
POLÍTICA, PEDAGOGÍA Y ESTÉTICA. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE PARANÁ (ARGENTINA); 1973-1974.

María del Pilar López¹

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos

Introducción

El 25 de Mayo de 1973, Susana Froy de Boeykens asumía la responsabilidad de decana normalizadora en un escenario novedoso que tenía como protagonistas y líderes a un grupo de jóvenes. Su breve gestión tradujo en su devenir la articulación singular de sensibilidades epocales: el cuestionamiento de las situaciones injustas de existencia en un clima deseoso de cambios, la difusión del marxismo, la exaltación de la militancia y el compromiso político, la valoración y vinculación con lo popular, la búsqueda de conciencia y de concientización, la decisión de dar la vida en los procesos radicales de transformación de situaciones de opresión. Éstas permearon la vida académica de aquel corto tiempo y se trasuntaron en un conjunto de acciones que tuvieron por objetivo formar —parafraseando a Sartre— un intelectual comprometido con una función social, con el rol de portavoz de una conciencia humanista que debía trascender fronteras y estar en congruencia con el Proyecto de Reconstrucción y Liberación Nacional que propugnaba el Peronismo Revolucionario.

La estética revolucionaria sobre la que se vertebró este nuevo perfil formativo implicó la configuración de una nueva ética. La estética de esta ética tradujo en su devenir posicionamientos políticos claros y precisos: la reivindicación política del margen, de los oprimidos y de la asunción de un compromiso concreto con su transformación a través de la militancia revolucionaria.

Así, en la dinámica histórica del intelectual comprometido el individuo debía ser transformado —parafraseando a Majfud²— por el («su») espacio social, por los («sus») valores culturales y dialécticos que cuestionaba y pretendía transformar.

Esto es, el intelectual comprometido debía procurar la integración ética y estética como resultado de un mundo que procuraba romper los límites establecidos por un or-

1. Profesora Titular Ordinaria de la cátedra «Historia Social de la Educación Argentina»; Directora del Proyecto de Investigación PID-UNER 3142: «POLÍTICA, INTELECTUALES Y EDUCACIÓN: La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los '60 y '70» y Directora del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Alameda de la Federación 106, C. P. 3100, Paraná, Entre Ríos, Argentina. Tel. 54-343-156215216 o 54 343 4217445; bisbacozeus@gmail.com

2. MAJFUD, Jorge: «Roque Dalton: ética y estética de la liberación revolucionaria», en *Razón y Revolución*, 17, 2007, pp. 20-30.

den social injusto. Esta estética revolucionaria se particularizaba por la reivindicación no sólo de otra realidad sino que confirmaba la existencia de la realidad más allá de los reflejos. Debía ser, en su integración de ética y estética, una declaración ontológica y epistemológica: «existe el mundo, un mundo doloroso que debemos cambiar, un mundo que ha estado deformado por el diamante cuando no oculto por sus propios brillos de colores».³

Parafraseando a José Martí, Majfud sostiene que:

«el revolucionario-el guerrillero, el intelectual comprometido— es el individuo que alcanza una conciencia crítica en un estado de crisis de la sociedad. Pero ni él ni mucho menos el resto de los individuos alienados por la sociedad decadente podrán alcanzar la liberación sin antes cambiar la sociedad. Aunque poseedor de la conciencia crítica inicial, el revolucionario se reconoce impuro y necesariamente infeliz debido a que no hay hombre nuevo, hombre liberado en una sociedad corrupta, doliente, decadente sin una Nueva Sociedad. La plenitud debe armonizar ambos aspectos del ser humano: el individual y el social. El divorcio de éste produce individuos alienados, reproductores y legitimadores de un presente injusto. Para el intelectual comprometido no existe intelectual no comprometido sino adversarios que han hecho la opción contraria, evitando el cambio, la revolución, la igualdad, la justicia y, finalmente, la liberación».⁴

El escenario epocal

El 25 de mayo de 1973, la fórmula triunfante Cámpora-Solano Lima del Frente Justicialista de Liberación, asumía la conducción del país en un contexto interno fuertemente radicalizado. El lema de campaña «Cámpora al gobierno, Perón al poder», revelaba que la candidatura del presidente electo había sido una alternativa obligada por la proscripción que pesaba sobre la figura de Perón. El hecho de ocupar el cargo presidencial en nombre de Perón le quitó a Cámpora el margen de autonomía y autoridad necesario para gobernar, situación que se vio agravada debido a que su principal y único sostén provenía de la Juventud Peronista.

El abordaje de las problemáticas sociales fue el eje fundante de este modelo de Universidad «al servicio del Pueblo». Se aspiraba materializar otro perfil formativo del egresado universitario. Aquel comprometido con las problemáticas nacionales y populares, formado al fragor de la participación en proyectos, problemáticas y prácticas sociales y políticas, donde la integración del conocimiento producido por la acción social y la investigación devolvieran a la sociedad lo que ésta invertía en el su sostenimiento. En 1974, se sancionaba la Ley Universitaria 20.654, conocida como ley Taiana. Su texto traduciría estas premisas.

La universidad peronista de 1973 se cimentó en la idea de que era posible imaginar un futuro promisorio si se lograba superar la dependencia económica, política y cultural de nuestro país. En esta línea, la gestión del Ministro de Educación Taiana intentaría po-

3. MAJFUD, Jorge: *op. cit.*, p. 26.

4. MAJFUD, Jorge: *op. cit.*, pp. 28-29.

ner en acto aquellos principios y premisas que habían sido madurados por intelectuales progresistas vinculados con el partido gobernante y que contaban con el incondicional apoyo de la Juventud Peronista de las Regionales vinculada a Montoneros.

Si la liberación nacional se constituía en la meta a alcanzar la universidad puesta al servicio del pueblo debía realizar los aportes necesarios y, en consecuencia, encauzar su enseñanza, investigación y extensión en total coherencia con ello. También debía contribuir a la construcción de una cultura de carácter autóctono, nacional y popular.

