesis apunta a comprender los procesos históricos provinciales y nacionales, en particular, la configuración de dos de las personificaciones más contestatarias de la época: el movimiento obrero y el movimiento estudiantil. Así, el Cordobazo y las diferentes insurrecciones y puebladas van conformando una Izquierda Revolucionaria que tendrá un significativo peso en la Universidad Nacional de Córdoba. Es decir, además de los procesos nacionales y provinciales, se enfatiza en la historia de dicha Universidad y su movimiento estudiantil y en el significado que tenía para la época ser estudiante universitario y activista político.

Habiendo reseñado el origen de la temática y algunos de sus momentos investigativos, a continuación se pretende avanzar en torno a los criterios teórico-metodológicos adoptados para el abordaje del objeto de estudio y que facilitaron el desarrollo de un proceso de ruptura respecto a la orientación investigativa desarrollada hasta la cualificación.

2. Elementos teórico-metodológicos.

El objeto de estudio puede ser delimitado a partir de sus rasgos espaciales como temporales. En relación a la primera delimitación, la espacial, la investigación tiene como centro geográfico la Ciudad de Córdoba, en ella, se desarrollan la mayoría de los acontecimientos, sin embargo, éstos también remiten a otros ocurridos a nivel nacional y continental.

La segunda delimitación, la temporal, abarca un período de diez años (1966-1976). En ella, se suceden tanto a nivel societal como profesional, una serie de transformaciones: en su primer nivel, el societal, el inicio como el final de este recorte temporal coinciden con el establecimiento de una dictadura militar. Durante estos diez años, se consolida el proyecto societal del capital

financiero en el país, que buscaba en lo inmediato, el disciplinamiento de la clase trabajadora, inicialmente mediante su “desperonización”, luego, con la represión a cualquier intento de construcción clasista y alternativa al orden del capital. Pero así como se erige el proyecto societal del capital, emerge el proyecto societal de las clases subalternas, que en sus diversas expresiones organizadas –sindicatos, partidos políticos, organizaciones político-militares– adquieren conciencia de la mediación entre el interés económico y político, inaugurando un abierto enfrentamiento con la dictadura militar.

El segundo nivel, refiere a los acontecimientos profesionales más significativos ocurridos desde mediados de la década del sesenta, donde comienza a ponerse en debate el lugar ocupado por el Trabajo Social en la sociedad, captándolo como un elemento reproductor del orden vigente. A partir de ello, se plantean diversas alternativas profesionales, que buscaban en lo inmediato, adherir al proceso de liberación y transformación de las clases subalternas.

Ambas delimitaciones, tanto la temporal como la espacial, permiten comprender que en particular, las transformaciones ocurridas dentro de la profesión, no pueden ser comprendidos si no son analizados los procesos macroscópicos ocurridos durante ese período histórico. Es decir, la profesión no puede “autoexplicarse” por sí misma, pero tampoco, las transformaciones societales determinan de modo unívoco y unidireccional a la profesión. Por el contrario, como afirma Netto (1996), a partir de dichas transformaciones se van articulando respuestas teóricas, prácticas y éticas-políticas desde la profesión.

El reconocimiento de estas determinaciones presentes en el objeto de estudio, significó la ruptura con el primer momento detallado en el apartado anterior, buscando ahora captar las mediaciones entre los procesos macroscópicos y la configuración que va adoptando la profesión, comprendiendo a ésta última dentro de una totalidad más amplia que la determina y que al mismo tiempo, determina a ésta. Sin dudas, el mayor desafío de este proceso investigativo fue reconocer la necesidad del objeto de estudio, cuál es su potencialidad y cómo ésta se desarrolló históricamente.

Las mediaciones, permiten la aprensión del objeto de estudio con sus determinaciones macroscópicas, reconociendo en él el significado social de la parte dentro del todo. Esto remite a las mediaciones entre lo singular y lo universal, para alcanzar lo particular.

En todo proceso de investigación, debe superarse la inmediatez de lo singular, que se presenta como un “esto singular” y un “aquí y ahora singular” (Lukács, 1966). Sólo mediante un proceso de generalización, que capta lo singular mediatizado por lo general, vuelve al objeto de investigación un “concreto conocido”. En relación a ello, Lukács afirma que lo particular, *“representa frente a lo singular una relativa universalidad, y una relativa singularidad respecto de lo universal...En la particularidad, en la determinación, en la especificación, se esconde, pues, un elemento de crítica, de ulterior y más concreta determinación crítica de un fenómeno o de una legalidad. Es una concretización crítica mediante el descubrimiento de las mediaciones reales hacia arriba y hacia abajo en las relaciones dialécticas de lo universal y singular”* (2002a: 108).

Es decir, el reconocimiento de lo particular, a partir de la mediación entre lo singular y lo general, permite volver al concreto caótico un concreto conocido, como síntesis de múltiples determinaciones⁶.

Del resultado investigativo, dos mediaciones fueron esenciales y se constituyeron luego en los ejes de presentación de los resultados alcanzados: la primera de ellas, refiere a la historia de la provincia de Córdoba comprendiéndola como un escenario de permanente confrontación de la lucha de clases. En ese sentido, el Cordobazo fue un punto de inflexión, en la provincia en general y en particular en la Ciudad de Córdoba. Las personificaciones más contestarias del régimen militar, el movimiento obrero y el movimiento estudiantil comenzarán a ser objeto de una transformación radical en sus formas organizativas y en las modalidades de acción política desarrollada. La segunda, refiere a lo que ocurría dentro del debate continental y nacional de la Reconceptualización. En él, se generalizaron una serie de debates y posicionamientos, que van cristalizándose en una serie de líneas internas a la Reconceptualización, con un posicionamiento teórico y político específico.

Sin dudas, la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba, es resultado y parte activa de estos dos procesos más generales que la contienen. Podría decirse, de modo metafórico, que del "diálogo" e intercambio establecido entre ésta y estos procesos más generales, la escuela asume una configuración particular, con sus aportes y construcciones originales, que se constituye en ese campo entero de mediaciones, es decir, lo particular.

Cabe recalcar, que es esto lo que permitió superar aquella visión "pseudoidealista" del objeto de estudio. En ese sentido, en los resultados investigativos que se presentan, la cuestión de los planes y programas de estudio pasan a ser un elemento más de la reconstrucción histórica y no su razón de ser⁷.

Habiendo referenciado el segundo momento de la investigación, es posible avanzar sobre los aspectos operativos del proceso investigativo. La misma, se orienta a un abordaje de tipo cualitativo, con preeminencia en la utilización de técnicas de investigación documental, análisis de contenido y relatos de vida.

Las técnicas de investigación documental, incluyeron la consulta a diversas fuentes de información. Distinguiendo entre fuentes primarias y secundarias, en las primeras, se visitó el archivo audiovisual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba, el Archivo Histórico del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (CEDINCI), la Biblioteca de la Facultad de Medicina de la Universidad

⁶ Este camino de aprensión de las determinaciones presentes en el objeto de estudio, realizado a partir de sucesivas aproximaciones, reconoce que la realidad es más rica en determinaciones y complejidad, que lo que efectivamente este trabajo ha logrado captar de su momento histórico particular.

⁷ La inclusión de los mismos, se hace estrictamente con fines ilustrativos, de las transformaciones y cambios impulsados por determinados actores colectivos en el seno de la Escuela de Asistencia/Servicio Social.

Nacional de Córdoba y los archivos históricos disponibles en la actual Escuela de Trabajo Social. De ellos, se extrajo un caudal de información que fue catalogada a partir de una periodización cronológica y según la temática particular a la que respondía.

En relación a las fuentes secundarias, se consultaron diversas publicaciones en forma de libros, revistas y tesis sobre la historia provincial de Córdoba, la historia nacional, la historia del movimiento estudiantil (nacional y provincial) y de la Universidad de Córdoba. También, se revisaron publicaciones de la época (libros, revistas y periódicos partidarios), vinculados al escenario provincial, partidario y profesional. En esta última, se priorizó los estudios y reconstrucción hechas sobre el Movimiento de Reconceptualización en Argentina y en Latinoamérica. El tratamiento de las fuentes secundarias fue realizado a partir de fichajes y síntesis, para luego conformar redacciones parciales mediante un doble criterio: lo temporal y ejes de análisis (por ejemplo, movimiento estudiantil, historia de Córdoba, entre otros).

Al mismo tiempo, se trabajó con relatos de vida del período histórico que se investiga. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, conformando cinco grandes ejes de indagación: a) datos generales del período de formación profesional; b) vida universitaria; c) vida institucional y política de la Escuela de Asistencia/Servicio Social; d) formación profesional y e) vinculación con el proceso nacional y continental de la Reconceptualización.

En total, se realizaron treinta y dos entrevistas a veinticinco personas, estudiantes y docentes de la época. La mayoría de las entrevistas fueron grabadas y sólo en una de ellas, la entrevistada pidió no ser grabada, permitiendo un registro escrito de la misma. De igual modo, una de las entrevistas fue contestada vía Internet, ya que la entrevistada actualmente reside en otro país.

Debe destacarse, que la mayoría de las entrevistadas actuaron también como informantes claves, tanto en lo que respecta a facilitar el contacto con otras entrevistadas, como en el aporte a documentos históricos inéditos, que no se encuentran en la Escuela de Trabajo Social.

En todas las entrevistas se trabajaron tres criterios fundamentales: el primer de ellos fue la utilización de pseudónimos. Como recalca Ollier (1998), buena parte de las investigaciones sobre miembros de organizaciones político-militares de los sesenta y setenta adoptan este criterio, para preservar la identidad –sumado muchas veces, al pedido del propio entrevistado sobre este tema- pero también, para facilitar un diálogo más distendido y profundo en la entrevista. En el caso de la investigación, esto fue demandado por algunas de las entrevistadas, mientras que otras, expresaron no tener problemas de publicar sus nombres. Como criterio unificador, todos los relatos aparecen con pseudónimos.

El segundo criterio, relacionado con el primero, refiere a la preservación del relato en su totalidad, con lo cual, en la presente tesis, no se incorporan en anexo las entrevistas realizadas, sino aquellos pasajes más significativos de los relatos de las entrevistadas, que iluminan la reconstrucción histórica realizada por el autor.

Finalmente, el tercer criterio, refiere a que una vez desgrabada las entrevistas, las mismas fueron enviadas a las entrevistadas. Ello, con el objetivo de que la entrevistada pueda corregir, suprimir o incluir nuevos elementos en su relato. Los tres criterios, fueron comunicados en cada una de las entrevistas antes de comenzar con la misma.

La selección de las entrevistas fue a partir de muestras no aleatorias de tipo teórica o intencional. Debe aclararse, que en la tesis, no fue posible realizar entrevistas a uno de los sectores teórico y político de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, que según la reconstrucción realizada, responde a los sectores más tradicionales de la carrera. La dificultad para entrevista a este sector, responde fundamentalmente a dos cuestiones, la primera, una de carácter esencialmente temporal (por el fallecimiento de dichos actores) o por la negativa a ser entrevistados (se contactaron al menos a dos personas de este sector).

En cuanto a la realización de las entrevistas, las primeras seis entrevistas fueron realizadas en el año 2008, como parte de uno de los trabajos presentados en la maestría. En el caso de éstas entrevistadas, todas ellas fueron nuevamente entrevistadas en el año 2010, producto de la reorientación que tuvo el objeto de investigación. Al mismo tiempo, a fines de 2010 se realizaron el resto de las entrevistas. Tan solo en dos oportunidades, se realizaron entrevistas por duplas, a pedido de las entrevistadas y no fue posible realizar –como se preveía en algún momento- entrevistas grupales, a partir de criterios concretos, como ser parte de una “misma promoción”, “mismo grupo de práctica pre-profesional”, etc.

De igual modo, producto de la distancia física del investigador y las entrevistadas, sólo en algunos casos fue posible realizar una segunda o tercera entrevista, adoptando como criterio para reentrevistar a aquellas informantes que relataban en mayor profundidad los acontecimientos históricos y aquellos relatos que abrían diversos temas que son señalados en la primera entrevista y no fue profundizado en ella. En algunos casos, fue posible realizar repreguntas vía Internet.

Desgrabadas las entrevistas, como criterio de análisis, se adoptó la conformación de índices temáticos por cada una de las mismas. A partir de ello, se pudieron conformar índices generales de temas con sus respectivos relatos, a los que se le incluye, la cuestión temporal⁸.

De este modo, el camino impuesto por la investigación, es un entrecruzamiento entre los documentos históricos y la historia viva, que otorgan dinamismo y movimiento a lo que en apariencia se presenta como algo estanco y olvidado. Ya que, como señala Benjamin (2007), la historia no es una

⁸ Cabe aclarar, que en lo que refiere a la cuestión temporal, ha sido dificultoso poder determinar con exactitud el comienzo de determinados cambios ocurridos en el seno de la escuela. En algunos casos, esto fue posible de saldar con los documentos históricos a los que se tuvo acceso, optando por ubicarlos a partir de éstos y no de los relatos de las entrevistadas. Ello, porque la memoria no sólo es una construcción atravesada por el presente y la distancia temporal del pasado (Pozzi y Scheider, 2000), sino también, porque el mandato que instaló la dictadura militar de 1976 es la obligación a olvidar, es decir, no recordar fechas, nombres, direcciones. Así, algunos acontecimientos que fueron reconstruidos, se ubican en una periodización entre dos o tres años, sin determinar con exactitud la fecha o año de inicio y fin de los mismos.

fuerza muerta, sino que por el contrario, como fuerza viva, permanentemente incide y hace presencia en el presente de la profesión y debe ser reconocida como uno de los elementos centrales para comprender la contemporaneidad.

En cuanto a la exposición de los resultados alcanzados, se ha considerado pertinente organizarlos a partir de cuatro capítulos. En el primero de ellos, se aborda el momento de surgimiento de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba en 1957. Para ello, fue fundamental, reconstruir la conformación de la “cuestión social” en Córdoba y como el Estado comienza a actuar sistemáticamente sobre las manifestaciones de la misma, generando progresivamente el campo socio-ocupacional de los trabajadores sociales. Al mismo tiempo, se analizan las transformaciones ocurridas en el seno de la formación profesional, sus cambios como curso y su pasaje a Escuela de Asistencia Social. Este capítulo, se extiende hasta 1969.

En el segundo capítulo, se analiza el impacto de la dictadura militar de Onganía en la sociedad argentina y las diversas respuestas contrahegemónicas que se van conformando en el seno de las fuerzas populares. Sin dudas, el Cordobazo fue la expresión más contestataria a la dictadura militar, impactando en la configuración del movimiento obrero y el movimiento estudiantil. En ese marco, comienza a emerger una Izquierda Revolucionaria, de composición heterogénea, que se plantea como estrategia política, la superación del orden social vigente. Dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, estas organizaciones tendrán un peso importante dentro del estudiantado y en particular, en la Escuela de Asistencia Social. Esto generará una reconfiguración del escenario político de la Escuela de Asistencia Social, ya que además de la lucha política referida a los acontecimientos nacionales, provinciales y estudiantiles, la formación profesional fue objeto de disputa por parte del estudiantado.

El tercer capítulo, se desarrolla entre una nueva revuelta popular en Córdoba, el Viborazo y el retorno de Perón. En el seno de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, se generarán profundas transformaciones, tanto en la organización curricular, el contenido de las materias y en la orientación de las prácticas pre-profesionales. En este capítulo, se intenta mostrar como las organizaciones estudiantiles, junto a un grupo de docentes, comienzan a hegemonizar la formación profesional, imprimiéndole una direccionalidad particular.

En el cuarto capítulo, se analiza la derechización del gobierno de Isabel Perón y su impacto en las Universidades nacionales. Esta avanzada de la derecha peronista, impacta de lleno en la Escuela de Servicio Social, marcando el ocaso del proyecto profesional desarrollado conjuntamente entre docentes y estudiantes.

Finalmente, se introducen algunas reflexiones finales, que intentan sintetizar el recorrido realizado durante el origen de la carrera hasta 1976 y como a partir de la conformación de un nuevo ethos profesional, que sintetiza los diversos espacios de socialización de los estudiantes y docentes, así como los

ámbitos de formación, comienza a disputarse la direccionalidad hegemónica de la formación profesional.

De igual modo, la tesis incorpora una serie de anexos, referidos a aquellos documentos históricos consultados a lo largo de la investigación. El criterio adoptado para su confección, refiere centralmente al carácter inédito de dichos documentos, habiendo sido estos facilitados por las entrevistadas y sin encontrarse disponible en la actual Escuela de Trabajo Social.

Para concluir con esta introducción, vale la pena recuperar una frase, que una de las entrevistadas le entregó al investigador al finalizar una entrevista. En ella, quedan sintetizados el pasado, el presente y el futuro, como unidad indisoluble y como la tradición de la resistencia y la lucha de las clases subalternas aún debe ser recuperada y traída al escenario actual. La frase decía lo siguiente:

“No perdamos nada de nuestro tiempo; quizá los hubo más bellos, pero este es el nuestro”. Jean Paul Sartre.

CAPÍTULO I

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN CÓRDOBA: SURGIMIENTO Y EXPANSIÓN DE LA ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL.

1. La “cuestión social” en Córdoba.

1.1 El desarrollo industrial y la conformación de la clase obrera en Córdoba.

Córdoba ha sido llamada históricamente “La Docta”, por tener la primera universidad cercana a las regiones del Río de La Plata, y también ha sido llamada la “Ciudad de las Campanas”, por la proliferación de iglesias que establecieron los franciscanos y los dominicos. Pero también podría ser llamada la “Ciudad del Cordobazo” y la “Ciudad de la unión obrero-estudiantil”. Estas nuevas formas que el imaginario social y popular podría utilizar para denominar a la provincia de Córdoba tienen un desarrollo relativamente reciente, cuyas expresiones más significativas tuvieron lugar en las décadas del sesenta y del setenta.

Históricamente, la actividad agropecuaria ha sido uno de los ejes económicos fundamentales que ha sostenido el desarrollo de la provincia. Junto a ella, se comenzó a desarrollar una incipiente industria metalúrgica con los talleres del Ferrocarril Central Córdoba, en donde se fabricaban vagones de trenes, y una industria de cemento, debido a la existencia de numerosos yacimientos de piedra caliza (Schvarzer, 1996). Esto contribuyó a que la provincia de Córdoba se transformara en un centro de atracción para los recientes inmigrantes europeos y para otras provincias argentinas. Según los datos censitarios de Córdoba, en 1914 había 735.472 habitantes, en 1935 la población ascendió a 1.272.564 y, en 1947, a 1.497.987 habitantes.

En 1927, el gobierno de Alvear destinó fondos económicos para la creación de la Fábrica de Aviones Militares. Éste fue el antecedente para la posterior instalación de diversas fábricas militares: la Fábrica Militar de Pólvora y Explosivos, instalada en la ciudad de Villa María, la Fábrica de Armas Portátiles en la ciudad de San Francisco y la Fábrica de Municiones de Artillería en Río Tercero. Según Gordillo y Brennan: *“Estas fábricas de armamentos y municiones sustentaron la experiencia técnica de la región y crearon en los militares el interés por sostener a Córdoba como centro de las industrias mecánicas, al mismo tiempo que esperaban que sus fábricas se beneficiaran como proveedoras y compradoras de otras plantas de la ciudad. De este modo, la intervención estatal y el apoyo gubernamental acompañaron la industrialización de Córdoba desde el principio”* (2008: 19).

Este proceso de industrialización creciente de la provincia de Córdoba fue apoyado por el gobierno de Amadeo Sabattini (1936-1940), quien promovió desde su gobierno una serie de proyectos de obras públicas, entre ellos la

construcción de caminos y rutas, el desarrollo hidroeléctrico, y un proceso de industrialización liviana⁹.

Durante el gobierno peronista se creó la Fábrica de Motores y Automotores, lo que impulsó la fusión del complejo industrial militar y dio lugar al surgimiento de las Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME). Esto permitió, hacia la década del cincuenta, el desarrollo de un centro industrial, con una tasa de crecimiento en ascenso, pero con concentración en un solo sector industrial (Brennan y Gordillo, 2008). Paralelamente, se creó la Universidad Obrera, que luego pasaría a llamarse Universidad Tecnológica Nacional.

En 1954, la fábrica Fiat compró la fábrica de tractores de IAME en el barrio de Ferreyra, para luego convertirla en una industria productora de automóviles. En 1955 se construyó el complejo automotor Kaiser (IKA) en el barrio de Santa Isabel, que en 1967 fue adquirido por Renault. Durante estos años también se instalaría la fábrica de Perkins.

Así fue conformándose la clase obrera cordobesa, vinculada no sólo a los complejos industriales automotores, sino también a la fábrica de ferrocarriles, a la industria de energía, a los trabajadores gráficos y a los trabajadores de la construcción. Esto marca que *“...la característica demográfica destacada fue la rápida creación de un proletariado industrial, gran parte de él concentrado en una sola industria; asimismo Córdoba se había convertido en la ciudad “más joven” de la Argentina con el 54% de su población por debajo de los 30 años de edad...”* (Brennan y Gordillo, 2008: 30).

Durante el período inter-censitario de 1947 y 1960, la población de Córdoba había aumentado un 20% en el centro de la provincia, y entre un 20% y 30% en el centro-este. Según Gordillo: *“De acuerdo con el censo de 1954, el número total de establecimientos industriales en la provincia era de 18.619, los que ocupaban a un total de 88.595 personas entre empleados y obreros. Para 1963, en cambio, el número de establecimientos se había reducido a 13.756 pero el personal ocupado había aumentado a 99.268... En 1963 se evidencia ya claramente en Córdoba capital la enorme concentración de la población activa en el sector automotriz, que representa el 47,7% del personal efectivamente ocupado en la industria en general”* (1996: 50-51).

El surgimiento de la industria cordobesa fue conformando un cordón industrial en la ciudad que, en el caso de la industria mecánica, promovió la constitución de “barrios obreros” alrededor de las fábricas¹⁰. De allí que Horowicz (1986) afirmara que el proletariado industrial cordobés estaba doblemente concentrado: en lo geográfico, por barrios cercanos al centro y de clara identificación como “barrios obreros”, y productivamente, por la existencia de pocas fábricas que englobaban el grueso de la producción. Otros

⁹ Entre ellas se destaca el desarrollo de la industria textil, cementera y armamentística. *“La cantidad de establecimientos industriales de la provincia en su conjunto aumentó de 2.839 en 1935 a 5.319 en 1940 y la clase obrera industrial creció de 20.189 a 37.649 miembros”* (Brennan y Gordillo, 2008: 19).

¹⁰ *“Alrededor de Fiat estaban los barrios de Ferreyra, San Lorenzo, Deán Funes y Empalme, donde ahora vivía el proletariado mecánico de esa fábrica. Esos solares habían pasado de ser abiertos y pasturas de vacas en 1950 a una comunidad de 12.503 miembros en 1970. De manera similar, Villa El Libertador, el Barrio Comercial y Santa Isabel, adyacentes al complejo IKA-Renault tenían una población obrera de 23.565 personas en 1970”* (Brennan y Gordillo, 2008: 28).

elementos particulares de la clase obrera cordobesa se vinculaban con la creciente autonomía de los sindicatos locales, respecto de los órganos sindicales nacionales y la conformación de sindicatos ideológica y políticamente más pluralistas que en el resto del país¹¹ (Brennan y Gordillo, 2008).

Dentro del sindicalismo cordobés coexistían, al igual que a nivel nacional, diferentes fracciones con diversos posicionamientos políticos. Una de ellas, de carácter peronista, podría ser llamada de fracción “ortodoxa” o “auténtica”. La misma mantenía una fidelidad absoluta a Perón, y acataba de forma vertical los lineamientos establecidos por él. Su mayor representante era Alejo Simó de la UOM (Unión Obrera Metalúrgica). Una segunda fracción, que también adhería al peronismo, era el sector “legalista”, encabezado por Atilio López de UTA (Unión de Tranviarios Automotores). Eran leales a Perón pero sostenían una práctica más independiente y dispuesta a articular con otras fracciones, a la vez que rechazaban los planteos ‘vandoristas’ de negociación con la dictadura militar. Una tercera fracción estaba ligada al sindicalismo de liberación, que defendía la autonomía del movimiento obrero. En ese sentido *“...es una política sindical que sin abandonar la lucha por reivindicaciones económico profesionales la trascienda en la lucha política por una transformación revolucionaria de las estructuras vigentes, poniéndose a la vanguardia en unidad con organizaciones políticas y sociales, levantando las banderas de la justicia social, soberanía popular y liberación nacional, en todos los terrenos y teniendo la democracia de bases como forma de organización...Sin embargo, Tosco resalta la importancia de no confundir las tareas y posibilidades de la lucha sindical en tanto “palanca” para la liberación, con aquellas que sí debe llevar adelante un partido o frente político que exprese las reivindicaciones del conjunto del pueblo”* (Iñigo Carrera y otros, 2006: 150)¹².

Esta configuración del movimiento obrero cordobés era producto de la historia de lucha y organización sostenida desde mediados de la década del cincuenta.

A partir de 1949 comenzaron a evidenciarse diferentes expresiones de la crisis económica, que adquiriría profundidad y desarrollo en la primera mitad de la década del cincuenta. La recuperación de los países europeos, luego de la Segunda Guerra Mundial, redujo ampliamente las exportaciones argentinas a esos países. Allí surgió el Segundo Plan Quinquenal del gobierno peronista, en el que se destinaban mayores recursos al desarrollo agrícola para aumentar los ingresos de las exportaciones. Al mismo tiempo, desde el gobierno nacional se promovió el Congreso de la Productividad, en el que representantes de la CGE y de la CGT no llegaron a ningún acuerdo, ya que se proponía aumentar la

¹¹ Para Delich *“1)...en las últimas dos décadas creció el sector industrial hasta igualar su participación con el sector agropecuario, que hasta ahora fue siempre superior; 2) que este crecimiento fue unilateral (industrial automotor) y por ello débil; 3) que se concentró en la Ciudad de Córdoba específicamente y es en este marco urbano donde tiene vigencia, y 4) en un marco de dependencia (política y de mercado) de Buenos Aires”* (1970: 21).

A partir de elementos similares a los presentados por Delich (1970), Balvé y otros (2005) plantean que Córdoba se constituye en un “eslabón débil” del capitalismo argentino, por la vinculación directa entre la producción automotriz y el mercado nacional, donde una crisis de este sector se traslada a los otros sectores productivos.

¹² Debe recalarse que el sindicato clasista de SITRAC-SITRAM surgiría a partir de la primera mitad de 1970.

intensidad de trabajo, aumentar los sueldos sobre la base del aumento de la productividad del trabajo y la eliminación de los derechos de los delegados gremiales. Junto con ello, el gobierno nacional comenzó a promover el desarrollo de inversiones extranjeras dentro del país.

Todas estas expresiones daban cuenta de que “...el capitalismo argentino estaba llegando al límite de su desarrollo predominantemente en extensión¹³, iniciando la fase en que se desarrollaría predominantemente en profundidad...lo que implicaba necesariamente desalojar del gobierno del estado a la alianza social de la que formaban parte la mayoría del movimiento obrero organizado y que se expresaba políticamente como peronismo” (Iñigo Carrera y otros, 2006: 55).

En este escenario, un grupo de jóvenes trabajadores, entre los que se encontraba Agustín Tosco, comenzó a cuestionar la conducción peronista. Según Iñigo Carrera y otros (2006) estos grupos adherían al peronismo pero no tenían una plena definición política. Hacia 1955, el sindicalismo cordobés comenzó a adquirir estos rasgos de mayor pluralidad política e ideológica (Brennan y Gordillo, 2008).

Luego del golpe militar de 1955, en 1957 se creó la Delegación Regional de la CGT de Córdoba, que fue un espacio aglutinante de las diversas organizaciones sindicales de la provincia. Su conducción quedó en manos de Atilio López, dirigente peronista que formaría parte de la fracción legalista dentro del sindicalismo peronista. Esta delegación convocó a un Plenario de Delegaciones Regionales de la CGT en La Falda, localidad del interior de la provincia de Córdoba, en donde se aprobó el “Programa de La Falda”¹⁴.

En 1961 se produjo, dentro del sindicalismo peronista, la división entre una fracción “ortodoxa”, de corte más tradicionalista, verticalista, y conciliadora, y una vertiente “legalista”, más predispuesta a mantener vínculos con organismos sindicales no peronistas. Este último sector comenzó a confluir progresivamente con el sector “independiente” de Agustín Tosco, quien luego conformaría el sindicalismo de liberación.

En 1962, en la localidad de Huerta Grande, se convocó a un plenario de las 62 organizaciones peronistas, en el que se redactó el “Programa de Huerta Grande”¹⁵.

¹³ Según Iñigo Carrera y otros “En el desarrollo del capitalismo existen siempre dos direcciones de expansión, una de las cuales prima sobre la otra según los momentos: una expansión en extensión constituida por la difusión de la esfera de dominio del capitalismo a nuevos territorios sociales, en que las relaciones sociales preexistentes van siendo descompuestas mientras se van constituyendo las relaciones propias del capital, y otra dirección, en profundidad, constituida por un mayor crecimiento de la agricultura capitalista y de la industria capitalista en un territorio social dado, donde las relaciones capitalistas ya eran dominantes” (1996: 1).

¹⁴ El Programa de La Falda era “...claramente antiimperialista recuperando las banderas de la independencia económica, justicia social y soberanía política” (Iñigo Carrera y otros, 2006: 66).

¹⁵ Este programa tenía centralmente diez puntos: la nacionalización de los bancos y un sistema bancario centralizado y estatal; el control del Estado sobre el comercio exterior; nacionalización de los sectores claves de la economía; prohibición de la exportación de capitales; rechazo y desconocimiento a los compromisos financieros internacionales del país; prohibición de la importación competitiva; expropiación de la oligarquía terrateniente; control obrero sobre la producción; abolición y fiscalización de las sociedades comerciales y planificación de la economía según los intereses de la nación (Iñigo Carrera y otros, 2006).

A principios de 1963, la CGT lanzó un plan de lucha que contaba con cinco etapas, de las cuales se llevaron a cabo cuatro: en mayo de 1963 se realizaron actos y concentraciones, culminando la primera etapa con el paro del día 31 de mayo. Durante mayo y junio de 1964 se produjeron ocupaciones de los lugares de trabajo. En el mes de agosto del mismo año se constituyeron cabildos abiertos y, finalmente, se realizaron actos y marchas en todo el país.

Paralelamente con el plan de lucha de la CGT, se previó la normalización de la Regional Córdoba de la CGT, *“Desde la dirección nacional de la CGT fueron enviados dos interventores para que normalizaran la Regional...Pero ni los “Independientes” ni los “Legalistas” aceptaron participar del plenario, argumentando que no deseaban que ningún sector quedara excluido de la conducción sindical, como pretendían los “Ortodoxos”...La “unificación” del peronismo redujo la participación de los “Independientes” en el secretariado general”* (Iñigo Carrera y otros, 2006: 78).

El movimiento obrero cordobés, constituido como proletariado industrial, comenzó a desarrollarse a partir de la década del cincuenta, pasando por una etapa de crecimiento hasta fines de los años sesenta. Este proceso coincidió con la conformación de un proletariado que adquiriría conciencia de clase, que se comenzaría a reconocer como aquella clase que emancipará al hombre, y establecerá un régimen del trabajo directamente social.

A continuación, se presentará el desarrollo histórico de la “cuestión social” en Argentina y en particular en Córdoba y cómo, a partir de las luchas obreras, que alcanzarán a realizar las mediaciones entre una dimensión económica -mejoras en la condiciones salariales y de vida- y políticas -superación del modo de producción capitalista- irán produciendo un accionar sistemático y organizado por parte del Estado sobre las manifestaciones de la “cuestión social”.

1.2 La “cuestión social” como relación social general¹⁶.

La relación social general, dentro del modo de producción capitalista -comprendida desde una perspectiva de totalidad- requiere de su aprehensión en una doble mediación: por un lado, que en el nivel de las relaciones jurídicas, el derecho declara la igualdad y libertad formal-abstracta entre los individuos, y por otro lado, que en el nivel de las relaciones sociales de producción esta igualdad aparece disuelta en una relación de desigualdad, existiendo dos clases sociales: la clase capitalista y la clase trabajadora, que mantienen vínculos entre personificaciones, mediadas por un contrato de compra-venta (relaciones jurídicas privadas) y de ciudadanía (relaciones jurídicas públicas) que encubren la explotación del obrero por parte del capitalista.

Esta relación, que asume en su desarrollo histórico un carácter antagónico, da origen a la “cuestión social”, que es *“...expresión del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad exigiendo su reconocimiento como clase por parte de empresarios y del Estado.*

¹⁶ Este apartado presenta algunos elementos fundamentales planteados por diversos autores en torno a la comprensión de la “cuestión social” y el surgimiento del trabajo social, tanto en sus determinaciones generales como en las particulares, que refieren al desarrollo producido en Argentina.

Es la manifestación, en lo cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía, la cual pasa a exigir otros tipos de intervención, más allá de la caridad y de la represión. El Estado pasa a intervenir directamente en las relaciones entre el empresariado y la clase trabajadora, estableciendo no sólo una reglamentación jurídica del mercado de trabajo, a través de la legislación social y laboral específicas, sino también interviniendo en la organización y prestación de los servicios sociales, como un nuevo tipo de enfrentamiento de la cuestión social” (Iamamoto, 1992: 91-92).

Este ascenso en la conciencia de clase de los trabajadores, de una clase en sí a una clase para sí¹⁷, supuso el enfrentamiento no sólo de la demanda por las mejores condiciones de vida y de trabajo, sino también de la lucha política por la superación del modo de producción capitalista. Esta escalada de enfrentamientos sociales comenzó a requerir de una intervención del Estado que tomara, para sí, las manifestaciones de la “cuestión social”. Este accionar del Estado coincide con la fase del capitalismo en su etapa imperialista, donde la manutención de la tasa de ganancia del capital requiere de mecanismos extraeconómicos, revitalizando el accionar del Estado, no sólo en su función de resguardo de la propiedad privada, sino también en su imbricación con sus funciones políticas. En palabras de Netto “...el capitalismo monopolista, por su dinámica y contradicciones, crea condiciones tales que el Estado por él capturado, es permeable a demandas de las clases subalternas, que pueden hacer incidir en él sus intereses y sus reivindicaciones inmediatas. Y que este proceso está en su conjunto tensionado no sólo por las exigencias del orden monopólico, sino también por los conflictos que éste hace emanar en toda la escala societaria” (1997: 18).

En este marco, el Estado comienza a desarrollar de modo sistemático una intervención sobre las manifestaciones de la “cuestión social”, a través de políticas sociales¹⁸. Este accionar del Estado está dirigido a actuar sobre los efectos de la “cuestión social”, sobre sus refracciones y no sobre la causa de la misma¹⁹. De allí que Netto (1997) refiera que este accionar se estructura mediante la fragmentación y parcialización de la “cuestión social”, conformando recortes abstractos que intervengan sobre problemas sociales puntuales.

En el marco del desarrollo del capitalismo en su fase imperialista, el trabajo social emerge como profesión. Como recalca Iamamoto (1992), el significado social de la profesión sólo puede captarse a partir del proceso más

¹⁷ Marx, en la Miseria de la Filosofía refiere a la mediación entre la cuestión económica y política de la clase trabajadora. En referencia a ello señala “*Las condiciones económicas, transformaron primero a la masa de la población del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado a esta masa una situación común, intereses comunes. Así, pues, esta masa es ya una clase respecto al capital, pero aún no es una clase para sí. Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase. Pero la lucha de clase contra clase es una lucha política*” (1987: 120).

¹⁸ Pastorini (2000) señala que las políticas sociales son el resultado de las relaciones antagónicas entre el Estado, las clases subalternas y las clases hegemónicas. Por ende, son tanto concesiones del Estado y del capital como así también conquistas de la clase trabajadora. Al mismo tiempo, la autora recalca la función política –como mecanismo legitimador del orden- y económica –abaratamiento de la fuerza de trabajo, mediante la socialización de los costos de producción- de las políticas sociales.

¹⁹ Como recalca Netto (1997) actuar sobre la “cuestión social”, es intervenir sobre la relación capital-trabajo, la relación social general y es por ende, poner en jaque al orden social capitalista.

general de producción y reproducción de las relaciones sociales²⁰. Mediante estos planteos, es posible comprender que el Trabajo Social sea demandado como una profesión, inscrita en la división socio-técnica del trabajo, siendo ésta una de las formas institucionalizadas por el Estado para regular y atender las refracciones de la “cuestión social”, y cuya función asignada es la reproducción de la fuerza de trabajo y la transmisión de la ideología de la clase dominante. En ese sentido, el trabajo profesional del trabajador social se enfrenta a la contradicción de responder a intereses y necesidades de las clases antagónicas, reforzando las condiciones de dominación sobre las clases subalternas, y de participar al mismo tiempo de las respuestas a las necesidades mínimas e indispensables de la clase trabajadora²¹.

Dentro del proceso particular de instauración de la fase imperialista del capitalismo en la Argentina, se produce una incipiente industrialización, y una inserción del país dentro del mercado mundial, como país agroexportador. Esto fue acompañado por influjos migratorios que impactaron en la estructura de la población argentina, con la llegada de inmigrantes provenientes fundamentalmente, de Europa. Como señala Oliva, este doble proceso “...permitió el desarrollo de la economía capitalista y, en ese mismo movimiento, la concentración de fuerza de trabajo presentó nuevas demandas que constituyeron una ruptura en las formas organizativas existentes” (2007: 15).

La progresiva aparición de la clase obrera argentina, influenciada por ideas comunistas, socialistas y anarquistas, demandaría la resolución de determinados problemas sociales, relacionados tanto con las condiciones de vida como con las condiciones laborales. En este escenario, aparecería una diversidad de prácticas e intervenciones que buscarían actuar sobre los problemas sociales²². Entre ellas se destaca la Sociedad de Beneficencia, las Organizaciones Obreras (tanto mutuales como sindicatos y partidos políticos) y los Médicos Higienistas²³.

²⁰ Iamamoto reconoce la necesidad de considerar a la profesión en una doble dimensión “...como realidad vivida y realidad presentada en y por la conciencia de sus agentes profesionales y expresada por el discurso teórico-ideológico sobre el ejercicio profesional; la actuación profesional como actividades socialmente determinada por las circunstancias sociales objetivas que confieren una dirección social a la práctica profesional, lo que condiciona y mismo sobrepasa la voluntad y/o conciencia de sus agentes individuales” (1992: 87).

²¹ Este carácter contradictorio de la intervención profesional puede ser objeto de una direccionalidad por parte del profesional, fortaleciendo los intereses de una clase sobre otra. En ese sentido señala: “...la actuación del Trabajador Social...Reproduce también, por la misma actividad, intereses contrapuestos que conviven en tensión. Responde tanto a las demandas del capital como a las del trabajo y solo puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de la clase trabajadora y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia. A partir de esa comprensión es que se puede establecer una estrategia profesional y política para fortalecer las metas del capital o del trabajo” (1992: 89).

²² Dichas prácticas son antecedentes de la profesión, pero no por ello, el trabajo social emerge de las mismas, como evolución de la caridad y la filantropía. Netto (1997) al referirse a esta cuestión, habla de un proceso de “continuidades y rupturas”. Será fundamentalmente el carácter asalariado lo que lo distinga al trabajo social de las formas de ayuda y caridad. Al mismo tiempo, como recalca Montaña (1998), si el Trabajo Social es el resultado de la evolución de la ayuda y la caridad, las mismas deberían haber desaparecido al lograr un “estadio superior”: el trabajo social.

²³ Este tema fue ya estudiado y profundizado por las producciones de Parra (2001) y Oliva (2007).

El accionar de estas diversas formas de acción social sobre las manifestaciones de la “cuestión social” se enfrentaría con el problema de responder, ya no a situaciones puntuales y concretas, sino a reivindicaciones de la población obrera. En ese sentido, Oliva señala que “...el problema no era una cuestión estrictamente cuantitativa, sino que las respuestas merecieron un cambio cualitativo: el carácter colectivo de las demandas de la época, no permite que la dádiva puntual sea la forma de resolver las necesidades, sino que se requieren acciones más complejas para dar respuestas no a <<un>> mendigo o <<un>> desocupado inidentificable sino a la <<población entera>>” (2007: 16).

Este creciente accionar de la clase obrera argentina requirió de una progresiva intervención del Estado sobre las manifestaciones de la “cuestión social” y la constitución, no sólo de instituciones que abordaran los distintos problemas sociales, sino también de profesionales que actuaran sobre los mismos²⁴, entre los que se encontraba el asistente social.

La década del treinta en la Argentina, conocida como la “década infame”, devolvió mediante un golpe militar el poder a las clases dominantes. Junto a esta interrupción de la democracia, se produjo la crisis económica de 1929, que repercutiría en el país no sólo por el carácter internacional de la crisis, sino también por el modelo de desarrollo económico impulsado por el país: el modelo agroexportador. Esto ocasionaría una serie de medidas proteccionistas, que buscarían desarrollar un proceso incipiente de industrialización, lo que generaría una nueva configuración en la clase trabajadora argentina, que no sólo reclamaba una legislación laboral, sino que también recibía el influjo de las migraciones internas, que le otorgaría una nueva composición a la clase obrera.

Como reconoce Parra, durante este período “...el Estado tuvo una intensa intervención en lo económico aunque no así en lo social. El enfrentamiento a la “cuestión social” fue sumamente segmentado...y recién a fines de la década comenzó una preocupación mayor por otro tipo de intervención” (2001: 191).

Sin embargo, ello parecía responder más a la generalidad del país que a la particularidad de la provincia de Córdoba. Ya a inicios de la década del

²⁴ Según Parra (2001), la institucionalización de la profesión presentó en América Latina dos grandes matrices filosóficas. Por un lado, una de base doctrinaria, influenciada por las encíclicas papales y en el papel de la iglesia como opción frente al liberalismo y el socialismo. La misma, se encontraba centrada en los conceptos de la persona humana y la moral cristiana. Por otro, una matriz racionalista y laica, motorizada por los médicos higienistas, proponiendo, desde una visión liberal y positivista, la intervención del Estado, mediante acciones de corte preventivo y educativo, en la medida que las mejoras en las condiciones de vida de los sectores empobrecidos permitía controlar los conflictos, y por ende, apuntar a un cierto equilibrio en la sociedad. Que predomine una u otra, dependerá de la relación entre la burguesía, el Estado y la iglesia. En la Argentina, la segunda matriz ejerció una fuerte influencia –lo que no descarta una incidencia de la primera- desde su ideario racionalista que impulsa la intervención del Estado sobre las manifestaciones de la “cuestión social”.

Por su parte, Oliva (2007) señala, que para 1910 se crean servicios de salud, alimentación, educación, entre otros. En ese sentido, aquí comienza a observarse una respuesta a las manifestaciones de la “cuestión social” que no se limita a una accionar represivo del Estado, y que son producto de las luchas y conquistas de la clase trabajadora. Como señala la autora “...el Trabajo Social no surge por las demandas individuales o pedidos de limosna, ni por las respuestas puntuales de caridad o beneficencia, sino que, históricamente se constituye una profesión cuando se presentan organizaciones que reclaman el mejoramiento de las condiciones de vida de la clase trabajadora. Contradictoriamente, en la medida que se articulan fuerzas que se enfrentan al orden del capital, se crearon más instituciones para dar respuestas en el marco del sistema” (2007: 171).

treinta, “Durante los gobiernos demócratas, en las primeras décadas del siglo XX, comenzó a operarse el tránsito desde un Estado liberal a uno de tipo intervencionista...esto se manifestó en el reconocimiento de la “cuestión social” dentro de la agenda del gobierno provincial y en la función creciente de las instituciones estatales, específicamente de las referidas al ámbito de las políticas sociales, tales como el Departamento Provincial del Trabajo y el Consejo Provincial de Higiene. Sin embargo, todavía no se reconocía la necesidad de una intervención permanente del Estado, sino que la misma era, en todo caso, una medida provisoria y temporaria frente a los efectos de la crisis económica” (Philp, 2003: 59-60).

Sería a mediados de la década del treinta, durante el gobierno radical de Sabattini²⁵, el momento en el que el Estado comenzaría a actuar más sistemáticamente sobre las manifestaciones de la “cuestión social”. Según Páez, el gobierno sabattinista sostenía que “...el Estado tenía que ocupar un lugar central como mediador en el conflicto social utilizando como herramienta la planificación institucional y legislativa” (2006: 46).

El accionar del Estado provincial fue el resultado de un doble proceso económico, político y social. En primer lugar, la crisis económica internacional repercutió de forma directa sobre la actividad productiva predominante de la provincia –la producción cerealera y de carnes– ya que hubo una disminución en la demanda externa, junto con la ausencia de créditos y el aumento de los arrendamientos. Según Ortiz Bergara: “En 1934 el número de desocupados en la provincia de Córdoba era de 23.195, 6.632 en la capital provincial y 16.563 en el resto del territorio provincial” (2009: 158-159). Esta situación influyó directamente sobre la clase trabajadora cordobesa, que vio sus salarios reducidos a la mitad de la paga habitual²⁶. La reducción salarial traería consigo no sólo el empeoramiento en las condiciones de reproducción del obrero, sino también una profundización en la actividad sindical, con una respuesta tibia en 1934, desatándose una ola de huelgas en 1936²⁷. En segundo lugar, si en el país predominó el fraude electoral por parte del Partido Demócrata Nacional²⁸, en Córdoba se mantuvieron con relativa vigencia las normas democráticas, y desde diversas posiciones políticas, tanto el radicalismo sabattinista como el

²⁵ Según Philp el gobierno de Sabattini era “...parte de un proyecto político que intentaba restaurar el federalismo, entendido como la recuperación de la autonomía de la provincia frente a los avances del Estado nacional...las bases de la autonomía eran las que dictaba la Constitución Nacional, cuya efectividad era casi nula en los tiempos considerados...El respeto a la autonomía de la provincia presentaba, dentro de la propuesta del sabattinismo, dos aspectos centrales...un aspecto institucional, relacionado con el fortalecimiento del orden constitucional y, por otro lado, un aspecto político, referido al lugar ocupado por la provincia de Córdoba como espacio de oposición política al gobierno nacional” (2003: 59).

²⁶ Según Ortiz Bergara, “En lo que hace a los trabajadores mosaístas, si en 1929 cobran cerca de 6,5 pesos diarios, en 1935 cobraban, por efecto de la crisis económica, salarios de 3 pesos. A su vez, los albañiles pasaron de cobrar de 8 a 3 pesos diarios y los peones de 3 a 1,50 pesos” (2009: 159).

²⁷ Ortiz Bergara (2009) a partir de diferentes fuentes, contabiliza en 1932 tan sólo once huelgas, mientras que entre 1936 y 1940, el promedio de huelgas asciende a cien, habiendo años en que se duplica este número, y en otros que desciende apenas por debajo de cien.

²⁸ Macor señala que “Los conservadores cordobeses fueron una de las expresiones nítidas del reformismo conservador. En la saga del reformismo político de 1912, la importancia asignada al sufragio como instancia pedagógica en la construcción de la ciudadanía llevó a los conservadores cordobeses a defender la transparencia electoral, aún frente a la amenaza del radicalismo sabattinista” (2001: 62).

catolicismo cordobés y los sectores liberales, coincidieron en la necesidad de un intervencionismo estatal sobre las problemáticas emergentes de la “cuestión social” (Ortiz Bergia, 2009).

Como reconoce Iñigo Carrera (2004), el accionar del Estado provincial coincidió con el momento en el cual las luchas obreras penetraban en el sistema institucional, desbordándolo y obligándolo a incluir dentro del marco estatal algunas de las reivindicaciones obreras. Dentro de las políticas laborales, ya a inicios de la década del treinta existían reglamentaciones en torno al trabajo de niños y mujeres, sobre accidentes de trabajo, sobre trabajo nocturno y descanso dominical, y una ley de limitación de la jornada de trabajo de ocho horas. A mediados de la década del treinta se le sumó la ley del sábado inglés (Ortiz Bergia, 2009). Pero, además de la legislación obrera, se comenzaría a impulsar la mediación estatal entre el capital y el trabajo. Este accionar estatal fue impulsado por el Departamento Provincial de Trabajo, quien medió en la mayoría de las huelgas obreras que se profundizarían a partir de 1936. Según Páez, este departamento “...logró aumentos de salario, pago del mismo en moneda nacional, disminución de la jornada de trabajo, pago de horas extras, protección al trabajo de la mujer, entre otros derechos del trabajador que se hicieron efectivos en esa época” (2006: 52).

La otra institución que ejercería un rol fundamental en el desarrollo de las políticas sociales locales sería el Consejo Provincial de Higiene. La misma abarcaba una serie de acciones vinculadas a la asistencia social y a la profilaxis. En relación con la primera, parecía ponerse el foco en los niños y sus madres, al fortalecerse los dispensarios “Gotas de leche” que existían desde la década del veinte, buscando una mayor cantidad de cupos y una mejor calidad de atención. Al mismo tiempo, se impulsaron el desarrollo de colonias de vacaciones, el aumento del cupo en los jardines de infante y escuelas maternales, así como de los hogares de madres menores (Páez, 2006).

En relación con la atención profiláctica, se crearon nuevos dispensarios de primeros auxilios y se realizaron misiones en torno a diferentes epidemias y enfermedades. En relación con este segundo accionar, su foco central parecía estar ubicado en el norte de la provincia, donde predominaba la cría de ganado, y en donde se expresaba mayoritariamente el atraso urbanístico, al no disponerse de acceso al agua potable, y a la extracción de agua mediante pozos o el almacenamiento de agua de lluvia (Rodríguez, 2008). Así, enfermedades como la tuberculosis, la peste tifoidea, la tisis, el cólera, el paludismo, eran enfermedades presentes en la provincia de Córdoba²⁹.

Otro foco sobre el que el Estado provincial actuó fue la educación pública. No sólo se ampliaron las escuelas existentes en la ciudad de Córdoba, sino que también se buscó la inclusión de nuevos profesionales en el ámbito educativo, capaces de responder a las necesidades sociales. Así, se creó el Cuerpo Médico Escolar, con dos secciones: psicotécnica y servicios de visitadoras escolares. Al mismo tiempo, se comenzaron a crear los primeros

²⁹ Para analizar las primeras misiones sanitarias realizadas en Córdoba, se puede consultar el trabajo de Rodríguez (2008), que estudia la intervención del gobierno de Sabattini, de la dictadura militar y el primer gobierno peronista.

comedores, que *“como práctica social era algo nuevo en Córdoba por lo que no se contaba con el personal especializado requerido para su funcionamiento y fue necesario acudir a las visitadoras de higiene escolar que eran maestras normales nacionales y que habían realizado el curso de Visitadoras de Higiene Escolar en la Facultad de Ciencias Médicas de la ciudad de Buenos Aires”* (Páez, 2006: 50).

En las distintas políticas sociales desarrolladas por el gobierno provincial, el lugar de la visitadora social comenzó a ser demandado, no sólo en su rol subalterno de ser “los ojos” del médico y de realizar el seguimiento de los pacientes, sino también por su función educativa, de transmisión de saberes vinculados a la higiene, la limpieza y las enfermedades infecto-contagiosas.

La configuración incipiente de este espacio socio-ocupacional de las Visitadoras de Higiene presentaba, como problemática, la ausencia de un centro formador en la provincia de Córdoba. Esta preocupación ya era expresada desde la década del veinte, por el Concejo Deliberante de la Provincia de Córdoba, al decir que *“...la provincia de Córdoba adolece precisamente de una falla fundamental: no hay aquí escuela de visitadoras, no hay escuela de enfermeras, por lo tanto las pocas que hay son deficientes en sus servicios y cuando se las llama a presentar sus atenciones a casas particulares, hay que pagarles bien y satisfacen mal”* (In Páez, 2006: 50). El accionar del Estado se centró en problemas sociales vinculados a la salud y la educación, lo cual fue configurando el espacio socio-ocupacional del asistente social, antes de la creación de los centros de formación.

A nivel nacional, en el marco de una nueva dictadura militar instaurada en 1943, se creó la Dirección de Salud Pública y Asistencia Social, junto con la creación de una legislación laboral. Durante el gobierno peronista³⁰, la

³⁰ La emergencia de la figura de Perón, como ícono y expresión del desarrollo político que atravesó la Argentina desde la década del cuarenta, se dio en un contexto de crítica a la ideología liberal y de un fortalecimiento de ideas nacionalistas, producto de los constantes fraudes electorales y de una reinante corrupción en el Estado, y de las transformaciones ocurridas en el movimiento obrero, en el que confluían el desgaste de las conducciones sindicales burócratas de corte comunista, y el flujo migratorio interno, que incorporó a una masa de trabajadores del interior de país, que poseía una escasa experiencia en la participación política y sindical. En este marco se da el golpe de Estado de 1943, en el cual Perón asume la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, en el cual se marca un nuevo rumbo en la atención de la “cuestión social”. Dicha secretaría asume un objetivo central *“...acabar con la lucha de clases y someterla a la tutela del Estado conciliando a obreros y patrones”*. (Peña, 2006: 40-41) De este modo, la relación capital-trabajo comienza a ser enfocada por el Estado desde otro ángulo, poniendo énfasis en las concesiones otorgadas a la clase trabajadora, y en una disminución de la represión a la clase trabajadora, asumiendo un carácter focal, dirigida a la burocracia sindical comunista y socialista. La Secretaría de Trabajo y Previsión Social, y luego el primer gobierno peronista asumen un proceso de “estatización del movimiento obrero”, alejando a la clase trabajadora de su conciencia de clase. Según Plotkin (2007), el proceso de “estatización del movimiento obrero” se realizó mediante una estrategia paternalista que orientara a la clase trabajadora según los intereses del gobierno peronista. Así, *“El bonapartismo peronista tendía al totalitarismo, pero no llegaba a serlo. Era un semitotalitarismo. Perón centralizó fuertemente el poder en sus manos, eliminó a los competidores políticos, los sometió a un control severo y los redujo a una mínima expresión mediante el uso intensivo del aparato represivo. Pero no los eliminó completamente de la escena política. La vida política fue encerrada bajo una especie de campana neumática, puesta bajo llave mediante el control policial, y sus manifestaciones fueron debilitadas y ahogadas con mayor o menos intensidad...Al lado del estado peronista, al lado del grupo que dentaba el monopolio del poder y de la administración, existían los elementos de una sociedad legal. Pese a sus intentos en ese sentido, el peronismo estuvo inmensamente lejos de alcanzar la estructura totalitaria, que hace desaparecer la oposición entre el Estado y la sociedad y realiza el ideal de un gobierno que no conoce ninguna limitación. Bajo un régimen totalitario, la administración del Estado se convierte en una sucursal del partido único, y a través de sus ramificaciones el partido penetra en la sociedad hasta sus*

intervención sobre las manifestaciones de la “cuestión social” se profundizaría, actuando sobre las condiciones de vida de la clase trabajadora, como una de las modalidades de reproducir determinados atributos en la clase trabajadora, y con el fin político de “suspender” la lucha de clases³¹. Junto con la sanción de los derechos sociales para los trabajadores, la Fundación Eva Perón³² desarrolló una acción social dirigida a aquellos sujetos que quedaran por fuera del sistema productivo.

El desarrollo del peronismo, a nivel local, es diferenciado por Philp (2003) a partir de dos etapas: la primera, desde 1943 hasta 1949, caracterizada por la débil constitución del peronismo local y donde los conflictos internos del peronismo fueron resueltos por Perón mediante una intervención federal. En ese momento, había una “escasez de producción de instituciones”, proceso que comenzaría a revertirse a partir de 1949 y 1950.

Fue en este segundo período en el que se profundizaría la creación de estructuras administrativas nacionales, que centralizarían sus funciones y substituirían aquellas desarrolladas por la provincia. En ese sentido, *“A partir de 1950 se produce una modificación de la estructura institucional de la provincia ya que se aumentaron en cuatro el número de los Ministerios: Educación y Cultura, Salud Pública y Asistencia Social (absorbe el Departamento Provincial de Higiene), Asuntos Gremiales (absorbe el Departamento Provincial del Trabajo) y Secretaría General de la Gobernación”* (Páez, 2006: 54-55).

Esta ampliación del accionar estatal, que estuvo centralizado desde el gobierno peronista, implicó una mayor institucionalidad del bienestar social, que buscaba no sólo la incorporación al sistema político de los obreros sindicalizados a través de la Secretaría de Trabajo y Previsión, sino también de aquellos sectores más empobrecidos dentro de la sociedad, mediante el accionar de la Fundación Eva Perón.

Además de la institucionalización de la asistencia social mediante la Fundación Eva Perón, en el ámbito de la salud se profundizó la labor iniciada con el gobierno radical de Sabattini. En términos generales, había aumentado la mortalidad general e infantil y se habían profundizado las enfermedades que azotaban a la provincia, como resultado del empeoramiento en las condiciones de vida y de trabajo. En ese sentido, durante el gobierno peronista se crearon

núcleos más periféricos y menos importantes. Bajo el bonapartismo peronista, en cambio, el centro de gravedad del poder continuó siendo el aparato estatal. Este aparato hacía sentir pesadamente su autoridad sobre toda la población, pero, a diferencia de lo que ocurre en un régimen totalitario, la población no fue regimentada políticamente y sometida autoritariamente a una disciplina política” (Peña, 2006. 69).

³¹ Esto da origen al bonapartismo, régimen en el cual se produce una situación de empate o equilibrio entre aquellas clases sociales que son antagónicas en el modo de producción capitalista, esto es, entre la clase trabajadora y la burguesía. En este régimen la clase dominante no puede mantener su dominio mediante mecanismos constitucionales ni parlamentarios, ni la clase trabajadora puede afirmar su hegemonía. A partir de ello, se erige un Estado mediador entre los intereses antagónicos y contradictorios de estas clases, aunque su sustrato esencial es garantizar la estabilidad de la sociedad burguesa y el desarrollo del capital (Bottomore, 1984).

³² Plotkin (2007) hace alusión a cómo la Fundación Eva Perón se constituía dentro del gobierno peronista en un contrapeso al poder adquirido por los sindicatos durante los dos gobiernos peronistas. Como recalca el autor, hacia 1954 tan sólo el 42% de los trabajadores se habían afiliado gremialmente, quedando más de la mitad de los trabajadores fuera del de las estructuras sindicales.

nuevas instituciones hospitalarias en la provincia de Córdoba, y se contrataron visitadoras y asistentes sociales para los mismos³³, como parte de la política impulsada por el ministro de salud, Ramón Carrillo. Al mismo tiempo que eran incorporadas las visitadoras sociales y las asistentes sociales al ámbito de la salud, las contrataciones de estas profesionales se extendió al ámbito de la justicia, en la Dirección de Menores Madres, en el ámbito de la educación, en las “Escuelas y Colonias Hogares” y en la Fundación Eva Perón (Páez, 2006).

El Estado nacional durante el gobierno peronista “...determinó la organización centralizada de la acción social y el monopolio de la ayuda a los sectores populares provocando la incorporación de las sociedades de beneficencia a su política social. En Córdoba y a fines de la década del `40, los hospitales dependientes de las entidades de beneficencia pasaron a manos del Estado Provincial” (Páez, 2006: 62).

La dictadura militar que derrocó al gobierno peronista, en 1955, disolvió la Fundación Eva Perón y creó la Dirección Nacional de Asistencia Social. Influenciado por el desarrollismo, el Estado comenzó a impulsar diversas estrategias de intervención social basadas en el método de Desarrollo de la Comunidad, como una nueva modalidad de intervención sobre los problemas sociales.

En la provincia de Córdoba, los inicios de la “Revolución Libertadora” estuvieron marcados por la cesantía de una parte del personal de la administración pública (entre los que se encontraban asistentes sociales), como forma de “limpiar” el aparato estatal de la influencia peronista. Según Páez (2006) la cesantía de numerosos asistentes sociales fue producto de la falta del título habilitante, y se exigieron los antecedentes profesionales para el ingreso a la administración pública.

Cabe recalcar que esto no implicó el cese de contrataciones de profesionales de la asistencia social, sino que se incorporaron nuevos profesionales al ámbito de la salud y la minoridad³⁴. Pero también se comenzó a expandir el espacio socio-ocupacional del asistente social, apareciendo espacios laborales vinculados al hábitat (IPV)³⁵, el saneamiento ambiental³⁶ (Obras

³³ Sobre este punto ver Paéz (2006), quien a partir de las entrevistas realizadas, reconstruye este proceso de incorporación de profesionales durante el gobierno peronista.

³⁴ Según Laura el “Estado respondía, desde el ámbito de la justicia...con lo que quedaba de la estructura del peronismo, eran los hogares escuela, con una dimensión en su accionar diferente a lo que había sido el origen de la Fundación Eva Perón, o sea esto es llevado al plano de una herencia que ahora es mirada con una mirada más burocrática, no entendida, o sin temor, más técnica, mas supuestamente técnica”. en otra entrevista señala que su trabajo “...estaba en el Consejo del Menor, trabajábamos la libertad vigilada y toda la demanda y teníamos tres autos y salíamos, conocí la pobreza en su más grande expresión. Ahí pateé y a la par de ellos yo hacía informes para el juzgado de menores” (Entrevista a Laura).

³⁵ Laura, al cambiar de trabajo ingresa al IPV (Instituto Provincia de la Vivienda) y señala: “...empieza a surgir dentro del Estado respuestas a necesidades sociales que tienen relación con lo que serían políticas sociales sectoriales, entonces si bien salud, nosotros, la mayoría estuvo en el campo de la salud, la minoridad, se abre la vivienda, la comisión provincial de la vivienda con Frondizi y ahí entran en la comisión provincial de la vivienda jóvenes que vienen de Villa María, entonces yo era conocida de uno de ellos, de dos, se había levantado en Las Violetas, eran quinientas viviendas, entonces yo quiero ir, hablo, me instalo en Las Violetas a trabajar. En ese momento trabajo desde el IPV como trabajadora social, elijo eso por el lugar y las personas con quienes iba a trabajar” (Entrevista a Laura). De igual modo relata Marcela, con la excepción que su trabajo en relación al hábitat fue desarrollado en Tucumán, junto a Jorgelina “...en la Dirección de Vivienda se necesitaban asistentes sociales...Era el momento

Sanitarias) y el espacio rural (INTA)³⁷ y fabril (fundamentalmente en Fiat Concord)³⁸.

Estos nuevos espacios de intervención profesional parecieron incorporar una mirada desarrollista, cuya orientación se profundizaría en la década del sesenta, mediante la inclusión de proyectos con financiamiento internacional que apuntaría al desarrollo comunitario³⁹. Según Páez, *“Este fue el escenario para que las prácticas de desarrollo de la comunidad se asentaran en Córdoba, impulsadas también desde los centros de formación de los asistentes sociales. A partir de conceptos nuevos que ofrecían diferentes disciplinas sociales, como la conceptualización acerca del subdesarrollo, se pretendía explicar la desigualdad social y el problema de la injusta*

donde se produjo el cierre de los ingenios azucareros, y habían quedado muchas personas desocupadas, yéndose a vivir a las villas. Ahí comienza un plan de erradicación de villas, donde se arma un equipo, yo era jefa del equipo, e hicimos un relevamiento de la villa, organizamos grupos, las manzanas. Después del relevamiento descubrimos que la mayoría de las personas eran analfabetas...El programa preveía que estas personas quedaran en el lugar donde estaban, y había que resolver el problema de ver donde iban a estar estas personas mientras se construían las casas. Allí nuestro planteo fue que la gente que estaba desocupada fuera contratada por la empresa que construyera las casas, que los contrataran, pero no sabían hacer nada vinculado a la construcción e hicieron el curso para aprende oficios vinculados a la construcción” (Entrevista a Marcela).

³⁶ Noelia relata su experiencia desde un programa financiado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), ya a partir de inicios de los sesenta: *“...si bien ya venía todo estructurado el programa, que baja con el desarrollismo, cuando Argentina firma con el Banco Interamericano de Desarrollo, a partir de los programas de desarrollo establecidos con el banco, eso la nación y la provincia en esos años entra en esos contratos, y en el servicio público, con la conformación de cooperativas... Como ese proceso de desarrollo del cooperativismo para organizar a la comunidad, con un crédito en dólares que los va a asfixiar, el proceso de organizar de la comunidad es muy interesante, porque vos tenes la detección de líderes comunitarios que después van a integrar las cooperativas, todo eso es totalmente valido en el tema de la organización comunitaria, y nosotros tenemos nuestro lugar en tanto trabajadores sociales, porque tenemos ese contacto y conocimiento de las personas, una vez que estableces el vinculo con la gente, esa relación de confianza que estableces, es muy importante después para el trabajo de organización de comunidad, el problema es que la temática, la provisión de agua potable viene predefinido, no los discutís en el diagnóstico con la gente, ahí entra ya una primera contradicción, que es una temática sentida, que hay que impulsarla, solucionarla con la participación de la gente, pero que ya viene preestablecida, la gente entra a participar pero en la organización de la cooperativa, después todo el trabajo de sensibilización llevábamos a la escuela, ya se amplía el contacto con los líderes comunitarios para la futura cooperativa, su organización, y después todo un trabajo escolar con los padres y con los niños de descubrimiento de tener agua potable y en cuanto a salud pública y los problemas que trae no tener agua potable, ahí es fundamental también la participación comunitaria de los niños y los padres”* (Entrevista a Noelia).

³⁷ Marcela relata su experiencia en el INTA: *“...me presento en un concurso nacional del INTA, para Santiago del Estero. Entré y trabajé en un hogar rural, ingresé y trabajé en la parte de extensión agrícola, éramos extensionistas, así nos llamábamos, se trabajaba en un equipo de trabajo interdisciplinario, con agrónomos, y se trabajó con los clubes, el hogar rural con las esposas e hijas de los productores rurales. Fue un trabajo comunitario y grupal”* (Entrevista a Marcela).

³⁸ En la revista Selecciones del Servicio Social aparecen diversos artículos en torno al “Servicio Social de Empresa”, e inclusive del “Servicio Social Sindical”. En Córdoba, por haber sido una zona fabril incipiente, se convirtió en un espacio laboral del trabajador social. Ver por ejemplo, en la sección de “Cartas del Lector” de dicha revista (número 16), una carta enviada por una asistente social de la fábrica Perkins de Córdoba.

³⁹ De Cesaris, en una introducción de un trabajo presentado en 1968, en las IV Jornadas Argentinas de Servicio Social, señala que en Córdoba *“...el mercado ocupacional, en la esfera de las entidades gubernamentales y privadas amplía gradualmente la demanda y ya se insinúan posibilidades en otros campos (industrial, vivienda, cárceles, etc.) que se agregan a aquellos en los que tradicionalmente se venía operando (minoridad, ancianidad, impedidos físicos y mentales). El auge de la técnica social del “Desarrollo de la Comunidad” constituye una perspectiva cierta de oportunidades para los Asistentes Sociales que se especialicen en el Trabajo Social con Comunidades”* (1968: 2).

distribución de la riqueza como algo evolutivo y un problema que residían fundamentalmente en fallas de educación y hábitos culturales” (2006: 67).

En un trabajo presentado en 1968, De Cesaris y un grupo de estudiantes (1968) realizaron una encuesta a 74 profesionales. Algunos de los datos obtenidos dan cuenta de los espacios socio-ocupaciones de los asistentes sociales a mediados de los sesenta. Los datos son:

- El 99% de los encuestados eran mujeres, y tan sólo el 1% eran varones.
- Las edades de los profesionales oscilaban, en un 45%, entre los 20 y 25 años; en un 18%, entre los 26 y 30 años; un 19% entre los 31 y 36 años, y en un 5% mayor a 40 años.
- El 54% egresó de la Universidad Nacional de Córdoba, el 26% de la Universidad Católica de Córdoba y el 20% de otros centros formadores.
- El 21% egresó en 1967, el 20% en 1961 y 1966, el 17% en 1965, el 5% en 1962, 1963 y 1964, el 4% en 1960 y el 3% en 1968, año en que se realizó la encuesta.
- El 71% ejercía un cargo rentado con un solo empleo, el 19% tenía más de un empleo rentado, el 4% era ad honorem y el 6% no ejercía.
- El 62% consideraba satisfactoria su relación con el equipo profesional, el 20% la estimaba muy satisfactorio y el 18% no satisfactoria.
- En cuanto al status profesional, el 65% lo consideraba no satisfactorio, el 29% no contestó y el 6% lo consideró satisfactorio.

Los resultados de la encuesta eran un instrumento fundamental para empezar a debatir una Ley de Ejercicio Profesional del Asistente Social en la provincia de Córdoba. Además, el documento reconoce en Córdoba tres situaciones que marcaban una particularidad en el escenario provincial: la primera de ellas, el alto porcentaje de personas que aún ejercían la asistencia social sin título habilitante en diversas instituciones de la provincia. La segunda, la alta concentración de asistentes sociales en la capital de la provincia, no así en las ciudades y pueblos del interior. La tercera, la creación de escuelas en el interior de la provincia, de carácter terciario, lo que dificultaba impulsar una formación profesional de asistentes sociales desde un ámbito exclusivamente universitario.

Este proceso histórico intentó presentar, de modo sintético, cómo el desarrollo de la relación social general, que no era más que la relación capital y trabajo, impulsó el abordaje sistemático, por parte del Estado, de sus efectos y refracciones, mediante la conformación de políticas sociales que contribuyeran a la reproducción de la fuerza de trabajo y al control de la vida cotidiana de la clase trabajadora. Éstas, al mismo tiempo, fueron el resultado de las conquistas obreras. El desarrollo contradictorio y antagónico de la relación social general comenzó a requerir y a demandar un tipo de profesional que fuera capaz de actuar, en términos de Netto (1997), en la faz terminal de las políticas sociales, y en las múltiples expresiones de la “cuestión social”. Es así cómo surge el trabajo social, de las demandas socio-estructurales del capitalismo monopolista, lo que va tornando necesario un espacio formador de asistentes sociales.

2. Génesis y desarrollo de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba (1957-1968).

2.1 Dictadura militar y Universidad.

A partir del golpe de Estado autodenominado Revolución Libertadora, la universidad debía pasar a ocupar un lugar central en el desarrollo económico, social y cultural del país. Frente a la propuesta de “modernización” del país, la universidad debía ‘aggiornarse’ a ese modelo, presentándose como una institución “modernizadora” que fuera capaz “...de producir e implementar un desarrollo técnico y teórico-metodológico...y la búsqueda de un nuevo y más activo rol social para la universidad y sus funcionarios”⁴⁰ (Ponza, 2010: 26).

La Revolución Libertadora, que tuvo su origen en Córdoba, incluyó la abierta participación del estudiantado cordobés, quien adhirió al golpe militar. Derrocado Perón, las universidades de todo el país fueron tomadas por los estudiantes y, en el caso de Córdoba, la FUC (Federación Universitaria de Córdoba) envió un telegrama proponiendo sus propios candidatos de interventor de la universidad (Ferrero, 2009).

La reacción estudiantil, que apoyó el golpe militar de 1955, fue el resultado de un temprano y progresivo enfrentamiento entre estudiantes y docentes reformistas con la dictadura militar de 1943. El grupo militar comandado inicialmente por el General Ramírez entregó el control de las universidades a sectores católicos reaccionarios. Esta situación, impulsada desde la dictadura militar, generó la respuesta de los sectores reformistas, lanzando una proclama titulada “Democracia Efectiva y Solidaridad Argentina” (DESA), cuyos firmantes eran, principalmente docentes universitarios, que luego fueron cesanteados a raíz de esta proclama.

Producto del escenario internacional, donde la Alemania nazi estaba siendo derrotada en la Segunda Guerra Mundial, en 1944, la dictadura militar argentina intentó provocar un giro en su rumbo político, acorde al momento político internacional. Así, en 1944 fue destituido Ramírez y asumió Farrell, quien fue secundado por Perón, en cuanto miembro del GOU (Grupo de Oficiales Unidos). A partir de allí, la dictadura militar intentó quedar posicionada del lado de los “vencedores” de la Segunda Guerra Mundial, declarándole la guerra al Eje, y reconociendo la necesidad de reorganizar las instituciones nacionales, entre ellas las universidades.

En las universidades, donde comenzaban a predominar autoridades y docentes de corte clerical-fascista, se agudizó el rechazo del estudiantado, tanto al golpe militar y al futuro gobierno de Perón. Como señala Ferrero, “*Ahora la FUC -casi en igual medida que la FUBA en Buenos Aires- se ha comprometido totalmente en la lucha política directa contra las fuerzas nacionalistas y el gobierno militar, como representativas del “nazi-fascismo”*” (2005: 29). Esto produjo un

⁴⁰ Esto se expresa, por ejemplo, en la fundación del Instituto Nacional de Tecnología Industrial, en el Instituto de Tecnología Agropecuaria, el Instituto de Cinematografía, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, el Fondo Nacional de las Artes, entre otros. Al mismo tiempo, se abren nuevas carreras, como las de Economía y Sociología en la UBA y comienzan a generarse diversos institutos de investigación.

corrimiento en el eje político de la FUA y la FUC, por un lado, en lo que se refería a su posicionamiento antiimperialista, cuyo representante central en el continente era Estados Unidos, y por otro, la adhesión a la “Unión Democrática”, que nucleaba a las tendencias políticas antiperonistas, tanto en su expresión de derecha, el Partido Demócrata Nacional, como su expresión de izquierda, el Partido Comunista.

El abierto enfrentamiento de los universitarios desencadenó que una de las primeras medidas adoptadas por el gobierno de Perón fuera la intervención en las universidades nacionales. A ella se le sumaron dos grandes leyes que el gobierno peronista sancionó durante sus dos mandatos, la primera, en 1947 (Ley 13.031) que suprimía la participación estudiantil en la conducción de la universidad, vieja conquista lograda en 1918 con la Reforma Universitaria, y la designación por parte del Poder Ejecutivo de los rectores. La segunda, en 1954 (Ley 14.297) que creaba la Confederación General Universitaria (CGU), órgano del peronismo dentro de la universidad.

Córdoba se constituiría en el epicentro de resistencia a la dictadura militar, protagonizada por el movimiento estudiantil universitario, y en algunos casos, acompañado por los colegios secundarios. En este clima de enfrentamiento, se originó el “Comando Unido de Coordinación Estudiantil”, que desarrolló actos relámpagos y movilizaciones, denunciando la intervención en las universidades, el cese de la autonomía y la destitución de docentes (Ferrero, 2005). A esta resistencia inicial se le sumaron otras disposiciones asumidas por la dictadura militar, como la disolución de las Federaciones Universitarias y los Centros de Estudiantes.

Serían fundamentalmente estos sucesos históricos los que provocarían que el estudiantado asumiera un rol protagónico en el proceso de “reconstrucción” de una universidad “desperonizada” en 1955, mediante el control de decisiones, la gestión administrativa, la selección de nuevas autoridades, la promoción de nuevos planes de estudio, la expulsión de docentes, entre otras acciones.

Sin embargo, este encuentro idílico entre la dictadura militar y el movimiento estudiantil comenzó progresivamente a desgastarse. El mismo decreto que derogaba las leyes 13.031 y 14.297 sancionaba que el poder ejecutivo era garante y responsable del nombramiento de docentes, se imponía la discriminación ideológica y política contra los “totalitarismos de izquierda” y se legalizaban las universidades privadas. A ello se le sumó la reducción del presupuesto universitario, la eliminación del derecho a licencia por examen en reparticiones públicas y la incorporación de exámenes de ingreso (Ceballos 1985, Levenberg y Marolla 1988).

En 1956 comenzaron a gestarse las primeras luchas estudiantiles contra el decreto 6403/55. Las manifestaciones terminaron con una fuerte represión en Santa Fe, y a partir de allí se generalizaron expresiones de protesta en todo el país, en contra del decreto y exigiendo la renuncia del ministro de Educación Atilio Dell’Oro Maini.

Al mismo tiempo que se consolidaba el derrocamiento del peronismo y comenzaban los primeros conflictos con la dictadura militar, la Universidad

Nacional de Córdoba fue testigo del crecimiento de distintas tendencias políticas a nivel estudiantil, muchas de las cuales tendrían un protagonismo casi inmediato en el desarrollo de las luchas universitarias.

Además de una tendencia reformista liberal que venía promoviendo el apoyo a la dictadura militar, se empezó a consolidar una tendencia reformista más heterodoxa frente al antiperonismo del reformismo liberal (llamado en aquellos años el Partido Reformista) denominada ADER (Agrupación de Estudiantes Reformistas). En estos años, el Partido Comunista se arraigó en diversas casas de estudio. También se comenzaron a gestar tendencias de corte nacionalista como el FENU (Frente de Emancipación Nacional Universitario). Por su parte, el catolicismo consolidó diversas tendencias dentro del estudiantado, a saber: el Ateneo Católico Universitario, con fuerte influencia y diálogo con el arzobispado de Córdoba, el MEHC (Movimiento de Estudiantes Humanistas de Córdoba) sector católico y vinculado a los sectores más tradicionales del radicalismo regional y, en particular, surgió una nueva agrupación de corte católica, influenciada por el pensamiento del filósofo Maritain y el existencialismo católico de Merce, el Movimiento Integralista, o Integralismo, que adhería a los principios de un gobierno tripartito para la universidad, pero no a la conformación de un centro de estudiantes único (Ferrero, 2009).

Con esta pluralidad de tendencias, el movimiento estudiantil de Córdoba inició la lucha contra el decreto de la dictadura militar. En Córdoba comenzó el primer enfrentamiento entre la tendencia "laica", que defendía la universidad pública, y una tendencia "libre", que promovía la existencia de universidades privadas.

Durante el mes de mayo de 1956, mediante un llamado de la FUA (Federación Universitaria Argentina) diversas universidades del país fueron tomadas. Frente a la eventual posibilidad de una toma de la universidad, el entonces rector de la Universidad de Córdoba decidió dictaminar el cese de actividades. Durante estos días se llevaron a cabo una serie de asambleas por parte de ambas tendencias, y la tendencia "laica" terminó forzando las instalaciones para tomar la "manzana de las luces", donde funcionaba la Facultad de Derecho y el rectorado, en pleno centro de la ciudad. Frente a estos sucesos, el rector Caeiro presentó su renuncia. La tendencia "laica" declaró la existencia de un gobierno tripartito e igualitario. Un día después de la toma y de la constitución del gobierno tripartito e igualitario, la reacción del sector "libre" fue un duro enfrentamiento callejero, para lograr expulsar al sector "laico" y realizar su propia toma de las instalaciones (Ferrero, 2009).

Finalmente, el movimiento estudiantil logró parte de sus reivindicaciones: fue separado de su cargo el ministro de Educación y se congeló la aplicación del artículo 28, sobre existencia de universidades privadas.

Esta lucha estudiantil entre la universidad pública y la posible existencia de una educación superior privada se convirtió en esos años en uno de los grandes ejes de discusión y debate, pero también de toma de posición y diferenciación entre las diversas tendencias estudiantiles.

En 1958, el presidente Frondizi había ganado el apoyo y adherencia de diversos sectores de izquierda y sectores progresistas⁴¹ e inclusive del peronismo -mediante un pacto con Perón que aseguraría la legalización de los sindicatos y el levantamiento de la proscripción del peronismo-; en su campaña presidencial, impulsaba un proyecto de frente nacional y popular, que resaltaba los elementos de convergencia entre la clase media y la clase trabajadora, con un discurso de corte desarrollista, pero con un dejo populista y antiimperialista de promoción de la liberación nacional.

A escasos dos años del primer enfrentamiento entre la educación “laica y libre”, Frondizi decidió aplicar la ley de creación de universidades privadas, lo que generó la reacción del movimiento estudiantil.

En la Universidad Nacional de Córdoba, el 2 de Septiembre, el Consejo Superior de la Universidad se declaró en contra de la enseñanza privada. En este clima de agitación, se produjo un paro universitario que convalidaba el propuesto por FUA. Durante el mes de septiembre se produjeron enfrentamientos entre el estudiantado y la policía en diversas provincias y ciudades: Santa Fe, Rosario, Tucumán y Buenos Aires. Diversas universidades decretaron el cese de actividades; pese a ello, en el caso de Córdoba, diversas facultades fueron tomadas, y violentamente desalojadas a los pocos días por la policía. Finalmente, fue sancionada la ley que habilitaba la enseñanza superior universitaria privada.

Este accionar del gobierno nacional consolidó lo que luego se dio a conocer como la “traición de Frondizi”⁴², como resultado del incumplimiento de las promesas de liberación nacional y de la programática con la cual se había propuesto como presidente. La ley de educación privada y la ley sobre petróleo, que habilitaba una dirección conjunta de YPF con empresas internacionales para la explotación del petróleo, fueron dos expresiones de este proceso⁴³.

La visión desarrollista, impulsada desde el gobierno nacional, tendrán un impacto significativo en el trabajo social. A continuación, se presentarán algunos de los sucesos más relevantes en el trabajo social durante el período 1957 y 1968, y que tendrán una influencia en la Escuela de Asistencia Social de Córdoba.

⁴¹ Uno de los grupos adherentes al frondizismo es el conformado por la revista Contorno, inspirados en una visión existencialista sartreana, donde el intelectual no se “...reduce su actividad al saber técnico o específico del especialista o experto, sino que apela a un sujeto que se convertiría en intelectual precisamente a partir de su compromiso con una función social, con el rol de portavoz de un conciencia humanista y universal que se distingue más allá de las fronteras y las nacionalidades” (Ponza, 2010: 48). El grupo Contorno estaba conformado por los hermanos David e Ismael Viñas, León Rozitchner, Juan José Sebrelli, Noé Jitrik entre otros.

⁴² La “traición de Frondizi” parece responder a dos grandes fenómenos: por un lado, el incumplimiento del programa antiimperialista con el que había aspirado a la presidencia, por el otro, la imposibilidad de llevar a la práctica el pacto establecido con Perón, donde si bien logra normalizar los sindicatos, no levanta la proscripción del peronismo.

⁴³ A ello se le suma la incorporación del Plan CONINTES (Plan de Conmoción Interna del Estado) - fuertemente influenciado por las Doctrinas de Seguridad Nacional y de Fronteras Adentro- que colocaba a los luchadores sociales en manos de tribunales militares en caso de ser detenidos en alguna manifestación o huelga.

2.2 Perspectiva modernizante y Trabajo Social: orígenes del Movimiento de Reconceptualización⁴⁴.

Diversos autores, que han sido parte del Movimiento de Reconceptualización o que estudian dicho movimiento (Barreix 1971, Kruse 1986, Parra 2002) coinciden en señalar que el inicio del Movimiento de Reconceptualización puede ubicarse en 1965 a partir de tres grandes acontecimientos desarrollados en toda América Latina: a) el I Seminario Regional Latinoamericano de Servicio Social, evento realizado en la Ciudad de Porto Alegre, Brasil; b) la reforma del plan de estudios en la Universidad de La República en Montevideo, Uruguay; y c) el surgimiento de la revista “Hoy en el Servicio Social”, en Buenos Aires, Argentina.

A nivel continental, ya desde la década del cincuenta venían desarrollándose eventos sobre trabajo social como, por ejemplo, los Congresos Panamericanos de Servicio Social. A partir del tercer congreso, desarrollado en 1957 y hasta el quinto, en 1965, la perspectiva modernizadora desarrollista impulsó una concepción del trabajador social como “agente de cambio”, buscando una mayor jerarquización y desarrollo técnico de la profesión.

De igual manera, los Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social, que tuvieron lugar por primera vez en 1965 en Porto Alegre, Brasil, impulsaron el influjo desarrollista dentro del continente latinoamericano. En relación con los mismos, Parra marca la evolución en las miradas teóricas y en las temáticas sobresalientes de los seminarios, y dice: *“En el primer seminario se marca la dependencia del Trabajo Social con las perspectivas desarrollistas, buscando principalmente la adaptación del desarrollo o de los métodos profesionales a la particularidad latinoamericana. En el segundo (realizado en 1966 en Montevideo, Uruguay), junto a estas perspectivas aparecen nuevas discusiones, principalmente incorporando la dimensión ideológica y política del Trabajo Social. En el tercero (en Río Negro, Argentina, 1967) la preocupación sobre la fundamentación científica del Trabajo Social, la elaboración de una teoría propia y la jerarquización profesional”* (Parra, 2002: 100).

En ambos encuentros académicos de la categoría profesional, recién a mediados de la década del sesenta aparecieron los primeros cuestionamientos a la perspectiva modernizante del desarrollismo. Dichos cuestionamientos se ubicaron dentro del mismo desarrollismo, sin romper con el mismo. Esto da lugar a la “Generación del 65”⁴⁵, quienes destacan la existencia de dos ejes conflictivos en torno a esta propuesta: en primer lugar, el traslado e incorporación mecánica las metodologías de intervención a realidades

⁴⁴ Este apartado intenta presentar sintéticamente algunos de los debates centrales que se van produciendo a nivel continental y nacional, y que en cierta medida dan cuenta del acercamiento y alejamiento de dicho debate por parte de la Escuela de Asistencia Social. Un mayor desarrollo en torno a este punto puede encontrarse en Parra (2002); Moljo (2005); Siede (2007) y Repetti (2008).

⁴⁵ Según Parra, en la “Generación del 65” *“...existía una preocupación en la construcción de un “nuevo” Trabajo Social, genuinamente latinoamericano, aunque no resultaba claro –al menos en sus primeros años- cuales eran los fundamentos en los que se asentaba la construcción de este “nuevo” Trabajo Social”* (2002: 87).

diferentes a la de los países desarrollados, en segundo lugar, el rol apolítico y neutro que debía asumir el asistente social en cuanto agente de cambio.

Estos cuestionamientos iniciales estuvieron atravesados por el descubrimiento de la “cuestión ideológica”, mediante los procesos de luchas sociales y revoluciones que se extendían por todo el continente (por ejemplo, el impacto de la Revolución Cubana en 1959, las luchas anticoloniales de los países del tercer mundo, etc.) y la incorporación de nuevas visiones teóricas desarrolladas en las ciencias sociales. Estos elementos retroalimentarían los cuestionamientos iniciales a la visión modernizadora.

Como se observa, los primeros momentos del Movimiento de Reconceptualización estuvieron ungidos por una visión modernizante impulsada por el desarrollismo, en el cual el subdesarrollo de los países latinoamericanos sería superado mediante una “modernización” de la sociedad, donde el asistente social pudiera realizar sus aportes desde el trabajo en las comunidades.

En el caso particular de la Argentina, a mediados de la década del cincuenta se produjo un punto de inflexión con el proyecto desarrollista. Reconociendo que la universidad debía ‘aggiornarse’ a un proyecto modernizador de sociedad, el General Pedro Eugenio Aramburu solicitó a la ONU (Organización de Naciones Unidas) un asesoramiento técnico en torno a la enseñanza de servicio social. En octubre de 1957, llegaba al país Valentina Maidagán de Ugarte, con la misión de evaluar los planes de estudio existentes en ese momento en Servicio Social, concluyéndose en que la formación profesional estaba centrada en los aspectos teóricos y las disciplinas afines al servicio social y con un menor adiestramiento práctico (Alayón, 1980)⁴⁶.

En pleno gobierno de Frondizi, en particular en 1959, Maidagán de Ugarte volvería al país y observaría la poca adhesión y modificación de la formación profesional en las carreras existentes. De este modo, en el marco del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública de la Nación, se creó el Instituto de Servicio Social.

Este instituto formó parte del desarrollo de la estrategia desarrollista⁴⁷ impulsada por el gobierno de Frondizi, y marcaría un quiebre en relación con la formación profesional de Servicio Social, ya que *“Existía una fuerte centralidad de las disciplinas propias del Trabajo Social en la estructuración del Plan de Estudios y su dictado estaba a cargo de Asistentes Sociales, a diferencia de las disciplinas auxiliares en la formación para la cual se convocó a docentes provenientes de otras áreas...Formar desde esta perspectiva requería capacitar a los estudiantes en investigación científica sobre los problemas sociales, y la consideración de diversos factores sociales, económicos, psicológicos de las situaciones que requieren la intervención profesional así como de los recursos que la Comunidad disponía al servicio de los sujetos que reciben atención del profesional”* (Siede, 2007: 45).

⁴⁶ Dentro de los centros de formación visitados por Maidagán de Ugarte se encuentran Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Rosario (Alayón, 1980).

⁴⁷ Según Ponza *“...la influencia del desarrollismo no sólo se limitó al campo de la economía sino que se presentó e impuso como una lectura integral que abarcaba diversas variables: la social, la cultural y la política. El desarrollismo se convirtió así en el modelo hegemónico de pensamiento del período...”* (2010: 22)

En esa línea, el Instituto de Servicio Social mostró significativos avances respecto de los otros centros formadores de asistentes sociales, desarrollando una suerte de “conservadurismo modernizante”. El mismo sostenía los paradigmas y concepciones teóricas de los organismos internacionales, influenciados por una visión funcionalista, que promovió la superación de un abordaje netamente individual e incorporó niveles más macrosociales a partir del abordaje comunitario⁴⁸.

Según Ander-Egg (1985), hacia 1954 existían diez escuelas de asistencia social, y en el período 1950-1960, se registró un escaso pero ascendente proceso de producción teórica en torno a la profesión.

Un sector de estudiantes y graduados del Instituto de Asistencia Social conformaron el grupo ECRO y crearon la revista Hoy en el Servicio Social, cuyo último número fue publicado en 1977. Dentro del desarrollo de esta revista, desde su surgimiento y hasta 1968, las preocupaciones y debates impulsados parecían estar ligados a tres grandes ejes: en primer lugar, la preocupación por la tecnificación del accionar profesional, que en ese momento se expresaba en la cuestión de lo metodológico (el metodologismo); en segundo lugar, la lucha por la reglamentación legal del ejercicio profesional y, en tercer lugar, la reacción y las respuestas a los sectores más conservadores del colectivo profesional (Siede, 2005).

Otra línea editorial fue la de Humanitas, que desde la década del sesenta había venido impulsando la publicación de libros sobre Trabajo Social. Durante el período 1963-1968, se publicaron materiales vinculados al “metodologismo aséptico” y a diferentes materiales del trabajo social norteamericano. Como recalca Parra (2002), las publicaciones de la editorial Humanitas son mayoritariamente de las Naciones Unidas y la OEA, mientras que el Grupo ECRO, también desde una visión modernizante, buscó impulsar una línea editorial que re-funcionalizara o adaptara las versiones desarrollistas al contexto latinoamericano.

Esto iría a expresarse en la aparición de la revista Selecciones del Social Work en 1968, cuyos primeros ocho números estuvieron compuestos por artículos traducidos del servicio social norteamericano. Recién en 1970 se rebautizaría la revista como Selecciones del Servicio Social y provocaría la publicación de autores latinoamericanos.

Sería a partir de 1968 y 1969 que el Grupo ECRO impulsaría una ruptura con la perspectiva tecnocrática aséptica (Siede, 2007), buscando incluir la dimensión ideológica y política de la profesión, e impulsar una perspectiva teórica desde el “rol concientizador” del trabajador social. Esta agenda temática, abandonada por el Grupo ECRO, pareció ser retomada por la línea editorial de Humanitas, impulsando una visión modernizadora del trabajo social, pero ahora desde posiciones latinoamericanas.

Esta reconstrucción de los sucesos centrales, a nivel continental y a nivel nacional del trabajo social, tendrán una relativa influencia en la Escuela de

⁴⁸ En 1963, durante el gobierno de Illia, el Instituto de Servicio Social fue intervenido por María Catalina Trillo, perteneciente a UBA (Universidad de Buenos Aires), que provocó un retroceso en los adelantos teóricos y prácticos de este instituto, e introdujo nuevamente un “trabajo social tradicional”.

Asistencia Social. Se habla de relativa, en la medida en que la ruptura de la Escuela de Asistencia Social de Córdoba, si bien recibe una influencia de ambas posiciones teóricas y editoriales del trabajo social nacional, se producirá a partir de los sucesos políticos de la realidad cordobesa, los que impulsarán y darán forma a los cuestionamientos, revisiones y transformaciones en la formación profesional.