En total coherencia con ello, el breve decanato de Susana Froy de Boeykens en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná se propuso desarrollar una política académica que intentaría materializar la formación en docencia, en investigación y extensión al hilo de los principios revolucionarios que implicaban su fuerte compromiso con el Proyecto Nacional de Liberación.

Ello supuso borrar de la institución todo vestigio de las políticas académicas tecnocráticas —implementadas por la Revolución Argentina—, pero también de aquellos miembros del cuerpo profesoral de la institución vinculados y comprometidos con aquellas. La participación y apoyo de la Juventud Peronista en dicha tarea fue clave. Empero, la concreción de este proyecto se vería abortado por las propias divisiones/enfrentamientos/antagonismos vivenciados al interior del peronismo. Así, en mayo de 1974, el giro conservador y autoritario del gobierno nacional se traduciría en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná con el alejamiento forzado de la decana Boeykens y la asunción, en su reemplazo, de María Irene Martín exponente del Peronismo ortodoxo.

Política, Pedagogía y Estética: la formación del intelectual comprometido

La designación de Susana Froy de Boeykens como decana normalizadora de la Facultad de Ciencias de la Educación sorprendía al conjunto de la comunidad académica no sólo por su juventud. También por el escenario en que advenía su asunción acontecida el 25 de Mayo de 1973.⁵

La experiencia universitaria peronista de 1973-1974 en la FCE de Paraná, fue protagonizada y liderada por jóvenes cuyo pensamiento político se caracterizó por su marcado antiimperialismo, su anticolonialismo y su anticapitalismo, sus afanes integracionistas

5. Dos protagonistas de aquella experiencia institucional recordaban aquel día en los siguientes términos:

«Susana era peronista y en su acto de asunción se canta la marcha peronista y una canción que decía algo así como que a la decana la respaldaban los montoneros. Por un lado eso cayó bastante mal entre aquellos sectores que veían a la universidad como el lugar al que sólo se iba a estudiar». Entrevista a Susana CELMAN, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1/9/2010, p. 1.

«Recuerdo cuando se produce la toma del cargo de la Decana (Susana Froy de Boeykens) y la Secretaria Académica (Liliana Alcain). Asisten al acto gente de las Unidades Básicas, de los barrios. Eso fue algo inédito en nuestra facultad porque la facultad nuestra siempre fue muy académica, muy formal. Entonces, la entrada de los cabecitas negras produjo una irritación muy grande. En el acto de asunción se cantó la «Marcha Peronista» y los que más fuerte la cantaron era la gente de los barrios. Un primer dato que me parece importante tomar es que fue una gestión apoyada popularmente. Yo tengo muy presente ese acto porque recuerdo que había muchos docentes muy paquetes que estaban totalmente horrorizados de escuchar la Marcha Peronista. Y por ahí, a lo mejor, en el recinto de la facultad, escuchar una canción tan política producía muchos prejuicios». Entrevista a Nélica LANDREANI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/5/1988, p. 1.

y liberacionistas, su posición popular. Ella tradujo en su devenir la articulación singular de sensibilidades: el cuestionamiento de las situaciones injustas de existencia, un clima deseoso de cambios, la difusión del marxismo, la exaltación de la militancia y el compromiso político, la valoración y vinculación con lo popular, la búsqueda de conciencia y de concientización, el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza, la decisión de dar la vida en los procesos radicales de transformación de situaciones de opresión.⁶

Este pensamiento político y sus sensibilidades pernearon la vida académica de aquel corto tiempo y se tradujeron en un conjunto de acciones que tuvieron por objetivo formar un egresado comprometido con el Proyecto de Reconstrucción y Liberación Nacional.

Al asumir, Boeykens encomendó a una comisión integrada por profesores, alumnos y egresados la responsabilidad de recepcionar las propuestas de los claustros a traducir en la elaboración de un nuevo Plan de Estudios acorde con las expectativas de la comunidad universitaria, con las necesidades regionales y encuadrado en la Política de Reconstrucción y Liberación Nacional.

Se trataba de actuar con celeridad para borrar todo vestigio del proyecto pedagógico tecnocrático en la formación ofrecida. En lo que a ello respecta, una de las medidas contundentes fue la aprobación del Plan de Estudios de Transición —formulado por los propios alumnos y evaluado y reajustado por los Departamentos de la institución— para los ingresantes 1966, 1967 y 1968. Otro tanto ocurrió con el de 1971, en vigencia para la formación de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación. Diversas resoluciones del Consejo Académico daban cuenta que la estrategia seguida fue eliminación de materias y orientaciones del plan original; el cambio de nombre y contenidos a diversas asignaturas y la incorporación de otras nuevas.⁷

6. «Convivíamos sectores sociales diversos a la luz de la misma política. Nos igualamos hacia abajo, con el objetivo de subir juntos en la revolución. Pensábamos que solidaridad era buena palabra. Las relaciones de fuerza se expresaban en la movilización y la suma de voluntades potenciaba el poder. La acumulación del poder. Los sectores de pensamiento nacional y popular y también los marxistas crecieron rápidamente. La lucha armada comenzó a convertirse en una herramienta eficaz». Entrevista a Arturo PICCOLI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/12/1986, pp. 1-2.

7. «Básicamente lo que nos proponíamos era empezar a recuperar el pensamiento argentino y latinoamericano no para regenerar el pensamiento de izquierda europeo, pero sí para darle una raíz que los europeos no la tienen ni lo pueden tener tampoco. Entonces, si yo tuviera que caracterizar ese proyecto de universidad para el '73, diría que básicamente lo que intenta es rescatar las raíces populares de la cultura, ponerla al servicio de la ciencia. A partir del '73, empieza a implementarse la materia Estudio de Realidad Social Argentina (ERSA), algo parecida a lo que es hoy en Ciencias de la Educación «Conocimiento de la Realidad», pero con un contenido político mucho más fuerte. Ahí se ponía en juego también toda la actualización doctrinaria del Peronismo que Perón larga en el año '68 o '69. La actualización doctrinaria hablaba de un socialismo nacional. Esto es, dentro de una postura revolucionaria se planteaba una tercera posición que también generaba grandes polémicas. Sucede que para la izquierda la «tercera posición» siempre significó un disfraz a una dependencia capitalista pero con visos de autonomía, y para los que estábamos en esa postura significaba la elaboración de un proyecto nacional al estilo de Mozambique o Argelia, nacional en el sentido de acentuar la soberanía política, la independencia económica. Entonces, desde esa materia se trataba de formar políticamente al estudiantado. Se hacía una especie de revisión histórica del siglo XIX y XX, de proyectos económicos, políticos y educativos. Justamente en esa época se modificó en parte el plan de estudios con la incorporación de ERSA, y hubo también grandes debates acerca de la eliminación de los idiomas en el plan de estudio porque con todo esto de la cultura popular, la enseñanza de los idiomas se veía bastante mal. Creo que por ahí cometíamos grandes errores debido a un exceso de prejuicios respecto de la visión oficial que hacía que cayéramos en posiciones extremistas al querer defender un nacionalismo que cuando lo analizábamos con más detenimiento

También lo referido a la supresión del sistema de créditos y su homologación a horas cátedras, como la importancia otorgada a aquellas de contenidos histórico-políticos y las referidas a la formación teórico-metodológica en investigación en educación.

La política de investigación guardó una estricta coherencia, con los lineamientos estipulados por la Secretaría de Asuntos Académicos y de Investigación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) —de la cual la facultad dependió hasta principios de 1974— que había fijado como norma que los proyectos debían propiciar «el conocimiento y solución de los problemas fundamentales y prioritarios de la región y del país». Fundamentando su decisión en la evaluación realizada por la Comisión creada a tales fines, Boeykens firmaba las resoluciones por las cuales se decidía la abrupta interrupción de los Proyectos anclados en los Departamentos («Educación Continua» —dirigido por Guillermo Esteban— y el de «Política y Administración de la Educación» —dirigido por Esteban Homet—) que representaban el baluarte de la tecnocracia en la institución por sus orientaciones teóricas y metodológicas, pero también, porque los docentes que los dirigían habían demostrado, durante la Revolución Argentina, su fuerte compromiso personal con aquellas políticas académicas. Paso seguido, se encomendaba a la profesora Landreani la responsabilidad de organizar otro cuyo cometido fuese implementar un programa interdisciplinario de relevamiento de la realidad regional.⁸

Esteban y Homet, eran «las» figuras emblemáticas del proceso de modernización tecnocrática de la casa. Habían colaborado con la implementación de las políticas académicas que, durante la gestión Tealdi, la posicionaron como el espacio formativo «autorizado» de «los expertos en educación» y como «el» órgano de consulta y asesoramiento decisivo de las políticas educativas oficiales provinciales y nacionales que propiciaban la implementación de la Reforma Educativa que por aquellos tiempos se gestaba.⁹

Un dato no menor a la hora de evaluar el compromiso de Homet con la política «tecnocrática» universitaria de la Revolución Argentina, fue su paso por el decanato de la facultad, pero también su desempeño como Vicerrector y, luego, como Rector de la Universidad Nacional del Litoral hasta 1973.

La vida de Guillermo Esteban como docente durante la gestión de Boeykens estaría jaqueada por la oposición de los alumnos de cuarto año —en su mayoría militantes de la Juventud Peronista y de agrupaciones de izquierda— que se negaban a concurrir a sus clases de Política y Administración de la Educación Superior y Educación Continua por no compartir la perspectiva teórica, metodológica e ideológica de sus cátedras. Ello derivaría en la decisión de desvincularlo como docente de ambas. En el caso de la primera, sería reemplazado por el profesor Caropresi y, en el caso de la segunda, se

encontrábamos muchas críticas. Pero bueno, justamente en ese entonces nosotros creíamos que era necesario y desde esta materia (ERSA) tratábamos de darle un sacudón al alumno para que se conectara con el otro país». Entrevista a Nélica LANDREANI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/5/1988, pp. 2-3.

8. «Otra cosa que caracterizó a este proyecto de universidad fue la elaboración de proyectos interdisciplinarios, esto es la conformación de un equipo de cada facultad trabajando en el área que le competía, teniendo en cuenta la realidad regional del litoral y de nuestra provincia». Entrevista a Nélica LANDREANI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/5/1988, p. 3.

9. LOPEZ, María del Pilar López: «Modernización y Tecnocracia: la formación del especialista en educación como modalidad de intervención: el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná; 1966-1973», *XV Jornadas Argentinas De Historia De La Educación «Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación»*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 2008, pp. 1-20, publicado en CD.

debería enfrentar al duro hecho de quedarse sin alumnos al concretarse la apertura de una cátedra paralela dictada por la profesora Teresa Arias de Estrubia. A ello se sumaría la decisión de la gestión de eliminar del Plan de Estudio «Promoción Social», su tercera cátedra, con argumentos similares a los esgrimidos por los alumnos y, además, por considerar que sus contenidos guardaban una fuerte contradicción con los objetivos y fines del proceso de Reconstrucción y Liberación Nacional. Esta embestida contra la figura de Esteban, permitiría a Boeykens fundamentar la decisión de reducir su designación de Profesor Titular dedicación exclusiva a una simple hasta la cobertura de dichas cátedras por concurso. De nada serviría la presentación de su recurso de revocatoria puesto que la gestión, firme en su decisión, no haría lugar al mismo.