2.3 Los albores de la formación profesional: el Curso de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba⁴⁹.

El surgimiento de la carrera de Asistencia Social en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba tuvo su primer antecedente en el año 1950, año en el que se presentó el anteproyecto de creación de la Escuela Superior de Profesionales Auxiliares de la Medicina, en el cual se proponía la creación de diversos cursos –entre ellos el de Asistencia Social– y cuyo control y gobierno quedaría en manos de la Facultad de Ciencias Médicas.

El Anteproyecto fue aprobado el 4 de mayo de 1950, conformándose comisiones para establecer los criterios de ingreso, planes de estudio y organización de la carrera. El doctor Carlos Aguirre fue el responsable de la comisión de Enfermeras Visitadoras de Higiene. La comisión señaló que “...la categoría de Auxiliares comprende varios tipos diferentes de profesionales, con funciones de índole diversa y por ello se propone la creación de dos subgrupos: uno destinado a la formación de instrumentalistas...el segundo grupo en el que se formarían las “Visitadoras de Higiene” o “Agentes de Asistencia Social”...el primer grupo dependerían del pensamiento médico con sus diversas derivaciones prácticas, en tanto que para el segundo grupo se buscaría que las estudiantes estuviesen compenetradas íntimamente con los problemas sociales (para lo cual) deberán iniciarse en otras especializaciones vinculadas al derecho, la estadística y la psicología” (Páez, 2006: 128).

En 1951, el Consejo Superior de la Facultad de Ciencias Médicas aprueba la creación de la Escuela Superior de Auxiliares de la Medicina.

El acceso al curso de Asistencia Social requería que las estudiantes tuvieran entre 18 y 35 años, poseyeran el secundario completo y cumplieran con los requisitos de rutina: buena salud, buena presencia, buena conducta. El plan de estudios era de tres años, con materias de preeminencia médica y jurídica.

En **primer año** las materias estaban constituidas por Derecho, Elementos de Psicología y de Psicopatología, Anatomía y Fisiología y Medicina Social. Las prácticas de este año consistían en visitas institucionales para la aplicación de encuestas social. En **segundo año**, las materias eran: Primeros Auxilios, Legislación Tutelar de Menores, Enfermedades Infecciosas y Medicina Social. La práctica de este año contemplaba la aplicación de tests mentales a niños y adultos. Y finalmente, **tercer año** estaba conformado por Estadística, Economía

⁴⁹ Esta reconstrucción histórica del surgimiento del Curso de Asistencia Social fue hecha a partir de la tesis doctoral de Olga Páez (2006) “La Profesión Trabajo Social en Córdoba (1943-1969). Génesis y Trabajo con Familias”, planes y programas de estudio de la época y al relato de dos de las entrevistadas, que luego fueron docentes en la época se realiza este estudio (1966-1976) pero que fueron estudiantes a fines de la década del cincuenta e inicios de la del sesenta.

Social y Derecho del Trabajo, Elementos de Psicopatológica y Criminología Social. En este año, se debía confeccionar una monografía como trabajo final.

Sin embargo, no sería sino hasta la Revolución Libertadora cuando surgiría efectivamente el Curso de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el mes de Abril de 1957, la Escuela de Capacitación Técnica de Profesionales Auxiliares de la Medicina, de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, solicitó al abogado Horacio De Cesaris la creación del Curso de Asistencia Social que formaría parte de dicha dependencia.

El propio De Cesaris hace referencia a este hecho en uno de los documentos consultados del año 1966, y con respecto al surgimiento de la carrera, expresa: *“En el año 1957 la Universidad Nacional de Córdoba, por mi intermedio, estableció la carrera de Asistencia Social. Las circunstancias de entonces sólo permitieron que la creación se expresara a través de un modesto Curso, integrado en la Escuela de Auxiliares de la Medicina, dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas”* (De Cesaris, 1966: 1).

El curso tenía una duración de dos años y una currícula de ocho asignaturas, entre ellas Medicina Social, Derecho Social, Sociología y Psicología. La finalización del curso implicaba la presentación y aprobación de un trabajo final.

En relación con las materias y los contenidos, una de las entrevistadas señala:

“De las materias, cada uno te daba su pedacito de saber, uno sentía que era como una Torre de Babel y cada uno tenía su porción, daba su parte y vos asocia si podés asociar, por eso era tan importante meterse dentro de la práctica, dentro de la realidad. Teníamos la materia de Estadística, Higiene; eran como demasiado burdas te diría, después tuvimos materias como Estudios de Minoridad y Familias con el Doctor Martínez Paz... Había una que había inventado un abogado, Derecho Social que tomaba del derecho los aspectos sociales o los temas sociales, la materia de De Cesaris a mí me parecía insoportable, después tuvimos Psicopatología, es como que cada uno daba su pedazo, y había que armar el rompecabezas” (Entrevista a Lorena).

Junto a De Cesaris⁵⁰, quien fue el director del curso y el responsable de las materias vinculadas a la asistencia social, el plantel docente estaba conformado por el Dr. Juanto, médico, y dos abogados más, Herrera y Martínez

⁵⁰ El cargo de Director fue honorario desde 1957 hasta 1968 y recién en 1971 se constituyó en un cargo con retribución económica, *“Sin embargo, hasta nuestros días, si bien diferentes resoluciones y los títulos que se expiden –en que el Director de nuestra Escuela firma en el lugar del Secretario de Facultad- equipara el cargo con el de un Secretario de Facultad, dicha equiparación nunca se estableció en el orden económico, de manera que a lo largo de la historia de la asunción de la Dirección de la Escuela ha significado un acto de servicio carente de la correspondiente retribución”* (Moughty y otros, 1999).

A partir de las consultas realizadas a los archivos del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, Horacio De Cesaris también fue el secretario de Extensión Universitaria y Relaciones con la Comunidad, el vicedirector de Auxiliares de la Medicina y director del Centro de Estudios y Documentación de Minoridad.

Paz. Una de las entrevistadas, que inició sus estudios en asistencia social en el año 1959, al recordar a los docentes de aquella época, hace referencia a la “familia institucional” que conforman los mismos. Al respecto dice:

“Aunque nosotros reneguemos de De Cesaris, hay que ver lo que fue. Es un promotor, la historia de la Escuela de Trabajo Social está ligada a Francisco Torres⁵¹ que es un médico pediatra, es la familia institucional, De Cesaris es casado con una hermana de Martínez Paz, entonces son todos como una familia y De Cesaris tiene una mirada estratégica porque es militar, él como abogado entra al ejército, y tiene una mirada estratégica, por un lado eso. Por el otro, las influencias son, me parece, que el hecho de que esté afiliado al ejército, su mujer es de Caritas. Entonces la iglesia entra por la superestructura, por Caritas, la mirada comunitaria entra por la mirada estratégica que podría haber tenido este sujeto por su experiencia de vida” (entrevista a Laura).

El curso en su primera promoción contó con ocho estudiantes (Páez, 2006); según Lorena, una de las entrevistadas, la mayoría de las estudiantes eran Visitadoras de Higiene que se habían recibido en la Escuela de Puericultura⁵². En el plantel docente no había asistentes sociales; recién al finalizar el primer curso se incorporan a la docencia alguna de ellas⁵³.

El curso se llevó a cabo en la calle Independencia N° 384, en la que había dos aulas para el dictado de las clases. El mobiliario había sido donado por De Cesaris y comprado con los aportes de los docentes (Páez, 2006). Rememorando el año de inicio de sus estudios en 1958, Lorena señala:

“Los primeros años, la escuela funcionaba en una casa de familia en calle Independencia. Por ejemplo, nuestra clase era alrededor de una mesa ovalada, y en mi curso éramos siete, era una cuestión cara a cara” (Entrevista a Lorena).

El contacto inicial con la carrera se daba fundamentalmente a partir de un estudio previo (Visitadora de Higiene Social), por algún vínculo personal con el enfoque social de la medicina o a través de una inserción profesional vinculada a la asistencia social⁵⁴. Al respecto las entrevistadas dijeron:

⁵¹ Según un cuadernillo institucional con fecha de Julio de 1970, el Dr. Francisco Torres era el Director de las Escuela de Auxiliares de la Medicina (De Cesaris, 1970).

⁵² Esta institución tiene sus orígenes en 1942, en el marco de la Dirección Nacional de Salud Pública, División Maternidad e Infancia, mediante un convenio entre el Poder Ejecutivo Nacional y la Universidad Nacional de Córdoba. El curso tenía una duración de dos años, y con una orientación para-médica. Será recién en 1946, donde se incorporan materias vinculadas a la Asistencia Social (Páez, 2006).

⁵³ Cabe aclarar que parecería ilógico pensar que hubiera docentes asistentes sociales apenas el curso estuviera en funcionamiento. Sin embargo, en la década del 40 existió un colegio privado de Asistencia Social fundado por la Sra. De Goycoechea. Dicha escuela funcionó durante cinco años (1945-1950), con una influencia directa del Museo Social Argentino. Su fundadora, la Sra. De Goycoechea luego será llamada por la Universidad Católica de Córdoba para organizar la Escuela de Servicio Social. Para ampliar en torno a estas dos escuelas, ver Páez (2006).

⁵⁴ Como pudo observarse en el apartado anterior del presente capítulo, en Córdoba se produce la configuración del campo funcional-laboral del Trabajo Social previamente a la existencia de centros formadores (Parra 2001, Oliva 2007). La mayoría de las entrevistadas coinciden en señalar que, en los Servicios Sociales, estaban insertas Visitadoras Sociales o personas consideradas idóneas para dichos cargos.

“...yo quería trabajar en algo, y ahí mi mamá, mediante gente que nos rodeaba, posicionada en un cargo político, hizo que entre como visitadora social en el Consejo del Menor...Yo era la única del curso, éramos siete, que trabajaba, mi insumo cotidiano era aprovechado en las clases...buscaba conocimiento en la carrera, pero también legitimación en lo que yo estaba haciendo...” (Entrevista a Laura)

“Yo empecé a estudiar en el año 1958...entonces me acuerdo que lo primero que hice, fue ver el listado de alumnos y fui a entrevistar a una, tuve que ir dos veces hasta que la encontré, para ver que era esta carrera, y ese es el sentido de lo que yo quise decir también de lo que era la época, cual era la información. Mi padre era médico pediatra, recibía mucha bibliografía, era una persona que tenía inquietudes e ideales sociales, e intereses sociales, incluso próximas al socialismo, que era una cosa rara en esa época, y recibía mucho material en especial recuerdo de Francia y era en que estaba la problemática materno-infantil. Yo siempre lo ayudaba, era su secretaria...y veía todo eso y me interesaba...De ahí yo me encontré, cuando fui a ver a la gente que cursó primer año, dentro del grupo, que eran grupo muy pequeños, había muchas visitadoras de higiene recibidas en el Instituto de Puericultura, que era de la Nación que también corresponde al esquema de la higiene, etc.” (Entrevista a Lorena).

Dentro de las características de la formación de la época, se destacan dos en particular. La primera era la escasez de bibliografía existente en la época, cuestión que se extendería hasta mediados de la década del sesenta⁵⁵. La segunda era que los estudiantes, en general, organizaban su propia práctica, que consistía en la incorporación voluntaria a algún Servicio Social. En relación con ello, Lorena destaca:

“...yo me organicé la propia práctica...yo fui a practicar en primer año en el Hospital Córdoba... y el segundo y tercer año fue en el Hospital de Niños en el servicio de rehabilitación y ahí ya empecé a hacer el trabajo de servicio de rehabilitación” (Entrevista a Lorena).

La inserción del curso de Asistencia Social en una casa en el centro de la ciudad de Córdoba implicaba un aislamiento, una desconexión con la vida universitaria. Así lo expresan dos de las estudiantes de la época:

“Yo me afilié al Partido Comunista de muy joven, a la Juventud Comunista, es como que la vida universitaria, la dimensión que tenía el desarrollo de la carrera no era suficiente como para hablar de una vida universitaria...” (Entrevista a Laura).

“Después, cuando pasamos en la década del sesenta a auxiliares de medicina, ahí si hubo más contacto e intercambio con la vida universitaria” (Entrevista a Lorena).

⁵⁵ Así lo expresa Jorgelina: “... ahora no nos cuesta tanto acceder a trabajos, material bibliográfico, pero en la época en la que nosotros estudiamos, era tan limitada la bibliografía, en cantidad y en pensamiento...son todo un comienzo, una apertura con el CELATS, por ahí lo que tenemos como más nuevo e iba alimentando nuestra necesidad de formación y evolución, eran los materiales de la gente de ECRO, de Humanitas y de los brasileros que estaba más cerca de nosotros, algunos materiales de Naciones Unidas, si vos comparas eso con lo actual...pero para la época era lo más avanzado...” (Entrevista a Jorgelina).

2.4 El Curso de Asistencia Social: cambios y transformaciones a inicios de los sesenta.

A principios de la década del sesenta, especialmente en 1961, el curso de Asistencia Social pasó a tener una duración de tres años, poniéndose más a tono con las exigencias académicas y el rigor científico de la época. La currícula queda conformada por trece materias⁵⁶, predominando una orientación paramédica y para-jurídica (Alayón, 1980), sumando entre ambas orientaciones siete materias ligadas a estos contenidos. Dentro de las materias de asistencia social aparecían explícitamente el abordaje individual (caso social individual) y el abordaje grupal -inclusive el propio nombre de la materia lo señala: Metodología de la Asistencia Social (Trabajo Social con casos individuales y con grupos)-, aunque por los contenidos dictados por la materia se incluía el abordaje comunitario⁵⁷.

Una de las entrevistadas, Marcela, comenzó a estudiar en este período, específicamente en 1963. Señala que la carrera tenía una duración de tres años y contemplaba la presentación de una tesis. A diferencia de los primeros años de desarrollo del curso, en ese momento la carrera asignaba los centros de práctica desde los cuales realizar las prácticas pre-profesionales. Según la entrevistada:

“Se mantenía la división del caso, del grupo y la comunidad. Ya en ese entonces te asignaban el lugar donde hacías la práctica. Me acuerdo que lo primero que me tocó fue el Hospital de Niños. Ahí trabajé caso, me agregué a la oficina de servicio social, donde estaban estas mujeres...las visitadoras de higiene...Ahí te asignaban casos a atender, y tenías que realizar el diagnóstico, la entrevista familiar, la coordinación con instituciones, hacer informes porque muchas veces había que resolver problemas económicos, derivar niños a otras instituciones, y junto a ello se hacía todo el acompañamiento. En lo grupal estuve en el Instituto Municipal del Alcoholismo. Ahí había un equipo interdisciplinario, yo creo que fue uno de los primeros institutos que trataba la cuestión del alcoholismo. El director era un psiquiatra, y trabajábamos con médicos clínicos, psiquiatras, psicólogos y asistentes sociales. En esta institución la persona ingresaba por la oficina de recepción, era llevado por algún familiar o se acercaba voluntariamente, y hacía un circuito, primero por el servicio social, donde se

⁵⁶ En **primer año** las materias son: Psicología, Derecho Social (primera parte), Introducción a la Asistencia Social, Sociología. En **segundo año**: Derecho Social (segunda parte), Inglés, Metodología de la Asistencia Social (Trabajo Social con casos individuales y con grupos) y en **tercer año** Sociología, Ética Profesional, Derecho Social (parte tres), Higiene y Medicina Social (Higiene y Puericultura), Higiene y Medicina Social II (Enfermedades sociales) y Psicopatología.

⁵⁷ Los contenidos de la materia Metodología de la Asistencia Social están conformados por catorce bolillas divididas en dos partes. La primera, “Trabajo social con casos individuales”, donde se trataban temas como los conceptos de metodología de la asistencia social, luego los métodos de trabajo social: casos individuales, con grupos y con comunidades. El caso individual y todo su proceso: solicitud, estudio, diagnóstico, tratamiento y los límites y alcances del trabajo social con casos individuales. La segunda parte, “Trabajo social con grupos” desarrollaba la temática del individuo y el grupo desde miradas psicológicas y sociológicas, el trabajo social con grupos, vínculo trabajo social de caso y grupo y vínculo trabajo social de grupo con comunidad, el proceso de grupo como medio educativo y como medio terapéutico. Luego se tocan los aspectos referidos al proceso grupal: la iniciación del grupo, diagnóstico y selección de los miembros, continuidad del grupo: conciencia de grupo, actividades en la vida del grupo y la actividad moral-intelectual-estética-física elaborada con grupos (Plan de Estudio de 1961). Cabe destacar, también, que las tres materias sobre asistencia social eran dictadas por el propio De Cesaris.

hacía un relevamiento de ambientación familiar, se veía la vinculación con la familia, luego seguía el circuito por la parte médica, donde se hacían revisiones y se veía la parte física, luego por la parte psiquiátrica. Todos hacíamos informes, y según la socialización de los informes se comenzaba el tratamiento. El tratamiento era un tratamiento ambulatorio, y en lo grupal armábamos grupos con los pacientes que estaban en tratamiento, también se hacían grupos con la familia. Esta actividad la coordinaban el psicólogo y el asistente social. Ahí aplicábamos todo lo que tenía que ver con el método de organización de grupos. En lo comunitario trabajamos en un barrio que no era una villa, era un barrio donde la mayoría de las personas trabajaban de changas, pero con la característica de que ellos levantaban sus propias casas. La práctica que hicimos estuvo ligada a la conformación del centro vecinal. Las prácticas duraban un año completo, y se iban haciendo los informes, los diagnósticos, en donde se colocaba qué se había hecho, cómo había seguido, hasta dónde se siguió, cuál fue la participación que se tuvo” (Entrevista a Marcela).

En una línea similar, Jorgelina, que inició su carrera en 1965 señala:

“En primer año era un poco de aprestamiento y asistir a la institución... Yo me acuerdo que mi práctica de primer año la hice en la Casa Cuna y teníamos que hacer un informe diario, yo iba como empleada de lunes a viernes cuatro horas a la mañana, era como un trabajo, y te sentaban a hacer fichas, a completar ficheros, a atender el teléfono, a atender la guardia, la persona que llegaba a la guardia, la Casa Cuna en ese entonces tenía internado, recorrer el internado... Y después de la mitad del año, y según como respondieras vos a las necesidades de los servicios, te podían largar con dos o tres casos para que los manejaras vos, y tenía que hacer informes diarios, pero además te exigían que los informes lo pudieran leer todo el mundo... En segundo fue grupo... yo lo hice con Laura en la Cooperativa de la Carne, que era el antiguo matadero municipal, y que ahí la problemática fundamental era el alcoholismo, era interesante y era duro, en un ámbito fundamentalmente masculino y machista, y la problemática del alcohol no estaba ligada sólo a lo laboral, estaba ligada a lo familiar, estaba ligada a los factores sociales y por otro lado, estaba esta cosa de cómo trabajar, el haber pasado de ser empleados municipales a la instancia de cierre de la fuente de trabajo y a ser cooperativa y que no sea absolutamente entendido por todo el mundo... La práctica de grupo y comunidad fue en Barrio Las Violetas, empezamos a trabajar la problemática del barrio a partir de grupo de niños y adolescentes en vinculación con la escuela” (Entrevista a Jorgelina).

A la incorporación de un año más de cursada, con nuevos contenidos y materias, se sumaría uno de los elementos más significativos para ese momento de la carrera. El mismo estaba vinculado a la conformación del primer Centro de Estudiantes de Asistencia Social.

El Centro de Estudiantes en Asistencia Social no mantenía por esos años ninguna vinculación con las organizaciones político-estudiantiles de la FUC o con aquellas que se encontraban por fuera de ella⁵⁸. Esto fue el resultado del

⁵⁸ Cabe recalcar que en este momento, en el Movimiento Estudiantil cordobés el Reformismo, en su versión liberal o de izquierda era uno de las tendencias más fuertes en la universidad. Al mismo tiempo surgen otros grupos, como el Integralismo que asumen en sus inicios el trabajo netamente reivindicativo, sin participar de comicios para centro de estudiantes, cuestión que para hacerlo se debía pertenecer a la FUC (Ferrero, 2009).

posicionamiento adoptado por las estudiantes de Asistencia Social, que consideraban que el centro de estudiantes debía restringirse a una cuestión de orden gremial, manteniendo distancia de la cuestión política o político partidaria. Marcela, quien fue la presidenta del Centro de Estudiantes, dijo:

“La escuela tenía déficits, y así se conforma el centro de estudiantes, más o menos en el año 63. El mismo tenía un carácter netamente reivindicativo, no tenía un tinte político, era algo independiente, para resolver distintos problemas, incluso capaz que yo era la que estaba un poco más politizada en la época...sin embargo, yo siempre sostuve que el gremio, el centro de estudiantes es algo netamente reivindicativo, no puede ser el partido político” (Entrevista a Marcela).

Una de las reivindicaciones fuertes sobre las que se comenzó a trabajar fue en torno a las prácticas pre-profesionales, y a la incorporación de mayor cantidad de docentes en el área práctica.

“Una de las luchas más importantes que desarrolló el centro de estudiantes aquellos años fue ligada a las prácticas pre-profesionales, ya que había una sola docente de la práctica que atendía y trabajaba con todos los años de la carrera. De este modo, fue posible que ingresaran nuevos docentes a la parte práctica, Lorena, Marta, como ayudantes de trabajo práctico” (Entrevista a Marcela).

Jorgelina señala que cuando ella inició la carrera en 1965, la promoción que se recibía en aquel año había organizado el centro de estudiantes en 1962. Durante 1965, se generaron asambleas para que este grupo nuevo de estudiantes continuara con el trabajo del Centro de Estudiantes. Sin embargo, un hecho de aquella época, la dictadura militar de Onganía, que prohibió todo tipo de actividad política, signaría el destino del Centro de Estudiantes.

“No, en realidad cuando nosotros entramos en el 65, estaba el centro de estudiantes funcionando...y llamaban a asambleas...con los que recién ingresábamos, para que tomáramos la posta, pero pasa que con el 66 allá fueron todos los centros de estudiantes y nosotros los estudiantes por detrás...el centro de estudiantes peleaba reivindicaciones estudiantiles y de la escuela, la política no existía. Yo me avivo que la política existe...en el 66, con toda la movida estudiantil, las marchas, los muertos, las huelgas, ahí me desayuno que aparte de la política de afuera hay una política que tiene que ver con tu condición de estudiante y de universitario, empiezo a mirar y charlar con las distintas tendencias, y definir para que lado ir” (Entrevista con Jorgelina).

El relato de Jorgelina recalca que, a partir de 1966 comienza a producirse el reconocimiento de la condición de ser estudiante universitario y de formar parte del movimiento estudiantil. Sin embargo, este reconocimiento y adhesión a alguna línea política dieron la impresión de estar signados por la participación y pertenencia a otros espacios universitarios más que por la pertenencia al Curso de Asistencia Social. Esta situación, de distanciamiento de la realidad política de la universidad, al parecer se profundizó a partir de la

dictadura militar de Onganía, donde se prohibió toda forma de organización política.

En un clima de censura y de represión instaurados por la dictadura militar, el Curso de Asistencia Social pasará a constituirse en Escuela de Asistencia Social. El próximo punto buscará desarrollar ese pasaje y el desarrollo de la escuela hasta inicios de la década del setenta.

2.5 De Curso a Escuela de Asistencia Social.

A partir de las primeras reformas del Curso de Asistencia en 1961, en el que se amplía la duración a tres años, sería en 1965⁵⁹, a nueve años de la creación del curso, cuando se comenzarían a realizar las adecuaciones y gestiones pertinentes para la conformación de la Escuela de Asistencia Social.

Una de las entrevistadas recuerda que para dar comienzo a las gestiones pertinentes para la conformación de la Escuela de Asistencia Social, el director, Horacio De Cesaris, les consultó a las estudiantes en torno al proyecto:

“A mi me gustaría en primer lugar hacer referencia a esto de cómo pasamos a ser Escuela, que creo es un hecho importantísimo y de eso no se habla. La promoción de la que yo soy parte, que comenzamos en el año 65 la carrera siendo curso de Asistencia Social en la Escuela de Auxiliares de Medicina... De Cesaris, que era el director, nos propone a nosotros el cambio de plan de estudios y la aceptación de hacer un año más de carrera, con eso lográbamos mayor identidad para la carrera, darle jerarquización, fundamentalmente de eso se trataba y ahí se cambia, nosotros aceptamos...la otra cosa es que la carrera tenía después de esos tres años la presentación de una tesis, nosotros en realidad somos los primeros que hacemos cinco años, porque hicimos un año más de cursada, cursando materias regulares, eran cuatro materias y cuatro seminarios pero lo mismo hicimos trabajo de tesis, el último año se hizo trabajo de tesis...” (Entrevista a Jorgelina).

En uno de los materiales consultados, un cuadernillo del año 1970, el entonces director del curso, Horacio De Cesaris, reconstruye las gestiones desarrolladas para la conformación de la Escuela de Asistencia Social. *“En el año 1966, cuando el entonces “Curso de Asistencia Social” integraba la “Escuela de Auxiliares de la Medicina” (Facultad de Ciencias Médicas, de la Universidad Nacional de Córdoba), las autoridades de las cuales dependíamos –Dr. Francisco Torres, Director de la Escuela; Prof. Dr. Tomás de Villafañe, Decano- dieron principio de aceptación a nuestros propósitos de sacar a la Carrera del área de “auxiliares de la medicina” para transformarla en una Escuela, aunque ubicada en la misma Facultad por razones de la organización académica y presupuestaria. Aunque reconocíamos que no era la solución*

⁵⁹ Así lo expresa el director del curso de Asistencia Social, Horacio De Cesaris: *“En 1965 consideramos que ya había llegado el momento de promover antes las autoridades universitarias la transformación del Curso en Escuela, lo que cumplimos recientemente, tras varios meses de intenso trabajo analizando nuestra propia evolución, las posibilidades de la Universidad a la que pertenecemos, las organizaciones y funcionamiento de todas las Escuelas de Asistencia o Servicio Social existentes en el País y de numerosos Institutos extranjeros”* (De Cesaris, 1966:1).

ideal, constituía una perspectiva de progreso en la estructuración de la Escuela” (De Cesaris, 1970).

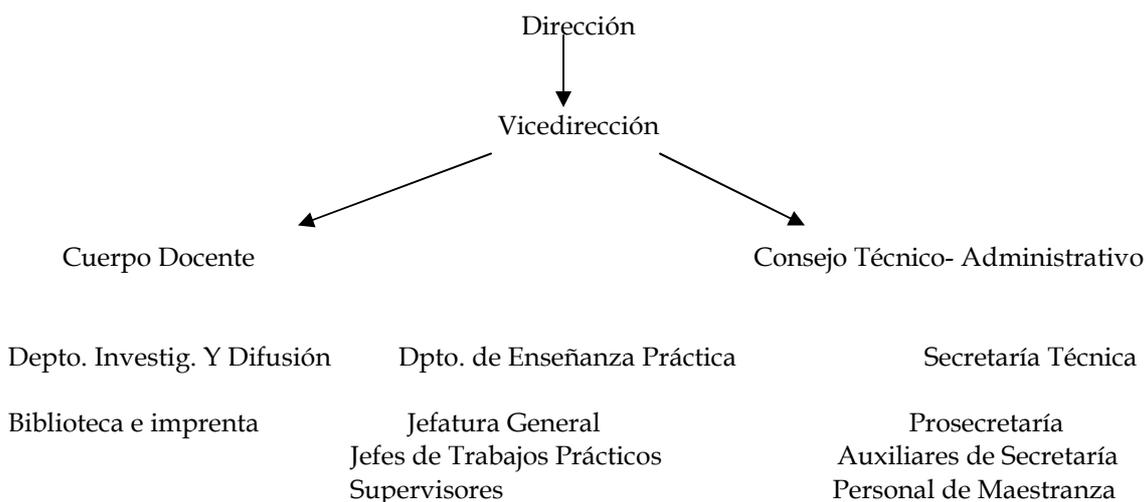
Este proceso de constitución de la Escuela de Asistencia Social incluyó la conformación de una “Comisión de Alumnas” -en términos del propio De Cesaris (1970)- que participó en la elaboración del proyecto de reglamento, del plan de estudios y del programa de las asignaturas, este último con la colaboración de los docentes. El resultado de este trabajo fue una versión provisoria del año 1966, que incluía los tres puntos señalados anteriormente.

En la introducción de dicho documento, fechado el día 26 de Septiembre de 1966, De Cesaris señala que, mientras se tramitaba la oficialización de la Escuela de Asistencia Social, se iban estableciendo las modificaciones pertinentes para el funcionamiento como escuela. Es decir, la estructura de funcionamiento como escuela precedió a su reconocimiento formal.

Además de la transformación de curso a escuela, la cuestión de la formación profesional comenzaría a ser revisada. Dentro de los elementos más sobresalientes se encuentra la ampliación de la carrera a cuatro años y la confección de un nuevo plan de estudios, en el que claramente empieza a aparecer el influjo del “metodologismo aséptico”.

Al mismo tiempo, el organigrama institucional fue reestructurado, apareciendo nuevas áreas, cargos y funciones. El mismo quedó conformado de la siguiente manera: Director, Vicedirector, Consejo Técnico-Académico, Cuerpo Docente, Departamento de Enseñanza Práctica, Departamento de Investigación y Difusión, Biblioteca e Imprenta, Secretaría Técnica, Prosecretaría; Auxiliares de Secretaría y Personal de Maestranza y Centro de Estudiantes.

Uno de los documentos consultados (Moughty y otros, 1999), presenta gráficamente el organigrama del siguiente modo:



Resulta interesante destacar algunos elementos en torno a este nuevo organigrama de funcionamiento institucional:

- En relación con la **Dirección** se destaca en el Capítulo II, Artículo 14 que *“El Director de la Escuela deberá ser Asistente Social con título universitario, o tener título máximo universitario y acreditar antecedentes significativos en el campo de la Asistencia Social. Será elegido por concurso, de acuerdo a la reglamentación establecida por el Estatuto Universitario (arts. 44, 45 y 46), para Profesores Titulares y por la Reglamentación correspondiente de la Facultad de Ciencias Médicas”* (1966: 20). Si bien la dirección de la Escuela de Asistencia Social siguió a cargo del abogado De Cesaris, este artículo de la reglamentación es uno de los primeros antecedentes formales que estipulan la conducción de la carrera de Asistencia Social por un asistente social.
- Vinculado a la **Vice-dirección**, la misma *“...será de dedicación exclusiva y estará a cargo de un Asistente Social con título universitario, elegido por concurso de acuerdo a las normas reglamentarias citadas en el artículo precedente”* (1966: 20). En torno a este cargo, no se han encontrado antecedentes de si fue ocupado por un asistente social.
- El **Consejo Técnico-Administrativo** estaba compuesto por el Director, el Vicedirector, tres Profesores, Tres Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y un representante del Centro de Estudiantes. Según los artículos 18, 19 y 20, los profesores eran elegidos por el propio cuerpo docente, los jefes de trabajos prácticos por los docentes del área de enseñanza práctica de segundo, tercero y cuarto año, y un representante del Centro de Estudiantes, debiendo ese estudiante tener aprobado por lo menos primer año. Todos estos cargos tenían una duración de un año.
Dentro de las atribuciones del Consejo Técnico-Administrativo se encuentran la modificación de los reglamentos y de los planes de estudio; la confección del presupuesto anual; el análisis de los programas teóricos y prácticos; el reconocimiento del estatuto y de los directivos del centro de estudiantes; la designación de los miembros del Departamento de Investigación y Difusión, entre otras actividades.
- El **Cuerpo Docente** estaba integrado por los Profesores, los Jefes y Supervisores de Trabajos Prácticos y por los Auxiliares Docentes. Tanto los Jefes de Trabajos Prácticos como los Supervisores deberán ser asistentes sociales. En relación con los primeros, serán cuatro en total, correspondiendo uno a cada año de la carrera y tendrán *“...a su cargo la enseñanza práctica de los alumnos, la que impartirán directamente y/o a través de los Supervisores cuyo desempeño coordinarán y orientarán”* (1966: 25), mientras que los Supervisores *“...tendrán por misión controlar y orientar las actividades prácticas de los alumnos, ajustándose a las directivas que les impartieren los jefes respectivos...”* (1966: 26). Los auxiliares docentes podrán ser Asistentes Sociales o estudiantes de la carrera, y sus funciones consistirán en *“...colaborar con el titular de la cátedra respectiva, asesorar a los alumnos sobre el estudio de la materia, realizar tareas docentes accesorias (confección de bibliografía, fichaje de temas, etc.) y trabajos específicos que el Profesor considere convenientes”* (1966: 27).
- El **Departamento de Enseñanza Práctica** comprendía una Jefatura General a cargo del Vicedirector de la carrera, los cuatro Jefes de Trabajos Prácticos y los Supervisores. Las funciones del departamento eran: *“...programar,*

promover, distribuir, coordinar y supervisar las actividades prácticas de los alumnos tendentes a su formación profesional, entrenándolos gradualmente para el conocimiento científico de la realidad social, el empleo de las técnicas de investigación, los principios de organización de los servicios sociales y el empleo de los métodos de ejecución de la Asistencia Social, tendiendo gradualmente, y cada vez con mayor énfasis, a plasmar la personalidad profesional. Incluye la necesidad de encauzar la personalidad de los alumnos de acuerdo con las exigencias de la profesión. En consecuencia, al ser un proceso a la vez formativo y orientador, la mayor atención corresponderá al análisis crítico de las formas en que se lleva a cabo este trabajo” (1966: 27). Dentro de las funciones asignadas al Departamento de Enseñanza Práctica se encuentran la selección de los centros de práctica, el mantenimiento de la relación con el Departamento de Investigación y Difusión; la coordinación de planes de acción entre los Jefes de Trabajos Prácticos y los supervisores con los Profesores de las materias, afín al método que se está aplicando.

- En referencia al **Departamento de Investigación y Difusión**, el mismo comprendía una Jefatura General, que incluía al Director de la escuela, Profesores, Jefes de Trabajos Prácticos, graduados designados por el Consejo Técnico-Administrativo y a dos estudiantes designados por el Centro de Estudiantes. Dentro de las funciones asignadas se encuentra la realización de estudios científicos, la divulgación de sus resultados, el establecimiento de intercambios con otras escuelas y centros de formación, la participación en eventos, cursos, seminarios afines a la profesión y a la carrera, entre otras.
- La **Biblioteca e Imprenta** dependía de un bibliotecario con título habilitante. Esta área era importante para la época, en la medida en que se facilitaba el acceso a materiales bibliográficos de asistencia social y de las ciencias sociales.
- La **Secretaría Técnica** estaba a cargo de un Asistente Social, que era seleccionado por concurso. Sus funciones consistían en apoyar las diversas iniciativas y acciones emprendidas por el director de la carrera. Entre ellas se destaca la organización de los cursillos preparatorios para los aspirantes a ingresar a la carrera, que estaba a su cargo⁶⁰.
- El **Centro de Estudiantes de Asistencia** es “...el órgano representativo del alumnado a los fines de peticionar a las autoridades de la Escuela sobre asuntos de interés para el estudiantado y en lo concerniente a su bienestar y progreso en la Carrera. Además estimulará las interrelaciones entre los condiscípulos y vinculará los intereses y actividades de ellos con Instituciones y Organismos afines” (1966: 35). Según el reglamento, los estudiantes a partir de una asamblea deberán establecer los estatutos de funcionamiento del Centro de Estudiantes, que luego deberán ser aprobados por el Consejo Técnico-Administrativo.

Cabe señalar que, como ya expresaron las entrevistadas en el apartado anterior de este trabajo, el Centro de Estudiantes es disuelto a partir de la llegada del Onganiato. Se desconoce como se dio el funcionamiento del Consejo Técnico-Administrativo sin la participación estudiantil.

⁶⁰ Se omiten las funciones de la Pro-secretaría –que también debía estar a cargo de un Asistente Social- y de los Auxiliares de Secretaría y Personal de Maestranza ya que sus funciones son de tinte administrativo, que hacen al funcionamiento institucional.

El título que otorga la Escuela de Asistencia Social es el de Asistente Social, con validez tanto para todo el país como para aquellos países del extranjero con los que hubiere convenios internacionales al respecto; es un título genérico, lo cual no implica tener una especialización en algún campo determinado.

Tal vez uno de los puntos más destacados del documento, y que refleja el posicionamiento en torno al quehacer profesional, es aquel que determina a qué habilita el título de Asistente Social. En torno a ello se señala: *"a) ejercer la profesión de Asistente Social, en cualquiera de sus ramas o especialidades, previa obtención de la matrícula correspondiente expedida por los poderes públicos pertinentes en las jurisdicciones en las cuales estuviese reglamentado el ejercicio profesional; b) dirigir y desempeñarse en instituciones estatales o privadas de bienestar social, cumpliendo tareas de reajuste individual o colectivo, así como planificando, organizando y administrando las mismas; c) gobernar institutos y escuelas de Asistencia o Servicio Social y dictar cátedras de las materias específicas, como también impartir enseñanza práctica; d) emitir, responder, presentar, proyectar, investigar y realizar trabajo de Servicio Social"* (1966: 11-12).

Esta definición de las competencias profesionales parece ser re-trabajada y discutida en 1968, en las VI Jornadas Argentinas de Servicio Social llevadas a cabo en Tucumán, en un trabajo presentado por De Cesaris y el conjunto de estudiantes de tercer año de la carrera.

Uno de los puntos destacados de dicho trabajo, y que profundiza la cuestión de las competencias profesionales, es la consideración que hace el mismo con respecto a la definición de la Asistencia Social como profesión. Retomando a Platón, los autores reconocen que las profesiones se encuentran en el centro de un doble interés: por un lado, uno de carácter económico o de retribución económica; por otro lado, la prestación de un servicio leal al otro. Esta tensión –propia de las profesiones– plantea el dilema ético de encontrar un equilibrio entre ambos intereses.

A partir de esta tensión, se considera que la Asistencia Social es una profesión que tiene algunos rasgos particulares, entre los que se destacan:

- "a) Es un tipo particular de actividad permanente;*
- b) Su ejecución requiere una preparación especializada, en instituciones reconocidas de enseñanza;*
- c) No es una actividad de tipo económico puro, pues su fin primordial es el bienestar social, como interés cultural definido;*
- d) En las comunidades más evolucionadas está caracterizada por un poder social considerable y por un elevado "status" social, así como por un notable grado de institucionalización;*
- e) Existen códigos morales propios que prescriben la responsabilidad de la profesión frente a la colectividad que sirve;*
- f) El Asistente Social, a diferencia del Psicólogo y del Sociólogo, que describen los fenómenos personales y colectivos, tiende a controlar constructivamente los cambios que se operan en lo individual y lo social. De aquí que los principios*

prácticos que deben orientar la acción del Asistente Social supongan un objetivo de bienestar individual y social” (De Cesaris y otros, 1968: 9).

En ese sentido, el carácter profesional del asistente social parece estar definido por el hecho de requerir un proceso de formación, por poseer un Código de Ética que regula el accionar profesional y por actuar a nivel de lo individual y social mediante técnicas y procedimientos metodológicos. Pese a incorporarse la preocupación por una mayor profesionalización en la formación profesional, adhiriendo a una visión modernizante en la cual la inclusión de un mayor desarrollo técnico y científico permite diferenciar al asistente social del voluntariado y de los técnicos auxiliares, aún se incluyen elementos relacionados con una visión tradicional, en la cual el asistente social debería tener ciertas aptitudes subjetivas. En esa línea, el trabajo señala: *“El Asistente Social se hace con vocación, con sacrificio, con dedicación, con ciencias y experiencias”* (De Cesaris y otros, 1968: 8).

Esta tensión, presente en algunos momentos del trabajo, parece estar resuelta mediante la incorporación de una perspectiva modernizante, que reconoce la necesidad de profundizar una visión técnica, científica y metodológica del quehacer profesional. En esa línea, se plantean tres falencias que el asistente social debería sortear: a) considerarse subordinado al médico o al juez, es decir, se plantea el problema de la subalternidad de la profesión, reconociendo que el asistente social desarrolla una actividad independiente, con campos de acción bien definidos, disciplinas y métodos propios; b) una supremacía técnica del asistente social con respecto a las personas idóneas, que ocupan ese espacio socio-ocupacional del asistente social, y c) una visión reduccionista de la Asistencia Social, que se limita a una metodología de ejecución, despreocupándose de la elaboración de una teoría, y la inclusión de elementos de la investigación y la planificación social, de modo de ubicar a la Asistencia Social en el cuadro general de las ciencias (De Cesaris y otros, 1968).

A partir de ello, el trabajo define al Asistente Social como un “agente de cambio” cuya práctica profesional no es de “sillón”, sino que opera sobre las “grietas del sistema social”⁶¹. Por ende, *“...el Asistente Social es un representante de la Sociedad principalmente en dos sentidos: 1) porque a través suyo se moviliza la Sociedad para reparar las consecuencias de las fallas de su sistema; 2) porque debe actuar frente a los asistidos con un sano espíritu impersonal, que evite las relaciones de dependencia y constituya un incentivo a su propia movilización moral”* (De Cesaris y otros, 1968: 20).

En esa línea, para consolidar al asistente social como un representante de la sociedad, deben superarse dos grandes nudos problemáticos. Por un lado, diferenciarse de las visitadoras sociales, resaltando que el asistente social no es un técnico auxiliar, sino que tiene fundamentos teóricos propios, que es capaz de utilizar técnicas para la recolección y análisis de datos y actuar con métodos propios sobre múltiples problemas sociales⁶². Por otro lado, avanzar sobre

⁶¹ Todas las palabras entre comillas responden a la terminología original utilizada en el texto en cuestión.

⁶² El trabajo elaborado por De Cesaris y las estudiantes recalcan otros elementos más que hacen incompatible el accionar del Asistente Social y el de la Visitadora Social, y es el del secreto profesional.

algunos nudos problemáticos presentes en la propia profesión, como la falta de una teoría general que esté sólidamente estructurada y que sea transmisible; el desconocimiento de la finalidad de la profesión, lo que ubica al profesional en un lugar subalterno; la tensión con respecto a los directores o presidentes de las obras o empresas de Asistencia Social; la ausencia de investigación en la profesión y el rechazo a asumir que el campo de acción profesional ya no se limita sólo a lo individual, sino también a lo grupal y comunitario.

Sin dudas, estos posicionamientos teóricos estuvieron presentes a la hora de reformar la currícula de estudio. Dicha reforma fue impulsada de forma paralela al proyecto de conformación de la Escuela de Asistencia Social. La nueva currícula estaba compuesta por veintinueve materias y dos seminarios, con un total de mil trescientos cincuenta (1350) horas de enseñanza teórica y mil setecientos ochenta y cinco (1785) horas de enseñanza práctica. En total, la carga horaria de la carrera era de tres mil cincuenta y tres (3053) horas.

El plan de estudios de la Escuela de Asistencia Social comprendía:

Primer año: Introducción a la Asistencia Social (Teoría general- nociones de campo); Metodología de la Asistencia Social I (trabajo social con casos individuales); Psicología I (General); Psicología II (Evolución del niño); Sociología I (Introducción); Introducción al Derecho (General- Derecho público - Derecho privado); Higiene y medicina social I (Generalidades- nutrición) y Técnicas de investigación social I (Conocimiento científico de lo social- procedimientos para la captación de la realidad)

Práctica: El estudiante deberá realizar un trabajo de ambientación, de *“Conocimiento y fichaje de Instituciones asistenciales sociales. Redacción y discusión de informes. Práctica administrativa. Lecturas comentadas. En los dos últimos meses: estadía supervisada en una institución (atención al público, confección de fichas y realización de trámites administrativos)”* (De Cesaris, 1966: 7).

Segundo año: Metodología de la Asistencia Social II (trabajo social con grupos); Psicología III (Evolución del adolescente); Psicología IV (de la personalidad); Sociología II (de la familia); Sociología III (de la educación); Derecho Social I (Introducción- Derecho de familia- Asistencia jurídica a incapaces); Higiene y medicina social II (Higiene- puericultura) y Técnicas de la Investigación Social II (Técnicas para la organización de datos- redacción y presentación de informes- investigación durante el desarrollo)

Práctica: En segundo año el estudiante deberá realizar un trabajo de adiestramiento en el método de caso individual.

Tercer año: Metodología de la Asistencia Social III (Trabajo con comunidades); Ética profesional; Psicopatología (General - Evolutiva); Sociología IV (Urbana y rural); Sociología V (Industrial); Derecho Social II (Derecho del trabajo y de la

Mientras el Asistente Social guarda secreto de las situaciones que conoce, las Visitadoras Sociales deben transmitirlo a otro profesional, ya sea el médico o al juez.

previsión social); Derecho Social III (Derecho sindical- Derecho cooperativo- Derecho educacional); Higiene y medicina social III (Enfermedades sociales) y Organización y administración de servicios sociales.

Práctica: En tercer año el estudiante deberá realizar un trabajo de adiestramiento en el método de trabajo de grupo.

Cuarto año: Utilización y promoción de recursos (introducción- recursos institucionales- promoción de recursos- adiestramiento- conocimientos útiles); Supervisión en Servicio Social; Psicología Social; Sociología VI (Análisis de la sociedad contemporánea y enfoques de la problemática argentina) (Seminario) y Campos de la asistencia social (Seminario)

Práctica: En cuarto año el estudiante deberá realizar un trabajo de adiestramiento en el método de comunidad.

La constitución de esta nueva currícula de estudio retrata con claridad la influencia del desarrollismo a la hora de estructurar el nuevo plan de estudios. Uno de los elementos significativos del desarrollismo, que impactaría en la profesión, fue el “metodologismo aséptico”⁶³, que se incluyó en la currícula en sus diversos componentes, es decir, “...además de los Métodos Clásicos (Caso, Grupo y Comunidad) los Métodos Propiciatorios o Secundarios (Investigación Social, Supervisión Docente y Organización y Administración de Agencias de Bienestar)” (Parra, 2002: 74). Así, aparecen materias vinculadas a las Técnicas de Investigación⁶⁴, la Organización y Administración de Servicio Social⁶⁵, la Utilización y Promoción de Recursos⁶⁶ y la Supervisión en Servicio Social⁶⁷.

⁶³ El “metodologismo aséptico” refiere a la constitución de un profesional como “agente de cambio” que asume un posicionamiento neutro, descomprometido y con un desarrollo técnico que permita ser parte de la formulación, diagnóstico y ejecución de las políticas sociales (Alayón, Barreix y Cassineri, 1971).

⁶⁴ Los contenidos tratan los temas vinculados a los procedimientos científicos, requisitos del método, el conocimiento científico de lo social, el método experimental, posibilidad de pronosticar los fenómenos sociales, la necesidad de investigación social para ejercitar la metodología de la Asistencia Social, la validez, formulación de los objetivos, diseños de investigación. También se desarrollan los distintos procedimientos para captar la realidad social: recolección de datos sociales, la observación, la encuesta, la entrevista, el cuestionario y los documentos y registros y la metodología cuantitativa de la investigación, el uso de la estadística, tabulación de datos y la redacción del informe final de investigación (Plan de Estudio 1966).

Estos ejes de la materia guardan relación con la práctica profesional y el desarrollo de los métodos auxiliares. Así lo expresa el programa de la materia: “*La necesidad de la investigación social para ejercitar la metodología de la Asistencia Social...Importancia de la investigación social en los Trabajos Sociales con Casos Individuales, con Grupos y con Comunidades, como base para el diagnóstico social de las entidades personales y colectivas*” (Plan de Estudio, 1966: 81).

⁶⁵ En la materia, los contenidos estaban vinculados a la temática de la empresa, sus elementos (humanos-financieros-materiales), la administración y dirección, el administrador y la contabilidad y por una sección “especial” –en los términos propios de la fundamentación del programa de estudios-, en donde se aborda la asistencia social como empresa, el montaje de la oficina de servicio social, la sistematización del trabajo, la supervisión en los procesos administrativos y asistenciales y la evaluación. (Planes de Estudio 1966).

⁶⁶ Entre los contenidos dictados por la materia, se encuentra la temática de los recursos y su importancia para el ejercicio profesional, la utilización de los recursos de la comunidad, los recursos institucionales, la promoción de los recursos mediante la educación popular (Plan de Estudio 1966)

Del mismo modo en que se incorporan nuevas materias vinculadas al trabajo social y a los métodos auxiliares, comienzan a aparecer una serie de nuevas materias que diversifican los contenidos para-médicos y para-jurídicos de la formación profesional. De esta manera, se destaca la inclusión de las materias vinculadas a la Sociología y a la Psicología Social.

En lo que respecta a los contenidos y al material bibliográfico utilizado en las diversas materias que conforman el plan de estudios, en las asignaturas de asistencia social predominan aquellos autores clásicos para el abordaje del Caso Social Individual como, por ejemplo, H. Perlman, M. Rychmond, G. Hamilton, mientras que para los abordajes Grupales y Comunitarios comienzan a aparecer autores ligados al desarrollismo, como la misma V. Maidagán de Ugarte, E. Ander-Egg, N. Kisnerman, D. González, C. Ware, textos de Humanitas y de las Naciones Unidas, entre otros. En el resto de las materias aparecen materiales predominantes de la sociología norteamericana, incorporándose autores como G. Germani⁶⁸, mientras que en la psicología aparecen autores tradicionales, con una visión biologista, a la par que se agregan tímidamente autores como S. Freud, E. Fromm, M. Merleau-Ponty, entre otros.

Del desarrollo expuesto hasta aquí se infiere que la formación profesional de la Escuela de Asistencia Social se encuentra “tensionada” por dos grandes matrices teóricas; por un lado, aquella que fue incorporada desde los inicios de la carrera, con una visión para-médica y para-jurídica, en la que predominan perspectivas de corte psicologista y biologista. Las mismas han sido objeto de algunos cambios en los contenidos de las materias, más acordes a una carrera de orientación social⁶⁹, y con una incorporación incipiente de autores y posiciones teóricas de “avanzada” para el momento. Por otro lado, comienza a desarrollarse una matriz teórica de corte desarrollista y modernizadora. Esta matriz puede expresarse en la ampliación de las materias sociológicas, en la aplicación de los métodos auxiliares, y con una orientación de corte tecnicista y metodologista.

⁶⁷ Los temas tratados por la asignatura son los conceptos y definiciones de la supervisión, sus funciones, los destinatarios, los elementos superadores –individual, profesional e institucional- de la supervisión, procesos y procedimientos de supervisión, la supervisión y los métodos de ejecución de la asistencia social, caso individual, grupo y comunidad (Plan de Estudio 1966).

⁶⁸ Cabe recordar que es a mediados de la década del cincuenta y a inicios de la década del sesenta que el desarrollo de la Sociología tiene un giro importante: el desarrollo teórico de Gino Germani, y la ruptura con una sociología más de corte ensayista –como la elaborada por ejemplo por José Ingenieros, en base a su posicionamiento positivista y biologista-, y la incorporación de autores como Talcon Parsons, Paul Lazarfeld o Robert Merton y los métodos cuantitativos, la recolección de datos y el estudio de casos. De igual manera sucede con la Psicología, que en sus orígenes estuvo ligada a las disciplinas de salud mental, y es a partir de mediados y fines de la década del cincuenta que comienza a aparecer la influencia Freudiana, y en algunos casos la vinculación con el marxismo, como es el caso de José Bleger y su escrito “Psicología y dialéctica materialista” escrito en 1958 (Ponza, 2010).

⁶⁹ Cabe reconocer que, si bien la orientación predominante de la psicología es de corte evolutivo y biologista, esto presenta un avance y una mayor coherencia con respecto a los contenidos iniciales dados en la materia Psicología. Por ejemplo, en 1963 se estudiaba el sistema nervioso central, medular, neurovegetativo, las funciones del cerebro, glándulas de secreción interna, el parto, el tema de la personalidad, la evolución psíquica del individuo y los factores determinantes de la reacción personal (Plan de Estudio 1963).

En una línea similar de desarrollo, de mayor estructuración y organización, las prácticas pre-profesionales prevén, además de su estructuración por sujetos -Institución, Caso, Grupo y Comunidad- un aumento gradual en el tiempo de realización de las mismas. Así, la cantidad de horas semanales aumenta según la práctica en cada año; en primer año es de seis (6) horas semanales y doscientas diez (210) horas totales; en segundo año las horas semanales son doce (12) y cuatrocientas veinte (420) las totales, en tercer año son quince horas (15) semanales y quinientas veinticinco (525) horas totales, y en cuarto año, son dieciocho (18) horas semanales y seiscientos treinta (630) horas totales.

Según el relato de una de las entrevistadas, que era la JTP de aquellos años en primer año, la práctica se estructuraba de la siguiente forma:

“Yo puedo decir cómo organicé la práctica; como era justamente Introducción al Servicio Social se daba una clase general sobre los distintos campos y después los grupos de alumnos iban a minoridad, una charla general diciendo en qué consistía la problemática y quienes se hacían cargo, entonces después los alumnos iban con una guía institucional e iban a visitar a las instituciones, eso se trabajaba en grupo. Después a fin de año íbamos a un plenario, entonces había grupos al que le había tocado minoridad, sindicatos, fábricas (porque en la Fiat hubo servicio social, luego no tuvimos más acceso), carcelario. En la segunda parte del año, o en los últimos dos meses había lo que nosotros denominábamos práctica administrativa que era que un alumno se incorporara a algún servicio como para ver cómo era el movimiento por dentro del servicio social...” (Entrevista a Lorena).

En cuanto al rol docente del Jefe de Trabajos Prácticos y de los supervisores, Lorena dijo:

“Los supervisores iban a terreno y tenían reuniones conmigo donde íbamos analizando la evolución del grupo y después era material para conocer una institución y se elaboraba una guía, los alumnos tenían que presentar un informe de cada institución, eran cuestiones importantes, había un informe objetivo y uno subjetivo, yo lo había trabajado a todo esto con la psicóloga social para ver cómo llevar a cabo la práctica de forma mejor, porque también se veía cómo se mezcla lo subjetivo y objetivo en primer año, aprender a diferenciar qué es lo que vieron, datos concretos y después qué es lo que me produce todo esto, sobre todo en instituciones como la cárcel, instituciones de menores. Se trabajaba en eso, la guía y en la orientación en la institución cuando trabajaban, si bien es cierto que había un contacto primero mío, después las supervisoras iban al lugar donde el alumno estaba insertado para ver si había algún problema, lo seguía en su práctica, y después el alumno tenía la obligación de presentar informes de lo que hacía y el supervisor de corregir y evaluar, pero estaban todas las instancias cubiertas, la relación del supervisor con el alumno y del supervisor conmigo” (Entrevista a Lorena).

Al indagar si existían criterios para seleccionar los centros de prácticas, Lorena señaló que no sólo había una mayor organización en la selección de los

lugares de práctica, sino también, en el significado de la “práctica administrativa” de primer año.

“En los primeros años, principalmente fueron por contactos personales, en los servicios sociales de salud y en algunas organizaciones no gubernamentales. Y eso se fue desapareciendo después, la gente tenía experiencia dos o tres meses de lo que era un servicio...Se agregaban las estudiantes en la práctica administrativa, y después se hacía un informe de lo que hacían, de la institución que habían trabajado y de la actividad que habían desarrollado. Eso era lo que se trabajaba con las supervisoras, la guía para la visita institucional, la guía para el conocimiento de la institución y algo del campo de actuación que hacía en salud o la problemática que se ocupara” (Entrevista a Lorena).

Analía, que comenzó la carrera en 1967 recuerda en torno a las prácticas pre-profesionales:

“Primer año, APADIN...te mandaban a una institución y la institución te aprovechaba para hacer papelerío, de algo servía, conocías a la institución, era una práctica muy asistencialista, por supuesto, no había otra línea... primer año era... salir a conocer instituciones, ahí fue APADIN, en segundo año era caso, ahí fui al Hospital Córdoba, fue una experiencia muy impactante, te mandaban a las salas, a entrevistar a los pacientes...en tercer año era grupo, y en cuarto era comunidad, en tercer año de grupo, en cuanto a lo técnico, me enseñó mucho la cosa de hacer informes, fui a una escuela urbana, en la periferia, en Barrio Sarmiento con un grupo de chicos de sexto grado y hacíamos actividades grupales los fines de semana, me dieron bastante trabajo, pero te digo, me sirvió mucho. Después comunidad ni me acuerdo, no tuvimos práctica, era práctica teórica...” (Entrevista a Analía).

De igual modo, Verónica recuerda sus prácticas pre-profesionales:

“...en primer año hacíamos visitas a instituciones, a instituciones públicas, lugares de trabajo, fábricas, en eso consistía la práctica, se presentaban informes, se hacían evaluaciones, íbamos con guías. En segundo año trabajábamos...caso social...creo que primer año era esto, la visita, los informes, era Lorena la profesora, y después creo que era caso, porque yo empecé a trabajar, ya en el año 67, 68, que era mi lugar de práctica, que era una escuela especial, privada, y yo fui a hacer mi práctica ahí y me pidieron que me quede, yo ahí empecé a trabajar...eso fue entre segundo y tercero. Después estando ya en cuarto año, que yo terminé...hicieron una propuesta de la cárcel de encausados, probablemente fue la práctica de grupo, para trabajar con un grupo de internos, que pensaban darle el beneficio del indulto, entonces había psiquiatras, psicólogos, no había trabajadores sociales en la penitenciaría...y nos llamaron para que nos integráramos a trabajar ahí. Yo te digo, no era rentado, se hacía como para ir formando, pensando en incluir el Servicio Social” (Entrevista a Verónica).

Como se puede inferir a partir de los relatos, las prácticas pre-profesionales comienzan a adquirir una mayor institucionalización y organización por parte de la Escuela de Asistencia Social. En este marco, es

creada la “Coordinación del Área Práctica”. Lorena fue la coordinadora de la misma, y comenta, en torno al funcionamiento del espacio, lo siguiente:

“...junto a De Cesaris armamos un Departamento de Coordinación del Área Práctica, porque era como separado, en el segundo año en aquella época se llamaba caso social individual, en tercer año grupo y en cuarto empezó a ser trabajo comunitario” (Entrevista a Lorena).

Luego de señalar el origen de este espacio, Lorena señala la modalidad de funcionamiento y sus limitaciones.

“Yo creo que nos reuníamos periódicamente con quienes eran responsables de la práctica. Yo diría que fue un principio de coordinación, porque en todo esto que yo te digo, que era la suma de las quintitas propias, había cosas muy difíciles, había distintos tipos de gente, yo hablaba con los alumnos que habían sido míos, y tuve críticas terribles a las prácticas. A lo mejor, la parte más pesada era la que llamaban el caso individual en segundo año. En primer año era la introducción a conocer qué se hacía en minoridad, que se hacía en minoridad, en fábricas, era conocer los lugares de actuación...Yo te diría que fueron intentos de coordinación, que fue un avance en comparación a lo que se venía haciendo y tratar de hablar y de darle a las cosas su nombre y mostrar otras experiencias que había” (Entrevista a Lorena).

De los relatos, parece sobresalir la concepción de la práctica pre-profesional inserta en espacios institucionales formales. Algunas entrevistadas señalan que las prácticas eran desarrolladas desde primero a tercer año, y que el último año –cuarto-, solamente tenían clases teóricas sobre el abordaje comunitario. Este señalamiento no fue el común denominador de todas las entrevistadas de la época, pero sí de alguna de ellas⁷⁰.

Las prácticas pre-profesionales tenían una duración anual y, en algunos casos, la inclusión de los estudiantes de asistencia social a la vida institucional, sin haberse recibido aún, permitía una inserción laboral temprana⁷¹.

Dentro de la configuración de la carrera, las materias teóricas vinculadas a la Metodología de la Asistencia Social guardaban independencia con respecto al área práctica, a las prácticas pre-profesionales. Esto contribuía a que los docentes de la parte práctica tuvieran una relativa independencia –porque en algunos casos se coordinaba con el docente del teórico- a la hora de manejar los talleres y los contenidos teóricos que eran brindados como apoyo a la práctica.

⁷⁰ Además del relato de Analía, Noelia, que comienza a estudiar en 1965 dice: “A mi me sirvió muy mucho los elementos teórico que tuvimos en la escuela de organización de comunidades...porque en la creación de la Cooperadora de Niños en el San Roque vi caso individual, y el trabajo de grupo casi no existía, y en comunidad no tuvimos práctica, solamente vimos la teoría. Pero te digo, el cuerpo teórico de cómo manejar toda la parte de investigación para establecer un diagnóstico, y junto con la comunidad tratar de montar un proyecto en relación a la temática que vos descubris en esa investigación diagnóstica qué hacés, con la participación de la gente” (Entrevista a Noelia).

⁷¹ Según el expediente presentado para la creación de la Escuela de Asistencia Social, del que sólo se pudo acceder a una copia parcial del mismo, en 1967 había solamente 67 egresados de la carrera.

“La verdad no articulábamos nada, nos respetábamos mucho, yo diría que no coincidíamos mucho. Había ideológicamente criterios distintos, el era abogado (refiere a De Cesaris) y hemos tenido discusiones filosóficas respecto al porqué del quehacer profesional, pero bueno, dentro de todo planteábamos yo hago esto, vos esto, ser responsable de eso, era ese tipo de cosas que se conversaban, yo iba con el programa, “bueno doctor, he organizado esto”, “bueno, está bien” y se hacía, porque lo que pasa es que no había tantas experiencias asentadas al respecto...” (Entrevista a Lorena).

Finalmente, según los documentos históricos consultados y la tesis de Páez (2006), es en 1967 cuando legalmente queda constituida la Escuela de Asistencia Social dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro de esta búsqueda documental realizada, el cambio de plan de estudio de 1966, que es acompañado por el surgimiento de la Escuela de Asistencia Social, parece inaugurar un período de relativa calma, cuestión que se condice con los relatos de las entrevistadas, que ubican hacia finales de la década del sesenta e inicios del setenta nuevos cambios y transformaciones en la formación profesional.

CAPÍTULO II

LA CÓRDOBA DEL CORDOBAZO: LUCHA DE CLASES Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL

1. El régimen militar de Onganía y las respuestas contra-hegemónicas de la fuerza popular.

1.1 El Onganiato: instauración del proyecto societal del capital financiero.

Luego de la Revolución Libertadora de 1955, hubo dos experiencias de tinte democrático o, si se quiere, de tinte “semidemocrático”, como fueron los gobiernos de Frondizi (1958-1962) y de Illia (1963-1966), en los que se sostenía la proscripción del peronismo a la hora de los comicios electorales.

La Revolución Argentina, que se instauró en 1966, mantuvo una diferencia sustancial con la dictadura militar de 1955: ésta última no tuvo como escenario una lucha intraburguesa, entre sectores de la burguesía, sino que fundamentalmente es un golpe de Estado apoyado por las fuerzas armadas unificadas, los sectores más conservadores y reaccionarios del país⁷², diversos partidos políticos, la burocracia sindical⁷³ y el capital financiero. La subordinación del capital bancario al capital industrial –lo que conformó el capital financiero– supuso transformaciones en la composición orgánica del capital y en un aumento de la tasa de explotación, lo que repercutió en la fuerza de trabajo –capital variable–. De este modo, la dictadura militar de Onganía impulsó la necesidad de transformación en la composición técnica y política de la clase obrera (Bonavena y otros, 1998).

La constitución de la dictadura militar supuso la disolución de los partidos políticos y del Congreso Nacional, así como de las legislaturas provinciales. Además del Presidente de la Nación, Illia, también fueron destituidos los gobernadores de las provincias, y se estableció una reforma en torno a los ministerios y dependencias nacionales, constituyéndose cinco en total. Esto reflejaba la crisis del orden político institucional de la democracia parlamentaria y la incapacidad para imponer la hegemonía de la dominación burguesa. Es por ello que constituyó la primera dictadura militar en el país que no fue de carácter provisorio, que pretendió llamar a elecciones democráticas de manera relativamente inmediata sino que, por el contrario, estaba estructurada

⁷² Según Alori y otros, existían dos grandes fracciones en este sector, aquellos más ligados a sectores nacionalistas y otros ligados a sectores liberales. Al respecto señalan: “En las áreas culturales y de manejo político...se integró a nacionalistas moderados y católicos sociales. En economía, luego de los primeros intentos de la mano de Héctor Salimei, representante del empresariado nacional, los militares desarrollistas lograron sustraer los temas económicos al debate político para ponerlo en manos de técnicos formados en concepciones que ponían el énfasis en la productividad, la racionalización y la transnacionalización” (2005: 200-201).

⁷³ Según Cavarozzi, “El hecho de que tanto los liberales como los sindicalistas aparecieran apoyando el golpe militar de 1966 reflejó dos cosas: la ambigüedad inicial de la propuesta de Onganía en materia de política económica y el atractivo que tuvo para el vanguardismo la posibilidad del establecimiento de un régimen autoritario. Esta última circunstancia fue consecuencia de la afinidad de los sindicalistas peronistas con las invocaciones al orden, la unidad, el verticalismo, el anticomunismo y la tutela estatal...” (2006: 39).

a partir de fines y objetivos y no de acuerdo con un tiempo establecido de intervención.

Según Bonavena y otros (1998), la dictadura militar y las fuerzas políticas que adherían a la misma, perseguían dos objetivos fundamentalmente: a) establecer las bases para la consolidación del capital financiero, aplicando una política económica y el establecimiento de un orden jurídico acorde con ello y, b) transformar los sectores que protagonizaban la protesta social, estableciendo un duro enfrentamiento y represión a las clases subalternas con miras a un disciplinamiento, aunque no desde un paradigma de la ciudadanía, sino de un orden corporativo en donde el Estado es la corporación central.

De este modo, *“La acción “revolucionaria” consistiría en un “programa de reordenamiento y transformación” tendiente...a reimplantar el liberalismo económico y la economía de mercado...Para modernizar el país se debía limitar la intervención del Estado en la economía y abrir el país a las inversiones extranjeras, ya que la competencia externa ayudaría a bajar los costos. En primer lugar, para el gobierno existiría un “tiempo económico” donde se debía modernizar y racionalizar la economía; más adelante...vendría un “tiempo social” y por último el “tiempo político” –que no tendría partidos, sino otras organizaciones que los reemplazarían- donde primarían los ideales de lealtad a la Nación”* (Eggers-Brass, 2006: 580).

Al poco tiempo de instaurada la dictadura militar, fue dado a conocer la *“Directiva para el planeamiento y desarrollo de la acción del gobierno”*, en donde se expresaba, por un lado, la necesidad de combatir el desequilibrio económico, mediante una política de desarrollo económico sustentada por capitales extranjeros y la limitación del accionar del Estado en materia económica; por otro lado, se reafirmaba la lucha contra el comunismo y la expansión del individualismo liberal.

El programa económico de la dictadura militar fue iniciado por Jorge Néstor Salimei, quien buscó establecer medidas de racionalidad y mayor eficacia. Expresiones de ello fueron las acciones impulsadas en el puerto de Buenos Aires, donde fue aplastada la huelga de los trabajadores portuarios, encarcelándose a su dirigente principal, Eustaquio Tolosa; el cierre de Ingenios azucareros en Tucumán por considerárselos improductivos, y la introducción de criterios de eficacia y eficiencia en la administración de los ferrocarriles (Horowicz, 1986).

Su continuador como ministro de economía fue Krieger Vasena, quien impulsó la devaluación de la moneda nacional, el congelamiento de los salarios, la rebaja en los aranceles para la importación, la retención a las exportaciones, con el objetivo de poder controlar la inflación. Se impulsaba así una línea económica que favoreciera a los capitales extranjeros monopolícos⁷⁴ (Pozzi y Schneider 2000, Romero 2006, Eggers-Brass 2006). Como señala Horowicz

⁷⁴ El programa político y sindical de la CGT de los argentinos señalaba que este proceso económico se profundizó en un lapso de diez años (1958-1968), y esto fue posible porque *“El gobierno que surgió con el apoyo de las fuerzas armadas, elegido por nadie, rebajó los aranceles de importación, los monopolios aplicaron la ley de la selva –el dumping-, los fabricantes nacionales se hundieron. Esos mismos monopolios, sirviéndose de bancos extranjeros, ejecutaron luego a los deudores, llenaron de créditos a sus mandantes que, con dinero argentino, compraron a precio de bancarota las empresas que el capital y el trabajo nacional habían levantado en años de esfuerzo y sacrificio”* (in Anguita y Caparrós, 2009a:337).

(1986), parte del programa económico de Krieger Vasena partía de un supuesto: la derrota de la clase trabajadora y la aceptación del congelamiento de salarios.

Por lo tanto, el programa económico de la dictadura militar “...beneficiaba, en primerísimo lugar, al capital financiero nacional y extranjero; en segundo término, las industrias que tenían acceso al crédito internacional (foráneas de posición monopólica, o nacionales en igual situación); en tercer término, las empresas nacionales ligadas a determinados rubros...y, por último, el sector agropecuario. Es decir, el proyecto conciliaba los intereses del conjunto de las clases dominantes desde la perspectiva del segmento hegemónico, favoreciéndolas a todas, aunque no en la misma proporción” (Horowicz, 1986: 199).

Las consecuencias de esta política económica recayeron principalmente en la clase trabajadora⁷⁵ y la pequeña burguesía nacional. En la primera, se produjo una fuerte restricción en el poder adquisitivo, mientras que en la segunda, frente a la imposibilidad de competir con los capitales extranjeros, se ingresó en un espiral de deudas o de reducción en la producción, que generó el cierre de pequeñas y medianas empresas y fábricas.

Junto con esta política económica, en el seno de la sociedad se impulsó una “cruzada anticomunista”. Con el pretexto de la lucha internacional contra el comunismo, se ejercía un fuerte control sobre la vida social y cultural de la sociedad. Para diversos autores (Romero 2006, Anguita y Caparrós 2009) esto era la expresión no sólo de la Doctrina de Seguridad Nacional y de Fronteras Adentro, sino también la influencia doctrinaria cristiana⁷⁶, en variados sectores del aparato dictatorial. De este modo, diversas expresiones culturales fueron clausuradas y censuradas, así como también la inclusión de las “nuevas modas” y todo aquello que transgrediera las buenas costumbres y las tradiciones cristiano-occidentales. Es decir, se reprimía y censuraba todo aquello que atentara contra los valores morales y culturales de la clase hegemónica.

Este proyecto societal de la clase dominante fue generando la respuesta de distintos sectores de la sociedad, entre los que se destacaban el movimiento estudiantil y diversas fracciones del movimiento obrero argentino, así como el surgimiento de una “nueva izquierda”⁷⁷. Como señala Ollier “*Es bajo este régimen, cuya propuesta era despolitizar por varios años el país y repolitizarlo bajo otras circunstancias, donde la sociedad argentina asiste a un proceso de violencia social y violencia guerrillera, nunca visto anteriormente*” (Ollier, 1998: 134).

Se habla de algunas fracciones del movimiento obrero argentino, porque en su totalidad se manifestaba no sólo el grado de complejidad y contradicción

⁷⁵ Junto a las medidas económicas que afectaban a la clase trabajadora en lo que refiere a su reproducción, se establecieron otras medidas, como la reducción del monto de indemnizaciones por despido arbitrario, la elevación de la edad jubilatoria a los 65 años, la ley de arbitraje obligatorio en los conflictos laborales para impedir las huelgas, se eliminó en diversas ramas el “trabajo insalubre” que permite al trabajador cobrar ocho horas trabajando seis. Estos, como ejemplos de las políticas antiobrera establecidas por la dictadura de Onganía (Alori y otros 2005, Eggers-Brass 2006, Romero 2006).

⁷⁶ Romero (2006) como García Lupo (In Anguita y Caparrós, 2009a) destacan la pertenencia de Onganía a los Cursillos de Cristiandad, en el cual la Iglesia, desarrollaba una serie de cursos que desarrollaban ideas en torno a la sociedad y su forma de organización basados en una mirada tomista, centrada en la familia, el municipio, la corporación, entre otros.

⁷⁷ La cuestión del movimiento estudiantil y el surgimiento de una “nueva izquierda” será tratado en el punto 1.2.5 del presente trabajo.

de su desarrollo histórico, sino también de las transformaciones políticas ocurridas en los últimos diez años, desde la caída del gobierno de Perón en 1955.

En el seno del movimiento obrero de ese entonces pueden ubicarse tres grandes fracciones de clase: una fracción “participacionista”, encabezada por Juan José Taccone, José Alonso y Rogelio Coria que, como indica su caracterización, mantenían un diálogo y una colaboración estrecha con la dictadura militar. Una segunda fracción, encabezada por Augusto Vandor, que promovía el camino de un “peronismo sin Perón”, de modo tal que este sector del sindicalismo se convirtiera en un espacio de diálogo y negociación con la dictadura. Ambos sectores conformaban el sindicalismo peronista, y sus diferencias quedaron durante este período ocultas por la adhesión de ambas fracciones a Onganía. Finalmente, emerge una fracción ligada a una mirada clasista, con la coexistencia de distintas tendencias en su interior, como por ejemplo el peronismo revolucionario, el sindicalismo de liberación de Agustín Tosco y el clasismo de SITRAC-SITRAM⁷⁸.

Según Bonavena y otros (1998), el período comprendido entre el golpe de Estado de 1966 y el Cordobazo, en 1969, incluye un primer subperíodo de tan sólo dos años, de 1966 a 1967, en el que la burocracia sindical aún mantenía alguna esperanza de poder incidir con sus reivindicaciones de corte reformista y mantenía un diálogo abierto con la dictadura militar.

En este subperíodo comienza a consolidarse el vandorismo en la CGT, a partir de su congreso normalizador. El sector “participacionista” se retira del congreso y de la CGT al ser desplazados de los cargos de dirección y reasumen la posición de Perón, de oposición a la dictadura militar.

Es a partir del reconocimiento, por parte de la fracción vandorista, de su escasa incidencia en el proyecto de la dictadura militar, que asumen una nueva estrategia: “golpear para negociar”, pero siempre con la expectativa de poder reubicarse en este nuevo escenario dictatorial como un actor de peso y de negociación. La reafirmación de la dictadura militar en su alianza con el capital financiero había ubicado a Krieger Vasena como ministro de Economía. Esto implicaba que *“La burguesía agrupa toda su fuerza para enfrentar a la fracción sindical que dirige la CGT, el vandorismo. La derrota de esta fracción creará nuevas condiciones con dirigentes dispuestos a subordinarse al gobierno, abandonando las reivindicaciones: enfrentar al movimiento obrero e incorporar a los dirigentes sindicales”* (Bonavena y otros, 1998: 57).

Esta derrota de la burocracia sindical peronista coincidió con la disputa de aquellas fracciones clasistas y combativas en el interior del movimiento obrero. En el marco del Congreso Normalizador de la CGT, realizado a fines de marzo de 1968, se produjo la ruptura y explicitación de las diferencias entre las distintas fracciones del movimiento obrero argentino. Por un lado, quedó conformada la CGT Azopardo, que respondía a las fracciones burocráticas vandoristas, y la CGT de los Argentinos, o CGT Paseo Colón, compuesta por los

⁷⁸ Cabe aclarar que el sindicalismo clasista y combativo de SITRAC-SITRAM surge con posterioridad al Cordobazo, y en una línea similar es desarrollado el sindicato de SMATA en la década del setenta con René Salamanca a la cabeza de la conducción sindical.

cuadros proletarios peronistas y clasistas, y con un contenido claramente antiburocrático y antidictatorial (Anzorena, 1988).

El programa de la CGT de los Argentinos, redactado por el periodista y militante Rodolfo Walsh, presentaba una fotografía del momento económico, político y social del país, y al mismo tiempo planteaba una profunda crítica al modo de producción capitalista. Partiendo de las expresiones más aberrantes de la realidad argentina, como lo eran la mortalidad infantil, los desalojos rurales y urbanos que se producían en el momento, y la entrega de la industria nacional a manos extranjeras, establecían cuál era la causa de todas estas expresiones “...*la compra-venta del trabajo y la propiedad privada de los medios de producción*” (In Anguita y Caparrós, 2009a: 338).

Partiendo de los fundamentos desde los cuales se erige el desarrollo económico y político de la sociedad argentina, se reconoce que esta forma de organizar el proceso de metabolismo social impide la satisfacción de las necesidades colectivas. De allí que el programa político y sindical⁷⁹ de la CGT de los Argentinos afirme que “*la propiedad privada debe existir en función social, los trabajadores, auténticos creadores del patrimonio nacional, tenemos derecho a intervenir no sólo en la producción, sino en la administración de las empresas y distribución de bienes, los sectores básicos de la economía pertenecen a la Nación...los compromisos financieros firmados a espaldas del pueblo no pueden ser reconocidos, los monopolios...deben ser expulsados sin compensación de ninguna especie, sólo una profunda reforma agraria...puede efectivizar el postulado de que la tierra es de quien la trabaja, los hijos de obreros tienen los mismos derechos a todos los niveles de educación que hoy gozan solamente los miembros de las clases privilegiadas*” (In Anguita y Caparrós, 2009a: 338-339).

En este escenario nacional, en el que el proyecto societal encabezado por las fuerzas armadas respondía a las necesidades e intereses del capital financiero, se iban configurando una serie de respuestas provenientes de una fuerza político-social encabezada por el movimiento obrero y el movimiento estudiantil. Córdoba fue epicentro de este desarrollo, con el Cordobazo como expresión más visible de esta respuesta popular de masas, incluyendo la conformación de un sindicalismo y un movimiento estudiantil con particularidades que lo diferenciaban del proceso nacional, y en el que las respuestas al régimen dictatorial incluían reivindicaciones del orden de lo económico y social, pero con un contenido fuertemente anti-dictatorial y de respuesta a la escalada de represión y control de la vida social.

⁷⁹ Se denomina programa político y sindical porque el mismo, supera la reivindicación de carácter económico y se vincula con otra de orden política. Es lo que Marx llama el pasaje de la conciencia en sí a una conciencia para sí, o como Lukács expresa al decir que “...*el proletariado se encuentra en la historia con la tarea de una transformación consciente de la sociedad, tiene que producirse en su conciencia de clase la contradicción dialéctica entre el interés inmediato y la meta última, entre el momento singular y el todo. Pues el momento singular del proceso, la situación concreta de sus concretas exigencias, es por su naturaleza immanente a la actual sociedad, a la sociedad capitalista, se encuentra sometida a sus leyes y su estructura económica. Y no se hace revolucionaria más que si se inserta en la concepción total del proceso, cuando se introduce con referencia al objetivo último, remitiendo concreta y conscientemente más allá de la sociedad capitalista*” (2002b: 127).

1.2 La Córdoba que se revoluciona.

1.2.1 La Revolución Argentina en la Provincia de Córdoba.

El golpe de Estado de 1966, que comenzaba a instaurar el capital financiero en el país (Bonavena y otros, 1998), y con una lógica de transición de desarrollo extensivo a otro intensivo (Iñigo Carrera y otros, 2006) se presentaba como un golpe de Estado que venía a ocupar un “vacío en el poder político”, producto del descrédito del sistema parlamentario y de los partidos políticos. De allí que algunos autores como De Riz (2000) hablen de un período donde la política estaba en suspenso, o según Tcach (in Philp, 2009), de un pasaje del anti-peronismo a la anti-política⁸⁰.

Al ser destituidos los gobernadores de las provincias, en su mayoría fueron reemplazados por generales retirados o en actividad, hasta que se “normalizara” el accionar gubernamental.

En Córdoba, el interventor fue el general Gustavo Martínez Zuviría, segundo comandante del III cuerpo del Ejército. Según Pons, *“En la provincia, las operaciones golpistas estuvieron dirigidas desde el III cuerpo del ejército por el comandante general Cándido Nicolás Hure, en asociación con los comandantes con sede en Mendoza, Tucumán y el resto de las nueve provincias que conforman el III cuerpo, y el propio Martínez Zuviría. Este último, acompañado por el jefe de policía Ragazzini que dispuso el acuartelamiento de los efectivos policiales de la Capital, contó plenamente con la fuerza policial que quedó subordinada al comando del cuerpo. En la madrugada del 28 de junio, desalojaron a todos los presentes de la casa de gobierno, incluido el vicegobernador de la provincia, Hugo Leonelli, ya que Páez Molina se encontraba en Buenos Aires”* (2005: 5).

Dentro de las medidas adoptadas por el interventor de la provincia de Córdoba, cabe mencionar la intervención de la Municipalidad de Córdoba y la clausura y cierre de la legislatura provincial. La ley N° 26.894, que prohibía la existencia de actividad política, entre ellas, la existencia de partidos políticos, fue ejecutada por la policía de la provincia de Córdoba, quien intervino las sedes partidarias para su posterior confiscación de los bienes. Este accionar en la ciudad de Córdoba duró catorce días, desde el 12 de julio hasta el 26 de julio.

Otra medida adoptada por la intervención militar fue la creación de la Dirección General de Municipalidades, con miras a establecer una mayor centralización y control de las intendencias y comunas del interior de la provincia.

En este decreto aparecen algunos artículos vinculados a un mayor control de la vida social, que incluyen una progresiva intromisión en la vida particular de los sujetos. Entre estas medidas se destacaba la habilitación a los comisionados de dictar órdenes de allanamiento para comprobar si se cumplían las leyes referidas a la *“...higiene, moral y seguridad para hacerlas ejecutar”* (Pons, 2005: 7), al mismo tiempo que se habilitaba a la censura de publicaciones, dibujos y espectáculos “obscenos” y que atentaran contra la moral.

⁸⁰ Esta percepción provenía predominantemente de la clase hegemónica. Esto no quiere decir que en la sociedad no se siguiera pensando la política, y sobre todo, haciéndola.

De allí se infiere una serie de intervenciones ligadas al control social, que superaba el “ámbito público” y se inmiscuía en la vida privada de los sujetos, y un progresivo control que abarcaba distintas manifestaciones de la vida de los sujetos (pública y privada) a partir de la óptica de una “moral cristiana y occidental”⁸¹.

Dentro de la intervención militar de Martínez Zuviría, no se desarrollaba una política económica clara; sin embargo, el golpe militar obtuvo adhesiones de las diferentes organizaciones que nucleaban a los sectores empresariales como, por ejemplo, la Asociación de Industriales de Córdoba (ADIC), la Federación de Entidades Empresariales de Córdoba y el Centro Comercial e Industrial de Córdoba. En cuanto a la política sindical, la intervención mantuvo una línea heterogénea, que comprendía tres grandes líneas de acción: a) la apertura al diálogo frente a determinados petitorios y reivindicaciones planteados por los gremios; b) la no intromisión en el desenvolvimiento de la estructura gremial, en lo que hace al desarrollo de asambleas y elecciones internas y, c) la intervención en algunos conflictos sindicales con la patronal (Pons, 2005).

El 20 de julio de 1967, fue designado por el Poder Ejecutivo Nacional el nuevo “gobernador” de Córdoba, Ferrer Deheza. A diferencia de lo que sucedía en el resto del país, Deheza fue uno de los pocos civiles asignados a dicho cargo, y con una cierta experiencia en cargos públicos con anterioridad.

Según Pons (2005) había dos grandes focos de conflicto a los que debía enfrentarse el interventor Deheza: el primero, ligado a los reclamos iniciados por SMATA frente a la suspensión de trabajadores, la inestabilidad laboral, en la que el Estado actuó dejando sin efecto, temporariamente, algunas medidas patronales; el segundo provenía del movimiento estudiantil –cuestión que será desarrollada en el apartado siguiente-, producto de la intervención de la dictadura militar en las universidades.

Durante este período de dos años, desde la dictadura militar se intentó instaurar, tanto a nivel nacional como provincial, un orden político que acabara con la democracia parlamentaria y los partidos políticos. En Córdoba, estas medidas fueron desarrolladas por un grupo de funcionarios ligados a las élites tradicionales de la provincia⁸².

⁸¹ Una expresión de ello a nivel regional se encuentra en la creación de la Dirección de Espectáculos Públicos y de la Publicidad de la Municipalidad de Córdoba “...quien el 8 de julio anunció que toda entidad que realice funciones cinematográficas...debe solicitar permiso para hacerlo en la oficina de dicha Dirección” (Pons, 2005: 8).

⁸² Un volante citado por Ferrero, llama a estas élites el “Partido Cordobés”, diciendo al respecto de ellas lo siguiente: “Córdoba ha caído en manos de una trenza familiar y oligárquica que el pueblo debe conocer, para que sepamos quién es nuestro enemigo. Por obra y gracia del Ministro del Interior Enrique Martínez Paz (h), casado con Elisa Martínez Deheza quien es prima del Dr. Miguel Ángel Ferrer Deheza, este último llegó a ser Gobernador de nuestra provincia. Para consumir este acomodo de parientes, se valieron del circunstancial Interventor de Córdoba, Gral. Gustavo Martínez Zuviría. Este Gral. está casado con Susana Ferrer Deheza, hermana del Gobernador y prima hermana de la esposa del Ministro del Interior...El Gobernador ubica como Ministro de Gobierno a Guillermo Becerra Ferrer, sobrino de él, y éste a su vez designa como subsecretario al Dr. Gastón Urretz Zavalía, cuyo hermano Alberto está casado con una hija del Ministro del Interior. El Gobernador además designa a Fernando Martínez Paz, hermano del Ministro del Interior como Ministro de Educación; y como Ministro de Obras Públicas a su socio y cliente, Ing. Apfelbaum. Este último siguió la política familiar y

El 13 de Septiembre de 1967 asumió como “gobernador” de la provincia Carlos Caballero⁸³, un nacionalista católico identificado con el pensamiento de Onganía (Dómina, 2003). Delich calificó al gobernador como “Representante del sector clerical de la vieja clase alta cordobesa, rodeado por sus retoños reaccionarios, trasladó al plano provincial todos los efectos perniciosos de la política centralista, sin tener ni la posibilidad ni la capacidad de decisión para moderarlos. Responsable por su sola presencia de una política que abiertamente lesionaba los intereses provinciales en su conjunto...” (1970: 66).

Durante su gestión en el campo laboral aumentó la incertidumbre, ya que los sindicatos exigían la eliminación de las quitas zonales para obtener iguales salarios que los obreros de Buenos Aires, y los empresarios insistían en la eliminación del sábado inglés. Al mismo tiempo, se agudizaron los paros y las movilizaciones obreras y estudiantiles.

Durante el mandato de Carlos Caballero se produjo uno de los hechos más significativos de esos años: el Cordobazo.

1.2.2 La lucha de calles y el movimiento estudiantil de Córdoba.

La “traición de Frondizi” y el impacto de la Revolución Cubana produjo nuevos aires y nuevas luchas en el seno de la Universidad. Ya a finales de la década del sesenta comienzan a aparecer nuevas organizaciones estudiantiles con un claro posicionamiento de izquierda, muchas de ellas ligadas al trotskismo⁸⁴ y a sus organizaciones políticas.

nombró Director de Transporte a un hermano suyo, y como Presidente del Directorio de EPEC al Ing. Giraudó, concuñado de Ferrer Deheza y en el Instituto Pcial. de la Vivienda fue designado interventor Palacio Deheza, primo hermano del gobernador...LAS DESIGNACIONES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. El Ministro del Interior, recordó que el Dr. Agustín Caeiro, Director del muy privado Hospital Privado, casado con una hermana de Enrique Martínez Paz...que por rara coincidencia están casados con tres hijas del Dr. Ernesto Gavier. Este parentesco posibilitó la designación de Gavier como rector de la Universidad Nacional de Córdoba. A su vez el Subsecretario del Interior, Dr. José Manuel Saravia (h), quien con su padre comparte el Estudio Jurídico con Miguel Ángel Deheza, pues su padre está casado con Ofelia Echenique Deheza. El Dr. Saravia recordó a Martínez Paz que Miguel Ángel Cárcano está casado con Estela Morra, hermana del Dr. Carlos Morra, designado como Decano en la Facultad de Ciencias Médicas. En la Facultad de Arquitectura, Gavier nombró como Decano a Marcelo Urretz Zavalía, hermano del Subsecretario del Gobierno de la Provincia de Córdoba. En la Facultad de Derecho, el nuevo Rector designó como Decano a Edgar Ferreyra, casado con una prima hermana del Rector Gavier...Y para completar la nómina de los nombrados universitarios, Enrique Martínez Paz designó a su primo, el Ing. Rafael Paz, como Rector de la Universidad Nacional de Tucumán. Evidentemente que la nómina de parientes cercanos o lejanos, sanguíneos o afines, es mucho mas extensa, hay infinidad de ellos en funciones y puestos menores, que sería largo detallar. Pero para muestra basta un botón. Las fuerzas del Pueblo debemos enfrentar, hoy más que nunca, a la Oligarquía que otra vez se ha apoderado de los sectores de poder” (2008:212-213).

⁸³ Según Bischoff (1979) Caballero tenía adhesión de los sectores tradicionales y católicos de Córdoba. Siendo abogado, ejerció la docencia en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, la Escuela de Aviación Militar y la Universidad Católica de Córdoba. Fue juez en lo civil, camarista del trabajo y presidente del Superior Tribunal de Justicia.

⁸⁴ Entre ellas, se destacan Vanguardia Estudiantil Revolucionaria (VER), que surgía del seno del Partido Revolucionario Trotskista (POR-T) de Posadas, y el PRO 1918 (Partido Reformista Ortodoxo 1918), ligados a Palabra Obrera, línea trotskista ligada a Moreno. Otro de los grupos políticos que surge en esta época es la Agrupación Liberación, que formaba parte del grupo Movimiento de Liberación Nacional (MLN) o como se la llamaba en la época, el MALENA. Su origen está ligado con Ismael Viñas, que formaba parte del grupo Contorno.

Las luchas más importantes desarrolladas en el seno del movimiento estudiantil, hasta la llegada de la dictadura de Onganía, tuvieron que ver con dos grandes frentes de lucha: por un lado, el “cientificismo”, donde el financiamiento internacional de empresas como, por ejemplo, Ford⁸⁵ eran una expresión de penetración imperialista⁸⁶, así como intentos de “departamentalizar” diversas carreras, y cuyo sustrato oculto era que promovía sólo una de las funciones de la universidad reformista: la investigación por sobre la docencia y la extensión. El segundo frente tenía que ver con el “limitacionismo”, que en aquellos años se expresaba mediante la imposición del examen oral y escrito para los alumnos libres y la limitación en el número de aplazos que el estudiante podía tener en una carrera, donde la superación de esa cantidad implicaba quedar en la condición de estudiante libre en la carrera.

Estos frentes de lucha, que incluyeron movilizaciones y asambleas, estuvieron acompañados por el temor de los sectores reformistas liberales de una posible intervención universitaria y en el gobierno. Esto marcó una distancia progresiva de este sector “reformista liberal” de las luchas estudiantiles de la época (Ferrero, 2009).

Luego de la caída de Frondizi, la universidad estuvo intervenida por Atencio y el general Pérez, hasta la designación de Nores Martínez. La elección de este interventor ocasionó el rechazo del estudiantado, ya que su padre había sido un anti-reformista en 1918 y tenía una fuerte vinculación con los sectores eclesíasticos. Este período estuvo signado por tres grandes fenómenos: el asentamiento de la hegemonía del Integralismo dentro del estudiantado cordobés⁸⁷; la radicalización de las tendencias reformistas, y la ofensiva imperialista mediante “ayudas” a la universidad (Ferrero, 2009).

Ya en 1962⁸⁸ comienzan a marcarse los primeros antecedentes de una influencia de la izquierda en el seno del movimiento estudiantil, apareciendo una “línea de izquierda” dentro del reformismo, caracterizada por ser una izquierda “nacional, popular y progresista” (Ferrero, 2009); el kozakismo

⁸⁵ Según Ferrero (2009) la penetración de “ayudas” y “modernización” de la Universidad se registró a partir de 1962. En el año 1961, una de las tentativas de “ayuda” fue de la fundación Ford para reorganizar el instituto de economía de la Facultad de Ciencias Económicas: la presencia del profesor Hunter no se limitó a estudiar el instituto de economía, sino todos los institutos de la universidad. Los estudiantes calificaron como “espionaje científico”, y el rechazo a las sugerencias de departamentalización. De igual modo sucedió en medicina con la “ayuda” de la fundación Rockefeller para el instituto de virología, que promovía nuevamente el curso pre-médico.