Borrados de la institución toda referencia al proyecto modernizador desarrollista tecnocrático y excluidos o «marginados» sus referentes, la gestión Boeykens avanzaba en la incorporación y desarrollo de aquellos contenidos que propiciarán los procesos emancipatorios. Es que la nueva generación que llevaba adelante este proyecto político compartía el deseo de cambio social, transformación, revolución y era fuertemente crítico respecto de aquellos referentes teóricos y modalidades de intervención técnica que vertebraba la formación del experto, ideal formativo hegemónico en la institución hasta 1973. Así, los planes de cátedra presentados a posteriori de la aprobación y puesta en vigencia del nuevo Plan de Estudios revelarían que las asignaturas claves para materializar la formación del egresado comprometido con la realidad socio educativa regional y nacional serían Sociología; Sociología de la Educación;¹⁰ Política y Administración de la Educación; Conocimiento de la Realidad Argentina y Regional; Corrientes Filosóficas Actuales; Historia del Pensamiento Humano; Educación Continua; Problemática de la Educación, Planeamiento y Filosofía de la Educación.

Siguiendo a Ponza,¹¹ podría afirmarse que los contenidos y lecturas propuestas en ellas trasuntaban la convicción respecto de la fertilidad del marxismo como doctrina explicativa de los conflictos, pero también, como la herramienta teórica más pertinente para estudiar y comprender la compleja realidad social y política que se intentaba

10. «(...) descolocó a todos (...) que una piba recién egresada y del peronismo se hiciera cargo del decanato. Sin embargo, la decana sorprendió (...) supo equilibrar el poder que tuvo con el mantenimiento de cierta estructura, la mantuvo, no rompió todo para no desestructurar el histórico funcionamiento de la facultad. Y a su vez empezó a romper con cierta estructura incorporando gente nueva, yo por ejemplo siendo auxiliar de Sociología de la Educación paso a hacerme cargo. Lo que nosotros teníamos claro era que en materias más políticas era donde teníamos que poner gente que estuviera de acuerdo con este proyecto. Y ahí hubo gente que sin militar ni adherir al peronismo, sentía cierta simpatía por esta nueva manera de tratar de organizar la función de la universidad. Lo que nosotros queríamos era realmente romper con ese acartonamiento de la facultad, el creer que la universidad resumía los intereses culturales del país, desde la isla que era. En un momento nosotros llegamos a cuestionar muy fuertemente el concepto de autonomía universitaria porque era una justificación a un aislamiento respecto de los problemas sociales. Entonces, el que la universidad pudiera embarrarse era una manera de hacer que la universidad readecuara su funcionamiento a las verdaderas necesidades del país. El tema de la pobreza, del analfabetismo, para nuestra facultad eran temas tocados en forma muy teórica, se estudiaba la pobreza por lo que decían los marxistas europeos, cuando la pobreza en América Latina tiene un contenido muy específico históricamente. Llegar a reconocer cuáles son los rasgos de la cultura popular, poder plantear proyectos educativos, fue una cosa que orientó muy fuerte a la facultad y que después se abandona. (...)»Entrevista a Nélica LANDREANI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/5/1988, p. 4-5.

11. Véase PONZA, Pablo: *Intelectuales y violencia política (1955-1973). Historia intelectual, discursos políticos y concepciones de lucha armada en la Argentina de los sesenta-setenta*, Córdoba, Babel editorial, 2010, p. 259.

transformar. Así, a la lectura de las obras clásicas de Engels, Lenin y de Marx; se sumaron las de Gramsci, Lukács, Luxemburgo, Bujarin, Bernstein; Lefebvre, Althusser y de Marta Harnecker. No estuvieron ausentes la de intelectuales franceses que demostraron la compatibilidad doctrinaria entre cristianismo y marxismo a partir de enfatizar los aspectos humanistas e historicistas de ambas, como por ejemplo, las de Theilard de Chardin, Bigo y Mounier

El marxismo como género del humanismo —afirma Terán¹²— al propiciar el intercambio entre existencialismo y materialismo histórico alentó la mutación de la concepción del intelectual comprometido entendido como árbitro y responsable de sus propios actos hacia la del intelectual orgánico. Esto es, hacia ese intelectual comprometido con la transformación social impulsada por y desde aquellos jóvenes que participaron en las diferentes organizaciones políticas revolucionarias de aquellos tiempos.

La lectura de Gramsci y, particularmente, su planteo y desarrollo del concepto de hegemonía fue esencial para comprender el rol de los intelectuales en el proceso de transformación social pretendido, un rol que debía ser desempeñado —en el pensar de esta generación de jóvenes— por la organización política revolucionaria de la que eran parte. Esas herramientas teóricas permitieron pensar el proceso histórico argentino, fundamentalmente, el abordaje de la cuestión peronista y el intento de construir un puente que estrechara las relaciones entre la izquierda marxista y el nacionalismo popular encarnado por el peronismo. También, construir una nueva lectura del vínculo entre el campo de la cultura y la política que permitiera repensar la histórica relación conflictiva entre intelectuales y pueblo.¹³ Al hilo de las sensibilidades propias de los años 60 —la experiencia cubana, las organizaciones latinoamericanas y del llamado «Tercer Mundo» — algunas de esas cátedras evidenciaron el convencimiento que el peronismo era la fuerza política que permitiría encarnar y llevar adelante proyectos políticos sociales transformadores o revolucionarios. Justamente, la fertilidad de este proyecto se trasuntó en el apoyo prestado en su implementación por aquellos que si bien no pertenecían a las filas del peronismo, coincidían en que esa fuerza política era la única en condiciones de materializar las transformaciones anheladas. Esa especie de compulsión por entender eso que se llama realidad al decir de Noé Jitrik se tradujo en la incorporación de obras y autores nacionales que, con esquemas conceptuales y posicionamientos diversos, intentaban ofrecer un repertorio de respuestas a ello, como por ejemplo las de Fermín Chávez; las de Ismael y David Viñas. De la llamada Izquierda Nacional, los tres autores más trabajados en las cátedras fueron Rodolfo Puiggrós, Jorge Abelardo Ramos y Juan José Hernández Arregui. Ellos al articular en sus escritos los esquemas teóricos del marxismo en el análisis de la realidad argentina en clave nacional se constituyeron en la versión interpretativa alternativa a la perspectiva liberal. Estos autores dejaron huellas indelebles en estos jóvenes que pretendían desentrañar y comprender el proyecto socialista nacional norte del Peronismo Revolucionario. Si bien sus interpretaciones no tradujeron un compendio doctrinario homogéneo, su mensaje era coincidente con el compromiso militante que debían asumir los intelectuales argentinos con las organizaciones políticas en el proceso de transformación social y donde suponían que el peronismo debía tener un rol protagónico dado que interpretado desde esa perspectiva marxista en clave nacional era repu-

12. TERAN, Oscar: *Nuestros años sesenta*, Buenos Aires, Editorial Punto Sur, 1991.

13. Véase PONZA, Pablo: *op. cit.*

tado como el movimiento popular y nacional, antiimperialista y solidario con las causas de la liberación nacional que en esos tiempos atravesaban algunas colonias europeas de Asia y África.¹⁴

Si la teoría del desarrollo había sido el paradigma con que la tecnocracia consagró la hegemonía del imperialismo norteamericano en el contexto latinoamericano, la teoría de la dependencia se convertía en una herramienta teórica nodal a abordar para concientizar a los futuros profesionales en la explicación de las razones del subdesarrollo. Es que el concepto de dependencia se había forjado en América Latina para pensar lo particular del continente. La dependencia era una teoría que tenía la aptitud de expresar y explicar la realidad latinoamericana o de la periferia puesto que permitía pasar del estudio del desarrollo del capitalismo en los centros hegemónicos —que había sido la perspectiva que había dado vida a las teorías del colonialismo y del imperialismo— al estudio del desarrollo de nuestros países.¹⁵

El discurso de la dependencia —según Diez¹⁶— se convirtió en un concepto teórico omnicompreensivo que ocupó un lugar central en las discusiones críticas de aquel momento. Hablar de países dependientes, de economías dependientes, de tecnología dependiente o de dependencia intelectual se constituyó en el plano de fondo que contextualizó las discusiones sobre las principales problemáticas que aquejaban a toda la región. La dependencia en tanto concepto permitió pensar la realidad argentina en clave latinoamericana. Reivindicando una nueva forma de americanismo, el discurso de la dependencia evidenció el deseo de estrechamiento de distancias entre nuestra cultura y la de la hermandad latinoamericana. El discurso de la dependencia atravesó al conjunto de las tradiciones político partidarias argentinas ligándose al concepto de antiimperialismo. En el caso del peronismo se articuló con el discurso de la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, primero, y luego con el de la «liberación o dependencia». Si bien el concepto de dependencia había sido profusamente utilizado por Perón en discursos y obras escritas, fue hacia 1969 en su exilio madrileño cuando su oratoria evidenció una preocupación por la dependencia, la liberación. Ese giro hacia la izquierda —de la que hablan Sigal y Verón¹⁷— se instituyó en el origen de la etapa doctrinaria evidenciable en su manifiesto apoyo a la Revolución Cubana, a Mao. Ese nuevo discurso se vertebró en el antagonismo «liberación-dependencia», el apoyo implícito de la lucha armada y el elogio del socialismo. El concepto de dependencia había sido acuñado en la década del 30 por aquella historiografía militante o debate de ideas políticas. Se trata del primer revisionismo histórico que denunció en la voz de los hermanos Irazusta —desde una postura nacionalista de derecha— la relación de dependencia de nuestro país con Inglaterra. A posteriori, la lectura de los textos de historia argentina de corte revisionista —de Scalabrini Ortiz, de José María Rosa, de Saldías, de Busaniche—

14. DIEZ, María Agustina: *El Dependientismo en Argentina Una historia de los claroscuros del campo académico entre 1966 y 1976*, Tesis doctoral (Doctorado en Ciencias Sociales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, accesible en: http://www.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3496/tesis-diez.pdf [consulta: 11-04-2012].

15. DEVÉS VALDEZ, Eduardo: *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*; Buenos Aires, Editorial Biblos, Tomo II, 2009, p. 140.

16. DIEZ, María Agustina: *op. cit.*

17. SIGAL, Silvia y VERÓN, Eliseo: *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Buenos Aires, Legasa editorial, 1986.

marcó su impronta en la comprensión de la dependencia. A esas lecturas se sumó la producción de Cardozo y Faletto. La difusión del enfoque de la teoría de la dependencia tuvo mucho que ver con el viraje del pensamiento sociológico de la década del 60 que, en rebeldía con las perspectivas positivistas y funcionalistas propiciadas por Germani, recurrían a la articulación del marxismo con el peronismo como marco conceptual pertinente para pensar los efectos nocivos del desarrollo capitalista en los países del tercer mundo. Así, además de los autores de la sociología clásica, se recurrió a la incorporación preponderante de autores y obras de la Sociología Latinoamericana: Aníbal Quijano, Pablo González Casanova; Rodolfo Stavenhagen, Enzo Faletto, Fernando Enrique Cardozo, Fals Borda, Celso Furtado, André Gunder Frank, Costa Pinto, Helio Jaguaribe, Ruy Mauro Marini, Medina Echavarría, Dos Santos, Sunkel, Iani, entre otros, constituyeron el repertorio de autores y obras abordados por las cátedras. A ellos debe sumarse lo producido por aquellos historiadores, sociólogos, economistas argentinos que abordaron el análisis de la realidad argentina y/o latinoamericana recurriendo al concepto de dependencia: Fernando Álvarez, Eduardo Amadeo, Luis Aznar, Osvaldo Barsky, Carlos Bertone, Oscar Braun, Gonzalo Cárdenas, Roberto Carri, José Caterina, Horacio Ciafardini, Carlos Cristiá, Aldo Ferrer, Oscar Fisch, Guillermo Gutiérrez, Marcos Kaplan, Jorge Katz, Mario Krieger, Horacio Trevignani, Oscar Varsavsky, entre otros.¹⁸

También, los textos de la Colección «Dependencia» de la Editorial Guadalupe (1973).¹⁹ Según Aguado²⁰ en este proyecto editorial confluían ideas marxistas, nacional-populistas y católicas. Sus destinatarios eran los militantes (católicos, peronistas y de izquierda nacional). La editorial Guadalupe, de orientación católica siguió por esos años publicando su Biblioteca Pedagógica que compartió el catálogo con una nueva colección, «La dependencia Argentina en el contexto latinoamericano».