⁸⁶ La lucha a nivel nacional fue contra la “Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico” (CAFADÉ). La misma, fue creada por decreto del presidente Frondizi. “*La actividad de CAFADÉ estaba subordinada a Albiójn W. Patterson, Director de la “United State Operation Mission”, con quien debía acordarse. La ayuda a las Universidades argentinas estaba orientada a objetivos de interés norteamericano, como los estudios sobre el cebú y lechería en Agronomía y Veterinaria, Administración de empresas en Ciencias Económicas, ingeniería de producción en la Facultad de Ingeniería, etc.*” (Ferrero, 2009: 102).

⁸⁷ Esta hegemonía se producía dentro de la representación de los consejos académicos, ya que el Integralismo no participaba de los comicios electorales para centro de estudiantes, que aún estaba restringido a las agrupaciones reformistas.

⁸⁸ En 1962, en Tucumán es realizado un Seminario Reformista en el cual comienzan a cristalizarse dos tendencias: aquella vinculada al PC y otra vinculada al PSA (Partido Socialista Argentino), surgiendo dos despachos: el N° 1 ligado con el tradicional posicionamiento antinacional, y el N° 2, que reconocía los errores del estudiantado frente a la “revolución libertadora”, el yrigoyenismo y el peronismo (Ferrero, 2009).

confluye con un sector de la juventud comunista del PC (Partido Comunista), quienes fueron expulsados del partido junto a los miembros de Pasado y Presente⁸⁹, quienes también mantenían un diálogo y espacios de formación con esta nueva línea política universitaria.

El Integralismo, que había surgido con una línea ligada a la filosofía cristiana de Maritain, comenzó a asumir una posición más pro-peronista y nacionalista, incluyendo la línea del Concilio Ecuménico y la filosofía de Theillard de Chardin⁹⁰. En 1964 se incorporaron diferentes estudiantes del Hogar Sacerdotal de Rioja y La Cañada, entre los que se encontraban futuros miembros de la organización político-militar Montoneros.

Durante 1963 la FUC adhiere al plan de lucha establecido por la CGT nacional, estableciendo nuevamente los vínculos con el movimiento obrero, que había sido roto por la participación estudiantil en el golpe de Estado de 1955.

La FUC 'sesentista' produjo una bisagra ideológica: abandonó las posiciones de la reforma liberal (anti-peronismo, alianza en las universidades con los profesores que habían retornado a la universidad después de 1955) y dio un giro hacia posiciones populistas y de la izquierda nacional (Ferrero, 2009).

Durante el mes de abril de 1964, frente a la invasión norteamericana a Santo Domingo, los estudiantes tomaron diversas facultades, y se realizaron diversos actos y movilizaciones por la soberanía dominicana.

Poco tiempo antes de que se produjera el golpe de Estado de 1966, los estudiantes se encontraban en pleno proceso de lucha por la defensa de la estructura democrática de la enseñanza superior y por mayor presupuesto para las universidades públicas.

Uno de los espacios donde más se reflejó la escalada de control y represión de la dictadura militar fue el ámbito universitario. Éste fue uno de los pocos que se pronunció en contra del golpe militar de Onganía. El día 29 de julio de 1966 se decretó la intervención de las universidades nacionales y el cese de la autonomía universitaria y del gobierno tripartito, conquista de la Reforma Universitaria de 1918, pasando las nuevas autoridades universitarias a depender directamente del Ministerio de Educación de la Nación. Junto con la

⁸⁹ El Grupo Pasado y Presente es un importante grupo intelectual de Córdoba ligado en sus orígenes al PC. A través de Héctor P. Agosti y los Cuadernos de Cultura descubrieron el pensamiento de Gramsci. Según Aricó, uno de sus fundadores “...*Pasado y Presente* inició sus propias publicaciones como revista trimestral, se proponía ser un centro de debate ideológico y cultural y un punto de convergencia para intelectuales comunistas y para todos los que provenían de otros sectores de la izquierda” (Aricó, 1988: 38). El primer período de publicación de la revista contó con ocho números, publicados entre abril de 1963 y octubre de 1965. El segundo período de publicación contó con tres números, publicados en 1973. De forma paralela se editaban los Cuadernos de Pasado y Presente, donde se publicaban una diversidad de autores dentro del espectro marxista, y se convirtió en una instancia de actualización bibliográfica marxista.

⁹⁰ Morello señala que la figura de Teilhard de Chardin está asociada al Concilio Vaticano II, en el que la iglesia promueve su apertura al mundo, y el diálogo con cristianos no católicos, con el fin de reconstruir Europa que había sido devastada por la segunda guerra mundial, y una libertad de conciencia frente a la cuestión del comunismo. Al respecto de Chardin, el autor dice “*Su esfuerzo por releer toda la realidad desde la luz de la fe, intentando una actitud espiritual que permitiera el reencuentro de la religión con el pensamiento científico, y el silencio al que fue condenado, marcaron las fuerzas enfrentadas en este intento de reconciliar a la Iglesia con el mundo*” (2003: 57).

supresión de la autonomía universitaria se establecen los exámenes de ingreso para las carreras universitarias y la presencia policial dentro de la universidad.

Una de las respuestas adoptadas por docentes y estudiantes fue la toma de las Facultades de Exactas y Arquitectura de la UBA. Dichas acciones fueron duramente reprimidas por la policía. Este hecho luego sería conocido como “la Noche de los Bastones Largos”. Esto desencadenó la renuncia de diversos docentes e investigadores. Como señala Suasnábar (2004), el proceso que se desarrolló en la Universidad de Buenos Aires fue particular, ya que en otras universidades, como por ejemplo en las de La Plata y Córdoba, no se produjo la renuncia de docentes. Inclusive en Córdoba no hubo ninguna reacción callejera; sólo pronunciamientos de oposición a ese lamentable hecho (Pons, 2005).

Las primeras reacciones dentro de la Universidad Nacional de Córdoba fueron la toma de la Facultad de Ingeniería y de Arquitectura, como señal de rechazo al golpe de Estado. A partir de allí, las diferentes agrupaciones estudiantiles comenzarían a posicionarse contra el golpe de Estado.

En Córdoba se produjo la renuncia del rector Tecco, quien se negó a aceptar el rol atribuido por la dictadura militar, y se produjo la renuncia en masa de todos los decanos, cuestión evitada finalmente por el ministro Martínez Paz⁹¹. Como corolario, Ernesto Gavier aceptó ser el nuevo rector de la Universidad.

El movimiento estudiantil comenzaría a nuclearse bajo el “Comando Unificado de Agrupaciones”, luego llamado la “Mesa o Junta Coordinadora Estudiantil”, para planificar las acciones de lucha frente a la pérdida de la autonomía universitaria. En esa coordinadora confluían el Integralismo y las dos vertientes reformistas, Franja Morada y la FUC.

Según Pons (2005) dentro de una serie de manifestaciones y volanteadas, además de una generalizada represión de la policía, fueron heridos de bala dos obreros y un estudiante, además de una generalizada represión por parte de la policía. Esto desembocó en la toma del Hospital de Clínicas⁹². A partir de estos

⁹¹ A quien se hace referencia es a Fernando Martínez Paz, quien es designado como ministro de Educación de la Provincia de Córdoba en el marco del onganato. Él mismo, también es docente de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Es hermano del ministro del Interior de la Nación, Enrique Martínez Paz.

⁹² Abel Bohoslavsky relata en torno a estos hechos: *“En Córdoba, en esos días cuando se cierra la Universidad, no hay una respuesta inmediata: pero el activismo universitario se organiza al principio un poco en el aislamiento, porque no se sabía bien cómo iba a reaccionar. Se organiza para que cuando se reabriera la Universidad, poder hacer agitación política... Cuando se reabre la Universidad, el 18 de agosto, se va inmediatamente a volantear y agitar, todo esto en condiciones de dictadura y de absoluta ilegalidad. Y en Córdoba hay un gran hospital escuela, el Hospital de Clínicas, que es antiquísimo, en un barrio que es mayoritariamente estudiantil. El grupo de activistas del Centro de Estudiantes de Medicina se pone a repartir volantes en la puerta del Hospital contra la Dictadura, contra la intervención... Entonces éstos se ponen a repartir volantes y a uno de ellos lo agarran los canas de civil (cosa que antes no pasaba) y se lo llevan detenido... Y entonces cuando se lo están llevando, viene otro estudiante de medicina, de atrás, le pega a los canas, lo separa y lo hace trastabillar y le dice: “corré boludo”. Corrieron hacia la esquina y, delante de todo el mundo, uno de los canas saca el arma, apunta con una pericia increíble y al compañero que había sido apresado, mientras corre, le mete tres tiros en el muslo... El que cae se llamaba Alberto Cerda... militante de la agrupación MUR (Movimiento Universitario Reformistas), que era la agrupación estudiantil del partido Comunista... esto provoca una reacción... “vamos para el Hospital”, cruzan la vereda y lo toman”* (in De Santis, 2010: 130-131). Al ser desalojados, este grupo se dirige al rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, donde ya había una asamblea para ver qué medidas debían adoptar.

hechos fue creciendo el nivel de enfrentamiento entre los manifestantes y la policía, y serían corrientes de aquí en más las luchas callejeras.

Producto de esto, comenzaron a establecerse una serie de medidas que contribuirían a profundizar estos enfrentamientos entre estudiantes y obreros frente a la policía. Entre ellos se destacan la ley 16896, que permitía las detenciones y allanamientos sin orden judicial; la resolución 175, del Ministerio del Interior, donde se establecía la disolución de las agrupaciones estudiantiles. A ello se le sumaron las disposiciones del gobierno local, entre las que se incluía la prohibición de todo tipo de acto público sin previa autorización del gobierno dictatorial, y la clausura de toda facultad que no normalizara su situación (Pons, 2005).

Frente a esta escalada de violencia y represión por parte de la dictadura militar, se inauguraron nuevas tácticas y estrategias de lucha por parte del movimiento estudiantil. Entre ellas se destacan los actos relámpagos, la toma de facultades, el ausentismo a clase, las movilizaciones, el establecimiento de espacios paralelos, como comedores y clases, y la huelga de hambre.

Esta última estrategia, asumida por el Integralismo, partía de una doble estrategia de lucha: una activa, de boicot al inicio de las clases, y una pasiva, en la que se produjo la huelga de hambre de los estudiantes en la parroquia Cristo Obrero.

A partir de una asamblea, se declaró una nueva huelga por 48 horas. El 26 de agosto de 1966, una asamblea autorizada por el rector Gavier en el Pabellón Argentino, presentó dos mociones: una del Integralismo y de AUL (Agrupación Universitaria Liberación) de una huelga general por tiempo indeterminado, y otra de la FUC-Franja Morada, a saber: concurrir a clases y desde allí abrir variantes tácticas. Finalmente, se votó la huelga por tiempo indeterminado. A partir de ello, los actos relámpagos, la fijación de carteles y el reparto de volantes fueron moneda corriente en el centro de la ciudad.

En este marco, el día 7 de septiembre ocurrió la muerte de Santiago Pampillón. Para ese día, la "Mesa Coordinadora" debía hacer una asamblea para evaluar el desarrollo de la huelga. Como las autoridades universitarias rechazaron el pedido de asamblea, se decidió concentrar en Plaza Colón. Las fuerzas policiales convergieron en la plaza y atacaron a los estudiantes. Una columna se manifestaba en Av. Colón al 300, donde fue baleado Santiago Pampillón. Al saberse la noticia, el Barrio de Clínicas fue tomado. Al día siguiente, al ser clausurados tanto la Universidad como el comedor, los estudiantes procedieron a organizar ollas populares. Frente a estos hechos, la CGT local se pronunció y decretó un paro para acompañar los restos del estudiante-obrero.

El 21 de septiembre, el día del estudiante, nuevamente es reprimido el movimiento estudiantil cordobés. La FUC y la Franja Morada querían adoptar nuevas formas de protesta y, al retirarse de la "Mesa Coordinadora", ésta perdió fuerza. El rector y los decanos intentaron quebrar las medidas establecidas por el movimiento estudiantil, brindando ciertas "concesiones" y "facilidades", como la regularización de cursadas, la asistencia a unas pocas clases o la presentación limitada de trabajos prácticos (Ferrero, 2009).

En 1967 asume nuevamente como interventor de la universidad Nores Martínez. Durante 1967, el accionar estudiantil estuvo ligado a apoyar los conflictos laborales de los trabajadores y a denunciar el modelo de universidad que impulsaba la dictadura militar, basado en el arancelamiento y la incorporación de cursos de ingreso.

Esta nueva experiencia de lucha del movimiento estudiantil consolidará nuevas organizaciones estudiantiles, entre ellas la URUP (Unión Reformista Universitaria Principista) ligada al Partido Socialista de la Izquierda Nacional, la AUL (Agrupación Universitaria Liberación) pertenecientes al Movimiento de Liberación Nacional (MLN), la Agrupación Espartaco, en la que militaba Domingo Menna, de Medicina, ligada al PRT-El Combatiente y que en 1968 pasaría a llamarse Movimiento de Acción Programática 7 de Septiembre (MAP 7), el Centro de Estudio y Lucha (CEYL) de una izquierda independiente, el Frente Estudiantil Nacional (FEN), encabezado por Rodolfo Vittar⁹³ e influenciado por el peronismo revolucionario de John William Cooke, y el Movimiento Universitario Peronista (MUP), que adhería a un socialismo nacional y cristiano.

En 1968 se producen dos grandes luchas en la Universidad de Córdoba; una, ligada al "limitacionismo" impuesto por los cursos de ingreso, y la segunda, por el aumento del abono del comedor estudiantil.

En referencia al "limitacionismo", parte del plan de la dictadura militar consistía en convertir a las universidades en instituciones elitistas, productoras de profesionales apolíticos. Por lo tanto, se implementaron cursos de ingreso en Derecho, Medicina, Ciencias Químicas, Ingeniería, IMAF, etc. Ante la ausencia de centros de estudiantes y consejos directivos, que se encontraban proscriptos, los estudiantes crearon "Comisiones de Ingreso". El comedor, además de ser un espacio que cubría una necesidad elemental, también se había constituido en un foro democrático y político. Así, el interventor Nores Martínez aplicó un aumento del 100% del abono. Mediante una asamblea de 1.500 estudiantes, se logró reducir el aumento en un 50%.

Fue a partir de 1968, con la constitución de la CGT de los Argentinos, que los estudiantes comenzaron a confluír de modo más orgánico con los obreros⁹⁴. Ello se expresaba, por ejemplo, mediante la coordinación conjunta de acciones con la CGT-A. Entre ellas, se destacó en Córdoba la toma del comedor universitario y de treinta manzanas del barrio de Clínicas, en señal de protesta frente al segundo aniversario del golpe militar, o el acto de conmemoración del segundo año de la muerte de Pampillón, cuando se ocupó el pabellón en el que se estaba desarrollando una muestra científica en la Universidad Nacional de

⁹³ A partir de 1973, con el retorno del peronismo al gobierno nacional, fue diputado por Córdoba representando a la Juventud Peronista (JP).

⁹⁴ Según Alzogaray y Crespo (2009) la configuración espacial es una de las determinaciones que contribuye al desarrollo y profundización de la unión obrero-estudiantil, ya que a escasas cuadras del Rectorado y de algunas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, que funciona en el centro de la ciudad, se encuentran los diversos locales sindicales. Otras dos determinaciones a las que refieren los autores, es la aparición del estudiante-trabajador, en el que un porcentaje elevado de estudiantes tenían esta doble pertenencia y la conformación relativamente reciente (joven en término de los autores) del proletariado cordobés, elemento al que ya se hizo referencia.

Córdoba, así como la realización, en los días siguientes, de marchas del silencio y actos relámpagos.

Durante este período se diluye la oposición entre liberales reformistas y católicos tradicionales, estableciéndose como nuevo eje de debate la diferenciación entre los medios para la destrucción y superación del sistema dominante y el modelo que lo inspira. En una línea similar, se incluyen cuestionamientos en torno a la estructura y organización del movimiento estudiantil, y una ampliación en las reivindicaciones estudiantiles, no sólo ligados a lo académico y universitario, sino también en articulación con el movimiento obrero (González Trejo 1969, Pons 2009).

Este progresivo acercamiento entre el movimiento estudiantil y el movimiento obrero tendría su punto culminante en el Cordobazo, donde la lucha de calles se extendería por toda la ciudad y durante varios días, desencadenándose a partir de ello diferentes insurrecciones y puebladas en distintos lugares del país.

1.2.3 El Cordobazo: escuela de cuadros.

El Cordobazo no se remite únicamente a una serie de hechos y sucesos ocurridos dentro de la provincia de Córdoba, sino que es parte constitutiva de un ascenso en la lucha obrero-estudiantil en las zonas del litoral y del interior del país, y su posterior escalada de represión por parte de la dictadura militar.

Entre los antecedentes históricos vinculados al Cordobazo, a fines de 1968, en Corrientes tuvo lugar la licitación por el comedor universitario y, luego de la anulación de la primera licitación, donde había dos postulantes, se realizó una segunda, en la que resultaría seleccionada la “Cooperativa Gastronómica”, comandada por el ex-presidente del bloque de diputados del Partido Autonomista (conservador).

Durante marzo de 1969, los estudiantes comienzan a movilizarse y a adoptar medidas de resistencia, entre las que se encuentra la asistencia al comedor, como espacio de encuentro político, pero sin los ‘tickets’ para poder comer. El 6 de mayo, la policía controla si los estudiantes tienen ‘ticket’ para ingresar al recinto. Aquí se produce la primera manifestación, en la que resulta herido el estudiante Monzón (González Trejo, 1969).

De forma similar a lo que sucedió en Córdoba durante 1968, la CGT prestó su establecimiento para que los estudiantes montaran en ese lugar las ollas populares, como “comedor paralelo”. Allí se conformó una “Junta Coordinadora de Lucha” de las diversas tendencias políticas a nivel estudiantil.

Previendo el desenlace del conflicto, el rector Walker propuso a la “Junta Coordinadora de Lucha” la creación de una comisión mixta, donde los estudiantes tendrían participación pero no voto. Esto generó el rechazo del estudiantado, y una nueva propuesta por parte del rector, quien en otra reunión intentó regatear los precios de los ‘tickets’, sin resolver el problema de haber privatizado el comedor universitario.

A partir del 15 de mayo, el diálogo con las autoridades universitarias se interrumpió, a partir de una supuesta toma de la Facultad de Medicina, que

resultó ser falsa, ya que los estudiantes no habían emprendido tal acción, y lo confirmaron al consultar a las fuerzas policiales sobre este hecho. Ese mismo día se realizó una marcha con más de cuatro mil estudiantes, que protestaban por la privatización del comedor y el aumento del precio del 'ticket'.

Esa marcha fue duramente embestida por la policía, desatándose una brutal represión contra el estudiantado secundario y universitario, contra los trabajadores que acompañaron dicha marcha, y contra miembros de la iglesia, entre ellos sacerdotes tercermundistas. Durante la represión de la policía cayó muerto el estudiante Juan José Cabral (Levenberg y Marolla, 1988). El 16 de mayo la CGT correntina declaró un paro general, y por la tarde más de doce mil personas marcharon hasta el lugar donde había sido asesinado Juan José Cabral.

Frente a los hechos de violencia producidos en Corrientes, la respuesta a nivel nacional de los estudiantes y los obreros no se hizo esperar. En Rosario, el 16 de mayo fue cerrada la universidad de modo "preventivo" frente a la muerte de Juan José Cabral. Los estudiantes rosarinos ya venían movilizándose contra el "limitacionismo" impuesto con los cursos de ingreso. Al mediodía, y luego de diversos actos relámpagos por la ciudad de Rosario, se llevó a cabo una concentración en el comedor universitario, del cual partiría una marcha, que sería reprimida por la policía y en cuyo transcurso resultaría herido Adolfo Ramón Bello, estudiante de ciencias económicas, que fue trasladado al hospital, donde fallecería a las pocas horas.

Para el día 21 de mayo se organizó una Marcha del Silencio en Rosario, a la que adhirió la CGT. *"Los estudiantes universitarios reunieron alrededor de mil quinientos manifestantes en la Avenida Pellegrini. Esa táctica, que ellos consideraban "de combate", respondía al hecho de que el centro de la ciudad estaba, desde temprano, ocupado por el dispositivo policial...los universitarios que libraron una intensa batalla en la zona elegida, fueron los primeros sorprendidos cuando llegó la noticia de que el "centro era un incendio". Se había congregado allí una multitud combativa formada por obreros, empleados y estudiantes secundarios"* (González Trejo, 1969: 43-44). La construcción de barricadas por grupos pequeños, para dificultar el avance de la policía, y la respuesta popular con piedras, palos y bombas molotov, fue un aprendizaje que rápidamente sería incorporado en Córdoba y en otras insurrecciones y puebladas subsiguientes. Durante estos enfrentamientos cayó herido el estudiante y obrero de quince años Luis Norberto Blanco.

Estos enfrentamientos contra la dictadura militar fueron repercutiendo en diversos lugares del país. En La Plata, el día 21 de mayo se realizó una concentración estudiantil que fue reprimida por la policía, mientras que en Tucumán la reacción ante la muerte de Juan José Cabral fue casi instantánea, con una marcha en la que se fueron sumando los estudiantes de distintas facultades que, como una tendencia común a las otras manifestaciones, fue reprimida. Para la semana del 19 al 25 de mayo se decretó el "asuetto de mayo" como señal de protesta. A partir de estos hechos se conforma la Coordinadora Universitaria de las distintas tendencias estudiantiles. *"Ese martes 27 los estudiantes, que hasta ese momento habían recibido la colaboración, en la lucha, de los sacerdotes más audaces y las tibias adhesiones verbales de la CGT de los Argentinos, se encontraron con que ya todo el pueblo se unía a sus reclamos y respondía a los gases de*

la represión con piedras y naranjas, en alarde de puntería encomiable, en un ámbito oscurecido por la rotura de los faroles de alumbrado de veinticinco cuadras a la redonda..." (González Trejo, 1969: 75).

En Córdoba, los primeros enfrentamientos comenzaron el 14 de mayo, donde unos tres mil trabajadores del SMATA fueron reprimidos por la policía luego de una asamblea en el Córdoba Sport, donde se había decretado dos días de paro.

El rector interventor de la Universidad Nacional de Córdoba, Nores Martínez, al igual que varios de los rectores de otras universidades, decidió cerrar los establecimientos por temor a las respuestas que pudieran desarrollar los estudiantes. El 18 de mayo se realizó una Marcha del Silencio encabezada por Agustín Tosco, los sacerdotes tercermundistas Milán Viscovich y Gustavo Ortiz, y las diversas organizaciones estudiantiles. Esta marcha no pudo comenzar, ya que fue dispersada por la policía.

El 21 de mayo se llevó a cabo, en Córdoba, una huelga con movilización callejera dispuesta por la FUA, y el 23 de mayo fue dispersada una movilización de estudiantes universitarios, que había sido coordinada con sectores del movimiento estudiantil de secundarios que conformaban la Federación de Estudiantes Secundarios (FES). *"Los estudiantes se repliegan entonces a su reducto tradicional, el Barrio Clínicas, donde resisten durante horas, tras barricadas apresuradamente construidas, las embestidas de las fuerzas de represión"* (Ferrero, 2009: 193).

El día 28 de mayo *"Los estudiantes habían efectuado asambleas en las distintas facultades. Deciden adherir al paro 1.200 alumnos en Filosofía, 1.200 en Cs. Económicas, 2.000 en Medicina y 1.000 pertenecientes a la Universidad Católica"* (Balvé y otros, 2005: 160).

A nivel nacional, tanto la CGT de los Argentinos como la CGT Azopardo programaron de forma conjunta un paro para el día 30 de mayo; en Córdoba fue decretado para un día antes, para el 29 de mayo, con paro activo, con cese de las actividades a partir de las 10 horas.

Además de la incidencia de la política económica de Onganía, que afectaba de modo directo a la clase trabajadora, serían algunos "focos conflictivos", los que agudizarían aun más el enfrentamiento al régimen militar. Entre ellos, se destaca la negativa de las patronales a eliminar las quitas zonales establecidas durante el gobierno de Illia, donde se estipulaban descuentos en los salarios de los trabajadores para fomentar la instalación de fábricas en el interior del país, así como también la revocación del sábado inglés, en la que se pagaba el salario de un día entero por el trabajo de media jornada de los días sábados.

Según Brennan y Gordillo (2008) el progresivo accionar de estudiantes y obreros también fue encontrando un enemigo común: el gobernador Carlos Caballero, que avanzaba en la instauración de un esquema corporativo basado en un Consejo Asesor donde los trabajadores confluían con las empresas, la Iglesia y los militares.

La mañana del 29 de mayo⁹⁵ el SMATA comenzó a concentrarse en las puertas de la fábrica IKA-Renault. Alrededor de cuatro mil trabajadores marcharon desde las puertas de la fábrica hasta el centro de la ciudad, donde se encontraba ubicado el local de la CGT. Como señalan Balvé y otros (2005) no se había establecido ningún punto de concentración públicamente; el mismo fue indicado antes de salir de la fábrica, mediante un volante con los lugares de confluencia y de repliegue, de ser necesarios.

En el trayecto hacia el centro, esta columna se enfrentaría con la policía, de la cual se desprendieron dos grandes columnas, una que avanzaba por barrio Observatorio y otra por Ciudad Universitaria, donde confluían con diversos grupos de estudiantes. La primera de estas columnas, al llegar al Boulevard San Juan se enfrentó nuevamente con la policía, y como consecuencia de ello, cayó muerto el obrero de IKA-Renault Máximo Mena. Este hecho provocó la construcción de las primeras barricadas, a las cuales se sumaron diversos vecinos de la zona céntrica, que habían sido espectadores de tan crueles hechos.

Otra de las columnas, encabezadas por Luz y Fuerza, UTA y ATE, junto a la mayor parte de los estudiantes, intentó llegar a la sede de la CGT por La Cañada. *“Luz y Fuerza: los obreros de este sindicato tienen también como objetivo llegar al centro. Sus lugares de trabajo se hallan ubicados del siguiente modo: al sur, las usinas de EPEC en Villa Revol, donde asimismo viven muchos de los trabajadores del gremio; al este del casco chico, del otro lado del Río Primero, varias instalaciones de EPEC y, en el caso propiamente dicho, el taller de reparaciones sobre la calle Tucumán y Rioja”* (Balvé y otros, 2005: 162).

Al mismo tiempo, desde la fábrica de aviones ubicada en la Avda. Fuerza Aérea intentaron movilizarse unos ciento cincuenta trabajadores, que quedaron retenidos hasta las tres de la tarde por la guardia militar de la fábrica.

Al llegar al centro, la columna de Luz y Fuerza se enfrentó con la policía, levantando barricadas, encendiendo fogatas y provocando el vuelco de vehículos a su paso. Al mismo tiempo, un grupo de estudiantes ocupó el Palacio de Tribunales, siendo desalojados por la policía. *“La zona bélica se extiende a un área aproximadamente de 60 cuadras desde: La Cañada, Duarte Quirós-Corrientes, Chacabuco-Maipú, hacia el Río Primero”* (Balvé y otros, 2005: 164).

Hacia el mediodía del 29 de mayo, la policía intentó la primera y última ofensiva contra los manifestantes, replegándose éstos hacia las zonas norte y oeste de la ciudad. Según Anzorena (1988) la policía sólo controlaba diez manzanas en torno al departamento de policía. Simultáneamente, el ejército emitía su primer comunicado, en el que se daba a conocer la conformación de Consejos de Guerra Especiales que juzgarían a los manifestantes detenidos.

Para ese entonces, la ciudad ya se encontraba tomada, con aproximadamente unas 150 manzanas ocupadas por los manifestantes, tanto en zonas del centro comercial de Córdoba como de zonas residenciales (Balvé y

⁹⁵ La breve reconstrucción de los hechos ocurridos el 29 de mayo, y que conforman el Cordobazo fueron reconstruidos a partir de los aportes de Anzorena (1988), Balvé y otros (2005) y Brennan y Gordillo (2008). También fue consultado un libro de reciente aparición “El Torno y la Molotov. Relatos e imágenes de la Córdoba obrera 60-70” de Tejerina y otros (2010), libro basado básicamente en relatos orales de distintos militantes sociales y obreros de la época.

otros, 2005). Fue por esas horas que comenzarían a ser quemadas las grandes expresiones del imperialismo y la oligarquía cordobesa: XEROX, la confitería Oriental, la concesionaria de Citroën y TECNICOR⁹⁶.

La ciudad quedaría absolutamente tomada hasta las 17, hora en que entraría el ejército y en que comenzarían a dispersarse los manifestantes. Algunos barrios continuaron tomados, como el Barrio de Clínicas, mientras que diversos francotiradores fueron dispersados por distintos puntos de la ciudad.

Según Balvé y otros (2005) en el Cordobazo se distinguen zonas de lucha y zonas de resistencia. El epicentro de la lucha se desarrolló en el centro de la ciudad de Córdoba, en lo que podría ser considerado como “territorio enemigo”, por la vinculación centro-poder, mientras que las zonas de resistencia eran los barrios, lugar en el que se aglutinaron los distintos manifestantes, y que se constituyó en el último foco de resistencia de la movilización. Algo que se destacó en las zonas de resistencia fue la abierta adhesión por parte de las clases alta y media⁹⁷.

El día 30 de mayo, la ciudad de Córdoba amaneció con sectores aún tomados, sobre todo en el Barrio de Clínicas, bastión de resistencia de militantes y estudiantes. Fue en esta zona donde se detectaron concentraciones, que fueron reprimidas por la policía, y nuevas barricadas con autos volcados e incendiados. Poco después del mediodía fueron detenidos Agustín Tosco, Elpidio Torres y otros dirigentes sindicales. A partir del horario de toque de queda volvieron a aparecer distintos francotiradores.

Durante los días 30 y 31 de mayo, el Barrio de Clínicas siguió resistiendo contra la embestida del ejército, hasta que finalmente, avanzando barricada por barricada, fueron allanando los distintos domicilios.

Los diversos autores consultados (Delich 1970, Bonavena y otros 1998, Pozzi y Schneider 2000, Balvé y otros 2005, Iñigo Carrera y otros 2006, Brennan y Gordillo 2008) reconocen que el Cordobazo es una expresión de las contradicciones que se producían en el seno de la sociedad argentina⁹⁸, y se constituye en una caja de resonancia a partir del cual se desencadenaría una serie de insurrecciones y puebladas⁹⁹ en distintos puntos del país.

⁹⁶ Como señala Anzorena (1988) la consigna era “romper pero no robar”. Además de los incendios de estos “centros del imperialismo y la oligarquía”, también fue incendiado el Banco del Interior, pero su tesoro no fue tocado por ningún manifestante.

⁹⁷ Delich (1970) recalca la importancia de las clases medias en el Cordobazo donde, si bien éstas no inician ni deciden las acciones del Cordobazo, adhieren a las mismas, favoreciendo y profundizando el estado insurreccional.

⁹⁸ Balvé y otros (2005) hacen referencia a este aspecto común de lucha de masas frente a la dictadura militar, en cuanto representante del interés del gran capital. Pero por otro lado, señala que cada uno de estos movimientos que se produce tiene particularidades propias, según la composición social, las fracciones de clase que participan, entre otras determinaciones.

⁹⁹ Pozzi y Schneider recalcan las distinciones entre las insurrecciones y las puebladas. En referencia a las primeras, “*Las movilizaciones en Córdoba, Rosario, Tucumán, Mendoza partían del movimiento obrero hacia otros sectores sociales. En el fondo no sólo cuestionaban el régimen, sino también ponían en tela de juicio el sistema. En síntesis, era un índice de un nuevo momento histórico en la Argentina. A diferencia de insurrecciones como el Cordobazo, las puebladas fueron mucho más limitadas. Su eje era cuestionar el régimen marcando la búsqueda de nuevos canales de participación. Las puebladas partían de reivindicaciones locales y se expresaban a través de los vecinos y organismos comunales. Sus soluciones eran limitadas...y contaba con notables de la localidad y con el pueblo en general, con una*

A partir de este desarrollo, es posible reconocer diferentes determinaciones que son comunes a las expresiones de insurrección de masa que atravesó el país durante estos años. Entre ellas se destacan la conformación de coordinadoras estudiantiles que sobrepasan, en muchos casos, las figuras legales del estudiantado, como el centro de estudiantes o la FUA, y se conforman espacios comunes del estudiantado desde diferentes posiciones políticas, lo cual permite canalizar y direccionar de un modo orgánico a la masa estudiantil. Este proceso de maduración del movimiento estudiantil se produce en el mismo momento en el cual las reivindicaciones que comienza a asumir el estudiantado, trascienden el ámbito universitario. Estas dos cualidades del movimiento estudiantil, permitieron la conformación de la unión obrero-estudiantil donde, a nivel sindical, la CGT de los argentinos cumplió un rol fundamental en esta alianza, ya que la mayoría de las insurrecciones y puebladas que se produjeron fueron posibles mediante la adhesión y participación activa del movimiento obrero organizado.

Según Bonavena y otros (1998) después del Cordobazo se expande la lucha de calles, en donde los enfrentamientos superan a las fuerzas represivas y se vuelve necesaria la intervención directa de las fuerzas armadas, como parte de las funciones de guerra, entre las que aparece el terrorismo represivo, que se produce cuando la hegemonía de la clase dominante comienza a tambalear y a verse cuestionada.

1.2.4 La izquierda revolucionaria: organizaciones políticas, intelectualidad crítica y Universidad.

Junto a estas experiencias políticas que viene asumiendo el movimiento estudiantil, se va desarrollando de forma paralela un proceso de cuestionamiento y de revisión de las formas de comprender la universidad, su lugar y sus funciones en la sociedad y el rol que debe asumir el estudiantado universitario.

Suasnábar señala que *“Modernización cultural y radicalización política quizá sean las tendencias que mejor sintetizan el giro que asumieron los debates académicos que, si por un lado, seguían teniendo como núcleo articulador aquella idea que había instalado el desarrollismo, de constituir la universidad como actor social como parte de un movimiento más amplio de transformación societal y cultural, por el otro, la conflictividad social que sobrevendría tensionaría aún más el débil equilibrio entre actividad intelectual y participación política, cambiando, por ende, el sentido y la función que se pretendía asignar a ese actor-universidad”* (2004: 66).

Bajo el influjo de este proceso, comienzan a ponerse en evidencia los límites que tiene la formación profesional, no sólo de los sectores más tradicionales y conservadores de la universidad, sino del propio desarrollismo. La concepción desarrollista de una ciencia netamente técnica y neutral va a encontrar en la lucha contra el “cientificismo” la expresión más cabal de

tendencia a que este último rebasara a los primeros y éstos, a su vez, pusieran límites a la movilización popular” (2000: 55).

rechazo por parte del estudiantado. Así es puesto en tensión y debate el rol de la universidad y su lugar de “promotor” del desarrollo de la sociedad.

Frente a estos focos conflictivos –referidos al lugar de la Universidad y la concepción de ciencia-, comienza a caracterizarse a las posiciones desarrollistas como una forma de “penetración imperialista” mediante la formación de los cuadros técnicos y profesionales. Con este posicionamiento, se bifurcan los caminos y las posiciones entre los diversos actores políticos de la universidad: o se aporta a la construcción de una ciencia “liberada que contribuya a la liberación” o se adhiere a la forma de hacer ciencia promovida por las metrópolis dominantes.

Del mismo modo, se plantea el debate en torno al lugar y al rol de la Universidad dentro de la sociedad, sobre todo si aún es posible construir una Universidad que pueda aportar a la constitución de la emancipación del hombre o si, necesariamente, queda aprisionada dentro del sistema dominante. Dentro de la primera línea se busca construir una Universidad que rompa los lazos de dependencia económica, política, social y cultural con los países dominantes y establezca una vinculación orgánica con las clases subalternas. En la segunda, a partir de la caracterización instrumental del espacio universitario determinado por la clase dominante, dicho espacio es pensado como un ámbito de reclutamiento de militantes políticos.

Estas posturas van clarificándose más a medida que se avanza sobre la década del sesenta y los inicios de la década del setenta, consolidándose dos grandes posiciones: aquella que busca una mayor especialización profesional dentro de un campo específico, y una pujante generación de intelectuales que cuestionan y disputan no sólo cuestiones de orden metodológico y teórico, sino también vinculadas al posicionamiento político del intelectual y a la función social que debe cumplir la ciencia (Ponza, 2010).

Dentro de este último grupo, heteróclito en su composición teórica y política¹⁰⁰, se conforma una Nueva Izquierda o una Izquierda Revolucionaria¹⁰¹, influenciada por la Revolución Cubana de 1959 y su viraje al socialismo en 1961. La Nueva Izquierda se plantea la cuestión de la toma del poder y los métodos de acción directa (Campos y Rot, 2010), poniendo en el centro del debate cuál es la vía, el camino más adecuado para la transformación radical de la sociedad, y si aún es posible sostener posiciones reformistas –como las que tradicionalmente desarrolló el Partido Comunista Argentino- de aproximaciones graduales al socialismo o si necesariamente la vía revolucionaria es el camino para la emancipación humana.

Según Terán (1991) dentro de estos debates y posiciones teórico-políticas se irá evidenciando el pasaje del intelectual comprometido al intelectual

¹⁰⁰ Como señala Terán (1991) la cuestión del peronismo fue un elemento central en la conformación de la Nueva Izquierda, incluyendo nuevos análisis en torno al origen y caída del peronismo, que superan aquellas visiones mecánicas impulsadas por el PC, que consideraban al peronismo como “nazi-peronismo”.

¹⁰¹ Según Hilb y Lutzky estas organizaciones de la Nueva Izquierda “*En cierta forma pertenecen a un mismo periodo de la historia; nacen, en su forma más definida, en la época que va de la revolución cubana hasta poco después del Cordobazo...y su momento de mayor crecimiento cuantitativo, es en general, desde el Cordobazo hasta la caída de Cámpora*” (1984: 8).

orgánico, y un progresivo cuestionamiento a posiciones esquemáticas y de “manual”¹⁰² desarrolladas sobre todo en el marco del stalinismo, en el que se plantea la vía revolucionaria mediante etapas y el bloque de cuatro clases, donde, en el caso de América Latina, las “condiciones objetivas” no están dadas para la revolución socialista y sólo puede aspirarse a la revolución democrático-burguesa¹⁰³ (Löwy, 2007a).

Dentro del campo intelectual de la Nueva Izquierda comienza a desarrollarse una relectura del marxismo de corte humanista, pero también aparecen visiones ligadas al ‘althusserianismo’. “Se verifica entonces que existió en la Argentina un sector de intelectuales que adhirieron a un marxismo matizado por influencias hegelianas, gramscianas o sartreanas¹⁰⁴ y que en general la difusión de esta ideología entre la intelectualidad crítica formó parte de la emergencia de la nueva izquierda” (Terán, 1991: 107).

Löwy (2007a) reconoce algunos nudos centrales desarrollados teóricamente por la Nueva Izquierda. Así, el rechazo al carácter feudal en América Latina es negado, reconociendo su carácter esencialmente capitalista desde sus orígenes en la colonia, se pone en tensión el papel de la “burguesía nacional progresista”, reconociendo que la burguesía latinoamericana “llegó tarde” al desarrollo de las reformas democrático-burguesas y que éstas serán desarrolladas por la clase trabajadora en el marco de una revolución socialista, lo cual produce el rompimiento con aquella posición que impulsa la alianza de la clase trabajadora con la burguesía, para el desarrollo de la fase “democrático-burguesa”.

En oposición a un “humanismo etnocéntrico” (Suasnábar, 2004) y a la posición de determinados sectores de la II Internacional Comunista, se va conformando un nuevo humanismo, que busca romper con aquella visión abstracta del hombre. En ese sentido, comienzan a perder su hegemonía aquellos sectores teóricos del marxismo que plantean un determinismo económico, en donde el “factor económico” –en términos de Kosik (1967)- determina la vida social del hombre y la revolución socialista es posible cuando las fuerzas productivas entren en contradicción con las relaciones sociales de producción. Buena parte de estos planteos –además de las posiciones ligadas a

¹⁰² Este punto no es superado totalmente durante los años sesenta y setenta. En muchos casos el pasaje se da de los manuales de URSS a nuevos manuales de corte ‘althusseriano’ como los de Marta Harnecker.

¹⁰³ Según Löwy (2007a) existen –presentados de una forma esquemática y con una división de carácter esencialmente analítico- tres grandes períodos dentro del marxismo en América Latina y en el que se plantean tres grandes posicionamientos en torno al carácter de la revolución. Un primer período, que va desde la década del veinte hasta mediados de la década del treinta, y en el que predomina una revolución de carácter socialista, democrático y antiimperialista. El segundo período comienza en la década del treinta hasta la Revolución Cubana en 1959. Marcado por el stalinismo se plantea la estrategia de una revolución por etapas. Finalmente, el tercer período comienza con la Revolución Cubana, y la revolución en América Latina adquiere un carácter socialista.

¹⁰⁴ El sector más ligado a una lectura hegeliana del marxismo ya se venía desarrollando desde los aportes de Rodolfo Mondolfo, gran conocedor de la teoría hegeliana y marxista, aunque sus desarrollos teóricos desde que llegó a la Argentina se vinculan más con el pensamiento clásico griego. Serán Carlos Astrada y Alfredo Llanos quienes más adhieran a esta lectura hegeliana del marxismo. En vinculación a posiciones gramscianas, como ya se expresó, estuvieron vinculadas al grupo de Pasado y Presente, expulsado del PC en 1963. La línea sartreana ingresa por vía del grupo Contorno.

Sartre, Gramsci y Hegel- que asumen una posición crítica de este marxismo, se encuentran en la posición “antidogmática” de Ernesto ‘Che’ Guevara.

El humanismo socialista del ‘Che’ Guevara planteaba la unidad entre moral y política (Barroco, 2004) y la construcción del Hombre Nuevo, donde *“...la tarea suprema y última de la revolución es crear un hombre nuevo, un hombre comunista, negación dialéctica del individuo de la sociedad burguesa, transformado en hombre-mercancía enajenado o capaz de convertirse, gracias a la maquinaria imperialista, en un animal carnicero...El hombre comunista debe ser necesariamente un hombre interiormente más rico y más responsable, vinculado a los otros hombres por una relación de solidaridad real, de fraternidad universal concreta; un hombre que se reconoce en su obra y que, una vez rotas las cadenas de la enajenación alcanza su plena condición humana”* (Löwy, 2007b: 25-27).

Estos planteos teóricos del ‘Che’ Guevara tendrían un fuerte impacto en las discusiones teóricas de la izquierda en América Latina, a lo que se sumaría la cuestión de la estrategia revolucionaria, ya que la Revolución Cubana demostró que la lucha armada¹⁰⁵ podía convertirse en una manera eficaz de destruir el poder de la clase hegemónica y abrir el camino al socialismo. Así, las cuestiones del foco insurreccional y la guerrilla rural teorizadas por el Che marcarían el camino que asumirían diversas organizaciones en Latinoamérica.

En la Argentina, el impacto de la Revolución Cubana se fusiona con la resistencia peronista, donde se ensayan las primeras experiencias de guerrilla rural. Estas experiencias comienzan a producirse en la Argentina durante 1959 y 1964, con Uturunco, un grupo de orientación peronista que se estableció en el cerro Cochuna en Tucumán. En 1962 se organizó el EGP (Ejército Guerrillero del Pueblo), encabezado por Jorge Ricardo Masetti, que buscaba actuar como apoyo y confluir con la guerrilla del ‘Che’ en Bolivia. Finalmente, en 1964, el “Vasco” Bengochea, perteneciente a las filas de Palabra Obrera, proponía instalar una columna insurgente en Tucumán (Campos y Rot, 2010). A partir de estos fracasos producidos en las guerrillas rurales, la estrategia a adoptar será la de una guerrilla esencialmente urbana.

Según Löwy (2007a), la Revolución Cubana da lugar al surgimiento de una línea “guevarista-castrista” dentro del marxismo. Al mismo tiempo, se van consolidando posiciones ligadas al trotskismo, declarando la IV Internacional una orientación política a favor de la lucha armada. Finalmente, el Maoísmo que, en muchos casos –como la Argentina- provenía de una escisión interna del PC (Partido Comunista) o del PS (Partido Socialista), asumía planteos ligados a

¹⁰⁵ Muchos autores plantean la cuestión de la lucha armada en términos de violencia (Hilb y Lutzsky 1984, Ollier 1998) y como una respuesta o reacción esencialmente marcada por el cierre de los canales democrático-parlamentarios. De allí que se afirme que la Nueva Izquierda asuma una visión instrumentalista de la política y en algunos casos rozan de modo implícito la “teoría de los dos demonios”. Estos autores plantean la lucha por la transformación de la realidad en términos de la “emancipación política” (Marx, 1965), donde el sistema democrático instaurado a partir de la Revolución Francesa es el sistema por excelencia, capaz de representar los intereses del pueblo, y basados en la libertad, la igualdad y la fraternidad, y donde la lucha armada es casi una “respuesta justificada” al estado dictatorial que clausura al “sistema democrático”. Por lo tanto, se plantea la lucha armada desde una óptica desvinculada del socialismo, de la construcción de la “emancipación humana” que derribe lo que la “emancipación política” conserva, que no es más que el modo en que se organiza el trabajo humano, que tiene un carácter esencialmente privado y de explotación del obrero.

una revolución antiimperialista y anti-latifundista pero no de carácter socialista, manteniendo algunas líneas de continuidad con sus partidos de origen.

La existencia de esta diversidad de posiciones hacia dentro del campo del marxismo va marcando la pérdida de hegemonía del PC (Partido Comunista), no sólo a nivel de construcción política sino esencialmente teórica. Formar parte de las filas del PC significa, durante estos años, asumir una posición tradicional y reformista dentro del campo de la izquierda¹⁰⁶.

Junto a la Revolución Cubana, el mundo atravesaba por lo que se conoció como las luchas anticolonialistas, las luchas de liberación colonial del tercer mundo. Dentro de estas experiencias, Franz Fanon¹⁰⁷ se constituyó en el exponente teórico que introdujo nuevas reflexiones teóricas que, para diversas posiciones dentro de la Nueva Izquierda, resultaban complementarias al marxismo. Mediante la introducción de nuevas categorías ligadas al centro, la periferia y el neocolonialismo, Fanon reconocía que el mundo estaba atravesado por una contradicción, que no era más que la lucha entre las naciones opresoras y las naciones oprimidas, la lucha entre el imperialismo y la nación (Ponza, 2010).

Dentro de este campo heterogéneo¹⁰⁸, de experiencias y visiones teóricas, también cobró relevancia la vinculación del cristianismo con corrientes marxistas y, en el caso argentino, con el peronismo. A partir del Concilio Vaticano II, la apertura de la Iglesia al mundo moderno le implicó el enfrentamiento a los grandes problemas sociales que la sociedad atravesaba.

Así va conformándose un “cristianismo de liberación” (Löwy, 2007a) que antecede a la conformación de la “teología de la liberación”, que se vincula con diversas experiencias comunitarias, y muchas veces ligadas a la educación popular desde una concepción freireana, de una acción educativa que contribuya a la liberación de los oprimidos.

Durante estos años, la figura de Camilo Torres, el “cura guerrillero” marcaría a la juventud católica, que comenzaría a comprometerse con el “Señor de la Liberación” –así se refería una publicación de la época, “Cristianismo y Revolución” para caracterizar el accionar de Camilo Torres-, y donde “*Los cristianos querían participar en la revolución que era del pueblo, no del marxismo o del*

¹⁰⁶ Una de las entrevistadas, que perteneció durante su juventud al PC y luego formó parte del PRT-ERP señala este tránsito del siguiente modo: “*Yo militaba en el ERP... ¿De dónde viene mi militancia? Del PC, el Partido Comunista, fue el gran formador en la Argentina del pensamiento marxista, bueno, malo, con Codovilla, sin Codovilla, teníamos el manual, y lo teníamos que leer, y leer a Lenin y la importancia de la prensa. De alguna manera, el Partido Comunista a los jóvenes no nos empezó a dar respuesta y buscamos otras respuestas y se fueron conformando grupos, se forma la FARP en Colombia, nada que ver a lo que son ahora, y se va armando lo que es la lucha armada con un panorama político en los países militares*” (Entrevista a Laura).

¹⁰⁷ Cecilia, una de las entrevistadas señala en torno a la incorporación del pensamiento de Fanon: “*...sí bien nosotros teníamos a los grandes maestros del marxismo, por el otro lado aparece él (Fanon) que nos está enseñando desde otro lugar, es decir, que les estaba pasando a ellos en el África como eran sus luchas y que leían ellos y que nos podían aportar*” (Entrevista a Cecilia).

¹⁰⁸ Dentro de las expresiones de la época, también se desarrolla una Izquierda Nacional, donde “*Sus estudios intentaron establecer un vínculo entre las corrientes de izquierda marxista y sectores del nacionalismo peronista e impugnar el papel que habían cumplido tanto la izquierda tradicional como la dirigencia sindical verticalista, antidemocrática y burocratizada*” (Ponza, 2010: 61).

catolicismo...Esta participación en la revolución popular significa no manejarla, por lo tanto no caer en un clericalismo de izquierda” (Morello, 2003: 108).

Así se comienza a impulsar el “diálogo entre cristianos y marxistas”, donde la figura de la redención cristiana se polariza con la visión de la liberación, y donde la “violencia desde arriba”, la violencia del tirano, comienza a justificar la “violencia de los de abajo”.

En la Argentina, en 1968 iba a conformarse el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (MSTM), que adheriría al documento de Medellín, y en el que el cristiano debía mantener su compromiso y un trabajo con el “pueblo” y junto al “pueblo”. En la segunda reunión de 1969, realizada en Córdoba, el MSTM va a expresar “...su adhesión al proceso revolucionario de los pueblos del Tercer Mundo, a la lucha por el cambio urgente y radical de las estructuras, rechazo al sistema capitalista y búsqueda de un socialismo latinoamericano que promoviera el hombre nuevo” (Morello, 2003: 112).

Estos procesos contribuirán a que en la Argentina surjan diferentes organizaciones políticas, algunas de ellas de carácter político-militares, como es el caso del PRT-ERP (Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo), las FAL (Fuerzas Armadas de Liberación), con una orientación marxista, y Montoneros, FAP (Fuerzas Armadas Peronistas), FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias) de orientación peronista.

La conformación de la Izquierda Revolucionaria tendrá sus expresiones en el marco de la Universidad, apareciendo nuevas organizaciones y debates en el seno del movimiento estudiantil, donde la cuestión del ideario reformista y la revolución, y las formas de organización del claustro estudiantil, marcarán una fuerte división entre las agrupaciones estudiantiles.

En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, el proceso que se inició con la muerte de Santiago Pampillón y que adquirió su mayor esplendor con el Cordobazo fue acompañado por la crisis progresiva en las formas de representación y organización estudiantil. La conformación de una Junta de Coordinación de tendencias políticas fue haciendo que *“Las diferencias políticas fueron sobrepasadas por una fuerte conciencia anti-dictatorial expresada bajo la forma de anti-autoritarismo, que le dio una fuerte homogeneidad...El peso específico que tuvo en las discusiones previas al Cordobazo la cuestión de la organización para la acción entrañaba el componente central de la conciencia estudiantil en ese momento: la reacción contra el autoritarismo”* (Alzogaray y Crespo, 1994: 82).

Se fue conformando una experiencia de organización basada en delegados por curso, con un mandato revocable, que debían expresar en las asambleas las posiciones y decisiones adoptadas por cada curso. Esta experiencia de democracia directa tenía tres componentes centrales: su surgimiento relativamente acelerado en el tiempo, un fuerte control sobre la representación delegada, y la desconfianza en las formas tradicionales de organización estudiantil (Alzogaray y Crespo, 1994).

En relación con este último punto, Bonavena señala que *“...se consolidó con fuerza una aguda polémica al interior del movimiento estudiantil, que se venía instalando desde la intervención a las Universidades Nacionales en 1966, a partir de un diagnóstico bastante extendido que refería a su crisis...estaban...quienes pretendían*

insistir con los centros y federaciones enfrentados contra los que postulaban los cuerpos de delegados" (1997: 163).

A partir de 1966, y durante 1967, el golpe de Estado de Onganía provocó la creación de una serie de grupos de estudio clandestinos que buscaban generar esa nueva forma de organización estudiantil, y con una fuerte crítica hacia el movimiento reformista. *"Las diferencias entre los distintos grupos radicaban en discusiones acerca del carácter que adoptaría la revolución, sus actores, el tipo de organización política a construir como herramienta revolucionaria, la práctica de la violencia y sus posibles formas urbanas o rurales, insurreccionales o foquistas, el papel de los sindicatos y las estrategias para "recuperarlos" de la llamada "burocracia sindical". En cuanto a la universidad, la divergencia principal se situaba en el tema de si ésta constituía un campo de lucha específico, en el que debía diferenciarse del "reformismo" y ganar a la mayoría de los estudiantes para una alianza con los obreros y eventualmente con otros sectores sociales en marcha al proceso revolucionario, o si simplemente la lucha estudiantil era un terreno apto para el reclutamiento de militantes y cuadros políticos que se integrarían a las organizaciones revolucionarias extra-universitarias" (Alzogaray y Crespo, 1994: 86-85).*

Según Ferrero (2009), el Cordobazo y la experiencia de organización y lucha del movimiento estudiantil fortaleció a aquellos grupos que comenzaron a emerger en 1968 y en 1969, que formaban parte de esta Izquierda Revolucionaria, como la LAP (Línea de Acción Popular), los GRS (Grupos Revolucionarios Socialistas), la CIU (Corriente de Izquierda Universitaria) y que impulsarían la conformación de cuerpos de delegados y coordinadoras por facultad.

Dentro de las acciones que irían a impulsar estas nuevas agrupaciones – que adherían a la constitución de cuerpos de delegados y a una dinámica asamblearia- se encontraba la crítica a la enseñanza y a los planes de estudio. *"Lo distintivo del '69 fue la radicalización de los planteamientos y el inicio de lo que podríamos llamar acción directa en muchas cátedras, escuelas y facultades, contra los profesores que eran considerados como representantes más evidentes del 'status quo' o la política de la dictadura en lo académico: mala calidad de sus conocimientos, desactualización, falta de pluralismo en los discursos, autoritarismo en la relación docente-alumno" (Alzogaray y Crespo, 1994: 84).*

La Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba comenzaría, a partir de esos años, a ser objeto de grandes éxodos y transformaciones. Serían estos grupos de la Izquierda Revolucionaria los que tendrían, a partir de 1970, un fuerte arraigo en la escuela, junto a los docentes auxiliares de la parte práctica –muchos de los cuales ya estaban insertos en alguna militancia política o social- quienes impulsarían grandes cambios y transformaciones en la enseñanza y formación del asistente social.

2. La Escuela de Asistencia Social: del aislamiento a la transformación.

2.1 El Movimiento de Reconceptualización: por un Trabajo Social comprometido y transformador.

Los tibios cuestionamientos a la perspectiva modernizante en Trabajo Social, iniciados en 1965, adquirirían un nuevo estadio a partir de 1968-1969.

Uno de los acontecimientos latinoamericanos más importante fue el IV Seminario Regional Latinoamericano de Servicio Social, celebrado en la Ciudad de Concepción, Chile. En un clima de ascenso de las luchas sociales chilenas, en el que la victoria de Salvador Allende ya podía ir palpándose, este seminario estuvo influenciado por actores políticos importantes para la vida de Chile, como el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionario), y por la incorporación de un temario influenciado por el marxismo, que incluía algunos expositores que adherían al materialismo dialéctico y a representantes del movimiento estudiantil¹⁰⁹.

En el desarrollo de este congreso, categorías como alienación, praxis, marginalidad, revolución eran términos corrientes. Como recalcan las conclusiones de este evento *"...el Trabajo Social Latinoamericano debía superar la situación alienada y alienante sobre su rol profesional respondiendo a la realidad social de los países de América Latina desde el compromiso y la formación teórico-metodológica, abandonando los análisis estructural-funcionalistas, contribuyendo a la concientización del hombre latinoamericano en el proceso de cambio social. En cuanto a la metodología, se propone superar las concepciones individualistas de los métodos y principios tradicionales del Trabajo Social...y reformular los objetivos de la profesión hacia la concientización y el cambio. Asimismo, se enfatizó en la importancia de la investigación en Trabajo Social y en la participación de los profesionales tanto en la coordinación como en la planificación de programas de desarrollo social"* (Parra, 2002: 122).

Esta direccionalidad teórica y política iniciada en el congreso realizado en Chile fue profundizada en el siguiente seminario llevado a cabo en Bolivia, en el que se reconocía la situación de subdesarrollo de los países latinoamericanos dentro del imperialismo, al tiempo que se enfatizaba la dimensión política e ideológica de la profesión, que apuntaba a la transformación y cambio de las estructuras. Estos posicionamientos también aparecerían dentro de los Seminarios del Instituto de Solidaridad Internacional (ISI), criticando a estos cursos por sus visiones "descomprometidas". Según Barreix (in Parra, 2002), que analiza esta situación, expresaba la existencia de dos grandes posturas dentro de los "reaccionarios ultra-activistas", tanto de aquellos que consideraban a la categoría profesional como un sinónimo de la lucha armada, como de aquellos que sostenían que el compromiso profesional

¹⁰⁹ Uno de los expositores es el reconocido historiador Luis Vitale, quien desde una visión marxista abordó el estudio de la historia, y en particular, del movimiento obrero. En este evento académico, su conferencia se denominaba "Marxismo y Servicio Social". Por su parte, Manuel Rodríguez, estudiante de servicio social y vicepresidente de la Federación de Estudiantes Chilenos desarrolló la conferencia sobre "La rebelión de los jóvenes y Servicio Social" (Parra, 2002).

estaba relacionado con una convivencia permanente con los sectores populares, que impulsaba a los profesionales a ir a vivir a las villas.

Durante 1971, se llevaron a cabo tres eventos en Ecuador: el III Seminario de Escuelas de Servicio Social, un nuevo Seminario ISI y el VII Congreso Interamericano de Bienestar Social. Como recalca Parra (2002), en el primero de ellos, los paneles y discusiones versaron en torno al compromiso del Trabajo Social con la liberación del hombre, la cuestión de la transformación y el cambio de estructuras, la preocupación por la elaboración de una teoría basada en el quehacer cotidiano, que apuntara a la creación de una teoría propia del trabajo social, así como la necesidad de un trabajo profesional basado en la concientización, promoción y educación. En cuanto al tercero, debe recalarse que fue clausurado por el gobierno ecuatoriano, por un supuesto “voto de apoyo” al paro general de la Central de Trabajadores Ecuatorianos. Kruse (In Parra, 2002) relata que los servicios de inteligencia ecuatoriano, al pasarse a la instancia de trabajo en comisiones, fueron grabando las intervenciones de los participantes, entre los que se encontraban los que asumían una perspectiva crítica y marxista.

Según Netto (2005), a nivel continental pueden identificarse dos grandes posturas¹¹⁰ provenientes de la “Generación del 65”, que claramente hacia 1970 y 1972 asumieron posturas diferenciadas; por un lado, los “reformistas democráticos”, quienes adoptaron un discurso modernizante y buscaron desarrollar una visión latinoamericana del desarrollismo; y por otro lado, los “radicales democráticos”, que reconocían la explotación y dominación existentes en las sociedades latinoamericanas. Junto a estas dos posiciones, se encontraban aquellos sectores más conservadores dentro de la profesión, encabezados por la UCISS (Unión Católica Internacional de Servicio Social), que reconocían la necesidad de entrar en los debates profesionales, y que inclusive, ya a inicios de la década del setenta, se proclamaban parte del Movimiento de Reconceptualización.

En la Argentina, la realización de estos seminarios tendría una importancia significativa en el colectivo profesional, planteando nuevos interrogantes y posicionamientos en torno al rol del trabajador social. Pero ello sería acompañado por un nuevo escenario político, caracterizado por el ascenso de la lucha de clases que se avizoraba desde 1969, y que encontró en el Cordobazo su expresión más cabal, junto a las diferentes expresiones políticas de la época, como las organizaciones político-militares, los sindicatos clasistas y la teología de la liberación impulsada por el catolicismo social, que actuarían como espacios catalizadores para la profesión.

Sin embargo, este diálogo iniciado por la profesión con respecto al marxismo, pareciera estar vinculado con sectores provenientes

¹¹⁰ Estas tendencias se clarifican a nivel continental, presentando rasgos particulares en cada uno de los países en que se desarrolla la Reconceptualización. En referencia al proceso latinoamericano, la tesis de Parra (2002) analiza los congresos y eventos realizados durante esos años, mientras que Siede (2007) plantea el debate profesional de la Reconceptualización hacia adentro de la Argentina. Por su parte, el trabajo de Moljo (2005) analiza la vinculación entre el trabajo social y la militancia, mientras que el de Repetti (2008) analiza el Movimiento de Reconceptualización en Argentina, y en particular, las posiciones teóricas de algunos autores claves de la época.

mayoritariamente de Chile (como V. Faleiros; D. Palma; T. Quiróz, M. Castro, entre otros) y no así de la Argentina (Repetti, 2008). Siede afirma que a fines de los sesenta, el Grupo ECRO asumió con fuerza la idea del papel concientizador del asistente social, donde el profesional debía superar su situación alienante y alienada. En ese sentido, la búsqueda tenía que ver, ya no con una cuestión técnica, sino con la creación de esquemas referenciales con contenidos ideológicos. Dentro de los posicionamientos teóricos asumidos por este grupo, Siede reconoce que *"...estaba más vinculado al humanismo cristiano...en estrecha interlocución con el existencialismo y el personalismo y ciertamente muy lejanas a las formulaciones políticas (y teóricas) provenientes del marxismo"* (2007: 109)¹¹¹.

Este nuevo posicionamiento asumido por el Grupo ECRO también irá provocando el reposicionamiento de los otros sectores de la categoría profesional. La expresión más sobresaliente de esto fue la UCISS, que tras haber denunciado al Grupo ECRO como parte de la "penetración marxista"¹¹² en la profesión, se lanzó al debate profesional, mediante un Seminario Regional de Servicio Social celebrado en Buenos Aires, junto con la recuperación de la "agenda temática" abandonada por ECRO en torno a una influencia modernizadora, pero ahora latinoamericana impulsada por Humanitas.

En el número 12 de la revista *Selecciones del Servicio Social*, diferentes profesionales hacen una síntesis y un balance del proceso de Reconceptualización. En esta publicación, aparecen con relativa claridad estas tres posturas desarrolladas por el colectivo profesional. Según Siede (2007), un sector claramente identificado es aquel vinculado a UCISS y a aquellos centros formadores en los que aún predomina un "trabajo social tradicional". Estos sectores asumen una visión particular del proceso de Reconceptualización, en el cual, los fundamentos teórico-filosóficos de la profesión no deben ser puestos en discusión, sino que debe reformularse la dimensión "metodológica" de la profesión. Como se observa, este sector profesional incorpora algunas de las preocupaciones iniciales de la Reconceptualización pero las refuncionaliza, adoptando un supuesto discurso modernizante y reintroduciendo y haciendo predominar su sustento conservador. Un segundo sector reconoce la necesidad de un cambio, no sólo a nivel metodológico, sino también de los modos particulares de leer la realidad, desde una visión latinoamericana. Esta tendencia es la asumida por un número importante de encuestados, de diversas unidades académicas. Y finalmente, aquella que sostiene la necesidad de cambiar los presupuestos científicos y filosóficos de la profesión, los contenidos metodológicos y los fundamentos éticos-políticos del accionar profesional.

Sería durante estos años que el Grupo ECRO consolidaría una tendencia hacia dentro del trabajo social argentino, promoviendo con mayor énfasis la

¹¹¹ El Grupo ECRO pese a incorporar nuevas tendencias teóricas a lo largo de su existencia como grupo, no desarrolla un diálogo ni incorpora el pensamiento marxista en sus escritos (Siede, 2007). Analizando las influencias teóricas del mismo grupo, y en particular de algunos autores, Repetti (2008) marca la influencia de un universalismo abstracto-histórico basado en principios neotomistas.

¹¹² La caracterización de "comunista" del Grupo ECRO por parte de UCISS es significativa en la época, en la medida en que la dictadura militar de Onganía establecía un estricto control social, político y cultural de la vida. Véase punto 1.1 y 1.2.1 del presente capítulo.

ruptura con un trabajo social tradicional¹¹³. Dentro de las acciones impulsadas por este grupo, se encontraba el “Grupo ECRO de Investigación y Docencia”, que había consolidado un equipo docente que funcionaba como una “cátedra itinerante”¹¹⁴. La misma llegó a Córdoba durante 1969, y generó un importante impacto en el estudiantado¹¹⁵.

“Cuando yo estaba en primer año viene el grupo ECRO con Fernández, con René Dupont... ahí estaban los primeros que venían con la visión latinoamericana, pero también era muy el hombre nuevo, el hombre latinoamericano. Es la primera mujer, la de René Dupont que empezó a hablarnos de los Beatles, yo habré tenido 17 años, 18 años, el movimiento de los hippies, de lo que significaba para Inglaterra, los que se ponían la galera con la bandera de Estados Unidos, esta otra forma de rebelión frente a los grandes Imperios, muchos jóvenes comienzan a entender el porqué del movimiento del hombre nuevo, empezamos a buscar un Viglietti, empezamos a buscar las canciones, las canciones nuestras cambian, y ahí empieza el interés político nuestro, ellos vienen y te despiertan otra cosa, yo ya estoy en primer año de la carrera” (Entrevista a Paula).

Al mismo tiempo, en la Escuela de Asistencia Social, el Grupo ECRO comenzaría a disponer de un local para la venta de sus libros y revistas, que estaría a cargo de los estudiantes, algunos de ellos con una militancia política en la escuela.

“En la Escuela, cuando estábamos en la calle Corrientes se les había cedido un localcito, no sé si eran del centro de estudiantes o gente por su cuenta, que vendían las revistas de ECRO y el material que iba saliendo y era algo que se recibía y leía con mucha avidez” (Entrevista a Lorena).

“...tuve la oportunidad con esta compañera, con la que trabajamos, de tener la librería ECRO, primero estuvo uno de mis compañeros, Carlos y después entonces nos pasó un tiempito a nosotros...ECRO tenía un lugarcito donde se vendía dentro de la escuela, lo tuvo dos o tres años mi compañero, y nosotros la tuvimos un año, un año y medio” (Entrevista a Daniela).

¹¹³ Según Netto, el servicio social tradicional puede caracterizarse por “...su desempeño profesional asistemático, intuitivo, carente de procedimientos técnico-científicos bien determinados y rigurosos, informado por valores de sabor liberal, volcado a la corrección (en una perspectiva claramente funcionalista) de las llamadas “disfunciones sociales”, y sustentado por una concepción (conciencializada o no) idealista y/o mecanicista del universo social, sólo comprendido en cuanto universo social engendrado por el modo de producción capitalista” (1975:87).

¹¹⁴ Los ejes que se enseñaban en el curso eran: a) El mundo en el que vivimos (a cargo de Ethel Cassineri, Carlos Eroles o Susana Abad); b) La alienación de los profesionales del servicio social (Juan Barreix); c) los arquetipos profesionales (Alicia Ortega de Duprat) y d) la formación profesional (Luis Fernández) (Siede, 2007).

¹¹⁵ La revista del Grupo ECRO llegó a Córdoba en 1965. En el número IV de “Hoy en el Servicio Social” de Agosto/ Septiembre de 1965, apareció por vez primera el agente de venta y representante en Córdoba. En el transcurso de la revista, sobre todo a partir de 1968 –año en que la Escuela de Asistencia Social adquirió autonomía, una nueva sede y pasó a depender del rectorado- la representación de la revista estuvo en manos de estudiantes y docentes de la escuela.

Es significativo el comentario hecho por una de las entrevistadas, en el que aparece una marcada diferencia entre el Grupo ECRO y la posición asumida por los estudiantes y supervisores de la Escuela de Asistencia Social¹¹⁶. Esta diferencia está fundamentalmente basada en las posiciones políticas que asumirá el Grupo ECRO y la orientación que comenzará a adquirir esta dimensión en la escuela. Al respecto, Cecilia dice:

“En ese momento comienza alguna gente de Buenos Aires a viajar a la Universidad de Córdoba y comienzan con las primeras charlas, una charla de Barreix, otra de Alayón, y nos empezamos a dar cuenta que esta gente traía el pensamiento que nosotros veníamos forjando sin darnos cuenta. Acá aparece también toda una gran división con ellos política, porque ellos venían de una línea política que no era la que nosotros queríamos avalar, esta gente venía más del peronismo de base” (Entrevista a Cecilia).

Estas diferencias políticas con el Grupo ECRO, sostenidas por el estudiantado y por los supervisores, parecieron ir definiendo –junto a la militancia– las búsquedas teóricas asumidas por estos sectores de la Escuela de Asistencia Social. En ese sentido, cabe recalcar la influencia proveniente de Chile en la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho país no sólo era atractivo por los avances profesionales desarrollados, sino también por la cuestión política, la construcción de la vía pacífica al socialismo encabezada por Salvador Allende.

“Te digo que tenía mucha influencia, docentes nuestros estuvieron en la Universidad Católica de Chile, influenció mucho, ellos vinieron, y docentes nuestros fueron, tomábamos mucho la experiencia de ellos, la formación...” (Entrevista a Anahí).

“Carolina: Quienes tuvieron en algún momento mucha influencia fueron los chilenos. Valeria: Yo ya estaba en el colegio y las trajimos a las chilenas, a Aldwin de Barros, en plena dictadura las trajimos. Fue como un revisar las cosas con Gallardo Clark, entre otros autores” (Entrevista a Carolina y Valeria).

“...entre el 70 a 73, todos se iban a Chile, era como ir a la meca, todo el mundo iba a allá, traía bibliografía de allá, la escuela de trabajo social de allá, los brasileros con la reconceptualización y los chilenos, todas traían bibliografía, con los manuales bajo el brazo” (Entrevista a Rocío).

Uno de los documentos históricos consultados está compuesto por una carpeta que una de las entrevistadas utilizó para concursar e ingresar a la docencia. Entre los materiales leídos, además de Lenin y Mao Tse-Tung, se destacan Diego Palma y Gallardo Clark. Los aportes de esta última autora

¹¹⁶ Al entrevistarse para este trabajo predominantemente a estudiantes y supervisores de la época, se retrata con precisión la influencia del Grupo ECRO y la militancia política. Sin embargo, al no haberse podido entrevistar a los profesores titulares de las materias, sólo se explicitarán algunas pistas, que requieren de un trabajo más minucioso y detallado en su vinculación con la línea teórica de Humanitas, y la incorporación de una visión modernizante.

fueron señalados por la mayoría de las entrevistadas, como la perspectiva teórica y metodológica asumida en las prácticas pre-profesionales.

En relación con la misma, Parra señala: *“El Método Básico es propuesto por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago de Chile, planteando que más allá del objeto de la intervención profesional (individuo, grupo y comunidad) existe una unicidad en el proceso metodológico y, por lo tanto, estableciendo las siguientes etapas en el mismo: determinación del objeto, planteamiento de objetivos, programación y ejecución del proceso y evaluación. Si bien no presenta grandes diferencias con la propuesta del método integrado, este método hace hincapié en los conocimientos científicos provenientes de la filosofía, las ciencias sociales, la planificación social, etc. con que deben contar los profesionales y, fundamentalmente, destacan que se ponen en juego valores e ideología en la intervención, aunque estos deben priorizar la persona humana y, por lo tanto, termina justificando el status quo”* (2006: 25).

En este clima de época, la Escuela de Asistencia Social profundizará la incorporación de la Reconceptualización hacia dentro de la formación profesional, y al mismo tiempo participará de los congresos y encuentros que se desarrollaron durante esos años. Cabe recalcar que esta participación pareciera estar dada desde un lugar de intervención activa, pero sin propulsar una línea teórica y de discusión, cuestión que se representa a través de la ausencia de la Escuela de Asistencia Social en la presentación de relatorías o trabajos en las revistas de la época, ya sea a nivel institucional o individual.

2.2 La Escuela de Asistencia Social: de la Facultad de Medicina a escuela autónoma.

En el último apartado vinculado al desarrollo histórico de la Escuela de Asistencia Social, se hacía referencia a un período de “relativa estabilidad” en lo concerniente a la formación profesional, donde los documentos históricos consultados señalan que durante el período 1966-1969 no se produjeron cambios en la currícula¹¹⁷, y a nivel organizacional, la escuela seguía dependiendo de la Facultad de Ciencias Médicas.

A nivel nacional, uno de los acontecimientos más relevantes vinculados a la formación profesional, y que fue seguido por la revista Hoy en el Servicio Social, fue la creación, en 1968, de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional del Nordeste, en reemplazo de la Escuela de Servicio Social dependiente del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones. Este pasaje, de la esfera ministerial al ámbito universitario, implicó un proceso de reformulación de la formación profesional.

Entre los aspectos más destacados de revisión deben mencionarse: la reformulación del plan de estudios, que tiene una duración de cuatro años y

¹¹⁷ Inclusive, en los Programas de las Materias, aparecen señalados los años a los que pertenecen los programas y se los cita de la siguiente forma: “1966-1967-1968-1969-1970”, algunos de los cuales se extienden inclusive hasta 1973. No se ha podido determinar si esto es producto de la ausencia de documentos históricos de la época.

otorga el título de Licenciado en Servicio Social¹¹⁸; la capacitación del personal docente existente y la incorporación de nuevos profesores. Cabe recalcar que esta experiencia incluyó la conformación de los departamentos de Investigación Social, Trabajos Prácticos y Docencia Teórica -departamentos que, en la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba, venían funcionando ya desde 1966-, y el delegado rectoral que inició esta intervención y que luego sería el primer director de la escuela fue Juan Barreix, miembro del Grupo ECRO¹¹⁹ (Siede, 2007).

A partir de 1968, comenzaron los procesos de revisión de planes de estudio, así como el traspaso de diversas escuelas del ámbito ministerial al ámbito universitario. Según Moljo “...si en algunas carreras las modificaciones de los planes de estudios, las fechas y contenidos fueron totalmente diferenciados; si en algunas carreras las modificaciones de los planes de estudio comenzaron a partir de 1968, en otras será finalizando la dictadura de Lanusse. También se diferenciaron en las prácticas pre-profesionales; si en algunas escuelas se produjeron avances “teóricos” y las prácticas seguían manteniendo su carácter conservador; en otras se produjeron avances en las prácticas pre-profesionales, sobre todo vinculado al movimiento que acontecía en la sociedad y sobre todo en los barrios donde los estudiantes se insertaban, pero las “cuestiones teóricas” no acompañaban la reflexión sobre estas prácticas” (2005: 208)¹²⁰.

En este marco, la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba dejó de estar subordinada a la Facultad de Ciencias Médicas y pasó a depender del Rectorado. Por medio de la Resolución Rectoral N° 181 del día 25/03/1968 se creó la Escuela de Asistencia Social, dependiente del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba. Resulta extraño, dentro del lenguaje de

¹¹⁸ Como recalca Siede (2007), este centro formador, al igual que el Instituto Superior de Servicio Social de General Roca, se encontraba en proceso de reformulación y tendía a otorgar el título de Licenciado en Servicio Social. Por su parte, la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba otorgaba el título de Asistente Social. Así lo expresa, no sólo el “Reglamento, Plan de Estudios y Programas” del año 1966, sino también la ordenanza 38/71 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, que en el artículo 3 afirma “Al finalizar la carrera se expedirá el título de Asistente Social”.

¹¹⁹ El 1971 finaliza la intervención de Barreix en la escuela, y se designa como nuevo director al sociólogo Mario Peralta Sanhueza. El Colegio de Asistentes Sociales de Misiones emiten un comunicado rechazando dicha designación. Será recién en el Número 28 de la revista “Hoy en el Trabajo Social”, de Mayo de 1974, donde se tengan nuevas noticias de esta escuela, en el que los estudiantes expulsan al director –que siguió siendo el mismo hasta 1974-, culpándolo de ser un interventor de la dictadura y de querer adecuar la formación al servicio de las clases dominantes.

¹²⁰ Según De Cesaris y otros (1968), hacia 1968, en Argentina había 32 escuelas formadoras de asistentes sociales. Los procesos regionales en la formación profesional adquirieron rasgos particulares. Por ejemplo, en 1971 la Escuela de Servicio de Rosario es adscripta a la Universidad Nacional de Rosario, la Escuela de Servicio Social de Salta pertenecía al Ministerio de Bienestar Social de la provincia, tenía una duración de cuatro años, incorporándose fuertemente el abordaje comunitario, aunque teóricamente la carrera se encontraba tensionado entre elementos tradicionales de la formación (psicopatología, higiene, etc.) y la inclusión de la perspectiva modernizante. En la Escuela de Servicio Social de Santa Fe, las prácticas se dividían en caso, grupo y comunidad, y contenía mayoritariamente elementos para-médicos y para-jurídicos. Mientras que en la Carrera de Servicio Social de UBA, se desarrollaba una formación funcionalista, con una matriz para-jurídica. Como recalca Moljo “...a partir de 1970 o 1969 se comienza a producir una “apertura” hacia las “teorías más críticas de la sociedad”; que en algunos casos se traducirá en una reformulación de los planes de estudio...También es interesante resaltar que todas las entrevistadas concuerdan que la formación más crítica era realizada por fuera de las carreras formales (salvo aquellos que estudiaban en el Instituto Tarsitano, en Córdoba o en Salta), sea por vía de la militancia partidaria, sea por vía de los grupos de estudio” (2005: 216).

dicha Resolución, que la Escuela de Asistencia Social, dependiente de la Facultad de Medicina, fuera considerada como un Curso de Asistencia Social. En dicha resolución se expresa:

“Vistas las presentes actuaciones iniciadas por el Sr. Director del Curso de Asistencia Social, en las que se promueve la transformación en Escuela, del Curso de referencia que se dicta actualmente en la Escuela de Auxiliares de la Medicina dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas, atento la información producida por el Sr. Decano de la citada Facultad a fs. 3 y 4 y la opinión coincidente del Señor Secretario de planeamiento a fs 4 y 5 y” (Resolución Rectoral N° 181, 25 de Marzo de 1968).

Al consultar a las entrevistadas sobre las memorias que tienen en torno al “pase a rectorado”, algunas de ellas dijeron:

“Yo ingreso a la escuela, a lo que sería en ese momento la escuela de trabajo social que estaba en la ciudad universitaria dentro de lo que era la Facultad de Medicina, como escuela que dependía de Auxiliares de Medicina, como escuela pero estábamos ahí encuadradas. No recuerdo si fue en el segundo o tercer año...se logra la autonomía de la escuela, como escuela autónoma dependiente del rectorado... cuando la escuela es autónoma pasamos a la calle Corrientes, era un colegio secundario, el Manuel Belgrano ...” (Entrevista a Anahí).

“Para mí fue como un reconocimiento, pero no me acuerdo de haber participado yo en cuanto estudiante... de golpe fue el cambio, más que todo de contacto con la realidad política y de la militancia política que un poco me abrió los ojos de que era necesaria participar, pero yo pienso que no participé en cuanto estudiante, que se hizo así, que me parecía que era importante que la escuela fuera autónoma y no dependiente de medicina, porque teníamos que intervenir y tocar todos los aspectos, si queríamos acompañar a la gente y trabajar con la gente, no había que restringirse...la noción que tengo, es que estando Medicina, desarrollábamos...un aspecto de la sociedad, un aspecto que toca a la persona humana que era la salud solamente ...” (Entrevista a Noelia).

Dentro de las indagaciones que se realizaron relacionadas con este tránsito de la Escuela de Asistencia Social al rectorado, se consultó si el movimiento estudiantil había tenido algún tipo de participación activa, desde una participación institucional-formal hasta gremial-estudiantil. Las entrevistadas dijeron:

“Nosotros tuvimos históricamente un director, el doctor De Cesaris, que era medio con un papel paternalista, él tenía los contactos y él hacía las cosas...” (Entrevista a Anahí).

“Hay varios niveles, por un lado está lo institucional, yo creo que ahí trabajó mucho De Cesaris y después estaba lo político, dentro de la escuela y fuera de la escuela que nos fue marcando y fue marcando cosas...” (Entrevista a Lorena).

Las justificaciones y consideraciones incluidas dentro de la Resolución Rectoral, que fundamentaban la creación de la Escuela de Asistencia Social dependiente del rectorado, estaban vinculadas a un contenido modernizante, donde los cambios que se iban produciendo en el país requerían de un profesional como el asistente social, capaz de actuar sobre los problemas ocurridos a nivel comunitario. La resolución lo expresa del siguiente modo:

“Considerando

Que la iniciativa responde a una sentida necesidad, ya que las funciones de los asistentes sociales como promotores del desarrollo personal y colectivo, revisten particular importancia par las comunidades que como las del país se encuentran en proceso de cambio;

Que ello impone en el ámbito universitario, la conformación de un centro educativo cuya estructura y dinámica modernas permiten lograr fecundos resultados en correspondencia con la misión de la universidad; que por otra parte, resulta necesario formar en el más alto nivel posible a quien debe prevenir, estudiar y solucionar los problemas de origen o trascendencia social de esa comunidad;

Que la experiencia acumulada a través de diez años de existencia del Curso de Asistencia Social, así como los numerosos precedentes tenidos en consideración representa fundadas bases para la creación que se proponga” (Resolución Rectoral N° 181, 25 de Marzo de 1968).

Cabe recalcar que, en el trabajo presentado por De Cesaris y el grupo de estudiantes de tercer año de la carrera, en las jornadas de Tucumán de 1968, se presentaron algunos puntos vinculados con este pasaje al rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, destacan que *“Hablamos de una ESCUELA SUPERIOR DE ASISTENCIA SOCIAL y no de una FACULTAD porque la creación de esta última implicaría la creación de un innecesario organismo burocrático (Decano, Consejo Directivo, organismos varios) que por el momento no se justifica” (De Cesaris y otros, 1968: 18).*

En segundo lugar, según los autores, las materias, si bien mantienen su denominación por ser *“...consagradas y generalmente admitidas de las ciencias y técnicas” (De Cesaris y otros, 1968: 19), han sido revisadas en sus contenidos*¹²¹. De igual modo, reconocen la división y autonomía entre la parte teórica –de las materias vinculadas a la asistencia social- y la parte práctica y las dificultades en torno a las prácticas pre-profesionales, y señalan la necesidad de tener como centros de práctica los hospitales universitarios, ya que en los otros centros de Asistencia Social se reproducen las lógicas benéficas, impidiendo el desarrollo profesional basado en la investigación y la planificación.

Pero sobre todo, y en tercer lugar, recalcan la importancia del pasaje al rectorado, y lo reivindican como una necesidad no sólo de la Escuela de

¹²¹ Esta afirmación de los autores parece no coincidir con los documentos históricos consultados. Ver aclaración en el pie de página 112.

Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba, sino también de todos los centros formadores de asistentes sociales.

En referencia a ello señalan: *“Consideramos, coincidiendo con el Dr. Juan Carlos Landó¹²², que la formación de los profesionales de la Asistencia Social debe cumplirse en las Universidades, a través de una Escuela Superior dependiente directamente del Rectorado de cada Universidad. Vale decir que no creemos que esta Escuela deba depender de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (como el caso en la Universidad de Buenos Aires), o de la Facultad de Ciencias Médicas (como lo fue en la Universidad Nacional de Córdoba desde su fundación en 1957 hasta su transformación en 1968), porque ninguna Facultad comprende todos los conocimientos organizados que son necesarios para la formación del Asistente Social que es un profesión nueva dentro del estado social actual”* (De Cesaris y otros, 1968: 18). Para los autores, el pasaje a rectorado sería una de las vías de superación de perspectivas para-médicas y para-jurídicas, rompiéndose con el carácter subalterno de la profesión.

Ya aprobado el pasaje al rectorado, durante el transcurso de 1968 y 1969, la Escuela de Asistencia Social logró contratar a ocho docentes, un Jefe de Trabajos Prácticos, además del director y el secretario académico. Estas figuras implicaban una retribución monetaria, mientras que se transfirieron, desde la Facultad de Ciencias Médicas, diez profesores, treinta supervisores de enseñanza práctica y un bibliotecario, que desempeñarían sus tareas ‘ad-honorem’ (Expediente 93.465).

Dentro de las gestiones que se llevaron a cabo en esa época, se destacan dos particularmente. En primer lugar, aquellas ligadas a la asignación de un porcentaje del presupuesto universitario para lograr el normal funcionamiento de la institución. Ésta fue una de las gestiones más conflictivas, lográndose recién en 1970. De Cesaris lo expresa del siguiente modo: *“El corriente año es el primero en que la Escuela cuenta con su asignación presupuestaria en la Universidad. Si bien la misma es muy reducida –representa el 0,47% del presupuesto general de la Universidad-, constituye un notable progreso”* (1970: 1).

La segunda gestión emprendida por la carrera fue la consecución de un nuevo espacio físico de funcionamiento de la Escuela de Asistencia Social. En referencia a ello se señalaba: *“Durante 1969 se produjo la obtención del edificio para la Escuela, se efectuó su remodelación y se obtuvieron los elementos indispensables para el funcionamiento. Merced a algunas partidas del Rectorado pudo incorporarse a personal docente y administrativo interinos, para cubrir las urgencias más fundamentales”* (De Cesaris, 1970: 1).

El nuevo lugar donde pasaría a funcionar la Escuela de Asistencia Social sería el ex-edificio de la Escuela Comercial Manuel Belgrano, ubicado en la calle Corrientes N° 165. En relación con las características del nuevo establecimiento institucional, una de las entrevistadas lo describió con lujo de detalles:

“...pasamos a Corrientes, y ahí ya era reconocida como escuela independiente ya que pasamos a depender del rectorado, debe haber sido ahí en el 68, la independencia de la

¹²² No se conoce la fuente citada respecto a este autor, ni los planteos vinculados a la formación profesional. Según algunas fuentes consultadas, el Dr. Juan Carlos Landó se desempeñó dentro del Patronato Nacional de Menores, y en 1937 asumió la Dirección General de Protección a la Infancia.

escuela... nada que ver al Garden¹²³, tenías la puerta de ingreso...vos pasabas la puerta, y había un gran patio, porque en el piso de arriba estaban las aulas, abajo había negocios en esa parte, entonces arriba...había un cuadrado con barandas, una baranda alta en el que nos sentábamos, y dábamos con el traste al patio...a partir del primer piso estaba la baranda y todo lleno de columnas...abajo veíamos paredes, había un gomero grande que llegaba hasta allá arriba donde estábamos nosotros, y acá estaba, y subía y había un piso intermedio que estaba extensión universitaria, y en la parte de arriba, aparecía la escalera que bajaba, esto era pasillo, todos los pasillos alrededor del patio, entonces vos aparecías arriba y estaban los sanitarios, los baños, esto era primer año, un chorizo grande hasta acá, también había otra dependencia de la universidad, acá estaba la dirección...al lado había un kiosco, y el kiosco a su costado tenía una escalera, y esta escalera subía a algo a cielo abierto, la terraza y en la que había un gran galpón inmenso que estaba la imprenta... Acá estaba primer año, después trajeron una parte administrativa, pero segundo año en mí época lo pasé acá, acá estaba tercer año y acá sabía estar cuarto año. Acá había otra puertita que tenía unos boxes que eran de primero, de segundo...estábamos todos apretados, y acá había otra aula más y después estaba acá la secretaría..." (Entrevista a Paula).

Este pasaje desde la Ciudad Universitaria al centro de la ciudad de Córdoba es un elemento altamente significativo, a la hora de comprender el progresivo acercamiento de la Escuela de Asistencia Social a la vida política de la universidad y de la provincia. A ello hacen alusión Alzogaray y Crespo diciendo que *"La presencia estudiantil en la ciudad no sólo se singularizaba por esta fuerte concentración de su asentamiento urbano, sino por la disposición de un casco céntrico de dimensiones reducidas en el que se encontraban algunos de los principales edificios y facultades universitarias. Acentuaba esta característica la cercanía a dicho casco del campus de la Ciudad Universitaria...y del Hospital Nacional de Clínicas y su entorno habitacional. Esto configuraba una interacción fuerte con el conjunto de la sociedad en el espacio vital de la ciudad y hacía que cualquier movilización tuviera una inmediata repercusión"* (1994: 77).

Al mismo tiempo que la escuela dejaba de depender de la Facultad de Ciencias Médicas, para pasar a depender del Rectorado, se impulsaba la revisión del plan de estudio. Dicho proceso parece iniciarse en 1970; así lo expresa uno de los documentos de la época, denominado "A los docentes, egresados y alumnos de la Escuela de Asistencia de la Universidad Nacional de Córdoba", que comunicaba la conformación de una comisión 'ad-hoc' designada por el cuerpo docente, para iniciar esta tarea. Dicha comisión estuvo compuesta por el director de la carrera, Horacio De Cesaris, Marta Degoy, asistente social y docente de primer año y el Dr. Ramón Flores, que dictaba las materias vinculadas a derecho.

Dicho documento planteaba una serie de ejes de debate para la conformación definitiva del proyecto de reglamento, que debía ser elevado al rectorado para su aprobación.

Los ejes más significativos son:

¹²³ El Garden Shopping, como lo indica su nombre es actualmente un centro comercial. El antiguo edificio de la Escuela Manuel Belgrano, y posteriormente de la Escuela de Asistencia Social fue totalmente remodelado, desapareciendo en la actualidad todo vestigio de su pasado.

- a) **Ubicación de la carrera:** la posibilidad de auspiciar la conformación del Instituto o Facultad de Ciencias Sociales junto a la Escuela e Instituto de Sociología.
- b) **Cuestiones vinculadas a la nomenclatura de:** el **nombre de la carrera** (Escuela de Asistencia Social, Escuela de Servicio Social, Escuela de Trabajo Social, Escuela de Acción Social, Escuela de Asistentes Sociales), de las **disciplinas básicas** (Asistencia Social, Servicio Social, Trabajo Social), de los métodos de acción (Trabajo Social de (con) Casos Individuales, Casos, Asistencia Social Individualizada, Con Personas, Con Casos Personales, Trabajo Social con Grupos, Trabajo Social Grupal, Servicio Social de (con) grupos, Trabajo con Grupos, Trabajo Social de (con) Comunidades, Desarrollo de Comunidades, Servicio Social de Comunidad), del **título profesional** (Asistente Social, Trabajador Social, Licenciado en Servicio Social, en Asistencia Social, en Trabajo Social, en Acción Social), **Práctica** (Trabajos prácticos, enseñanza práctica, adiestramiento), **documento para optar al grado** (Trabajo Final, Tesis, Monografía, Trabajo Final de Campo).
- c) **Enseñanza Teórica:** Posibilidad de modificar la ubicación de determinadas asignaturas, que las materias no específicas orienten su contenido al servicio social y al desarrollo nacional, la incorporación de nuevas materias como: Filosofía, Demografía, Planificación Económica y Social, Criminología, la disminución en la extensión de algunas materias, ligadas a Medicina y Derecho.

Dentro de este punto se destaca la necesidad de *“Disponer que en cada asignatura se aporten datos, hechos y enfoques que contribuyan a una visión crítico-constructiva de la realidad de nuestro país...Institucionalizar un ciclo anual, extracurricular, de conferencias y mesas redondas sobre la problemática social argentina, con la participación de expertos, dirigentes políticos y gremiales, periodistas, etc., destinado a docentes, alumnos y egresados de la Escuela”* (1970: 5).

d) **Enseñanza Práctica:** En forma de pregunta se hace el siguiente planteo: *“¿Deberá procurarse la integración metodológica en los grupos de trabajo de campo, desechando la práctica de los métodos de Caso, Grupo y Comunidad en forma sucesiva e independiente? ¿En búsqueda de la afirmación de un “método único”, ¿convendrá que grupos integrados por alumnos de 2º, 3º y 4º año, operen sobre determinados campos y enfrenten la solución de los problemas a nivel de macro-actuación?”* (1970: 5).