Si el área Socio Política de la Educación servía a la Universidad Nacional y Popular para impulsar el proyecto de Reconstrucción y de Liberación Nacional, otro tanto ocurriría con el área de Filosofía de la Educación bajo la impronta de la perspectiva liberacionista latinoamericana.

Si para los jóvenes que abrazaron este proyecto, la universidad representaba un foco irradiante de alienación, era tarea y sentido de su militancia transformarla en el más

18. DIEZ, María Agustina: *op. cit.*

19. Aldo Büntig, docente titular de la asignatura «Conocimiento de la realidad Nacional y Regional» fue el responsable de presentarla en los siguientes términos: «(...) los pueblos pobres —sujetos a las más diversas formas de colonialismo— perciben que la alternativa histórica ya no radica en el pretendido dilema subdesarrollo-desarrollo, sino en el DEPENDENCIA-LIBERACION» ya que la ideología del desarrollo era una falacia importada desde los países centrales y que la misma realidad se encargó de desenmascarar, es decir la dependencia. La dependencia es un fenómeno estructural. Afecta de una manera tan radical la realidad de los países periféricos que constituye un elemento interno, visceral de los mismos. (...) Es propósito de la colección abordar las distintas dimensiones de la dependencia argentina, con un enfoque interdisciplinar y orgánico de este fenómeno, dando un lugar importante al análisis socio-religioso, teológico y pastoral del problema. (...) Desde los púlpitos hasta las barricadas, desde las cátedras hasta los grupos guerrilleros, desde los libros hasta los fusiles, desde los centros fabriles urbanos hasta las organizaciones agrarias periféricas, apelando a Cristo, Marx, Mao o Perón, la palabra «liberación provoca una sintonía de luchas y esperanzas como tal vez nunca vivió América Latina».

20. AGUADO, Amelia: «La consolidación del mercado interno. 1956-1975», en DE DIEGO, José Luis (dir). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*, Buenos Aires/México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006, pp.125-162.

eficaz instrumento de creación de una nueva conciencia. Muchos de ellos contaban con una militancia previa en la Iglesia Católica que no había escapado a las brisas de renovación. La ‘teología de la liberación’ había adecuado el tradicional mensaje de la Iglesia a los conflictos de la hora. La afirmación que la violencia ‘de abajo’ era consecuencia de la violencia ‘de arriba’ autorizó a franquear el límite, cada vez más estrecho, entre la denuncia y la acción. Esta tendencia tuvo rápidamente expresión en la Argentina.²¹

Fue el argentino Juan Carlos Scannone quien formó parte tanto del grupo de Teólogos como de los Filósofos de la Liberación. Rechazando los planteamientos del desarrollo, propiciaba el advenimiento de una teología que surgiera de la praxis de un pueblo cristiano «que luchara por decir su propia palabra y ser sujeto de su propia historia». Pretendía «encontrar una dialéctica que respondiese a la liberación auténtica» y ello se lograría si se comprendía que «el proyecto verdaderamente liberador debía surgir sólo de las entrañas mismas del pueblo».²²

Las primeras manifestaciones de la Filosofía de la Liberación, en tanto escuela filosófica en Argentina, se pueden situar hacia 1972, cuando se desarrolló en Alta Gracia, Córdoba, el *II Congreso Nacional de Filosofía*. En ella es posible encontrar la presencia de elementos teóricos diversos provenientes del dependentismo, del marxismo, de los pensadores nacionalistas y anticolonialistas, de la Teología y la Pedagogía de la Liberación y de las declaraciones del episcopado latinoamericano, de los filósofos Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea y, por cierto, de varias voces de la Revolución Cubana, así como también, de otros procesos progresistas latinoamericanos de esos años. Estas diferentes inspiraciones eran una cabal muestra de cómo se fueron articulando ideas, ideologías, categorías y escuelas en la constitución del liberacionismo. Según Horacio Cerutti, hacia 1973, cuatro rasgos marcaban a los seguidores de la Filosofía de la Liberación: se trataba de hacer una auténtica filosofía con valor universal, pero situada en América Latina; era menester destruir la situación de dependencia sostenida por aquel tipo de filosofía justificatoria (academicista); no se trataba de inventar una nueva filosofía sino de explicar críticamente las urgencias del pueblo pobre y oprimido y, por último, los oprimidos latinoamericanos eran los portadores de la novedad histórica, novedad que era el objeto de pensamiento y de expresión «de» y «por» una Filosofía de la Liberación.²³

Quienes participaban de este entorno y se consideraban sus gestores, partían de una evaluación crítica de la filosofía en la Argentina, enfatizando su reelaboración como práctica emancipatoria y, por ende, su relevancia cultural y social en dicho proceso. Empero el ejercicio de «esta filosofía» se incorporaba a una práctica no profesionalizada ni institucionalizada. Su elaboración aconteció fuera de la academia y reconoció su origen en elaboraciones producidas por pensadores, políticos y escritores que, en sus vínculos con movimientos sociales populares, se ocupó y preocupó por pensar y problematizar filosóficamente nuevos contenidos respecto de aquellos establecidos y priorizados por la tradición académica de la filosofía. En este sentido, su tarea se cimentó en un doble cometido: «des profesionalizar» el contenido de la filosofía e «hiper institucionalizar» su función social. Su reflexión sobre la praxis histórica, los esbozos teórico-políticos y, por

21. ROMERO, Luis Alberto: *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 245-246.

22. DEVÉS VALDEZ, Eduardo: *op. cit.*, p. 176.

23. DEVÉS VALDEZ, *op. cit.*, p. 177.

ende, su fuerte compromiso con el pueblo pobre, desposeído, oprimido, expoliado, motivó el surgimiento de una confrontación respecto de lugares, temas y funciones entre una filosofía que se ejercía como recepción, asimilación y adaptación del pensamiento foráneo y esta forma de filosofía ruptural que intentaba acontecer y devenir por fuera de los escenarios de la academia.²⁴