Estos ejes planteados por el documento, que aparentemente abren el debate a la comunidad educativa de la Escuela de Asistencia Social, parecen estar influenciados por los debates que se venían sucediendo a nivel nacional y continental, en el Movimiento de Reconceptualización.

La cuestión relacionada con la denominación de la carrera y la profesión ya venía siendo objeto de revisión y disputa dentro del colectivo profesional, tema que seguiría siendo debatido durante los años setenta. Pero, en particular, se observan dos elementos que se relacionan con aquel primer momento del

Movimiento de Reconceptualización, y que, a fines de los sesenta e inicios de los setenta, son recuperados por la línea editorial de Humanistas¹²⁴. En primer lugar, aparece la necesidad de vincular la visión modernizante del trabajo social con los procesos nacionales y latinoamericanos¹²⁵; en segundo lugar, aparece la discusión metodológica, en lo que respecta a la superación de la triada metodológica (caso-grupo y comunidad) y la conformación de un método integrado, y los niveles de actuación micro-social y macro-social.

Otros puntos de discusión presentes en el documento están relacionados con la posibilidad de otorgar un título intermedio, entre segundo y tercer año, como "Auxiliar Social"¹²⁶ y la necesidad de establecer una coordinación entre las diversas áreas que conforman la carrera, para planificar y establecer puntos de acuerdo en la programación y la enseñanza.

Durante este proceso de cambios y transformaciones de la carrera, desde su lugar en la Universidad y la revisión del plan de estudios, el movimiento estudiantil comenzará a organizarse en el seno de la Escuela de Asistencia Social, introduciendo, además de la actividad política, la discusión y el debate en torno a qué profesional de asistente social quiere formarse, constituyéndose con el paso del tiempo, en un actor políticamente fuerte para incidir en los rumbos de la formación y de la escuela.

2.3 El inicio del cuestionamiento estudiantil.

Durante los primeros años del onganato, la Escuela de Asistencia Social no tuvo una participación activa en la resistencia a la dictadura militar ni en las acciones estudiantiles emprendidas por la anulación de la autonomía universitaria. Esto no quiere decir que no haya habido estudiantes de asistencia social involucrados en estas acciones políticas, sino que su participación estuvo vinculada con su carácter de estudiante universitario y porque tenía nexos con estudiantes de otras facultades y no por su pertenencia a la carrera. Dos de las entrevistadas, que comienzan a estudiar asistencia social durante 1966 y 1967 relatan sus experiencias en torno a la lucha anti-dictatorial emprendida por el estudiantado universitario:

"...el golpe de Onganía, estoy en junio recién había empezado la carrera. En el año 66 empiezo, obviamente, entro a la huelga de hambre en el Pilar, que fue que todos los

¹²⁴ Ya a fines de los sesenta, el Grupo ECRO comienza a romper con la visión modernizante del trabajo social, asumiendo una crítica de los supuestos tecnocráticos y buscando promover un trabajo social concientizador, que supere su situación alienada y alienante.

¹²⁵ Otro punto que el documento señala es la ampliación de la materia "Sociología VI". Según el plan de estudios, esta materia tiene por contenido el "*análisis de la sociedad contemporánea y enfoques de la problemática argentina*" (Plan de estudios de 1966).

¹²⁶ En el trabajo presentado en 1968 (De Cesaris y otros, 1968), señalan que hay diversos grados, el Doctor en Asistencia Social quien, además de la carrera de grado, pasó por un proceso formativo de dos años como mínimo para obtener el título de doctor, el Asistente Social, quien realizó la carrera de grado, los Auxiliares de Asistencia Social, que trabajan bajo la órbita y a cargo de los asistentes sociales y han recibido una formación técnica y los Voluntarios, que colaboran en la realización de las acciones de los asistentes sociales, sin ninguna formación técnica.

estudiantes universitarios, en el Cristo Obrero, estuve 18 días y vinieron mis viejos y me sacaron de los pelos, te imaginas, tenía 19 años” (Entrevista a Tamara).

“Yo tengo imagen de haber participado...pero mi relación estaba con los estudiantes de otros espacios, de otras facultades, filosofía, de medicina, eso de que uno participaba, no tuve una participación activa en esta agrupación, yo tenía amigos, he participado en reuniones, he tenido participación en los actos relámpagos...suponete, estaba cerca de un grupo, generalmente, en esa época estaba no tanto con los grupos peronistas, más de izquierda, y bueno, se decía, vamos a hacer actos relámpagos, reclutábamos e íbamos” (Entrevista a Verónica).

Estas participaciones aisladas por parte del estudiantado de asistencia social comenzarían a cobrar una nueva expresión a partir del Cordobazo. Al consultárseles a estas entrevistadas sobre la existencia de agrupaciones dentro de la Escuela de Asistencia Social durante el período 1966-1969, la mayoría coincide con la aparición de éstas con posterioridad al Cordobazo.

“No, no había nada...yo sitúo el surgimiento de las organizaciones después del Cordobazo, en todo caso...creo que después del Cordobazo, por las transformaciones que se hacen a nivel político, y la agitación estudiantil y obrera, con el SITRAC-SITRAM, Córdoba como gran cordón industrial, más la historia de la Universidad de Córdoba, que siempre estaba al alto nivel de elaboración teórica, cuestionamiento, participación” (Entrevista a Noelia).

“...fue Post-Cordobazo y comienza a tomarse conciencia. Lo que yo tengo claro, es que después de la toma, me acuerdo en el patio de abajo, había una asamblea con gente que me parece que era del LAP¹²⁷ que venía de otras facultades a organizar en la escuela...” (Entrevista a Analía).

“...en el 67, 68...la dinámica de la escuela era media escolarizante, teníamos grupos pequeños...después comienza, yo diría en el 68-69, donde por un lado viene gente de otros partidos más a meterse en la escuela, inclusive gente que se incorpora como alumnos, gente que venía del LAP y de otras organizaciones, o un compañero nuestro que vendía libros, se pone como instalado a vender libros en la escuela, así era el laburo político” (Entrevista a Cecilia).

Durante este período, hubo dos grandes acciones estudiantiles dentro de la Escuela de Asistencia Social: por un lado, la primera acción estudiantil en torno a un docente que dictaba clases de Antropología Cultural y, por otro lado, la primera toma de la escuela, para lograr los primeros recambios de docentes.

¹²⁷ Según Ferrero “...la “Línea de Acción Popular” o LAP, reunía a disidentes de varias agrupaciones de izquierda, estudiantes provenientes de los grupos de lectura y estudio que por entonces aparecían en todas las Facultades, algunos militantes que provenían de AUL y otros que habían sido infiltrados por el PRT. Abominaba de la organización basada en Centros; prefería el nucleamiento autónomo desde grupos de base y delegados y sostenía que la ideología surgiría espontáneamente de la experiencia de los propios estudiantes en lucha. Sostenía la metodología de la “guerra popular prolongada”. Después del Cordobazo y durante 1970 tuvo un importante crecimiento, llegando a ser una corriente poderosa en todas las Facultades....” (2009: 224).

En referencia a la primera situación, Analía relata el factor desencadenante de la reacción estudiantil:

“Reynoso un día, trae una revista Siete Días...con un texto, que me parece que era sobre relaciones pre-matrimoniales, un tema de esos. Entonces, se leyó el artículo, se ve que era bastante reaccionario, una compañera salta con un discurso en contra de eso, con la libertad sexual, el feminismo, y el tipo se enoja, no esperaba que le salieran con una postura de esas, y tiene una actitud agresiva y media descalificativa, como diciendo que ella debe ser una de esas, tratándola medio como puta, entonces nos levantamos todas y salimos, y de ahí, cada vez que el tipo venía, nosotros estábamos en la puerta, el entraba, firmaba el libro, esperaba un ratito y se iba” (Entrevista a Analía).

La consecuencia de este hecho desencadenante fue la presentación, por parte del estudiantado, del expediente, del que sólo se conoce la respuesta que trajo aparejada, y en el que se señalaba la “insuficiencia” en los argumentos y en las disposiciones formales del expediente¹²⁸. La Resolución Rectoral 504 señalaba lo siguiente: *“Vistas las presentes actuaciones relacionadas con la presentación formulada por alumnas de la Escuela de Asistencia Social, en la cual formulan objeciones al desempeño del profesor Lic. Don Ernesto Carranza Reynoso, atento lo expresado por la dirección de la Escuela de Asistencia Social, en su nota foja 20, 21, 22, lo dictado al respecto por la Asesoría Letrada bajo el N° 710 y teniendo en cuenta que tal como se expresa en el punto 3 del referido dictamen, la nota motivo de estas actuaciones no reúne las exigencias establecidas en el Art. 67 del estatuto universitario, dado que no contiene los datos personales y domicilios reales de los denunciantes, ni expresan fundamentalmente las circunstancias, hechos y demás antecedentes que la motivan, ni se indican los elementos de juicio y las pruebas en que se fundan.*

El rector de la Universidad Nacional de Córdoba Resuelve:

Art. 1 Disponer que por intermedio de la Escuela de Asistencia Social se notifique a los alumnos suscriptos de la nota foja 1 y 2, a los efectos que la misma pueda ser considerada como denuncia, deberán ampliarla cumplimentando los requisitos del Art. 67 del estatuto, con la expresión fundada de las circunstancias, hechos y demás antecedentes de los cargos que se formulan indicando todos los elementos de juicio y pruebas respectivas...” (Resolución Rectoral 504. 1970).

Esta respuesta por parte del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba pareció impactar de un modo particular en el estudiantado de la Escuela de Asistencia Social, desistiendo de efectuar una nueva presentación formal y decidiendo emprender una acción directa como nueva estrategia. La misma no sólo consistió y se vio reflejada en un

¹²⁸ Las Resoluciones Rectorales, como lo indica su palabra, son resolutivas en torno a determinados temas que son presentados por los distintos actores universitarios. En su mayoría no incorporan una descripción detallada de los hechos y los protagonistas involucrados, como sí lo hacen los expedientes, donde se puntualizan claramente los hechos, motivaciones y fundamentos de las presentaciones. Para reconstruir este hecho sólo fue posible acceder a las Resoluciones Rectorales, y no así al Expediente presentado por los estudiantes.

ausentismo mayoritario de los estudiantes en la asignatura Antropología Cultural, sino también en la conformación de las primeras cátedras paralelas organizadas por los estudiantes. En referencia a ello, las entrevistadas dijeron:

“...decidimos hacer una cátedra paralela, llamamos a Iván Baigorria, era muy conocido, era de la Facultad de Filosofía, un tipo muy progre, y era profesor de Antropología Cultural. En ese momento lo llamamos... en el año 70, ya se estaba moviendo las otras facultades, que ya tenían profesores progresistas, nosotros empezábamos a poder tratar de producir el cambio a nuestro estilo. Terminamos el año con Iván Baigorria, fantástico, pero después no nos sirvió académicamente, yo no sé, fuimos a rendir con el otro, no me acuerdo, pero fue una experiencia muy importante, en esa época se hacía, si no te gustaba el profesor, cátedra paralela” (Entrevista a Analía).

Dentro de este nuevo “repertorio” de acciones político-gremiales desarrolladas por los estudiantes, las mismas tendrían su correlato en una de las primeras acciones estudiantiles de “ofensiva”, la primera toma de la Escuela de Asistencia Social, donde la bandera de lucha adoptada por los estudiantes fue la renuncia y el reemplazo del docente de Medicina e Higiene Social¹²⁹, el Dr. Juanto¹³⁰. En una de las entrevistas realizadas a Carolina y Valeria, que iniciaran la carrera en los años 1969 y 1970 respectivamente, al preguntárseles sobre la primera toma de la escuela, en un diálogo establecido por ellas, “potencian” la memoria y el recuerdo de este hecho, y rechazan la idea de una acción espontánea por parte del estudiantado, y reconocen el accionar de los incipientes grupos estudiantiles en la Escuela de Asistencia Social.

“Carolina: Fue todo armado.

Valeria: Ya ahí han empezado a participar grupos, que me parece todavía no estaban como LAP, pero eran grupos en todos los cursos.

Carolina: Ya estaban, en segundo año ya estaban, ya me había meloneado¹³¹ del LAP, se demoraron un cachito y me agarraron los GRS¹³², siempre digo eso, estuvieron lentos. Yo me acuerdo que fue armado, no me acuerdo quien cuestionó, el viejo se indignó...

Valeria: En la clase que le cuestionamos, y que no señorita, salga afuera, y no, no voy a salir...entonces decidimos que se tenía que ir o nos retiramos todos y se queda solo...Ahí se arma y se decide dejarlo sólo, y te diría como que esperó que terminase el curso, el horario, porque se debe haber quedado una o dos personas, por el respeto que había que

¹²⁹ Los contenidos de la materia dan cuenta de por qué los estudiantes adoptan dicha modalidad de lucha. Carolina hace referencia una de las bolillas de la materia: “*Los contenidos eran...puericultura... la leche, no se a cuantos grados había que calentarla, la leche tenía una bolilla*” (Entrevista a Carolina). Otra de las entrevistadas comenta otros contenidos dictados en la materia: “*Juanto era un indefendible, era un tipo que te enseñaba que el baño tenía tres momentos, mojado, enjabonado y enjuagado, ese era el nivel teórico...*” (Entrevista a Eugenia).

¹³⁰ Cabe reconocer que el Dr. Juanto fue uno de los miembros del primer cuerpo docente, cuando aún la carrera funcionaba como Curso de Asistencia Social y en el marco de la Escuela de Auxiliares de la Medicina.

¹³¹ El “meloneo” es un término setentista utilizado por varias de las entrevistadas para hacer referencia al proceso de acercamiento del militante al estudiante, relación en la cual se comienza a hablar de política, de las posiciones y definiciones políticas de la organización, se pasan volantes o periódicos. Esta modalidad está dirigida a “cooptar” e incorporar nuevos militantes.

¹³² GRS es el Grupo Revolucionario Socialista. El mismo fue la expresión estudiantil del Partido El Obrero, desprendimiento del MLN (Movimiento de Liberación Nacional), más conocido como MALENA.

tenerlo al profesor, y ese día, cuando se va, se decide que se va a tomar la institución hasta que este señor no vuelva a dar más clases, y así se armó...nosotros íbamos de 6 a 10 de la noche...se cerraron las puertas como a las ocho de la noche, y ya no se dejó salir, el que quería salir que salga ahora, porque después no sale nadie, y fue tomada...Empezaron a llegar los padres, o a retirarlas o a traer víveres, los novios traían víveres, frazadas, era invierno, no sé el mes, pero era invierno, yo me acuerdo que mi papá me llevó una frazada.

Carolina: Ahí quedaron, De Cesaris y el viejo en la dirección, se habían atrincherado en la dirección.

Valeria: Hubo un ida y vuelta abajo.

Carolina: Gener¹³³ que quería abrir la puerta, y los compañeros se pusieron en una cuestión cuerpo a cuerpo, se permitía entrar pero no salir, hasta que no sé como fue el movimiento de los que estaban afuera...además afuera había carros de asalto, estaba ya avisada la policía.

Valeria: Era así, hubo turnos, y después no volvió el señor...Ahí empiezan a surgir estos movimientos estudiantiles, peronistas hubo poco, lo lideró el LAP" (Entrevista a Carolina y Valeria).

Tanto el profesor Juanto como el entonces director de la carrera, De Cesaris, permanecieron en la Dirección y dieron aviso a la policía de la toma de la escuela. Así lo expresan Carolina y Valeria en otra parte de la entrevista:

"Carolina: Te acordás que estaba el patrullero afuera, como a las cuatro de la mañana entraron un grupo de padres, novios a salvar a las hijas...

Valeria: Yo me acuerdo que estaba mi papá y mi hermano, mi hermano me corría, y mi papá me llevaba una frazada y puchos.

Carolina: La consigna era "Levingston y Juanto, los dos son un espanto", de eso me acuerdo" (Entrevista a Carolina y Valeria).

En alusión al hecho, se recuperan los relatos de dos entrevistadas más, Analía y Paula, siendo esta última la que explicita cuáles serían los nuevos criterios que se irían imponiendo en la formación para acceder a la docencia.

"...creo que la consigna era no entrar a clase, creo que había una compañera...yo estaba arriba y veo que llega el viejo, que estaba por entrar, digo "chicas ahí viene Juanto", y me gritan "deciles que cierren la puerta", entró y cerraron la puerta, y ella se prendió de la campana, y ahí fue la toma, que lo echamos, con Gener y Juanto retenido, toda la noche, y con la policía en la puerta, y las mamás, los papás, los novios, todos desesperados en la puerta, porque las chicas habían tomado la escuela, era una época donde todavía había sus refriegas con la policía, los que éramos del interior nadie nos buscaba, pero los familiares que estaban acá estaban en la puerta" (Entrevista a Analía).

¹³³ Edgardo Gener en este momento era el Secretario de la Dirección de la Escuela de Asistencia Social; posteriormente sería director de la escuela en el período 1971-1973, siéndolo nuevamente durante la dictadura militar de 1976.

“Lo histórico fue la primera toma de la escuela, que todo el mundo la cuenta, al viejo Juan que daba medicina...un viejo que debe haber sido docente de medicina desde que comenzó la carrera. Un viejo estructurado, encasillado, y la escuela lo echó. Sobrevivieron los con nivel, con cintura y los demás se tuvieron que ir, te sujetaban a un sistema, de la evaluación constante, de coherencia constante, entre el dicho y el hecho, donde no se admitía esta neutralidad” (Entrevista a Paula).

La reconstrucción de estos dos hechos encuentra su justificativo en la medida en que fueron las primeras acciones emprendidas por el movimiento estudiantil de la Escuela de Asistencia Social. De éstas fue emergiendo un progresivo accionar orgánico, del que se desprenderían las primeras agrupaciones estudiantiles de asistencia social.

Asimismo, estas acciones marcaron un “acompañamiento” del clima de época, donde la Escuela de Asistencia Social dejó de ser una “isla” – una de las entrevistadas utiliza este término- y comenzó a involucrarse en las luchas sociales de la época. Por otro lado, estas acciones fueron una demostración de las formas que iría asumiendo la lucha político-gremial del estudiantado, con el predominio de una acción directa y, en muchos casos, una resolución de conflictos mediante la presión estudiantil. Este accionar fue un denominador común en las distintas tendencias de la Nueva Izquierda o Izquierda Revolucionaria.

Sin dudas, a partir de estos hechos, y de los siguientes que se desarrollarían en los años venideros, la Escuela de Asistencia Social comenzó a tener una visibilidad mucho mayor dentro del ámbito universitario. Luego del relato de la primera toma, Laura dice:

“La vida de golpe en la Escuela, que había sido una cosa chiquita que dependía del rectorado, de golpe empieza a tener vigencia y presencia en el contexto de la universidad...con las tomas en la escuela, nosotros por primera vez nos dimos un lugar en la universidad, nos representamos en la universidad, era como que teníamos espacio en la universidad” (Entrevista a Laura).

2.4 El estudiantado y la reforma del plan de estudios.

Estas acciones iniciales del movimiento estudiantil, que podrían denominarse de carácter defensivo, ya que en parte eran una “reacción” a determinadas circunstancias que se presentan en la formación profesional, comenzarían a promover instancias más orgánicas por parte del estudiantado. Diversas fueron las agrupaciones que surgieron durante esos años en el ámbito de la escuela, algunas vinculadas a partidos políticos y otras propiamente universitarias.

La mayoría de las entrevistadas coincide en que las agrupaciones que surgieron en el seno de la escuela tuvieron una orientación marxista, en tanto fueron escasas las agrupaciones peronistas¹³⁴, que emergerían con mayor fuerza

¹³⁴ Laura retrata el lugar del peronismo en la universidad y de los sectores populares del siguiente modo: *“Había poca influencia del peronismo, el peronismo en ese momento, en el sector a los que nos referimos, era como que no tenía expresión universitaria, pero cuando íbamos nosotros desde la*

luego del regreso de Perón en 1973. Entre las agrupaciones nombradas se encuentra TUPAC (Tendencia Universitaria Popular Antiimperialista Combativa), organización vinculada al partido maoísta Vanguardia Comunista; CIU (Corriente de Izquierda Universitaria), ligada al Partido Comunista Revolucionario (PCR, de orientación maoísta); GRS-El Obrero (Grupo Revolucionario Socialista) de orientación marxista-leninista.

Dentro de las agrupaciones propiamente estudiantiles emergió la LAP (Línea de Acción Popular), que logró un fuerte arraigo en la Escuela de Asistencia Social y que se involucraría activamente en la propuesta de reforma del plan de estudios.

Propio de las organizaciones que surgieron en el calor del Cordobazo, estas agrupaciones compartirían la concepción de organización estudiantil, descartando la organización del centro de estudiantes e impulsando la conformación de cuerpos de delegados por curso, junto con una dinámica asamblearia permanente. Como señalan algunas de las entrevistadas, había una necesidad del estudiantado en tomar partido, en definirse, y el binomio que se enfrentaba en aquel entonces era la cuestión de asumir una posición revolucionaria o una posición reformista. Así lo expresan las entrevistadas:

“Carolina: ni que hablar de cogobierno, era mala palabra, la dinámica de la escuela era asamblearia, los únicos que sostenían el co-gobierno era el MNR¹³⁵.

Valeria: En la escuela no había centro de estudiantes... había cuerpos de delegados y los grupos de base, con una fuerte militancia del LAP” (Entrevista a Carolina y Valeria).

“...muy ideologizado estaba todo, yo me acuerdo que en ese momento o vos te definías por una opción revolucionaria o eras reformista, lo cual de un bando se lo veía como una mala palabra, no quiero calificar, pero estaba esa tensión” (Entrevista a Anahí).

En referencia al cuerpo de delegados, Andrea caracteriza con precisión el funcionamiento que pasaría a tener en la escuela:

“...en ese momento se impulsa, más que el centro de estudiantes, el cuerpo de delegados, delegados móviles de acuerdo a las actividades que desarrollaban y al rendimiento de cada delegado, no es que te votaban y estabas toda la vida, también te podías salir si considerabas que había llegado tu tiempo de retirarte. En general estaban representadas las distintas expresiones, de acuerdo a la cantidad de alumnos en un curso, es la cantidad de delegados que podías tener, era un cuerpo importante...” (Entrevista a Andrea).

dirección de menores, en todos los ranchitos estaba la foto de Eva... en la escuela no había Integralistas, sí en la Universidad, los Integralistas tenían más vinculación con la iglesia, y nosotros dentro de trabajo social, estaba el trabajo social de la Católica...estas fueron te digo el primer panorama de la escuela y la expresión de lo político” (Entrevista a Laura).

¹³⁵ El MNR (Movimiento Nacional Reformista) surge como expresión estudiantil del Partido Socialista. Al mismo se lo consideraba un ferviente defensor del ideario reformista de 1918, reconociendo la necesidad de sostener la forma de organización universitaria del co-gobierno y el centro de estudiantes único.

La primera bandera de lucha levantada por el estudiantado, y por la LAP, estuvo vinculada a la cuestión de la formación profesional y a la reforma del plan de estudios, que estaba en vigencia desde 1966. En relación con ello, diversas estudiantes retrataban de un modo ciertamente irónico a la formación profesional de la época, y el viraje que comenzaría a tener la misma a partir de 1970.

“Estudiar como diríamos lavar un pañuelo, eso eran en los inicios, entre primero y segundo año. Cuando me encuentro con mis compañeras nos acordamos que cuando nosotros entramos había como un slogan de que ¿Quién es la mujer ideal?, la que estudia trabajo social. Los cambios de planes fueron tremendos, creo que fue un momento de tanta movilización, creo que nos atiborramos de mucha información y estudio, Economía, la parte del Derecho, pero era tanto lo que necesitábamos como herramientas” (Entrevista a Daniela).

“Nosotros estuvimos justo en un momento en el cual el trabajador social estaba mirado en principio...como una señora gorda con un poco de teoría, para resolver o colaborar en resolver los problemas de la gente...” (Entrevista a Andrea).

“...hablar de una formación mediocre para señoras gordas, era lo tradicional, era la concepción de la ayuda, de la niñas buenas, de una sociedad que va a ayudar a los pobres y a los marginales a encarrilarles la vida. Te pongo un ejemplo, una de las prácticas que yo hice, en segundo, hice una práctica en un centro de salud de barrio Colón, el objetivo de la trabajadora social ahí del barrio Colón, era tratar de que las personas que convivían se casaran legalmente...” (Entrevista a Eugenia).

“Carolina: Lo teórico totalmente estructural-funcionalista, teníamos por ejemplo sociología, debo tener todavía el libro, estudiábamos con Fichter¹³⁶, que era hablar de status, rol...” (Entrevista a Carolina y Valeria).

Frente a estas concepciones, que parecían ser en gran medida el común denominador dentro del estudiantado de asistencia social, comenzarían los cuestionamientos a las materias y a los contenidos dictados¹³⁷. Dos de las entrevistadas dijeron:

“como en el año 70...comienza el cuestionamiento para qué sirven determinadas materias, el cuestionamiento al plan de estudio, para qué nos servía Medicina, para qué nos servía saber que había que poner vinagre para matar los piojos...de qué nos servía determinada formación en medicina, que no era medicina Social...el Derecho estaba en todos los años, Derecho de Familia, Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Laboral, estaban en todos los cuatro años, la Psicología estaba también en los cuatro años, de

¹³⁶ El ensayo de la profesora Mercedes Savall, presentado en las jornadas por los 50 años de la Escuela de Trabajo Social, refiere a este autor, y al profesor que lo daba: “El Dr. Martínez Paz, era el profesor de Sociología, compramos el material indicado: Joseph H. Fichter. Biblioteca Herder. Colección de Ciencias Sociales. Barcelona. Amigable en su trato, con lenguaje claro y pedagógico nos fue anoticiando acerca de la persona social, las categorías sociales, los conceptos de grupos y asociaciones, la sociedad y la cultura...entre otras cuestiones” (2007: 2).

¹³⁷ Este cuestionamiento es acompañado por las acciones estudiantiles detalladas en el punto anterior.

manera que te daban la gradualidad de materias que se tornaban de formación general. Lo que nosotros entendíamos era que a nosotros no nos servía, si vos estabas en una práctica de segundo año tenías que esperar a cuarto para llegar a derecho laboral, y si se te daba una problemática en eso no podías intervenir...” (Entrevista a Paula).

“En ese año empieza a haber una movida de discusión más interesante, que por actores políticos, comienzan a ponerse más fuertemente con lo del rol, la teoría en función de la práctica, de cómo tener elementos que te permitan desenvolverte en la práctica, que la teoría no sea una cosa totalmente, que porque se le ocurre a un profe tal cosa o tal otra, y si empieza a ver que hay un montón de materias que si bien su nombre puede ser interesante, los contenidos que nosotros desarrollábamos no eran acordes a las necesidades del momento, eran cosas medio arcaicas, teníamos Filosofía, Derecho, Higiene y Medicina Social, Psicología, fue de a poco reformulándose, que también era una discusión que se daba en el seno de la sociedad, la sociedad necesita otras cosas, y los técnicos como iban a posicionar en función de eso” (Entrevista a Andrea).

Andrea fue militante de la LAP en la Escuela de Asistencia Social. Su relato es sumamente enriquecedor en la medida en que detalla, no sólo los ejes de discusión que impulsaba la agrupación en torno a la formación profesional, sino que también reconoce desde qué posicionamiento teórico y político lo hacían.

“La LAP en la escuela llega a través de gente de otros cursos más altos, ellos estaban involucrados desde fuera de la facultad, pero comienzan a poner ejes de discusión, fundamentalmente en lo que era el contenido de la enseñanza, una enseñanza con contenidos acordes a una práctica determinada, una idea del mundo desde una óptica más abierta, más materialista, no tan idealista, y comienzan las discusiones en lo que hace al contenido de la enseñanza, y hace que se sume mucha gente, porque esto de tener una postura crítica frente a la clase magistral del docente, empezar con el cuestionamiento, hace que te empieces a involucrar y conocer otras teorías más acordes a lo que nosotros considerábamos que necesitábamos. Entonces empieza toda una reformulación, que lo impulsa fundamentalmente el LAP del plan de estudios, esto en el 70, 71, en el 71 la escuela estuvo bastante detenida, porque a fines del 70 se llega a un acuerdo de elaborar en conjunto un anteproyecto de plan de estudio, el LAP como tendencia se involucra bastante en ese sentido y trabaja durante el verano, éramos bastante los militantes que habíamos y era estudiar y ver por qué teoría estábamos buscando para tener una mirada más amplia. Cuando comienza el año lectivo del 71 hay una movida grande, interesante, donde no empiezan las clases hasta que se aprueba en conjunto el plan de estudio, ahí se discute y ahí había una participación activa de las distintas tendencias, había gente del CIU, Corriente de Izquierda Universitaria, también estaban los maoístas TUPAC, pocos pero había, y el Peronismo de Base y ligado al peronismo los grupos cristianos” (Entrevista a Andrea).

En otra parte de la entrevista desarrolla la perspectiva teórica que se empieza a impulsar:

“Cambiar el estructural-funcionalismo por el materialismo dialéctico, como se ve la sociedad, el análisis de sociedades, estructuras, de movilidad social, si era posible o no era posible, tener una visión más macro de la realidad y no tan específica, porque en el plan nuevo que se propone se incorpora Economía, Realidad Latinoamericana y Argentina, lo cual nosotros no teníamos, estudiábamos a la familia, al individuo, teníamos Derecho laboral, pero en qué contexto histórico, político y económico esto se desarrollaba, cuáles eran las fuerzas que llevan adelante el movimiento social, qué se está discutiendo, qué predomina, de dónde surge todo esto, lo que sucede en la vida, no son por casualidad ni por Dios, sino por planes de distintos sectores y clases sociales que se desenvuelven, y en la correlación de fuerzas hace que predomine uno u otro. Esto es lo fundamental que se empieza a debatir, ahí comienzan a caer muchos profesores, otros se suman en la búsqueda, la apertura de cambiar y de los contenidos, tener una mirada más amplia o poder debatir distintas teorías sobre un mismo tema. Fue una época de mucho estudio para nosotros, porque había una concepción que el militante para militar debía ser un buen estudiante, un cuadro no debe ser una persona mediocre, porque a la hora de poder sostener una ideología y una propuesta debe estar formado, eran discusiones bastante ricas, estudiábamos para poder discutir, no sólo con los profes, sino también entre nosotros y con las otras tendencias” (Entrevista a Andrea).

Estos relatos muestran cómo la formación profesional, y en particular la discusión de la nueva currícula, se configuraron en un campo de disputa entre proyectos teóricos y políticos asumidos por los diferentes actores universitarios. Además de los estudiantes, que claramente desde sus organizaciones comenzaron a impulsar un debate desde un “marco teórico” ajeno al que se venía dando en la carrera, sería un sector de los supervisores del área práctica quienes también adherirían y confluirían junto con los estudiantes en la necesidad de una revisión profunda de la formación. Estas supervisoras ya venían incorporando de modo progresivo los materiales del grupo ECRO, y fundamentalmente aquellos materiales que provenían de su militancia política.

“Son los estudiantes quienes lo impulsan orientados por algunos docentes, o gente de afuera que luego ingresa a ser docente en la escuela” (Entrevista a Eugenia).

“Los supervisores son como más jóvenes y con distintas gamas de lo que sería el marxismo, y viendo distintas posibilidades, y hay profesoras (se refiere de la parte teórica)... que terminan adhiriendo desde lo suyo, desde lo poquito que podían adherir a este proyecto, así pasamos de veinticinco materias a treinta y ocho” (Entrevista a Andrea).

“...me parece que fueron los jefes de trabajos prácticos los que empezaron a impulsar los cambios en los contenidos, era gente joven...se empieza a presentar esto de cuestionar los contenidos... si me acuerdo de material en Trabajo Social, no sé si había mucho, si empezamos con la Marta Harnecker, Jaureche...” (Entrevista a Analía).

Noelia, que ya para 1968 era supervisora, señala la importancia de los materiales del grupo ECRO y la incorporación progresiva del marxismo mediante su militancia en El Obrero.

“...yo estaba muy inmersa en mi formación política marxista...también estaba lo del grupo ECRO, mis lecturas, me influenciaba también en las discusiones a nivel de la práctica... Más que todo yo buscaba en el marxismo, en todo lo que era lectura marxista y política de la época, para poder formarme...después había todo el marco teórico de la escuela...”

Otro actor, que indudablemente estaba involucrado en esta disputa en torno a la formación, era el sector de los docentes encargados del área teórica. Al parecer, el accionar estudiantil, que se inició con la toma para expulsar al docente de Medicina Social, fue desencadenando una reacción estudiantil sobre el resto de los docentes del área teórica, quienes comenzaron a ser cuestionados. Según Daniela:

“Yo creo que a partir del segundo año, 68, 69, es donde se empieza a hacer el giro más grande del plan de estudio, donde todos los profesores, la mayoría estaba con problemas con los estudiantes, en esta cuestión de que lo que daban en sus contenidos ya no daba para más” (Entrevista a Daniela).

A partir de 1971 se consolidaría un nuevo plan de estudios. Esto coincidió con la renuncia del director de la carrera, Horacio De Cesaris, quien se había desempeñado en ese cargo desde el surgimiento de la misma en 1957. En su lugar, y de modo interino, asumió el trabajador social Edgardo Gener. No se ha podido acceder a ningún documento histórico que exprese las razones de la renuncia de De Cesaris al cargo de director, aunque resulta significativo que fuera el año en el que se consolidaron los debates y disputas del movimiento estudiantil en torno al plan de estudios.

La documentación existente sobre la reforma del plan de estudios de 1971 se limita a la malla curricular y al nuevo régimen de cursada. El plan de estudios quedaría conformado del siguiente modo:

Primer año: Metodología I (Campos, Métodos Básicos); Realidad Social Argentina; Técnicas de Investigación Social; Psicología General y Evolutiva; Introducción a la Sociología; Economía I; Sociología de la Familia e Introducción a la Filosofía.

Segundo año: Realidad Social Latinoamericana y Argentina; Métodos del Servicio Social II; Técnicas de Investigación y Estadística; Sociología I (Rural y urbana); Antropología; Pedagogía I; Psicología de la Personalidad; Psicopatología; Ética y Derecho (Introducción).

Tercer año: Métodos del Servicio Social III; Psicología Social; Medicina Preventiva y Saneamiento Ambiental; Derecho Social II (Familiar- Menor); Pedagogía II; Realidad Social Argentina y Latinoamericana y Sociología III (Industrial).

Cuarto año: Derecho del Trabajo; Derecho de la Seguridad Social y Cooperativo; Seminario de Administración, Organización y Planificación; Supervisión en Servicio Social; Seminario de Trabajo Final, y Seminario de Especialización y Actualización.

El Plan de Estudios 1971 estaba compuesto por treinta y dos materias, de las cuales quince eran materias anuales y las restantes -diecisiete- eran cuatrimestrales. No existen registros escritos de cómo se organizaba la práctica por aquellos años; sin embargo, las entrevistadas señalaron que aún se continuaba con la división del caso, el grupo y la comunidad, aunque esto comenzaría a ser objeto de revisión. Eugenia sintetiza el viraje respecto de la finalidad de la práctica pre-profesional:

“Pasamos de las prácticas de que la gente se casara por registro civil a movilizar en los barrios... Con los cambios del plan comienza a desaparecer el caso, el grupo y era todo comunidad, era la época del Taller Total...” (Entrevista a Eugenia).

El listado de materias que conformaban la currícula permite inferir que, si bien las materias vinculadas a la Psicología y al Derecho aún tenían predominancia en la currícula -es de señalar que la materia dictada por el Dr. Juanto, Medicina e Higiene Social desaparece de la currícula en 1971- se irían incorporando las demandas de los estudiantes y de algunos docentes, apareciendo materias que permitieran un análisis de la realidad Argentina y Latinoamericana.

En referencia a estas nuevas materias, como Antropología, Filosofía, Realidad Social Argentina y Latinoamericana y Economía, que surgieron en la nueva currícula, algunas entrevistadas expresaron:

“La importancia de la Economía, de la Realidad Latinoamericana, de la Filosofía también, de la Psicología Social, de la Antropología, todos esos eran aportes importantes, la Economía también, fijate que cuando yo liquidé mi biblioteca, la mayoría del material era sobre realidad argentina y situación económica y social, más que algo psicológico y grupal” (Entrevista a Lorena).

“Yo me acuerdo que pelábamos mucho por el cambio del plan de estudios, nosotros veíamos en aquella época la necesidad de materias como Antropología, Economía, Economía nos parecía fundamental, incluso había gente que no se acordaba pero la responsable de que hubiese una persona de Economía en la escuela fui yo, yo hice un contacto con María Elena Krawetz que fue la primera persona que dio Economía, que creo el primer año y el segundo fueron ad honorem, porque eran cosas que todavía no estaban consolidadas, esto fue en el 70, 71” (Entrevista a Lorena).

“La práctica en general para nosotros era fundamental, había materias como Realidad Latinoamericana, todo este contexto no sólo lo enmarcábamos en una realidad, Córdoba, sino dentro de un movimiento latinoamericano, donde se movilizaban en todos los países de Latinoamérica, era siempre usar todos los elementos, desde Caldas en Brasil, todo lo que trabajamos lo trabajábamos con la gente y mostrábamos a la gente que este

movimiento no era único en Córdoba sino que era un movimiento mas que nada americano" (Entrevista a Paula).

"Yo me acuerdo que hablábamos mucho de Realidad Social, el conocimiento de la realidad social, la opción era, Psicología sí, pero sobre todo Sociología, Realidad Social, para descubrir y analizar la dinámica social donde estamos. Esta era la postura, y el debate que tenían estudiantes y algunos docentes. A partir de ahí, pasar de una asistencia más psicologista, individualista, el caso social individual, a más un conocimiento...de lo que pasa en la realidad social, pero también en la realidad política y económica. Por eso te digo que yo me formaba más a nivel de la militancia política...a partir de ahí se impulsaban las reivindicaciones de qué materias tenemos que enseñar en la escuela para ayudar en la formación de los estudiantes, de cómo analizar una realidad, ahí en donde estamos parados, cuáles son los grupos que están funcionando, cual es la historia de esa realidad social y con qué instrumentos, cómo investigamos. Aparecía la parte de investigación, la utilización de las encuestas, cómo utilizarlas, como analizarlas, qué tipo de preguntas, realizar los cuestionarios, por un lado para conocer la realidad, y para saber lo que las personas decían y sentían en esa realidad" (Entrevista a Noelia).

A partir de 1971, la carrera de asistencia social comenzaría a cobrar otro tinte, uno más activo y cercano a los sucesos que se producían en la provincia y en la universidad. Este plan de estudios de 1971 podría ser considerado un "plan de transición" con respecto al plan que se iría consolidando durante los años venideros.

En ese sentido, los aportes de Yamamoto sintetizan un poco la agenda del Movimiento de Reconceptualización, que lentamente encontraría su lugar y se profundizaría en la Escuela de Asistencia Social, *"...en primer lugar, el reconocimiento y búsqueda por comprender los peculiares rumbos del desarrollo latinoamericano en su relación de dependencia con los países "céntricos", como forma de contextualizar históricamente a la acción profesional...En segundo lugar, se verifican los esfuerzos realizados para la reconstrucción del propio Servicio Social: de la creación de un proyecto profesional amplio y atento a las características latinoamericanas...En tercer lugar, una polarización explícita de la acción profesional, solidaria con "la liberación de los oprimidos" y comprometida con la "transformación social"...En cuarto lugar, la necesidad de atribuir un "estatuto científico" al Servicio Social, lanzándolo en el campo de los enfrentamientos epistemológicos, metodológicos y de las ideologías. Finalmente...la reestructuración de la formación profesional articulando enseñanza, investigación y práctica profesional..."* (2003: 228-229).

CAPÍTULO III

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL Y PROYECTO PROFESIONAL: BASES PARA UNA NUEVA DIRECCIONALIDAD ÉTICO-POLÍTICA

1. Del Cordobazo al Viborazo: consolidando una vía revolucionaria.

1.1 La caída del régimen de Onganía.

El Cordobazo instaló en el país un clima contestatario a la dictadura militar, constituyéndose en una caja de resonancia que fue generando una serie de insurrecciones y puebladas. Rosario nuevamente fue el epicentro del enfrentamiento entre estudiantes y obreros con la policía, cuyo desencadenante fue la suspensión de un delegado sindical que se había plegado al paro del 1 de julio. Esto fue generando una ola de suspensiones, hasta desembocar en un paro activo por parte de la CGT. De igual modo sucedió en Cipolletti, con el intento fracasado de intervenir el municipio; numerosos habitantes se concentraron en la municipalidad y expulsaron violentamente a los interventores. Luego de estos hechos, la policía reprimió a los manifestantes.

Este clima de permanente rebeldía provocó un duro golpe al régimen militar. La desconfianza en torno a la figura de Onganía fue en aumento. Esto se expresó, según Anzorena, en diferentes planos: en el económico, con "1) *La salida neta del capital externo colocado a corto plazo durante el segundo semestre de 1969 se aproximó a 1.000 millones de dólares...*2) *A fines de 1969 las reservas del Banco Central eran de 446 millones de dólares, luego de haber alcanzado en abril de ese año los 694 millones de dólares.* 3) *Se verificó una abrupta irrupción de operaciones a largo plazo del capital trasnacional en la Argentina.* 4) *El Cordobazo y sus secuelas produjeron un significativo bache en la hasta entonces creciente tasa de inversión"* (1988: 98). Los efectos del Cordobazo repercutieron también en el ámbito político, lo que provocó una crisis en las relaciones entre Onganía y la junta de comandantes. Se visualizaban así dos alternativas: el regreso de Pedro Aramburu o del ex-presidente Arturo Frondizi.

Dentro de las medidas inmediatas adoptadas por Onganía tras el Cordobazo, se debe mencionar la destitución del ministro de Economía Krieger Vasena, que fue reemplazado por José María Dagnino Pastore y Guillermo Borda. Entre las disposiciones económicas adoptadas por éstos, se destacó la eliminación del "congelamiento salarial", siendo ésta una de las principales reivindicaciones de lucha del movimiento obrero. Según Horowicz (1986), estas medidas respondieron a un giro que el régimen militar intentaba realizar, presentándola con un nuevo rostro, el rostro de una "revolución nacional", en la que el Estado debía mantener un accionar activo, para evitar que se entregaran a las empresas monopólicas extranjeras los sectores más importantes de la economía.

La situación abierta por el Cordobazo puede ser caracterizada como etapa pre-revolucionaria, donde las sucesivas puebladas e insurrecciones junto

al crecimiento de las organizaciones político-militares marxistas¹³⁸ como peronistas, dejaba a la “Revolución Argentina” frente a una disyuntiva: dejar que el movimiento obrero, junto con las organizaciones político-militares, generalizaran la lucha popular, profundizando la etapa pre-revolucionaria, o resolver el ascenso de la lucha de clases mediante la vía electoral, esto es, que los trabajadores pudieran elegir a sus representantes políticos mediante elecciones libres y sin proscripciones.

Claramente, la segunda opción era la única que tenía validez para la burguesía, canalizándose los conflictos sociales mediante una vía institucional. Según Horowicz, *“La burguesía dirigente admitió el ingreso proletario a la república parlamentaria burguesa para trabar la conciencia política revolucionaria”* (1986: 210). La “Revolución Argentina” no había podido consolidar uno de sus objetivos iniciales, el desarrollo del “tiempo político” que permitiera terminar de desperonizar y despolitizar a la sociedad.

El 8 de junio de 1970, la junta de comandantes de las fuerzas armadas destituyó a Onganía, y designó como “presidente” de la Nación a Roberto Levingston, quien hasta ese momento se había desempeñado en la Junta Interamericana de Defensa en Washington¹³⁹.

Durante el mandato de Levingston, se buscó profundizar este rostro “nacional” de la “Revolución Argentina”. En ese sentido, Aldo Ferrer fue designado ministro de Economía, quien impulsó un proteccionismo que favorecería a la burguesía industrial¹⁴⁰, al mismo tiempo que buscaba un mayor diálogo y negociación con los sectores sindicales (Pozzi y Schneider, 2000).

A fines de 1970 se lanzó la proclama “La Hora del Pueblo”, pacto celebrado entre el peronismo, la UCR (Unión Cívica Radical) y algunos partidos menores, en el que se acordaba eliminar las maniobras proscripivas,

¹³⁸ El PRT-ERP se constituye en la expresión más acabada de la guerrilla marxista. Algunos antecedentes del accionar guerrillero de tendencia marxista se encuentran en 1963 con el Ejército Guerrillero del Pueblo que intentaba establecer un foco de avanzada guevarista en el cono sur, así como las FAL (Fuerzas Armadas de Liberación) que contaba con militantes que provenían del socialismo y el comunismo.

El PRT-El Combatiente, así denominado por el periódico que publicaban en la época, provenía de la fusión entre el FRIP (Frente Revolucionario Indoamericano Popular), que venía desarrollando una profunda experiencia con los ingenios azucareros del norte del país y el P.O (Palabra Obrera), de tendencia trotskista, con una base de desarrollo en el proletariado urbano. Ya en el IV Congreso del PRT se produce la ruptura con el sector trotskista, por las diferencias en la estrategia del partido: el PRT-El Combatiente, señalaba la necesidad de desarrollar la guerra revolucionaria, promoviendo la constitución de una guerrilla urbana, y con posterioridad una de carácter rural, y el PRT-La Verdad, que promovía el trabajo con la clase trabajadora, fundamentalmente el trabajo sindical, donde el partido proletario conduciría la insurrección popular a la toma del poder (Mattini, 2007).

¹³⁹ En medio de este recambio de figuras en la conducción del régimen militar, se producía la vindicación del Gral. Aramburu, general que en 1955 había derrocado a Perón del poder. Tiempo después se supo que la organización que realizó esta acción fue Montoneros.

¹⁴⁰ Según Alori y otros, Aldo Ferrer adopta una política económica en la que *“Para proteger la producción nacional elevó los aranceles aduaneros, y cuando los precios internacionales de la carne aumentaron, desestabilizando los precios internos, impuso dos días a la semana de veda al consumo de carne vacuna. Esta medida, articulada con la devaluación de la moneda, tenía por objetivo adicional liberar saldos para ampliar las exportaciones nacionales...Pero esta estrategia enfrentó la resistencia de la burguesía monopólica quien, junto con los capitales extranjeros, retrajeron las inversiones, por lo que la economía sufrió las consecuencias de la inflación y el descenso del nivel de empleo”* (2005: 210).

aceptándose la victoria de las mayorías y asegurándose el respeto por las fuerzas políticas minoritarias (Eggers-Brass 2006, Servetto 2004a).

Sin embargo, sería una insurrección, y más concretamente una nueva insurrección en la ciudad de Córdoba, la que determinaría los destinos del régimen militar. La misma fue conocida como el Viborazo.

1.2 “Por otro veintinueve”: el sindicalismo clasista y el Viborazo.

A partir del Cordobazo y de la renuncia de Caballero en la “gobernación” de la provincia, Córdoba había quedado en un estado de permanente movilización obrero-estudiantil. En julio de 1969 es designado como interventor el comodoro Roberto Huerta, conocido por su afiliación de corte desarrollista. Sin embargo, su gestión duró menos de un año, siendo reemplazado por Bernardo Blas.

A principios de 1970, el movimiento estudiantil seguía su lucha contra el “limitacionismo” de los cursos de ingreso impuestos por el régimen militar. Así, durante febrero y marzo se produjeron tomas de facultades y distintas movilizaciones callejeras. El rector de la universidad, Nores Martínez, respondió con el cierre de la universidad, frente a la creciente respuesta callejera del movimiento estudiantil.

Estas acciones estudiantiles serían acompañadas por un estado permanente de deliberación y huelgas por parte del movimiento obrero cordobés. Durante el mes de junio de 1970, la ciudad de Córdoba experimentó la toma de seis fábricas automotrices: Pedriel, Grandes Motores Diesel, Transax, Thompson, Ramco y Santa Isabel; en alguna de ellas se habían tomado como rehenes a gerentes y personal jerárquico. Se demandaba la renovación del convenio laboral y el aumento de salarios. La fábrica Pedriel fue desalojada, y a partir de ello, el resto de las fábricas siguieron el mismo camino (Anzorena, 1988).

Como señala Flores, el Cordobazo habilitó a que las direcciones sindicales de Córdoba tuvieran un elemento común “...su sello antipatronal y antiburocrático y aún con todas las limitaciones que se les pueda señalar tenían como perspectiva la organización del movimiento obrero independiente de los patrones y del Estado” (1994: 42).

Una de las particularidades del movimiento obrero cordobés, que lo distinguía del movimiento obrero nacional, fue el surgimiento de los sindicatos clasistas. Tradicionalmente, los sindicatos de Fiat eran sindicatos por empresa, que estuvieron en manos de la burocracia sindical¹⁴¹ hasta 1970, momento en que se produciría la reacción por parte de los trabajadores.

¹⁴¹ Según Brennan y Gordillo, esto se complementaba con el accionar de la empresa, donde “...la posición de Fiat sirvió no sólo para ocultar la existencia de los conflictos a través de una política paternalista, sino también para reprimir todo intento de oponerse a la misma, fomentando la división del movimiento sindical y, de esta manera, obligó a sus obreros a concentrarse en los problemas específicos del trabajo. Esto trajo como consecuencia una conciencia sindical menos arraigada, entre otras cosas, por la debilidad inicial de los sindicatos de planta que ni siquiera podían emprender una acción en nombre de toda la empresa” (2008: 50).

El sindicato por empresa SITRAC, de la fábrica de Fiat CONCORD, había establecido un nuevo convenio colectivo, en el que se omitía fundamentalmente el aumento salarial y la reducción de la intensidad de producción. Según Flores (1994), esto generó la reacción de las bases que, mediante una asamblea, determinó el desconocimiento de la directiva sindical y, a través de un abogado y escribano público, se labró un acta que dejaba constancia de este hecho, y se eligió democráticamente en la asamblea una nueva comisión directiva. Así se inició la lucha de los trabajadores de la fábrica Fiat-CONCORD, para desplazar a la conducción sindical e instaurar una nueva dirección elegida democráticamente por los trabajadores. Agotadas las instancias legales, que fueron acompañadas por el abogado Alfredo “Cuqui” Curuchet¹⁴², se realizó la toma por parte de los trabajadores de la fábrica.

Al lograrse las reivindicaciones establecidas por los obreros de SITRAC, que trajeron como consecuencia la renuncia de la conducción burocrática del sindicato y el acuerdo de llamar a nuevas elecciones, se dio un proceso similar en la fábrica Fiat-Materferd, en el sindicato de fábrica SITRAM, surgiendo así una nueva conducción sindical.

El SITRAC-SITRAM asumirá una posición clasista donde *“Además de las reivindicaciones referidas a condiciones de trabajo y salario en sus fábricas, las Bases programáticas...planteaban la estatización del comercio exterior, la expropiación de todos los monopolios industriales y estratégicos, servicios públicos y grandes empresas nacionales y extranjeras de distribución, la apropiación estatal de las fuentes industriales de energía, la expropiación sin compensación de la oligarquía terrateniente y la utilización de las tierras fiscales para una profunda reforma agraria...el control obrero de la producción y gestión del sector industrial y comercial no expropiado, el desconocimiento de la deuda externa originada en la explotación capitalista, la ruptura con el Fondo Monetario Internacional y la planificación integral de la economía”* (Iñigo Carrera y otros, 2006: 158). A este programa de corte netamente anti-capitalista se le sumó una concepción en la conducción sindical: la dinámica asamblearia y la democracia directa de las bases.

Esta forma de conducción sindical, que encontró una mediación entre lo económico y lo político, fue sostenida por varios obreros de SITRAC-SITRAM que formaban parte de diversas organizaciones de la Nueva Izquierda, como el PCR (Partido Comunista Revolucionario), VC (Vanguardia Comunista), PO (Política Obrera), PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores), entre otras. Este estilo de acción sindical generó un acercamiento con el movimiento estudiantil, que desde las nuevas organizaciones estudiantiles intentaban impulsar un estilo de conducción similar¹⁴³.

¹⁴² Alfredo “Cuqui” Curuchet, fue abogado y estudiante en la Carrera de Historia. También fue docente de la Escuela de Asistencia Social a partir de 1971-1972. Sus acciones como abogado defensor de los gremios de Córdoba fue acompañada también por Martín Federico, proveniente del peronismo revolucionario, y quien sería director de la escuela a partir de 1973.

¹⁴³ Brennan y Gordillo aluden que *“...la rebelión de Fiat atrajo la atención de activistas e intelectuales de todo el país, y especialmente de la misma Córdoba, la izquierda estableció contactos con muchos trabajadores, en particular con los que ocupaban puestos de conducción. Activistas partidarios y estudiantiles asumieron una relación tutelar con algunos trabajadores, y el edificio sindical de SITRAC-SITRAM en el centro de la ciudad se convirtió en una especie de salón político para la izquierda cordobesa, un lugar de reunión donde podían analizar la realidad cotidiana con que los trabajadores se*

Las acciones inmediatas emprendidas por el SITRAC-SITRAM estuvieron vinculadas a mejoras salariales y a aquellas reivindicaciones postergadas desde la conducción de la burocracia sindical. Esto generaría la respuesta de la empresa, que despidió a miembros de la nueva comisión directiva, provocando la adhesión de diferentes fábricas de Córdoba, quienes cumplieron una huelga en solidaridad con SITRAC-SITRAM.

Estos enfrentamientos entre el sindicato y la patronal desembocarían en el Viborazo. Según Gordillo y Brennan *“El conflicto en curso entre SITRAC-SITRAM y la empresa sobre el establecimiento de una representación sindical y las negociaciones colectivas en el complejo de Ferreyra coincidió con un momento político particularmente sensible. En marzo, Levingston designó a José Camilo Urriburu, miembro de una renombrada familia aristocrática, como nuevo gobernador de Córdoba”* (2008: 133).

El sindicalismo clasista cordobés se desarrolló paralelamente a la normalización de la CGT nacional, hecho que marcaba la tensión con el sector legalista y el sector ortodoxo del sindicalismo peronista cordobés. Como señala Iñigo Carrera y otros (2006) Tosco buscaba actuar de mediador entre el sector sindical legalista y el sindicalismo clasista. El sindicato de SITRAC-SITRAM había rechazado su incorporación a la CGT local¹⁴⁴.

La intervención de Urriburu, que duró escasamente veinte días, constituyó la tercera intervención de la provincia en un lapso menor a dos años. El malestar en la clase trabajadora y las declaraciones del nuevo interventor fueron los desencadenantes del Viborazo, que hacían referencia a que *“en Córdoba se anida una venenosa serpiente marxista, cuya cabeza quizás Dios me depare honor histórico de cortar de un solo tajo”* (in Dómina, 2003).

Frente a estas declaraciones del nuevo interventor, en una reunión que nucleó a los distintos gremios de Córdoba, se decidió establecer un plan de ocupación de los lugares de trabajo. Este plan sería criticado por SITRAC-SITRAM, pues proponían una huelga con movilización desde distintas columnas hacia el centro de la ciudad.

El 12 de marzo, día en que se ocuparían los lugares de trabajo por parte de los gremios de la CGT local, el sindicato de SITRAC-SITRAM decidió marchar hacia los barrios aledaños a las fábricas. En la concentración, un grupo de manifestantes comunicaron que el sacerdote del barrio Ferreyra había sido llevado detenido. Esto generó la movilización de los obreros y los vecinos hacia la comisaría, a fin de intentar la liberación del detenido.

Fueron numerosas las barricadas levantadas en las zonas aledañas a Ferreyra, donde trabajadores y vecinos confluyeron en conjunto. En una de ellas, cayó muerto el trabajador Alfredo Cepeda. Esta acción policial desencadenó la reacción obrero-estudiantil: una columna de unos diez mil

enfrentaban en las plantas y darle una explicación política y, por último, darle una expresión ideológica” (2008: 127).

¹⁴⁴ Según Balvé y otros *“Dentro de la CGT luchan los siguientes sectores: “Legalista” (UTA, SMATA, AOMA, Vidrio), “Auténticos” (FOETRA, Molineros, Madera, Conductores de Taxis), “Nueve” (fracción peronista ligada al Movimiento Revolucionario Peronista, Sindicato del Papel, Carne, Pastelero, etc.), “Independientes” (Luz y Fuerza, Gráficos, Viajantes, etc.)...Dentro de la CGT se produce una alianza entre el sector legalista...los independientes...y el sector de los “nueve” (peronistas) que subordinan a los “auténticos””* (2005: 245).

cordobeses acompañó los restos del obrero caído en el Ferreyrazo. A partir de estos hechos, la CGT local decretó dos paros activos de catorce horas, el primero de los cuales tuvo lugar el día 15 de marzo a partir de las 10 hs.

Según Balvé y otros (2005) el 15 de marzo comenzó con dos grandes acciones: por un lado, las acciones desarrolladas por Luz y Fuerza, que tomó la central de EPEC y de Villa Revol, para luego avanzar sobre la Ruta 9, lugar por donde pasaría SITRAC-SITRAM. Por otro lado, en Villa el Libertador se produjo la movilización del SMATA.

Para las diez de la mañana, la ciudad se encontraba paralizada, con el cese del transporte público y con las primeras concentraciones. Diversos centros de estudiantes marcharon desde Plaza Colón hacia Plaza Vélez Sarsfield. A esta hora comenzaron a marchar los trabajadores de Fiat, quienes rechazaron la invitación de Tosco de plegarse a la toma de Villa Revol.

A las doce, momento en que comenzó el acto, se estimaba que el número de asistentes oscilaba entre doce mil y trece mil personas; aproximadamente cuatro mil obreros industriales de Fiat, IKA-Renault, Transax y otros; mil novecientos obreros de servicios, de UTA, Luz y Fuerza, Ferroviarios y otros; cuatro mil seiscientos empleados, de comercio, bancarios, judiciales; mil trescientos estudiantes, y alrededor de mil personas de procedencia no identificada (Balvé y otros, 2005).

El acto, al no contar con un sonido que permitiera amplificar los discursos de los oradores, provocó que la masa de manifestantes se disgregara en diversas columnas, dirigiéndose a distintas zonas y barrios de la ciudad.

Una de estas columnas se dividió en tres sectores: una fue hacia la ruta 20, otra se dirigió hacia barrio Clínicas, y un tercer sector se movilizó hacia barrio Güemes. Una segunda columna fue hacia la Bajada Pucará, dividiéndose en tres grupos: el primero se encaminó a Villa Revol; el segundo marchó hacia la zona de Ferreyra, y el tercero permaneció en la Bajada Pucará. Dos columnas menos numerosas se movilaron al barrio de Clínicas y Alto Alberdi y hacia la Ciudad Universitaria.

Esta desconcentración *“...se realizará en forma radial por las principales vías de comunicación, procediendo a cerrar las zonas aledañas con barricadas en el avance, al mismo tiempo que literalmente “copan” dichas rutas, impidiendo el tránsito. Así es que en las primeras horas de la tarde, se pueden considerar “copadas”: Av. Colón, Ruta 20, M. Moreno, V. Sarsfield, Bv. San Juan, Richieri y los caminos a los Molinos, a Sesenta Cuadras, a San Carlos y Vado de la Sagrada Familia...quedan virtualmente cerrados diez de los catorce accesos de la ciudad”* (Balvé y otros, 2005: 96).

A diferencia del Cordobazo, las acciones desarrolladas en el Viborazo acontecieron más rápidamente en los barrios, al producirse la desconcentración de los manifestantes hacia las distintas zonas de los barrios de Córdoba.¹⁴⁵ En ese sentido, se produjo un accionar de “zonas tomadas” (Balvé y otros, 2005), donde se transitaba y se delimitaba cierto territorio pero no se generaba una defensa activa sobre el mismo.

¹⁴⁵ Una acción detallada de las distintas columnas puede encontrarse en Balvé y otros (2005). También puede consultarse Anzorena (1988), Brennan y Gordillo (2008). Para el análisis del Viborazo, Bonavena y otros (1988) y Pozzi y Schneider (2000).

Como señalan Bonavena y otros *“A diferencia del primer cordobazo, el viborazo no fue un alzamiento “espontáneo”, en el sentido de que la organización estaba prevista para otro tipo de hecho. Este acontecimiento, por el contrario, supuso un “efectivo ejercicio insurreccional que las organizaciones armadas lograron de algún modo imprimir, en casi perfecta sincronía con el sindicalismo combativo...Era la primera vez que se entrelazaban las acciones organizadas con las manifestaciones espontáneas de las masas...”* (1998: 92).

Sin dudas, la vía democrática frente al avance de la lucha de clases era la única salida que le quedaba a la clase hegemónica; los hechos así se lo indicaban claramente. Dentro de la proyección democrática, Perón volvía a constituirse en uno de los candidatos posibles para la burguesía, capaz de canalizar la lucha de clases, y en particular, instaurar un nuevo bonapartismo.

1.3 Lanusse y la salida democrática: de la lucha de clases a la salida electoral.

A partir de los hechos ocurridos en el Viborazo, se produjo el reemplazo de Levingston por Lanusse. El camino abierto por el Viborazo y una nueva ola de puebladas –como los casos de Casilda y Cipolletti durante 1971 y 1972- le plantearon, al recientemente designado Lanusse, la necesidad de una urgente salida electoral.

En ese sentido, Ollier (1998) reconoce que la dictadura militar se enfrentaba a cinco focos conflictivos: a) un ascendente proceso de rebelión que se extendía por todo el país; b) la consolidación de las organizaciones político-militares, tanto en su vertiente marxista como peronista; c) la creciente influencia de Perón, no sólo sobre las masas trabajadoras sino también en algunos sectores de la juventud¹⁴⁶; d) un sindicalismo que oscilaba entre desarrollar un “peronismo sin Perón” y un apoyo al líder proscrito¹⁴⁷ y e) una creciente demanda de una salida electoral vía elecciones democráticas.

La dictadura militar había profundizado las contradicciones sociales del régimen, inclusive hasta un grado insurreccional (Horowicz 1986, Pozzi y Schneider 2000, Servetto 2004a), de guerra de guerrillas de masas (Bonavena y otros, 1998). Esta situación demandaba de la burguesía y de la dictadura militar la constitución de un marco político que permitiera controlar la situación. *“El fracaso del régimen de dictadura le planteó a la burguesía la necesidad del cambio de estrategia...la democracia parlamentaria. En ella, el movimiento de masas tiende a debilitarse en cuanto movimiento revolucionario. La acción revolucionaria tiende a ser reemplazada por los carriles institucionales burgueses, siempre asimilado por las masas”* (Bonavena y otros, 1998: 63).

Esta fue la estrategia desarrollada por la dictadura para controlar el ascenso de la lucha de clases. Así comenzó a gestarse el GAN (Gran Acuerdo

¹⁴⁶ Este problema que enfrentaba Lanusse era el mismo que dieciséis años antes había enfrentado la llamada “Revolución Libertadora” de 1955, siendo uno de sus objetivos centrales desperonizar a la sociedad argentina. De allí la prohibición no sólo del peronismo como expresión política, sino también de todo símbolo y expresión pública.

¹⁴⁷ A este fenómeno debería acoplarse el crecimiento de una alternativa clasista e independiente de la clase trabajadora, cuyo epicentro parece estar ubicado en la provincia de Córdoba.

Nacional), como modo de institucionalizar el conflicto y despolitizar a las masas.

Por su parte, el Partido Comunista lanzaba el ENA (Encuentro Nacional de los Argentinos), un frente político en el que convergían distintas fuerzas partidarias y que buscaba constituirse en una alternativa a los gobiernos “continuistas” de la dictadura militar y de aquellos partidos más tradicionales, como por ejemplo el radicalismo.

La Izquierda Revolucionaria fue adoptando una doble estrategia; por un lado, impedir la realización del GAN mediante una serie de acciones que desalentaran una salida electoral y fomentaran a aquellos sectores proclives a una guerra frontal; por otro lado, producir un repliegue táctico, para lograr un mayor desarrollo en el nuevo escenario democrático (Bonavena y otros, 1998)¹⁴⁸.

Debe destacarse que, en realidad, el régimen militar proponía una doble estrategia: una que adquiriera un carácter más visible, como lo era la salida democrática mediante elecciones, donde la disputa Lanusse-Perón¹⁴⁹ atraía a la opinión pública y a los sectores peronistas, y al mismo tiempo, una segunda estrategia dirigida a eliminar a la fuerza revolucionaria surgida del propio seno del Cordobazo y el Viborazo (Bonavena y otros 1998, Sartelli y otros 2009).

En ese sentido, la primera estrategia mantuvo ocupada a la opinión pública desde mediados de 1971, cuando se vuelve a habilitar la actividad política en todo el país. Servetto (2004a) afirma que el GAN contenía objetivos claros para la dictadura militar, entre los que se encontraban la apertura democrática y la habilitación de los partidos políticos tradicionales, como forma de desgastar el apoyo popular dado a las organizaciones armadas o de aquellos movimientos que actuaban por fuera de los carriles institucionales y, al mismo tiempo, asegurar a las fuerzas armadas un lugar institucional en el nuevo gobierno.

Simultáneamente, el GAN imprimió una serie de limitaciones a la contienda electoral, buscando obstaculizar la victoria del peronismo. Entre ellos se destacaba la introducción del ‘ballotage’, el cual establecía que, si los dos primeros candidatos no lograban la mayoría absoluta (51% de los votos), debería realizarse una segunda vuelta electoral, incluyendo la posibilidad de que aquellas fuerzas políticas que hubieran alcanzado un 15% de los votos pudieran incorporarse a alguna de las dos primeras fuerzas en la segunda vuelta electoral.

¹⁴⁸ Cabe recalcar que este rechazo a las elecciones es un común denominador en las consignas elaboradas por estas organizaciones políticas. Anguita y Caparrós las sintetizan del siguiente modo: “*La consigna del PCR era “Ni golpe ni elección, revolución”, la de VC “Ni golpe ni elección, insurrección. El PRT-El Combatiente decía “Ni golpe ni elección, desarrollemos la guerra revolucionaria. El PO planteaba “Por un gobierno obrero y popular”, mientras que el PRT- La Verdad tenía la misma consigna, pero aclaraba: “Contra el GAN y sus variantes: el ENA y la Hora del Pueblo”*” (2009b: 299)

¹⁴⁹ En el proceso de apertura política, Perón desarrollaba una estrategia pendular que oscilaba entre la izquierda y la derecha del movimiento peronista (Itzcovitz, 1985). Para Bonavena (Izaguirre y colaboradores, 2009), estas maniobras tácticas mostraban la impotencia para conducir las distintas facciones del movimiento, sin una clara orientación estratégica. La inclusión de las “formaciones especiales” por parte de Perón era la táctica adoptada para “...demostrar a los militares que estos grupos estaban bajo su conducción estratégica” (Anzorena, 1988: 191). Sin embargo, los hechos desarrollados a posteriori mostrarán que esta inclusión era exclusivamente instrumental.

Pese a ello, la segunda opción era el peronismo, pues *“Para la burguesía monopólica, el peronismo no dejaba de presentar un margen de riesgo. Sin embargo, en el período tenía algunas ventajas. La principal era la de constituir una posibilidad de contener el desarrollo del movimiento obrero y popular, de controlarlo burocrática e ideológicamente, frente a la impotencia mostrada hasta entonces por la represión desnuda. En ese sentido, la burguesía tenía conciencia de que el movimiento dirigido por el viejo general era, a lo sumo, una variedad de capitalismo reformista. Su base obrera y popular lo sometía a presiones indeseadas; sin embargo, al mismo tiempo, lo presentaba como el único agente histórico capaz de sofrenar y encauzar una movilización que ya desbordaba los límites del sistema”* (Pozzi y Schneider, 2000: 69)¹⁵⁰.

La segunda estrategia, menos visible, pero que iría adquiriendo una forma sistemática a partir de esos años, era la inclusión, a nivel constitucional, de las leyes 19.081, de represión al terrorismo, y la ley 19.110, que reglamentaba la función de la cámara federal en lo penal para juzgar las actividades “subversivas”. Estas medidas de carácter legal fueron complementadas por otras de tipo ilegal, acrecentándose el desarrollo de la represión ilegal por parte de la dictadura militar.

La represión asumió una forma pública, actuando sobre las movilizaciones y huelgas, entre otras manifestaciones populares, pero también adquirió un carácter clandestino, ya que durante esos años se inauguró el método contrarrevolucionario de desaparición de personas¹⁵¹ (De Santis, 2010). Cabe mencionar no sólo el caso de Baldú, militante de la FAL (Fuerzas Armadas de Liberación); el de Martins, abogado de la CGT-A y miembro de la Liga Argentina por los Derechos Humanos y de Zenteno, su cliente, sino también el de los esposos Maestre y Missetich, miembros de la FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias), y de Pujals, miembro del buró político del PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores) en Santa Fe, que marcaron los primeros pasos en la instauración de la desaparición sistemática de personas.

Sin embargo, dentro de esta estrategia de aniquilamiento de la fuerza revolucionaria, su expresión más cabal sería la masacre de Trelew. Además de ser una de las primeras acciones que fueron coordinadas por las distintas fuerzas revolucionarias¹⁵², la decisión de ejecutar a los detenidos fue tomada por el “Presidente” de la Nación y por la cúpula militar, transformándose en la primera manifestación abierta de aniquilamiento de militantes políticos, inaugurando su fase legal.

Lo mismo ocurriría con los gremios combativos, que empezaron a sufrir los primeros embates de la dictadura militar. Agustín Tosco¹⁵³ fue encarcelado

¹⁵⁰ Anzorena señala que *“El GAN perseguía un objetivo de máxima que suponía la derrota electoral del peronismo a través de un acuerdo con los radicales o del caudal electoral que pudiera cosechar Francisco Manrique desde el Ministerio de Bienestar Social; pero, preveía también, una hipótesis de mínima que implicaba el triunfo electoral del peronismo. Ante esta eventualidad se apostaba al fracaso del mismo en la gestión gubernamental y a la desmitificación de la figura de Perón...”* (1988: 172).

¹⁵¹ Debe reconocerse que la desaparición del militante de la Juventud Peronista Felipe Vallese en 1962 marca uno de los primeros antecedentes.

¹⁵² Un análisis más pormenorizado de este hecho y sus consecuencias políticas puede encontrarse en Urondo (1973); Sartelli y otros (2009); De Santis (2010).

¹⁵³ Esto se producía en el marco de las luchas de la CGT local que siguió durante 1971 desarrollando numerosos paros y movilizaciones de acuerdo con lo ocurrido a nivel nacional. La CGT local exigía *“...la inmediata liberación de los presos gremiales, estudiantiles y políticos, el levantamiento de las órdenes de*

en las vísperas de una de las tantas huelgas decretadas por la CGT local, y se produjo la cancelación de la personería jurídica del SITRAC-SITRAM, aduciendo que se dedicaban, más que al gremialismo, a la realización de acciones netamente políticas.

Esta doble “agenda” de legalidad e ilegalidad de la dictadura militar marcaría sus horas finales, y abriría en el horizonte político el retorno a la legalidad del peronismo y de su líder, proscrito desde hacía dieciocho años.

1.4 Las luchas estudiantiles en Córdoba en el interregno entre la dictadura militar y la salida democrática burguesa.

A partir del Cordobazo en 1969 y con el Viborazo en 1971, el estudiantado cordobés había ido fortaleciendo su unidad con el movimiento obrero local, manejando muchas veces tanto los hilos de la política provincial como nacional.

En el movimiento estudiantil comenzaron a reforzarse aquellas agrupaciones que asumían, dentro del debate “reforma-revolución”, la opción por la revolución socialista, impulsando como herramienta de construcción una democracia directa basada en los cuerpos de delegados y las asambleas por curso e intercurso. En este escenario político, la Escuela de Asistencia Social cobraría relevancia y trascendencia en el ámbito universitario. Así lo reconoce Ferrero, al decir que estas organizaciones “...marcaban el inicio de una ofensiva que el peronismo revolucionario y la ultraizquierda parapetada detrás de los antiguos y de los nuevos Cuerpos de Delegados (estos últimos, los de Ontología y de la Escuela de Asistencia Social)...” (2009: 257-258).

En este marco de disputa entre las agrupaciones reformistas y las agrupaciones revolucionarias del claustro estudiantil, el entonces interventor de la Universidad, Nores Martínez, dispuso una nueva medida limitacionista, un test de ingreso, conocido popularmente como el “Test de Nores”, que formulaba un conjunto de preguntas en todas las facultades, es decir, no importaba la carrera a la que se aspiraba a ingresar, todos los estudiantes debían pasar por un examen de ingreso.

Este hecho fue marcado por un nuevo accionar del movimiento estudiantil, no sólo de las organizaciones de este claustro, sino también de los propios ingresantes, quienes se colocaron a la cabeza de esta lucha. Según Ferrero “...la resistencia de los ingresantes se radicaliza y sale a la calle. Se producen ocupaciones y enfrentamientos con la policía. El 30 de enero, un piquete de estudiantes ocupa por dos horas la Facultad de Ciencias Exactas. El 3 de febrero, otro grupo más numeroso hace lo mismo, pero durante más de doce horas, con el Hospital de Clínicas y al evacuarlo es apaleado en la Seccional Tercera. El 4, en el curso de las movilizaciones callejeras del día siguiente, es baleado en las piernas el Secretario General del Integralismo...” (2009: 230).

A partir de estos sucesos, con permanentes movilizaciones y actos relámpagos, la FUA adhirió e intentó coordinar esta lucha estudiantil, que

captura contra dirigentes sindicales y trabajadores y la fijación de fecha para las elecciones en el sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba que se encontraba intervenido” (Brennan y Gordillo, 2008: 149).

culminó con la publicación de una copia del test, que estaba en manos del movimiento estudiantil, y la posterior elaboración de uno nuevo por parte del Rector de la Universidad. Este fue uno de los hechos desencadenantes que motivaron la renuncia de Nores Martínez y la asunción de Olsen Ghirardi.

Según Ferrero, la asunción de Ghirardi coincidió con el proceso de recambio en la dictadura militar, adoptándose un discurso de mayor apertura en el seno de la universidad. A partir de la asunción de este nuevo rector, el movimiento estudiantil profundizó un proceso de crítica a la enseñanza universitaria.

Así, por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras se iniciaron los primeros juicios populares a docentes de ese establecimiento educativo. Según la revista Jerónimo, publicación cordobesa de la época, con este accionar, el estudiantado *“por primera vez asumía un rol de jueces de las autoridades universitarias, recurriendo al procesamiento de las informaciones científicas que se imparten para desembocar en las concomitancias políticas de la misma sobre la realidad”* (in Ferrero, 2009: 235). Esto también ocurrió en otras facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, como es el caso de la Facultad de Arquitectura, donde se empezó a debatir en torno al “Taller Vertical”, impulsándose la conformación del “Taller Total” de Arquitectura. En Derecho se denunció la existencia de materias filtros.

Es decir, se comenzó a producir un movimiento general dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, en el que la cuestión política –la militancia-, se fusionaba con las preocupaciones relacionadas con la formación profesional. Esto desencadenó los movimientos vinculados a los juicios populares a docentes y, fundamentalmente, a la reforma de los planes de estudio y de los contenidos de las materias.

El ascenso en la lucha estudiantil, que desembocó en la toma de varias facultades, tuvo como respuesta el cese de actividades universitarias por tiempo indefinido. Pese a ello, facultades como la de Filosofía y Letras y la de Ingeniería, fueron tomadas por los estudiantes, quienes fueron duramente reprimidos y desalojados por la policía. Según Ferrero *“todo el arco de la izquierda política y reformista y hasta los egresados de la UCC (Universidad Católica de Córdoba) repudian públicamente el atropello. Olsen Ghirardi volvería a cerrar la Universidad –reabierto hacía pocos días atrás- pero columnas de trabajadores del turno tarde de IKA Renault recorren el centro para expresar su solidaridad con los estudiantes y la FUA declara la huelga general activa desde el 26 al 29 (de mayo)”* (2009: 238).

Durante 1971, la cuestión de los cursos de ingreso¹⁵⁴ sería un tema central dentro del estudiantado, quienes no sólo lograrían que los mismos fueran

¹⁵⁴ Una de las entrevistadas, Soledad, recuerda que el examen de ingreso ya existía desde 1970, así como también la lucha por derogarlo: *“...en ese momento se rendía examen para todas las carreras, eran cuatro áreas, todos los estudiantes que...ingresábamos rendíamos las cuatro áreas, como el examen era muy, muy complejo y no...todos teníamos los recursos económicos para hacernos preparar, nos preparaban los cuerpos de delegados de los últimos años, y el examen de ingreso fue en el sindicato de Luz y Fuerza. Se peleaba por derogar el examen de ingreso pero lo mismo tuvimos que rendir, a mi me tocó rendir por el apellido, en ese momento eran las aulas nuevas de ciencias económicas, y rendimos con personal militar y policial apuntándonos...Como la mayoría de los estudiantes, más de la mitad no aprobó el examen de ingreso, o aprobó un 50% de los exámenes, se empieza la lucha para que ingresáramos todos, se logra conseguir que ingresáramos todos los que habíamos rendido. Era genérico*

opcionales sino también que la inscripción como estudiante universitario se pudiera llevar a cabo mediante la presentación del analítico de los estudios secundarios.

En ese escenario, en el que los estudiantes emprenderían tempranamente sus luchas contra el ingreso restringido, se produjo el Viborazo, que provocó la adhesión de la mayoría del estudiantado, en particular de las organizaciones estudiantiles de la Nueva Izquierda, que respondieron al llamado de SITRAC-SITRAM a concentrarse en Ferreyra y a acompañar la movilización del sindicato clasista por las calles de la ciudad de Córdoba. También durante 1971, el estudiantado realizó actos y movilizaciones en memoria de Santiago Pampillón, así como por el aniversario de la Reforma de 1918 y en repudio al golpe militar¹⁵⁵.

El lanzamiento del GAN implicó un reposicionamiento dentro de las fuerzas estudiantiles, lo que provocó un doble movimiento: por un lado, se hizo visible la adhesión política partidaria de las distintas organizaciones estudiantiles¹⁵⁶; por otro, la estrategia a seguir en el momento electoral, reproduciéndose los distintos posicionamientos y debates que se sucedían en el seno de la sociedad, la aceptación o el rechazo de las elecciones¹⁵⁷.

Durante 1972, la lucha estudiantil fue encabezada por las agrupaciones ligadas a los cuerpos de delegados. Según Ferrero, *“La siguiente movilización tuvo como motivo las deficiencias del Comedor Universitario y la necesidad de arrancar a la Universidad un sustancial aumento en el número de abonos gastronómicos para satisfacer a los miles de alumnos que ingresaban este año a las diversas facultades. La iniciativa de movilizar a los asistentes al comedor correspondió a los autodenominados “grupos socialistas”, vale decir: la LAP, los “Círculos Universitarios de Militantes Socialistas” (CUMS), los “Grupos Revolucionarios Socialistas” (GRS) y otros menores, que tenían gran inserción política en los cuerpos de delegados de Ingeniería, Asistencia Social y otras”* (2009: 266). Esto desencadenó el cierre del comedor universitario, e impulsó la creación de comedores sostenidos por los propios estudiantes.

En el marco de las luchas estudiantiles, y del “Plan Taquini”, el Rector de la Universidad Nacional de Córdoba presentó su renuncia. Dicho plan consistía en impulsar y fortalecer a las pequeñas y medianas universidades, de modo de desconcentrar al movimiento estudiantil, cuyos focos primarios eran Capital Federal, La Plata, Rosario y Córdoba.

el ingreso, cuatro áreas, matemáticas, ciencias sociales, ciencias biológicas y la cuarta no me acuerdo, todos rendíamos lo mismo” (Entrevista a Soledad).

¹⁵⁵ Según Ferrero, para esta época, los estudiantes de la Universidad Católica de Córdoba *“...serían protagonistas de un frustrado intento de efectuar un “Juicio Público a la UCC”. En la impugnación proyectada, en la que sería “Fiscal” el reciente egresado Dr. Martín “Tino” Federico, se debía señalar el reducido nivel de la enseñanza brindada en alguna de sus facultades, el carácter aristocratizante de la institución y el autismo de una existencia al margen del momento histórico”* (2009: 259). Cabe recalcar que Martín Federico será, a partir de 1973, el Director de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁵⁶ Por ejemplo, el AUN asume su pertenencia al FIP de Abelardo Ramos, Franja Morada a la UCR, el MNOR al Partido Socialista Popular, la TERS al Partido Obrero, la CIU al PCR, la TUPAC a Vanguardia Comunista, etc.

¹⁵⁷ Así, las organizaciones estudiantiles vinculadas al peronismo reivindican la salida electoral. El MOR impulsa el ENA auspiciado por el Partido Comunista y la Izquierda Revolucionaria sale a denunciar la “falsa electoral”.

Su reemplazante fue el vice-decano de Derecho, Dr. Edgardo Ferreyra, quien había sido funcionario de la dictadura militar a nivel provincial. Su mandato duró un año, y estuvo atravesado por tomas de facultades, acciones de solidaridad con los estudiantes de otras provincias y actos conmemorativos. En ese sentido, ya a fines de 1972 e inicios de 1973 se produjo “...un reflujó en todo el país en las acciones colectivas del grupos de los estudiantes...Simultáneamente aumentaban las expectativas electorales. Esta situación impactó en las agrupaciones de la “izquierda revolucionaria” y de la izquierda del campo nacional...” (Ferrero, 2009: 273).

2. La Escuela de Servicio Social: nuevos rumbos en la formación profesional.

2.1 La Reconceptualización: entre la crisis y la renovación (1971-1974).

Entre los años 1970 y 1972 se evidenció, dentro del debate profesional tanto a nivel continental como a nivel nacional, la incorporación al mismo de aquellos sectores más conservadores de la profesión.

Ello se expresa, por ejemplo, en el VI Seminario Regional Latinoamericano de Servicio Social, celebrado en Porto Alegre, Brasil, cuya temática volvía a introducir una visión tecnocrática y aséptica del trabajo social, quedando en un segundo plano la discusión política e ideológica. De igual modo, se sucedieron las discusiones y enfrentamientos en el Seminario ISI llevado a cabo en Perú sobre “La reestructuración de la carrera de Trabajo Social”, en el que se evidenciaban posiciones que asimilaban el trabajo profesional con la militancia (Parra, 2002).

A nivel nacional, la incorporación de aquellos sectores más conservadores de la profesión y de aquellos sectores vinculados a una visión modernizante a los debates de la Reconceptualización generó un reposicionamiento del Grupo ECRO.

Ello se expresaría en los diversos encuentros nacionales desarrollados entre 1970 y 1972, como por ejemplo las V Jornadas Argentinas de Servicio Social, celebradas en Buenos Aires que, según Siede (2007) es una muestra de la ambigüedad en torno a qué debía re-conceptualizarse, reconociéndose la necesidad de integrar los métodos de intervención y el accionar a nivel individual, grupal y colectivo, para lograr el cambio de aquellas condiciones que impiden al sujeto su plena realización.

Distinto cariz tendría el I Encuentro Nacional de Estudiantes de Servicio Social en Mendoza, que reconoció el papel funcional al sistema de la profesión, como “freno” de los cambios radicales producidos en el continente. Es decir, se criticaba no sólo el “cómo” (la metodología), sino también el “por qué” y el “para qué” de la actuación profesional en el seno de la sociedad capitalista.

Una línea similar seguirían las conclusiones de las VI Jornadas Argentinas de Servicio Social, realizadas en Misiones en 1972. En las mismas, se expresaba la necesidad de impulsar un modelo socialista, humanista y nacional, entendiendo por “Socialista: en cuanto apunte a eliminar el régimen de explotación capitalista, fundado en la propiedad privada de los bienes de producción y riqueza social...Humanista: en cuanto coloca al Hombre como objetivo esencial del desarrollo

social y porque impugna modelos socialistas que han hecho de la producción material el principal destino del socialismo...Nacional: en cuanto apunte a un modelo original de sociedad que tenga en cuenta la particularidad nacional y no sea una burda copia o traslación mecánica de otras experiencias históricas” (In Siede, 2007: 133).

En dicho documento, se expresa que el trabajador social deberá apuntar a promover la movilización de los sectores populares en pos de la resolución de sus problemas mostrando, mediante el análisis, la relación de dichas situaciones con la estructura de la sociedad.

Con una distancia de dos años, estos eventos nacionales muestran un creciente nivel de politización y un replanteo del rol y las funciones del Trabajo Social dentro de la sociedad capitalista. El Grupo ECRO introduciría, a partir de 1972, nuevos elementos, que darían cuenta de una nueva ruptura con respecto a los planteos imperantes dentro del colectivo profesional.

Parra (2002) reconoce que la Revista Hoy en el Trabajo Social incorporaría nuevas preocupaciones, vinculadas no sólo al reconocimiento del lugar histórico de la profesión dentro de la sociedad capitalista y a la inclusión de una dimensión política, sino también a la necesidad de incorporar modos de comprender y actuar en el trabajo social desde una perspectiva revolucionaria, que apuntara a la realización de una praxis transformadora¹⁵⁸.

En esa línea, la revista comenzaría a impulsar la visión de que “...*el Trabajo Social es la única disciplina de las ciencias sociales en condiciones de convertirse en la unidad de las ciencias humanas, en una Ciencia Crítica, capaz de aportar al proceso de transformación revolucionario de la realidad*”¹⁵⁹ (Parra, 2002: 176). Por su parte, la revista Selecciones del Servicio Social seguía en una línea de corte modernizante, aunque incorporaba algunos artículos que incluían temáticas vinculadas a la ideología, la concientización, el rol político. Es decir, a medida que el Grupo ECRO avanzaba con nuevos planteos teóricos y políticos, Humanitas recuperaba las temáticas dejadas de lado por los primeros (Parra 2002, Siede 2007).

Tanto Parra (2002) como Siede (2007) parecen coincidir en que la llegada del peronismo en 1973 supuso, por un lado, una mayor preocupación por los acontecimientos nacionales, dejando en un segundo plano el proceso de Reconceptualización a nivel continental y, por otro lado, una creciente “peronización” del debate profesional, en el que diversos espacios profesionales se pronunciaron en torno a los desafíos del trabajo social respecto al proceso de liberación nacional¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Este planteo del autor parece coincidir con el de Siede (2007), al señalar que en el N° 23 de la Revista Hoy en el Trabajo Social, la editorial de dicha revista plantea la necesidad de incorporar elementos concretos –tanto teóricos como prácticos– en el nuevo quehacer profesional.

¹⁵⁹ El Grupo ECRO pasará a estar influenciado por el pensamiento de Kusch y Moffat, donde “*Si bien se evidencia una búsqueda de nuevos rumbos las nuevas fundamentaciones siguen la lógica de la postura más existencialista, ahora a partir de una dimensión cultural que pasa a ser central en la lógica de este grupo y específicamente avanzan en esta discusión al cuestionar la propia educación como herramienta de colonización cultural y al servicio de la reproducción del sistema*” (Siede, 2007: 164).

¹⁶⁰ Por ejemplo, el Ateneo de Asistentes Sociales de Buenos Aires señalaba que las políticas sociales de la dictadura militar eran “*una acción totalmente incoherente, no planificada, orientada no ya a la promoción humana y al desarrollo social, sino a cubrir el “desajuste social” a fin de mantener el status-quo*” (In Siede, 2005: 19). En esa línea, recuperan las conclusiones de las jornadas de 1972, reconocen la

Al mismo tiempo que el peronismo impactaba en el colectivo profesional, nuevamente se puso en consideración el estado del Movimiento de Reconceptualización que, para muchos autores de la época, se encontraba en crisis¹⁶¹. Por ejemplo, Ander-Egg critica la confusión entre militancia política y ejercicio profesional y el “modismo” de palabras como dialéctica, o las críticas de Rubén Ortega, quien recalca el caos y anarquía reinante en la profesión, producto de la incoherencia entre los objetivos profesionales y las propuestas metodológicas.

En 1975, la revista *Selecciones del Servicio Social* dedicó su edición N° 30, a la cuestión de la Reconceptualización. Según Parra, *“La totalidad de los autores destacan la importancia de la Reconceptualización en el cuestionamiento teórico, metodológico e ideológico de la profesión, señalándose tanto la ruptura y crítica con el Trabajo Social Tradicional así como la ubicación de la profesión en el contexto de los distintos países y de Latinoamérica...la Reconceptualización se desarrolló, fundamentalmente, vinculada a los centros de formación con poca incidencia en los profesionales en las instituciones. Si bien se destaca tanto la búsqueda de insumos teóricos como el análisis ideológico en la profesión...Para algunos autores se cayó en un cientificismo excesivo, mientras que para otros el recurso al materialismo dialéctico desdibujó los verdaderos objetivos profesionales”* (2002: 197).

Estos debates a nivel nacional y continental tendrán una repercusión particular en la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba. La incorporación de la política, y de visiones vinculadas al marxismo, se concretarán a partir de la militancia y de un profundo cuestionamiento al trabajo social tradicional. Estos dos elementos comenzarán a confluir con fuerza en 1972, año en que el estudiantado emprenderá una ofensiva sobre los docentes, impulsando la incorporación de nuevos profesores y nuevos contenidos teóricos. Este proyecto profesional, promovido por docentes y estudiantes, coincidirá con la llegada del peronismo en 1973, y una relativa apertura para refundar y construir una nueva formación profesional.

2.2 1972: La ofensiva estudiantil en la Escuela de Asistencia/Servicio Social.

El año 1972 podría ser caracterizado, en el seno de la Escuela de Asistencia Social, por dos grandes fenómenos: por un lado, el cambio de denominación de la escuela, que se convirtió en la Escuela de Servicio Social, por el otro lado, el creciente accionar estudiantil para modificar el plan de estudios y el cuerpo docente.

En relación con la denominación de la profesión, esta cuestión es parte de un debate anterior a 1972, que adquirió forma en las Jornadas Nacionales de Servicio Social realizadas en Tucumán en 1968. En la mesa de debate sobre la legislación profesional, el Grupo ECRO realizó algunos señalamientos en torno a la denominación de la profesión que, a un nivel de formación universitario,

necesidad de una política nacional y humanista, que incluya la participación popular, una política de protección familiar y a la infancia.

¹⁶¹ Parra (2002) refiere que la crisis del Movimiento de Reconceptualización es producto de una cierta “homogeneización” de las diferentes posturas teórico-políticas que se consideraban como parte de dicho movimiento.

debía pasar a llamarse Licenciado en Servicio Social. Sin embargo, dicho grupo no limitaba este tema al debate de la forma de denominación únicamente, sino que también proponía desplazar "...el eje de discusión del enfrentamiento encapsulado entre las diversas denominaciones para colocar el eje en la necesidad de elevar los niveles de formación profesional" (Siede, 2007: 66).

En dicha mesa, también participó una comisión de la Universidad Nacional de Córdoba encabezada por el director de aquel entonces, Horacio De Cesaris, junto a un grupo de estudiantes. En referencia al debate de la denominación profesional, en la introducción de la ponencia manifiestan su deseo de eludir este eje de debate, siendo equivalentes los términos "servicio social"; "asistencia social" y "trabajo social", sin embargo, en el cuerpo del trabajo aparecen las siguientes reflexiones que contradicen lo señalado en la introducción: "*Creemos que es más adecuada la denominación "Asistente Social", pues es mucho más distintiva de la profesión. En efecto, "Trabajador Social" (que se auspicia por traducción de la expresión anglosajona "Social Worker") abarca a todo tipo de "acción social" (Acción social: esfuerzo coordinado para impulsar el progreso social) y en consecuencia "trabajador social" es el asistente social, pero también lo son el médico, el maestro, el sacerdote, etc.*" (De Cesaris y otros, 1968: 12)¹⁶².

Retomando los planteos de Siede, señala que, a partir de 1970 y 1971 nuevamente aparece este debate, donde "*Las discusiones en torno a la concepción de profesión, a sus fundamentos vinculados con la realidad latinoamericana y a los niveles formativos y de compromiso social y políticos de los profesionales se evidencian nuevamente a través de las decisiones sobre la denominación profesional...*" (2005: 15). Ello tuvo su correlato, por ejemplo, en el cambio de los nombres de las revistas publicadas desde la profesión, que dejarían de llamarse Selecciones del Social Work para pasar a llamarse Selecciones de Servicio Social, en el caso de la revista editada por la editorial Humanitas, y Hoy en el Trabajo Social, en el caso de la revista del Grupo ECRO, que se autodenominaba Hoy en el Servicio Social¹⁶³.

No se ha podido constatar con las entrevistadas que este eje de discusión, que volvía a reincidir en la profesión durante aquellos años, haya sido el desencadenante de la nueva denominación de la escuela. Sin embargo, cabe recalcar que el cambio en el nombre de la carrera se produjo en un lapso muy próximo a las modificaciones ocurridas en las revistas.

Al ser consultados los archivos históricos del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, se accedió a la ordenanza 5/72 en la que se decretaba el cambio de denominación de la carrera. En la misma no se encontraron los

¹⁶² No se ha podido acceder al libro de Horacio De Cesaris "Introducción a la Asistencia Social", sin embargo, en el número 9 de la revista "Selecciones de Servicio Social" de marzo de 1970, en la sección de misceláneas aparece bajo el título "Para pensar" algunas reflexiones de De Cesaris provenientes de dicho libro y sobre esta temática. Al respecto dice "*Creo que la denominación adecuada es "Asistencia" y no "Servicio". Denominamos "Asistencia Social" al conjunto de conocimientos y principios que explican qué debe hacerse y para qué debe hacerse, y dentro de ella reservamos la expresión "Servicios o Trabajos Sociales" para las técnicas metodológicas que enseñan cómo debe hacerse*".

¹⁶³ Puede consultarse en Siede (2007) las consideraciones en torno al artículo de Barreix "*Historia del Servicio Social, esquema dialéctico para su elaboración e interpretación*", en el que plantea como síntesis de aquel momento la dicotomía entre un Servicio Social basado en reformas (de cambios dentro de la estructura vigente) y un Trabajo Social revolucionario (de cambio de estructuras).

motivos por los cuales se promovía dicho cambio en la denominación de la carrera.

En dicha ordenanza se presenta nuevamente el reglamento y el organigrama institucional. La misma tiene similares fundamentaciones con respecto al presentado en 1966, que fue reseñado en el primer capítulo. Comparándolo con el anterior reglamento, son tres los puntos de distinción:

- La desaparición del **Consejo Técnico-administrativo** como instancia decisoria de los rumbos institucionales de la escuela, lo cual refleja un cierre de los mecanismos participativos de los distintos claustros en las tomas de decisiones de la escuela.
- La consecuente desaparición del **Centro de Estudiantes** del organigrama institucional, como parte de las tempranas medidas adoptadas por el organigrama de suspender toda actividad político-estudiantil. Al mismo tiempo, al revisarse la conformación de los miembros de cada departamento como, por ejemplo, el de Investigación y Difusión, se observa la ausencia de cualquier tipo de participación estudiantil, cuestión que estaba prevista en el anterior reglamento.
- La creación del **Gabinete de Supervisión de Trabajos Finales**. El mismo estaría a cargo de un docente especializado en metodología de la producción científica y técnica, quien deberá asesorar y supervisar la elaboración del trabajo final hecho por los estudiantes. También deberá generar cursillos destinados a estudiantes durante la fase de elaboración del trabajo final.
- La inclusión de algunas de las medidas “limitacionistas” propias de la época. En el Título II denominado “De los alumnos”, y más específicamente en el artículo 59 se expresa: “El alumno perderá su condición de tal cuando en un mismo curso del Plan de Estudios, haya sido calificado de insuficiente más de cuatro veces a los fines de su promoción en la materia correspondiente” (Ordenanza 5/72: 13).

Cabe destacar que, en la ordenanza, son vetados dos títulos de la presentación hecha por la Escuela de Asistencia Social. Entre ellos, el título V denominado “Doctorado”, el cual preveía:

“Art. 21.- La Escuela de Servicio Social podrá organizar un ciclo doctoral, a cuyo fin someterá los planes respectivos a la aprobación del Honorable Consejo Superior de la Universidad.

Art. 21.- La Dirección de la Escuela podrá, previa autorización del H. Consejo Superior, gestionar acuerdos con otras Escuelas o Facultades universitarias que tengan establecido el doctorado en Servicio Social, a fin de que, hasta tanto se instituya dicho nivel, los egresados puedan proseguir sus estudios en ellas” (Ordenanza 5/71: 5).

En el país, la carrera de Trabajo Social dictada en el Museo Social Argentino disponía de un Doctorado en Servicio Social.¹⁶⁴

Conjuntamente con el cambio de denominación de la carrera, en 1972 se consolidó en el seno institucional la lucha estudiantil en pos de otro tipo de formación profesional. Las primeras acciones político-gremiales desarrolladas por el estudiantado de la entonces Escuela de Asistencia Social habían fortalecido el accionar estudiantil, mostrándole el camino de acción a tomar.

Al parecer, 1972 fue un año de transición para el movimiento estudiantil de servicio social, que pasó de un accionar defensivo a otro de carácter ofensivo. Este movimiento, inicialmente destinado a aquellos sectores más conservadores de la profesión, comenzó a extenderse a aquellos profesores que eran considerados “incoherentes” en sus discursos, o que no sostenían un compromiso de militancia desde la institución.

La forma adoptada por la ofensiva estudiantil fueron los juicios a docentes o, lo que algunas entrevistadas llamaron el “control estudiantil” o los “tribunales populares”. Dicha modalidad¹⁶⁵ que, según las entrevistadas, fue impulsada y organizada por la agrupación LAP y acompañada por el estudiantado, adoptó dos formas según cuáles fueran las circunstancias a las que se enfrentaba: por un lado, aquella vinculada a los docentes que formaban parte de la formación, y, por otro lado, aquella vinculada a los nuevos cargos y concursos que se irían abriendo.

En referencia a la primera circunstancia, el estudiantado conformaba un tribunal compuesto por dos o tres estudiantes, que moderaban el debate, hacían preguntas a los docentes y se cuestionaban los contenidos dictados en las materias. A continuación, el tribunal emitía un dictamen en torno al accionar teórico y político del docente. Esto requería de una preparación previa por parte del estudiantado: así lo reconocen dos de las entrevistadas, Andrea -militante de la LAP- comenta cómo se organizaban los juicios:

“Más que todo, nos preparábamos con distintos temas para debatir y mostrarle al docente que a lo mejor lo que él nos estaba planteando carecía de un valor para nosotros. Era álgido el debate, porque a veces había que formarse, vos a veces decías era un tipo piola, si un tipo piola, pero pasa tal cosa, tal otra, había que romper la cabeza del docente...desde ese lugar el juicio político que vos le hacías, más que juicio político era un juicio teórico y de posturas ideológicas” (Entrevista a Andrea).

Por su parte, una de las docentes que fue “juzgada” por los estudiantes, relata cómo se organizaban los espacios previos al momento del “juicio”:

¹⁶⁴ Cecilia, que se graduó en el Museo Social Argentino señalaba que “...vos egresabas y entrabas al doctorado...yo empecé el doctorado, cuando comienzo el doctorado me di cuenta que era una farsa, yo tengo compañeras que son doctoras en Servicio Social de esa época. En dos años hacías tu doctorado en Servicio Social...había materias como Eugesia Integral, cosas así...” (Entrevista a Cecilia).

¹⁶⁵ Puede tomarse como ejemplo el caso de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba, donde según Pedano “...hizo juicio político y académico a docentes que expresaban en forma concentrada la ideología burguesa, el caso de la arquitecta Mariana Waisman, a la que se separó de la facultad” (Ortiz, 2010: 148).

“Yo me enteré diez años después...con una alumna... que me contaba que se formaban grupos de estudio y venía gente a colaborar, entonces empezaban a decir, fulana ¿Qué les enseña?, y ¿Qué bibliografía les da?, y porque y todo eso y todo aquello, y decían: “pero eso no puede ser, porque no dice la bibliografía”, es como que crearon la idea de que uno es un monstruo” (Entrevista a Lorena).

En referencia a cómo se desarrollaban los “tribunales populares”, las entrevistadas dijeron:

“...esto lo comandaba el LAP, donde se tomaba la figura de un docente y se la juzgaba en lo que llamaban las asambleas populares. Se juzgaban los contenidos que daban, si eran anacrónicos, si daban las teorías del proletariado...” (Entrevista a Marcela).

“...el control estudiantil eran una serie de preguntas que se preparaban, y que el profesor no conocía sobre la cátedra, sobre el por qué, sobre cómo había organizado, y después sobre cómo se organizaban los exámenes. Eran grandes asambleas donde se vivía como un juicio, tenía el deber de responder a todas las preguntas de los estudiantes, era como una especie de evaluación de vos como profesor, que enseñas, pero al mismo tiempo del contenido, de tu trasmisión en cuanto profesional formador” (Entrevista a Noelia).

“Yo me acuerdo un día que estaba trabajando en la escuela y viene alguien y me dice Lorena vení y fui a un curso y se me estaba juzgando, en un aula chica, entonces me pidieron que aclarara muchas cosas. Allí se aclaró, por ejemplo, que mi metodología era que la persona pensara por sí misma, de no imponer bibliografía, pero lo que se quería era eso, que se impusiera cierta bibliografía, cierto material, y demás, yo aparecí por un lado, en un aula grande, fui condenada, dentro de los representantes de la burguesía estaba yo, no recuerdo si no estaba Laura...entonces yo aparecí en un cartel, representante de la burguesía, y después aprobado por el movimiento estudiantil, porque ese grupo que me evaluó y que me llamó y que no me acuerdo de que hablamos, y que traté de explicar lo que yo hacía y como lo hacía es lo único que me acuerdo, ese grupo a mí me aprobó, entonces apareció otro cartel en los pasillos que decía que yo estaba aprobada por el movimiento estudiantil” (Entrevista a Lorena).

Los dictámenes populares del tribunal, como ya señalara una de las entrevistadas, eran difundidos por la escuela mediante afiches. Una de las entrevistadas recuerda:

“Le sacaron un afiche (en referencia a Lorena) y había dos grupos...A mí también me pusieron en un afiche, y mi papá fue a buscarme y estaba leyendo, y me dice ¿Vos estás acá? (se refiere a un cartel que decía que era representante de la burguesía) Le digo no te aflijas, no estoy ahí” (Entrevista a Laura).

La segunda modalidad se relacionaba con los concursos docentes y la participación estudiantil en los mismos. Los tribunales de concursos estaban compuestos por docentes y estudiantes, donde ambos tenían voz y voto a la hora de elegir al cuerpo académico, y el eje de evaluación estaba ligado a lo

político, a la participación política del docente, y a su coherencia entre el decir y el hacer¹⁶⁶. En torno a ello, las entrevistadas expresaron:

“...otra cosa muy innovadora fue el tema de los concursos, de alguna manera concursos, llámalos selecciones, donde participaban los estudiantes con voz y voto, yo me acuerdo que concursé, nunca más volvieron a ser así, y tenían un carácter no tanto académico, fundamentalmente político, ideológico, no iban a elegir a ninguno (se refiere a los docentes) con los que nos encontramos nosotros siendo estudiantes en primer año” (Entrevista a Carolina).

“La pelea por los concursos, me pareció en ese momento, me sigue pareciendo, que discriminar por lo ideológico no es lo mejor...un grupo planteaba que la discriminación era justa en función de esta cuestión ideológica y nosotros planteábamos que la discriminación no es justa...Lorena, Marcela y yo dijimos esto no es control, y no nos vamos a presentar a ninguna selección ni concurso con esta característica. No puedes sentar a un docente ahí y tener cincuenta alumnos que le estén preguntando cualquier burrada, si tiene militancia política o no, para ser yo docente, si me tienen que exigir militancia política, prefiero no ser docente...” (Entrevista a Jorgelina).

A partir de 1972, momento en el cual los “juicios populares” a los docentes comenzaron a ser moneda corriente en la Escuela de Servicio Social, se generó el posicionamiento de al menos tres grupos políticos.

El primero de ellos estaba conformado por aquellos sectores más tradicionales, que formaban parte de la escuela desde su origen mismo. Este sector, que mayoritariamente respondía a los docentes titulares de las materias teóricas, fue objeto de un permanente accionar por parte del estudiantado. Los docentes que integraban este sector terminaron pidiendo licencia o renunciando a sus cargos o, si no, tuvieron que ‘aggiornar’ los contenidos curriculares a las necesidades y demandas introducidas por los docentes. Este sector compartía una visión de corte positivista y funcional-estructuralista, que se expresó desde los inicios de la carrera, pero incorporaba progresivamente una perspectiva modernizante del Servicio Social.

Un segundo grupo, al parecer, estaba conformado por militantes, simpatizantes y adherentes periféricos del PC (Partido Comunista). Dicho grupo pertenecía a la parte práctica de la materia, cuyos miembros se habían incorporado como docentes en la década del sesenta. Este grupo adhería al Movimiento de Reconceptualización, habiendo incorporado desde los inicios los primeros textos provenientes del Grupo ECRO y organizando, inclusive, las

¹⁶⁶ Esto también se irá traduciendo en una nueva forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con ello, Eugenia dijo: *“Los exámenes que se tomaban a los alumnos era una cosa totalmente nueva, un examen participativo, de dialogo, por ahí no entendíamos nada el cambio, era otra cosa, nueva, la posibilidad de discutir con un docente, donde al principio lo hacíamos tímidamente, hasta que uno veía que podía discutir y plantear cosas, que da lugar...ese fue un aprendizaje fantástico, donde la pedagogía pasaba por otro lado, la sensación de que aprendemos juntos...”* (Entrevista a Eugenia). En relación con las calificaciones, Elena señala: *“...mi analítico de tercero es todo aprobado, porque nosotros reivindicábamos no tener nota, esa lógica generó un quilombo después, porque la lógica universal, es que vos para presentarte a una residencia necesitas un promedio, que le ponés a un aprobado, ¿tenía 4?; ¿tenía 6? O ¿Tenía 10?”* (Entrevista a Elena).

primeras visitas de dicho grupo a la entonces Escuela de Asistencia Social. La diferencia sustancial con quienes conformarían el tercer grupo era de carácter político.

Es decir, este grupo adhería a los cambios y transformaciones del movimiento reconceptualizador, pero no a una visión política que fusionara el trabajo profesional con la militancia. El mismo sostenía que la profesión no podía ser confundida con la militancia política, ni mucho menos que la Escuela de Asistencia Social podía constituirse en el lugar propio de militancia. Además, a este grupo se le comenzaría a cuestionar no sólo la propia adhesión política, por asumir posiciones “reformistas” propias del PC, sino también por haber mantenido una cierta complicidad, una cierta alianza con el primer grupo¹⁶⁷. Estos posicionamientos aparecen con mayor claridad en las declaraciones de Marcela y Jorgelina, quienes militaron en el PC durante aquellos años y, en menor medida, en las de Lorena, que pareciera asumir un discurso más periférico.

En referencia a esto, Jorgelina plantea:

“La lucha al interior de la escuela fueron descarnadas, porque creo que había dos posturas totalmente diferenciadas, en la que yo me alineaba más era en esto de dar un encuadre técnico, profesional no despolitizado, o sea, con un contenido ideológico determinado pero sin la carga de politización que fue común y moneda corriente en la década del setenta fundamentalmente” (Entrevista a Jorgelina).

En otra entrevista, Jorgelina amplía estas posturas diciendo:

“Estábamos agrupados, nos identificábamos perfectamente, es lo que en algún momento desde el PC definíamos como la ultraizquierda, tomalo con pinzas, y a su vez, ese grupo, el que nos calificaba a nosotros como reformistas, conservadoras, no identificadas con un proyecto, en fin, como vacilantes, y de vacilantes no teníamos absolutamente nada, nosotros considerábamos que la militancia política iba por un lado, que los cambios políticos iban por un determinado lado, y que la profesión tenía que ser profesión, el médico tiene que saber hacer un diagnóstico y recetarle a un paciente al margen de que sea zurdo o del opus dei, que vos después pongas tu profesión al servicio de un proyecto popular, pero tenés que saber hacer un informe, tenés que saber hacer una entrevista, tenés que saber hacer un diagnóstico, tenés que saber observar, armar la entrevista, saber interrelacionar variables, todo el trabajo político, incluso llegamos al extremo que para estar identificado y pertenecer y defender los intereses populares tenés que vivir en la villa...” (Entrevista a Jorgelina).

Marcela, en referencia a los grupos políticos decía:

“Yo creo que había dos grandes posiciones, una vinculada a que el asistente social era un profesional que desarrollaba una determinada actividad en la sociedad, y otro grupo

¹⁶⁷ Según Paula “...el grupo conflictivo, fuerte, es la promoción mía...va a provocar los conflictos intraescuela...Esa es la camada crítica y de enfrentamientos con la postura conciliadora que tenía el PC en relación con la gente que era más tradicionalista de la escuela” (Entrevista a Paula).

que decía que el asistente social era un agente de cambio... Nosotros decíamos que era un profesional porque lo del agente de cambio es relativo, puedo ser un profesional y ser un agente de cambio, y puedo ser un profesional sin ser un agente de cambio... Esto del agente de cambio se vinculaba con el marxismo, inclusive con sectores docentes. Fue una época donde se convulsiona totalmente la escuela, había asambleas permanentes, se consideraba que el asistente social tenía que ser un proletario. Esto planteos venían más del trotskismo y el maoísmo, que había en la escuela.... Yo coincidía con muchos planteos del marxismo, yo mismo era afín al PC, pero nosotras planteábamos que había que proporcionar las herramientas profesionales para trabajar, el otro planteo era muy politizado, una politización por la mera politización, sin plantear otra cosa. Yo creo que esto es producto de que la sociedad y la dinámica de la misma te obligaba a tomar posturas, a no estar indiferente, yo también tenía mi lugar de militancia, pero no utilizaba a la carrera para militar..." (Entrevista a Marcela).

Por su parte, Lorena también reconoce la existencia de dos grandes posiciones políticas en la escuela:

"...era gente que estaba en un proyecto evidentemente político y nosotros éramos un grupo que éramos más democráticos éramos más, pero realmente nos pudieron, los otros que eran menos y más organizados..." (Entrevista a Lorena).

Además de la discusión entre militancia política y trabajo profesional, este grupo introdujo otra diferenciación ligada a los espacios de militancia:

"La escuela no es un comité político, y esto provocó que se fuera disgregando, yo me fui en el 72, decidí quedarme con el gremio y hacer gremialismo. Era una época donde había mucha prepotencia, si por ejemplo vos aplazabas algún estudiante que pertenecía a alguna corriente política se te patoteaba, y así..." (Entrevista a Marcela).

"cuando volvimos con Marcela a Córdoba, yo empecé a militar en el PC, mi militancia en el PC se centraba...no se si te acordás, en el Encuentro Nacional de los Argentinos, a mí me gustaba esta cosa frentista, donde había más de una voz, yo tengo claro que acá lo que ha marcado y va a marcar la diferencia es la unidad, de un lado los que queremos una cosa, y por otro los que nos quieren pisar la cabeza" (Entrevista a Jorgelina).

Una tercera tendencia en la Escuela de Servicio Social, con una composición heteróclita, parecía estar conformada por diversas organizaciones políticas, así como por estudiantes y supervisores de la práctica. Adherían a una Nueva Izquierda, surgida al calor del Cordobazo y proponían una transformación radical de la sociedad. Esto demandaba la formación de un profesional comprometido con la clase trabajadora, capaz de actuar en su seno y contribuir y acompañar su organización. Promovían la figura del intelectual orgánico, como aquel capaz de organizar la hegemonía y homogeneizar la conciencia (Iamamoto, 1992). Esta adhesión política al proyecto de la clase trabajadora, que en muchos casos comenzaba con la militancia política o se fusionaba con ella, traía consigo la tensión entre la militancia política y el accionar profesional del trabajador social.

Sin dudas, sería este último grupo quien a partir de 1972 impondría la direccionalidad hegemónica de la formación profesional. Así se producirían grandes éxodos de docentes, y se irían consolidando cambios en la currícula y en las prácticas pre-profesionales. Así lo expresaban las entrevistadas:

“...se van a producir grandes éxodos de la escuela de gente que se va a ir, dentro de ellos Beti Saad, Cecilia Allende, Betina Caminos, que eran docentes hasta ese momento, y en los años setenta, en las épocas mas álgidas esto estaba supuestamente manejado...muy hacia la izquierda, esta gente se va, para ellos el trabajo social es aséptico, se terminan yendo de la escuela y luego van a volver, son los que van a volver a posteriori...” (Entrevista a Paula).

“Se sacaron las materias que se consideraban pequeñoburguesa, había un tipo que daba Pedagogía, no se lo quería, no se quería esa materia. En Ciencias de la Información pelearon para sacar Informática y la sacaron, porque eso era una penetración del capitalismo, del imperialismo ‘yankee’. Nosotros también sacamos materias, que esa materia no, con ese contenido no, que tuviera ese contenido, había un chantaje a los profesores, no que estaban con miedo, pero querían consultar su cátedra y terminaban coqueteando, transando con nosotros” (Entrevista a Anahí).

Este éxodo de docentes fue acompañado por el ingreso de otros, algunos de los cuales ya habían participado de las cátedras paralelas como, por ejemplo, Iván Baigorra, Américo Vallejos, “Cuqui” Curuchet, Waldo Ansaldi, José Merino, Enrique Cárpena, entre otros.

Este proceso profundizó aquel iniciado en 1970, y que alcanzaría su mayor apogeo durante 1973 y 1974, años en los que se pondría en marcha una nueva currícula y se estructurarían las prácticas de un modo integral. Este proceso coincidió con el advenimiento del peronismo, con la “primavera camporista” y con la llegada de un nuevo director a la carrera: Martín Federico, quien hasta ese momento había sido un abogado involucrado con los gremios combativos de Córdoba.

3. El gobierno peronista: del Socialismo nacional a un nuevo bonapartismo.

3.1 La victoria del FREJULI: “Cámpora al gobierno/Perón al poder”¹⁶⁸.

Los comicios electorales finamente se desarrollaron el día 11 de marzo de 1973. Dentro del marco legal y regulatorio de las elecciones, se establecía que el mandato presidencial pasaría a durar cuatro años, y se aumentaba el número de senadores por distrito electoral (Eggers-Brass, 2006).

Una de las cláusulas establecidas por el marco legal de las elecciones era la imposibilidad de que se presentaran a elecciones aquellas personas que no hubieran residido en el país desde agosto de 1972, así como tampoco quienes

¹⁶⁸ Esta consigna fue coreada por Montoneros durante la campaña electoral de marzo de 1973. En la misma, se colocaba al gobierno de Cámpora como una transición a la llegada de Perón al gobierno nacional. Un análisis más pormenorizado de esta consigna y de otras de la época puede encontrarse en Tcach (2003).

hubieran desempeñado algún tipo de cargo dentro del ejército. De este modo, Perón y Lanusse quedaban fuera de una confrontación directa en la contienda electoral.

Esto último dio lugar a la conformación del FREJULI (Frente Justicialista de Liberación)¹⁶⁹, organizado por el propio Perón, que llevaba como candidatos a su delegado personal, Héctor Cámpora como presidente, y a un político de raíz conservadora, Vicente Solano Lima, como vicepresidente.

Finalmente, el FREJULI obtuvo la victoria con un 49,56% de los votos. Como reconoce Servetto (2004a) al analizar los resultados electorales, las fuerzas “continuistas”, ligadas a la dictadura militar, apenas lograron un 20% de los votos. Por su parte, el radicalismo obtuvo el 21,29% de los votos. En total, casi el 80% de los votantes habían optado por otras fuerzas políticas diferentes a las impulsadas por la dictadura militar o cercanas a ella¹⁷⁰.

El programa de gobierno establecido por el FREJULI tenía como punto de partida la siguiente presunción: la necesidad de la conciliación entre las clases sociales, mediante un pacto, una alianza entre los sectores empresariales de corte nacional y los trabajadores. Sin embargo, este pacto escondía otra presunción: la conciliación suponía la subordinación de los trabajadores frente a la burguesía. Como refiere Romero, el proyecto peronista “...poco tenía de innovador: ni “socialismo nacional” ni cambios en el capitalismo; apenas un renovado brío en la intervención estatal para dirigir la economía, disciplinar a los actores, reducir la puja corporativa y encaminar la negociación de un acuerdo social” (2006: 197).

El proyecto político del gobierno camporista, que adquirió continuidad con el gobierno de Perón, estaba sustentado en el llamado “Pacto Social”. El mismo dependía de las buenas cotizaciones agrarias internacionales, las exportaciones industriales y el incremento de la productividad de los trabajadores. El equilibrio deseado era una delgada línea, en la cual las clases sociales debían desempeñar religiosamente el papel para cuyo cumplimiento habían sido llamados.

Esta conciliación de clases representaba el elemento central del programa económico llevado adelante por José Gelbard. Como resume Brunetto “...el plan Gelbard era un programa de desarrollo basado en el estímulo al capital privado nacional en detrimento del capital extranjero, política que necesitaba de un acuerdo social que permitiera desarrollar sin interrupciones un proceso de acumulación de capital que aumentara el peso del primero en la economía. El estado como agente económico debía jugar un rol central: establecer las condiciones para la discusión del ingreso, estimular el desarrollo de la industrial nacional y apuntalar el proyecto de predominio del capital nacional sobre el extranjero” (2007: 50).

De este modo, el objetivo perseguido era el desarrollo de una “independencia económica”, donde los sectores industriales nacionales de la economía estuvieran a la par de las industrias extranjeras. Es por eso que el

¹⁶⁹ Dicho frente estaba compuesto por el Partido Peronista, el Partido Conservador Popular, el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID), el Partido Popular Cristiano, una rama del socialismo conducida por José Selser y siete partidos de raíz peronista del interior del país (Servetto, 2004).

¹⁷⁰ Como señala Bonavena y otros, las elecciones “En el orden estratégico es una victoria burguesa, ya que hacía a su defensa estratégica la realización de las elecciones. El mero hecho de votar significaba, en esas condiciones, un desarme político de las masas” (1998: 106).

ministro de Economía apeló fundamentalmente a cuatro herramientas: los créditos, los salarios, los precios y la transferencia de ingresos del campo a la ciudad.

En referencia a los créditos, se buscó nacionalizar la banca y los depósitos bancarios, y se estableció una línea de crédito diferencial para aquellos sectores nacionales de la economía. Los salarios y los precios estarían congelados por un lapso de dos años mientras que, sobre el sector agropecuario, el Estado implementó una política intervencionista, con la posibilidad de comprar y vender la totalidad de las exportaciones del sector, al tiempo que se fijaban los precios del agro mediante la implementación de un sistema de retenciones (Alori y otros, 2005).

El desarrollo de este programa económico también comenzó a depender de la base social¹⁷¹ de apoyo del peronismo. A los sectores “ortodoxos” del peronismo, históricamente ligados a la burocracia sindical, se le sumaron los sectores de la Confederación General Económica (CGE) y aquellos sectores encabezados por Montoneros, que conformaban la “izquierda del peronismo”. Horowitz retrata con suma claridad el principal desafío al que se enfrentaba el gobierno de Cámpora: *“El equilibrio bonapartista estaba definitivamente roto, porque tanto las bases materiales que lo habían requerido (las divisas de postguerra) como los términos políticos que lo habían requerido (la realineación internacional de la Argentina) estaban saldados. Toda la puja interna del bloque de clases dominantes se libraba ahora en torno a un solo punto: la hegemonía interna”* (1985: 221).

Estas líneas internas del peronismo irían conformando, con el tiempo, dos tendencias antagónicas entre sí, que sólo tenían un punto en común: la figura de Perón en la presidencia de la nación. Cámpora reconoció esta situación que, en lo inmediato, comprendía tres núcleos problemáticos: a) la búsqueda de participación sindical por parte de la Juventud Peronista y la Juventud de Trabajadores Peronistas, que se había conformado luego de la legalización de Montoneros¹⁷². Esto implicaba un serio peligro para el “Pacto Social”, que había sido configurado sobre la base de la burocracia sindical; b) la clase trabajadora no había votado al peronismo para iniciar el tránsito al socialismo y, si lo hizo, no fue para ver desmejorar su situación económica y un aumento de la intensidad y explotación en sus lugares de trabajo y c) la burocracia sindical, que había acordado con la CGE en la conformación del

¹⁷¹ Romero hace referencia a las diferentes fracciones existentes dentro del peronismo, reconociendo que *“Se proclamaron peronistas grupos de extracción conservadora, nacionalistas de derecha y, en algunos casos, de inspiración falangista española; pero también grupos de formación marxista, trotskista uno y maoístas, otros, junto a sectores de una imprecisa ideología de izquierda que sostenía diversas concepciones acerca de cómo operar un cambio radical en un país del Tercer Mundo”* (2002: 297). Esta inicial división entre un sector de “derecha” y otro de “izquierda” en el peronismo, también se presentó en la constitución del gabinete gubernamental. El Ministerio de Bienestar Social fue ocupado por López Rega, vinculado al sector de derecha del peronismo, el Ministerio de Educación lo ocupó Taiana vinculado a Montoneros, en el Ministerio de Economía asumió Gelbard perteneciente a la CGE y en el Ministerio del Interior Righi, vinculado a los sectores de la izquierda peronista (Eggers-Brass, 2006).

¹⁷² Esta rápida transformación de la izquierda del peronismo en un aparato legal fue mostrándole a Perón que, en el seno de su movimiento, se gestaba una alternativa interna capaz de disputar la conducción estratégica del mismo. Análogamente, pero con resultados distintos, Perón inicia una progresiva campaña de eliminación de la tendencia interna, algo similar a lo que sucedió en la década del cuarenta cuando emerge el Partido Laborista.

pacto social, tenía un acuerdo táctico de lucha contra la izquierda peronista, pero se producía su separación en lo que refiere al aumento del consumo (Horowicz, 1986).

El retorno de un gobierno democrático fue marcando el deceso de una etapa ofensiva en las acciones populares emprendidas, que tuvieron inicio en el Cordobazo y que encontraría sus últimas expresiones en el Devotazo¹⁷³, en donde el movimiento de masas se movilizaría por la liberación de los combatientes detenidos. Así, la propia fuerza popular determinaría la liberación de los presos políticos, hecho que se consumaría a través de decreto de Cámpora, el mismo día en que asumió como presidente.

Este hecho fue acompañado por un proceso de ocupaciones y tomas de distintos territorios: fábricas, dependencias públicas, facultades, con el fin de poder determinar la conducción de los mismos¹⁷⁴ (Anzorena, 1988).

La primera etapa del gobierno peronista se cerraría con un saldo económico de relativa estabilidad, con un superávit en el sector externo y un progresivo crecimiento económico. Sin embargo, a partir de 1974, una crisis de superproducción que afectaría a la totalidad de las producciones nacionales comenzaría a instaurar un clima de inestabilidad y de aumento de inflación de la economía argentina.

Sería este nuevo escenario económico, que comenzaba a mostrar los signos iniciales de la recesión económica, el que recibiría a Perón en su retorno al país. Este regreso estuvo signado por la primera expresión de las disputas en el seno peronista. Lo que inicialmente debía constituirse en un día histórico para el peronismo, se convirtió en un día marcado por la sangre de numerosos heridos y muertos, producto de la avanzada de la derecha del peronismo, que respondió con armas de fuego a la llegada del sector encabezado por Montoneros. La “Masacre de Ezeiza” mostró el rumbo tomado por la derecha del peronismo y por la burguesía: el combate directo al ascenso de la lucha de clases.

3.2 El gobierno de Obregón Cano.

Algunos autores que han estudiado el período 1973-1976 señalan que podrían identificarse dos subperíodos en la provincia de Córdoba: el primero,

¹⁷³ Así se genera una política de desarme político (moral) y militar (material) de las masas. “*En mayo del '73 los indicadores objetivos indican que todas las curvas –de la guerra que libran con las fuerzas armadas regulares- están en ascenso. La burguesía argentina había entrado en la fase de lucha político-militar. Por eso, el triunfo popular elector no es un avance revolucionario*” (Bonavena y otros, 1998: 112).

¹⁷⁴ Como recalca Nievas (Izaguirre y colaboradores, 2009), esto expresa el desarrollo de una “guerra de posiciones”, en cuanto guerra irregular, que aún no desarrolló completamente sus formas concretas, pero expresan el pasaje y trascendencia de lo político en cuanto simbólico. En ese sentido, si la contraofensiva contrarrevolucionaria ya se había iniciado con la conformación del gabinete de gobierno, con la toma de establecimientos tuvo una actuación más táctica por parte de las fuerzas contrarrevolucionarias, tanto en tiempo y espacio y en los objetivos (el tipo de establecimientos tomados –aparato del Estado, medios de comunicación y establecimientos de salud-, como en la fecha en que se hicieron, cercanas al retorno de Perón), mientras que la fuerza revolucionaria –que mayoritariamente respondía a la Tendencia Revolucionaria del peronismo- realizó la toma de establecimientos de forma menos centralizada, y mas dispersa en lo temporal, espacial y en los objetivos tácticos.

ligado a las elecciones a nivel nacional y provincial, mientras que el segundo estaba directamente ligado a los sucesos de Ezeiza y a lo que luego se llamó el Navarrazo, produciéndose una seguidilla de tres interventores nacionales en el gobierno provincial, desde marzo de 1974 hasta la irrupción del nuevo golpe de Estado en 1976 (Servetto 1998, Philp 2009).

La apertura electoral iniciada en 1972 permitió medir las fuerzas hacia dentro del movimiento peronista cordobés, en el que se pudo observar la conformación de distintas tendencias que, luego de las elecciones, confluían en dos grandes líneas.

Según Servetto (1998) había cuatro facciones dentro del movimiento peronista: a) una vertiente “ortodoxa”, que incluía representantes a nivel sindical y político. Adherían a las concepciones nacionalistas, tradicionalistas, verticalistas y anticomunistas del peronismo, y a la construcción de una “comunidad organizada”, donde el Estado era el espacio por excelencia en el cual dirimir los diferentes conflictos e intereses de los distintos grupos sociales; b) el “peronismo revolucionario” o “peronismo de izquierda”, donde la figura de Perón y el movimiento peronista constituían el camino a la liberación y a la construcción de un socialismo nacional. Esta corriente adhería a los lineamientos políticos y teóricos de John William Cooke y Hernández Arregui, a las luchas anticolonialistas de Argelia y a la Revolución Cubana; c) el sindicato legalista era otro de los sectores del peronismo. Formados al calor de las luchas de la resistencia peronista, adoptaban la verticalidad y la lealtad peronista, pero en la construcción política y sindical eran más pluralistas, promoviendo alianzas con otros sectores y grupos políticos y d) un grupo de políticos peronistas, que podrían denominarse un “peronismo democrático”, que dependían de la vigencia democrática y la construcción del partido peronista.

El radicalismo, partido tradicional y fuerte dentro de la provincia de Córdoba, también conformó una línea de renovación interna llamada “Movimiento Nuevo”, que podría ubicarse en el centro, entre la propuesta más tradicional de Balbín y el “Movimiento de Renovación y Cambio”, encabezado por Raúl Alfonsín¹⁷⁵. Esta nueva línea del radicalismo en Córdoba mantuvo un mayor diálogo e intercambio con la línea de Alfonsín. Se presentaban a sí mismos como una alternativa, y como una tendencia política capaz de “modificar las estructuras” y lograr una liberación pacífica (Servetto, 2001)¹⁷⁶.

Contrariando las directivas de Perón, quien impulsaba desde su verticalismo la conformación de listas únicas, en Córdoba se produjeron elecciones internas. Ya a partir de ese momento, el peronismo local se encontraba dividido, y se ponía en disputa no sólo la conducción del aparato partidario, sino también de las candidaturas provinciales y los cargos a gobernador y vicegobernador.

¹⁷⁵ La trayectoria de este grupo político puede ser seguida en Anguita y Caparrós (2009).

¹⁷⁶ A partir del análisis de los discursos de los dirigentes del “Movimiento Nuevo”, Servetto señala que el radicalismo “*Construyó una representación de sí como el partido de los ciudadanos, defensor de la democracia representativa y de las instituciones que lo sustentaban, levantando al mismo tiempo la bandera de la liberación nacional*” (2004: 12-13).

Esta contienda interna delineaba la división entre aquellos sectores que apuntaban a la construcción de la “Patria Socialista” desde el peronismo, y aquellos que proponían la construcción de la “Patria Peronista”¹⁷⁷. Estas posiciones se expresaban mediante las dos listas presentadas a la interna peronista; por un lado, aquella conformada por Obregón Cano y Atilio López, que era impulsada por los sectores legalistas, el “peronismo democrático” y la izquierda peronista¹⁷⁸, y por otro lado, la lista que presentaba la dupla Julio Antún y Alejo Simó, que representaba las tendencias ortodoxas y tradicionales¹⁷⁹ del peronismo. La lista encabezada por Obregón Cano resultó la vencedora con el 60% del padrón.

Ya establecida la fecha de los comisionados nacionales y provinciales, se comenzaron a conformar las candidaturas provinciales. A diferencia de lo que sucedió a nivel nacional, donde en la mayoría de los casos el gobernador era designado por el propio Perón, las candidaturas a vicegobernador venían siendo exigidas por el sector “ortodoxo”¹⁸⁰. Esto generó el enfrentamiento entre el sector legalista, que impulsaba la candidatura de Atilio López y el sector “ortodoxo”, que promovía a vicegobernador a José Oviedo. Según Servetto, Córdoba “...fue la única provincia donde prevaleció la rama juvenil, negando una concesión electoral a la burocracia sindical con la candidatura de vicegobernación...la imposición de los hombres de la UOM pudo evitarse, en gran medida, gracias a la configuración inusual del movimiento obrero cordobés” (1998: 78).

Las candidaturas ubicaron a Obregón Cano como candidato a gobernador provincial. Su candidatura fue posible mediante el apoyo que tuvo de la izquierda peronista, pese a no pertenecer a ella. La dupla se completó con Atilio López, también impulsado por la izquierda peronista y el sector legalista. Esto iría configurando una particularidad en el gobierno provincial, siendo considerada como una de las “provincias montoneras”¹⁸¹.

El 11 de marzo de 1973 se produjo la victoria electoral del FREJULI a nivel nacional, que consagró como presidente a Héctor Cámpora y como

¹⁷⁷ Philp (2009) reconoce la existencia de dos grandes “mitos” constructores de la identidad en la “patria peronista” y la “patria socialista”. El primero ubicaba al 17 de Octubre, el “día de la lealtad peronista” como el acto fundacional de un modelo auténticamente nacional. Mientras que, aquellos adherentes a la patria socialista, ubicaban como acto de fundación de su identidad, al Cordobazo, que produce la unión obrero-estudiantil y el camino de la liberación nacional.

¹⁷⁸ En Córdoba, el sector “legalista” de las 62 Organizaciones Peronistas estaba compuesto por un total de 26 gremios, entre los que se destacaba la UTA, cuyo secretario era Atilio López, que también era el Secretario de la CGT de Córdoba. La izquierda peronista o el peronismo revolucionario se expresaba en la Juventud Peronista (JP), la Juventud Revolucionaria Peronista (JRP), el Peronismo en Lucha. Estas organizaciones se nucleaban en el Movimiento Revolucionario Peronista (MRP). A ellas se le sumaban el “Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo”.

¹⁷⁹ El peronismo “ortodoxo” estaba encabezado por dos figuras históricas del peronismo cordobés, Raúl Bercovich Rodríguez, dirigente del “Núcleo Unidad y Lealtad” y Julio Antún, dirigente de la “Mesa Redonda Permanente Peronista”. A estos sectores políticos se le suman los sindicatos de la UOM (Unión Obrera Metalúrgica) y el gremio de telefónicos, taxistas y de los obreros de la construcción (UOCRA).

¹⁸⁰ Closa identifica que “Para ese momento Perón redujo del 30 al 25 por ciento el porcentaje de participación sindical en las listas del peronismo. La definición de las candidaturas era manifestación de la fuerza que detentaban los distintos sectores en el Movimiento” (2001: 90).

¹⁸¹ Las provincias que podrían considerarse “montoneras” eran: Córdoba; Formosa, Mendoza, Santa Cruz y Salta. Para un análisis de las mismas, consultar Bonavena (Izaguirre y colaboradores, 2009) y Servetto (2010).

vicepresidente a Vicente Solano Lima. A nivel provincial, la diferencia fue ínfima entre el FREJULI, encabezado por la dupla Obregón Cano¹⁸² y López, con un 44,2% de los votos, mientras que la UCR con Martínez y Celli obtuvo el 43,1% de los votos, lo cual implicó el desarrollo de una segunda vuelta electoral, que terminó con la victoria del FREJULI con un 53,3% de los votos.

Luego de dieciocho años de proscripción del peronismo, el movimiento peronista retornaba al poder. En la provincia de Córdoba, la asunción del gobierno de Ricardo Obregón Cano y Atilio López estuvo acompañada de un estado de permanente movilización¹⁸³.

Dentro de la política impulsada por el gobierno provincial, se encontraba el desarrollo de una política de alianzas, que convocaba a las diversas fuerzas políticas a construir sobre la base de intereses colectivos, y llamaba al radicalismo provincial a actuar como “controlador y fiscalizador” del gobierno (Servetto, 1998). En ese sentido, se produjeron reuniones periódicas con los representantes de los partidos políticos, empresarios y sindicatos, para trabajar sobre distintas problemáticas. Sin embargo, el conflicto principal se iba produciendo en el seno del propio peronismo, entre las tendencias de la izquierda y la derecha peronista. Una expresión de ello fue la exclusión absoluta de funcionarios del gobierno del sector “ortodoxo”.

Durante el gobierno de Obregón Cano, hubo una serie de hechos significativos que fueron conformando el “arco opositor” del gobierno. Según Ferrero (1995) pueden identificarse tres grandes hechos:

1. El conflicto con el sector ganadero, al intervenir el gobierno provincial la comercialización de la carne y establecer topes máximos de precios para la venta de la carne a minoristas y para la venta al consumo. Esto produjo desabastecimientos¹⁸⁴.
2. Establecimiento de un Estatuto Básico del Personal Docente de Enseñanza Privada de la Provincia de Córdoba. Uno de sus puntos se vinculaba con los ingresos y el movimiento de personal docente, que buscaba una mayor estabilidad, al mismo tiempo que se aseguraba la pluralidad ideológica de los organismos católicos. Esto generó el rechazo de la jerarquía eclesiástica provincial.
3. Reorganización de la policía provincial, con la reincorporación de aquellos que habían sido cesanteados a partir de 1955. El gobierno de la provincia designó como Jefe de Policía a Antonio Domingo Navarro, y

¹⁸² Obregón Cano era odontólogo, había nacido en Río Cuarto y su vinculación con el peronismo databa desde la década del cincuenta, cuando en 1951 fuera senador provincial por dicho departamento y en 1954 ministro de Gobierno de Raúl Lucini. En 1962 fue elegido diputado nacional en los comicios luego anulados (Dómina, 2003).

¹⁸³ Cabe recordar el 4º aniversario del Cordobazo, cuya lista de oradores estuvo compuesta por el gobernador y el vicegobernador, junto a miembros de la CGT local, René Salamanca y Agustín Tosco, representantes de las organizaciones armadas: PRT-ERP, Montoneros, FAL, FAP y FAR y el vicepresidente de Cuba, Dorticós.

¹⁸⁴ Según Dómina, dentro del gobierno de Obregón Cano “Una de las acciones a las que se les dio mayor impulso fue el control de precios, en línea con la política aplicada por José Ber Gelbard, a nivel nacional. Para ese cometido se conformaron cuerpos de inspectores que desplegaron un vasto accionar en todo el territorio provincial” (2003: 301).

decretó la intervención de la sub-jefatura. La nueva ley daba plazo al Poder Ejecutivo hasta el 31 de marzo de 1974 para el nombramiento en grado y destino que se juzgara necesario. Esto generó un clima de descontento en las filas de la policía provincial, lo cual hizo que el gobierno aceptara una reestructuración a partir de una propuesta de la Jefatura de Policía. A esto se le sumaron las quitas por “bonificación de riesgo” y la cesantía de jefes y oficiales, así como también de comisarios, oficiales y suboficiales.

Además de estos conflictos con la Iglesia y los pequeños productores, el gobierno provincial debió afrontar el conflicto interno propio del peronismo. Según Servetto, se lanzó “...una campaña de desprestigio y provocación cuyo objetivo era lograr la intervención del gobierno cordobés y de la CGT, apoyados por una serie de leyes y resoluciones que avanzaban en la centralización y control de las delegaciones más rebeldes y cuestionadoras” (2004b: 6).

Al mismo tiempo, en el sindicalismo combativo cordobés había emergido una nueva tendencia clasista con René Salamanca en el SMATA local. Surgido de las propias bases y del activismo de la Izquierda Revolucionaria, el SMATA impulsó, al igual que el SITRAC-SITRAM, una democracia de las bases donde, mediante un cuerpo de delegados, se debían determinar los problemas y demandas de los trabajadores para, a partir de ello, y desde una modalidad asamblearia, asumir posturas políticas y medidas de lucha. Según Brennan y Gordillo (2008) se producía una mediación entre las luchas y reivindicaciones inmediatas y cotidianas con un programa socialista.

Este sindicato que, a diferencia del SITRAC-SITRAM, se acopla a la CGT local, agregaba un componente más a la combativa CGT local, junto a Tosco y el sector legalista de López. Esto provocó que la dirigencia de la CGT nacional priorizara la recuperación del sindicalismo de Córdoba. El 1 de julio, la CGT nacional decretó la renovación de los Consejos Directivos de las regionales. La respuesta del sindicalismo cordobés fue el rechazo absoluto a la medida e, incluso, señalaron que se resistirían a su implementación.

A partir de la renuncia de Cámpora y la asunción de Raúl Lastiri como presidente provisional, se agudizó la ofensiva de la derecha del peronismo. Esto se expresaba mediante la aparición de las primeras bandas parapoliciales y paraestatales que tomaron la CGT local y, autoproclamándose los “auténticos peronistas”, reclamaban la renuncia de Obregón Cano por “infiltrado”. También se produjeron atentados contra las sedes de Luz y Fuerza y el SMATA.

Atilio López, que era vicegobernador en ese momento, decidió retornar al cargo de titular de la CGT regional para resolver el conflicto generado con la CGT nacional. La resolución del mismo se logró a cambio de un costo muy alto para el sindicalismo provincial: la reunificación de las 62 Organizaciones Peronistas de Córdoba. A cambio de ello, no se intervinieron ni la CGT local ni la provincia de Córdoba.

Esto produjo una tensión hacia adentro de la CGT local, pues los “compromisos” asumidos por el vicegobernador lo ubicaron en un lugar en el que tenía que responder no sólo a la CGT local sino también a los mandatos de

Perón. Así se iría conformando el Movimiento Sindical Combativo (MSC) cuyos referentes centrales serían René Salamanca y Agustín Tosco.

En ese sentido, el conflicto que se producía en el peronismo entre la izquierda y la derecha peronista también cobraría forma en las tensiones del sindicalismo cordobés. Esta ofensiva, encabezada por Perón y la derecha del peronismo, actuaría a nivel sindical mediante la Ley de Asociaciones Profesionales, la Reforma del Código Penal y la Ley de Prescindibilidad.

En este nuevo escenario, se avizoraba la lucha política entre el gobierno peronista –que había asumido la posición hegemónica de la derecha del peronismo y la burguesía- y las fuerzas populares, que eran heterogéneas en su composición e incluían tanto a sindicatos combativos y clasistas como a organizaciones político-militares. Esta lucha frontal, que constituyó la forma que adquiriría la lucha de clases, significó una avanzada ofensiva sobre el movimiento popular y sobre sus expresiones organizadas. En Córdoba, esto se expresaría a través de la intervención del sindicalismo combativo y del gobierno de Obregón Cano. En el primer caso, porque se constituyó en una alternativa independiente de Perón, combativa y capaz de hacerle frente; en el segundo caso, porque respondía ante cualquier vestigio de tolerancia y contra todo intento de transformación del mundo; contradictoriamente, sería el mismo movimiento que lo promovió el que lo destituiría.

3.3 Universidad y peronismo.

El ámbito universitario venía siendo –junto al movimiento obrero- un espacio de resistencia a la dictadura militar desde 1966. Con la llegada del gobierno peronista de Cámpora, el escenario político cambiaría y adquiriría nuevas dimensiones. El mismo encarnaría un doble movimiento contradictorio entre sí; por un lado, sería vivido por el estudiantado como una apertura hacia mayores libertades en el accionar político de las diversas tendencias estudiantiles mientras que por el otro lado, durante la “primavera camporista” se establecerían, en el ámbito educativo, las bases de lo que luego constituiría la “Misión Ivanissevich”, que buscó “limpiar ideológicamente” a las universidades.

En referencia al primer movimiento, la “guerra de posiciones” encontró en el ámbito universitario una predominancia de los sectores de la Tendencia Revolucionaria del peronismo, a los que se sumaron las diversas organizaciones de la Izquierda Revolucionaria. Según Moljo “...el proceso vivido en la universidad fue ambivalente, ya que si por un lado se produjo una intensa movilización dentro del estudiantado y de los profesores, que se tradujo en modificaciones en los planes de estudio, que procuraban discutir la realidad nacional, además de vivir en un “estado de asamblea permanente”; por otro, se produjo una “dominación” por parte del peronismo radicalizado dentro de las universidades, que generó la expulsión de profesores que habían actuado durante la etapa anterior” (2005: 249).

Es decir, el clima que se comenzó a vivir dentro de las universidades fue de una renovación institucional que buscaba actuar en los diversos frentes, esto es, en la enseñanza, la investigación y la extensión.

En referencia a la enseñanza, se introdujeron los “juicios populares” a docentes que habían tenido alguna participación con la dictadura militar o de aquellos que habían tenido o tenían vinculaciones con empresas multinacionales. De igual modo, esto no sólo implicó la incorporación de nuevos docentes, entre ellos los cesanteados durante la dictadura militar de Onganía, sino también la inclusión de nuevas formas pedagógicas de enseñanza, buscando establecer una relación más horizontal entre el docente y el estudiante, impactando, inclusive, en las formas de calificar a los estudiantes. Como señala Buchbinder *“Se impugnaron así los planes de estudio y las formas de evaluación. Se instauraron los exámenes grupales y los planes de estudios y los programas de las materias se adaptaron al nuevo clima revolucionario...Se avanzó en la modificación de la estructura de enseñanza procurando transformar la tradicional modalidad de clases teóricas y prácticas sustituyéndolas por “reuniones y encuentros” y se intentó avanzar en la supresión de las diferencias jerárquicas de los miembros del cuerpo docente”* (2010: 203-204).

Asimismo se intentó reorientar la investigación, buscando romper los lazos con la “dependencia cultural”. Así, se dejaron sin validez convenios con fundaciones internacionales y se estableció un nuevo sistema de becas de investigación, que pusiera el foco en la “liberación nacional”. En ese sentido, la investigación *“...se vinculará, en definitiva, con un debate latinoamericano de esos días acerca del rol de la investigación y de los intelectuales latinoamericanos en las luchas de liberación nacional”* (Perel y otros, 2007: 36).

En relación con la extensión, se buscó promover un vínculo más estrecho con los sectores populares, en el que el estudiante debiera superar aquella dicotomía entre “teoría y praxis” (Perel y otros, 2007). En ese sentido, numerosas carreras comenzaron a incluir prácticas barriales que, en muchos casos, terminaban siendo una militancia social y política, ya que las acciones desarrolladas por los estudiantes no siempre estuvieron vinculadas con la profesión que se estaba estudiando.

Estas transformaciones, que adquirieron mayor institucionalidad con el gobierno de Cámpora, fueron el resultado de la lucha sostenida desde mediados de los sesenta por el estudiantado, que encontró en la primavera camporista un mayor margen de acción y de inclusión de las demandas de los estudiantes en la institución universitaria. Al mismo tiempo, muchas de las Universidades Nacionales estuvieron en manos de rectores ligados a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo. Así, en la UNPBA (Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires) fue designado el historiador Rodolfo Puiggrós; en la Universidad Nacional de La Plata fue designado Rodolfo Agoglia, ligado al peronismo desde la década del cuarenta, y en la Universidad del Sur asumió Víctor Bennano, antiguo miembro de la Confederación General Universitaria (CGU)¹⁸⁵. En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, fue designado como interventor el Dr. Próspero Francisco Luperi¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Al mismo tiempo, diversos decanos y directores de las facultades y escuelas estuvieron en manos de miembros ligados a la Tendencia Revolucionaria. Por ejemplo, el caso de Mario Kestelboim en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNPBA, miembro de la Asociación Gremial de Abogados, que asumió la defensa de presos políticos y simpatizante del Peronismo de Base. Otro ejemplo fue el sacerdote Justino O’Farrel, perteneciente al Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo, que asumió

Sin embargo, este movimiento de renovación que se producía hacia dentro de las universidades coincidía con un movimiento inverso, que sentaría las bases para la “Misión Ivanissevich”. Una de las primeras medidas adoptadas por el nuevo ministro de Educación Jorge Taiana, quien asumió sus funciones en 1973, fue la intervención de las universidades. Esto implicaba que las máximas decisiones no eran resueltas en el ámbito universitario –mediante la Asamblea Universitaria y el Consejo de Rectores– sino que quedaba reservada al ministro de Educación (De Luca, 2008a).

No obstante, sería en la Ley Universitaria sancionada en 1974 –ya con Perón en el gobierno– donde se expresaría con mayor claridad la ambigüedad en la direccionalidad de la misma. Si por un lado decretaba la apertura de concursos (Art. 58), la participación de los estudiantes en los mismos (Art. 18), la incompatibilidad entre la participación en empresas multinacionales y la actividad docente (Art. 11) y la libertad de cátedra (Art. 37), por el otro lado se prohibía la actividad política (Art. 5), se sancionaba la gratuidad de los estudios pero no por ello un ingreso irrestricto (Art. 36), se establecía un Consejo Superior y Consejos Directivos con representación porcentual entre docentes, estudiantes y no docentes (Art. 27 y 33). En ese sentido, “...la Ley contenía elementos progresivos como la inclusión de los estudiantes en los organismos de gobierno de la universidad, su participación se circunscribía a problemas secundarios de la vida gremial estudiantil. Cómo entender lo contrario si la Ley prohibía el accionar político más general, es decir, de todo aquello que “atentara” contra la vida de la Nación”¹⁸⁷ (De Luca, 2008b: 16).

En este escenario de disputa, basado en una “guerra de posiciones”, donde el gobierno peronista aún parecía dirigirse hacia la “liberación nacional”, y en el que la tendencia revolucionaria parecía estar ganando la pulseada con la derecha del peronismo, es que se produjeron diversos procesos de renovación y modificación de planes de estudio de las carreras de trabajo social.

como rector en la Facultad de Filosofía y Letras. similares son los casos de Rodolfo Ortega Peña, como director de la carrera de Historia, y de Francisco Urondo, de la carrera de Letras.

¹⁸⁶ No se ha podido reconstruir cómo éste llegó a ser el interventor de la Universidad Nacional de Córdoba y si tenía alguna vinculación con el peronismo, sea de una tendencia de izquierda o de derecha. Sin embargo, algunos datos de su trayectoria dan cuenta de que fue el último rector peronista de la Universidad Nacional de Córdoba antes de la dictadura militar de 1955. Por otro lado, siguió en el cargo de interventor hasta 1974, como Rector Normalizador, produciéndose su recambio con la llegada de Ivanissevich.

¹⁸⁷ La Ley Universitaria generó debates y posicionamientos en el interior de las universidades, “Tanto las dos FUA, como la JUP, cuestionarían algunos artículos y organizarían actividades para tratar de modificar algunos aspectos de la misma. El proyecto de Ley aceptaba la autonomía universitaria pero adjudicaba la designación de los rectores al Poder Ejecutivo: la oposición parlamentaria y los estudiantes consideraban que esa debía ser una función de cada asamblea universitaria. Otro tema de disidencia para la JUP, era que el Ejecutivo quería que el claustro de docentes tuviera una representación diferente que el de estudiantes y que el de no docentes, y la oposición, en general, buscaba una representación más importante para los estudiantes” (Recalde y Recalde, 2007: 320).

4. La Escuela de Servicio Social de Córdoba: consolidando un proyecto transformador.

4.1 El impacto de la “primavera camporista” en la formación de los trabajadores sociales.

El proceso de apertura vivido a partir del gobierno de Cámpora tendría importantes repercusiones en los diversos centros formadores de trabajadores sociales. Un artículo publicado en el número 20 de la revista *Selecciones del Servicio Social*, señala 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 proceso de renovación”* (1973: 53).

Las revistas de trabajo social de la época (*Selecciones del Servicio Social* y *Hoy en el Trabajo Social*) pondrían el acento en dos experiencias de estas intervenciones: el caso de la Escuela de Servicio Social de Mendoza y el de la Escuela de Servicio Social de la UBA.

En relación con la primera, en junio de 1973, a pocos días de la asunción del gobernador Martínez Baca -ligado a la tendencia revolucionaria del peronismo- fue intervenida la Escuela de Servicio Social y se designó como interventor a Juan Barreix, producto de la toma del establecimiento por parte de los estudiantes. Según Siede, la intervención de Barreix se centró en la modificación del plan de estudios, que introdujo *“...como eje vertebrador de la formación profesional cuatro materias anuales de Trabajo Social (I, II, III, IV) con contenidos básicos y metodológicos incluyendo el trabajo en “taller” como instancia articuladora entre docencia y práctica de terreno y en torno al cual se deberían insertar las demás materias (Psicología, Introducción a la Filosofía, Teoría y Metodología Científica, Sociología, Economía, Historia argentina y americana, Antropología, Investigación Social, Problemática Contemporánea, Estadística y demografía, Planificación Social, Geografía regional, Doctrinas políticas contemporáneas y Derecho”* (2007: 145). Al mismo tiempo, se reorganizó el plantel docente y se reordenó la organización didáctica, al mismo tiempo que se concretó el traspaso de la escuela, de una dependencia ministerial y provincial, a la Universidad Nacional de Cuyo.

Al finalizar la intervención de Barreix, quedó como director Luis Fernández, miembro del Grupo ECRO. Según el Secretario de Educación de la Provincia de Mendoza, Julio Carricondo, *“Hoy...la Escuela Superior de Servicio Social, inicia una nueva etapa, ya transformada de acuerdo a las nuevas circunstancias que vive el país en sus esfuerzos de reconstrucción y liberación nacional”* (In Siede, 2007: 146).

La segunda experiencia fue la de la Escuela de Servicio Social de la UNPBA. En el marco de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, cuyo interventor era Kestelboim, fue designada Marta Cantorna como directora de la carrera de Servicio Social. Según el informe de la revista *Selecciones de Servicio Social*, *“Después de una inusual movilización de estudiantes de la Escuela de Servicio Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales...realizada por más de trescientos alumnos frente al rectorado de esa casa de estudios, el 13 de julio de 1973, por primera*

vez en 33 años, un Asistente Social, Marta Nélide Cantorna, asume la conducción de la Escuela" (1973: 53).

Dentro de los objetivos de la intervención, se resaltó la necesidad de promover un Servicio Social comprometido con la realidad nacional y latinoamericana, y una práctica que coincidiera con los lineamientos del gobierno popular. En esa línea, en su discurso de asunción, Marta Cantorna señaló: *"En el campo específico de nuestra carrera, nos proponemos eliminar el servicio social asistencialista, para construir un trabajo social al servicio del país y su Pueblo. Del país, para contribuir a través de la investigación y de la acción al proceso de liberación. Del Pueblo, posibilitando su participación conciente, libre pero organizada en las decisiones de gobierno, como medio de acceso al poder. Por lo tanto se deberán analizar, cuestionar y replantear todas las materias y la carrera en su conjunto"* (Siede, 2007: 148).

Dentro de las acciones impulsadas desde la carrera, se encuentra la conformación de "mesas de reconstrucción integrada" con docentes, estudiantes y no docentes en torno a tres temas: a) los objetivos del servicio social en la realidad nacional y latinoamericana; b) los objetivos de la escuela con respecto a la realidad nacional; c) el impulso de una nueva currícula. Al mismo tiempo, comenzaron a funcionar "terceras cátedras" o "cátedras paralelas" a las existentes hasta ese momento.

Dentro de las materias que conformaban la nueva currícula se encontraban: Introducción a la Filosofía, Elementos de Epistemología, Historia Social Argentina, Introducción a la Economía, Psicología de la personalidad y elementos de psicología profunda, Introducción a la Sociología, Investigación Social, Psicología Social, Sociología de la Liberación, Estadística y Demografía, Antropología Filosófica, Planificación Social, Psicología Evolutiva, Problemática Social, Antropología Cultural, Historia Social Latinoamericana y Mundial, Psicopatología, Derecho General, Doctrinas Políticas Económicas, Medicina de la comunidad y Trabajo Social.

En estas dos experiencias, puede observarse una cierta identificación común en las materias incluidas en los planes de estudio y, sobre todo, la inclusión de una visión ético-política vinculada a la transformación de la realidad nacional y latinoamericana, reconociéndose el papel tradicional ocupado por la profesión y la necesidad de que la misma comenzara a vincularse de otro modo con el proyecto nacional.

La Escuela de Servicio Social de Posadas -que fue intervenida en 1968, y cuyo interventor fue Barreix- fue tomada por los estudiantes, que resolvieron expulsar al director del establecimiento Mario Peralta Sanhueza, quien había sido designado en 1971. La revista Hoy en el Trabajo Social número 28 (mayo de 1974), a través de la recuperación de diversos artículos periodísticos de los medios locales de Misiones, recalca que la escuela fue tomada por estudiantes pertenecientes al FAUDI (Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda) que respondían al PCR.

Entre los artículos periodísticos, aparecen pronunciamientos del Cuerpo de Delegados de Servicio Social (CUDESS), quienes señalaban que había dos posibilidades en el seno de la Escuela de Servicio Social *"1) Repudiar y expulsar al agente de la dictadura en la Universidad que fuera combatida en los cordobazos y*

luchas populares y repudiada por el pueblo en urnas, el 11 de marzo o 2) Aceptar la presencia de la intervención de la dictadura en nuestra escuela, y por lo tanto, estar en contra de la clase obrera y el pueblo que combate y repudia” (Hoy en el Trabajo Social, 1974: 42). Siguiendo una línea similar, el FEN (Frente Estudiantil Nacional) procedió a denunciar al director que había sido puesto por la dictadura, acusándolo de “...dividir al alumnado, cesantear en forma arbitraria a docentes, manejar discrecionalmente el presupuesto con aval interesado de algunos docentes y con total repudio del alumnado” (Hoy en el Trabajo Social, 1974: 47).

La toma de la institución generó el rechazo por parte de los docentes de la Escuela de Servicio Social, quienes también emitieron un comunicado en los medios periodísticos, culpando a FAUDI de la toma, que iba en contra del proceso de “liberación del pueblo argentino” y anunciaron el inicio de los sumarios a aquellos estudiantes responsables de estos actos.

Otro de los ejes conflictivos en esta escuela fue la expulsión de dos docentes (supervisoras de la práctica) por parte del antiguo director, que eran las únicas docentes que habían accedido a sus cargos mediante concurso con control estudiantil.

Según informa el artículo de la revista *Selecciones del Servicio Social*, “*La Escuela de Servicio Social de Posadas, dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste, está a cargo del delegado-interventor A.S Alberto J. Dieguez. Es propósito recuperar en el segundo cuatrimestre mediante un trabajo intensivo, las clases no dictadas durante los primeros meses del año*” (*Selecciones del Servicio Social*, 1973: 57).

En el mismo artículo, se completa el mapa de situación de las carreras de trabajo social, señalándose que la Escuela de Servicio Social de General Roca había sido intervenida pero que, a partir de una huelga, el interventor había cesado en sus funciones y continuaban a cargo las anteriores autoridades. En otros casos hubo resistencias a la intervención, como en el caso de la escuela de Olavarría, en Buenos Aires, y de Comahue, en Neuquén, donde se creó un comité conformado por un docente, un alumno y un no docente.

El artículo finaliza diciendo que “*Están intervenidas las escuelas de Servicio Social (oficiales) de Santa Fe, Rosario¹⁸⁸, Córdoba, Bahía Blanca. La Escuela de Comodoro Rivadavia (Chubut) ha suspendido sus actividades. La escuela de Río Cuarto (Córdoba) mantiene las que probablemente sean sus últimas promociones*” (1973: 58).

A continuación, se buscará reconstruir el proceso que se dará en la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba, en el seno de las intervenciones de las universidades nacionales y de una renovación en la formación profesional.

¹⁸⁸ Según el trabajo de Moljo (2005), en la Escuela de Servicio Social de Rosario se produjeron cambios en el plan de estudios y se incluyeron nuevos docentes en las “materias contextuales”, apareciendo materias como Tercer Mundo, Investigación y Teoría de la Dependencia. En la escuela de Santa Fe, el debate giraba en torno a si el trabajo social era técnica, ciencia o arte, y durante el primer semestre, se discutió y se avanzó en la conformación de una nueva currícula

4.2 1973: la “primavera camporista” en la Escuela de Servicio Social.

La Escuela de Servicio Social, de la Universidad Nacional de Córdoba, formó parte de aquel proceso de renovación y desarrollo en las distintas carreras del país. Cabe mencionar que, por la historia particular de la provincia en la que estaba ubicada, los procesos de renovación y recambio docente parecieron estar más cercanos a los tiempos posteriores al Cordobazo que a los de la llegada del gobierno peronista. Sin embargo, así como este movimiento fue anterior a 1973, sería en esa fecha cuando se consolidaría la direccionalidad teórica y política que adquiriría la escuela.

El apartado anterior se cierra con aquella nota perteneciente al número 20 de la revista *Selecciones del Servicio Social*, en el cual se afirmaba que la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba se encontraba intervenida, como parte del proceso más amplio de intervención de las facultades por parte del gobierno peronista. Sin embargo, tanto los archivos históricos consultados como los relatos de las entrevistadas coinciden en afirmar que Martín Federico, quien sería el nuevo director de la carrera, asumió debido a la vacante del cargo de director de la carrera (Expediente 115639/40 del 12 de junio de 1973) y el día 29 de abril, el expediente 21.74.1449 lo ratificaría como normalizador de la Escuela de Servicio Social. Un detalle a tener en cuenta en la redacción del expediente es que, mientras el resto de los decanos de las facultades fueron nombrados “decanos interventores”, Martín Federico fue designado simplemente como director de la Escuela de Servicio Social¹⁸⁹.

Los relatos de las entrevistadas, por su parte, reconstruyen la llegada de Martín Federico a partir de una asamblea, donde estudiantes y docentes discutían sobre quién sería el nuevo director de la escuela. Dentro de las posiciones existentes, había quienes señalaban que era necesario superar a los “directores-abogados”¹⁹⁰, impulsando la candidatura de un profesional de asistencia social. En palabras de las entrevistadas:

“Eso fue discusión de una asamblea porque claro, el objetivo nuestro, la mayoría nuestra estaba a favor del socialismo, de la revolución, de la toma del poder, éramos de izquierda la mayoría, entonces de pronto que nos hicieran la propuesta que entrara un peronista... nosotros habíamos estudiando los movimientos políticos en Córdoba y habíamos caracterizado al fascismo dentro del peronismo...esto lo habíamos estudiado bien, en las materias, la discusión política, y además no estudiábamos en base a lo que nos dijeron, íbamos a la fuentes. Entonces que de pronto se nos presentara un peronista como director... no me acuerdo las clausuras que se le pusieron, yo me acuerdo que había clausuras para que él pudiera ser director” (Entrevista a Soledad).

¹⁸⁹ Si esto es así en la primera resolución consultada, en la segunda, aparece bajo la figura de “normalizador”. Según De Luca (2008b), esta figura es la que predominaba en las universidades mediante la intervención del gobierno camporista.

¹⁹⁰ Esto da cuenta de que, el hasta entonces director interino de la Escuela de Servicio Social, el Asistente Social Edgardo Gener, no era un “posible” candidato a continuar al frente de la institución.

En referencia a una posible llegada de Federico como interventor, una de las entrevistadas dijo:

“Federico no fue interventor, además nosotros no hubiéramos permitido nunca que hubiera un interventor. Nosotros como escuela.... No íbamos a aceptar un interventor, por eso te digo que hubo cláusulas con las cuales él pudo entrar” (Entrevista a Soledad).

“Me acuerdo de la asamblea grande, y me acuerdo de que nadie pensaba aceptar... había una gran lucha para que el director sea una trabajadora social, queríamos reivindicar eso. El escenario quedó como grabado en mi cabeza, estábamos todos abajo y Federico hablaba desde arriba. Era un candidato posible y a él le interesaba como espacio de militancia la escuela, hizo un discurso fantástico vinculando el estudiantado con los obreros, vinculando todo su trabajo de abogado con el sector. Aplaudimos como locos y ahí nomás se instituyó. A Martín Federico lo proponen desde afuera, no me lo acuerdo de profe, me parece que él ejercía la profesión como defensor de los trabajadores. Debe haber habido algún manejo para proponerlo a él de director de la escuela. No se quién era la candidata en la manga para ponerla de trabajo social. De Cesaris era abogado, La línea era la abogacía o antes la medicina. La reivindicación fuerte era de un trabajador social. Y la verdad que dijimos todos chau, Federico tenía un discurso muy comprometido con los trabajadores, un discurso político muy comprometido con los sectores populares. Lo recuerdo en la oficina, nosotros entrando y saliendo. Laburaba ahí políticamente” (Entrevista a Adriana).

Resulta significativo que los relatos de las entrevistadas pongan el acento en el accionar político, en la militancia política de Martín Federico, como uno de los elementos (si no es el único) determinantes para ser el director de la Escuela de Servicio Social. El hecho de que Martín Federico no haya sido docente de la Escuela de Servicio Social permite comprender que su llegada a la escuela, como director, fuera el resultado de la propuesta de algún grupo político o de los docentes y/o estudiantes. Este punto, debe reconocerse, ha sido de incertidumbre para las entrevistadas, al no reconocer o recordar quienes lo habían impulsado como candidato a director. Tan sólo dos entrevistadas dan algunas pistas en torno a este punto:

“Él llega en el 73...él es propuesto, porque era del grupo político o estaba muy cerca, a Alfredo Curuchet...Alfredo Curuchet y un grupo de docentes lo propone como director, porque era también miembro del Consejo Directivo, Consejo Superior, yo no me acuerdo como era bien la cuestión político-académica. Él llega como una cuestión de apertura y de apoyatura dentro de la universidad del proceso político que se iniciaba, que fue en el 73. Llega medio interventor y medio propuesto y de meter el proyecto político en la escuela” (Entrevista a Tamara).

“Fijate esto que te digo, la izquierda y el peronismo juntos, ¿Cómo llega?, ¿Por qué pudo subir la escalera y sentarse en la dirección de la escuela?, llegó de la mano de Mario Zareceansky y el Cuchi Curuchet, de la mano, te quiero decir, físicamente

llegaron los tres, el Mario era su secretario y sin Mario nadie pasaba la valla de Mario, fue un equipo que trabajaron juntos en la escuela” (Entrevista a Laura).

La llegada de Federico agudizó más la introducción de la política hacia dentro de la Escuela de Servicio Social, hecho que consolidaría aún más la inserción universitaria de la Escuela de Servicio Social, promoviendo la vinculación de la carrera con los procesos locales que se vivían a nivel provincial, y la mediación entre la política y la formación profesional.

“Yo ingreso en plena etapa de la Reconceptualización. La Escuela de Servicio Social...dependía del rectorado directamente. Tanto Martín Federico, como el “Cuqui” Curuchet, como Cárpena, como Reyes (profesor de Filosofía), como Ávila (profesor de Sociología), como Américo Vallejos (profesor de Filosofía), más las colegas, muy comprometidas con la realidad, impulsaban que los gremios y la academia iban juntos por la vida por así decirlo...la escuela era de mucho compromiso, entonces Martín Federico propiciaba, facilitaba toda expresión, de militancia y apoyo a cuestiones populares, de la realidad local y regional que estaban aconteciendo” (Entrevista a Fernanda).

“...comienzan las asambleas, comienzan a realizarse los cortes de clase, porque hasta ese momento nadie osaba cortar una clase decir hoy no hay clase, entonces cada movimiento, cada muerte y cada cosa que ocurría en el exterior hacíamos una asamblea y comienza toda la movilización siguiendo el rumbo de lo que pasaba en Córdoba...” (Entrevista a Paula).

En ese sentido, el nuevo rumbo adoptado por la Escuela de Servicio Social, que inclusive desde la dirección impulsaba una orientación a la militancia y al compromiso social, al proyecto político y teórico de la Nueva Izquierda, lograría consolidarse en la formación profesional. Esto tendría sus expresiones en el cuerpo docente, en un nuevo plan de estudios y en la conformación de una nueva práctica pre-profesional, que superaría la división entre caso, grupo y comunidad. En esa línea, las entrevistadas expresaron – sobre todo quienes fueron estudiantes durante esa época- que la Escuela de Servicio Social comenzó a tener una orientación netamente marxista o, inclusive, que era una verdadera escuela de formación de cuadros políticos.

“...la orientación de la escuela era marxista, yo tengo enterrado en el patio de mi casa que vivía en Nueva Córdoba, toda la bibliografía, que era el Manifiesto Comunista, todo lo que tiene que ver con Marx, esa era la ideología, nada que ver con la ideología de ahora...” (Entrevista a Silvia).

“Tuvo mucha influencia el marxismo en la formación del estudiante, por lo menos en la generación mía, y todo lo que es la base de la formación nuestra, y por eso se puede hacer a partir del 72, 73 lo que se hizo en la carrera. Lo que es la reconceptualización, el intelectual orgánico, eso viene del marxismo...y de ECRO tomamos lo metodológico, el esquema conceptual referencia operativo, como articular lo popular, el pueblo, Eroles hablaba mucho de eso, del concepto pueblo y el trabajo social y como que los trabajadores

sociales íbamos a hacer la revolución más o menos, esa fue una impronta muy fuerte en la formación de los alumnos, era el marxismo y desde el cristianismo revolucionario y desde las distintas líneas, por lo menos en la generación del 70, esa fue la influencia...” (Entrevista a Tamara).

“Algunas materias que se daban, Metodología, Introducción a la Investigación, Economía...era muy de izquierda lo que en ese momento se percibía, y cosas ni siquiera del peronismo, era de izquierda” (Entrevista a Viviana).

“...cada vez los alumnos se iban preparando, y se proporcionaba un nivel teórico para formarlos para la lucha social, seas o no militante...” (Entrevista a Valeria).

Estos relatos incorporan algunos elementos que pueden ser destacados: en primer lugar, la incorporación del marxismo en la formación profesional, incorporación dada a partir de manuales, una visión estructuralista ‘althusseriana’ y, según algunas entrevistadas, a través del estudio de las fuentes¹⁹¹. En segundo lugar, la influencia del Grupo ECRO en la formación profesional donde, si bien los docentes que daban los teóricos aparentemente incluían una visión modernizadora, de los primeros tiempos del Grupo ECRO o de la línea editorial de Humanitas, en el área práctica parecían incorporarse aquellos avances del Grupo ECRO con respecto al lugar ideológico y político del profesional, y la necesidad de superar aquella situación “alienada y alienante” del accionar profesional. En tercer lugar, la incorporación de un bagaje teórico y político que se diluía en una fusión entre la militancia y el actuar profesional, es decir, aquella difusa línea divisora entre el accionar militante y el de un trabajador social.

Estos elementos anteriormente señalados pasarían a formar parte de una nueva currícula de estudio, en la cual se observaba claramente la incidencia y la consolidación de este proyecto de la Izquierda Revolucionaria. La currícula quedó conformada del siguiente modo¹⁹²:

Primer año: Investigaciones Sociales I; Economía Política; Economía; Realidad Social Argentina; Filosofía; Psicología General y Evolutiva; Sociología e Introducción al Servicio Social.

Segundo año: Antropología Cultural; Técnicas de Investigación II; Sociología; Sociología II; Ética Profesional; Metodología del Servicio Social II y Psicopatología.

Tercer año: Metodología del Servicio Social III; Sociología Industrial; Derecho I; Derecho II; Medicina Preventiva y saneamiento ambiental; Pedagogía y Realidad Social Argentina y Latinoamericana.

¹⁹¹ Este tema es tratado en el punto 4.3.5 del presente trabajo.

¹⁹² La reconstrucción de la currícula se llevó a cabo a partir de los programas de las materias existentes en la actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, no habiendo un documento de síntesis que plantee la malla curricular en su totalidad.

Cuarto año: Supervisión en Servicio Social; Psicología Social; Derecho II; Campos del Servicio Social; Seminario de Trabajo Final y Derecho III.

Vale la pena “pasar revista” en torno a algunos contenidos de las materias, que dan cuenta de una transformación en la orientación de la formación profesional.

Dentro de las materias particulares de trabajo social, se pudieron consultar los siguientes programas:

- **Ética Profesional:** Esta materia incorpora la discusión de la categoría “ética y moral” desde una visión materialista dialéctica, pero incluye otras vertientes teóricas que estudian dicha temática.

Se transcriben a continuación los temas de la materia y sus contenidos, como una expresión de lo anteriormente señalado: *“Tema I. Las raíces de la moral: Caracterización fenomenológica de los tipos de práctica “moral” nueva, su dependencia de lo ideológico, la determinación de los comportamientos prácticos humanos, papel de la ideología y extracción de clases, diferencia primera entre moral y ética, individualismo y comunidad, propiedad privada y proyecto comunitario. Las raíces de la moral, relación humana y moral, el individuo humano viviente, esencia y existencia, definiciones de “hombre”, su origen, concepto de estructura formal humana, finalidad, trabajo, esfera económica, praxis y poiésis, distintas prácticas sociales, ¿en que práctica se asienta lo moral?, nociones de “presupuesto” y de “persona”, función originaria de la moral, las “dos culturas”.*

Tema II. Libertad y determinación: la pregunta por la existencia ética objetiva, las morales imperativas, norma y valor, la moral y las instituciones, su relación por medio de la “posibilidad”, el proyecto positivista, el proyecto existencialista (Sartre), imperativo y porvenir, la negatividad, individuo y totalidad, negatividad individual y comunitaria, los momentos históricos de la negatividad, producción y asunción de la negatividad, la negatividad como contra-valor, la violencia.

Tema III. Teoría del valor: Juicios del valor, descripción y prescripción, significado de “lo bueno”, paso de la descripción a la normatividad, distintas teorías del valor: naturalismo u objetivismo, subjetivismo y materialismo mecanicista, variantes: idealismo subjetivo, utilitarismo, la falacia naturalista, el intuicionismo, Kant y la voluntad dinámica, el imperativo categórico, las máximas universales, los positivistas lógicos y la teoría emotiva del valor, el valor analizado desde la base real de la sociedad, valor mercancías, el “fetichismo”, el valor y la división social del trabajo, las necesidades.

Tema IV. La ideología como fundación de lo moral: Superestructura y modos de producción, el concepto de reproducción, ideología y aparatos del Estado, aparatos represivos y aparatos ideológicos, función de la ideología” (Programa de la materia Ética Profesional, 1973).

Cecilia, quien fue la profesora titular de esta materia, hace referencia a la bibliografía que utilizaba, diciendo “...el primero era una ‘melange’ entre lo marxista y las cosas cristianas, es decir, el marxismo y los elementos humanistas...comenzábamos con lo de Engels...y de ahí pasábamos a todo el material de Lenin y luego en mi caso particular, se da toda una ida hacia el material de Mao-Tse-Tung” (Entrevista a Cecilia).

- **Metodología del Servicio Social II y III:** En el caso de *Metodología del Servicio Social II*, será abordado el método grupal de intervención. En dicha materia se abordan las diferentes etapas del método “*investigación-interpretación-diagnóstico-planificación-ejecución-evaluación*” (Programa de la materia Metodología del Servicio Social II, 1973) en la primera bolilla; en la segunda, la cuestión del contacto humano: el intercambio, la organización de la personalidad. En una tercera bolilla se ahonda en diferentes elementos para la metodología grupal, su concepto y clasificaciones; los grupos primarios y secundarios; psicogrupo y sociogrupo; liderazgo, estructuras grupales, grupos orientados al crecimiento y a la acción. La temática de la cuarta bolilla es la dinámica del grupo, su dinámica interna y externa, los roles, la comunicación y la interacción de sus miembros, los roles individuales, las condiciones para la comunicación eficaz, sociometría y las técnicas grupales. Las dos últimas bolillas desarrollaban el análisis grupal: motivación, conformación, conflicto, organización, integración y muerte, y la planificación y programación de las tareas grupales. Dentro de la bibliografía de la cátedra aparecen, además del documento de Teresópolis y textos de Kisnerman, Dupont, Faleiros, Ander-Egg, los textos metodológicos de la “Metodología Básica” de la Escuela de Caldas, Colombia, y la “Metodología de la Acción” de la Universidad de Concepción, Chile. En *Metodología del Servicio Social III*, pudo accederse únicamente a su programa sintético, en donde los ejes de estudio son: La comunidad, las comunidades argentinas, la inducción del cambio comunitario, el desarrollo de la comunidad, la metodología del desarrollo de la comunidad, proyectos y programas de desarrollo de comunidades, análisis de los programas de desarrollo de comunidades, el rol del trabajador social en el desarrollo de comunidades y posibilidad y limitaciones en la realidad nacional (Programa de la materia Metodología del Servicio Social III, 1973).

Debe reconocerse que, en el marco de estas materias, que conformaban la parte teórica, quedaron muchos de los docentes que históricamente ocuparon estos cargos, produciéndose este proceso de ‘aggiornamiento’ a las nuevas demandas estudiantiles. También existe una autonomía, a partir de la constitución de los departamentos, entre la parte teórica de la materia y el abordaje de la práctica. Esto permite lo que algunas entrevistadas ya referían, en torno a la inclusión de la política y de nuevos materiales teóricos por parte de los supervisores de la práctica. En ese sentido, vale como aclaración uno de los comentarios realizados por Paula, Jefa de Trabajos Prácticos de segundo año, donde plantea su vinculación con la docente de la parte teórica, y las diferencias de cuño teórico-político entre ellas:

“(Nosotras) *Introducimos el tema de la política en los centros vecinales y para introducirlo los alumnos tenían que estar formados. Yo no creo que lo haya tenido la titular, esto lo dábamos los jefes, ella se movía con dinámica de grupo, ella era la técnica, daba dinámica de grupos, como trabajar y las técnicas de líderes, formación de líderes, la tecnología. Pero el contenido de lo que íbamos a trabajar en los grupos se lo sumábamos los jefes, nosotros éramos los responsables del contenido, por eso toda esta*

cosa cobra muy mucho peso y se transforma en un hecho pesado y político en la escuela, los jefes van a ser un eje ideológicamente importante” (Entrevista a Paula).

- **Supervisión en Servicio Social:** Esta materia abordaba el concepto y análisis del término supervisión, la supervisión en cuanto proceso educativo y administrativo, las técnicas de supervisión y las cualidades del supervisor, la evaluación y los criterios de evaluación (Programa de la materia Supervisión en Servicio Social, 1973).
- **Campos del Servicio Social:** Al ser un seminario, la materia preveía la realización de trabajos grupales donde se abordarían los campos de intervención profesional o un aspecto de los mismos. A partir de ello, se llevarían a cabo exposiciones por parte del docente y de los estudiantes sobre los campos de actuación profesional. Al mismo tiempo, se preveía el tratamiento de los siguientes temas: Servicio Social y cambio; la actitud científica en Trabajo Social; funciones profesionales básicas, participación del Servicio Social en el proceso general de desarrollo; preparación del Asistente Social en el Planeamiento Social; metodología de acción del Servicio Social; el Voluntariado del Servicio Social; la capacitación profesional de los clientes; tiempo libre y Servicio Social, y Medios de Comunicación Social y Servicio Social (Programa de la materia Campos del Servicio Social, 1973).

Un rasgo distintivo de estas materias, y que refuerza la idea de que la inclusión de materiales vinculados al marxismo y al Grupo ECRO provino de las prácticas (salvo la materia de Ética Profesional), es que las mismas siguieron siendo dictadas en su mayoría por aquellos docentes que se habían incorporado a la carrera a inicios de los años sesenta. En esa línea, y en parte producto de las reivindicaciones de los estudiantes, parecía predominar una visión ecléctica en la bibliografía, habiéndose introducido elementos de la Reconceptualización tanto en su visión modernizadora como de “avanzada” planteada por ECRO.

Las materias vinculadas a la **psicología**, que históricamente predominaron en la carrera y que asumieron una posición biologista y psicologista, abordaba las dimensiones bio-físico-química-fisiológica-psicológica desde una mirada descontextualizada, sin incluir ninguna mediación con la dimensión social, política, económica y cultural. Es decir, eran materias que reforzaban una visión en torno a la ‘psicologización’ de la “cuestión social” (Netto, 1997) que responsabilizaban al sujeto de su propia situación. A partir de 1973, se producirían cambios significativos en estas materias. A continuación, se toma como ejemplo la materia *Psicopatología*:

- Esta materia abordaba la relación entre la psicopatología, la psiquiatría y el servicio social, sus métodos y campos de estudio y acción, los conceptos de salud y enfermedad, los mecanismos de defensa, distintas enfermedades: neurosis, histeria, fobias, neurosis obsesiva, psicopatías, etc. En el nuevo programa de la materia se introdujeron modificaciones respecto de los anteriores contenidos dictados, en el que se incluía bibliografía de corte

psicoanalítica y marxista. Según la ordenanza rectoral 20-0002/1299, esta materia en 1973 tenía un nuevo docente: Guillermo Izaguirre.

Algo similar ocurría con las materias vinculadas al **derecho**. Las mismas tenían carácter cuatrimestral y eran dictadas en tercero y cuarto año. Entre ellas se destacaban Derecho Laboral, Derecho de Familia y Derecho Social. Cabe señalar que, dentro de estas materias, en particular en Derecho IV, se produjo la apertura de una cátedra “B”, dictada por Mario Zareceansky (Expediente 117565/599, 30 de agosto de 1973). Las entrevistadas recuerdan en torno a esto:

“Valeria:...empezaron a aparecer profesores no con las mentalidad de Juanto, sino como Mario Zareceansky.

Carolina: Nacido dentro de una cátedra, de un tipo de derecha, Flores, otro con características autoritarias, era muy difícil que le pudieras objetar algo en el aula.

Carolina: Mario era como un adscripto de la cátedra, y de ahí...después cuando se fue Flores, que renunció, quedó él. Yo me acuerdo del carácter positivista, estructural-funcionalista, fue un año, y después la transición, el pasaje a algo totalmente distinto, que nunca terminó de cristalizarse...” (Entrevista a Valeria y Carolina).

“...el Mario también, todo lo que sea Derecho y una visión crítica del Derecho cuando entro el Mario, para conocer las leyes para saber que punto exigir” (Entrevista a Adriana).

Las materias ligadas a la **economía** se dictaban en primer y cuarto año. Las mismas incluían una variedad de bolillas y ejes de estudio, desde la ciencia económica, sus proposiciones positivas y normativas, hasta el estudio de funcionamiento del sistema capitalista y la economía socialista y las características de la economía argentina.

Otra de las materias, *Economía Política*, analizaba las necesidades, bienes y servicios; las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción; los modos de producción: comunismo primitivo, esclavista, feudal y capitalista, el desarrollo del capitalismo, las condiciones de surgimiento, las determinaciones de la mercancía (valor de uso y valor trabajo), trabajo manual e intelectual, trabajo privado y social, el dinero y sus funciones, el capital, la separación de los medios de producción del productor, la propiedad de los medios de producción, el trabajo necesario y adicional, capital fijo y circulante, contradicción fundamental del capitalismo, reproducción y acumulación del capital y su composición orgánica. También se abordaba, en esta materia, el estudio del socialismo, la planificación socialista, el papel del Estado en el socialismo, el estudio del capitalismo e imperialismo, el desarrollo y subdesarrollo, la dependencia y la marginalidad. En estas materias se fue incorporando, progresivamente, una visión marxista de la realidad, al mismo tiempo que se trabajaban autores desarrollistas, de la teoría de la dependencia y funcionalistas¹⁹³.

¹⁹³Algunas entrevistadas, recuperando algunas memorias más desde lo anecdótico expresan sus memorias en torno a las clases de Economía Política: *“...el tema del proletariado a mí me pegaba mucho, en la facultad se hablaba de la explotación, la plusvalía, el cálculo de cómo se sacaba, yo me acuerdo*

Dentro de las materias **sociológicas**, pudieron consultarse cuatro programas de estudios. El primero, *Introducción a la Sociología* desarrolla dos ejes: el primero, el imperialismo y la dependencia; el segundo, las clases sociales, el modo de producción capitalista, su historia, interés de clase y conciencia de clase.

El segundo programa consultado fue el de *Sociología de Familia*, perteneciente a primer año, dentro de cuyos contenidos se abordan los elementos para una consideración antropológico-dialéctica de las relaciones personales (la concepción de hombre, las relaciones como ámbito de constitución del hombre, lo humano como apertura a nuevas dimensiones y su carácter dialéctico en la apertura y la construcción histórica), las formas familiares en la historia (la determinación de la vida económica en las formas familiares, su composición, las relaciones familiares y tipologías familiares), la estructura matriarcal y patriarcal (sus características y desarrollo histórico), la Edad Moderna y el desplazamiento de la dominación interior del individuo (la necesidad del sistema productivo de “individuos libres”, el “eros” como expresión dialéctica del hombre y su desarrollo histórico), el proceso de liberación y los obstáculos emanados de la personalidad social de los individuos (el tener que aportar algo y su opuesto, los proyectos de vida), la personalidad autoritaria (características y causas históricas) y la institución y el orden espontáneo en la consideración del grupo familiar.

La tercera materia fue *Sociología II (Urbana y Rural)*. En ella, se abordaba el estudio de la demografía, la ecología y la población, el estudio de la sociología rural: su objeto (la sociedad rural), sus clases sociales, la población rural dentro de la sociedad industrial, sus características y transformaciones en América Latina. También se estudiaba la sociología urbana y la ciudad como objeto de estudio, la urbanización y las relaciones campo-ciudad. Finalmente, se trataba la cuestión de la dependencia, explotación y marginalidad en el proceso de urbanización latinoamericano.

Por último, *Sociología Industrial* tenía como objeto de estudio la estructura de la sociedad industrial, la cuestión del trabajo, su alienación, la revolución industrial, el maquinismo, la cibernética, el conflicto de clases, el fordismo y su impacto en el trabajo.

La descripción de estas materias, con sus programas de estudio, muestra cómo las diferentes tendencias teóricas del momento eran incorporadas en estas materias, y con extremada fuerza se introducían autores marxistas. Podría decirse que, además del área práctica, esta área sociológica incluía elementos del materialismo dialéctico, complementados con la teoría de la dependencia¹⁹⁴. Debe destacarse, junto a ellas, la materia **Filosofía**, donde se trabajaba el

discutiendo con los dueños del comercio en el que trabajaba explicándoles por qué yo era una trabajadora” (Entrevista a Viviana). Por su parte, Elena dice: “...no era la clase de economía que Marx plantea que la plusvalía, y bla bla bla, al contrario, no había muchos docentes a los que les gustara que vos le fueras a repetir lo que habías estudiado, o las tesis de Mao, nadie te preguntaba o te pedía que repitas las tesis de Mao...era la vinculación con la realidad, poder explicarla...con mucha exigencia de rigurosidad, en términos de la fundamentación” (Entrevista a Elena).

¹⁹⁴ Algunos de los autores más utilizados en estas materias son: Engels, Lefebvre, Margulis, Lenin, Hinkelammert, Sergio Bagú, Theotonio dos Santos, entre otros. Como se observa, hay tanto incidencia del marxismo como de la teología de la liberación y la teoría de la dependencia.

nacimiento de la racionalidad desde su desarrollo histórico, las nociones de filosofía y ciencia, la filosofía ideológica.