Las temáticas abordadas en el Seminario «*La filosofía de la Educación Liberadora y sus aportes para la reformulación de una pedagogía universitaria*» realizado en Buenos Aires, a fines de 1973, se articulaban claramente con este conjunto de ideas. A él asistiría la Secretaria de Asuntos Académicos, Liliana Alcain de Guiglione. No se trataba de un simple acto de presencia, sino de una intencionalidad política explícita que trasuntaba de una manera real y concreta de cómo la Facultad intentaba dejar atrás otras orientaciones tradicionales de la enseñanza de la filosofía e inaugurar la orientación «Filosofía de la Educación» en el Plan de Estudios de Transición 1973 para la formación en Ciencias de la Educación.

En lo que a la educación respecta, el concepto de liberación había aparecido con el brasileño Paulo Freire en la primera mitad de la década del 60. De allí se extendió a la Teología, inicialmente con la obra del peruano Gustavo Gutiérrez, para marcar su impronta en la filosofía con el grupo argentino a comienzos de los 70. En su propuesta educativa, Freire señalaba como objetivo la libertad-liberación. Ella no podía alcanzarse mágicamente ni de golpe ni definitivamente, no podía lograrse con la pura educación, pero tampoco hacerse sin ella. Los aportes de la educación residían en la posibilidad del diálogo que engendraba la comunicación, la posibilidad de la crítica y la creatividad como actividades fundamentales del hombre, la posibilidad de llegar a entender el mundo, la posibilidad de obtener una conciencia que llamase a preocuparse por la situación en la que se vivía. Tales apropiaciones convertían al educando en una persona apta para sumergirse en el proceso de cambios. Ese ser humano modificado podría comprender y comprometerse en la obtención del desarrollo y la democracia, factores que, unidos a los frutos de la educación, posibilitarían su avance en el camino de la liberación.²⁵

En este microclima de ideas, se creó la Subsecretaría de Cultura Popular sobre las cenizas del Departamento de Educación Continua. Convocados y comprometidos con el concepto de «educación popular» como estrategia para la transformación de las estructuras sociales opresoras, grupos de jóvenes participaron en la elaboración del proyecto de trabajo, objetivos, fines y tareas que aquella debía promover.²⁶

24. GENOVESE, María Cristina y PEÑAFORT, Eduardo: «La enseñanza universitaria de la Filosofía» en *Instituto de Filosofía*, Universidad Nacional de San Juan, 2002, accesible en: http://www.ffha.unsj.edu.ar/planes/Pdf%20Filosofia/Ense%F1anza_%20universitaria.pdf, [consulta: 7-10-2010].

25. DEVÉS VALDEZ, *op. cit.*, p. 160.

26. Dos protagonistas de aquella época recuerdan: «(...) se crea el Centro de Cultura Popular en el altillo. Yo participé de algunas propuestas que me parecieron muy interesantes a pesar que después nadie las recuperó. Se conformó una especie de comisión formada por los delegados de las unidades básicas de los barrios, donde venían a traer sus demandas culturales. La facultad organizaba cursos, proyecciones de películas, esto es, promovía actividades culturales a demanda de los barrios. Esta proyección de la facultad en el medio fue uno de los ejes de la política de la facultad de ese momento. Había otro dato y es que además de este centro funcionaba una corresponsalía de LT 10 de Santa Fe, Radio Universidad. Nosotros hacíamos, por ejemplo, parte de la información sobre la Universidad de Entre Ríos. En ese momento la facultad pertenecía a la Universidad Nacional del Litoral. Transmitíamos directamente desde la facultad y con el tiempo empezamos a pasar noticias sindicales, me acuerdo de paros de frigoríficos, era un momento de mucha movilización social. Recuerdo

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

Los Centros, pensados como formas organizativas a surgir y a implementar durante la Campaña, no se limitaron a la tarea alfabetizadora puesto que estaban destinados a cubrir un amplio espectro cultural educativo sobre la base de la participación plena de las comunidades en cuyo seno se debían gestar. Este ámbito comprendería acciones, específicamente educativas, de rescate y consolidación de las formas culturales propias, asistenciales, de capacitación y reconversión laboral.

Las participaciones de las organizaciones de bases a nivel local (sindicatos, clubes, cooperativas, sociedades de fomento, bibliotecas populares, ligas agrarias, etc.) fueron vitales a la hora de materializar una auténtica democratización de la educación.

Se trataba así de garantizar a través del poder y la representatividad de las organizaciones de base que el pueblo generase y consolidase las estructuras que permitiesen su auto desarrollo y auto educación. La participación en distintos tipos de Asambleas —populares, educativas, vecinales, de consumidores, etc.— el análisis de la problemática comunal, regional, nacional y aún internacional; la participación en la toma de decisiones y otras tantas actividades propias de las organizaciones de base, eran aspectos fundamentalmente educativos que se tendrían en cuenta al generar formas organizativas no escolarizadas. La tendencia sería entonces de des-escolarizar la educación comunitaria y superar rigideces de las formas subyacentes de la educación escolar dentro del marco de una sociedad espontáneamente educadora.

que en el momento en que vienen a intervenir la facultad, Piccoli estaba transmitiendo.» Entrevista a Nélida LANDREANI, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 18/5/1988, pp. 8-9. «Sin embargo, a pesar de que nosotros no éramos militantes, veíamos con agrado que en la facultad se estaban dando un montón de cambios. Se abría una nueva visión sobre las cuestiones latinoamericanistas y para ese tipo de actividades se discutía en las cátedras, se hacían seminarios y hubo todo una modificación entre lo que había sido mi formación como egresada en Ciencias de la Educación de índole europeísta y fundamentalmente teórica y académica formal, a una tendencia que en ese momento la calificaría como latinoamericanista, populista y de práctica. Hubo una tendencia fuerte, casi de crítica a lo teórico, y había que actuar. Era un actuar que se consideraba debía hacerse en el afuera de la facultad, abrir la universidad a que viniera la gente de los sectores populares. Yo estuve en la Secretaría de Cultura Popular (...) En eso hubo un giro de ciento ochenta grados en la idea de llevar afuera a los estudiantes y dejar un espacio abierto a la sociedad. Por ejemplo, se hicieron conferencias en la facultad a las que venía toda la CGT». Entrevista a Susana CELMAN, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1/9/2010, pp. 1-2.