Por otra parte, se debe mencionar dos conjuntos más de materias. La primera de ellas era **Técnicas de Investigación Social**. En el caso de Investigaciones Sociales I se introducía la cuestión de la ciencia y el método, la investigación en servicio social, los momentos metodológicos de la investigación (planteamiento del problema, tareas exploratorias, definición de conceptos, formulación de hipótesis, determinación de la unidad de observación, diseño de instrumentos de recolección de datos) y los tipos de estudios investigativos. Por otro lado, se trabajaban las técnicas de investigación, la observación, el cuestionario, la entrevista, el análisis de los datos y el informe de investigación. La asignatura Técnicas de Investigación II abordaba la investigación y la acción social, el uso de técnicas, la elaboración de guías de observación y entrevistas, el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y la presentación de los resultados¹⁹⁵.

El segundo conjunto de materias estaba ligado al estudio de la **Realidad Social Argentina y Latinoamericana**. En el caso de la materia de primer año, Realidad Social Argentina, se abordaba el estudio del surgimiento del país como un país capitalista dependiente, el impacto de la crisis de 1929, las décadas del treinta y del cuarenta, y el período 1940-1970, con el desarrollo de las políticas nacionalistas, el desarrollo industrial por sustitución de importaciones, hasta llegar a la coyuntura 1969-1971 de conflictos entre el capital y el trabajo. En tercer año se dictaba el seminario Realidad Social Argentina y Latinoamericana, donde se partía de la época de la colonia, pasando por el período liberal de 1800 y la política norteamericana en el Caribe; el desarrollo del movimiento sindical; el gobierno de Irigoyen; el peronismo; las luchas de resistencia a la dependencia y las perspectivas para el futuro. Estas materias incluían una diversidad de autores y perspectivas, predominando aquellas tendencias teóricas del revisionismo histórico y del marxismo, que derivaban de aquel nuevo programa desarrollado por la Nueva Izquierda - brevemente señalados en el punto 1.2.5- y de estudios que reconocían la particularidad latinoamericana y no de la aplicación dogmática de un esquema rígido y fragmentado de corte estalinista.

Este recorrido por la currícula ha tenido por finalidad mostrar cómo, a partir de 1973, se produjeron importantes cambios en la misma, que ya venían produciéndose anteriormente, y que adquirirían un carácter hegemónico en ese momento. Dentro de aquellas materias consideradas “no específicas” se evidencia fuertemente la inclusión de aquellas teorías predominantes en ese entonces, adquiriendo relevancia no sólo el marxismo sino también la teoría de la dependencia. A nivel de las materias de trabajo social, pareciera predominar

¹⁹⁵ Andrea, pone como ejemplo a una de estas materias en la cuales los docentes deben incluir nuevos contenidos a partir de las reivindicaciones de los estudiantes: “...por ejemplo una profesora, Chamorro, con el método de investigación...las discusiones con ella también eran importantes, y tuvo que sumar otras teorías a las investigaciones, al hacer los programas de estudio, porque también era la exigencia, el marxismo toma mucho mas fuerza como método de análisis, digamos que, cerrarse en lo que ellos traían y mantenerse así, la mayoría se van sumando o adaptando” (Entrevista a Andrea).

ese eclecticismo de tendencias teóricas, que fusionaban visiones modernizadoras y más críticas pertenecientes a la Reconceptualización.

Sin embargo, seguirían siendo los Jefes de Trabajos Prácticos y los supervisores, quienes estaban ubicados en la parte práctica, los que incorporarían –como ya lo venían haciendo desde fines de los sesenta e inicios de los setenta- una perspectiva marxista y la visión reconceptualizadora del Grupo ECRO. Junto a ello, en 1973 se consolidaría un nuevo proyecto de prácticas pre-profesionales, conformándose lo que se llamó “Talleres Totales”, que recuperaron, fundamentalmente, dos experiencias: por un lado, desde lo teórico-metodológico, el Método Único desarrollado en Chile; por el otro, la experiencia de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba, en la organización de talleres, que introdujeron una nueva forma de vincular al estudiantado con las problemáticas sociales de los barrios y de las clases subalternas. En esa línea, la Escuela de Servicio Social se replantearía las formas de organizar las prácticas pre-profesionales y profundizaría una nueva forma de vincular la academia, el centro formador, con los problemas sociales – en cuanto expresión de la “cuestión social”- de la clase trabajadora.

4.3 Una nueva práctica para el Servicio Social.

4.3.1 Las prácticas pre-profesionales en la década del sesenta.

A lo largo de este trabajo, fueron apareciendo diversos elementos que han dado cuenta de la organización de las prácticas pre-profesionales en la Escuela de Asistencia Social. En un intento de periodización que, como toda división, es arbitraria, al parecer existieron tres grandes momentos en la práctica pre-profesional.

Un primer momento, que abarca desde el surgimiento de la carrera en 1957, hasta 1961-1963. En sus inicios, la carrera parecía no haber previsto una organización estructurada de las prácticas pre-profesionales y, como señalaron algunas entrevistadas en el capítulo I, ellas mismas se “organizaban la propia práctica”. Durante este período, no queda claro si estas prácticas eran supervisadas –ya que según las entrevistadas parecía haber una persona responsable de la práctica en toda la carrera- y si se planteaban objetivos pedagógicos de aprendizaje en dichas prácticas y, al mismo tiempo, si tenían algún aval institucional de la escuela.

Cabe destacar que, durante 1961, el Curso de Asistencia Social pasó a tener una duración de tres años, pero en lo que respecta a la enseñanza de los “niveles de abordaje y a la metodología de intervención”, las mismas quedaban concentradas en segundo año, en la materia Metodología de la Asistencia Social (Trabajo Social con casos individuales y con grupos).

Sin embargo, el relato de aquellas entrevistadas que estudiaron durante el período 1961-1963, coinciden en dos cuestiones relacionadas con las prácticas pre-profesionales: por un lado, que éstas comenzaron a estar más estructuradas y organizadas por parte de la carrera, siendo el docente quien determinaba los criterios para seleccionar las instituciones a partir de la división entre caso, grupo y comunidad. Por otro lado, la incorporación de nuevos docentes en el

área práctica, a partir de las reivindicaciones del centro de estudiantes, pareció haber impactado y contribuido a estructurar y darle un mayor marco institucional a la práctica pre-profesional.

Este primer momento parece concluir a partir de 1965-1966, años en los que se impulsó la conformación de la Escuela de Asistencia Social, dando comienzo a un segundo período en las prácticas pre-profesionales, que se extendió hasta 1969.

A partir de la estructuración de la carrera en cuatro años, las prácticas pre-profesionales pasaron a estar organizadas a partir de cuatro niveles de abordaje: lo institucional, el caso, lo grupal y lo comunitario. Aquí se observa una clara incidencia del "metodologismo aséptico", mediante la incorporación de la tríada metodológica y de los métodos auxiliares.

Sería durante estos años donde la coordinación entre los niveles de práctica y la enseñanza metodológica comenzaría a ser un tema central de preocupación en la formación profesional.

Las prácticas desarrolladas eran de carácter anual, mayoritariamente en instituciones públicas y no tenían una línea de continuidad entre un año y otro. En primer año se realizaba una "práctica administrativa" en una institución, que suponía la incorporación del estudiante en la institución para conocer su dinámica, donde se llevaban a cabo diversas actividades, desde el seguimiento de casos hasta el reordenamiento de medicamentos en vitrinas, etc. En segundo año se empleaba la metodología del caso social individual desde alguna institución. En tercer año se aplicaba el método grupal, lo cual diversificaba las posibilidades de inserción de los estudiantes, no sólo en instituciones de carácter más formal (como hospitales, escuelas, etc.) sino también en otros espacios, como en el caso de la Cooperativa de la Carne. Finalmente, el abordaje comunitario pareció haber tenido, durante los primeros años de este período, una enseñanza únicamente teórica.

De los dos períodos hasta el momento presentados, no se pudo acceder a documentación histórica que diera cuenta de los debates subyacentes en las propuestas así como tampoco de los objetivos pedagógicos y los posicionamientos teóricos.

El primer documento encontrado sobre las prácticas pre-profesionales data de 1969, y claramente parece ser una bisagra entre el segundo y el tercer período, que tuvo a 1969 como el año de inicio de este período, hasta su punto de finalización a fines de 1974.

Dicho documento, titulado "*Guía para la práctica del método de trabajo social con comunidad*", pertenece a cuarto año de la carrera. En él, aparecen sintetizados diversos elementos que dan cuenta, por un lado, de la perspectiva teórica desarrollada, y por otro lado, de los objetivos pedagógicos y de enseñanza en un cuarto nivel de la carrera.

En referencia al primer eje, la perspectiva teórica del documento está claramente influenciada por una perspectiva desarrollista, en la cual el accionar del asistente social debía contribuir a superar determinadas situaciones comunitarias, que impedían un desarrollo "normal y pleno" de la comunidad.

El documento refleja esta visión teórica, al plantear los propósitos y los objetivos de la práctica pre-profesional.

En relación con los propósitos de la práctica, se señala: “1) *Promover el mejoramiento progresivo de las condiciones de vida de la comunidad*” (1969: 1) y los objetivos “1) *Prestar un servicio a la Comunidad. 2) Procurar modificar actitudes y prácticas que actúan como barrera que obstaculizan el desarrollo socio-económico, despertando en los diferentes niveles la voluntad, la capacidad, iniciativa, participación y responsabilidad con el objeto de lograr la solución de los problemas que se presentan. 3) Promover la toma de conciencia del valor y dignidad personal para que el individuo se sienta capacitado de liberarse de su marginamiento y de subhumanas de vida*” (1969: 1).

Mientras que los objetivos de la práctica pre-profesional permitían entrever cómo el accionar comunitario estaba dirigido a actuar sobre las barreras que impedían el “desarrollo socio-económico”, al mismo tiempo ubicaban a un nivel individual, y como una cuestión de voluntad, iniciativa y participación, los problemas sociales de esa comunidad. Es decir, subyacía un nivel de culpabilización en el sujeto por su situación de “marginalidad”.

En relación con el segundo eje, el propósito de la práctica pre-profesional buscaba “*Contribuir a la formación personal y profesional de los alumnos*” (1969: 1), mientras que los objetivos pedagógicos tenían por objeto “4) *entrenar al alumno para: a) adecuar sus conocimientos teóricos a la práctica; b) asumir su rol profesional en el equipo de trabajo y ante la comunidad; c) despertar, fomentar y acrecentar la capacidad de iniciativa, observación y autoevaluación, y la habilidad y destreza en el manejo de las relaciones humanas; d) comprender el proceso de cambio social y el manejo de los recursos necesarios para promover, acelerar y encauzar ese cambio; e) adquirir conciencia crítica sobre la realidad de los problemas del país*” (1969: 1-2).

De estos objetivos pedagógicos, resalta en primer lugar la cuestión del manejo de las relaciones humanas, donde el asistente social sería un técnico especializado en el manejo de las mismas. Nuevamente aparece entre líneas este accionar profesional sobre la persona y sus vínculos personales, como el modo de resolver sus problemas sociales. En segundo lugar, es significativa la introducción del tema de los recursos para la consecución de los cambios sociales, siendo el asistente social un técnico no sólo capaz de actuar sobre los vínculos sociales, sino también de planificar y ejecutar acciones tendientes a la modificación de las situaciones problemáticas. En tercer lugar, la incorporación del estudio y análisis de los problemas sociales que ocurrían en el país. Aquí, nuevamente, parecen incluirse las preocupaciones por relacionar una perspectiva desarrollista con los problemas nacionales y provinciales.

Definidos los objetivos que guiarían el accionar de los estudiantes, el documento aborda los diferentes momentos de la práctica pre-profesional. En el mismo, se desarrollan sintéticamente los pasos metodológicos que el estudiante debería realizar.

Inicialmente, el estudiante debía comenzar con un proceso de **ambientación en la comunidad**, para luego comenzar con una **etapa investigativa** sobre “...carencias y necesidades...los recursos y potencialidades” (1969: 2) de la comunidad. A continuación, el documento detalla las dimensiones de análisis, entre las que se encuentran: su localización; las

“estructuras físicas fundamentales” (la ubicación en el medio geográfico, relieve, suelo, clima, etc.); el origen histórico de la comunidad; infraestructura y equipamiento; población; niveles de vida (nivel sanitario, habitacional, escolar, etc.); organización social (diferencias sociales, estratificación, instituciones); procesos y cambios sociales y recursos y potencialidades.

Como se observa, el proceso investigativo está estrictamente centrado en la comunidad, sus actores, sus problemas y potencialidades de resolución. A partir de allí, comienza una etapa de **Interpretación-Diagnóstico** para *“...determinar los problemas reconocidos por las autoridades e instituciones y los problemas descubiertos a través de la misma investigación. Dentro del diagnóstico se establecerá una jerarquización de los problemas sociales y de las necesidades de la Comunidad”* (1969: 3).

A partir de la jerarquización de los problemas sociales, los estudiantes ingresarían en una etapa de **Planificación**, consistente en la elaboración de un plan de acción *“...teniendo en cuenta los objetivos y las realidades existentes para alcanzar determinados fines, en un período de tiempo dado”* (1969: 3). Para ello, los estudiantes no sólo deberían involucrar a las instituciones y profesionales, sino también a la comunidad misma.

Una vez elaborado el plan de acción, se pasaría a la etapa de **Ejecución**, que debería contemplar entre sus acciones *“A) Motivación y preparación de la comunidad. B) Organizar y coordinar las instituciones existentes. C) Lograr la participación y contribuir a la formación de líderes locales. D) Estimular a la comunidad para utilizar sus propios recursos y crear nuevos en miras al bienestar”* (1969: 4). Esta etapa de ejecución pareciera estar estrictamente ligada a lo comunitario y a sus instituciones, sin incluir la cuestión del Estado y las políticas sociales.

Finalmente, la práctica pre-profesional preveía la realización de un proceso de **Evaluación donde**, si bien se aclaraba que la evaluación era algo continuo y permanente, que contemplaba los objetivos, los procedimientos y la opinión de los beneficiarios, aquella también debía desarrollarse en la etapa final del proceso de práctica pre-profesional.

Este documento expresaba una mayor estructuración de la práctica pre-profesional, desde una visión modernizadora de la Reconceptualización. Al mismo tiempo, introducía responsabilidades tanto para los estudiantes como para los supervisores de las prácticas, que daban cuenta de un progresivo viraje en las prácticas pre-profesionales, atribuyéndoles mayor importancia y lugar dentro de la formación profesional.

En referencia a las responsabilidades de los estudiantes, el documento señala *“Aceptar y cumplir los objetivos y actividades proyectadas, concurrir a la Comunidad por lo menos tres veces a la semana, integrar a la institución que auspicie la tarea, dar cumplimiento a los compromisos adquiridos con la Comunidad (no prometer lo que no se puede realizar), asistir regularmente a las reuniones de supervisión en la Universidad y entregar puntualmente el material escrito correspondiente, cumplir con las actividades que se programen para enriquecer su formación profesional (lecturas y discusión de temas de otras disciplinas-Sociología, Antropología, Psicología Social-relacionadas con el desarrollo de la Comunidad; redacción de informes sobre las tareas cumplidas en la Comunidad; preparación y presentación de planes de trabajo con*

sugerencias y evaluación de las actividades realizadas, autoevaluación, etc.)" (1969: 4-5).

Además de estas obligaciones que tenían los estudiantes, había un apartado llamado "Obligaciones y Sanciones". En el mismo, se recalca que los estudiantes debían sostener su práctica pre-profesional durante el receso anual de vacaciones, teniendo que asistir una vez por semana o cada quince días, mientras que los estudiantes que se ausentaban por más de veinte días tenían la obligación de comunicarlo a la comunidad y a la supervisora, todo ello con miras a sostener el centro de prácticas para el próximo año. Según el documento, los estudiantes debían *"Reunirse, al iniciar el próximo año lectivo, con los alumnos y supervisores que se harán cargo del centro de práctica. Reunión de información, asesoramiento y entrega de material escrito"* (1969). Las sanciones estaban ligadas a la cantidad de inasistencias justificadas e injustificadas que el estudiante podría tener en el período anual de prácticas, lo que daría lugar a apercibimientos y a la pérdida de la práctica. De igual modo, el abandono durante el período de verano implicaría *"...sanciones, las que serán propuestas por el supervisor al Departamento de Enseñanza Práctica y aprobadas por la dirección"* (1969), mientras que las faltas éticas (sin especificar cuales eran las mismas) darían lugar a la pérdida automática de la práctica.

Por su parte, los supervisores también tendrían obligaciones que cumplir: *"1) Acrecentar los conocimientos teóricos específicos de los alumnos, 2) Dar a conocer e interpretar el reglamento y la guía de práctica, 3) Solicitar a cada centro de prácticas, en nombre de la Universidad, la autorización para la estadía práctica del grupo de prácticas a su cargo, 4) Al iniciarse el período de prácticas en el terreno, presentar y acompañar a los alumnos a las instituciones de la comunidad, 5) Fomentar la iniciativa y cultivar las aptitudes personales y profesionales de los alumnos (observación, autoevaluación, análisis de situaciones, etc.), 6) Orientar y asesorar a los alumnos sobre el manejo de técnicas, sobre planificación y ejecución de trabajos a realizar en la Comunidad, 7) Reforzar las actividades de los alumnos manteniendo contactos continuos con instituciones, líderes, etc. de la Comunidad, 8) Supervisar y evaluar periódicamente el material escrito y las actividades de los alumnos, 9) Seleccionar bibliografía sobre temas específicos o de disciplinas relacionadas con el desarrollo de la Comunidad, 10) Actuar como representante de la "Escuela de Asistencia Social" (U.N.C) ante la Comunidad"* (1969: 7-8).

Al iniciarse este período, se señalaba que este documento de 1969 era un "documento bisagra" con respecto a las prácticas sostenidas anteriormente por la Escuela de Asistencia Social y las que comenzarían a desarrollar a partir de la década del setenta.

Algunas continuidades, que serían sostenidas en las prácticas pre-profesionales en la década del setenta, tendrían que ver con el compromiso de los estudiantes de sostener las prácticas pre-profesionales durante todo el año, así como con el rol docente de acompañar a los estudiantes y bajar a terreno, supervisando en campo las acciones de los estudiantes. Estos dos elementos eran altamente significativos, y fueron recuperados por los supervisores y jefes de trabajos prácticos en la década del setenta. Pero, al mismo tiempo, aparecieron algunas rupturas con los documentos revisados de los setenta, en particular con la perspectiva modernizante, mediante la inclusión del método

dialéctico en la práctica pre-profesional, y en la incorporación de una “dimensión de clase” en el accionar pre-profesional que no estaba contemplado en estos documentos.

A continuación, se plantearán los avances y discusiones sobre la práctica pre-profesional durante el período 1971-1973, años en los que se consolidará un proyecto de ruptura con la tradicional división en institucional, caso, grupo y comunidad, conformándose los “Talleres Totales”, en cuanto nueva modalidad de organizar las prácticas pre-profesionales.

4.3.2 El “Taller Total” en la Escuela de Asistencia/Servicio Social.

La experiencia del “Taller Total” en la Universidad Nacional de Córdoba se remite a la Facultad de Arquitectura. Elkin (2000), que fue partícipe de esta experiencia en esta facultad, le pone fecha de inicio y de finalización a la misma: del 02/11/70 al 24/03/76¹⁹⁶.

La Facultad de Arquitectura, así como la Escuela de Ciencias de la Información, en esa época estaban ubicadas en el centro de la ciudad de Córdoba¹⁹⁷, al igual que la Escuela de Servicio Social. Las tres parecieran confluir en un espacio de fuerte militancia en la década del setenta, al ser las tres instituciones universitarias del centro de la ciudad y con mayor participación en movilizaciones, asambleas inter-facultades, etc¹⁹⁸.

Este proceso de militancia política fue abriendo, en el espacio de la Facultad de Arquitectura, una abierta crítica a algunas materias dictadas en la carrera, como “Tesis”, cuyo profesor titular la bautizó como “Taller Vertical”, donde los temas investigados serían reprocesados por los estudiantes de los cuatro años anteriores. Según los estudiantes *“La Tesis comienza a mitad de año, lo que impone a sus alumnos a elaborar a toda marcha un marco teórico que ayuda a sus directivos a eludir responsabilidades en el sentido ideológico y que, sin más ni más, será la verdad para los niveles inferiores...”* (Ferrero, 2009: 235).

Los reclamos de los estudiantes dieron lugar a la conformación del “Taller Total” que, según el relato de uno de sus protagonistas, suponía que *“...estudiantes de primero a sexto año compartieron estudios teóricos de un mismo tema, llevando luego por nivel la problemática de acuerdo a los diferentes grados de conocimiento y capacitación que tenían e iban adquiriendo”* (In Novillo, 2008: 27).

Es decir, además de las clases teóricas, los estudiantes tenían un espacio por nivel, brindado por las materias de primero a sexto año, donde se trabajaban según el grado de complejidad y de avance teórico en la carrera. Al mismo tiempo, se creó una instancia inter-nivel, donde estudiantes de primero

¹⁹⁶ Sobre el Taller Total en la Facultad de Arquitectura, pueden consultarse los libros de Elkin (2000) “Taller Total”; “Arquitectos que no fueron” (2008) de Novillo (comp.) y “La generación del 70. Sus ideas, militancia, aciertos y errores. Vida y lucha de Vanguardia Comunista” de Ortiz (comp.) (2010).

¹⁹⁷ En la actualidad, sólo la Facultad de Arquitectura permanece en el centro, mientras que la Escuela de Ciencias de la Información está ubicada en el campus universitario, al lado de la actual Escuela de Trabajo Social.

¹⁹⁸ Según Cecilia *“Arquitectura había comenzando con el proyecto que se llamaba “Taller Total”, entonces ahí nosotros nos unimos los tres, ¿Por qué?, porque Trabajo Social ya tenía su trabajo en los barrios, Arquitectura necesitaba empezar a trabajar en barrios y Ciencias de la Información andaba buscando como armar su estrategia para el trabajo con los sectores populares”* (Entrevista a Cecilia).

a sexto año compartían un mismo proyecto, una misma problemática, y aportaban a la construcción colectiva de los problemas que enfrentaban¹⁹⁹.

Esta propuesta pedagógica innovadora implicó, para la Facultad de Arquitectura "...que en el taller se cumplieran –en conjunto y simultáneo- todas las tareas de materias que nunca se relacionaron; la razón del rotundo cambio se basó en el divorcio entra la profesión (afuera) y su enseñanza (adentro)...Quizás una utopía hecha realidad fue llevar este método no sólo en las materias de un mismo nivel en horizontal sino interrelacionar muchas de las actividades en sentido vertical entre distintos niveles...Esto se llamó "internivel", pilar de la nueva construcción del conocimiento" (Etkin, 2000: 68-69).

La puesta en marcha de los espacios de taller, tanto de nivel como inter-nivel, fomentaba las discusiones entre los docentes y los estudiantes, las puestas en común de los problemas y las soluciones alcanzadas y, fundamentalmente, era además, un espacio donde los posicionamientos teóricos y políticos también eran puestos sobre la mesa.

Este proceso, desarrollado en Arquitectura, coincidió con aquél iniciado en la Escuela de Servicio Social desde fines de la década del sesenta, y en el que la práctica pre-profesional fue objeto de debate y revisión. En ese sentido, progresivamente se fueron incorporando algunos de estos elementos del "Taller Total" de Arquitectura, pero con algunas particularidades.

La primera experiencia de "Taller Total" en la Escuela de Servicio Social parece comenzar entre 1971 y 1972²⁰⁰, consolidándose en 1973. En esa línea, la práctica de primer año, que presentaba los diversos campos de actuación profesional, tenía por objetivo visitar diversas instituciones –tanto públicas como privadas- con el fin de armar un "fichero institucional", que serviría luego para las prácticas del estudiante en los años venideros.

Jorgelina, quien fue Jefa de Trabajos Prácticos en primer año, recupera el modo de organizar la práctica en primer año:

"Nosotros buscábamos centro de prácticas donde el alumno pudiera hacer un análisis de la organización. Por ejemplo, tratábamos de que fueran al área de salud, de vivienda, de educación, siempre por áreas de intervención en trabajo social, que hicieran, por un lado, el análisis institucional y, por el otro, un acercamiento al usuario de cada uno de esos servicios. Ya en la última parte de la práctica, pasarán a trabajar con casos, que intentarán ir estructurando, ir armando las primeras entrevistas y haciendo informes de cada caso y después a través de plenarios hacíamos la socialización de la práctica con toda la información que habían recabado" (Entrevista a Jorgelina).

Por lo tanto, primer año seguiría sosteniendo un nivel de abordaje institucional e, inclusive, sostendría el desarrollo de la metodología del caso

¹⁹⁹ Cabe aclarar, que además del espacio inter-nivel, como propuesta sumamente innovadora en la enseñanza práctica de la Arquitectura, se suman a las materias de Arquitectura o Diseño y a las de Tecnológicas, materias con contenidos de Ciencias Sociales (Etkin, 2000).

²⁰⁰ Debido a la escasa existencia de documentos históricos que traten el tema de la práctica pre-profesional, ha sido difícil poder determinar con exactitud cuando comienza a consolidarse una nueva forma de organizar las prácticas pre-profesionales. Todo indica, desde los relatos y los documentos, que en 1971 comienzan a debatirse y a pensarse alternativas y que, en 1972, fue realizada una experiencia piloto, que se consolidó en 1973.

social individual. La entrevistada relata la dificultad que comenzaría a tener para sostener este tipo de prácticas en 1973:

“...trabajo social estaba ligado a la práctica con organismos estatales, y comenzaban a tener mayor entidad las no gubernamentales y a haber lugares, espacios abiertos, entes privados y en fábricas...el director de la Escuela, de entrada nos quiso sacar todo lo gubernamental y yo me puse de la nuca, yo le decía que no podes mandar a alumnos que recién ingresan, que le querés abrir los ojos a un mundo diferente a que vean sólo una parte del mundo, mandalo a que vean lo que más puedan de ese mundo, dale los elementos para que el alumno forme su propio criterio y mire, pueda ver la cosa de un modo diferente y en última instancia si opta por algo que a vos no te gusta...” (Entrevista a Jorgelina).

Por su parte, Paula -quien fue Jefa de Trabajos Prácticos en segundo año- recalca la importancia de la práctica desarrollada en primer año, en la medida en que ésta no se encuentra desligada del resto de las prácticas de la carrera, sino que posibilita que los estudiantes cuenten con un elemento central a la hora de planificar el trabajo comunitario, un fichero institucional que facilita las gestiones y derivaciones planteadas por la comunidad. En referencia a ello señala:

“En primer año todos los alumnos deberían haber pasado por todas las instituciones, todos hacían esa ficha de denominación, los fines, objetivos, hacían la visita y todo el mundo tenía que hacer esa ficha. Así, todos los alumnos iban a tener luego las instituciones que abordarían: salud, educación y ahí le buscábamos la vuelta, cárcel por ejemplo también y salían cada uno de los alumnos y hacía su ficha, con un cuaderno grande, donde tenía toda fichada Córdoba por institución. Esto que nosotros hacemos hoy de entrar a Internet en esa época no había, entonces había que proveerlo de otra manera” (Entrevista a Paula).

Por lo tanto, primer año cumplía un papel importante para las prácticas desarrolladas por los estudiantes entre segundo y cuarto año. Las mismas conformaban una unidad, en la cual los estudiantes realizaban sus prácticas pre-profesionales a partir de distintos niveles de complejidad, permaneciendo de segundo a cuarto año en la misma comunidad. Paula grafica la práctica de segundo a cuarto año diciendo:

“Habría que imaginársela en una función de ensamble. Lo que nosotros le llamamos en aquel momento el taller era entendido como distintos niveles que se iban complementando. En segundo año se comenzaba con la inserción barrial, se buscaban las comunidades y se comenzaba a trabajar la comunidad. Este equipo de estudiantes, si vos lo ves...tienen que evolucionar y llegar al tercer año y tratar, no de trabajar con una institución, sino pasar a tercer año y tratar de hacer el enlace dentro de las instituciones barriales, un interactuar de todos los recursos institucionales con los que cuenta el sector poblacional....Y lograr que todo esto sea parte de una sola articulación, esta articulación es la que planteamos a nivel de la estructura, cuando uno habla porque el cambio de estructura” (Entrevista a Paula).

En vinculación con las tareas de los estudiantes por nivel, Paula alude a lo siguiente:

“El alumno va a continuar en el mismo centro y va a terminar en ese lugar...hay una permanente articulación que se da de abajo hacia arriba, siempre va a haber alumnos de distintos niveles en un mismo barrio. ¿De qué niveles van a estar? Segundo, tercer y cuarto año. En un mismo barrio...pasábamos de lo cuantitativo a lo cualitativo en lo que respecta a las distintas funciones de los alumnos. Los de segundo trabajaban exclusivamente con informantes claves, buscando datos, recogiendo información permanentemente, a la par del otro que ya venía incorporado trabajando con la gente y manejando grupos (tercer año), por aquel otro que no se limitaba al grupo sino que ya pasaba a trabajar las relaciones entre las instituciones (cuarto año). Por eso hablábamos de lo cualitativo y cuantitativo. Y eso cuantitativo era todo para el mismo sector, el barrio podía tener cuanta gente tenía y siempre tenías la realidad al día, porque a los que incorporaban nuevitos se les hacía hacer un nuevo diagnóstico situacional. Este tenía que rastrear igual, no importara que ya estuviera hecho, lo importante era que reactualizara y para que el chico se insertara también. Por eso al mismo tiempo que incorporábamos alumnos de segundo año, los de cuarto estaban dejando la práctica” (Entrevista a Paula).

Es decir, los estudiantes comenzaban su tránsito por la carrera realizando un relevamiento institucional, para luego insertarse en alguna comunidad, lugar donde realizarían las prácticas desde segundo a cuarto año.

Por su parte, la organización del cuerpo docente que pertenecía al Área Práctica de la carrera tenía una división en dos cargos, con funciones distintas. El Jefe de Trabajos Prácticos tenía por función articular con el “área teórica” del nivel, con otras las materias y coordinar a los supervisores que conformaban el equipo de trabajo de las prácticas pre-profesionales. Según Paula, cada año de la carrera:

“...contaba con un jefe de equipo y el resto de trabajadores sociales que se hacía cargo de las distintas tareas del grupo, como hoy somos los jefes. Siempre había un jefe de área, este jefe de área era el encargado de articular con los otros jefes de las otras áreas, así como había un día para reunión de cátedra, en ese momento la cátedra iba por separado...” (Entrevista a Laura).

Mientras que los Supervisores:

“...iban a terreno y tenían reuniones conmigo donde íbamos analizando la evolución del grupo... después las supervisoras iban al lugar donde el alumno estaba insertado para ver si había algún problema, lo seguía en su práctica, y después el alumno tenía la obligación de presentar informes de lo que hacía y del supervisor de corregir y evaluar, pero estaban todas las instancias cubiertas, la relación del supervisor con el alumno y del supervisor conmigo” (Entrevista a Lorena).

Cabe recalcar que, tanto el Jefe de Trabajos Prácticos como los Supervisores, realizaban una actividad de acompañamiento, no sólo desde los espacios áulicos, sino también desde el terreno.

“Nosotros como docentes bajábamos, eran las reuniones de talleres en la escuela, pero un acompañamiento sistemático en los barrios, en todas las actividades que se hacían, me acuerdo que un sábado o domingo se organizó una fiesta, y era obligatorio para mí estar, no sé si todos lo hacían, pero yo lo hacía, era una necesidad fundamental” (Entrevista a Noelia).

“Yo iba con todos mis alumnos, siempre iba con mis alumnos al barrio, esta es una pequeña gran discusión con los trabajadores sociales, yo siempre lo dije, acá no están los que piensan y los que patean, no es que yo tenga las patas para caminar y vos la cabeza para pensar, así que cuando nosotros decimos que vamos a trabajar en este barrio, yo no puedo trabajar desde inferir cuestiones que me dicen otros, y menos de los alumnos. Si yo tengo que orientar a los alumnos, hay que estar. No te digo ir a todas las veces a la práctica, pero si estar, acompañar, ahí podés relacionar el para qué, qué es lo observable, a donde está, inclusive la cuestión cultural en cuanto los hábitos...” (Entrevista a Laura).

“Acompañábamos a los alumnos, normalmente, para mí vos no podés decirle a los estudiantes que vayan a terreno si no sabés lo que van a ver, entonces, acompañarlo, estar con los alumnos, enseñarles. Si digo observo, bueno, nos paremos en esta calle, ¿Qué ven?, ¿Cómo lo ven?, ¿Cómo lo van a registrar?, ¿Qué es lo notorio?, vamos a la infraestructura, lo objetivo, lo subjetivo, cómo lo manejás a todo eso. También, nosotros los acompañábamos por ejemplo a reuniones más importantes donde había que tratar determinados temas, si el alumno iba a la institución a la mañana lo dejábamos que vaya, que recabara información y ahí juntaba, armaba y después cómo manejabas esa información cuando íbamos a los distintos lugares donde nos encontrábamos con la gente. Eso te hacía una sumatoria de información que te permitía manejarte con más peso, en la realidad que estabas” (Entrevista a Paula).

Cabe recalcar que en este proceso de revisión permanente de la práctica pre-profesional, entre 1972 y 1973, se adoptó el criterio de que los estudiantes transitaran de primero a cuarto año con el mismo Jefe de Trabajos Prácticos y Supervisor.

Esta organización de las prácticas pre-profesionales se encontraba atravesada por la dinámica social y política de la época, lo que hacía que, muchas veces, los estudiantes no pudieran sostener sus prácticas a lo largo del tiempo. En referencia a ello, Jorgelina dijo:

“En segundo, tercero y cuarto año seguían en un mismo barrio los que podían, o las echaban del barrio o la gente iba por un lado y los estudiantes iban por otro, o tenían procesos de persecuciones concretas, de demasiada exposición política” (Entrevista a Jorgelina)²⁰¹.

²⁰¹ Este punto será retomado en el siguiente capítulo.

A continuación se abordarán algunos documentos de la época, donde se plantea la cuestión de la metodología de intervención. De ello se desprenderán diversos criterios que hacen a la selección de los centros de prácticas y a la naturaleza que tendrá la práctica pre-profesional.

4.3.3 Perspectiva teórica y criterios en las prácticas pre-profesionales.

Este proceso de renovación en el modo de organizar la práctica pre-profesional fue acompañado por la incorporación de una nueva visión teórica que, si en 1969 se encontraba influenciada por una perspectiva modernizadora de la Reconceptualización, en 1972 mostró una clara incidencia de la tradición marxista.

El primer documento consultado se titula *“Plan de Prácticas de Segundo Año”*. En él, se considera al Servicio Social como una praxis transformadora de la realidad y, para ello, el proceso de intervención debe partir de la investigación de la realidad. Según reconoce este plan de práctica *“La acción del S.S debe estar dirigida hacia la clase obrera, porque reconocemos que históricamente, es a ella a quien le corresponde esta transformación; aunque planteamos también la necesidad de trabajar con los otros sectores oprimidos de la sociedad”* (1972).

Partiendo de estos supuestos –el trabajo social como praxis y el trabajo con la clase obrera–, los estudiantes debían investigar y conocer la realidad concreta a partir de dos ejes: la estructura de clases y el nivel de conciencia. Este conocimiento, según el plan de prácticas, tenía que seguir una *serie de pasos* para llegar al conocimiento, pasando de una etapa sensible a otra racional.

Vale la pena recuperar este proceso desde las palabras textuales del plan de práctica *“El conocimiento sensible, se adquiere con los primeros contactos con la realidad, a través de los sentidos, visualizando los aspectos exteriores de las cosas, en forma aislada. Continuando la práctica social con las sucesivas repeticiones de sensaciones, se logrará captar la esencia de los fenómenos, y la relación existente entre ellos, llegándose a la formación de los conceptos. Así, se pueden extraer conclusiones lógicas mediante juicios y deducciones. Con estos dos últimos pasos, se llega al conocimiento racional, entendiéndose que no finaliza aquí, ya que este proceso de conocimiento, está en continua evolución”* (1972).

A partir de ello, se plantean las etapas de este proceso: a) información recurrente, donde los estudiantes debían ir al barrio en distintos horarios y días, y registrar todo lo que sucediera y tener los primeros contactos con el barrio; b) conocimiento cuantitativo; una vez recogidos los datos, se pasaría a su análisis, determinándose áreas temáticas (como vivienda, salud, educación, etc.) y la elaboración de fichas de campo por área. Mediante estas fichas, que deberían ser profundizadas con las técnicas de investigación (entrevistas, censos, encuestas, etc.), se indagaría lo referido a la estructura de clase y al nivel de conciencia. Con este segundo momento *“...se obtiene un conocimiento cuantitativo de la realidad. Se tiende a lograr una visión general, sin profundizar las cosas y fenómenos que suceden en la misma (realidad)”* (Plan de prácticas segundo año, 1972); c) conocimiento cualitativo, donde se relacionaban las distintas fichas

temáticas entre sí dentro del contexto general de la sociedad, estableciéndose las *relaciones causales* de las situaciones para captar su esencia.

Al concluir este proceso metodológico se estaría en condiciones de *“...formular un orden de prioridades de los problemas a resolver en el barrio, y al mismo tiempo, nos suministrará conocimientos acerca de la población...”* (Plan de prácticas segundo año, 1972). En este momento debían empezar a conformarse grupos en los barrios, en una fase de motivación y conformación de los mismos.

De este modo, la práctica abordaría tres dimensiones de análisis e intervención: a) la definición de las áreas temáticas (los problemas sociales) vinculados a vivienda, salud, población (edad, sexo), educación y organización comunitaria, infraestructura (agua, luz, gas, transporte, asfalto) y fuentes de trabajo (industria, comercio); b) estructura de clase: sectores de la producción (primario, secundario, terciario), relación con los medios de producción (propietario, no propietario), categoría o cargo que ocupa (capataz, peón, oficial, etc.) y c) conciencia de clase: relación con los sindicatos (grado de participación), relación con organismos barriales (grados de participación), ocupación del tiempo libre, nivel de aspiraciones, extracción de clase.

Luego de la inserción barrial, los estudiantes comienzan el trabajo desde las prácticas pre-profesionales. Al igual que lo señalado en los documentos históricos encontrados, las entrevistadas reconocen que las prácticas pre-profesionales apuntaban a dos ejes de trabajo; por un lado, el abordaje de los problemas sociales más significativos de la comunidad, desarrollando procesos de gestión y fortalecimiento del acceso a bienes y servicios públicos, actuando de este modo sobre los procesos de urbanización de los barrios y, por otro lado, el trabajo sobre la conciencia de clase.

“...había que trabajar institucionalmente y fortalecer las organizaciones dándoles objetivos institucionales, que es lo que la gente en última instancia necesitaba, por ejemplo los centros vecinales, con el tema de la apertura y las demandas que se le iba a formular al Estado, a la municipalidad y a los distintos entes que competían para organizarse. Íbamos tras el agua, íbamos tras el asfalto, íbamos a trabajar necesidades básicas del sector poblacional. No era lo político solamente, era acompañar procesos de urbanización de la ciudad” (Entrevista a Paula).

En otra parte de la entrevista, Paula señala:

“...buscábamos que el alumno descubriera en el obrero, y trabajaran sobre el sistema del capital, la producción, no era porque si, el vecinalísimo no tenía nada que ver con esto. Entendíamos que este alumno tenía que tener en su bagaje, fundamento, una visión totalmente distinta, para abordar una realidad distinta y salir de esto de “queremos el centro vecinal con la bocha”, queríamos centros vecinales polentas, que pelearan, discutieran, buscaran la calidad de vida. Introdujimos el tema de la política en los centros vecinales y para introducirlo los alumnos tenían que estar formados” (Entrevista a Paula).

De igual forma, Analía recalca el trabajo sobre la conciencia de clase:

“Creo que era más que todo participar para que el nivel de conciencia de clase aparezca, eso a nivel político. Si analizábamos que los vecinos en donde nosotros trabajábamos tenían una conciencia alienada y no se visualizaba como alienado y como sometido y demás, no podía trabajar y participar en lo que se llama, el crecimiento personal por un lado, y en la revelación de su conciencia de clase, y para eso, era un trabajo muy largo, y estábamos totalmente en lo político más que todo, en la militancia política” (Entrevista a Analía).

Otro documento perteneciente a 1972, fechado el día 27 de julio, se presenta como un aporte a la discusión para reestructurar la carrera y las prácticas. En este último punto, retoma algunos ejes planteados por el plan de trabajo de tercer año en 1971.

Partiendo de la pregunta, “¿qué es lo que se va a investigar?” se señala que hay que instrumentarse teóricamente para transformar la realidad del proletariado, logrando el auto-desarrollo del sector. Para ello, se debe partir del reconocimiento de sus condiciones materiales de vida, proponiéndose tres ejes de investigación: a) crisis económica actual: *“...es necesario tenerla objetivada y no sólo sentirla, y cómo se manifiesta de diferentes maneras en los distintos países y trae diferentes consecuencias...el hecho de partir de un análisis incorrecto de la realidad, nos lleva a formular proposiciones incorrectas”* (Documento de discusión, 1972); b) cómo se manifiesta la crisis en el salario real del obrero; c) manifestación de la crisis a nivel de la conciencia, que incluye cuatro niveles: el sindicalismo (es la organización propia del obrero, y es importante a los fines del desarrollo de la solidaridad); el nivel de participación en otros grupos; el nivel de aspiraciones, y la ocupación del tiempo libre.

Estos dos documentos retratan la transición entre la práctica, dividida en caso, grupo y comunidad, y la búsqueda de una nueva práctica pre-profesional, que mantenga un compromiso orgánico con la clase trabajadora. En ese sentido, es paradójico que estos documentos planteen un anclaje netamente comunitario (teniendo en cuenta que, históricamente, la práctica de segundo año era grupo) pero sostienen dentro de ella una práctica grupal.

Finalmente, el último documento encontrado pertenece a 1973, en el cual se presenta la estructuración de la práctica pre-profesional, a partir de niveles de contradicción que los estudiantes debían enfrentar en la práctica. Este documento lleva por título “Niveles de taller”.

Los supuestos desarrollados en el documento, y que deberían aparecer en todos los niveles de talleres, son cinco: *“1) el enunciado y la fundamentación de la contradicción cuyo enfrentamiento se enfatiza; 2) luego tiene que enunciar los objetivos señalados, operativamente y cómo se enfrenta a esta contradicción; 3) además, cada experiencia concreta debe preparar el paso a nivel superior, a partir de lo cual se constituye los objetivos secundarios del nivel en consideración; 4) fuera de estos aspectos, propios del taller y sus características exigen adecuada instrumentación curricular y 5) un período de duración”* (Niveles de Taller, 1973).

Así, los estudiantes que se incorporaban al taller de primer año se enfrentaban a la contradicción “...estudiante-mundo popular²⁰², expresando que Trabajo Social, históricamente situado en nuestra sociedad, intenta realizar una cierta unidad dialéctica sobre estos elementos de suyo contradictorios” (Nivel de Taller, 1973: 1). Esta contradicción se definió a partir de que la mayoría de los estudiantes provenían de los estratos sociales de mayores ingresos y “...ellos se han formado experiencial e intelectualmente ajenos de las situaciones de los sectores populares; su comprensión de esa situación, es el producto elaborado por la ideología dominante...” (1973: 1).

De este modo, el primer nivel del taller debía contribuir a que los estudiantes –pequeñoburgueses por definición- se integraran progresivamente, como agentes externos, a la práctica de liberación de los sectores dominados.

La operacionalización de este objetivo era empírica y teórica. La primera era más importante, y se proporcionaba desde el taller, si bien se adquiría un conocimiento empírico desde un ordenamiento de los datos a nivel teórico. Esta ruptura fue posible mediante experiencias y vivencias de los estudiantes con los sectores populares, “Esta vivencia constituye sólo la materia prima con que se elabora el proceso de desmitificación social del alumno; para que esta experiencia escape al puro empirismo hay que darle significación...” (Nivel de Taller, 1973: 2). Por lo tanto, la experiencia práctica debía estar atravesada por espacios de reflexión y estudio teórico. El taller era un espacio de “terreno-reunión de reflexión”²⁰³.

Junto a este objetivo principal, de enfrentamiento de la contradicción “mundo popular-estudiante”, se planteaban los objetivos secundarios “Lograr una primera aproximación a una conciencia científica de la realidad; familiarizarse con algunas herramientas básicas del análisis social (conceptos elementales); visualizar el aprendizaje como una actividad dialéctica de autointerpretación de la realidad experienciada, y que se apoya en un conjunto recibido de teoría y conceptos abstractos que es necesario conocer” (Nivel de Taller, 1973: 2).

El nivel II de taller partía de la contradicción principal entre “práctica espontánea-práctica científica”. Esta contradicción demandaba que el taller brindara herramientas teóricas a los estudiantes para comprender las causas de los problemas y, mediante “aproximaciones sucesivas” –según los términos del documento- ir proyectando su acción. “Se trata de enfrentar la dinámica de transformación de la realidad en su totalidad y de abrir una experiencia distinta en la cual la ciencia es válida por la eficacia en la transformación de la realidad y no se sostiene sólo por conocerla”²⁰⁴ (Nivel de Taller, 1973: 2).

²⁰² Según el documento, “...debido al carácter de estas contradicciones que brotan de la estructura social y de la historia de los actores, ellas no pueden superarse en el plazo de un nivel, deberán ser preocupación del trabajador social a lo largo de toda su vida de profesional; pero, en cada uno de los niveles, intentaremos que la respectiva contradicción se enfrente, se aprenda a visualizarla y a encararla de manera que no actúe a espaldas nuestras” (Nivel de Taller, 1973: 2).

²⁰³ Esta postura debería permitir que “el alumno esquive todas las posturas ideológicas, tanto en pretendido “realismo” que enmascara la realidad, como reducirla a lo inmediato, con las amplias construcciones economicistas, ultra-abstractas y de un idealismo pseudo-marxista en que la realidad aparece reemplazada por los conceptos” (Nivel de Taller, 1973: 2).

²⁰⁴ Aquí puede observarse una cierta influencia de la Tesis XI de Feurbach elaborada por Marx, que expresa que “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (1975: 92).

A partir de allí, se proponía que la práctica se integrara a los distintos enfoques parciales desarrollados por el conocimiento científico (la economía, la historia, cultura, etc.). *“...es a este nivel donde los alumnos visualizan la práctica social como un elemento específico de su acción profesional y que empieza a percibir en la realidad las leyes que rigen la dinámica de cambio...”* (Nivel de Taller, 1973: 4). Así, la práctica le exige a la teoría que afine sus explicaciones, no sólo en su lógica interna, sino también con respecto a las preguntas concretas que le haga la práctica²⁰⁵.

Pedagógicamente, este nivel debía contribuir a que el estudiante lograra vincular las situaciones particulares con los hechos y fenómenos más generales, que tuviera capacidad de producir diagnósticos y que, a nivel de los sectores populares, los estudiantes se insertaran en alguna organización de base, introduciendo tareas educativas y de promoción de la organización.

Finalmente, el nivel III del taller estaría determinado por la contradicción entre “Burocracia-Mundo Popular”. Según el documento, el estudiante llega a este nivel *“luego de una aproximación realizada en los dos niveles anteriores. Estos le han posibilitado un conocimiento más científico, manejo de instrumental teórico-práctico como también asimismo una práctica social, que a partir de la realidad de los grupos populares, intenta penetrarla científicamente, entregando una respuesta que, aunque a nivel sector restringido (organización de base) ya comienza a ser totalizante y transformadora”* (1973: 6).

Desde su práctica pre-profesional, el estudiante ha conocido la existencia de distintas organizaciones que buscan responder a diferentes necesidades y con intereses distintos. Desde allí, ha podido constatar una concepción en torno a lo institucional, marcada por una contradicción entre el funcionario público o privado y el trabajador. Ello implica que el estudiante logre un nuevo nivel en su práctica, superando lo grupal, y desarrolle proyectos más globales –proyecto con perspectiva macrosocial según los términos del documento-, con organizaciones de segundo o tercer grado²⁰⁶.

Estos documentos, junto al posicionamiento teórico asumido, permiten comprender algunos criterios que adoptarían las prácticas pre-profesionales. El primero de ellos se vincula con el carácter esencialmente comunitario que tendrían las prácticas, adquiriendo por lo tanto, un carácter des-institucionalizado con respecto a instituciones formales y estatales. Es decir, la práctica buscaba desarrollar una inserción barrial desde alguna organización de base y barrial, como podía ser la iglesia, el dispensario, la escuela o el centro vecinal.

Cecilia recalca que este viraje en la práctica pre-profesional se inició con la llegada de los obreros a la escuela. Aunque, en realidad, a este hecho debería sumársele la militancia política de los estudiantes y de las supervisoras, como

²⁰⁵ El documento afirma *“...un desafío tanto para el alumno como para el docente de taller, en materia de ciencias sociales, no en un sentido de erudición sino de capacidad de traducción de lo que las ciencias sociales aportan a la situación particular que se debe enfrentar”* (Nivel de Taller, 1973: 4).

²⁰⁶ Resulta interesante que para este nivel se recomienda incluir un análisis de la ciencia política, para el estudio del Estado y sus aparatos y el fenómeno burocrático, y a nivel del trabajo social, incluir un análisis de cómo el Estado planifica y ejecuta los planes y programas y los tipos de planificación existentes y las técnicas de comunicación de masas (Nivel de Taller, 1973).

otro de los elementos necesarios para pensar el cambio de práctica pre-profesional:

“Aquí el hecho más importante es que desde la Universidad no se estaba planteando el trabajo con obreros sino que los obreros venían a informarnos de cuáles eran los procesos en que ellos estaban y de qué manera nosotros podíamos colaborar...Entonces, ahí nosotros comenzamos a romper con las prácticas institucionales y empezamos con los barrios...ahí empezamos a poner y usamos como sede, entonces la sede que teníamos eran los centros vecinales, ese era el espacio donde se empezaba a nuclear gente y empezábamos nuestro trabajo concreto” (Entrevista a Cecilia).

Por su parte, Paula clarifica el proceso de inserción de los estudiantes en el barrio mediante alguna organización comunitaria:

“... teníamos determinadas consignas, como trabajar, en cuales barrios, sus características. En aquel entonces era fundamental que tuviera por lo menos una comisión provisoria de centros vecinales, la escuela...Luego hacíamos un trabajo con las instituciones básicas, dispensarios, centros vecinales para unir esta red. Esta red era la que vos tenías que garantizar. Si podías partir de un dispensario partías de un dispensario, si tu inserción era en una escuela, partías de una escuela y si te daba la inserción un centro vecinal partías de un centro vecinal” (Entrevista a Paula).

El carácter des-institucionalizado de las prácticas pareciera tener por fundamento dos elementos: por un lado, la decisión teórica y ética-política de la carrera de fortalecer el proyecto societal de la clase trabajadora. En ese sentido, los barrios seleccionados para realizar las prácticas eran prioritariamente “barrios obreros”. Algunas entrevistadas dijeron:

“Las prácticas se desarrollaban en zonas incipientes, como barrio Talleres, la Madrid, San Roque. Las prácticas eran aceptadas en estos barrios ya que eran trabajadores los que vivían allí, al mismo tiempo que protegían a los estudiantes de, por ejemplo, escaramuzas policiales” (Entrevista a Paula).

“Primero los barrios que elegimos, eran todos barrios proles, fijate qué interesante eso, no sólo por el barrio, mirá lo que pasa, la zona de la Renault, Villa Libertador, Barrio Comercial...por eso antes te decía Ferreyra, porque eran los espacios con los cuales a nosotros nos interesaba trabajar. Yo lo que recuerdo era Ferreyra por un lado, Villa Libertador y barrio Comercial y el otro que no me acuerdo como se llamaba el barrio, que era el que estaba yendo por detrás de la fábrica militar de aviones, no me acuerdo como se llamaba ese barrio, era por Av. Fuerza Aérea” (Entrevista a Cecilia).

Laura, Jefa de Trabajos Prácticos de cuarto año, relata cómo los jefes organizaban las prácticas a partir de un mapa, en el que la ciudad estaba dividida en cuadrantes.

“En cuatro partes, esa división la hizo la escuela, tenía que ver con la cuestión geográfica y la cercanía de unos y otros y que nos permitía la articulación, es más, las

reuniones que teníamos con los jefes de trabajo práctico, eran siempre con el mapa de la ciudad, y estaba lleno de marcadores y de cosas, era una cuestión visual muy importante” (Entrevista a Laura).

En otra entrevista, expresó que en estos cuadrantes se tenían en cuenta los grupos políticos existentes en los barrios, así como también las prácticas militantes desarrolladas por los estudiantes.

“La Ciudad estaba dividida en cuatro cuadrantes, esos cuadrantes eran geográficos, en cada sector nosotros trabajamos. El modo de trabajar de cada uno, yo diría que de ninguna manera era competitivo ni necesariamente discutido, ahí si los grupos políticos hacían la suya, y tenían el derecho a hacerla. ¿Por qué yo me hacía cargo de esos dos? (en referencia a dos grupos de estudiantes que militaban) Porque estaban haciendo una tarea política, yo no los supervisaba, yo sabía que estaban haciendo esa tarea política” (Entrevista a Laura).

En referencia a este punto, Rocío recalca cómo la división por cuadrantes hecha por las docentes no contemplaba las particularidades desarrolladas en esos “barrios obreros”. Al mismo tiempo, expresa que el trabajo estaba orientado a la clase obrera, en cuanto motor de la lucha de clases, y no así a villas miserias.

“Estas chicas que estaban con la Reconceptualización, con el marxismo a ultranza, agarraron el mapa de Córdoba y eligieron las zonas. De ahí también muchos de los fracasos de las intervenciones en los barrios, agarraron el mapa de Córdoba y como no se podía trabajar en las villas miserias, porque era el lumpen proletariado, y porque como el marxismo dice que hay que trabajar con la clase obrera que es el motor de la revolución, las chicas que estaban con la firme intención de hacer la revolución, que estaba a la vuelta de la esquina, agarraron el mapa de Córdoba y miraron donde estaban las fábricas. Alrededor de esas fábricas supuestamente había obreros, alrededor de Fiat habría obreros... yo nunca en los cuatro años pisé una villa, si vos pertenecías a un movimiento, o tenías un trabajo en la villa seguías trabajando como militancia, pero desde el plan de estudio no se estaba de acuerdo con eso, había que trabajar con la clase obrera. Alguno de esos barrios, como en nuestro caso, en Corral de Palos, donde no había serias reivindicaciones, ni de vivienda, ni de agua potable, era imposible entrar a trabajar a esos barrios donde eran francamente reaccionarios...no todos los obreros eran SITRAC-SITRAM, Tosco o Atilio López, había de todo, estuvieron quienes se pudieron insertar y quienes no. Ese es el criterio de las supervisoras. Se nos decía que el lumpen, el villero no podía hacer la revolución, era un desclasado y que se iba a poder trabajar con la clase obrera porque ellos iban a llevar adelante la cosa, nos enganchábamos”²⁰⁷ (Entrevista a Rocío).

Por su parte, Daniela, quien fue supervisora, plantea sus dificultades dentro de la escuela a la hora de su trabajo con el Movimiento Villero Peronista.

²⁰⁷ Este relato, marcado por una cierta ironía de la entrevistada, está vinculado a su experiencia de práctica pre-profesional, ya que prácticamente no contó con la supervisión y el acompañamiento de la supervisora.

“...desde el punto de vista de la práctica, nosotros tuvimos que remar mucho porque no estaba bien visto el trabajo en villa, el trabajo con lumpens. Estaba direccionado el trabajo en ese momento más hacia la clase obrera. Nuestro trabajo lo tuvimos que defender mucho” (Entrevista a Daniela).

Por otro lado, este posicionamiento planteaba una visión particular del lugar del trabajador social, anclado desde lo comunitario y desde organizaciones de base, reclamando al Estado la atención de determinados problemas sociales. Es decir, el trabajador social no era visto desde las instituciones sociales del Estado, sino desde las organizaciones sociales, lo cual, para la época, implicaba un cierto grado de desprofesionalización en el accionar profesional. En esa línea, las entrevistadas dijeron:

“No podíamos estar en lo institucional en la cooperadora, tenía que ser distinto y tener otra función. No íbamos a ir a juntar plata para comprar las escobas y para que se limpiara la escuela, eso le correspondía al Estado y era parte del nuestro aprendizaje para con los vecinos, para el reclamo, esto tenía que ver con la movilización y la demanda” (Entrevista a Laura).

“Esto era una política totalmente distinta, en contraposición al gobierno...este planteaba una cosa y nosotros contrarrestábamos las formulaciones y las demandas y el trabajo de las necesidades, que eran totalmente distintas, para salirle al cruce al gobierno” (Entrevista a Paula).

Reconocidas las características centrales de las prácticas pre-profesionales, se pretende abordar a continuación tres elementos más sobre las prácticas pre-profesionales: la cuestión del marxismo realmente existente en Servicio Social; tensión entre la militancia y el rol profesional del trabajador social, y algunas experiencias desarrolladas desde esta práctica pre-profesional.

4.3.4 El marxismo realmente existente en la Escuela de Servicio Social.

En general, se plantea que el Movimiento de Reconceptualización es el momento en el cual la profesión inicia un diálogo con la tradición marxista. Este movimiento, heteróclito en su composición, hace necesario reconocer las particularidades de su desarrollo en cada uno de los países donde se produjo. En ese sentido, pareciera que la influencia marxista proviene más de países como Brasil, con el Método Belo Horizonte, de las experiencias chilenas del Método Único y el Método Básico, y de los desarrollos teóricos de Boris Lima en Venezuela.

Siede reconoce que, en la Argentina, la producción teórica de la época escasamente introduce un diálogo con el pensamiento marxiano o con la tradición marxista, ya que diversas categorías asociadas a dicho pensamiento, como por ejemplo la alienación, la praxis *“...eran apropiadas por los profesionales, mayoritariamente, a través de las discusiones instaladas en el ámbito político que las*

retraducían en consonancia con postulados políticos (de extracción peronista) y filosóficos (de origen humanista cristiano)” (2007: 181).

A diferencia de lo que sucedía a nivel nacional, donde el debate pareciera estar más influenciado por el cristianismo revolucionario y el peronismo de izquierda, la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba introdujo un diálogo incipiente con el marxismo. Este acercamiento al marxismo, por parte de la escuela, adquirió algunos rasgos comunes a los analizados por Netto (2006) y Quiroga (2000). Entre ellos se encuentra la crisis de los paradigmas dominantes de las ciencias sociales y la crítica al positivismo y al estructural-funcionalismo, cuestión que tendrá un impacto en la crítica al trabajo social tradicional, al ponerse en jaque los fundamentos teóricos que legitimaban el accionar profesional. Otro de los elementos fue el creciente desarrollo de las alternativas revolucionarias y de crítica anticapitalista que tomaron forma a partir de la década del sesenta, así como la creciente “rebelión juvenil”, donde el movimiento estudiantil tenía un protagonismo central con sus cuestionamientos y críticas.

Estas determinaciones conformarían una particular introducción del marxismo en la profesión, que adquiriría ciertos rasgos: *“En primer lugar, se trató de una aproximación que se realizó bajo exigencias teóricas muy reducidas –las exigencias que la comandaba eran de naturaleza sobre todo ideo-política, con un cariz fuertemente instrumental comandando este diálogo. En segundo lugar, y consecuentemente, la referencia a la tradición marxista era muy selectiva y venía determinada más por su vinculación a determinadas perspectivas práctico-políticas y organizacional-partidarias que por la relevancia de su contribución crítico-analítica. En fin, la aproximación no se dio a través de las fuentes marxistas y/o los “clásicos” de la tradición marxista, sino especialmente a través de divulgadores y por la vía de manuales de calidad y niveles discutibles” (Netto, 2003: 163).*

La tradición marxista de esos años pareciera oscilar entre una visión “determinista” y una posición “voluntarista”. La primera, vinculada a la sobredeterminación del “factor económico” sobre el resto de las determinaciones de la vida social. La segunda enfatiza la dimensión subjetiva del hombre, desconociendo las determinaciones objetivas y materiales de la sociedad. Quiroga (2000), afirma que la inclusión del marxismo en el trabajo social estuvo dada por versiones de manual, o la versión ‘althusseriana’²⁰⁸ del marxismo. Estas oscilaciones entre una y otra tendencia, a la que se suma una tercera, que presenta al marxismo como una ciencia social deslindada de todo contenido revolucionario, introducen al marxismo en el trabajo social desde un “marxismo sin Marx”.

Las entrevistadas hacen referencia a algunas de las tendencias marxistas introducidas en la formación. Aparentemente hay una lectura de las fuentes

²⁰⁸ Como recalca Quiroga, las lecturas ‘althusserianas’ al separar la obra de Marx considera *“...a los primeros escritos como filosóficos, como contemplando la condición humana como generadora de su propio destino, y los escritos que él consideraba de la madurez de Marx, expresando su posición científica, basada en el entendimiento más estructural de la sociedad y sobrevalorizando la determinación económica. Esta separación, la conocida idea de corte epistemológico, expresaría dos formas distintas de pensar. Esto lleva a una posición de ruptura entre ciencia e ideología, y consecuentemente entre ciencia y transformación social” (2000: 145).*

marxianas, a lo que se suman las versiones desarrolladas por los manuales y el marxismo estructuralista de Althusser y Harnecker:

“Marx, me acuerdo de Kosik te voy a decir porque, porque hace dos días apareció una alumna mía diciéndome que tiene el alumno de Kosik...Politzer, fue el manual que tenía, el manual yo lo usaba como manual, realmente, un tipo tan claro para explicar a sus obrero como había que hacer la cosa, yo lo usaba muchísimo” (Entrevista a Cecilia).

“En primer año, nosotros dábamos...lo que si me acuerdo era que entre la bibliografía, que vergüenza, está el Manifiesto Comunista, era parte de la bibliografía que veíamos en la reconceptualización” (Entrevista a Laura).

“...en la cuestión más filosófica, las tesis sobre Feuerbach, la Ideología Alemana, capítulos de El Capital, de Economía Política, que estuvieron enterrados muchos años...” (Entrevista a Fernanda).

“Más allá de que tuviéramos alguna bibliografía que fue como un vademécum del marxismo, la Marta Harnecker, que hoy le hacen mucha crítica” (Entrevista a Adriana).

La incorporación de estas diversas tendencias, que según Iamamoto (2003) fueron de una utilización instrumental a partir de las exigencias prácticas inmediatas, no planteaba mediación alguna con la categoría profesional, en el reconocimiento de las propias determinaciones profesionales. Un ejemplo de ello se presenta en el ‘metodologismo’, donde muchas veces, mediante la introducción del marxismo, se confundía el método de conocimiento con la metodología de intervención. En los documentos citados en el punto anterior, aparecen algunos pasajes vinculados a esta “aproximación contaminada del marxismo” a la que refiere Netto (2003).

En primer lugar, esta confusión entre el método de investigación y la metodología de intervención se presenta al señalar que toda práctica transformadora debe partir de un carácter investigativo. Si bien toda acción profesional debe estar orientada por una investigación teórica de la realidad, la misma no supone una producción original de conocimiento, sino un proceso de reproducción de las mediaciones en el plano del pensamiento (Pontes, 1995), en el que lo particular se encuentra como un campo entero de mediaciones entre lo singular y lo universal. Este proceso no crea una teoría, sino que la utiliza para reproducir idealmente la realidad del plano del pensamiento y a partir de ello generar estrategias de intervención.

En el documento de Plan de Prácticas de 1972 se plantea la investigación de la realidad, a partir de una serie de momentos que se inician con una etapa sensible donde, mediante los primeros contactos con la realidad, se obtienen los primeros datos, informaciones desde las cuales se podrá, mediante sucesivas repeticiones, captar la esencia de los fenómenos, sus relaciones y, a partir de ello, generar los conceptos. Este proceso se inicia con una etapa sensible; luego pasa por un conocimiento cuantitativo para, posteriormente, llegar a otro de carácter cualitativo. Como señalan Lima y Rodríguez *“Implementar el proceso del*

conocimiento a partir de la percepción sensorial, para luego pasar al nivel conceptual, y por fin llegar al manejo abstracto de la realidad, es atribuir la primacía de la práctica investigativa a la experiencia, el dato, a la correlación, el registro a la ficha...El "progresivo" conocimiento se limita a la ampliación cuantitativa de datos, el aumento numérico de los contactos, entrevistas y reuniones" (2000: 39).

Esta confusión del método de investigación y del método de intervención se fusiona con las tareas que deben desarrollar los estudiantes. Al mismo tiempo que deben ir incluyendo la teoría, deben realizar el "trabajo de campo", a fin de recolectar los datos necesarios para la investigación de la realidad. Esta recopilación de datos permitirá pasar a una etapa cuantitativa, donde se comienzan a agrupar los datos e informaciones obtenidas según segmentos recortados de la realidad, vinculados a los problemas sociales (vivienda, salud, educación, etc.).

Obtenida la información, es el momento de extraer juicios y deducciones a partir de los mismos. Es la etapa de un conocimiento racional de la realidad, donde los fenómenos presentan su esencia, mediante la realización de deducciones y juicios. Estos planteos parten de la base de que lo concreto sería la práctica y lo abstracto la teoría y de que, a partir de la recolección de datos, es posible un proceso de abstracción para captar lo esencial. Como señala Montañó *"En Marx, ni lo concreto es necesariamente la práctica, ni lo abstracto la teoría. Por el contrario, Marx critica los economistas políticos (clásicos) por no conseguir superar el nivel de lo abstracto. Los que postulan la práctica como fuente de teoría, hablan de la elevación de lo sensible (práctico) a lo abstracto (teórico)" (1998: 159).* Esto incluye la lógica de la inducción y la deducción; en la inducción, desde lo singular, se pueden construir categorías generales; en la deducción, se establecen conclusiones sobre los fenómenos singulares desde leyes generales.

Esta metodología, que incorpora elementos del neopositivismo al método dialéctico, no hace más que construir desde una forma lógica una serie de categorías y conceptos, que son el resultado de una sumatoria de datos y una deducción de ellos. Este proceso es realizado mediante juicios y valores construidos por el investigador. Lejos está el método marxista de construir el conocimiento, sino que lo que esencialmente busca es reproducir, en el plano del pensamiento, el movimiento de lo real; por lo tanto, el investigador no agrega ni construye nada, sino que mediante sucesivas mediaciones logra captar, desde lo singular, las leyes tendenciales y universales de la sociedad, reconociendo la particularidad de los fenómenos sociales. Este método, que Kosik (1965) denomina de "ascenso de lo abstracto a lo concreto", refiere a que lo que se presenta en la inmediatez de la vida social es una pseudoconcreción que sólo muestra su apariencia, y que dista mucho de un método que va de lo "concreto (práctica) a lo abstracto (teoría)".

Este método de conocimiento de la realidad, que se presenta de forma difusa como un método también de intervención, encuentra su "complemento" en distintas metodologías de la época, como el ya nombrado Método Básico, que parte del supuesto de que el método dialéctico es el método científico general *"...y cuyo cuerpo conceptual, categorías y leyes formuladas, constituyen elementos directrices para cualquier disciplina, bajo el punto de vista de desempeñar ellas, el papel de principios metodológicos" (Gallardo Clark, 1973: 35).* Es decir, al

mismo tiempo que este método señala el pasaje de lo concreto a lo abstracto, reconoce una serie de pasos bien definidos (investigación, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación) que conforman un “apriorismo metodológico” (Montaño, 2000), donde el método, que adquiere un carácter general e independiente respecto del objeto de intervención, presupone una serie de pasos rígidos que el profesional debería cumplir para desarrollar su intervención, dejando de lado una intervención situada que parta del reconocimiento de las mediaciones del movimiento de lo real²⁰⁹.

Estos desarrollos metodológicos, que asumen una visión ecléctica, fusionan una concepción formal-abstracta con los primeros acercamientos a la teoría marxista. Esta metodología apriorística y a-histórica refuerza tendencias clasificatorias de la vida social y una tendencia empirista. Si bien debe reconocerse que es durante estos años que la profesión comienza el diálogo con el marxismo –reconociendo sus particularidades en cada país-, *“Esa visión alimentada solamente por la práctica y por la voluntad política, se mostraba insuficiente para desvendar la herencia intelectual del Servicio Social y su práctica en la red de las relaciones de poder económico y en las relaciones sociales del Estado con el movimiento de las clases sociales. Tal exigencia no depende apenas de una acción político moral, sino que supone una conciencia teórica que permita explicar los procesos sociales y desvendar las posibilidades de acción que éstos poseen. Si la conciencia teórica tiene sus raíces en las relaciones económicas y en las luchas de clases históricamente determinadas, ésta no surge de forma espontánea de esas relaciones y luchas. Para su construcción se necesita una interlocución con el conocimiento científico acumulado y un riguroso trabajo de elaboración intelectual, cosa que no fue posible durante la reconceptualización”* (Iamamoto, 2003: 230).

4.3.5 Militancia y Trabajo Social.

Uno de los elementos más destacados por las entrevistadas es la vinculación entre la militancia social y política y el trabajo profesional. Tanto Paula como Cecilia sintetizan una de las visiones sobre el trabajo social, desde la práctica pre-profesional, como una militancia social y política pero no partidaria²¹⁰.

²⁰⁹ Según Montaño, esto genera “...una “jaula de hierro”, (que) no aprehende la procesualidad, positividad/negatividad, el carácter de totalidad de los fenómenos sociales, no supera el nivel superficial, fenoménico, aparente, de la realidad fragmentada; por lo tanto, tampoco extrapola el aspecto interventivo de la mera alteración de variables, de cambios superficiales y puntuales a nivel de las manifestaciones aisladas, de las consecuencias (no de las causas) de la “cuestión social”” (2000: 23).

²¹⁰ Aunque en otros casos, como el de Laura, la práctica docente tenía cierta vinculación con la práctica militante. En relación con ello dijo: “...en uno de los barrios había del PB...entonces combinábamos con ellos una serie de acciones y también combinábamos la toma, se tomaban camiones frigoríficos, tomábamos leche, nosotros no involucrábamos a los alumnos, sino que articulábamos con ellos” (Entrevista a Laura). Al volverle a preguntar sobre estas tomas, la entrevistada aclaró que esto venía de su militancia política y que “...los estudiantes no se vinculaban con eso, es más no lo sabían, digamos, intuían o pensaban, y menos la gente del barrio, hubiera sido terrible. Era parte de mi trabajo político” (Entrevista a Laura).

“Las prácticas pre-profesionales tenían una característica de llamárselas “Taller Total”...esto tenía que ver con la militancia total, era una práctica que no se abandonaba, por eso se realizaba en el mismo lugar, durante todo el año, incluso en el verano” (Entrevista a Paula).

“fue cuestionado...que era un trabajo militante, y si, era un trabajo militante que tratábamos de hacerlo lo mejor posible con las herramientas que teníamos, pero no partidario, y esto es una definición. En la época las discusiones fueron profundísimas sobre eso, y creo que fuimos responsables y no meter una cosa partidaria. Yo por lo menos, lo partidario lo hacía en el sindicato y en la escuela era otra cosa” (Entrevista a Cecilia).

Esta relación entre militancia y profesión parece ser vivida por algunas entrevistadas como una relación de identidad, donde el trabajo social es una militancia²¹¹, mientras que, para otras, es una tensión o una contradicción abierta y no resuelta. En relación con esta última visión, algunas entrevistadas expresaron lo siguiente:

“...yo estaba como asistente social en el barrio y no como militante política, aunque ahora me doy cuenta que no estaba tan claro, que la frontera era muy difusa, y que en momentos no sabía si yo hacía política o si hacia trabajo social, yo creo que hacía los dos, te digo con pinzas, ese es el recuerdo que yo tengo de un período muy rico, de una relación muy fuerte con los alumnos, donde nos sentíamos totalmente solidarios con ese trabajo barrial que llevábamos” (Entrevista a Noelia).

Profundizando esta visión, Noelia continuó diciendo en la entrevista:

“...los días en el barrio, escuchando a la gente, tratando de llevar soluciones, la gente lo identificaba, como asistente social pero también como militante político, era lo que nos pasaba nosotros, esa fascinación un poco por el discurso político, como la persona que te va a ayudar a salir de esa situación en la que estás, profesionalmente y políticamente... ahora me doy cuenta que no estaba tan claro, que la frontera era no muy difusa, y que en momentos no sabía si yo hacía política o si hacia trabajo social, yo creo que hacía los dos” (Entrevista a Noelia).

Otro elemento a tener en cuenta, en esta tensión entre militancia y trabajo social, se vincula con la cuestión de la militancia político-partidaria. Es decir, no siempre se lograba separar el espacio de prácticas pre-profesionales del espacio de militancia; asimismo, existen situaciones contradictorias, en las que las líneas teóricas y políticas desarrolladas por la escuela no coinciden con las impulsadas por la organización política.

“...aparecieron las contradicciones, nosotros hacíamos las prácticas en un barrio donde hicimos alfabetización de adultos, trabajábamos con líderes, conocía gente que estaba en el PB y te hablo con la vuelta de Perón, estaba Josefina en el equipo, ¿Qué pasó con esa

²¹¹ Así lo expresaba Silvia, al decir que la profesión “...es una militancia con toda la palabra mayúscula” (Entrevista a Silvia).

gente que tenía compromiso político con Josefina?, vamos un día al barrio, y estaban pintadas las paredes, Josefina tuvo que dar una respuesta del compromiso a su gente, desde su vinculación y compromiso político más que con nosotros, eso no pasa solamente con ella, es por la estructura a la que pertenecía, a la que nosotros pertenecíamos... Las contradicciones aparecen en el sentido, no tanto en el ámbito...sino a partir de la posición política, si vos estás en el PB, el PB baja o plantea esto, y vos tenés que responder a eso, o te quedás con el PB o con la escuela..." (Entrevista a Laura).

"En Estación Flores había una rotonda...ahí hicimos una reunión, y una de las alumnas había vendido el diario, del partido, y lo tenían prohibido, yo no quería que hicieran eso, ese día había llevado el diario, no sólo que lo había llevado sino que había ido con otra gente. Esas eran cosas con las que tenías que tener los ojos bien abiertos" (Entrevista a Lucia).

Estas tensiones hicieron que muchos de los docentes, pero sobre todo los estudiantes, cuestionaran y se cuestionaran sobre la diferencia entre la militancia y el rol profesional. En ese sentido, aparecen elementos que hablan de una desprofesionalización de las prácticas pre-profesionales:

"Carolina: Yo me acuerdo que un día le dije a Cecilia, ¿Para qué estudiamos todo esto?, ¿Qué necesidad hay?, si lo que nos estamos planteando lo podemos hacer de cualquier lugar. Lo que yo me preguntaba en ese momento, era como diferenciarnos de un militante político, porque llegó un momento como que el trabajo social era una militancia" (Entrevista a Carolina y Valeria).

"...obviamente el graduado tenía que terminar en una institución, porque era la única que le iba a pagar, el barrio nunca te iba a pagar...entonces a lo mejor vos subsistías por una institución, donde además cumplían una buena tarea y lo otro sí se transformaba en una militancia" (Entrevista a Cecilia).

La incorporación de la cuestión política se realizaba también vía los grupos de práctica que, en su mayoría, funcionaban al mismo tiempo como grupos de estudio.

"Mi grupo de estudio eran multi...los grupos de estudio no eran necesariamente grupos de estudio, en mi grupo de estudio había gente de El Obrero, gente del PRT y gente de la JUP y el JTP era de Espartaco, que eran tres o cuatro. Nosotros cursábamos, y cuando te juntabas con el grupo de práctica, ese grupo de práctica se conformaba un grupo de estudio o no, y además tenías grupo de estudio pero era absolutamente voluntario, y para profundizar algunos temas. Mi grupo de práctica era pluripartidario" (Entrevista a Fernanda).

"Los grupos de estudios eran una instancia intermedia, de permanente discusión. Era muy raro aquel que estuviera en un grupo de práctica y al mismo tiempo tuviera otro grupo de estudio" (Entrevista a Soledad).

Debe destacarse que, por el clima de la época, la cuestión de la militancia y la profesión adquirirían límites difusos y poco claros. De allí que, el hecho de ser estudiante universitario suponía, la mayoría de las veces, transitar por diversos espacios –comedor universitario, facultades y escuelas, peñas- en donde lo político asumía un rasgo determinante.

4.3.6 Algunas experiencias del “Taller Total”.

En este apartado, se pretende recuperar algunas experiencias de la práctica pre-profesional desde el “Taller Total” de la Escuela de Servicio Social. Las mismas no pretenden ser un relato acabado de estas experiencias, sino algunas pistas que las entrevistadas fueron dando de cómo estructuraban y llevaban adelante la práctica pre-profesional.

La mayoría de las veces, el contacto inicial con la comunidad se daba mediante un encuentro cotidiano, alguna actividad concreta para, a partir de ello, presentarse y plantear el trabajo con la comunidad.

“Nosotros llegábamos al barrio ¿Cuál era la primera inserción? Teníamos que caminar el barrio, escuchar, qué radio escuchaban los vecinos, qué hacían, ponernos en la cola del verdulero, de esto, lo otro, hablar, conversar, sobre todo escuchar. Esa es la primera etapa, escuchar, ver, observar todo lo que pasaba en ese barrio. Inmediatamente después presentarnos, porque estábamos ahí, ¿Qué hacíamos? Relevábamos, ahí está el desarrollismo, relevábamos todas las necesidades manifiestas que hicieran a la infraestructura básicamente, líneas de colectivos que faltaban, calles intransitables, luz pública, todo lo que fuera comunitario que tuviera que ver con necesidades no cubiertas o manifiestas necesarias. Si no había grupos de Centros Vecinales, ir pensando en promover proyectos viables” (Entrevista a Laura).

“El trabajo era primero tratar de colaborar en lo que la gente estaba llevando adelante, colaborar en lo directo si estaban llevando adelante una fiesta para algo, trataba de contribuir en las actividades concretas y luego conversar sobre qué otras cosas querían ver y en base a eso programar, siempre a confirmación por parte de ellos, no íbamos con un programa, si bien teníamos una idea de que íbamos para hacer una práctica, que íbamos a estar un tiempo y que en ese tiempo aportar lo mejor para que ellos resuelvan lo que tenían entre mano, estaba claro que íbamos a estar, que algunas después nos quedáramos más era una cuestión de opción” (Entrevista a Viviana).

“Cuando íbamos a los barrios, el vago recuerdo que tengo, trabajé en barrio General Urquiza ahí tuve una práctica en los centros vecinales, trabajábamos mucho en centros vecinales, en organizaciones para obtener gaita...los vecinos tenían que organizarse, hacíamos quermeses, y eso era una entrada en el barrio, y una posibilidad de entrar en contacto con los vecinos, y de poder trabajar en esa organización del barrio para poder obtener dinero para poder construir viviendas, o construir un dispensario, y cimentar las bases...En las reuniones que hacíamos con los vecinos, tratábamos de preparar una reunión, y de lo que yo me acuerdo, era fundamental para mí, era primero plantear por qué íbamos al barrio y para qué, quiénes éramos y por qué íbamos al barrio, para que de entrada fuéramos visualizados como estudiantes de la escuela y que era un servicio

público que teníamos que brindar, con un marco teórico y demás, y sobre todo tener en cuenta lo que los vecinos planteaban como problemática, de escuchar lo que la gente decía, escuchar como los vecinos visualizaban su propia situación...El Taller Total significa eso, significa que tratábamos una problemática realmente sentida, trataba fundamentalmente de ese trabajo relacional con los vecinos, tratar de descubrir juntos las problemáticas prioritarias que había que tratar en ese momento, si era la salud, y bueno, por dónde empezamos, como nos organizábamos para tratar esa problemática de salud, y además organizar para que el Estado se comprometiera a dar una respuesta a esa problemática” (Entrevista a Noelia).

A partir de la inserción de los estudiantes, se comenzaba el trabajo, desde los dos ejes estructurantes de la práctica: la resolución de los problemas sociales concretos y el trabajo sobre la conciencia de clase. En el caso de Daniela y Silvia, que trabajaron en el Movimiento Villero Peronista junto a Viviana, ellas sintetizan, a partir de su trabajo, los dos ejes planteados en las prácticas:

“A partir de esto comienza la organización y se hace un proceso comunitario increíble a partir de lo que se va logrando, digamos de esta cosa incipiente comienzan a formarse una comisión directiva de la gente del barrio, un grupo de mujeres, de madres, un grupo de jóvenes, comienza a funcionar un pequeño dispensario, empezamos a gestionar en una casa que había dentro del terreno una escuela, comienza después a trabajar como escuela primaria, en esa época se dan los programas de la dirección nacional del adulto, también comenzamos a trabajar con una alfabetización de alumnos a partir del método de Paulo Freire porque nosotros lo único que hacíamos era direccionar y preparar las clases, pero lo daban los referentes de la comunidad a las clases, te diría como proceso concientizador, era increíble...eso va despertando esta cuestión de líderes villeros que van a estos grupos, del Movimiento Villero Peronista, que a su vez empieza a despertar focos organizativos en las villas y salen también esta cuestión como programa de cooperativas. Las cooperativas comienzan a trabajar dentro del barrio como una cooperativa de consumo, empieza como una pequeña despensita, y luego se hace la cooperativa de bloques de hormigón para poder hacer la parte de vivienda, siempre con el proyecto de que ellos recibieran la tierra, se transformaran en un barrio y fueran dueños de su tierra, para eso se estableció una serie de criterios. Las familias respondieron asombrosamente a la organización, creo que había muchos planes del gobierno para utilizar, nosotros tres veces llevamos los chicos a Chapadmalal...” (Entrevista a Daniela).

“La práctica la hicimos en una villa, 25 de Mayo, donde se concretó un plan de vivienda que se llevó a cabo, y ahí tuvimos una participación activa completa de todos los vecinos, se formaban las manzanas, se construyeron las casas, y trabajamos con el Movimiento Villero Peronista, una participación, yo le decía ayer a Viviana una participación muy inconciente en cuanto a nuestro fervor por trabajar, andábamos de noche, hicimos una escuela para adultos e hicimos un mapa de las calles, de las casas...Nosotros trabajamos a partir de la práctica, nosotros teníamos asambleas semanales, en la guardería de la villa, formamos de acuerdo a las necesidades de la gente, por manzana, digamos un censo, a ver qué ellos necesitaban, ellos necesitaban una guardería, alfabetizar los chicos, pero no sólo los chicos, también los papás eran analfabetos, armamos una escuela de adultos, vimos las necesidades, después partimos también de las necesidades de salud y

trabajamos con el dispensario. Todo era ver la necesidad de la gente y a partir de eso veíamos como planificar...y si estaban vacunados o no, eso en el dispensario, y trabajábamos con la enfermera y el médico y con asambleas semanales, todo partía de las necesidades de la gente, no con lo que nosotros veíamos, participábamos sábados de las catequesis, y directamente marcábamos referentes de la cuadra y después referentes claves que eran estos dos, que era un pintor que trabajaba en la construcción y uno del barrio que era Juárez que es el que manejaba...era el líder del barrio, y con los líderes y con los referentes por manzana apoyábamos y trabajábamos las necesidades y planificábamos la teoría, y después nos quedábamos en la escuela de adulto en la noche. Hacíamos asamblea con la gente y de ahí partían nuestras intervenciones, no eran intervenciones, abordajes individuales, nosotros veíamos las necesidades, había un grupo de madres también, trabajaba con la escuela muchísimo, las reuniones se hacían a partir de las 19:30 porque era el horario donde volvían a sus casas, la respuesta era magnífica, y no había interferencia..." (Entrevista a Silvia).

Este trabajo organizativo, sostenido desde las prácticas, se fue materializando en una mejora de las condiciones de vida de los pobladores de la Villa 25 de Mayo:

"Creo que como logro concreto fue el loteo para que la tierra fuera para ellos, la vivienda mínima que luego cada uno podía ampliar, con ciertas normativas podía ampliar, la luz, el agua, casa por casa, creo que por primera vez tenía su canillita que entraba o la luz que entraba, el dispensario, la escuela que comenzó a funcionar como escuela primaria, la escuela de adultos, ya eran planes gubernamentales pero planes de deportes, planes de vacaciones, que te puedo decir, porque no es mucho tiempo lo que abarcamos, y realmente yo creo que se lograron muchas cosas" (Entrevista a Daniela).

Otro ejemplo es el barrio Estación Flores. Una de las entrevistadas lo marca como una experiencia importante de estudio en distintas investigaciones, como un caso emblemático de autogestión de un barrio para acceder a los servicios públicos. En ella estuvieron insertos estudiantes de Servicio Social haciendo sus prácticas:

"Estación Flores es una experiencia, un trabajo donde asisten prácticamente todos los cursos, es una experiencia que se sostiene en el tiempo, cosa que no era lo común, se sostiene durante unos años, arrancan con el primer grupo de prácticas en el 72 y sigue, hasta que ya era tanta la cantidad de practicantes que permanecen en la comunidad durante varios años, formando grupos, viendo las necesidades, lo primero que se conforma - este es un barrio obrero, está cerca de la escuela de Aviación-, ya que la gente tenía que construir su vivienda, es formar el centro vecinal y fijar qué cosa querían lograr, y el barrio fue definiendo qué hacer, comenzaron por los terrenos, qué ponían en la plaza, el gas, todo lo que tiene Estación Flores estuvo hecho comunitariamente. Hay un grupo que hace la punta, se instala, y se le suman los otros grupos de prácticas que iban llegando, cosa que permanentemente haya una transferencia de lo que vos venís realizando, de dónde se sale, lo sigan sosteniendo otros, pero con conocimiento" (Entrevista a Andrea).

“Es lo que siempre pienso, estuvimos en Estación Flores tres años seguidos, con la misma gente. Entonces la práctica ahí fue, yo digo que brillante, hicimos de todo...vivíamos en el barrio, la asamblea del agua...que estaba en Villa Libertador, pero como el agua iba a venir para Estación Flores y ese lado, nosotros íbamos a ver como trabajaban allá y después veníamos acá. Lo que ellos nos decían allá, hacíamos por sector de cada cuadra, hacíamos una reunión con los videos, también tenía muchos alumnos militantes, el grupo era más o menos unos trece, entonces había alumnos militantes, del PRT... teníamos todos los frentes, agua, salud, la escuela, la guardería, el teatro....Los alumnos eran muy reconocidos, porque al estar tres años en una comunidad, y al sumarse otros, por supuesto, pero estos los presentaban...eran como parte, y la gente hoy lo recuerdan y saben las cosas que hicieron. En Estación Flores quedó una guardería que la mantuvimos así a pulmón los alumnos, y después la reconoció la provincia...”
(Entrevista a Lucía).

Las prácticas, como relatan estas experiencias, significaron un avance importante con respecto a las prácticas pre-profesionales desarrolladas hasta ese momento en la carrera, que introdujeron no sólo la cuestión de la política y del rol político del trabajador social, sino también la necesidad de construir un proyecto profesional desde la Escuela de Servicio Social, que apuntara a la transformación de la realidad, fortaleciendo el proyecto societal de las clases subalternas.

CAPÍTULO IV

DERECHIZACIÓN DEL GOBIERNO PERONISTA Y CAÍDA DEL PROYECTO PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

1. El bonapartismo fallido de Perón.

1.1 Del retorno de Perón al gobierno de Isabel.

La victoria del FREJULI en el gobierno nacional fue planteada como una estrategia a corto plazo, para lograr el regreso de Perón al país y retornar al mando del gobierno nacional. A partir de la renuncia de Cámpora y Solano Lima, asumió interinamente la presidencia el titular de la cámara de diputados, Raúl Lastiri.

Esto tendría un impacto directo en la “guerra de posiciones” desatada desde la llegada de Cámpora al gobierno ya que, con la intervención transitoria de Lastiri, *“La depuración comenzó de inmediato, reemplazando a distintas figuras progresistas dentro del gobierno, mientras que la represión sobre las fuerzas de izquierda aumentó”* (Pozzi y Schneider, 2000: 74).

Esta situación expresaba cómo, paralelamente con la llegada de Perón, comenzaría a producirse la avanzada de la derecha del peronismo y de los sectores de la burguesía, para aniquilar moral y materialmente a las fuerzas populares. El 23 de septiembre, la fórmula Perón-Perón ganó los comicios con el 62% de los votos.

En una línea similar de análisis, Sartelli (2009) recalca que el gobierno de Perón profundizó el momento de parálisis de las masas populares frente al accionar bonapartista del gobierno peronista. En este escenario, comienzan a gestarse los primeros pasos hacia el aniquilamiento de la fuerza popular. Ésta sería una de las preocupaciones fundamentales de Perón apenas hubo asumido el gobierno nacional. Bonavena y otros recalcan que *“Perón y la burguesía financiera coinciden en expropiar al poder popular el uso de la violencia directa a fin de recuperar para las fuerzas armadas del régimen del monopolio de la violencia directa, lo que hasta entonces había perdido. Para ello obstaculizó y reprimió todo intento de mantenimiento y desarrollo de un armamento de las fuerzas populares, en nombre de la presencia de un gobierno popular en la dirección de los aparatos de estado, maniobra tendiente a restablecer el monopolio del uso de las fuerzas armadas de la burguesía. Esta fue una tarea política primordial asumida por el caudillo “popular””* (1998: 124-125).

Esta estrategia desarrollada por el gobierno peronista incluía tres grandes tácticas, que abordaban diferentes dimensiones. Por un lado, la represión ilegal, conformándose grupos para-policiales que desarrollaban acciones armadas en pos del aniquilamiento de las fuerzas populares. En ese sentido, la Triple A sería la expresión más cabal de esta táctica, que emprendió acciones directas contra locales políticos y medios de comunicación, la confección de listas negras y el asesinato de dirigentes sindicales y políticos. Por otro lado, se implementó una dimensión jurídica que fortalecía un estricto control del Estado y de la burocracia sindical sobre la clase trabajadora. En esa línea, la Ley de Asociaciones Profesionales preveía la extensión del período de

mandato de los cargos de dos a cuatro años, no incluía ninguna representación de la minoría y se le otorgaba a los sindicatos nacionales el poder de intervenir sobre sus regionales. La ley de reforma del Código Penal acentuó las penas por delitos políticos, mientras que la Ley de Prescindibilidad estableció un régimen de bajas de empleados de la administración pública, empresas estatales y otros organismos del Estado, sin causa mediante y con sólo un mes de indemnización. Finalmente, la política económica desarrollada por el gobierno peronista afectaba directamente a la clase trabajadora y tenía por premisa una cierta uniformidad y desmovilización de dicha clase, cuestión que no coincidía con la realidad política y económica del momento ya que, como señala Iñigo Carrera y otros, *“A partir de mayo de 1973, el movimiento obrero profundizó el proceso de luchas que venía desarrollando...de junio a septiembre de 1973 se registran más de 120 huelgas, el 43% de ellas con tomas de plantas. Frente a la vigencia del “Pacto Social” y a la imposibilidad de negociar abiertamente mejores salarios, los trabajadores reclamaron por salarios adeudados y retrasos en los pagos, reincorporación de trabajadores cesantes o suspendidos por motivos políticos o gremiales, asuntos legales o contractuales y por mejores condiciones de trabajo...Entre octubre de 1973 y febrero de 1974 se registró un número importante de huelgas (un promedio de 30,8 por mes), muchas de ellas con ocupación de las plantas (31%)...entre marzo y junio de 1974 se registró el promedio más alto mensual de huelgas de los tres años del gobierno peronista: 39 conflictos por mes, 19% de los cuales se realizó con toma de plantas”* (2006: 291-293).

Este escenario contradictorio, que eclosionaría en 1974, y que se profundizaría en 1975, provocó un reordenamiento de las fuerzas populares. Esto trajo aparejado fracturas dentro de la fuerza popular. Por ejemplo, de la Juventud Peronista se desprendería una fracción autodenominada “leales” (Juventud Peronista -Leales), cuya ruptura sería producto de la orientación tomada por el gobierno de Perón y el enfrentamiento progresivo con la JP. Como lo recalca su nombre, los “leales” adoptaron una absoluta verticalidad al gobierno peronista. Por su parte, la JP comenzó a romper con aquella “teoría del cerco”, en el sentido de que Perón estaba rodeado por la derecha del peronismo, lo cual impedía un acercamiento al líder peronista e imposibilitaba un impacto en la direccionalidad del gobierno nacional, reconociéndose la necesidad de disputar la conducción del movimiento peronista y la hegemonía del proyecto encabezado por Perón²¹². De allí que la estrategia de Montoneros fuera, inicialmente, buscar romper dicho cerco, adoptándose diversas estrategias, desde la movilización popular hasta el accionar armado sobre la burocracia sindical (Anzorena, 1988).

Por su parte, el PRT-ERP había declarado, desde el gobierno camporista, el cese de los ataques al gobierno nacional, pero no así del aparato represivo militar y de las empresas multinacionales. Al mismo tiempo, la estrategia política focalizó un trabajo con las masas trabajadoras, mediante su

²¹² Uno de los militantes entrevistados por Ollier retrata la postura de Montoneros, al decir que *“El Pepe (Firmenich) bajó una línea que planteaba una opción: si Perón plantea su adhesión a su proyecto ideológico va a estar con nosotros, si queda atrapado por la opción política del viejo peronismo y de la burocracia sindical, entonces no va a estar con nosotros. Es decir, creíamos que había dos alternativas A (vandonismo), B (la revolución)”* (1998: 169).

incorporación a sindicatos y grupos de base en distintas fábricas del país, y a una política frentista encarnada en el FAS (Frente Antiimperialista por el Socialismo), que reunía a diversas tendencias políticas, estudiantiles y sindicales (De Santis, 2010).

Si la orientación del gobierno nacional estaba dirigida a combatir cualquier intento de construcción alternativa al verticalismo peronista, la muerte de Perón profundizó no sólo el viraje hacia la derecha del gobierno peronista, sino también la ruptura definitiva con la política económica basada en el "Pacto Social", que no era más que un nuevo intento de restablecer la suspensión de la lucha de clases. Como recalca Horowicz, con la muerte de Perón "*...moría el proyecto de impulsar el crecimiento autónomo de la sociedad argentina sin romper los límites del capitalismo y con absoluta prescindencia de su posibilidad efectiva; moría el sueño del "pacto social" que parlamentarizaría el enfrentamiento entre trabajadores y empresarios para volver innecesario el golpe de estado; moría el horizonte de un país relativamente próspero y relativamente capaz de satisfacer, tal cual era, los requerimientos esenciales de buena parte de sus integrantes y las aspiraciones irrealizadas de todos los demás, moría el canal que había absorbido...las energías de los que intentaron dibujar un país diferente. Es decir, todo lo que existía estaba herido de muerte, sin que la muerte de la existencia se tradujera -directa, puntualmente- en la vida de lo por existir*" (1986: 244).

La muerte de Perón significó, también, "*...el momento justo en que las bandas armadas reunidas bajo la denominación de Triple A se lanzaran sin tregua ni reparo a la liquidación del enemigo subversivo...la figura de Perón, mientras vivió, funcionó como contención, en particular de la derecha de su partido, y bien los ritmos de la guerra civil prosiguieron con la tendencia creciente de las bajas en la fuerza revolucionaria desde el inicio del gobierno institucional, la muerte de Perón marca un momento en la intensificación de la guerra*" (Izaguirre, 2009: 3).

Esto derivó en la asunción de la vicepresidenta Isabel Perón como Presidenta de la Nación. Las primeras medidas adoptadas por el gobierno nacional fueron una serie de cambios en el gabinete, lo que expresó la avanzada de la fracción lopezreguista dentro del aparato estatal. Estas medidas fueron inicialmente apoyadas por la burocracia sindical, encabezada por Lorenzo Miguel.

Este recambio se llevó a cabo bajo un objetivo concreto: la necesidad de peronizar al gobierno. Esto no sólo se expresó a nivel ministerial, sino también a través de la intervención de varias de las "provincias montoneras", como Mendoza, Santa Cruz, Salta y Catamarca (Anzorena, 1988).

Tal vez una de las expresiones más significativas de este viraje se pudiera encontrarse en la destitución del ministro de Economía Gelbard, momento que coincidió con el derrumbe del "pacto social" y el consecuente aumento de los precios, la ampliación del mercado negro y la puja por una renegociación sindical.

La ruptura del "pacto social" fue producto del accionar de la burguesía, que aumentó los precios debido a la inflación interna o por la inflación proveniente del mercado externo. Como consecuencia de esto, el movimiento obrero comenzó a exigir una renegociación salarial. Tanto Gómez Morales primero, como Rodrigo después, implementaron una política económica, que

según Brunetto “...marca el primer intento de abandonar definitivamente, por parte del “ala política peronista”, la orientación tradicional de la política económica del peronismo (orientación en la que había estado enmarcada la política económica durante el ministerio de Gelbard) y de reemplazarla por una política precursora de lo que hoy se llama el neoliberalismo” (2007: 38).

Estas medidas afectaron de modo directo a la clase trabajadora. En particular, el Plan Rodrigo suponía la devaluación del cien por ciento de la moneda nacional, la liberación de la tasa de interés, el aumento de los combustibles y del transporte de los diversos productos de consumo, que provocaron la disminución del salario real como medida para estimular la inversión. Esto trajo como consecuencia la reconfiguración del mapa político y económico, en el cual “...la concertación, el pacto social, los precios máximos, la regulación salarial ascendente, quedaban atrás. Las leyes del mercado, esa mano invisible, establecían el orden verdadero, natural, peronista” (Horowicz, 1986: 250).

Esta política económica fue desencadenando la reacción de la clase trabajadora. Según Brunetto (2007) hay dos elementos constitutivos del fracaso del plan económico peronista. Por un lado, la situación externa, determinada por la crisis del petróleo que se iniciara en 1973, que no era más que la expresión de una nueva crisis de sobreproducción capitalista, habiendo sido ésta la primera recesión generalizada de la economía capitalista internacional desde la Segunda Guerra Mundial, produciéndose el descenso de la tasa promedio de ganancia y el incremento de la capacidad de producción sobrante de la industria (Mandel, 1980). Por otro lado, la tensión social producto de las pugnas por el ingreso que desatará la clase trabajadora, que no estaba dispuesta a ceder en la puja distributiva.

Resulta significativo que estas respuestas, desarrolladas por la clase trabajadora, se dieran en el marco de una intervención sistemática del Estado, orientada a dismantlar los sindicatos clasistas y combativos. Así se intervienen, por ejemplo, la Federación Gráfica Bonaerense y el Sindicato de Prensa de Buenos Aires, se retiran las personerías jurídicas del SMATA y del sindicato de Luz y Fuerza en Córdoba. Dentro de este movimiento represivo del gobierno nacional sobre el accionar sindical combativo, se destacó el “Villazo” en Villa Constitución, Santa Fe, lugar donde se encontraba organizado un nuevo sindicato combativo del sector metalúrgico que, pese a la intervención del gobierno nacional, tuvo que reconocer la victoria de la “lista marrón”, luego de diversas tomas de fábricas y el apoyo de Villa Constitución. A partir de 1975, como parte de la ofensiva del gobierno nacional, se intervino Villa Constitución mediante el operativo “Serpiente Roja del Paraná”. Como recalca Anzorena “Villa Constitución posee tres fábricas de suma importancia: Acindar, Marathon (que pertenecen a la misma empresa, cuyo presidente era el Dr. José Alfredo Martínez de Hoz) y Metcon (de la Ford) Esto motiva que la trascendencia de dicha seccional metalúrgica no esté dada únicamente por el elevado número de afiliados sino por el relieve económico de las patronales. Por otra parte, el jerarca sindical de mayor poder en ese momento en la Argentina, que dominaba la estructura gremial y que pretendía manejar el país, mal podría pretender indisciplina en su propio gremio. Y es aquí donde se da convergencia de intereses entre la burocracia (Lorenzo Miguel), la patronal (Martínez de Hoz) y el gobierno de Isabel” (1988: 333).

Como recalca Iñigo Carrera y otros, a partir del plan económico impulsado por Rodrigo “Comenzó un proceso de luchas obreras en protesta contra los inminentes aumentos en los precios y el reclamo de aumentos de salarios a fijarse en las convenciones colectivas de trabajo. Desde el 2 hasta el 11 de junio, se realizaron huelgas por establecimientos que derivaron en huelgas por rama local con manifestaciones... Los obreros que encabezaban las movilizaciones fueron fundamentalmente de las empresas automotrices y metalúrgicas” (2006: 319-320).

El estallido en diversos sindicatos provino de las bases y de los cuerpos de delegados. Los mismos comenzaron a demandar, de las conducciones sindicales, una abierta lucha salarial, lo que enfrentó a la burocracia sindical con el gobierno de Isabel Perón. Esta presión lograría imponer la apertura de los convenios colectivos de trabajo, sin tope en los aumentos salariales.

Este escenario trajo consigo una nueva lucha del movimiento obrero, el cual no sólo ponía en tensión el programa económico del gobierno peronista que ya había roto completamente con el “pacto social”, sino que también ponía en discusión la direccionalidad política del gobierno peronista, y la abierta denuncia a una política económica, social y política contra la clase trabajadora.

Estas luchas, conocidas como el ‘Rodrigazo’, tuvieron como eje organizativo la creación de las Coordinadoras Interfabriles, donde se aglutinaban las diversas expresiones de la Nueva Izquierda, y como nuevo espacio alternativo a la intervención de la derecha del peronismo en la CGT. Entre éstas, se destaca la “Coordinadora de Gremios Combativos” de Córdoba, “...cuyo programa frente al rodrigazo exigía, además de la homologación de los convenios colectivos, aumento de emergencia de \$ 200 mil, levantamiento de las intervenciones a los gremios combativos y la definición inmediata de la CGT nacional y regional respecto al plan económico del gobierno” (Brunetto, 2007: 152).

La apertura de los convenios colectivos supuso que, en algunos casos, el aumento salarial fuera de más de un 100%. Esto marcó el camino de aquellos sindicatos que aún debían negociar el nuevo convenio salarial. Los mismos fueron derogados por parte del gobierno nacional, lo que profundizó el proceso de movilización y paro ante el gobierno nacional.

Este accionar de las bases sindicales trajo consigo una doble reacción por parte de la burocracia sindical. En primer lugar, una posición de negación y apaciguamiento frente a las movilizaciones producidas, sobre todo, en el interior del país. Esta actitud cambió cuando las movilizaciones incluyeron al cordón fabril del Gran Buenos Aires, apoyando las movilizaciones obreras. Como recalca Brunetto, la burocracia sindical dirigía su accionar “...de un lado, a asestar un golpe al tándem Rodrigo-López Rega manteniendo en las formas la verticalidad hacia Isabel Perón; del otro, a contener las bases dentro de los marcos aceptables para la dirección cegetista”²¹³ (2007: 119).

²¹³ Por su parte, Iñigo Carrera y otros señalan que “...durante las jornadas de junio y julio de 1975, sin la convocatoria de los sindicatos nacionales, se movilizó el conjunto de la clase utilizando como forma de lucha la huelga general con manifestación callejera; tanto la CGT nacional como las “62 Organizaciones” tuvieron dificultad para encuadrar la movilización obrera. La organización recayó fundamentalmente en las Comisiones Internas, Cuerpos de Delegados y Coordinadoras de Gremios. Sin embargo, estas organizaciones de base reclamaron a la CGT la convocatoria a la huelga general nacional; la central siguió siendo la única capaz de convocar a la lucha a nivel nacional, lo que hizo ante la generalizada movilización de masas” (2006: 325).

Esto produjo, no sólo la derrota del sector 'lopezrreguista' y la homologación de los convenios colectivos de trabajo, sino también la ampliación del poder sindical en el aparato estatal, lo que generaría un nuevo recambio en diversos ministerios.

Estos hechos coincidieron con el pedido de apoyo, por parte del gobierno de Isabel Perón, a las Fuerzas Armadas para "combatir la subversión". El Estado aceptó el "Operativo Independencia", que permitía la intervención del ejército en la "lucha antisubversiva contra la guerrilla", depositando en el ejército el "monopolio legal" de la represión.

El panorama político, económico y social planteaba la siguiente disyuntiva "... la derrota de Isabel era el requisito para la destrucción de la guerrilla, para la unidad de las Fuerzas Armadas, para el fin de la epiléptica movilización obrera, para satisfacer a los integrantes de la APEGE, para restaurar el orden de la nación dividida. Nadie defendió al gobierno, el gobierno no era nadie; era preciso instaurar un gobierno, ninguno estaba en condiciones de hacerlo. Los 90 días de Videla le probaron inequívocamente: el parlamento no estaba a la altura de las circunstancias, los partidos no tenían que decir. El sable lugoniano, la hora de la espada, había llegado" (Horowicz, 1986: 257).

De este modo, la presidenta intentó adelantar las elecciones, para hacer viable la derrota del peronismo y asegurar, mediante una "vía democrática", el proyecto de la burguesía. Sin embargo, tanto el ejército como las clases dominantes, reconocían que una salida democrática era otorgarle mayor tiempo a la clase obrera y a las organizaciones políticas de izquierda para consolidarse y desarrollarse. La "Doctrina de Seguridad Nacional", que partía de la existencia de un enemigo interno -la clase trabajadora y sus formas de organización política- planteaba la necesidad de "adoctrinar" a la clase por "naturaleza" rebelde, volverla sumisa a las necesidades del capital, ya que cualquier ataque a la burguesía era un ataque directo al Estado.

Era, y es, la "doctrina" del capital en su expresión más salvaje, que necesitó que el Estado eliminara sistemáticamente a 30.000 personas para disciplinar a la clase trabajadora. Era, y es, el proyecto neoliberal, que se asoma como el nuevo proyecto del capital destinado a obtener mayores tasas gananciales, mediante la derogación o reducción de las conquistas obreras que mejoraban las condiciones laborales y salariales de los trabajadores, y un mayor control y explotación sobre la clase trabajadora (Anderson, 1999).

1.2 Córdoba post 74: entre el Navarrazo y las intervenciones nacionales.

El retorno de Perón en 1974 inauguró, a nivel nacional, un proceso ascendente en la ofensiva de la burguesía y de los sectores de la derecha del peronismo frente a las fuerzas populares. En el caso de Córdoba, esta reacción se expresaría de manera temprana. A fines de 1973 e inicios de 1974 se desarrollaría el segundo subperíodo señalado en el capítulo tres, caracterizado a nivel nacional por la Masacre de Ezeiza y, a nivel provincial, por el Navarrazo, cuyo objetivo fue la destitución del gobierno provincial de Obregón Cano. Este período concluiría con la instauración de un nuevo régimen militar en 1976.

Dentro del escenario provincial, el accionar del gobierno nacional profundizó las sospechas de una posible intervención en el gobierno encabezado por Obregón Cano, modalidad que ya había asumido Perón para resolver los conflictos internos del peronismo cordobés en 1945. Las tratativas iniciadas por el gobernador y el vicegobernador tuvieron un efecto a corto plazo: si bien impidieron la intervención nacional, los costos fueron elevados, ya que el gobierno nacional demandó del vicegobernador, Atilio López, la reunificación local de las 62 Organizaciones Peronistas.

Por lo tanto, el inicio de la ofensiva peronista se produjo en la provincia de Córdoba a nivel sindical, rompiéndose aquella alianza iniciada con anterioridad al Cordobazo entre “legalistas” pertenecientes al sector peronista, y los “independientes” encabezados por Luz y Fuerza, y a través de acciones directas, por parte de la burocracia sindical y de la derecha peronista, sobre los locales sindicales de Luz y Fuerza y el SMATA.

Este accionar fue el resultado de la línea política impulsada por el propio Perón, que demandaba una mayor verticalidad política, depurando las filas del peronismo de aquellos “infiltrados marxistas”²¹⁴. Esta línea, que buscaba “cerrar filas” con el sector más tradicional del peronismo, tendría repercusiones no solamente hacia adentro del propio movimiento peronista, sino también en los gobernadores provinciales ligados a la “Tendencia Revolucionaria” del peronismo. De allí las consideraciones hechas por Perón sobre la provincia de Córdoba, a la que calificara como un “foco infeccioso” sobre el cual se debía actuar.

Las sospechas engendradas por las fuerzas populares se volvieron reales, cuando el ex sub-jefe de la policía, Chappe, denunció en un medio gráfico de la provincia –“La Voz del Interior”– una conspiración entre el jefe de la policía, Navarro²¹⁵ y miembros peronistas de la oposición gubernamental, que pertenecían al sector “ortodoxo” que había quedado fuera del gobierno provincial. Frente a un posible golpe policial, el gobierno provincial tomó la decisión de decretar el día 27 de febrero el relevo del jefe de policía. Esto generó la respuesta del mismo, produciéndose el acuartelamiento de las fuerzas policiales, junto al cuerpo de bomberos, el comando radioeléctrico y la guardia de infantería.

Estas medidas adoptadas por la fuerza policial fueron acompañadas por la aparición de grupos civiles armados pertenecientes al sector “ortodoxo” del peronismo, en particular la “Juventud Sindical Peronista.”

Las medidas inmediatas adoptadas por el golpe policial fueron la intervención de distintos radios locales, transmitiéndose un mensaje a la

²¹⁴ En Córdoba, una expresión concreta de esta línea política desarrollada por el peronismo se encuentra en el nuevo interventor del Partido Justicialista de Córdoba, Luis Longhi, quien declaraba en su asunción que no iba a permitir “ningún tipo de desviación ni infiltración en el peronismo” (Servetto, 1998).

²¹⁵ Además de los vínculos con la derecha peronista, según Bonavena (Izaguirre y colaboradores, 2009) Navarro había actuado subordinado al Tercer Cuerpo del Ejército en un hecho conocido como el “San Franciscazo”, donde un grupo de trabajadores de la fábrica Tampieri venían tomando el establecimiento en reclamo de los pagos de sueldos y medio aguinaldo adeudados a los trabajadores. Al no llegar el pago, se producen movilizaciones que desembocan en el ataque a los domicilios del dueño de la empresa y el asesor legal. Esta acción de masas fue duramente reprimida. Al mismo tiempo, se sospechaba que Navarro mantenía negocios ilegales, y llevaba a cabo secuestros extorsivos y atentados.

población mediante el cual se solicitaba la renuncia del gobernador y del vicegobernador. Con el pretexto de que se estaban repartiendo armas para organizar la defensa del gobierno depuesto, se decidió tomar la Casa de Gobierno, siendo detenido el gobernador Obregón Cano así como su vice, Atilio López y diversos ministros y funcionarios. Al mismo tiempo que sucedía esto, se iniciaba la persecución de dirigentes sindicales y políticos que habían apoyado al gobierno provincial.

Resulta altamente significativo que, el mismo día que se produjo el alzamiento policial contra el gobierno provincial, en la localidad de Alta Gracia, la CGT, compuesta en su totalidad por el sector “ortodoxo”, no sólo iniciara un plenario normalizador de la regional Córdoba, sino que al día siguiente decretara un paro general de 24 horas, apoyando la intervención del jefe de policía Navarro.

Estos dos hechos, que ocurrieron en simultáneo, expresaron con claridad la avanzada, por parte de Perón y de la derecha peronista, en lo que respecta a los dos bastiones que surgieron de la lucha de clases desarrolladas en Córdoba: por un lado, el incipiente gobierno provincial, que públicamente había permitido y avalaba tanto las organizaciones de la “Tendencia Revolucionaria” del peronismo como las de la izquierda marxista²¹⁶, y cuya composición había dejado afuera a los sectores “ortodoxos” del peronismo local; por el otro, un accionar sobre los sindicatos cordobeses, primero mediante la reunificación de las 62 Organizaciones y, posteriormente, mediante el impulso de una CGT íntegramente peronista.

Los defensores del gobierno de Obregón Cano no realizaron más que acciones aisladas, como la aparición de algunos francotiradores, la toma del Barrio Clínicas por parte de los estudiantes, y de algunos barrios por parte del Movimiento Villero Peronista. Como señala Bonavena “...no se registraron acciones de masas importantes en defensa del gobierno electo. Preferentemente, la respuesta se fue dando durante todo el día en forma de acotadas acciones militares” (Izaguirre y colaboradores, 2009: 226).

La restitución de la gobernación depuesta por el “Navarrazo” dependía centralmente de la actitud del gobierno nacional, cuya respuesta inicial fue el proyecto de intervención del poder ejecutivo de la provincia de Córdoba. Así, “De acuerdo con el proyecto, la intervención debía “restablecer la forma republicana de gobierno”, “decretar la caducidad del Poder Ejecutivo” y “proceder a su reorganización”. La condena de la subversión no recaía sobre el accionar del Jefe de Policía, sino sobre las autoridades gubernamentales que habían “tolerado” la presencia de elementos perturbadores y fomentado situaciones conflictivas” (Servetto, 1998: 99).

El presidente de la Cámara de Diputados, Mario Agodino, fue quien asumió como gobernador provincial transitoriamente. El 1 de marzo firmó el decreto de convocatoria a nuevas elecciones. En la misma fecha, fueron puestos en libertad los detenidos. Tanto Obregón Cano como López declararon que reasumirían el poder ejecutivo de la provincia.

²¹⁶ Son significativos, como ejemplo, tanto el acto de asunción de Obregón Cano, en el que participaron miembros de Montoneros, PRT-ERP, así como el acto del Día del Trabajador, encabezado por Mario Firmenich y el gobernador de Córdoba.

A tan sólo una semana de esas declaraciones, tanto Obregón Cano como López presentaron sus renuncias, culpando de la situación al Ministerio del Interior, por no responder al llamado de fuerzas federales que intervinieran en la provincia y también al Ministerio de Trabajo.

Esto produjo el quiebre del “orden institucional” y, según Iñigo Carrera y otros (2008), fue necesario el golpe de Estado para desalojar del gobierno a una fracción obrera vinculada a la fracción revolucionaria. Según Servetto “...el navarrazo funcionó como catalizador para concretar los objetivos de depuración política e ideológica en la provincia por parte de la derecha política del peronismo y recuperar los espacios de poder político: el control del Estado provincial y la CGT regional” (2004b: 6).

A partir del Navarrazo se sucederían tres Interventores Federales, cuyos cambios responderían a la dinámica que adquiriera el gobierno nacional desde la muerte de Perón. Sin embargo, el rasgo constitutivo de estas intervenciones fue el progresivo accionar represivo, que concluiría con la intervención de Lacabanne instaurando, según Servetto (2004b), un Estado policial.

El primero de estos interventores fue Duilio Brunello, quien en su asunción declaró que venía a Córdoba a trabajar por la “paz y el trabajo”, y a cumplir con el proyecto de Perón. El Interventor Federal llegaría con objetivos claramente definidos: por un lado, establecer una disciplina política e ideológica interna del movimiento peronista y, por otro lado, una vez alcanzado el disciplinamiento interno, impulsar el control y el mando del gobierno.

Dentro de las acciones impulsadas por la intervención federal figuraban: a) desacreditar la gestión gubernamental anterior, por no poder acoplarse a los lineamientos nacionales; b) recuperar las banderas del peronismo, su verticalismo y lealtad a Perón; c) ampliar las bases de apoyo del gobierno, y d) incorporar al proyecto provincial la “gran empresa nacional” (Servetto, 1998). En esa línea se impulsaron dos proyectos: el primero fue el Plan Trienal, que buscaba restablecer la paz por encima de los sectarismos políticos e intentaba una reforma del Estado y de la administración pública. El segundo fue la Ley Orgánica de Ministerios, que propulsaba una reestructuración ministerial, absorbiendo las diversas secretarías en tres áreas ministeriales: Gobierno, Economía y Bienestar Social.

La intervención encabezada por Brunello se desarrolló con cierta autonomía respecto de la dirigencia sindical, reforzando sus lazos con el sector político del peronismo. Sin embargo, hubo dos factores que favorecieron a la burocracia sindical: por un lado, la muerte de Perón y la asunción de la presidencia por parte de Isabel Martínez de Perón, que profundizaría aún más el ala derecha del peronismo, lo que implicó una reorganización de la estrategia política desarrollada por la burocracia sindical, constituyéndose en un grupo de presión con respecto a los restantes núcleos de poder representados en el Estado. Por otro lado, la Ley de Seguridad que, si bien tenía como principal foco la represión de la guerrilla, también era un instrumento útil para controlar las relaciones laborales, permitiendo la represión sobre las “huelgas ilegales”.

En ese sentido, la contraofensiva del sector sindical “ortodoxo” se expresaría a través de la intervención del SMATA regional, mediante la destitución de los miembros del comité ejecutivo, que estaba encabezado por René Salamanca, y

el desplazamiento, en las elecciones internas, de Atilio López en UTA por Mario Alberto Cabrera, apoyado por la CGT de Córdoba y por la derecha del peronismo. Esta avanzada contra los sindicatos disidentes de la "ortodoxia" fortaleció a la burocracia sindical, convirtiéndola en un acto de peso y haciendo que, en agosto de 1974, la CGT de Córdoba quitara su apoyo al Interventor Federal por no cumplir sus "compromisos asumidos con el pueblo".

La muerte de Perón, y la primacía de López Rega en el gobierno nacional (quien aún mantenía algunas líneas de común acuerdo con la burocracia sindical) trajeron aparejadas la pérdida de algún tipo de apoyo a nivel nacional del interventor Brunello. Según Romero, el gobierno de Isabel proponía "*homogeneizar el gobierno, colocando a amigos e incondicionales en los puestos claves y rompiendo una a una las alianzas que había tejido Perón*" (1994: 275). Fue así, entonces, que se designó como interventor al Brigadier Mayor retirado Oscar Lacabanne, caracterizado por su "ultraverticalismo" y por ser parte de las filas de López Rega.

En su discurso de asunción, Lacabanne señalaba que la realidad cordobesa necesitaba de orden, y que el mismo sólo era posible mediante el poder y la autoridad. Es decir, el nuevo Interventor Federal proponía la construcción de un nuevo orden desde el Estado, basado en la "verdadera doctrina peronista". El verticalismo de Lacabanne cumplía con tres objetivos: "...1) *depositar en la Presidenta el único centro legítimo de autoridad frente a un proceso disgregador de los espacios de poder*; 2) *reclamar obediencia hacia el interior del partido gobernante* y, 3) *construir un discurso que excluyera a aquellos que disputaban el centro de la autoridad*" (Servetto, 1998: 132). La constitución de este nuevo orden se encontraba influenciada por la idea de la "comunidad organizada", como aquel instrumento que permitiría que los intereses antagónicos fueran conducidos en armonía.

Entre las propuestas del Interventor Federal se encontraban el desarrollo de Mesas Zonales, donde la provincia se encontraría dividida en ocho regiones, en las cuales funcionaría una de estas mesas como dispositivo "...*ensor y contralor de las políticas y obras del Poder Ejecutivo provincial*" (Servetto, 1998: 134). Los mismos estarían conformados por miembros de la CGT, las 62 Organizaciones Peronistas, el Ministerio de Economía y el Ministerio de Bienestar Social. Un aspecto relevante de esta propuesta fue la aparición de representantes "corporativos" de intereses, pero que excluían a un actor: los partidos políticos. El apoyo al Interventor Federal fue brindado no sólo por el ministro de Bienestar Social López Rega, sino también por la CGT local y la policía provincial.

Durante la intervención de Lacabanne hizo su aparición la versión local de la Triple A, el "Comando Libertadores de América", que actuaba ilegalmente persiguiendo y asesinando a cuadros sindicales, estudiantiles y políticos. Dentro de la policía provincial hubo una serie de medidas²¹⁷ que dieron origen a un cuerpo de lucha contra la subversión, y al nombramiento del comisario

²¹⁷ Entre estas medidas se destacan la eliminación de los requisitos de antigüedad mínima para ascender jerárquicamente, un aumento de presupuesto y el indulto al ex jefe de policía Navarro, autor del derrocamiento del gobierno de Obregón Cano.

Héctor García Reyes como jefe de la policía, recordado por su accionar antiguerrillero en Tucumán.

Al mismo tiempo, fue intervenido el sindicato de Luz y Fuerza, con el fin de eliminar a todo sector no peronista o peronista "no ortodoxo" de las filas del sindicalismo cordobés. En ese momento, Agustín Tosco tuvo que pasar a la clandestinidad por una "causa fantasma" en la cual, al allanarse la sede del sindicato de Luz y Fuerza, supuestamente se encontraron armas de fuego, ya que no estaban garantizadas las medidas mínimas para ser juzgado por la justicia. Al mismo tiempo, se produjo una depuración en la administración pública, mediante la Ley de Prescindibilidad.

Según Bertotti, estas medidas se desarrollaron en el marco del Operativo Independencia, donde *"...las fuerzas del régimen comenzaron a implementar, ya sistemáticamente, las primeras estrategias para la aniquilación de los cuadros más combativos de la fuerza popular primero y luego penetrar en los entramados sociales solidarios y cooperativos que dieron sustento a las luchas de entonces. En el territorio de la provincia de Córdoba, fue el Tercer Cuerpo del Ejército quien encabezó el despliegue de la ofensiva con la asistencia de las fuerzas de la policía provincial, el servicio penitenciario y grupos parapoliciales"* (Izaguirre y colaboradores, 2009: 345).

La intervención de Lacabanne traía consigo *"...un nuevo ordenamiento de la sociedad desde arriba bajo un "estado policíaco" con la realidad de las instituciones democráticas...la funcionalidad de "un Lacabanne" para el gobierno nacional: avalar desde el Estado provincial la represión ilegal"* (Servetto, 1998: 140-141). Con Lacabanne se pretendía llevar adelante una "limpieza ideológica" del gobierno provincial, destinada a eliminar a los "enemigos infiltrados" no sólo de la administración gubernamental, sino también de las instituciones políticas y sociales de la sociedad cordobesa. *"Para Lacabanne, el conflicto político debía resolverse según la lógica de la relación "amigo-enemigo": la supervivencia de uno implicaba la eliminación física del otro"* (Servetto, 2004b: 2).

A principios de 1975 se agudizó el "clima represivo" en la provincia de Córdoba, al mismo tiempo que se producían duras críticas a la intervención por parte del ala política opositora. Bajo estos cuestionamientos, Lacabanne señaló que sólo sería destituido a partir del verticalismo emanado del Gobierno Nacional, y que la provincia aún no había sido normalizada, con lo cual descartaba el llamado a elecciones (Servetto, 1998).

La política económica impulsada por el Gobierno Nacional, a partir de la asunción de Rodrigo como ministro de Economía, tendría nuevamente en Córdoba a uno de los centros iniciales de rechazo a la política económica nacional, junto con la necesidad de abrir los convenios colectivos.

Estas acciones, pese a las dificultades y al creciente accionar represivo, fueron inicialmente emprendidas por la Mesa Provisoria de Gremios en Lucha, encabezada por la Coordinadora de Gremios Combativos, que nucleaba a los sectores independientes y clasistas perseguidos por el gobierno provincial.

Ante los rumores de un nuevo Navarrazo por parte de Lacabanne, y la reconfiguración del escenario nacional, con preponderancia de la burocracia sindical peronista, el Comandante del III Cuerpo del Ejército, general Luciano Benjamín Menéndez, asumió interinamente la gobernación, hasta la

designación de Raul Bercovich Rodríguez²¹⁸, quien encarnaba a nivel provincial el apoyo y adhesión de los sindicatos peronistas ortodoxos. En las injerencias del gobierno provincial hubo una participación directa de los gremialistas del sector “ortodoxo”. Como señala Servetto “...de la mano del peronismo político y del sindicalismo, buscó cumplir el sueño de la ortodoxia peronista: gobernar con dirigentes locales y retomar aquellas viejas consignas nacionalistas, distribucionistas y populistas” (1998: 179).

La asunción del ala sindical del peronismo a nivel provincial no impidió la expansión de nuevas medidas de lucha emprendidas por las Coordinadoras Obreras. Durante noviembre de 1975 se produjo la muerte de Agustín Tosco, uno de los sindicalistas más importantes a nivel provincial, impulsor de un sindicalismo de liberación.

La dictadura iría a instalarse en un escenario provincial contradictorio, producto de la escalada ofensiva de la derecha peronista, tanto en sus expresiones legales, mediante la ocupación de cargos gubernamentales, como en sus expresiones ilegales, como la Triple A y el Comando Libertadores de América Latina y de una progresiva reactivación de la lucha obrera a partir del Rodrigazo.

1.3 La Misión Ivanissevich: limpieza ideológica y restauración conservadora en las universidades.

A partir de la asunción de Perón en el gobierno nacional, comenzaría a gestarse la estrategia asumida por las fuerzas de la derecha del peronismo de depurar el movimiento peronista, y ello abarcaba distintas esferas: las propias del movimiento, pero también las del gobierno y sus instituciones.

Esta ofensiva sobre la fuerza popular encontraría, en el caso particular de la Universidad, su primera expresión en la sanción de una nueva Ley de Educación Superior. La misma, con sus elementos ambiguos y contradictorios parecía aún no tener un impacto sobre el ámbito universitario. La destitución de Puiggrós representó la manifestación, en el ámbito de la Universidad, del inicio de la estrategia desarrollada por la derecha del peronismo.

Diversos autores (Bonavena 2007, Recalde y Recalde 2007 y Perel y otros 2007) coinciden en señalar que la destitución de Puiggrós marcaría el inicio de un movimiento ofensivo de las fuerzas del peronismo de derecha en el seno de la Universidad. Pese a ello, los estudiantes todavía disponían de espacios para impulsar acciones directas (como toma de facultades, movilizaciones) en defensa de Puiggrós, cuya reincorporación a su cargo exigían. Esto demuestra cómo, en los albores de la avanzada sobre las fuerzas populares, los estudiantes encontraron aún brechas para actuar.

La caída de Puiggrós fue señalada por diversas organizaciones estudiantiles de la época como una resistencia basada en la movilización, en la cual, pese a que Puiggrós no se reincorporó a su cargo, Ernesto Villanueva

²¹⁸ Raúl Bercovich Rodríguez era dirigente del Partido Justicialista de Córdoba. Lideraba el núcleo “Unidad y Lealtad” del sector “ortodoxo”. Como parte de este sector del peronismo, adhería al verticalismo, al nacionalismo y a un profundo anticomunismo.

podía garantizar el proyecto de Universidad iniciado con el ‘camporismo’. Sin embargo, estas organizaciones no reconocieron que la destitución del rector de la UNBA “...expresa el inicio de la ofensiva de Perón dentro de la UBA y de todo el sistema universitario. La no reposición de Puiggrós en su cargo ponía de manifiesto su cuidadosa ofensiva para ir venciendo resistencias” (Bonavena, 2007: 244).

A partir de la muerte de Perón y la asunción de Isabel Perón como presidenta, fue destituido Jorge Taiana como ministro de Educación, y asumió en su reemplazo Oscar Ivanissevich²¹⁹. Como recalca Izaguirre, “Su objetivo explícito era “eliminar el desorden” en la Universidad y producir su depuración ideológica, tal como rezaba el “documento reservado” del Consejo Superior del PJ...” (Izaguirre, 2009: 1). Por lo tanto, la Universidad se convertía en uno de los primeros bastiones a quebrar por parte del gobierno peronista, producto del rol protagónico asumido por estudiantes y docentes en las luchas de calles del período 1966-1973.

Para Bartheborde (2010), el gobierno de Isabel Perón supuso el salto cuantitativo y cualitativo de la instauración del terror represivo, proceso ya iniciado con el gobierno de Perón. La “Misión Ivanissevich” representó la inclusión de este proceso dentro del ámbito universitario. En esa línea, el autor recalca que hasta fines de 1974, la “Misión Ivannisevich” se limitó a una cuestión discursiva²²⁰, pero con la designación de Ottalagno como Rector Interventor de la UNBA y la prolongación de las intervenciones en las universidades hasta el 31 de diciembre de 1974, la “misión” pasaría a una fase activa e intervencionista.

Esto se expresaría mediante un proceso generalizado de nuevas intervenciones en las universidades y la cesantía o renuncia de numerosos docentes²²¹. En referencia a ello, Perel y otros señalan: “el cambio abrupto que provoca la intervención...tomará la forma de una revancha de los sectores de la derecha del peronismo, aislados hasta entonces...de las conducciones de las universidades públicas. Ahora impondrán su propio modelo universitario, ajeno a “influencias foráneas”, cuyo antecedente directo databa de los años cincuenta” (2007: 80). En esa línea, la Universidad debía estar regida por los valores del “ser nacional” y de la observancia religiosa.

²¹⁹ Según Bartheborde “...Oscar Ivanissevich es...un “buen peronista”. Con Perón desde los “albores”, en 1946 es designado Interventor de la Universidad, cargo que desempeñó simultáneamente con el de Embajador plenipotenciario ante el Gobierno de Estados Unidos (1946) y ante la “Unión Panamericana” (1947). En 1948 es elegido para ser Ministro de Cultura y Educación (1948-1950)” (2010: 11-12).

²²⁰ Tómese como ejemplo el discurso pronunciado por el día del maestro, en el que dice que “...vivimos en un estado convulsionado y revolucionado que es menester ordenar y darle una salida nacional, por medio de una “revolución argentina” que señale “al mundo el camino de la luz de Jesucristo”. El pueblo argentino y el Gobierno Nacional no puede mirar pasivamente cómo algunos “quieren transformar la bandera azul y blanca en un trapo rojo”...La educación, sigue Ivannisevich, debe “formar ciudadanos capacitados, cultos y bien argentinos”. Para esta noble misión, que “inflama” la “llama de la argentinidad”, y debe ser ejecutada con alto “índice patriótico”, tiene enfrente a la “acción disolvente de organizaciones que se empeñan en transformar a los jóvenes justicialistas en marxistas” (In Bartheborde, 2010: 15).

²²¹ Como recalca De Luca (2008b), estas acciones emprendidas por la “Misión Ivanissevich”, son posibles no sólo mediante la Ley de Educación Superior sancionada por el anterior ministro de Educación Jorge Taiana, sino también por la Ley de Prescindibilidad.

En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, el doctor Menso fue designado como nuevo interventor universitario. Recuperando las palabras del discurso de Ivanissevich durante la asunción de Menso, aquel recalca la necesidad de una conducción vertical, diciendo que ésta *“...define claramente nuestra posición dentro de la democracia, la que debemos seguir propiciando porque ella nos ha dado ya experiencia suficiente para que la continuidad sea un hecho y la verticalidad se cumpla plenamente...La verticalidad democrática arranca de la Presidencia de la Nación, sigue en los Ministerios que forman el Gabinete Nacional, se extiende a las Secretarías de Estado y llega en quinto término a los rectores universitarios...”* (1974: 25).

Adhiriendo a una concepción verticalista del peronismo, el ministro de Educación advirtió sobre el alto nivel de politización de los estudiantes y la necesidad de erradicar la conflictividad reinante dentro de la Universidad. Al respecto dice: *“Con usted Dr. Menso y con otros interventores hemos comentado el nivel superior de nuestra juventud estudiosa. Hay que ayudar a estos muchachos para hacerles comprender que sin orden, sin trabajo continuado y perseverante, no lograremos los resultados que esperamos...Hemos pedido más de una vez el apoyo a todos los profesores y maestros, a los que hemos de dar siempre la prioridad en la conducción. Volvemos a pedir el apoyo de las madres argentinas para que ellas contribuyan a serenar los espíritus. Es evidente que es en la universidad donde deben debatirse todas las ideas para darle cauce a todos los principios, pero elegiremos siempre las ideas constructivas que dentro de la democracia nos ayuden a perfeccionarla y a otorgarle a cada ciudadano la oportunidad de vivir mejor y con más felicidad”* (1974: 26-27).

Según Perel y otros, *“La Universidad Nacional de Córdoba fue otro de los epicentros de la lucha contra los elementos considerados perturbadores. Desde mediados de 1974 en adelante, la intervención dejará en manos de sectores ultracatólicos, centrados en las agrupaciones Falange de Fe y el Grupo de San Atanasio, los claustros cordobeses”* (2007: 82).

Sin embargo, lejos de los deseos del ministro de Educación de una “pacificación de espíritus”, los estudiantes cordobeses desarrollarían las últimas luchas de resistencia contra la avanzada de la derecha del peronismo. Dentro del movimiento estudiantil, los estudiantes pertenecientes a la Escuela de Servicio Social cumplirían un papel importante en las mismas.

2. Ascenso y caída del proyecto profesional de la Escuela de Servicio Social.

2.1 Nuevas tendencias políticas en la Escuela de Servicio Social.

A partir de 1973, en el seno de la Escuela de Servicio Social se consolidó la hegemonía del proyecto profesional encabezado por las diferentes tendencias de la Nueva Izquierda, que apuntaban a la transformación social de la realidad. Este momento coincidiría con la llegada de Cámpora al gobierno nacional, y con lo que fue el “golpe interno” producido en el peronismo, que generaría la destitución de Cámpora y el temprano regreso de Perón al gobierno nacional.

Este período, que aún era vivido en los claustros universitarios como un momento de mayor libertad de acción por parte del estudiantado, en el caso de

la Escuela de Servicio Social iba a materializarse mediante la aparición de nuevas tendencias políticas. Las mismas, en su mayoría, tenían la particularidad de nuclear a docentes y a estudiantes y, en la mayoría de los casos, la militancia estaba más vinculada a los hechos y acontecimientos que se sucedían a nivel nacional y provincial, que a una cuestión estrictamente universitaria y vinculada a la formación de trabajadores sociales.

Dentro de las tendencias políticas que parecían existir a nivel docente, se destacaban dos fuerzas aglutinantes: por un lado, la LAP, que ya venía interviniendo en el seno de la escuela y en la cual, muchos de los estudiantes que habían iniciado la agrupación, se recibieron y se incorporaron al cuerpo docente de la escuela, particularmente en la parte práctica. Por otro lado, una fuerza incipiente que adquirió relativo peso en la escuela fue el FAS (Frente Antiimperialista por el Socialismo), que también aglutinaba a docentes y estudiantes. Paula, quien fue militante del FAS, caracteriza el tipo de acciones desarrolladas por la organización, y marca una distinción respecto a la LAP.

“el FAS era más como movimiento tercer mundista, latinoamericano, con una visión integracionista, de por ejemplo las siete tesis de Gunder Frank...Hacíamos sobre todo trabajo de base, en los barrios, con los obreros, la unión obrero-estudiantil. Yo no sé qué sindicato funcionaba sobre la calle Maipú, ahí era el FAS, donde he ido a reuniones ahí y se dirimía ahí. Este hombre que vos hoy decías, Piccinini de Rosario, yo los he conocido en estas grandes idas con los ómnibus del FAS. Hemos ido al Chaco a Rosario²²², a las tomas de Constitución, a Tucumán cuando fueron los ingenios de Ledesma, otra vuelta fuimos a Bolivia. Por eso te lo planteo como un movimiento más amplio, en cambio los del LAP eran como más cerrados, eran como más conductores en la escuela, no negociaban nada, iban siempre con la gente para direccionar, no iban como nosotros a la deriva” (Entrevista a Paula).

El FAS, que había sido impulsado por el PRT-ERP, respondía a la estrategia de construcción de una fuerza de masas mediante un espacio frentista, en el que se aglutinaba a distintas tendencias sindicales, políticas y estudiantiles. Algunos miembros reconocidos de la época eran Agustín Tosco, Silvio Frondizi, Manuel Gaggero, quienes participaban en los congresos impulsados por el FAS²²³.

²²² En Chaco se realizó el V Congreso del FAS el día 24 de noviembre de 1973, mientras que en Rosario se realizó el VI Congreso del FAS el 16 de junio de 1974. En el primero, se establecieron las bases programáticas, cuyos puntos centrales son: *“...la limitación fundamental que tuvieron (las luchas obreras)...es que estos programas surgieron y fueron levantados por estructuras sindicales, que no son instrumentos idóneos para combatir a los explotadores en el plano político. Por esto, el FAS quiere acumular esta experiencia y llevarla al plano que corresponde: el organismo político de masas. Por la plena vigencia de las convenciones colectivas de trabajo, incluyendo fundamentalmente la discusión de los salarios...Por el control de los ritmos de producción de los trabajadores. Contra la Ley de Prescindibilidad. Por la democracia directa y la organización de la clase obrera y el pueblo independiente de burócratas y explotadores...La lucha contra la miseria y el hambre y las enfermedades, la lucha contra el imperialismo y la burguesía, sólo triunfará si erradicamos el régimen capitalista, la sociedad de clases. Por eso, para los trabajadores, la lucha contra el imperialismo tiene un solo sentido, la lucha por el socialismo”* (In Iñigo Carrera y otros, 2007: 284).

²²³ Tanto el FAS como el Partido Auténtico, pese a sus distinciones y particularidades, son expresiones concretas de la construcción política del PRT-ERP y Montoneros respectivamente, lo cual nuevamente

En la Escuela de Servicio Social, la organización del FAS estuvo a cargo de un docente, quien formaba parte de aquel grupo que había propuesto a Martín Federico como director de la escuela y que, para muchas de las entrevistadas, era el secretario directo de Federico.

“Mario Zareceansky era uno de los líderes del FAS. Se armaban estos encuentros del FAS donde había estudiantes, trabajadores, hippones, militantes, los que estaban en la clandestinidad. Dentro de la misma Escuela, el Mario convoca a todos los grupos políticos para hacer y participar. Me agarra a mí un día, yo me acuerdo que me dice “porque entonces vos perteneces al...y yo me tengo que contactar” y no le di salida, no podía darle salida” (Entrevista a Laura).

El relato de Laura, además de ubicar a uno de los organizadores del FAS dentro de la escuela, recalca otro elemento particular de la militancia general y, en particular, de la Escuela de Servicio Social. Quienes, en general, estaban insertos desde las organizaciones políticas en un frente de masas, podían expresar abiertamente su adhesión y tendencia política, mientras que aquellos – como Laura- que participaban de las organizaciones político-militares y, en particular, del frente armado, mantenían posiciones cerradas en la escuela, sin dar a conocer su identidad ni su adhesión política²²⁴.

Además de los militantes de las organizaciones político-militares que actuaban en otros frentes, estas dos tendencias políticas parecían ser las hegemónicas dentro de los docentes de la Escuela de Servicio Social. A nivel estudiantil, en el lapso comprendido entre 1973 y 1974, pareció producirse un quiebre en la direccionalidad política de la LAP, en particular mediante algunos cuestionamientos a su línea política y al surgimiento de nuevas tendencias políticas en el seno de la escuela. Con respecto a esto, Rocío señaló:

“La escuela estaba dominada políticamente por el LAP, era la Línea de Acción Popular, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, en Psicología, había algunos coletazos en Ciencias de la Información, pero se hizo fuerte en esos lugares, pero eran tan ultras que realmente se llegó a hacer juicio políticos a varios docentes. Era una élite intelectual, eran chicas muy brillantes muchas de ellas, con mucha lectura teórica, pero en un grupo de encapsulamiento sin ningún interés realmente de decir vamos a abrir esto, qué posibilidades hay que avancemos todas, que crezcamos todas.” (Entrevista a Rocío).

En otra parte de la entrevista, Rocío señala que estos cuestionamientos serían planteados en una asamblea estudiantil:

“En el 72, a mediado de año, recuerdo una asamblea que fue crucial para la caída de este grupo, para la pérdida de confianza, una asamblea que se dio en invierno. Entonces ahí

pone en duda aquellas posiciones teóricas que colocan a estas dos organizaciones con visiones netamente instrumentalistas en torno a la política y la construcción de masas.

²²⁴ Cecilia, haciendo alusión a esta cuestión señala: *“...había compañeras militantes de PRT y otras organizaciones y no teníamos ni idea en la escuela de esto...hubo gente que quedó muy afectada de esto, pero que no teníamos ni idea de sus pertenencias, había algunos como más ‘jetones’, pero los que estaban en organizaciones cerradas, después fue que nos enteramos” (Entrevista a Cecilia).*

se arma una discusión muy grande en esa asamblea, esa asamblea la recuerdo como el principio del fin del LAP, ellos pierden autoridad frente a nosotros, se les hace una crítica muy fuerte y nosotros planteamos que queremos empezar a trabajar de otra manera, más desde abajo, hacer una cosa más abierta. Ahí surgen -después se dan en otras facultades, yo he asistido como representante de escuela de trabajo social a las interfacultades- lo que se llaman los Grupos de Base. Vienen los muchachos de Agronomía, que estaba trabajando muy bien esto de los Grupos de Base, y ellos nos ayudaron muchísimo de cómo empezar a trabajar, y nosotros, empezamos en eso, esto fue a finales de segundo año y en tercer año creamos el centro de estudiantes y lo ganamos, lo creamos y lo ganamos” (Entrevista a Rocío).

El relato de Rocío -quien fue militante de los Grupos de Base- hace referencia al surgimiento del MOBASS, el Movimiento de Base de Servicio Social. El mismo había sido organizado en diferentes facultades y, para muchas de las entrevistadas, era un espacio aglutinador de diferentes posicionamientos políticos, mientras que para otras entrevistadas era un espacio más cercano al PRT. Este grupo, que comenzó a conformarse en 1972, creó el Centro de Estudiantes de la Escuela de Servicio Social durante 1973.

“En el 73 creamos el centro, empiezan las asambleas, hubo tomas, vinieron a apoyarnos los de Agronomía porque nosotros éramos todas mujeres, pasábamos la noche, eso debía ser en el 74, cuando las cosas se ponen espesas. La LAP empieza a eclipsarse, después ya no tiene peso propio dentro de la escuela, no sé cómo se diluyen ellas, había otro grupo más ultra que la LAP que eran cuatro o cinco, que era el LEARM, Liga de Estudio y Acción Revolucionaria Marxista, las representantes eran dos sanjuaninas del curso mío, esas personas se paraban en las asambleas, tenían mucha facilidad de palabra, tenían el discurso teórico muy armado, pero uno les conocía la otra parte de sus inconsistencias y sus incongruencias de su vida personal. Este discurso teórico, porque no era más que teórico, porque en la práctica ninguna de ellas había ido a trabajar en una fábrica, ninguna de ellas había hecho una práctica política concreta, y bueno, ninguna de ellas siguió en política, ese era un grupo que había surgido, que tenía su origen en la escuela de trabajo social...” (Entrevista a Rocío).

En relación con la pertenencia política del MOBASS, Elena, quien fue la Secretaria General del Centro de Estudiantes de Servicio por dicha organización estudiantil, recalca esta afinidad con el PRT-ERP, al mismo tiempo que señala la no adhesión orgánica, por parte de los Grupos de Base, a una única línea partidaria.

“...los Grupos de Base que a mí me parece que hay una mezclita, muy identificados con el PRT, y me parece que tenía mucho más que ver con una línea de adherencia con el PRT, pero básicamente con lo que era en ese momento la política de frente, más vinculada al FAS. Obviamente el PRT tenía un espacio importante, pero esa expresión, en el espacio universitario estaba vinculado más a una política de frente más que a una política partidaria...por eso te digo que me parece que hay una especie de distorsión, pero que el PRT tenía un espacio importantísimo en la cuestión del frente, en la cuestión

universitaria la expresión eran los Grupos de Base, en la escuela además fue el famoso MOBASS, Movimiento de Base de Servicio Social” (Entrevista a Elena).

En relación con la construcción política del MOBASS, la entrevistada dijo:

“El Grupo de Base era frentista, la propuesta fue, que en verdad si uno lo mira para atrás, éramos diez, y no alcanzábamos para llenar la lista, eso para mí se constituye en la posibilidad del aprendizaje, qué aprendiste en la Escuela de Trabajo Social, yo no sé cuánto aprendí en ese momento alrededor del objeto, pero que me sirvió lo que aprendí para después poder ver el objeto, no sé si sirve mirar tanto al objeto si no tenemos de lo otro” (Entrevista a Elena).

Junto al Movimiento de Base de Servicio Social, se incorporaría incipientemente otra organización política a nivel estudiantil en la escuela. La misma tuvo su origen en 1974 y, fundamentalmente, fue organizado por estudiantes del primer año de la carrera. Dicha organización fue la Juventud Universitaria Peronista (JUP), ligada a la “Tendencia Revolucionaria” dentro del peronismo²²⁵. Patricia, que militó en la JUP en la Escuela de Servicio Social, recupera el origen de esta agrupación dentro de la escuela:

“...me encuentro con un compañero...que veníamos con una historia medio parecida, y él sí era claro militante y uno iba acompañando al centro de estudiantes de ese lugar...a partir de ahí intentamos el trabajo, éramos fundamentalmente de primer año, de los años más altos no recuerdo, eran más de los Movimientos de Base. Además, esto tenía que ver con Cámpora, en la universidad la Juventud Universitaria Peronista no estaba organizada ni avanzada, sí tengo una idea de que los más grande de la carrera, de segundo y tercer año estaban con los Movimientos de Base, y nosotros arrancando” (Entrevista a Patricia).

Como se observa, la llegada de la JUP significó la inclusión del peronismo dentro de la Escuela de Servicio Social, reducto que tradicionalmente contenía las distintas expresiones de la Nueva Izquierda. Patricia recalcó, en su entrevista, cómo era considerado el peronismo dentro del estudiantado de Servicio Social:

²²⁵ Tamara, que para 1974 era docente dentro de la escuela y militante del Peronismo de Base, se refiere a la inclusión del peronismo dentro de la universidad: *“Ahí cambia todo lo que había sucedido antes, la influencia de la izquierda, y se empiezan a generar espacios de la Juventud Universitaria Peronista, la JUP, que era un brazo universitario de la Juventud Peronista a nivel de Córdoba. Ahí comienza a darse otro proceso de participación más de militancia peronista dentro de la universidad, no muy fuerte, pero con Martín Federico comienza a darse otro proceso dentro” (Entrevista a Tamara).* En otra parte de la entrevista, caracteriza la militancia del peronismo: *“Era más de participar de lo que pasaba en la Provincia, no era fácil generar espacios participativos del peronismo dentro de la escuela, porque era muy radicalizada...Era muy difícil, participábamos más de la cuestión política provincial, Obregón Cano en la provincia y Cámpora presidente. Participábamos...en el 74 con la vuelta de Perón, un grupo grande fue a Ezeiza...pero Perón aglutinaba la izquierda y la derecha, todo el mundo, hasta que nos echan de la Plaza de Mayo” (Entrevista a Tamara).*

“...la alternativa era entonces los Movimientos de Base, como que los movimientos peronistas eran mas vistos como una cosa derechosa, y dentro de esto, me acuerdo de la JUP porque era donde yo militaba, y esta cosa que ser peronista era ser más derecho, y había alguna cosa, por la extracción social, no en todos, pero si alguna cosa medio gorilona, y ese era uno de los ejes de discusión” (Entrevista a Patricia).

La misma entrevistada plantea la distinción entre el MOBASS y la JUP, particularmente en lo que tiene que ver con la estrategia política con las fuerzas populares.

“...era la percepción de que el movimiento de base era más intelectual, más alejado de las luchas populares, entendiendo que eran más como un movimiento intelectual. Además, la famosa discusión, “un paso delante de la gente y dos no”, y toda la discusión si el basismo o toda la gente, toda esta famosa discusión de la conducción del movimiento obrero y popular, que en la universidad lo atravesaba, las frases, las consignas. Eran esas las más fuertes, si una cosa era muy teórica e intelectual y otra de reconocer los movimientos populares, la participación, la historia...las grandes discusiones eran esas, los teóricos y los intelectuales que iban a ponerse al frente de las luchas populares y la JUP no estaba con esta cosa de los intelectuales, en esto de ponerte el rótulo, era ponerte en esto, y uno supuestamente acompañaba más los movimientos populares, y claramente el cruce con los movimientos tercer mundistas, la teología de la liberación, eran discusiones más nuestras y que fue un determinante, de gente amiga, que continuó y sigue en una cosa de opción por la profesión, hubo muchos que esa es la procedencia, de estas discusiones dentro del catolicismo, que ahora murió...” (Entrevista a Patricia).

El relato de Patricia recalca el origen del sector de la “Tendencia Revolucionaria” del peronismo que, como señala Crespo (2003) recibe influencias del nacionalismo y del catolicismo de base. Pero también hace referencia a aquellos debates en torno a la figura del intelectual y su rol político. Dentro del peronismo primaron visiones vinculadas al “anti-intelectualismo”, ligadas a la tradicional disputa con la intelectualidad argentina antiperonista, donde dichos intelectuales mantenían un divorcio con la realidad nacional y asumían en sus discursos un carácter colonizado. Su “...contrapartida será localizada en la inteligencia práctica de la venerable figura del “paisano”, ya que el hombre que no es intelectual por eso mismo razona según una relación de transparencia con el orden natural y sin las desfiguraciones que otorga la ilustración” (Terán, 1991: 156). Mientras que, dentro de la izquierda, la figura del intelectual, sea en su versión sartreana del intelectual comprometido o en la visión gramsciana del intelectual orgánico, plantea el papel del intelectual en la mediación entre la cultura y lo político, y reconoce en la vanguardia armada y/o en el partido de masas la orientación política de la clase obrera.

Como se observa, durante 1973 y 1974 se diversificaron aún más las tendencias políticas hacia dentro de la Escuela de Servicio Social. Sin embargo, junto a la lucha política, la cuestión de la formación seguiría siendo objeto permanente de revisión y de cambios. Así, durante 1974 se reestructurarían el

plan de estudios y las prácticas pre-profesionales, siendo ésta la última expresión del proyecto de la Nueva Izquierda en la Escuela de Servicio Social.

2.2 Profundizando el cambio en la formación profesional.

Las transformaciones en la formación profesional, que fueron acaeciendo desde fines de los sesenta e inicios de los setenta, parecieron encontrar en 1973 y en 1974 el período de mayor producción de documentos internos, con miras a revisar y reformar permanentemente la enseñanza en Servicio Social.

En esa línea, en 1974 se produjo nuevamente una revisión del plan de estudios, introduciéndose algunos elementos nuevos en lo que hace, por un lado, a la estructuración de departamentos por áreas de conocimientos y, por el otro, a la conformación de una nueva currícula de estudio.

Uno de los documentos históricos consultados, denominado “Constitución de departamentos: su fundamentación”, reconoce “...la necesidad de la conexión de las tareas teóricas y prácticas que realiza el alumnado en la Escuela. La articulación que dé coherencia y coordinación a ambos niveles de conocimiento es fundamental para el logro de los objetivos que enmarcan la profesionalidad del Trabajador Social y que le permite enfocar, en un marco científico adecuado, diversos hechos y acciones que tienen lugar en el seno de nuestra sociedad” (1974: 1).

A partir de esta fundamentación, se impulsó la creación de tres departamentos en la carrera:

- a) **Departamento de Trabajo Social**²²⁶: incluye las cuatro materias “Trabajo Social”.
- b) **Departamento socio-cultural**: está conformado por Filosofía, Historia del mundo contemporáneo, Filosofía Social, Historia Argentina y Psicología Social.
- c) **Departamento socio-económico**: contiene las materias Introducción a la economía y la sociología, Sociología y Economía.

Uno de los elementos más destacados por las entrevistadas, dentro de esta nueva configuración, fue la creación del Departamento Socio-Cultural, en el que se incluía un área específica ligada al arte. Dentro de los programas consultados aparece, dentro de este departamento, un Área de Recreación, que estaba a cargo de César Carducci²²⁷. El objetivo planteado por el programa del Área de Recreación es “...posibilitar una adecuada expresión de los componente de los distintos grupos sociales a fin de que el trabajador social, logrando a su vez una adecuada respuesta expresiva, logre una síntesis para la elaboración de propuestas de trabajo en el área” (Plan del Área de Recreación, 1974). Es decir, el Área de Recreación buscaba brindar diferentes elementos recreativos mediante cursillos prácticos ligados al teatro, títeres, cine y fotografía, de modo tal que fueran

²²⁶ Se desconoce cuál ha sido el criterio para denominar a este conjunto de materias como “Trabajo Social”. Cabe recordar que el Grupo ECRO comenzó a llamar a la profesión “Trabajo Social”, como modo de vincularla a una profesión revolucionaria, capaz de transformar las estructuras.

²²⁷ Según el diario Página 12 (14/05/02) Carducci fue abogado y teatrista y “En los 70 había creado “Teatro de grupo” que llevó sus propuestas dramáticas a pueblos y villas”.

incluidos y que formaran parte de los proyectos de práctica pre-profesional que realizaban los estudiantes. En relación con ello, algunas entrevistadas dijeron:

“La venida de Carducci...era una exigencia me parece, que venía del trabajo barrial que veníamos haciendo. Lo que hacíamos eran las dramatizaciones, representar un poco lo que se estaba haciendo junto con la gente” (Entrevista a Cecilia).

“...se incorporan una serie de elementos importantes como el teatro, la música, no sólo trabajábamos con la necesidad esencial, urgente, sino también con la incorporación de otras áreas, armamos los teatros libres, teatros callejeros, como elementos o técnicas de trabajo de la comunidad” (Entrevista a Paula).

“...estaba César Carducci que nos daba teatro y era muy interesante porque uno podía dramatizar las situaciones con las se iba a encontrar, o las que veía o percibía y luego cómo el rol del trabajador social lo podíamos ir creando, fortaleciendo” (Entrevista a Viviana).

En esa línea, y como ya lo expresan las materias que conforman los distintos departamentos, se modificó nuevamente la currícula. Resulta significativo que esta revisión estuviera impulsada desde una crítica hacia el proceso sostenido hasta ese momento, reconociéndose que la currícula hasta ese instante había estado signada por un enciclopedismo y que, por lo tanto, debía reducirse la cantidad de materias y eliminarse la exigencia de un trabajo final (Moughty y otros, 1999). A partir de esta crítica, se dejaron tres materias por año. Las mismas eran:

Primer año:

Trabajo Social I: abordaba los objetivos y medios del Servicio Social; a quién servía la profesión, sus campos y áreas de trabajo, el problema del método y los enfoques metodológicos, la aplicación y crítica de procedimientos y técnicas de investigación.

Filosofía: Los hombres y la actitud filosófica, el problema antropológico centrado en la reflexión sobre los pueblos americanos, proyección de los contenidos histórico-filosóficos en la metodología de la práctica social.

Introducción a la Economía y a la Sociología: en Economía Política se abordaban los conceptos teóricos fundamentales como mercancía, valor, salario, precio, mercado, moneda, crédito, producción, distribución, consumo. En Sociología, el concepto de estructura socio-económica, sus niveles y dimensiones, teorías del Estado.

Segundo año:

Trabajo Social II: Campos del Servicio Social, metodología de diagnóstico, dinámica grupal, motivación social de la conducta, técnicas de comunicación, difusión y propaganda, elementos generales de la planificación: programación, ejecución y evaluación, análisis metodológico de hechos y procesos sociales.

Sociología: Teoría de la estratificación social, clases sociales, clases sociales en América Latina, Argentina y Córdoba.

Historia del Mundo Contemporáneo: Revolución industrial, colonización en América Latina, Primera y Segunda Guerra Mundial, la postguerra hasta nuestro tiempo.

Tercer año:

Trabajo Social III: Campos del trabajo social, organización de tareas por áreas de trabajo, técnicas de organización de instituciones, organización y coordinación de inter-grupos.

Filosofía Social: Conocimiento de la sociedad, el “fetichismo” de las relaciones sociales, la realidad como cultura, la dependencia cultural, orígenes y funciones de las instituciones modernas.

Historia Argentina: Desde la dependencia hasta nuestros días. Historia del movimiento obrero.

Cuarto año:

Trabajo Social IV: Campos del trabajo social, elección de un campo de especialización, práctica intensiva, sistematización de la experiencia, análisis crítico de lo conceptual y técnico, elaboración teórica y propuesta metodológica en el área de especialización.

Economía: Sistema económico, la producción nacional, el comercio, dependencia, mercado mundial, organismos internacionales.

Psicología Social: Mecanismos de interacción, formas de conciencia grupal comunitaria.

Como se observa, la nueva estructura curricular buscaba sintetizar, en tres materias por año, los contenidos dictados en las currículas anteriores. En ella siguen predominando materias vinculadas al análisis de la historia argentina y latinoamericana, a la economía política y la sociología, a partir de diversas categorías y posicionamientos teóricos ligados al marxismo y la teoría de la dependencia. En lo que respecta a las materias de trabajo social, aparece con mayor énfasis la preocupación por el “metodologismo”, enfatizando los diversos momentos y pasos metodológicos para la intervención profesional. Resulta significativo que la búsqueda de ruptura con la división entre caso, grupo y comunidad, impulsada fundamentalmente desde la práctica pre-profesional, siga manteniéndose en los contenidos dados por las materias teóricas de trabajo social²²⁸.

²²⁸ Por ejemplo, en la materia Trabajo Social II se abordaba el trabajo grupal, la metodología de diagnóstico, motivación social de la conducta, técnicas de comunicación y propaganda, elementos de la planificación, ejecución y evaluación. Al mismo tiempo que se trabaja lo grupal, se incluye como temática de estudio la cuestión de la ideología. Y si se analiza la bibliografía, la misma está compuesta por textos como: “Tesis filosóficas” de Mao, “Trabajo Social, Ideología y método” de Vicente de Paula Faleiros, “El Partido, su organización” de Marta Harnecker “Hacia una Metodología de la Militancia y el Compromiso” de Ander Egg, “La Educación como práctica de la Libertad” de Freire, “Qué es la

Lo mismo ocurriría con las prácticas pre-profesionales, impulsándose la conformación de los GOTS, los Grupos Operativos de Trabajo Social, manteniéndose el criterio del “taller total”, en cuanto “militancia total”, y como práctica que se sostiene durante todo el año. Los GOTS incorporaron dos elementos nuevos: en primer lugar, la conformación de los espacios inter-niveles que, al igual que la Facultad de Arquitectura, suponía que los estudiantes de primero a cuarto año tenían un espacio común de taller, donde se socializaban los avances de la práctica pre-profesional y, como algunas entrevistadas dijeron, se discutía la estrategia y la direccionalidad de la práctica pre-profesional. En segundo lugar, los GOTS estaban estructurados a partir de los campos de intervención profesional, como salud, educación, vivienda, etc. En relación con este proceso, las entrevistadas dijeron:

“...trabajábamos de primero a cuarto año en un Taller Total, íbamos haciendo las aproximaciones a la realidad y después hacíamos las devoluciones y las lecturas de la realidad con material teórico. Yo lo que me acuerdo del Taller Total era una metodología de ir dando y trabajando determinada bibliografía de acercamiento de la realidad... Los estudiantes estaban juntos, de primero a cuarto año, en los espacios de taller. El Taller Total era eso, el taller áulico, había como tres niveles... Introducción, donde teníamos la primera aproximación a la realidad, y teníamos que trabajar cuestiones teóricas y metodológicas de aproximación a la realidad, lo trabajábamos en aula con los alumnos, pero después teníamos la instancia del taller total, del primero al cuarto año, había un taller áulico por nivel y después el total, era como gradual. En ese Taller Total cada docente trabajaba a nivel particular los trabajos de aproximación a la realidad y después se integraban en el Taller Total, ahí si participaban todos, lo que hacíamos primero en el nivel y después lo integrábamos a nivel de Taller Total” (Entrevista a Tamara).

“Si, nosotros trabajábamos en el marco del grupo ECRO, en primer año, la práctica, siempre la desarrollé en el campo de la salud, el primer año lo hice en la asistencia pública de la ciudad de Córdoba y me parece que era fundamentalmente de acercamiento al campo con observaciones y entrevistas, como yendo de lo general a lo particular, una cosa como diagnóstica y exploratoria, en una institución que era la asistencia pública, que además se condice con esta propuesta de Zabala de aproximaciones sucesivas, que era un libro de metodología, de trabajo social que nosotros trabajábamos mucho en segundo año. En segundo año, en el marco del grupo ECRO, se conformaron los grupos operativos de trabajo social, que yo lo integré en el área sindical, y trabajamos con el sindicato de Perkins, esto fue en el 75, un año complicado, que en realidad, la práctica se diluyó por este atravesamiento de las cuestiones sociales de nuestro país y nuestra provincia. El sindicato, había momentos donde no podíamos acudir, había situaciones de riesgo, en otros momentos estaban en períodos de luchas sindicales, no había espacio para desarrollar otro tipo de actividades, pero quienes conformábamos los GOTS en cada campo de intervención pertenecíamos a distintos niveles, primer año, segundo año, tercer año, cuarto año, era riquísimo. Eran a partir de segundo año. En primer año era

dialéctica” de Lefebvre, entre otros textos. El programa aclara que, además de estos textos, se utiliza “bibliografía general sobre dinámica de grupos y trabajo social” (Programa de estudio Trabajo Social II, 1974) Es decir, se mantiene el programa de estudio de programas anteriores, pero se incorpora el tema de la política como un elemento indispensable en la formación de los estudiantes.

una cuestión más general, y el segundo año, yo seguía en el campo de salud...en este caso en un sindicato, en Perkins, yo iba a seguir mirando la cuestión de salud pero desde el ámbito del sindicato y las compañeras alrededor de otras problemáticas, era muy rico, era muy nutritivo esto de poder escuchar y participar de discusiones con compañeros que estaban en otros niveles... tuvo muy poco desarrollo en la escuela, no sé si llegó al año, año y medio..." (Entrevista a Fernanda).

"Sí, en el 74 y 75 era la integración de todos los niveles, pero nosotros en un espacio más de escucha y aprendizaje, y de entender, estábamos en primer año, ahí fue lo floreciente de la propuesta, pero también donde se hacía todo este proceso donde lo ideológico de la militancia se mezclaba con la especificidad profesional, había una mezcla muy extraña entre lo profesional y estas otras definiciones, que uno en el momento creía que todo era lo mismo, después a lo largo de la carrera vas entendiendo los distintos planos de análisis. La experiencia de los GOTS me pareció muy rica, que uno aprendía mucho, eso ayudó, uno intercambiaba con los compañeros más grandes, explicaban todo esto, de dónde venían, qué se quería hacer. Esto en el espacio del taller, era por áreas, vivienda, salud, y ahí intercambiábamos. En primer año, era más de reconocimiento de entrevistas, me parece que más la idea era segundo año y ahí instalar y definir el área. Los GOTS eran por área y además la práctica había estado muy interrumpida hasta el 73, era rearmar todos los centros de prácticas según lo que ellos nos contaban, y buscaba que la profesión ocupara otro lugar, y toda la lucha de no ser auxiliar, no ser las visitadoras" (Entrevista a Patricia).

Los relatos de las entrevistadas permiten comprender la organización de la práctica pre-profesional durante 1974, año en el que comenzaron a implementarse los GOTS. En primer año, la práctica pre-profesional pareciera que continuara siendo un momento de aprestamiento del estudiante en lo que respecta al reconocimiento de los campos de actuación profesional y a la utilización de las técnicas profesionales. Cabe resaltar que un elemento nuevo, en este nivel, parece ser aquello que las entrevistadas enfatizan como las "aproximaciones sucesivas de la realidad", que seguramente estaba vinculado a la incorporación de elementos teóricos y metodológicos para el análisis de la realidad, mientras que de segundo a cuarto año se producía la inserción en alguna organización, siendo ese el lugar de práctica durante los tres años de práctica. Se desconoce si la estructuración de los GOTS, a partir de los campos de actuación profesional, era el resultado de una estructuración previa a partir de las organizaciones que se constituían en los centros de prácticas o si, por el contrario, los mismos se estructuraban a partir del relevamiento de las distintas problemáticas existentes en las organizaciones y, a partir de allí, se conformaban las áreas de trabajo de los GOTS.

Esta nueva forma de organización de la práctica pre-profesional se vería atravesada por la estrategia desplegada por la derecha del peronismo, que buscaba aniquilar material y moralmente a la fuerza popular. Este proceso estaría presente en la práctica pre-profesional desde 1974, en el que la derecha del peronismo intentaba desarticular cualquier forma organizativa de la fuerza popular. Así, situaciones de persecución a estudiantes y docentes, corridas, enfrentamientos, pasarían a ser moneda corriente en la práctica pre-profesional.

“Ante el resto de las comunidades éramos los rojos que queríamos otro cambio, éramos mentirosos en última instancia porque organizábamos para que viniera otro proyecto. Y eso se va a volcar y se va a notar muy mucho...sobre todo en el año 73, 74 el peronismo toma un protagonismo político y se hace mucho más notorio y se hace mucho más difícil para nosotros trabajar en comunidad, porque comienza el sabotaje del trabajo y ahí es donde llegamos a los enfrentamientos con la línea dura del peronismo, con las cadenas, es decir, ellos no apelan a la discusión política, porque nosotros estábamos más formados políticamente que los peronistas que eran instintivamente. ¿A qué apelan ellos para correrlos? A la violencia y a la denuncia” (Entrevista a Paula).

En otra entrevista, Paula profundiza esta cuestión y señala algunas vivencias ligadas a esto:

“Yo la pasé bastante mal... en San Roque estaba la JP donde nos corrieron varios alumnos y en varias oportunidades, y ahí los jefes bajábamos y andábamos con los chicos, y estábamos y nos ligábamos todas las puteadas y corridas. En otra oportunidad estando en Don Bosco, con los alumnos, tenía reuniones a la noche, yo era jefa...estando allá, en Lamadrid, estando dentro nos balearon el centro vecinal, cuerpo a tierra, no salir hasta el otro día, y en otra oportunidad balearon a gente del centro vecinal de Lamadrid, que trabajaba con nosotros. Estaba el grupo de las tres A que era terrible, si vos estabas no tenías más que el cuaderno para defenderte, y los tiros en la puerta y todos panza arriba” (Entrevista a Paula).

Laura también reconoce las dificultades que comenzaron a producirse durante 1974 para sostener la práctica pre-profesional:

“Nosotros teníamos un centro de alfabetización en ese barrio que nosotros lo organizábamos...habíamos formado el grupo en una de las casitas de Corral de Palo... Trabajamos con un método, el método La Crear, y el grupo de alumnos que lo hizo eran maestros de La Crear, La Crear además les pagaba, pero claro, tuvimos que salir cagando porque cuando se puso dura la mano fue la policía a la casa, y tuvimos que preservar a esa familia, dijimos levantemos todos, chau acá no hay nada. La policía había ido a desmontar todo” (Entrevista a Laura).

Bajo este clima de retroceso de las fuerzas populares, la Escuela de Servicio Social comenzaría a recibir las primeras embestidas de esta estrategia, encabezada por los sectores más conservadores y reaccionarios del peronismo. Esta situación se extendería a la Universidad Nacional de Córdoba, mediante la Misión Ivanissevich, donde la Escuela de Servicio Social, junto a otras facultades y escuelas, recibiría el embate y la desestructuración del proceso que se había iniciado a partir del Cordobazo. Es decir, además de la ofensiva conservadora producida en los centros de práctica, ésta se haría presente en la propia escuela, reproduciéndose las persecuciones y cesantías, generándose así el ocaso del proyecto transformador de la Escuela de Servicio Social.

2.3 La avanzada del peronismo de derecha en la Escuela de Servicio Social.

La estrategia ofensiva de la derecha del peronismo, que inicialmente fue sentida por los estudiantes y docentes de la Escuela de Servicio Social en la práctica pre-profesional, progresivamente se trasladaría al seno de la formación profesional. Un artículo del periódico de la organización política El Obrero, con fecha del 12 de noviembre de 1973, recalca el nuevo escenario político en la educación superior y, en particular, la avanzada derechista sobre aquellos sectores universitarios más progresistas y sobre aquellos que asumían posiciones revolucionarias. Al mismo tiempo, el artículo brinda un mapeo de escenario local de la Universidad Nacional de Córdoba, destacándose el caso de la Escuela de Servicio Social.

A continuación, se reproduce en su totalidad dicho artículo, llamado “El avance derechista en la Universidad”:

“De esta manera, el proceso de democratización de la estructura universitaria y el cuestionamiento a los contenidos de la enseñanza, iniciado a partir del 69 e impuesto a la dictadura con la lucha estudiantil-docente, encontró una coyuntura favorable para profundizarse y extenderse. Puiggrós, en la UNBA permitió la impulsión y dio forma a un proyecto que, a la par que garantizaba una amplia participación de los claustros en la determinación de los contenidos de los planes de estudio, tendría en el plano social a hacer trascender la actividad cultural de las facultades hacia los sectores populares en función de sus reivindicaciones. Mientras tanto, en la UNC; una serie de decanos (Asistencia Social, Arquitectura, Ciencias de la Información, UTN, IMAF, Filosofía, Artes) permitían el desarrollo y la profundización de las conquistas democráticas.

Esta perspectiva encontró a un estudiantado altamente politizado y combativo, que tomó con fuerza sus reivindicaciones y avanzó en la lucha contra los sectores reaccionarios imponiendo puntos de vista sobre la orientación de los contenidos de la enseñanza.

En Córdoba, por ejemplo, en el caso de la escuela de Servicio Social, el compañero Federico y el activismo docente y estudiantil impulsan una perspectiva de profundización del trabajo barrial, que ya se había iniciado anteriormente en la perspectiva del impulso a la lucha y organización democrática de los barrios populares a partir de las reivindicaciones; o en la escuela de periodismo, donde se impulsa una corriente de contra-información que juega un importante papel de agitación y denuncia política ante la población cordobesa durante los últimos sucesos de Chile.

Ante esto, y como no podía ser de otra manera los “adalides” de la “depuración” pusieron el grito en el cielo contra “los marxistas e infiltrados”, disfrazando así sus verdaderos objetivos: imponer en la universidad los planes capitalistas de la “Reconstrucción/ el Pacto Social” y aplastar las conquistas democráticas y terminar con esos “focos de subversión”. Es decir, poco más o menos, intentando tomar en sus manos lo que se había propuesto y no pudo conseguir la dictadura militar.

Así provocaron la renuncia de Puiggrós en Buenos Aires pese a la movilización y el repudio de miles de estudiantes, avance que se debió fundamentalmente a las contradicciones de las direcciones políticas de esas movilizaciones que estuvieron en manos de la J.P.

El que hoy se haya llegado a un aparente “equilibrio de fuerzas” en el que se haya detenido el avance de la derecha en la universidad no debe confundirnos. Tarde o temprano, la reacción intentará “volver a la carga”, concretamente, en Córdoba, por lo menos, la situación se ha estabilizado hasta diciembre. El hecho de que la confirmación de los decanos sea hasta ese entonces y teniendo en cuenta el receso académico durante las vacaciones, indica solamente una postergación de la depuración en la universidad.

Nosotros hemos hecho y reiteramos un llamado a los decanos que estén dispuestos a apoyarse en las luchas del movimiento estudiantil para resistir cualquier intento de intervención de la derecha en las facultades. No es con la negociación por arriba, en el despacho de Taiana y a espaldas del movimiento estudiantil, ni con la “pasividad” y la “normalización de la actividad en las facultades que se conseguirá impedir la agresión. Todo lo contrario. Cuanto más tranquila esté la situación más fácil le resultará a los sectores derechistas irrumpir en la universidad o fraguar cualquier maniobra contra el movimiento estudiantil. Una actitud de este tipo sólo puede llevar a cada decano al aislamiento, y aún más, a ser repudiado por favorecer objetivamente el avance derechista como ocurrió con Beato en la Escuela de Historia de Córdoba durante una asamblea de estudiantes y docentes.

Hoy, más que nunca, debemos tratar de marchar juntos, por los objetivos comunes a todos los sectores en la universidad, defender y ampliar las conquistas democráticas logradas, luchar por imponer a los planes de enseñanza una orientación popular que ligue a los estudiantes y docentes al movimiento obrero que resiste esta ofensiva”.

Este clima político, que ya se avizoraba desde 1973, se profundizaría en 1974, rompiéndose definitivamente ese “equilibrio de fuerzas” del que habla el artículo anteriormente citado. En la Escuela de Servicio Social, esta nueva etapa se caracterizaría por ser una guerra, para la cual había que prepararse. En esa línea, diversas entrevistadas dijeron.

“El director es Martín Federico, nos llama a reuniones, y nos dice nos tenemos que preparar para la guerra, dice que ya tenemos que aprender primeros auxilios, en una naranja que aprendan a poner inyecciones, yo decía no, no puede ser, se viene la guerra hay que aprender a poner inyecciones, primeros auxilios. Hacer gimnasia, en el techo de la escuela” (Entrevista a Laura).

“...la escuela tenía una galería, tres pisos, una terraza, que en los años calientes de los setenta, nuestro director Martín Federico la había ofrecido para entrenamiento de tiro, eso te da la pauta de cómo vivíamos, y cómo se vivía ahí adentro, la terraza como lugar de entrenamiento” (Entrevista a Rocío).

Por su parte, Lucía y Paula se refieren a algunos rumores de la época que circulaban entre docentes y estudiantes:

“Lucía: Teníamos el delirio este de que si venían a intervenir la escuela había que defenderla.

Paula: Yo nunca vi, juro no haber visto, pero si he escuchado que Martín Federico tenía armas arriba, en la terraza.

Lucía: Estaban las armas para meterles de arriba si venían.

Laura: No sé si eran creadas por nosotros en el imaginario, pero nunca vi las armas, y nunca vi a nadie armado.

Lucía: Esta historia también la tengo.

Laura: ¡¡¡Vamos a repeler con la lucha armada!!!” (Entrevista a Paula y Lucía).

La caracterización del momento, como una guerra, en la cual la posición de la Escuela de Servicio Social era defensiva, comenzaría a ser parte de una estrategia mayor, que abarcaba a diversas facultades y escuelas, cuya consigna era “la defensa de los decanos combativos”.

“... se hacían reuniones interfacultades cuando comenzó a ponerse la cosa muy difícil, nosotros nos reuníamos para ver de defender a los decanos combativos, que eran un grupo de cinco o seis, y fue una bandera de aquellos años, el de ciencias de la información, el de arquitectura, el de historia, el nuestro, hubo que armar una defensa a ultranza de todo ellos” (Entrevista a Rocío).

“...me acuerdo de mucho quilombo con muchos docentes, el quilombo con los decanos progresistas que les llamábamos en esa época, el Tino, el de escuela de arte, Bontempo de arquitectura, el de la escuela de ciencia de la información, había un grupete...los decanos progresistas...les habíamos puesto un rótulo, pero tenían...yo me acuerdo de haber...a ver, en la ciudad universitaria, psicología, arte, no se cuanto, en el centro, arquitectura, trabajo, comunicación” (Entrevista a Elena).

“Tomas hubo un montón, toma de la escuela, toma de ciencias de la información, toma de arquitectura, teníamos que ir de una toma a otra, la toma tuvo que ver con la pretensión de expulsión de los decanos combativos, no sé cuántos días pero estuvo tomada la escuela, estuvo tomada la escuela con las otras que te estoy contando, y allá por la ciudad universitaria también algunas” (Entrevista a Elena).

“...en el 75, había grandes manifestaciones de la universidad frente a la posibilidad de cierre, intervenciones, eran convocatorias generales y vos te sumabas a la participación, en ese momento... (Las tomas fueron) Por el edificio, para defenderlo a Martín Federico que ya se empezaba a ver la cosa fea, nosotros entramos en el 74 y creo que ahí nomás estábamos con la toma y uno se sumaba sin entender mucho, cuando el proceso se comenzó a complicarse comenzaron las tomas en las facultades, la nuestra era más fácil, porque te encerrabas ahí adentro, me acuerdo que en las tomas Martín Federico estaba ahí al frente, era conversar, estar ahí, sin saber mucho...todo empezó ahí, con la muerte de Perón y López Rega, y la Jota Perra empezó ahí...” (Entrevista a Patricia).

Este proceso de defensa de las conquistas democráticas, obtenidas por la lucha estudiantil desde la dictadura militar, generaría nuevas movilizaciones y tomas de la escuela, en las que comenzarían a participar docentes, estudiantes y el director de la escuela, en articulación con las otras “facultades combativas”.

“En las tomas había docentes y alumnos. Las tomas en la época de Martín Federico eran tomas bastante seguidas, se cerraba la puerta de la escuela, te pescaban adentro y te tenías que quedar, te quedabas adentro, y sí, se tocaba la guitarra, pero se discutía de

política, se discutía y pegadas políticas bastantes jodidas, mucha discusión...eran tomas, primero porque principalmente el enemigo estaba fuera y estaba, era real, no era mentira, la cana estaba, y estaba rodeando la escuela, no era para irse a dormir cómodamente” (Entrevista a Paula).

“Yo las recuerdo (a las tomas) de mucha libertad...el gran ingrediente es la posibilidad de libertad que es poder elegir, discernir, expresar lo que queremos y pretendemos, escuchar, dialogar, disentir. Yo creo que las tomas tuvieron ese espacio, el telón que se abrió en esta insurrección, porque fue una insurrección de los estudiantes, por supuesto, yo te decía recién, estábamos metidos todos. Se organizaba internamente, el Mario organizaba, inclusive algunos trajeron de sus casas algún mata gatos, no sé si es un invento mío, pero creo que no, me acuerdo que bueno, había un control en la puerta, nadie podía entrar ni salir, el que entraba no salía, y la escuela ya venía con estas ideas militaristas, con Martín Federico” (Entrevista a Laura).

Este proceso de lucha, iniciado por distintas facultades, fue acompañando por la escalada de violencia desarrollada por la burguesía y la derecha del peronismo. La misma cobraría fuerza dentro la escuela, con persecuciones a estudiantes y a profesores. Precisamente en esos años, uno de los docentes de la escuela, Alfredo “Cuqui” Curuchet, sería asesinado por una de las bandas parapoliciales/paraestatales del gobierno peronista, la Triple A.

El asesinato de Curuchet tendría repercusiones directas sobre la Escuela de Servicio Social, especialmente sobre aquel grupo a cargo de la dirección de la escuela. Esto marcaría el inicio del derrumbe del proyecto de la Nueva Izquierda, iniciado en la década del setenta.

“Al Cuqui Curuchet junto al Atilio López los asesinan, el Cuqui era docente de la escuela, es más la novia del Cuqui era trabajadora social, y nosotros, muy amigos. Mario Zareceansky debe haber sido socio del mismo buffet que el Cuqui, este grupo comienza a ser perseguido totalmente...” (Entrevista a Paula).

“...Martín Federico, cuando lo matan a Curuchet ya no puede ir más a la escuela, porque está amenazado de muerte en serio, y entonces me acuerdo que da ese discurso tan histórico en la Facultad de Ingeniería y estaba, de la izquierda el ERP y a la derecha los Monto, y decía “acá entonces”, una cosa muy simbólica de unir, porque Curuchet fue profesor de la escuela nuestra. Llega Martín y entra Curuchet y Mario Zareceansky que son las personas que lo sostienen en cierta manera. Curuchet era abogado de UTA con Atilio López a la cabeza y en un viaje que hacen lo matan a Curuchet, cuando lo entregan dicen “acá va con setenta kilos más, de balas”. Lo velamos en Luz y Fuerza. Todo eso es parte de la historia de la escuela” (Entrevista a Laura).

“...Mario se va a ir también en la misma época que yo. Mario estuvo preso...la mujer también estuvo presa, porque la mujer de Mario era docente en arquitectura, otro lugar de ebullición políticamente y a la mujer de Mario también la detienen cuando detienen a los dos, y ahí es cuando ese grupo que pertenecíamos al FAS se comienza a desintegrar...” (Entrevista a Paula).

Esta ofensiva de la burguesía, que era realizada por vías ilegales –con la progresiva incorporación de bandas para-policiales y el secuestro y tortura a militantes del campo popular- y por vías legales –como la Misión Ivanissevich- generó que en la Escuela de Servicio Social, su director, Martín Federico, que también pertenecía al mismo grupo de abogados que Curuchet²²⁹, obtuviera una licencia por dos meses, a partir del día 16 de septiembre de 1974 (Resolución Rectoral 1762). El asesinato de Curuchet y la licencia de Federico marcarían la ruptura del proyecto impulsado por la Izquierda Revolucionaria en el seno de la Escuela de Servicio Social.

Dentro de las resoluciones rectorales consultadas, la licencia otorgada a Martín Federico por dos meses incluyó la designación de Juan Urriestarazu como su reemplazante por ese período. Se desconoce si esta licencia se extendió más allá de esos dos meses, ya que el 31 de marzo de 1975 se designó como “*autoridad definitiva*” a Juan Urriestarazu, quien se “*encargará del espacio de la dirección de la Escuela de Servicio Social*” (Expediente 22-74-2527/600).

Junto al asesinato de Curuchet y la licencia de Federico, en el seno de la escuela se fue generando un doble movimiento: por un lado, algunos docentes decidieron seguir el mismo camino que el director de la escuela y solicitaron licencias; por otro lado, se produjeron los primeros casos de no renovación del contrato a los docentes.

En referencia a la primera situación, las entrevistadas dijeron:

“...la escuela es intervenida, con un tal personaje Urriestarazu. Me acuerdo que hacia finales del 75, el centro de estudiante -yo era delegada-...le fuimos a hacer un planteo, donde en esta etapa ya había algunos profesores que tuvieron que partir por cuestiones de seguridad, por ejemplo Américo Vallejos...Le hacemos un planteo a Urriestarazu porque había profesores que habían partido, y no había docentes que los reemplazaran...ingresamos al despacho, nos sentamos, lo primero que nos dice, yo les pregunto a usted, ¿Sabrán sus padres qué estarán haciendo ustedes? Con una cosa como que la acción política, la militancia política era una acción mal vista, no correspondía al sector estudiantil” (Entrevista a Fernanda).

En el segundo de los casos, fue difícil determinar cuándo comenzaron a ser echados los primeros docentes de la escuela, sobre todo porque algunas de las entrevistadas recalcan que, para marzo de 1974, no les volvieron a renovar el contrato. Sin embargo, en dichos discursos aparece la figura del interventor (Urriestarazu), que recién en septiembre de 1974 asumiría su cargo en la escuela. Todo parece indicar que estos docentes expulsados, vinculados mayoritariamente a la parte práctica de la carrera, formaban parte de la camada de docentes expulsados por la “Misión Ivanissevich”.

²²⁹ Dicha organización era la “Asociación de Abogados de Córdoba”, cuyo manifiesto reconocía a los abogados como “...parte de los sectores medios de profesionales, que deben integrarse con la lucha social por la liberación del país...y decidieron un compromiso íntegro poniendo al servicio de las clases humildes su quehacer diario, y así combatir la “justicia” usada como medio de opresión popular, para defensa de los perseguidos políticos y sociales” (Ortiz, 2007: 73).

“La versión mía es esta, mi contrato terminaba el 31 de Marzo y aproximadamente el 10 de marzo me dijeron que no estaba dentro de los recontratados, cuando Menso se hace cargo en el rectorado. Dentro de las tratativas que hacemos dentro de la escuela, cuando nos reagrupamos y buscamos la forma de pedir la recontratación hay gente que negocia, con quien era el interventor de la escuela... Esto fue en el 74. En ese momento, hay gente que queda, pero todo el grueso del pelotón, somos echados, Y en mi caso no hubo forma, nosotros hicimos un pedido en forma conjunta con todos los centros de aquella época, solicitando la reincorporación y nunca nos contestaron nada. Yo era el primer pelotón...Yo a partir de Marzo de 1974²³⁰ no existo más y hay gente que sí ha continuado hasta el año 75, 76 han logrado estar un tiempito mas, yo no, yo fui la primera camada que volaron. Somos los cuatro jefes. Ahí estuvieron Jorgelina²³¹, yo, Laura²³² y Marta, somos cuatro, las primeras cuatro que barrieron. Las primeras que encabezábamos la lista. Eso significó que nos pusieran en la lista en todos lados, porque significó que nos pusieran en la lista de la escuela. A partir de allí comienza a ser tortuosa nuestra presencia en la escuela, ya nos piden que no vayamos, que nuestra relación había terminado...” (Entrevista a Paula).

Por su parte, Laura, mediante un escrito que ella presentó en una de las jornadas por los 50 años de la Escuela de Trabajo Social, refleja el clima de la época, atravesado por la persecución política y su impacto en la escuela.