Los Centros de Cultura Popular eran concebidos como ámbitos donde convergían «valores e intereses de la comunidad, que eran asumidos dialógicamente para la consecución de objetivos y, dónde se afirmaban gestaban y/o explicitaban los problemas técnicos que, tratados en común, se orientaban a la clarificación (concientización) produciendo como consecuencia las pautas y metas para acción creadora».²⁷

El Centro de Cultura Popular era definido como un grupo «promotor» y descubridor de su propia problemática que intentaba cambiar la realidad a través de la «organización popular» y la profundización de la conciencia popular. Las áreas a cubrir en cada Centro eran múltiples: educación, salud, deportes, infraestructura, capacitación laboral, capacitación sindical, capacitación cooperativa, extensión cultural, determinación de fuentes de trabajo, respuestas a las necesidades concretas de las comunidades, promoción de la conciencia nacional y organización popular.

La educación popular propiciada por los Centros de Cultura Popular se cimentaba en los procesos de participación comunitarios. La participación se concebía como la condición del éxito del proceso educativo. Debía entonces acompañar, apoyar e inspirar acciones de transformación social. Para la educación popular el proceso educativo se daba en la acción de cambiar patrones de conducta, modos de vida, actitudes y relaciones sociales. Por tanto, si la realidad social era el punto de partida del proceso educativo, éste regresaba a ella para transformarla.

La educación popular propiciada por los Centros, la brecha entre aprender y hacer, entre trabajo intelectual y manual, entre formación general y especializada, entre educación y realidad social, entre economía y política tendía a negarse para buscar una nueva síntesis.

La educación popular, así concebida, estaba llamada a reforzar la construcción de un modelo alternativo de sociedad, fundamentado en los intereses del sector popular. Un proyecto histórico propio de las clases populares, emergente y en proceso de creciente definición, le era inherente; de él derivaba su utopía y su inspiración.

Empero, hacia marzo de 1974, con el inicio del funcionamiento de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Facultad de Ciencias de la Educación pasaba a depender de ella. Con el argumento de que la Subsecretaría de Educación Popular debía «concentrarse en la concreción del proyecto de cultura popular en la región, dejando a cargo de otros órganos la labor específicamente académica» se resolvía la creación del Departamento de Educación Permanente a los efectos de materializar la prestación de servicios al sistema educativo provincial y de centro de actualización docente que, según se expresaba en ella, estaría empeñada la casa durante dicho año. Poco tiempo después, Boeykens era reemplazada por María Irene Martín en la conducción institucional.

Bibliografía

AGUADO, Amelia: «La consolidación del mercado interno. 1956-1975», en DE DIEGO, José Luis (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*, Buenos Aires/México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006, pp.125-162.

27. SUBSECRETARÍA DE CULTURA POPULAR: *Centros de Cultura Popular*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, 1973, pp. 29-30.

- BUCHBINDER, Pablo: *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- CERUTTI, Horacio: *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México, FCE, 1983. México.
- DE RIZ, Liliana: *La política en suspenso 1966/1976*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- DEVÉS VALDEZ, Eduardo: *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*, Buenos Aires, Biblos, Tomo II, 2009.
- DIEZ, María Agustina: *El Dependentismo en Argentina Una historia de los claroscuros del campo académico entre 1966 y 1976*, Tesis doctoral (Doctorado en Ciencias Sociales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, accesible en: http://www.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3496/tesisdiez.pdf [consulta: 11-04-2012]
- GENOVESE, María Cristina y PEÑAFORT, Eduardo: «La enseñanza universitaria de la Filosofía» en *Instituto de Filosofía*, Universidad Nacional de San Juan, 2002, accesible en: http://www.ffha.unsj.edu.ar/planes/Pdf%20Filosofia/Ense%F1anza_%20universitaria.pdf, [consulta: 7-10-2010].
- GORDILLO, Mónica: «Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973», en JAMES, Daniel (Dir.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, Tomo IX, 2014, pp. 329-380.
- MAJFUD, Jorge: «Roque Dalton: ética y estética de la liberación revolucionaria», en *Razón y Revolución*, 17, 2007, pp. 20-30.
- LOPEZ, María del Pilar López: «Modernización y Tecnocracia: la formación del especialista en educación como modalidad de intervención: el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná; 1966-1973», *XV Jornadas Argentinas De Historia De La Educación «Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación»*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 2008, pp. 1-20, publicado en CD.
- PONZA, Pablo: *Intelectuales y violencia política (1955-1973)*. *Historia intelectual, discursos políticos y concepciones de lucha armada en la Argentina de los sesenta-setenta*, Córdoba, Babel editorial, 2010.
- PUJOL, Sergio: «Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes», en JAMES, Daniel (dir.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, Tomo IX, 2014, pp. 281-328.
- ROMERO, Luis Alberto: *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1994.
- SARLO, Beatriz: *La batalla de las ideas*, Buenos Aires, Emecé, 2007.
- SIGAL, Silvia y VERÓN, Eliseo: *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Buenos Aires, Legasa editorial, 1986.
- SUASNABAR, Claudio: *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2006.
- SVAMPA, Maristella: «El populismo imposible y sus actores, 1973-1976», en JAMES, Daniel (dir.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, Tomo IX, 2014, pp. 381-438.
- TERAN, Oscar: *Nuestros años sesenta*, Buenos Aires, Editorial Punto Sur, 1991.
- Terán, Oscar: *Historia de las ideas en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.