“Me llamo Laura y por espacio de 30 años fui docente de esta Escuela de Trabajo Social, con un paréntesis de 9 años que se inicia en 1975 cuando la misión Ivanissevich cierra las puertas de la universidad a los “peligrosos”: expulsa estudiantes, deja sin contrato a Docentes, Investigadores y administrativos...En noviembre/diciembre del 74, siendo docente responsable de las prácticas de 4to año...fui citada por el militar a cargo del Decanato de la Facultad a fin de presentar notas y “documentación” “sistematizaciones” de las prácticas de los alumnos...Me presento siendo recibida en un despacho que distaba mucho de lo esperable a un ámbito académico: sobre el escritorio se exhibía ostentosamente armamento de guerra...En este clima de tensión, le manifiesto que tengo las planillas con las notas, ya presentadas anteriormente pero sin las sistematizaciones: Los documentos donde estaba registrada la práctica que era nada menos que el hacer cotidiano de los vecinos, sus necesidades y sus modos de enfrentarlas, los procesos de integración y participación. La articulación entre los barrios con problemáticas o proyectos de características u objetivos comunes y...sus nombres!!! Y...nuestros nombres!!!...La orden fue precisa: tiene dos días para ordenarlos –se refería a los trabajos por supuesto- y adjuntarlos con la calificación que cada estudiante logró. En la plazoleta de la Iglesia de la Compañía me esperaba un grupo de alumnas preocupadas...los argumentos del secreto profesional, el respeto a las

²³⁰ Esta entrevistada sostiene que a inicios de 1974 no le renuevan el contrato como docente de la escuela. Sin embargo, cabe recalcar que, si ya estaba Urriestarazu cuando sucede esto, debe haber sido a fines de 1974 o inicios de 1975.

²³¹ Jorgelina al consultarle sobre este hecho afirma que en realidad ella renuncia a su cargo en 1974 por razones personales.

²³² En uno de los escritos presentado en el marco de los 50 años de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, que será recuperado a continuación, Laura afirma haber sido expulsada en 1975.

responsabilidades de los docentes, etc. no tuvieron cabida...Había que rehacer las sistematizaciones en tiempo y forma ordenada”.

A partir de este relato, Laura comentó en la entrevista cuándo fue cesanteada en la escuela, así como las gestiones que tuvo que realizar a partir de algunos contactos familiares:

“En la escuela entra Urriestarazu, cuando lo bajan a Federico, cuando no pudo ir más, viene este hombre, era un interventor. La Universidad es intervenida por el peronismo, el fulano éste, muy amigo de un tío mío, que fue peronista, muy peronista...yo le hablo a mi tío, de allá viene mi tío, y me dice mira, yo no sé lo que pasa con vos, pero Urriestarazu me ha dicho que yo no le pida nada por favor, que él no puede hacer nada por vos. Y es verdad, Urriestarazu estuvo ahí para poner orden en la universidad, en la Escuela de Servicio Social y en otras partes también” (Entrevista a Laura).

Este proceso, que al parecer se inició con los JTP del área práctica, fue expandiéndose hasta llegar a los supervisores, así como también a los docentes encargados de la parte teórica, muchos de los cuales fueron cesanteados u obligados a renunciar por el momento político. Con este movimiento, se produjo la caída del proyecto profesional impulsado por la Izquierda Revolucionaria en la Escuela de Servicio Social y, como expresara una de las entrevistadas:

“Esa avanzada derechista repercute en la escuela, la descabezan a la escuela, la escuela toma un rumbo totalmente diferente” (Entrevista a Patricia).

2.4 La Escuela de Servicio Social post `75.

El proceso de depuración ideológica, iniciado en las Universidades Nacionales encontraría su realización plena en 1975. En el caso de la Escuela de Servicio Social, la “Misión Ivanissevich” se expresó a través de la cesantía de un grupo de docentes, así como por la renuncia de otros, quienes debieron hacerlo como consecuencia de la persecución política de la época, y por los compromisos políticos asumidos por muchos de ellos.

Durante 1975, la escuela permaneció intervenida por Juan Urriestarazu, produciéndose de igual modo un movimiento inverso al mencionado en el apartado anterior: en primer lugar, la recontractación de docentes que fueron expulsados por el estudiantado, o el retorno de aquellos que habían salido de licencia. En segundo lugar, una revisión del plan de estudios.

En referencia a este primer (contra)movimiento, los cambios no sólo se limitaron a los docentes sino también a las perspectivas teóricas adoptadas en la formación profesional. En relación con ello, Patricia dijo:

“...en el 75 comienza el proceso de Isabelita, y en el 76 cuando volvemos en agosto y entra de nuevo a aparecer la gente que se había ido...Mi recuerdo se centra más en personas que aparecen y desaparecen, y libros que se pueden leer y que no, los materiales

que nosotros usábamos eran materiales prohibidos, lo de economía política, sociología, era todo material prohibido... (Entrevista a Patricia).

Uno de los casos más recordados por las entrevistadas es la del docente de Derecho, quien abiertamente les comentara a los estudiantes su expulsión en 1973:

"...derecho era una materia de tercer año, y el primer día de clase reasume un doctor Flores que había sido echado, él se presenta, yo estaba sentada en el segundo banco...Flores dice yo soy tal, vuelvo en esta escuela después de haber sido echado escaleras abajo, acusado de ser un conspicuo de la reacción, nunca me voy a olvidar de sus palabras, y esa revancha de regreso a la escuela. Otras anécdotas, pero que hablan de la época, y del perfil ideológico, por ejemplo no podíamos decir pareja, compañera, era novio, novia o esposo o esposa, eso para no decirte, ya no me acuerdo, sé que había muchas anécdotas, yo decidí no cursarla, era como que me exponía mucho y no me podía contener" (Entrevista a Fernanda).

"Esto fue en el 75...aunque el tema mas serio empezó en el 76, 77, ahí estaba claro todo el cambio de docentes, había un profesor que daba derecho, abogacía, yo nunca me acuerdo los nombres, que lo habían corrido, porque tengo amigas que estuvieron en el 73, lo habían corrido escaleras abajo, y estaba de nuevo como titular de cátedra, esas cosas te impactaban, uno conocía historias por gente que estaba antes, más que los libros, tengo la imagen de la gente, del cambio de docentes, y en el tema de la práctica... tengo la imagen de la escuela, de caras nuevas, los controles, que tenías que entrar con el documento, que no hubiera centros de estudiantes, más que los libros en sí mismo, que a esa altura uno ya los tenía en claro, que determinadas cosas eran mala palabra..."(Entrevista a Patricia).

En referencia a este último punto tocado por la entrevistada, a partir de 1975 comenzaron a aparecer listas que eran manejadas por personal no-docente que se encontraba ubicado en la entrada de la escuela. Ellos realizaban el control –a partir de ese listado- de quienes podían y quienes no podían ingresar²³³.

"Lucia: Ya después no nos dejaban entrar...ese ordenanza no docente..."

Paula: Él se paraba y preguntaba en la puerta con la lista, no puede pasar.

Lucia: Ese lugar donde estaban los bancos, donde era la puerta, no pasábamos ni la puerta...

Paula: Voy a entrar a buscar...no puede.

Lucia: No podíamos entrarnos a anotarnos a nada, no podíamos subir a nada, ni de la escuela ni del instituto de minoridad" (Entrevista a Lucia y Paula).

²³³ Además de estas listas, muchas de las entrevistadas señalaron la existencia de Listas Negras en la escuela, lo cual no sólo implicaba la expulsión de la Escuela de Servicio Social, sino también la imposibilidad de acceder a trabajos formales y la posible búsqueda por parte de la derecha peronista de estas personas.

“...no podía pasar por la puerta, había listas con una mesita abajo. Cuando mi tío intenta hacer que entre a hacer la licenciatura, lo manda a su Segundo, Secretario de Salud Pública de la ciudad, lo manda a Sixto, que tenía sus contactos más fachos, y le dijeron que esa persona acá no entra” (Entrevista a Rocío).

Simultáneamente, se produjo el segundo (contra)movimiento, que buscaba fundamentalmente volver a una currícula de estudio, que en apariencia era similar a la de 1973, pero con una orientación teórica y política anterior a ella. La currícula quedó conformada por veinticuatro materias, y con la posibilidad de realizar un año más, complementario, para obtener el título de Licenciado en Servicio Social²³⁴. El plan de estudios contaba con las siguientes materias:

Primer año: Servicio Social I; Investigaciones Sociales I; Sociología I; Psicología General y Elementos de Psicología Evolutiva; Historia de la Cultura Argentina; Geografía Argentina e Idioma Nacional.

Segundo año: Servicio Social II; Investigaciones Sociales II; Sociología II; Realidad Social Argentina y Latinoamericana; Derecho I; Psicología II (Personalidad-Psicopatología) y Filosofía.

Tercer año: Servicio Social III; Sociología III; Psicología Social; Derecho II.

Cuarto año: Servicio Social IV; Economía; Antropología Social y Cultural; Pedagogía; Seminario de Psicología Social y Seminario de Derecho Laboral, Minoridad y Familia.

Nivel Superior: Política Social y Planeamiento; Teoría de la Educación; Teoría del Aprendizaje; Supervisión en Servicio Social; Organización y Promoción de Obras de Servicio Social y Seminario de Actualización y Especificación.

Algunas de las materias incorporadas en esta nueva currícula eran: Historia de la Cultura Argentina, Geografía Argentina e Idioma Nacional en primer año, y reaparecía una mayor orientación hacia el derecho.

A nivel general, dentro de los contenidos de las materias, se produce un viraje progresivo a textos provenientes fundamentalmente de Norteamérica. En las materias ligadas a la **Sociología**, si bien aún se introducían algunos elementos ligados al marxismo, desaparecieron mayoritariamente sus autores. En el caso de materias con contenido **histórico**, fue allí donde más se observó la presencia de materiales de corte marxista, del revisionismo histórico y de la teoría de la dependencia.

Sin embargo, fue a nivel de las materias de **Trabajo Social** donde se detectó un mayor retroceso. Algunos de los docentes, que durante 1970 y 1975 habían decidido dejar sus cargos o solicitar licencia, retornaron a la escuela. El

²³⁴ Todo parece apuntar, a partir de los relatos de las entrevistadas, que este quinto año, que es un ciclo superior, comienza a ser desarrollado a partir de 1977.

caso más sobresaliente fue el del propio De Cesaris, que había solicitado licencia. En estas materias, nuevamente primó una división entre caso, grupo y comunidad, con una mirada más de corte modernizadora y metodologista. Así, por ejemplo, volvieron a trabajarse los materiales redactados por De Cesaris en 1967 que, según Páez (2009) eran una copia de las propuestas de la OEA y del BID para el desarrollo de la comunidad, o en cuarto año, el trabajo exclusivo paso a paso de la metodología de intervención, basada en la planificación, ejecución y evaluación.

Quizás la expresión más cabal de este (contra)movimiento haya sido el de las prácticas pre-profesionales. Las mismas volvieron nuevamente a una estructura de caso, grupo y comunidad, y a una organización por nivel. Así recuerdan las entrevistadas este cambio:

“...las prácticas dejaron de ser como los GOTS, y volvías a la práctica por grupo, separados, y además cada grupo separado, primer año por un lado, hubo un tiempo que no hubo práctica, en el 76...también hubo cosas que se cambiaron, en primer año leíamos a Hegel, el Manifiesto Comunista, después en el 75 comenzaron los problemas, y en el 76 intentaron modificar...lo que a mí más me impactó fue la situación de los JTP, cómo cambiaron...gente que no la dejaron seguir...lo que impactaba era más eso, y ya en el 77, todos los compañeros que expulsaron, en la carrera y demás” (Entrevista a Patricia).

Viviana y Silvia relatan cómo, durante 1975, junto con el cambio de docentes, se produjo un cambio en las prácticas pre-profesionales, dejándoseles de reconocer la práctica pre-profesional que venían realizando en el Movimiento Villero Peronista -que de igual modo siguieron sosteniendo- y asignándoles un nuevo centro de prácticas, ahora ligado a lo institucional.

“...el tema de las prácticas se modifica...la JTP no me quería considerar la práctica, le explicaba que yo trabajaba, que yo mantuve eso, el compromiso, y que no podía ir a practicar en horarios de la mañana a una escuela en Colonia Lola...por el trabajo, me acuerdo que me dijo “en la vida hay que frustrarse, así que fijate que va a dejar”...yo me acuerdo que le dije, “no me voy a frustrar, voy a hacer todo, voy a seguir en el trabajo, voy a cumplir con la práctica que me dice y voy a seguir yendo a la otra práctica”, y después acomodé y logré, porque con el grupo de chicas nos tocó las prácticas en una escuela y dispensario en Colonia Lola y que con eso se cubría la parte institucional que la pude hacer....(en la nueva práctica) Hicimos una investigación, un aporte a la escuela y al dispensario, un diagnóstico y una propuesta de trabajo, entonces la escuela me acuerdo el tema que le tocó al director, era que los chicos dejaban la escuela, pero en realidad era que a los chicos no los dejaban entrar porque tenían piojos, no tenían zapatillas, hicimos un contacto con el instituto de epidemiología, despiojamos a los chicos, fuimos a las casas con las madres para que lo hicieran, y en el centro de salud también, yo no estuve tanto en esa parte, pero era integrado al barrio, el dispensario y la escuela” (Entrevista a Viviana).

“Fuimos a trabajar en la escuela España, ahí trabajamos en la escuela y también con el dispensario...debemos haber estado seis meses ahí, todo con la Jefa de Trabajos

Prácticos...en la escuela España hicimos caso social individual... Cuando derriban a Federico se produce un giro...vuelve todo lo tradicional, que en realidad trabajar el caso individual, que tuvimos una jefa, ellas nos inició en esto, a nosotros no nos cerraba para nada, pero decíamos lo individual lo hacés comunitario y después lo llevás a la institución...como todavía trabajábamos en instituciones-barrio macro nos costó un montón adaptarnos a esto..." (Entrevista a Silvia).

Este contra-movimiento que se inició a mediados de la década del setenta, producto de la avanzada derechista del gobierno peronista de Isabel, rompió con todo vestigio de cambio y transformación que la Escuela de Servicio Social había iniciado desde fines de la década del sesenta. Con la dictadura militar de 1976, la Escuela de Servicio Social permanecería casi todo el año cerrada, siendo una de las instituciones universitarias en Córdoba que mayor tiempo permaneció cerrada, hasta agosto de 1976.

Algunas de las entrevistadas recalcaron la dinámica de 1976, signada por la monotonía de ir a cursar y rendir para recibirse, rompiéndose aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que implicaba el diálogo e intercambio abierto entre docentes y estudiantes.

Sin ser parte del objeto de análisis, al revisarse el plan de estudios de 1977, aparecen materias como "Biología" y "Relaciones Interpersonales", que son una pequeña muestra no sólo del retroceso sufrido en la carrera, sino también de una cierta incorporación de la visión militar de la sociedad, visión organicista, donde algunos órganos se encontraban "enfermos" y debían ser curados, proceso que no era más que la readaptación del sujeto a la realidad.

Finalmente, luego de la etapa más oscura de la historia argentina, con el retorno de la democracia, mediante la creación de una delegación de la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) se comenzaría a trabajar en la reincorporación de aquellos docentes cesanteados durante 1974-1975. Una de sus partícipes fue Laura, quien comentó que, con este trabajo, fue posible la reincorporación de más de quinientos docentes en la Universidad Nacional de Córdoba, expulsados por la derecha peronista y por la dictadura militar.

Ambos momentos, que escasamente han sido explorados, deberán ser objeto de futuras investigaciones, que logren captar las determinaciones entre la realidad macro-estructural y los procesos particulares ocurridos en la profesión y en la Escuela de Servicio/Trabajo Social.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del desarrollo de la tesis, se ha intentado mostrar cómo la historia de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba, sólo puede ser comprendida a partir de los avatares macroestructurales de la sociedad argentina y cordobesa, así como por los acontecimientos ocurridos en la profesión.

En ese sentido, Marx y Engels (2005) señalaban que la ciencia y el arte no tienen una historia propia, con lo cual, no pueden autoexplicarse por sí mismos, sino que éstos sólo pueden comprenderse a partir de una historia más general, que la contiene y en la cual adquieren sentido y significado. Este desarrollo teórico presentado por los autores, puede ser extendido a las profesiones, las cuales, sólo pueden ser comprendidas a partir de esta "historia general", que no es más que la historia del proceso de producción y reproducción de la vida social, que adquiere formas sociales e históricas específicas.

De allí que la perspectiva histórico-crítica busca comprender el significado social de la profesión desde una visión de totalidad, a partir de las demandas que le son socialmente colocadas a la profesión y las respuestas que ésta estructura en torno a estas demandas. Como afirma Netto, *"El espacio de toda y cada profesión en el espectro de la división social (y técnica) del trabajo en la sociedad burguesa consolidada y madura es función de la resultante de estos dos vectores: no hay aquí un mecanismo que, de últimas, decida de una vez por todas la fortuna de un sector profesional..."* (1997: 86).

Comprender a la profesión como el resultado de estas dos determinaciones, que se encuentran en permanente devenir y cambio, permite romper con dos de las miradas más arraigadas en el seno de la profesión. La primera de ellas refiere a la visión fatalista, que comprende a la profesión como una mera causa de los procesos generales, siendo éstos los que determinan de modo unívoco a la profesión, inhabilitando cualquier tipo de autonomía relativa que permita ampliar la faz interventiva del trabajador social. Igualmente peligrosas son aquellas visiones voluntaristas, que le atribuyen al trabajador social una autonomía absoluta, de modo tal que no existen determinaciones estructurales que establezcan las "posibilidades y límites" de la intervención profesional (Iamamoto, 1992).

Estas consideraciones teóricas, que buscan captar el significado social de la profesión a partir de su interrelación dialéctica con las determinaciones socioestructurales, han intentado ser llevadas adelante en la investigación precedente. A partir de este desarrollo, sería posible, sin caer en una visión abstracta ni en posiciones esquemáticas, reconocer dos grandes momentos en la historia de la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

Entre ambos momentos, no existió un corte absoluto ni abrupto, ya que ciertas continuidades parecen estar presentes en el segundo momento. Sin embargo, la distinción de ambos momentos responde a la cuestión de la direccionalidad hegemónica que adopta la escuela, haciéndose evidente en

ambos momentos, distintos rumbos profesionales, sea tanto en las posiciones teóricas como en los posicionamientos políticos.

Los dos períodos guardan una asimetría respecto a su duración, ya que el primero tiene una duración aproximada de once años, desde el momento del surgimiento de la escuela hasta 1968, mientras que el segundo comienza en 1969, extendiéndose hasta 1974.

Si bien el primer período podría ser subdividido en al menos dos etapas, su rasgo común está ligado a la adhesión teórico-metodológica que asume la carrera durante esos años. Además de los contenidos para-médicos y para-jurídicos (Alayón, 1980), hegemónicos en los inicios de la carrera, predominaba una formación profesional orientada por criterios funcionalistas y positivistas.

Pese a ello, una de las particularidades de la Escuela de Asistencia Social tiene que ver con la incorporación temprana de aquellas visiones teóricas ligadas al desarrollismo en Trabajo Social²³⁵. Aún siendo un curso, con una duración de tres años, en 1961 se introduce el Método de Desarrollo de la Comunidad. Esto permite comprender que, a pocos años del origen de la carrera, las matrices teóricas ligadas al positivismo y al pensamiento conservador son matizadas, e inclusive fusionadas con las posturas desarrollistas²³⁶.

Estas dos matrices parecen convivir y complementarse durante el primer período de estudio, dentro de la Escuela de Asistencia Social. Esta “incorporación temprana” del desarrollismo parece ser una particularidad en Córdoba, ya que su antecedente más cercano es la creación, en 1959, del Instituto de Servicio Social dependiente del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública. En él, se desarrolla un cierto “tecnocratismo funcionalista” (Siede, 2007), que busca incorporar mayores elementos teóricos para comprender científicamente la realidad y, al mismo tiempo, superar una intervención profesional estrictamente ligada a lo individual²³⁷.

El abordaje comunitario implicó que *“Si antes las asistentes sociales se habían ocupado del individuo con problemas y a partir de él llegaron a su familia, la impronta de esta época fue llegar a la familia desde la comunidad y por lo tanto, el trabajo social con ésta y con grupos. El aspecto asistencial es dejado de lado y reemplazado por la “acción preventiva”²³⁸, que más allá de atender los “desajustes”,*

²³⁵ Laura, quien inicia sus estudios en 1959, al preguntársele sobre los métodos de intervención que enseñaban en ese momento, expresó lo siguiente: *“Comunidad, en la Escuela de Trabajo Social nunca se enseñó los métodos históricos, no hicieron tradición...Incluso no se planteaba ninguna tensión entre la incorporación en la formación del desarrollo de la comunidad en el curso con aquellas instituciones más tradicionales, que trabajaban con el oficio, el caso individual”* (Entrevista a Laura).

²³⁶ Un ejemplo de ello puede ser consultado en la página 48 del presente trabajo.

²³⁷ De las instituciones que Maigadán Ugarte analiza en su misión, ninguna de ellas adopta las orientaciones y sugerencias dadas por la asesora, siguiendo éstas vinculadas a un “Trabajo Social tradicional”.

²³⁸ Esto se liga con lo que Netto llamó el “promocionalismo”, que *“...ya se insertaba en la tradición del Servicio Social...derivada del neotomismo...Es esta tradición que se va a entrecruzar con el desarrollismo y que va a hacer con que, en la incorporación por el Servicio Social del Desarrollo de la Comunidad, no se dé sólo una absorción profesional de la conocida “ideología del desarrollo”; ésta será filtrada, por un lado, por una referencia teórico-cultural que no se agota en las teorías funcionalistas norteamericanas del “cambio social”, sino que tendrá importante inspiración en Lebet; por otra parte, será acoplada al promocionalismo anterior, desaguadero del humanismo cristiano tradicional...y de la justicia social que se pretendía vincular con el “bien común”* (1997: 132-133).

buscaba evitar los mismos a partir de motivar a la comunidad a modificar pautas y actitudes, adecuándolas a los nuevos tiempos. Es decir, lo que se pretendía, implícitamente, era neutralizar aquellas prácticas que pudieran significar, más allá de su contenido, formas de resistencia a la expansión de la cultura hegemónica” (Grassi, 1989: 190).

El desarrollismo supuso, para la profesión, la auto-asignación de una nueva funcionalidad, dada por ser “agentes de cambio”. Según Netto, *“En las nuevas condiciones histórico-sociales en que se ponían la organización y el desarrollo de comunidades, se alterna la inserción socio-ocupacional del asistente social: la conexión del Servicio Social profesional, implicando una nueva relación directa con complejas instituciones gubernamentales y/o públicas, ofreció una base real para que la dinamización del “bien común”..fuera visualizada en términos de proyectos técnico-administrativos por encima de los enfrentamientos de clases. No está en juego solamente el encubrimiento de la esencia clasista de las instituciones gubernamentales y/o públicas; se trata de una racionalización del papel de sus cuadros técnicos como independientes gracias, precisamente, a la posesión de los instrumentos que viabilizan la inducción de “cambios”” (1997: 131).*

La incipiente adhesión del desarrollismo y el método de la comunidad, en la Escuela de Asistencia Social, adquiere mayor profundidad a partir de mediados de la década del sesenta. La inclusión de la misma coincide con el surgimiento de la escuela, dependiente de la Facultad de Medicina. Con la revisión del plan de estudios, son incorporados tanto la “triada metodológica” (caso-grupo-comunidad” como los métodos auxiliares, es decir, el “metodologismo aséptico”²³⁹.

El desarrollo de las visiones modernizadoras no significó una ruptura con aquellas posiciones más conservadoras y tradicionales; por el contrario, a las cualidades y aptitudes personales que el asistente social debería tener, se le suman el manejo técnico y científico. En torno a ello, Grassi señala, *“La capacitación técnica exigida para actuar a nivel comunitario, no resultaba, entonces, incompatible con las exigencias ya tradicionales en esta profesión...para las corrientes desarrollistas del trabajo social, la capacitación técnica se tomó una exigencia que debía estar acompañada por estos valores” (1989: 194-195).*

A partir de 1965, se hace más evidente que la Escuela de Asistencia Social incorpora y es parte de los debates en torno a la Reconceptualización. Algunas de las preocupaciones impulsadas por el Grupo ECRO durante 1965 y 1968, referidas a la cuestión metodológica y a la legislación profesional, son incluidas y trabajadas en la Escuela de Asistencia Social. En referencia a la primera, era necesario modernizar el accionar profesional mediante la inclusión de técnicas eficientes, que logran romper con las posturas tradicionales, a partir de la ampliación de las funciones, ligada no sólo a la ejecución de las políticas sociales, sino también a la posibilidad de realizar proyectos, planificar políticas sociales e investigar²⁴⁰. En relación con la segunda, era fundamental lograr una

²³⁹ Junto a esta incorporación del influjo desarrollista en la formación profesional, se produce una ampliación del campo funcional-laboral del Trabajo Social, ligado a proyectos comunitarios con financiamiento internacional, el trabajo en fábricas, entre otros.

²⁴⁰ Se sostiene que el perfil profesional, definido por la carrera durante estos años, es un claro ejemplo de ello, así como la organización de la práctica pre-profesional a partir del “metodologismo aséptico”.

ley de regulación del ejercicio profesional que delimite las funciones profesionales e, incluso, institucionalizar la enseñanza profesional desde los ámbitos universitarios. En las Jornadas Nacionales desarrolladas en Tucumán en 1968, la escuela presenta un trabajo, analizando los puntos críticos y nodales en la provincia y un anteproyecto de ley provincial que regulen el ejercicio profesional.

En el transcurso de este primer período, el movimiento estudiantil de Asistencia Social también tendrá sus propias reivindicaciones, fundamentalmente, en lo que respecta a las prácticas pre-profesional, demandando que la institución les otorgue un mayor status y jerarquización, ampliando el cupo de docentes para que ejerzan cargos ligados a las prácticas. La preocupación por la formación profesional será un punto en común con el movimiento estudiantil de Asistencia Social de los años setenta, aunque su distinción estará dada por la cuestión de la política. Mientras que el primero recalca la acción germinal del movimiento estudiantil, el segundo incluye el debate político y el rol político de la profesión en el seno de las discusiones y debates desarrollados en la escuela.

En síntesis, durante estos años, tanto el debate nacional del Movimiento de Reconceptualización como la direccionalidad teórico-política de la Escuela de Asistencia Social, parece estar orientada por una visión "tecnocrática modernizadora", "*...que promovía una fuerte capacitación teórica, metodológica y técnica, adaptada a la realidad latinoamericana, para alcanzar el tan ansiado cambio y desarrollo...promoviendo un aventurado cientificismo y tecnicismo...*" (Parra, 2002: 222). Como bien advierte Netto (1997), el desarrollismo permitió un corte cultural-ideológico en la profesión, pero no así una ruptura, ya que los problemas sociales que el profesional enfrentaba en su intervención no son reconocidos desde una visión de clase, como producto de las desigualdades inherentes al capitalismo; por el contrario, eran reducidos a manipulaciones técnicas de variables del cotidiano de las clases subalternas, que impedían reconocer el lugar singular que ocupa la profesión, como parte de los mecanismos movilizados por el Estado -en cuanto representante general del capital- para reproducir los intereses de las clases hegemónicas.

La adhesión conjunta a las posiciones desarrollistas, tanto del Grupo ECRO como de la Escuela de Asistencia Social, comienzan a tomar rumbos divergentes a partir de 1968, cuando el Grupo ECRO introduce el debate del rol político e ideológico que cumple el Trabajo Social desde su intervención.

Esta incipiente ruptura del Grupo ECRO con respecto al desarrollismo coincide con un momento particular de la Escuela de Asistencia Social, en el cual parecen reordenarse las fuerzas teóricas y políticas que la componen. Si inicialmente el grupo de docentes, ligados al Área Teórica, adherían a la Alianza para el Progreso y a los planteos iniciales del Grupo ECRO, con la incorporación de la dimensión política de la profesión, este grupo pareció encontrar en la Editorial Humanitas, más específicamente en la línea editorial de la revista *Selecciones del Servicio Social*, un nuevo interlocutor teórico, desde el cual fundamentar la posición modernizante sostenida por este grupo. Ello porque, como ya ha sido señalado a lo largo de este trabajo, la revista de la

Editorial Humanitas toma como “agenda temática”, aquellos elementos dejados de lado por parte del Grupo ECRO (Parra 2002, Siede 2007).

Pero al mismo tiempo que se produce esta “mutación” del grupo de docentes del Área Teórica de la escuela, parecen “diversificarse” y organizarse otros actores colectivos de la escuela. Así, los docentes del Área Práctica, junto a los estudiantes, serán quienes incorporen los nuevos debates impulsados por el Grupo ECRO, en torno a la situación “alienada y alienante” de la profesión.

La comprensión de estas nuevas tendencias teóricas y políticas que comienzan a organizarse en la Escuela de Asistencia Social adoptaría un carácter monocausal si no reconocieran las transformaciones ocurridas en el movimiento estudiantil cordobés y el papel central que cumple en las diversas escuelas y facultades de la Universidad Nacional de Córdoba. Además de ser el actor más dinámico y el motorizador de significativos cambios en la Universidad, durante los años sesenta y sesenta, comienza a conformarse un “estudiantado moderno” con cualidades particulares (Cuevas y Reicz, 1971).

La configuración del “estudiantado moderno” supuso la superación de la tradicional dicotomía entre peronismo y antiperonismo y el incipiente desarrollo de reivindicaciones propias del estudiantado, que se expresaron en las luchas contra el “limitacionismo” y el “cientificismo”. Estas luchas, progresivamente, fueron virando a incorporar demandas más generales, ligadas a los intereses de la clase trabajadora. En esa línea, Cuevas y Reicz señalan que *“...por última vez en la historia los estudiantes salen a las calles para defender solamente el sistema reformista; la movilización de 1966 cierra un ciclo, el próximo –abierto en 1969– está signado por la búsqueda programática de alianza con el proletariado”* (1971: 18).

Las luchas estudiantiles del período 1958 y 1966 prepararon políticamente al estudiantado con un arsenal de tácticas y estrategias de lucha callejera, que luego serán recuperados a fines de los sesenta. Ello, pese a que las luchas estudiantiles de este período adoptaron dos rasgos fundamentales: el primero, estar restringidas al ideario reformista; el segundo, ser esencialmente de corte defensivo. También, hacia el final de este período, las luchas estudiantiles comenzaron a confluir con el movimiento obrero.

Es por ello que se hacía referencia a que, durante 1966 y 1969, pareciera predominar una “relativa calma” en la Escuela de Asistencia Social²⁴¹, expresándose esto en la ausencia de reformas de planes y programas de estudio y en la inexistencia de una disputa en la hegemonía del proyecto institucional desarrollado por la escuela. Sin embargo, a partir de 1968, se produce una sustancial reconfiguración del escenario institucional, esclareciéndose las diferencias teóricas y políticas de diversos sectores de la formación profesional y la disputa en torno a la formación profesional.

Junto a las determinaciones anteriormente señaladas, referidas a las múltiples posiciones teóricas que comienza a tener el Movimiento de

²⁴¹ En este período la Escuela de Asistencia Social apenas mantuvo lazos con las luchas estudiantiles de la época, inclusive, el primer centro de estudiantes de Asistencia Social fue clausurado con la dictadura militar de 1966, no pudiéndose sostener desde la “ilegalidad”, ya que al limitarse el centro de estudiantes a actuar sobre las reivindicaciones netamente germinales, con su clausura, habían dejado de ser un interlocutor válido para la escuela.

Reconceptualización y la nueva configuración del movimiento estudiantil, existen otras, que son fundamentales para comprender el nuevo rumbo que adopta la Escuela de Asistencia/Servicio Social post 1969, dando origen al segundo período.

Con el Cordobazo, la provincia de Córdoba se constituyó en uno de los epicentros de la lucha de clases, donde las fuerzas populares, compuestas principalmente por obreros y estudiantes, se enfrentaron a las fuerzas represivas de la dictadura militar. Esta etapa abre una situación insurreccional, que se extiende hasta 1973, generándose diversas puebladas e insurrecciones a lo largo del país.

Como bien ha intentado sintetizar el título del apartado que trata sobre el Cordobazo, el mismo se constituyó en una verdadera “escuela de cuadros” para obreros, estudiantes y activistas políticos. En él, los estudiantes pusieron aquel repertorio de tácticas aprendidas durante las luchas estudiantiles del período anterior pero, al mismo tiempo, se gestó y fortaleció la unión obrero-estudiantil, siendo ésta posible a partir de la conformación de la CGT de los argentinos, que en Córdoba nucleaba a los sectores del sindicalismo de liberación de Tosco junto a los sectores legalistas del peronismo.

Esto permitió, no sólo que las dos personificaciones más contestatarias de la época logaran una unidad relativamente duradera, sino también, que los sindicatos y los obreros comenzaran a acercarse a las aulas universitarias, lo que provocó significativas transformaciones en la militancia estudiantil, abriendo el debate en torno al posicionamiento de los estudiantes frente a las luchas obreras y las tácticas y estrategias a desarrollar en esta alianza obrero-estudiantil.

Es por ello que el eje “reforma o revolución” fue demarcador entre las diversas organizaciones estudiantiles, no sólo en la definición de pertenencia a uno u otro campo, sino también en las diferencias internas del propio campo, en lo referido a los medios de superación del modo de producción capitalista, el rol de la Universidad y el estudiantado en ese proceso, así como también los programas políticos a ser desarrollados.

A partir de esto, tanto el Partido Comunista argentino como el Partido Socialista, partidos que tenían organizaciones estudiantiles en la universidad, serán ubicados dentro del primer campo por aquellas organizaciones estudiantiles ligadas a la Izquierda Revolucionaria, ya sea porque éstas asumieron posiciones reformistas o gradualistas; en un caso, por considerar que las condiciones objetivas aún no se encuentran maduras para la “revolución socialista”, siendo necesario desarrollar la faz democrático-burgués; en otro caso, porque la revolución adopta una vía gradualista, mediante meras reformas, que posibilitan un acercamiento gradual al socialismo.

Estas organizaciones estudiantiles de la Izquierda Revolucionaria²⁴², que en algunos casos mantienen vinculación con partidos políticos o político-militares, serán caracterizadas en la época a partir de una frase utilizada en

²⁴² Se ha enfatizado en el carácter heterogéneo de esta Izquierda Revolucionaria. En ella, se concentran diversas organizaciones políticas, que tienen por meta la construcción de una revolución socialista, pero también, aquellas organizaciones del peronismo de izquierda, que fusionan ideas marxistas, nacionalistas y cristianas.

diversos medios gráficos de Córdoba, como las “400 siglas”, haciendo alusión al apogeo de organizaciones que emergen después del Cordobazo. Dichas organizaciones, además de adoptar una modalidad de organización del estudiantado basada en delegados por curso y a una dinámica asamblearia, una de las preocupaciones que instalan dentro de las aulas es la cuestión de la formación profesional y el tipo de profesional que se está formando en las universidades.

Una de las tendencias comunes de estas organizaciones es que, además de la participación activa de la vida política de la provincia de Córdoba, las mismas incorporan como eje de discusión el tipo de profesional que se forma en la Universidad, poniendo en debate las materias dictadas, sus contenidos y los docentes a cargo de las mismas. Es decir, estas organizaciones, impulsaron, en diversas facultades, las cátedras paralelas, los “juicios populares” a docentes, el ausentismo a clase, entre otras tácticas de lucha.

La conformación de estas organizaciones estudiantiles, el advenimiento del Cordobazo, coincide con un momento particular de la Escuela de Asistencia Social, ya que en 1968 dicha escuela sale de la órbita de la Facultad de Medicina, donde funcionaba como institución dependiente de dicha facultad, para pasar a depender formalmente del rectorado.

Este “pasaje a rectorado” de la escuela significó, no sólo un proceso de revisión y reforma del plan de estudios, que pareció comenzar en 1970, sino también el traslado de la institución al centro de la ciudad de Córdoba, lugar en el que se encontraban diversas facultades y escuela como, por ejemplo, la Escuela de Ciencias de la Información y la Facultad de Arquitectura, lo que abrió la posibilidad de articular y generar acciones de conjunto entre el estudiantado de dichas instituciones, rompiendo definitivamente el aislamiento de la Escuela de Asistencia Social con respecto a la vida universitaria. También, se redujeron las distancias geográficas en relación con las diferentes sedes de los sindicatos cordobeses, ubicados ahora a pocas cuadras de la escuela, así como de las movilizaciones contestatarias que aglutinaban a obreros y estudiantes.

A todo esto, se sumó la incorporación progresiva de diversos estudiantes y docentes, estos últimos, jóvenes egresados de la formación, a la militancia política de los partidos y organizaciones estudiantiles de la Izquierda Revolucionaria, lo que impulsó la conformación de las primeras agrupaciones estudiantiles de Asistencia Social. Como advierte Netto, “...la erosión de las formas tradicionales de la profesión (y de sus legitimaciones) fue dinamizada por el protagonismo estudiantil – y la “rebelión juvenil” fue ahí más eficiente cuanto más capaz se mostró de atraer para sus posiciones a estratos docentes” (2006: 145).

Este conjunto de determinaciones comienzan a configurar de modo particular las mediaciones entre las transformaciones societales ocurridas a partir de la década del setenta y las respuestas teóricas, políticas, prácticas y éticas organizadas por la Escuela de Asistencia/Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Es decir, lentamente, el proyecto institucional de la escuela empieza a ser disputado, lo que pone en tensión la

vinculación entre el ethos profesional con el ethos burgués²⁴³, dando lugar a la conformación progresiva de un “nuevo modo de ser” de la profesión.

Como bien advierte Barroco, el ethos profesional es “...un modo de ser constituido en la relación compleja entre las necesidades socioeconómicas e ideoculturales y las posibilidades de elección, introducidas en las acciones ético-morales, lo que apunta para su diversidad, cambiabilidad y contradicción” (2004: 86). El ethos profesional se encuentra también atravesado por la sociabilidad de los individuos, sus visiones del mundo (religiosas y filosóficas) y la participación en diferentes espacios cívico-políticos. En ese sentido, “Las identidades de los sujetos no se conforman en un solo ámbito, ni unilateralmente. Siempre somos influenciados a la vez que influenciarnos lo que acontece a nuestro alrededor” (Moljo, 2005: 45).

En ese sentido, la constitución de un ethos profesional supone un atravesamiento de una dimensión filosófica que, a partir de bases teóricas, permita una reflexión sobre los valores y principios del ser ético, y el modo de ser de la profesión, vinculado a la imagen social de la profesión y el grado de conciencia de los profesionales en torno a ella y el producto de las acciones profesionales, colectivas e individuales (Barroco, 2004).

La configuración del ethos profesional sólo puede ser comprendida a partir de las mediaciones con los procesos sociales. Sintetizando el desarrollo expuesto hasta el momento, podría afirmarse que, en la década del sesenta y setenta, se produce una progresiva recuperación del ámbito público y en particular de la lucha política, que en la Argentina venía de un proceso de retraimiento desde la década del cincuenta, con el derrocamiento del gobierno peronista. Sin embargo, esta recuperación de lo público no supuso su delimitación a las instituciones formales y burguesas, sino que las trascendieron y, como afirma Hobsbawm, el mapa político de América Latina y de los países del tercer mundo estuvo atravesado por procesos de liberación y descolonización. En palabras del autor, estas regiones “...formaban una zona mundial de revolución, realizada, inminente o posible” (2006: 433)²⁴⁴.

Este proceso de cuestionamiento creciente al orden vigente, en aspectos parciales o en su totalidad, significó la aparición de múltiples organizaciones políticas, sociales y culturales que “En sus expresiones menos consecuentes...ponen en cuestión la racionalidad del Estado burgués y sus instituciones; en sus expresiones más radicales, niegan el orden burgués y su estilo de vida. En cualquiera de los dos casos, colocan las ambivalencias de la ciudadanía fundada en la propiedad y redimensionan la actividad política, multiplicando sus sujetos sus arenas” (Netto, 2006: 143).

²⁴³ Según Barroco, “El modo de ser capitalista es fundado en una sociabilidad regida por la mercancía, o sea, en una lógica mercantil, productora de comportamientos cosificados, expresados en la valorización de la posesión material y espiritual, en la competitividad y en el individualismo, un modo de ser dirigido a atender las necesidades desencadenadas por el mercado” (2008: 157).

²⁴⁴ Además de los acontecimientos provinciales y nacionales, deben incluirse otros de carácter internacional, como la Revolución Cubana, que derruía todo esquematismo stalinista, basado en la revolución por etapas; la vía pacífica al socialismo emprendida por Allende en Chile; la resistencia vietnamita frente al imperialismo yankee; las luchas anticolonialistas en África y Centroamérica y la “radicalización de la juventud”, con los alzamientos estudiantiles en Francia, Estados Unidos, México, Checoslovaquia y Yugoslavia.

Esta etapa de enfrentamiento abierto entre las clases fundamentales del capitalismo, junto a los reclamos y manifestaciones de diversos grupos y sectores sociales, impactaron en el Trabajo Social, contribuyendo, desde el Movimiento de Reconceptualización, al cuestionamiento del status quo vigente, tanto a nivel societal como profesional. De allí que el Trabajo Social reconceptualizado se afirmó mediante la crítica y la búsqueda de alternativas frente al Trabajo Social tradicional²⁴⁵, intentando configurar un nuevo rol profesional, ligado ahora a los intereses de las clases subalternas. Es decir, la Reconceptualización permitió clarificar el lugar político ocupado por la profesión, como parte de los mecanismos reproductores del orden social vigente.

Como afirma Faleiros, la Reconceptualización permitió la “...creación de un pensamiento crítico vinculado a la lucha de clases, en el Trabajo Social, no ha sido obra de algún “iluminado”, sino resultante de un proceso histórico complejo de luchas, de resistencia al imperialismo y al orden dominante, de organización de las clases subalternas y de construcción de un proyecto político de alianza con los dominados, explotados y oprimidos, en la lucha por cambios profundos” (2005: 60).

El ethos profesional del Trabajo Social, en la década del sesenta, estaba configurado a partir de la ruptura con todo lo precedente y lo existente, donde el profesional necesariamente debería asumir y explicitar la dimensión política presente en su intervención profesional y orientar su compromiso y accionar a las luchas de las clases subalternas. Este nuevo ethos profesional parte de la vivencia práctica de la participación política, fusionándose con un ethos militante. Así, según Barroco (2004), el ethos profesional de la década del sesenta y setenta es una unidad y síntesis de la ética, la educación y la política, de modo que la acción profesional se desplazó de lo individual, grupal y comunitario a los problemas de estructura de la sociedad (Silva, 1994).

El ethos profesional de la Escuela de Servicio Social incluyó estas determinaciones generales ligadas a un ethos militante, a la dimensión política e ideológica de la profesión y a la dimensión educativa para la liberación. La conformación del mismo, en parte, es producto de diversos espacios de socialización, que fueron dando lugar a una identidad estudiantil y docente particular.

A lo largo de las entrevistas, varios de los relatos brindan algunas referencias a estos espacios de socialización, que son parte de la identidad estudiantil y docente que se fue conformando durante esos años. Sin dudas, la cuestión de la política es el elemento determinante de este ethos profesional. El acercamiento a “lo político”, inicialmente, no se dio por los contenidos propios de la carrera, sino más bien por el contexto universitario, que “arengaba”, desde las organizaciones estudiantiles, a romper con aquel “estudiante de cuello blanco”, es decir, aquel estudiante falto de compromiso y vinculación con lo que ocurría en la realidad. En relación con ello, Paula expresó:

²⁴⁵ Como recalca Iamamoto, las críticas al Trabajo Social tradicional se ligaron a “...los objetivos profesionales orientados hacia la integración y la adaptación social, y el tipo de justificativa teórica que los guía: el estructural-funcionalismo y el neotomismo. Se critican los vínculos confesionales de la profesión...Se rechaza el carácter paliativo, burocratizado e inespecífico de la práctica profesional...” (2003: 225).

“Yo creo que la primera ruptura que nosotros vamos a tener en esto, primero nos tocó vivenciar la política, yo creo que comienza con la política, yo no puedo decir que la Escuela en todo primer año me haya generado una crisis política, de ninguna manera, ni tuve ningún docente que dijera las barbaridades que yo digo. No, no se daba, pero, lo que nosotros vivimos fue afuera, en ese contexto que yo te decía de una ciudad universitaria, de los partidos, de ver una movilización y de ser participe del movimiento estudiantil...En aquel entonces, vos venías y eras parte, y te incorporabas a un cuerpo, un cuerpo que era el estudiantado, un cuerpo que vivía constantemente intelectual y ahí es donde comenzabas a leer, yo cuando comencé a leer un libro de política, lo comencé y lo tomé desde las distintas facciones políticas, no lo tomé de otro lado, más allá de lo intuitivo, de lo afectivo, de lo cognitivo que traieras de la familia, pero agarrar y decir voy a leer algo sobre Perón, sobre Marx, lo generaba como necesidad esa otra convivencia” (Entrevista a Paula).

La política, inclusive, estuvo presente en los diferentes ámbitos de socialización. Por ejemplo, el Comedor Universitario²⁴⁶, que originalmente era utilizado para atender una necesidad concreta como la alimentación, se convirtió en un verdadero foro político, donde se manifestaban la pluralidad de tendencias políticas existentes en ese momento en Córdoba pero, también, era el espacio desde el cual informarse de los acontecimientos ocurridos en la Universidad y sus facultades, en las fábricas y en la provincia. La mayoría de las entrevistadas hicieron alusión a dicho espacio y comentaron lo siguiente:

“El tema del comedor universitario, el movimiento estudiantil era otro, el movimiento estudiantil tenía una conformación muy heterogénea, era la época donde muchos veníamos de las clases medias, medias para abajo y teníamos la posibilidad de estudiar, y veníamos con el compromiso de estudiar pero al mismo tiempo veníamos con una realidad totalmente distinta, y comienza esto de pensar en un mundo diferente, de querer un mundo diferente, y empezar a buscar, en mi caso buscar identificarse políticamente, el comedor universitario es como la vidriera donde vos vas a poder elegir, cuales son los distintos grupos, como se mueven y que es lo que ofrecen, ahí estaba la oferta de los movimientos estudiantiles. Era el centro político polifacético, de golpe se paraba uno de un partido y hablaba y de pronto se paraba otro y hablaba, cada uno venía con su grupo. En ciudad universitaria, tenía para atrás de comedor como un montículo, como en el baño en los ventiluz tenía ventanas, en general podías comprar algo en el comedor y podías salir, y comías afuera, y se armaban los palcos...tenías la espera enorme y te encontrabas con dos mil personas que se yo, y se decían los discursos. Era la cola, llegaban los colectivos y todo el mundo se ponía en cola, entrábamos en camada, todo el resto que estaba en la cola estaba mirando, y era el público permanente y estable y se pasaba volanteando la cola de punta a punta, no había agrupación que no pasara,

²⁴⁶ La llegada al comedor mediante un ómnibus que disponía la Universidad, eran otros espacios de socialización y difusión política. En torno a ello, Paula dijo *“Viajábamos en unos ómnibus que venían de la plaza Colón y otro salía de la plaza Vélez Sarsfield. Hacíamos cola en la plaza Vélez Sarsfield...y había una paresita grande, ahí nos sentábamos todos, llegabas y te ibas sentando en esa paresita y ahí iban pasando los distintos grupos políticos y te iban entregando los materiales. Por eso, todo el mundo leía los distintos materiales que te entregaban. Por eso, cuando volvías del comedor volvías armado”* (Entrevista a Paula).

entonces vos venías del comedor con un alto de volantes así, de todas las facciones políticas, y después la arenga, donde se subían y hablaba uno, movilizaba y bajaba y se subía otra, estoy en contra a favor, en que condición adherir...no había quilombo, pelea, políticamente era lindo, tenias todos los panfletos, si no te gustaba no le dabas bola” (Entrevista a Paula).

“La importancia del comedor universitario del centro, yo comía todos los días en el comedor, realmente era clave, suponete que te enfermaste o te pasó algo, en el comedor te ponías en onda de lo que pasaba, lo que había en ese día, porque era así, era todos los días, si yo tengo que plantear como era mi día, era comedor y luego escuelita, porque después del comedor pasaba a la escuelita y después venía toda la movida y la práctica concreta...En el comedor estaban los grupos políticos, cada uno largaba lo suyo” (Entrevista a Cecilia).

Otros espacios de socialización, ligados a la recreación y dispersión de los estudiantes universitarios y los jóvenes egresados, también estaban vinculados a la política, actuando como complemento de las lecturas teóricas y la militancia. Así, en la música, en las novelas, en el cine, también el elemento político se hacía presente. A ello, hacían referencias las entrevistadas:

“En ese momento se da todo un contexto el movimiento latinoamericano, la música, yo le decía a los estudiantes de hoy, dentro de rock hay cosas que me gustan y otras que me parecen pavadas, en aquel entonces era otra cosa, Los Beatles, lo que significaba para nosotros, porque nos abrimos, porque buscábamos, es decir, a esto se conjuga con todo un pensamiento social que venía de Europa, leerlo a Sartre, ver películas, ciclos de cine, analizábamos los distintos ciclos de películas francesas, italianas, había los cines sombra, eran gallineros, porque era una pieza con dos bancos duros e íbamos a ver eso, y se veía la película y se discutía la película y se buscaba el trasfondo de todos estos directores de cine que también estaban tratando de implementar un pensamiento socialista. Si ves desde El Ladrón de Bicicletas en adelante todas tienen un sentido, entonces no puedo descontextualizar la realidad. Hasta el folklore, esa canción que se llama Gorrión de Nido Ajeno, esa confrontación de lo autóctono y este otro sentir distinto, vos ibas a las peñas y cantabas el sentimiento del pueblo, que supuestamente vos reivindicabas al pueblo dueño de la tierra” (Entrevista a Paula).

La conformación de grupos de estudio también fue otro de los componentes que actuaron en la constitución del ethos profesional. De composición heterogénea, eran armados por estudiantes y docentes de diversas tendencias políticas, donde se abordaban diversos temas y contenidos ligados al marxismo, la historia argentina, entre otros. Estos grupos de estudio, al igual que en otras facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, eran catalizadores de la militancia y la discusión teórica, surgiendo de éstos diversas organizaciones estudiantiles.

“...yo tenía un grupo de estudio de El Capital, no daba a basto, de todo lo que había que hacer y llegar con las lecturas...Era interesante porque en esas otras instancias había distintas organizaciones...estamos hablando de organizaciones, el PRT, ERP, GRS, yo

estaba todo el tiempo con los GRS, yo estudié con ellos Hegel, el Anti-Dühring, el GRS estuvo muy cercano, era muy serio en los grupos de estudio, después tenías para otros temas, porque los partidos no tenían posiciones claras, entonces las discutíamos” (Entrevista a Cecilia).

“Mi grupo de estudio eran multi...los grupos de práctica no eran necesariamente grupos de estudio, en mi grupo de estudio había gente de El Obrero, gente del PRT y gente de la JUP y el JTP era de Espartaco...él era mi JTP en Economía. Nosotros cursábamos, y cuando te juntabas con el grupo de práctica, ese grupo de práctica se conformaba un grupo de estudio o no...era algo absolutamente voluntario, individual, de profundizar algunos temas...” (Entrevista a Fernanda).

“Los grupos de estudios eran una instancia intermedia, de permanente discusión. Era muy raro aquel que estuviera en un grupo de práctica y al mismo tiempo tuviera otro grupo de estudio. Porque además a veces teníamos que exponer trabajos en la parte teórica, estas cosas que te estoy diciendo de las investigaciones, los abordajes de campo después lo llevábamos a plenario que tenían que exponerlos uno o de del grupo” (Entrevista a Soledad).

Los distintos espacios de formación, socialización y lucha política incluyeron un acercamiento al movimiento obrero, confluyendo con los sindicatos y con sus reivindicaciones²⁴⁷. Este fue otro elemento central del ethos profesional, la relación con el movimiento obrero y el proyecto societal socialista. Las entrevistadas, sobre este punto, dijeron:

“Es un reforzar estos compromisos políticos del estudiante, no sólo desde el punto de vista de la unidad académica, sino reforzar por un contexto universitario que también se lo planteaba. Ahí es donde aparecía Tosco, todos los grandes dirigentes, a plantear y a pedir ayuda cuando había que tomar una fábrica. Las veces que habremos dejado la clase para ir a participar en la toma de una fábrica, para estar afuera, porque nosotros no íbamos en un interno, íbamos a las tomas afuera, a donde salían los operarios, a donde estaban los dirigentes, hablaban dirigentes que realmente concitaban el apoyo del estudiantado. Las veces que nos habrán agarrado...y después todo tenía un costo, un costo personal. En aquel entonces íbamos, por ejemplo a tomar Fiat o Perkins y blanditos, entregados allá estábamos en la toma, caía la cana y quedabas en el barrio descolgado, por la loma del diablo, cuando había salido a la disparada y no sabías donde estabas” (Entrevista a Paula).

“Esto aparece por lo político, se iba con SITRAC-SITRAM, se iba a puerta de fabricas, ahí estábamos, los estudiantes no eran las de Trabajo Social, eran los estudiantes, la articulación no venía porque fueran obreros, venía porque la articulación estaba en la

²⁴⁷ Como señalan Brennan y Gordillo “Si el componente de la “urgencia” estuvo dado por la representación de injusticia, el símbolo que representó la “agencia”, “posibilidad” e “identidad” de la protesta fue el Cordobazo. Entre los trabajadores de Córdoba, éste sintetizaba una tradición de lucha, la diferencia de los trabajadores locales frente a las cúpulas sindicales nacionales, la pureza de sus bases que controlan a sus dirigentes, la solución de los problemas desde abajo a través de la participación, del compromiso y la unión de los sectores populares” (2008: 113). Esta construcción identitaria de la clase obrera cordobesa impactó en el movimiento estudiantil y en sus formas organizativas.

lucha en relación a la reivindicación, al espacio que estoy peleando...” (Entrevista a Laura).

“De esos años...una cosa que rescato, y que fue para mí hermoso poder vivir, es la inserción del estudiante con el obrero, en Córdoba fue muy fuerte, las asambleas que se realizaban en las facultades, estaba la presencia, en ese momento en Córdoba había sindicatos clasistas, SITRAC-SITRAM, metalúrgicos, Luz y Fuerza, personajes emblemáticos que no voy a olvidar, desgraciadamente si hay algo que lamentar es haber perdido personas, valores, y a la vez también, dirigentes estudiantiles y el compromiso de docentes, alumnos, en lo que era estar presente en cuestiones de los trabajadores, en los movimientos. Me acuerdo por ejemplo las movilizaciones cuando fue la caída de Allende en Chile, CGT, estudiantes, lo que fue el Cordobazo, fueron momentos muy especiales, muy únicos, creo que el compromiso era muy grande y los deseos de transformación eran legítimos, equivocados o no” (Entrevista a Anahí).

Si tanto los estudiantes como los docentes consideraban a los obreros como sus aliados directos, el enemigo principal al que se enfrentaban estas personificaciones era el imperialismo y la dimensión y explotación que ejercían las clases hegemónicas.

“Una cosa importante, el enemigo principal era el imperialismo...el otro gran aspecto que nos lleva por el momento histórico es ver todo el problema del imperialismo...esto...fue la base, el eje que nos permitió empezar a entender qué pasaba con este país y desde allí empezamos a estudiar más la historia argentina” (Entrevista a Cecilia).

“Dentro de la política, el unificador era el antiimperialismo y por otro lado ser coherente, entre el decir y el hacer, por eso creo que no hubo tanta lucha en la izquierda, tu ideología te permitía navegar por distintos extremos de la izquierda pero volver a quedarte. Conjugarse con un Tosco, otros dirigentes, había estos referentes externos que no se los puede dejar de nombrar, de tener en cuenta. Había una militancia de los gremios, los líderes respetables de aquel momento y sobre todo había otra idea, yo fui testigo de la vuelta que vino el vice de Cuba. Salamanca, Tosco, López, que significaron momentos importantísimos, yo no podría escindir de mi vida políticas esos nombres y esas personas y esos proyectos que sostenían. Dentro del proyecto nuestro de Universidad no lo podría separar de la realidad” (Entrevista a Paula).

Este ethos profesional, configurado a partir de una heterogeneidad de espacios de formación y socialización, es lo que permite comprender el cambio radical, tanto en la formación como en la dinámica institucional y política, de la Escuela de Asistencia/Servicio Social durante la década del setenta. En otras palabras, a partir del ethos profesional es posible discernir porqué, desde 1969, se comenzó a disputar teórica y políticamente la direccionalidad hegemónica de la formación profesional, estableciendo un profundo diálogo no sólo con aquellos sectores de avanzada en la profesional, como el Grupo ECRO o la Universidad Católica de Chile, sino también con el acontecer universitario y político de la provincia y la militancia social y política de la época.

En este escenario, el estudiantado y sus organizaciones estudiantiles se constituyeron en el actor más dinámico de la carrera, impulsando a partir de 1970 y 1971 las primeras acciones estudiantiles dirigidas a producir modificaciones en los docentes y el plan de estudio. Inicialmente, las luchas estudiantiles siguieron rumbos formales, como notas y expedientes, para luego pasar a desarrollar una acción directa, cuestión que coincide con el pasaje de acciones defensivas, ligadas a situaciones concretas y puntuales, a otras ofensivas.

Los “tribunales populares”, que ya venían siendo desarrollados en otras facultades, son incorporados en la Escuela de Asistencia Social, inicialmente, dirigidos a aquellos sectores más conservadores y tradicionalistas, para luego expandirse a todos aquellos sectores que no adscribieran a la incorporación de la dimensión política de la profesión, e inclusive, a aquellos que no desarrollaban su militancia desde la propia institución. Estas luchas estudiantiles, apoyadas por algunos docentes, fundamentalmente del Área Práctica, comenzaron a incidir sobre la formación profesional, produciendo los primeros cambios en las materias y sus contenidos, así como en los docentes que las dictaban.

Estas luchas adquirieron nuevos rasgos a partir del período 1972-1974. En torno a dichas luchas estudiantiles y docentes, se afirmó que con ello se consolidó en la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional de Córdoba, un proyecto ético-político profesional inspirado e influenciado por la Izquierda Revolucionaria. Sobre este punto, es necesario hacer algunas precisiones concretas.

Como advierte Netto, el proyecto ético-político profesional supone una *“...auto-imagen de una profesión, eligen los valores que se legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y funciones, formulan los requisitos (teóricos, institucionales y prácticos) 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 (entre estas, también y destacadamente con el Estado, al que cabe históricamente el reconocimiento jurídico de los estatutos profesionales)”* (2003: 274-275).

Los proyectos profesionales son producto de un sujeto colectivo, que da respuestas a los procesos macroestructurales, y contiene dimensiones ideológicas, políticas y teleológicas. Como advierte Parra (2002) el proyecto ético-político profesional tiene tres dimensiones fundamentales: la teórico-metodológica, la instrumental-operativa y la ético-política.

La primera de ellas, la dimensión teórico-metodológica, refiere a la visión del mundo y al modo particular de comprender la realidad social y la práctica profesional. Esta dimensión, históricamente, estuvo influenciada por el pensamiento conservador y positivista ligado al ethos burgués (Netto, 1997) sea bajo la forma de una matriz doctrinaria católica o una matriz racionalista higienista (Parra, 2001). La Reconceptualización marcó un intento de ruptura con estas tendencias teóricas y la incorporación de algunos de los referenciales críticos de las ciencias sociales.

En el caso de la Escuela de Asistencia/Servicio Social, se observó un cambio de rumbo importante en los materiales teóricos dados en las materias. Si inicialmente predominaban autores ligados al pensamiento sociológico funcionalista norteamericano y al positivismo argentino²⁴⁸, a partir de los setenta se incorporó el marxismo, la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido de Freire, la Teología de la Liberación, como algunas de las tendencias predominantes en la currícula. Sin embargo, como ya fue advertido, la incorporación de estas posiciones teóricas se realizó fundamentalmente mediante la militancia política, lo que supuso una relación instrumental con la profesión.

Pese a la incorporación de estas matrices teóricas críticas, en algunos casos predominó un cierto “confusionismo teórico”. El caso más ejemplificador es la confusión entre el método de investigación y el método de intervención, predominantemente marcados por un “apriorismo metodológico” y por un proceso de “segmentación de la realidad” (Montaño, 2000) que hacían perder la riqueza de la realidad y sus determinaciones, reduciéndolas a modelos formales-abstractos que permitan dominar recortes y variables de la realidad.

En algunos casos, se evidenció una separación tajante entre lo teórico y lo metodológico. Es decir, si lo primero permitía comprender los elementos más generales de un contexto, el segundo facilitaba la actuación del profesional en el cotidiano. Así, para algunos docentes de la época, aún era necesario recuperar el bagaje metodológico planteado por el desarrollismo, mediante la planificación estratégica, siendo éste complementado por “teorías macrosociales”, que no presentaban modelos directos para la acción.

“A Gallardo Clark la tomamos como la estructura, el cajón que nosotros trabajamos, pero había que darle contenido y había que buscarlo. Podríamos haberle errado al contenido, yo no digo que el contenido de aquel entonces fuera coherente, porque era tal la búsqueda, una parte ideológica, una parte política fundamental y una concepción de estructura que recién se despertaba” (Entrevista a Paula).

En ese sentido, pese a la incorporación del marxismo y de otras posiciones teóricas críticas en la formación profesional, la ruptura con aquellas tendencias que predominaron con anterioridad a la década del setenta fue parcial. Esta incorporación redujo a estas tendencias teóricas a un mero “instrumento de análisis” de la realidad. Como señala Iamamoto, *“Esa visión alimentada solamente por la práctica y por la voluntad política, se mostraba insuficiente para desvendar la herencia intelectual del Servicio Social y su práctica en la red de relaciones de poder económico y en las relaciones del Estado, con el movimiento de las clases sociales. Tal exigencia no depende apenas de una acción político moral, sino que supone una conciencia teórica que permita explicar los procesos sociales y desvendar las*

²⁴⁸ Estos posicionamientos teóricos, generalmente, partían del supuesto de que la “estructura social” o el “órgano social” era un todo armonioso, donde al igual que en un órgano viviente, las partes cumplían diferentes funciones y roles, siendo algunos de ellos más importantes que otros, y, de este modo era natural la desigualdad (Löwy, 2009). De este modo, los problemas sociales eran resultado de que ciertos “individuos” o “sujetos” no actuaban según sus funciones naturalmente pautadas, requiriéndose una “readaptación” de los mismos.

posibilidades de acción que éstos poseen" (2003: 230). Es decir, estas corrientes teóricas no permitieron captar las particularidades de la profesión y su intervención en el modo de producción capitalista.

De igual modo ocurrió con la dimensión instrumental-operativa, la cual se refiere a la operatividad de los fundamentos teórico-metodológicos en instrumentos y técnicas.

Si en algunos casos aún las técnicas eran trabajadas como modelos formales aplicables a cualquier situación, independientemente de las determinaciones concretas a las que se enfrentaba el profesional, en otros casos se cuestiona la neutralidad de la técnica y se incorpora el trabajo de las mismas desde un elemento más amplio que las contiene, las estrategias de intervención y las tácticas utilizadas.

"En primer lugar... yo le decía a los alumnos: tienen que tener armada en el pizarrón su respuesta teórica a lo que va a hacer, entonces yo trabajaba con la Gallardo Clark y Caldas. Nosotros trabajábamos muchísimo lo que fuera técnicas, cuaderno de campo. ¿Yo que trabajaba? Mucho lo que es la técnica como táctica y estrategia, entonces las técnicas no podían ser neutras, las usábamos en función de una estrategia, esta táctica podía convertirse en una estrategia..." (Entrevista a Laura).

La articulación de la teórica con las técnicas²⁴⁹ se encontraba mediada por la cuestión metodológica. En esta mediación, son significativos los ejes de análisis que los estudiantes debían tener en cuenta a la hora de desarrollar sus prácticas pre-profesionales: las determinaciones estructurales de la comunidad o barrio asignado y la conciencia de clase que tiene este sector.

Estas dos rupturas parciales estuvieron acompañadas por una ruptura central, ligada a la dimensión ético-política. La misma remite al conjunto de valores, a partir de lo cual la profesión y el profesional puede guiar y direccionar su intervención profesional. Esta dimensión no sólo permitió una ruptura con el Trabajo Social tradicional, sino también el establecimiento de una mediación con el proyecto societal de las clases subalternas.

Esta ruptura ético-política no se desarrolló desde una reflexión teórica de la moral y de los valores que sustentan el accionar profesional (Barroco, 2004). Por el contrario, fue a partir de la práctica política que se pusieron en tensión los valores profesionales ligados al proyecto societal de las clases hegemónicas. Es decir, a partir del enfrentamiento a diversos acontecimientos sociales y políticos, se tensionan los existentes hasta ese momento en la formación profesional e incluyen progresivamente otros valores, ligados a una "militancia total", como el compromiso por la "transformación y revolución", por la accesibilidad y efectivización de los derechos de las clases subalternas. Estos

²⁴⁹ Diversas entrevistadas expresaron, entre las memorias de la época, la confección de diversas fichas de trabajo, donde las técnicas eran presentadas a partir de las diversas posiciones teóricas de la época. Como recalca una de las entrevistadas: "...había una propuesta muy interesante que era el análisis de la entrevista o la observación a la luz del positivismo y a la luz de materialismo histórico y dialéctico, como se trabajaban con cada una de las técnicas desde estos marcos teóricos distintos" (Entrevista a Fernanda).

fueron algunos de los valores éticos que comenzaron a direccionar la formación y las acciones emprendidas por docentes y estudiantes.

Este compromiso ético-político con los sectores subalternos no estuvo exento de dificultades y equívocos. La actuación de la carrera sobre la “cuestión social”²⁵⁰, es decir, directamente sobre la relación capital-trabajo, intentando fortalecer el polo de los obreros, desarrollando su conciencia y su nivel de conciencia, trajo consigo la confusión y, en algunos casos, la identidad absoluta entre militancia y práctica profesional, generando en algunos casos procesos de desprofesionalización y una visión de la intervención profesional desde el Estado, considerada como un espacio fatalista, donde nada puede hacerse; a lo sumo, puede ser un ámbito de mera sobrevivencia del profesional, pudiendo desarrollar su verdadera intervención desde las comunidades y organizaciones en las que se encontraba inserto.

En ese sentido, la unión obrero-estudiantil, en el caso de la Escuela de Servicio Social, no se daba únicamente en los actos contestatarios de obreros y estudiantes, sino también mediante las prácticas pre-profesionales²⁵¹, que permitían un acercamiento y trabajo diario con estos sectores.

“...la gente comienza a reconocer que las chicas de trabajo social te pueden ayudar, a nivel obrero te digo, exclusivamente con la escuela, desde la práctica, empieza a ser reconocido, la gente de trabajo social en su discusión te puede aportar, es un profesional que está como para colaborar, se empieza a ver más esto...apuntar a las fortalezas de los grupos, como ellos tienen capacidad para resolver sus propias problemáticas, esto se hacía un poco en base a metas y organización, y revalorizarse como individuos, es la atención del problema comunitario pero como grupo de la comunidad” (Entrevista a Andrea).

“Más que todo, es a través del barrio que teníamos contacto con los obreros, yo no tengo recuerdo que íbamos que en tanto que grupo, como taller, a hacer un trabajo...el barrio era el centro, un poco el laboratorio, el lugar donde los chicos se formaban, y a través del barrio encontrábamos a los obreros de la construcción o de fábricas” (Entrevista a Noelia).

Como sintetiza Moljo, estas rupturas, aunque desde su parcialidad, permitieron al Movimiento de Reconceptualización una *“...crítica hacia los fundamentos teóricos...hacia el tipo de práctica profesional que se construía, donde la dimensión política de la intervención adquirió una gran centralidad. Desmitificando respecto de que la actuación profesional estaría constituida solamente de la dimensión*

²⁵⁰ Esta afirmación no desconoce que también la práctica pre-profesional apuntaba a atender las manifestaciones de la “cuestión social”. Sin embargo, la actuación sobre las causas de los “problemas sociales” que el profesional enfrenta a diario, fue una de las razones por las cuales se produjo la confusión entre militancia y práctica profesional.

²⁵¹ En el Área Práctica, se estructuraron los “Talleres Totales”, que buscaban superar la dicotomía entre teoría y práctica, así como la división entre caso, grupo y comunidad. En esa línea, las prácticas pre-profesionales no sólo supusieron una transformación en la forma de estructurar las prácticas, sino también en los criterios de los centros de prácticas, ligados a “barrios obreros” y a organizaciones de la clase trabajadora, así como la actuación sobre la dimensión material de la vida de las clases subalternas, pero también en la conformación de una conciencia de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Perry: "Neoliberalismo: Un balance provisorio". En "La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social". Sader E.; Gentili P. (Comps). Editorial CLACSO- EUDEBA. Buenos Aires, Argentina. 1999.
- Alayón N., Barreix J., Cassineri E.: "ABC del Trabajo Social Latinoamericano". Editorial ECRO. Buenos Aires, Argentina. 1971.
- Alayón, Norberto: "Hacia la historia del trabajo social en la Argentina". CELATS Ediciones. Lima, Perú. 1980.
- Alori y otros: "El Estado y los actores sociales en la historia argentina. Desde sus orígenes al presente." Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Alzogaray D., Crespo H.: "Los estudiantes en el Mayo cordobés". En Revista Estudios. N°4. Julio/Diciembre de 1994. Córdoba, Argentina. 1994.
- Anguita E.; Caparrós M.: "La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina. Tomo 1/1966-1969". Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina. 2009a.
- Anguita E.; Caparrós M.: "La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina. Tomo 2/1969-1973". Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina. 2009b.
- Anzorena, Oscar: "Tiempo de violencia y utopía (1966-1976)". Editorial Contrapunto. Buenos Aires, Argentina. 1988.
- Aricó, José: "Geografía de Gramsci na América Latina". En "Gramsci e a América Latina". Coutinho C., Nogueira M. (org.). Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil. 1988.
- Balvé y otros: "Lucha de calles. Lucha de clases. Elementos para su análisis: 1971-1969". Ediciones Razón y Revolución. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Barreix, Juan: "Historia del Trabajo Social". En Revista Hoy en el Servicio Social. N° 15. Editorial ECRO, Buenos Aires, Argentina. 1971.
- Barroco, María Lucia: "Ética y servicio social: Fundamentos ontológicos". Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2004.
- Barroco, María Lucia: "Ética. Fundamentos sócio-históricos". Cortez Editora, San Pablo, Brasil. 2008.
- Bartheborde, Luis: "Misión Ivannisevich: Etapa Superior del Peronismo y Etapa Inferior de la Dictadura Genocida en la Universidad". Ponencia presentada en las III Jornadas de reflexión e investigación sobre el movimiento estudiantil. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. 2010.
- Bischoff, Efraín: "Historia de Córdoba". Editorial Plus Ultra. Buenos Aires, Argentina. 1979.
- Bonavena, Pablo: "El cuerpo de delegados como forma organizativa del movimiento estudiantil. El "doble poder" de Filosofía y Letras -UBA". En Revista Lucha de Clases. Por la fusión revolucionaria entre la intelectualidad marxista y el movimiento obrero. Año 1 Número 1 Otoño-Invierno 1997.
- Bonavena, Pablo: "El rector que no fue. La lucha de los estudiantes de la UBA contra la designación del odontólogo Alberto Banfi en octubre de 1973". En "El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente"

- Bonavena P, Califa J., Millán M. (Compiladores). Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, Argentina. 2007.
- Bonavena y otros: "Orígenes y desarrollo de la guerra civil en la Argentina. 1966-1976". Eudeba. Buenos Aires, Argentina. 1998.
 - Brennan J.; Gordillo M.: "Córdoba rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social". De la Campana. Buenos Aires, Argentina. 2008.
 - Brunetto, Luis: "14250 o paro nacional". Estación Finlandia Ediciones. Buenos Aires, Argentina. 2007.
 - Bottomore, Tom (Director): "Diccionario del pensamiento marxista". Editorial Tecnos. Madrid, España. 1984.
 - Buchbinder, Pablo: "Historia de las universidades argentinas". Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina. 2010.
 - Campos E., Rot G.: "La Guerrilla del Ejército Libertador. Vicisitudes políticas de una guerrilla urbana". Colectivo el Topo Blindado. Buenos Aires, Argentina. 2010.
 - Cavarozzi, Marcelo: "Autoritarismo y democracia (1955-2006)". Emecé Editores/ Ariel. Buenos Aires, Argentina. 2006.
 - Ceballos, Carlos: "Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina. 1985.
 - Closa, Gabriela: "Las prácticas del peronismo de Córdoba, 1971-1973 y las tensiones en su identidad política". En "Actores, prácticas, discursos en la Córdoba combativa. Una aproximación a la cultura política de los '70". Gordillo M. (Editora). Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina. 2001.
 - Crespo, Horacio: "Prólogo". En "Cristianismo y revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla argentina". Editorial Universitaria Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2003.
 - Cuevas R., Reicz O.: "El movimiento estudiantil: de la Reforma al Cordobazo". En Revista Los Libros. Año 3 Número 21. Agosto de 1971.
 - De Cesaris, Horacio: "Para pensar" En Revista Selecciones del Servicio Social, Sección Misceláneas. Año III, N° 9. Buenos Aires, Argentina. 1970.
 - De Luca, Romina: "La contraofensiva sobre la universidad argentina: Nación, religión, subversión. 1966-1976". En Anuario CEICS 2008. Año 2, Número 2. Ediciones Razón y Revolución. Buenos Aires, Argentina. 2008a.
 - De Luca, Romina: "El progresismo en tiempos de revolución". En "El Aromo" n° 46. Buenos Aires, Argentina. 2008b.
 - De Riz, Liliana: "La política en suspenso. 1966/1976". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 2000.
 - De Santis, Daniel: "La historia del PRT-ERP por sus protagonistas". A formar filas editora Guevarista. Buenos Aires, Argentina. 2010.
 - Delich, Francisco: "Crisis y protesta social. Córdoba, mayo de 1969". Ediciones Signos. Buenos Aires, Argentina. 1970.
 - Dómina, Esteban: "Historia Mínima de Córdoba." Ediciones del Boulevard. Córdoba, Argentina. 2003.
 - Eggers-Brass, Teresa: "Historia Argentina. Una mirada Crítica. 1806-2006." Editorial Maipue. Buenos Aires. 2006.

- Elkin, Benjamín: "Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba". Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina. 2000.
- Faleiros, Vicente de Paula: "Reconceptualización del Trabajo Social en Brasil: ¿una cuestión en movimiento?". En "Trabajo Social latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización." Alayón N. (Organizador). Espacio Editorial. Buenos Aires. Argentina, 2005.
- Ferrero, Roberto: "El Navarrazo y el gobierno de Obregón Cano". Alción Editora. Córdoba, Argentina. 1995.
- Ferrero, Roberto: "Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba" (Tomo 2). Alción Editora. Córdoba, Argentina. 2005.
- Ferrero, Roberto: "Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba" (Tomo 3). Alción Editora. Córdoba, Argentina. 2009.
- Flores, Gregorio: "SITRAC-SITRAM. Del Cordobazo al Clasismo. Ediciones Magenta. Buenos Aires, Argentina. 1994.
- Gallardo Clark, María Angélica: "La praxis del trabajo social en una dirección científica". Editorial ECRO. Buenos Aires, Argentina. 1973.
- González Trejo, Horacio: "Argentina: Tiempo de violencia". Carlos Pérez Editor. Buenos Aires, Argentina. 1969.
- Gordillo, Mónica: "Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo". Dirección General de publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 1996.
- Grassi, Estela: "La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana". Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina, 1989.
- Hilb C., Lutzky D.: "La nueva izquierda argentina: 1960-1980. (política y violencia)". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina. 1984.
- Hobsbawm, Eric: "Historia del Siglo XX". Crítica. Buenos Aires, Argentina. 2006.
- Horowicz, Alejandro: "Los cuatro peronismos". Hyspamérica ediciones. Buenos Aires, Argentina. 1986.
- Iamamoto, Marilda: "Servicio social y división del trabajo". Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1992.
- Iamamoto, Marilda: "El Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y formación profesional." Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2003.
- Iñigo Carrera y otros: "Situación de los grupos sociales fundamentales en la Argentina. El proletariado". En Revista Razón Y Revolución. N° 2, primavera de 1996. Disponible en: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/prodetrab/ryr2Carrera.pdf>
- Iñigo Carrera, Nicolás: "La estrategia de la clase obrera -1936-". Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina. 2004.
- Iñigo Carrera y otros: "Agustín Tosco. La clase revolucionaria". Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina. 2006.
- Itzcovitz, Victoria: "Estilo de gobierno y crisis política. (1973-1976). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina. 1985.

- Izaguirre, Inés: "Universidad y terrorismo de Estado. La UBA: La Misión Ivanishevich". Ponencia IEM. Manzana de las Luces. Octubre de 2009. Disponible en: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/conflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanishevich.pdf>
- Izaguirre y colaboradores: "Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina. 1973-1983. Antecedentes. Desarrollo. Complicidades". Eudeba. Buenos Aires, Argentina. 2009.
- Kosik, Karel: "Dialéctica de lo concreto". Editorial Grijalbo. México D.F. México. 1963.
- Kruse, Hernan: "Filosofía del siglo XX y Servicio Social". Editorial Humanistas. Buenos Aires, Argentina. 1986.
- Levenberg R., Marolla D.: "Un solo grito. Crónicas del movimiento estudiantil universitario de 1918 a 1988". Federación Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. 1988.
- Lima L.; Rodríguez R.: "Desmitificación del "metodologismo" y práctica científica". En "Metodología y Servicio Social. Hoy en Debate." Borgianni E., Montañó C. (Orgs.) Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2000.
- Löwy, Michael: "El marxismo en América Latina. Antología, desde 1909 hasta nuestros días" (Edición actualizada). LOM Ediciones. Santiago de Chile, Chile. 2007a.
- Löwy, Michael: "El pensamiento del Che Guevara". Siglo XXI Editores. México D.F., México. 2007.b
- Löwy, Michael: "As aventuras de Karl Marx contra o Barao de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento" Cortez Editora. Sao Pablo. 2009.
- Lukács, György: "Estética". Editorial Grijalbo. Barcelona, España. 1966.
- Lukács, György: "Prolegómenos a una estética marxista". Editora Nacional Madrid. Madrid, España. 2002a.
- Lukács, György: "Historia y conciencia de clase". Editora Nacional Madrid. Madrid, España. 2002b.
- Macor, Darío: "Partidos, coaliciones y sistema de poder". En "Nueva Historia Argentina. Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)". Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina. 2001.
- Mandel, Ernest: "La crisis. 1974-1980". Ediciones Era. México D.F., México. 1980.
- Marx, Karl "Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Notas aclaratorias de Rodolfo Mondolfo". Ediciones Nuevas. Buenos Aires, Argentina. 1965.
- Marx, Carlos "Tesis sobre Feuerbach". En "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana". Engels F. Editorial Anteo. Buenos Aires, Argentina. 1975.
- Marx, Karl: "Miseria de la Filosofía. Respuesta a la Filosofía de la Miseria de P.-J Proudhon". Siglo XXI Editores. México D.F, México. 1987.
- Marx K.; Engels F.: "Manifiesto Comunista". Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina. 2003.

- Marx K., Engels F.: "La Ideología Alemana". Santiago Rueda Editores. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Martinelli, María Lúcia: "Um Abordagem socioeducacional". En "O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber". Martinelli M., Rodrigues On M., Tannus Muchail S. (Orgs.) Cortez Editora. San Pablo, Brasil, 1995.
- Mattini, Luis: "Hombres y mujeres del PRT-ERP. De Tucumán a La Tablada". De La Campana. La Plata, Argentina. 2007.
- Moljo, Carina Berta: "Trabajadores sociales en la historia. Una perspectiva transformadora." Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Montaña, Carlos: "La Naturaleza del servicio social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción". Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1998.
- Montaña, Carlos: "El debate metodológico de los '80/'90. El enfoque ontológico versus el abordaje epistemológico." En "Metodología y Servicio Social. Hoy en Debate." Borgianni E., Montaña C. (Orgs.) Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2000.
- Morello, Gustavo: "Cristianismo y revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla argentina". Editorial Universitaria Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2003.
- Netto, José Paulo: "La crisis del proceso de reconceptualización del Servicio Social". En "Desafío al Servicio Social". Buenos Aires, Argentina. 1976.
- Netto, José Paulo: "Transformações societárias e Serviço Social - notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil". En "Revista Serviço Social & Sociedade". Nº 50. Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 1996.
- Netto, José Paulo: "Capitalismo Monopolista y Servicio Social." Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1997.
- Netto, José Paulo: "La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea." En "Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional." Borgianni E., Guerra Y., Montaña C. (Orgs.) Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 2003.
- Netto, José Paulo: "A reconceituação: ainda via, 40 anos depois". En "Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización" Alayón Norberto (Org.). Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Netto, José Paulo: "Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64". Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2006.
- Novillo, Rodolfo (comp.): "Arquitectos que no fueron. Estudiantes y egresados de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba asesinados y desaparecidos por el terrorismo de Estado, 1975-1983". Comisión de Homenaje. Córdoba, Argentina. 2008.
- Oliva, Andrea: "Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina. Trabajo Social y Lucha de Clases". Editorial Imago Mundi. Buenos Aires, Argentina. 2007.
- Ollier, María Matilde: "La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria". Ariel. Buenos Aires, Argentina. 1998.

- Ortiz, Esteban Rafael: "Los abogados del pueblo. El derecho contra el poder. El caso del Dr. Alfredo Alberto "Cuqui" Curuchet (1969-1974)". Narvaja Editor. Córdoba, Argentina. 2007.
- Ortiz, Sergio: ""La generación del 70. Sus ideas, militancia, aciertos y errores. Vida y lucha de Vanguardia Comunista". Ediciones Nuevos Tiempos. Buenos Aires, Argentina. 2010.
- Ortiz Bergia, María José: "El intervencionismo estatal en el espacio provincial. Construcción de políticas laborales en Córdoba, 1930-1934". En "Revista Población y Sociedad". N° 16. 2009. Disponible en: <http://www.poblacionysociedad.org.ar/index.php?go=20>
- Páez, Olga: "La profesión Trabajo Social en Córdoba (1943-1969). Génesis y trabajo con Familias". Tesis Doctoral PUC-San Pablo. 2006.
- Parra, Gustavo: "Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y Expansión del Trabajo Social Argentino." Espacio Editorial. Buenos Aires. 2001.
- Parra, Gustavo: "Discutiendo el Movimiento de Reconceptualización. ¿Un nuevo Proyecto Profesional en el Trabajo Social Latinoamericano?". Tesis Doctoral PUC-San Pablo, 2002.
- Parra, Gustavo: "La Construcción del Espacio Profesional desde una perspectiva histórica: Desde los orígenes de la profesión al movimiento de Reconceptualización. Un aporte a los desafío contemporáneos." En "El Trabajo Social y la Cuestión Social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía." Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina. 2005.
- Parra, Gustavo: "Aportes al análisis del Movimiento de Reconceptualización en América Latina". Buenos Aires, Argentina. 2006. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/reconceptualizacion/reco-05.htm>
- Pastorini, Alejandra: "¿Quién mueve los hilos de las políticas sociales" Avances y límites en la categoría "concesión-conquista"". En "La política Social Hoy" Borgianni E., Montaña C. (Orgs.). Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2000.
- Peña, Milcíades: "Historial del pueblo Argentino". (Tomo II). Ediciones Montevideo. Buenos Aires, Argentina. 2006.
- Perel, Pablo y otros: "Universidad y dictadura. Derecho, entre la Liberación y el Orden (1973/1983)". Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, Argentina. 2007.
- Philp, Marta: "La invención del Estado en el imaginario político peronista. El caso cordobés". En "La invención del peronismo en el interior del país". Macor D., Tcach C. (Comp.). Secretaría de extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Santa Fe. 2003.
- Philp, Marta: "Memoria y política en la historia argentina reciente: Una lectura desde Córdoba". Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2009.
- Plotkin, Mariano Ben: "Mañana es San Perón". Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina. 2007.
- Pons, Emilse: "El onganiato cordobés: de Martínez Zuviría a Ferrer Deheza (1966-1967)" Córdoba, Argentina. 2005. Disponible en: <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/cean8.pdf>

- Pons, Emilse: "El movimiento estudiantil cordobés durante el Onganía: Una aproximación a las divergencias entre el Reformismo y el Integralismo". En Revista Virtual Modernidades. Año V. Número 9. Julio del 2009. Disponible en: http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/modernidades_a/IX/Revista_e-ModernidadesIX.htm
- Pontes, Reinaldo Nobre: "Mediação e serviço social. Um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social". Cortez Editora. Sao Paulo, Brasil. 1995
- Ponza, Pablo: "Intelectuales y violencia política. 1955-1973". Babel Editorial. Córdoba, Argentina. 2010.
- Pozzi P.; Schneider A.: "Los setentistas. Izquierda y clase obrera: 1969-1976". Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina. 2000.
- Quiroga, Consuelo: "Invasión positivista en el marxismo: el caso de la enseñanza de la metodología en el Servicio Social". En "Metodología y Servicio Social. Hoy en Debate." Borgianni E., Montañó C. (Orgs.) Cortez Editora. San Pablo, Brasil. 2000.
- Recalde A., Recalde I.: "Universidad y liberación nacional". Ediciones Nuevos Tiempos. Buenos Aires, Argentina. 2007.
- Repetti, Gustavo Javier: "Da crítica ao serviço social tradicional à perspectiva modernizante. As particularidades do proceso de reconceituação do serviço social na argentina". Tesis de Maestría Universidad Federal Do Río de Janeiro. 2008.
- Rodríguez, María Laura: "Las intervenciones antipalúdicas en la provincia de Córdoba: Desde el Radicalismo hasta el Peronismo en el marco de la construcción del Estado Social, Córdoba, Argentina. 1936-1955". Ponencia presentada en el III Congreso de Asociación Latinoamericana de Población. Septiembre de 2008. Disponible en: http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_287.pdf
- Romero, José Luis: "Las ideas políticas en Argentina." Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2002.
- Romero, Luis Alberto: "Breve historia Argentina contemporánea". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina. 1994.
- Romero, Luis Alberto: "Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX" Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires 2006.
- Sartelli y otros: "Trelew. El informe. Arte, ciencia y lucha de clases: 1972 y después". Ediciones Razón y Revolución. Buenos Aires, Argentina. 2009.
- Schvarzer, Jorge: "La industria que supimos conseguir". Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina. 1996.
- Servetto, Alicia: "De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada. 1973-1976". Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina. 1998.
- Servetto, Alicia: "Recambio dirigencial y renovación discursiva en el radicalismo de Córdoba, 1971-1973". En "Actores, prácticas, discursos en la

- Córdoba combativa. Una aproximación a la cultura política de los '70". Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina. 2001.
- Servetto, Alicia: "Apertura política y transición electoral en una Argentina conflictiva: los escenarios provinciales (1971-1973)" Documento de Trabajo N° 3. Publicación de la Maestría en Partidos Políticos y del Archivo de la Palabra del CEA-UNC. Córdoba, Argentina. 2004a.
 - Servetto, Alicia: "Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne". En Revista Estudios N° 15. Córdoba, Argentina. 2004b. Disponible en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/servetto.pdf>
 - Servetto, Alicia: "73/76. El gobierno peronista contra las provincias montoneras". Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina. 2010.
 - Siede, María Virginia: "Algunos trazos sobre la Reconceptualización en Argentina. Reflexiones sobre su proyecto en la contemporaneidad profesional" Ponencia presentada en el II Encuentro "Enseñar historia...y hacer historia. Enseñanza-aprendizaje de la Historia del Trabajo Social". Universidad Nacional de San Juan. Abril de 2005.
 - Siede, María Virginia: "Trabajo Social. Marxismo, Cristianismo y Peronismo. El debate profesional argentino en las décadas del 60-70". Mimeo. 2007.
 - Silva e Silva, Maria Ozanira da: "Formacao profissional do assistente social." Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1994.
 - Suasnábar, Claudio: "Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)". Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina. 2004.
 - Tcach, César (comp.): "La política en consignas. Memoria de los setenta". Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina. 2003.
 - Tejerina y otros: "El torno y la molotov. Relatos e imágenes de la Córdoba obrera 60-70". Universitas-Jorge Sarmiento Editor. Córdoba, Argentina. 2010.
 - Terán, Oscar: "Nuestros años sesentas". Puntosur editores. Buenos Aires, Argentina. 1991.
 - Urondo, Francisco: "La patria fusilada". Ediciones de Crisis. Buenos Aires, Argentina. 1973.

Documentos históricos.

- Planes de estudio y Programas de materias diversos. 1957-1977.
- Expedientes y Resoluciones Rectorales diversos. 1966-1976.
- Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Asistencia Social. Reglamento-Plan de Estudios-Programas. Edición Provisoria. Curso de Asistencia Social, Escuela de Auxiliares de la Medicina, Pabellón Argentina, Ciudad Universitaria (Estafeta 32). TAPAS. Córdoba, Argentina. 1966.
- Trabajo presentado en las IV Jornadas Argentinas de Servicio Social: "Estudio y anteproyecto preliminares sobre una ley de ejercicio de la profesión de Asistente Social en la Provincia de Córdoba". Tucumán. 1968.

- Cuadernillo denominado: "A los docentes, egresados y alumnos de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba". Córdoba. 1970.
- Informe Final "Autoevaluación de la calidad académica de la Escuela de Trabajo Social U.N.C". Elaborado por las profesoras: Teresa Moughty, Marcela Rodríguez, Rosa Giordano y Nora Aquín. 1999.
- Ponencia "Así volvimos. 50 años de la Escuela de Trabajo Social". Córdoba, Argentina. 2007. Jornadas por los 50 años de la Escuela de Trabajo Social. Córdoba, Argentina. 2007. Mimeo.
- Savall, Mercedes: "Las del '69". Ensayo ganador en las jornadas por los 50 años de la Escuela de Trabajo Social. Córdoba, Argentina. 2007. Mimeo.

Periódicos.

- "El avance derechista en la Universidad" en "El Obrero. Organización Revolucionaria Comunista". 12 de noviembre de 1973
- Bortnik, Aída: "Cesar Carducci, un actor de la Argentina Profunda". Diario Página 12. 14 de mayo de 2002.

ÍNDICE DE ANEXOS.

- **Documento I:** Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Asistencia Social. Reglamento-Plan de Estudios-Programas. Edición Provisoria. Curso de Asistencia Social, Escuela de Auxiliares de la Medicina, Pabellón Argentina, Ciudad Universitaria (Estafeta 32). TAPAS. Córdoba, Argentina. 1966.
- **Documento II:** Trabajo presentado en las IV Jornadas Argentinas de Servicio Social: "Estudio y anteproyecto preliminares sobre una ley de ejercicio de la profesión de Asistente Social en la Provincia de Córdoba". Tucumán. 1968.
- **Documento III:** "Guía para la práctica del Método de Trabajo Social con Comunidades". 1969.
- **Documento IV:** Cuadernillo denominado: "A los docentes, egresados y alumnos de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba". Córdoba. 1970.
- **Documento V:** "Plan de Prácticas de Segundo Año". 1972.
- **Documento VI:** "Coordinación". (1er documento de discusión). Fechado el día 27/07/72.
- **Documento VII:** "Planificación preliminar del anteproyecto de Trabajos Prácticos". S/F (según la firma de la dueña de la carpeta, dicho documento está fechado en marzo de 1973).
- **Documento VIII:** "Niveles de Taller". Agosto de 1973.
- **Documento IX:** "Cursillo para docentes de la Escuela de Servicio Social". Agosto de 1974.
- **Documento X:** Informe Final "Autoevaluación de la calidad académica de la Escuela de Trabajo Social U.N.C". Elaborado por los profesores: Teresa Moughty, Marcela Rodríguez, Rosa Giordano y Nora Aquín. 1999.