

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

Al servicio de la liberación nacional
y de la unidad universitaria

de latinoamericanos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

MONOGRAFÍA:

"Memorias y Reflexiones sobre el proceso que originó a la UNL y a las Carreras de Educación (1973-1976)"

Roberto Bulacio/Vanesa E. La Torre

2013

familia y minoridad

educación permanente

administración de empresas

y cooperativas rurales

museos históricos



lario e

lechera

avicol

ación d

frutas, hortalizas y vegetales

Administración d

empresas pública



Índice temático:

Introducción..... 2

Periodo contextual de la Educación Superior Argentina..... 4

La Educación Superior en el periodo Desarrollista..... 4

Origen de la carrera Ciencias de la Educación en la Argentina..... 7

 a. El Espiritualismo como corrientes formativas de principios de siglo..... 7

 b. El funcionalismo como corrientes formativas de principios de siglo..... 7

Etapa fundacional de la UNL:

El Plan de Taquini: la Impronta de la Comisión y los Estudios de Factibilidad 9

La creación de una universidad no tradicional..... 11

El marco legislativo Institucional..... 12

La UNL: un proyecto educativo no convencional..... 13

El mandato institucional de la universidad 14

UNL: La promoción de la oferta educativa de la universidad..... 16

Etapa de Creación de las Carreras de Educación en la UNL:

UNL: Las Carreras de Educación y el modelo de Educación Permanente..... 18

Educación a Distancia..... 20

La carrera de Educación de Adultos en la UNL..... 22

 a. La Educación de Adultos o Andragogía..... 23

 b. ¿Cómo se contemplaba el proceso educativo del adulto en la carrera?..... 24

 c. Los aportes de Paulo Freire a la idea de formación del adulto..... 25

 d. La crítica a su propuesta metodológica de Freire..... 26

 e. El valor de los conocimientos previos..... 27

El ingreso para mayores de 25 años con el nivel medio incompleto..... 27

La asignatura: Tecnología Educativa..... 28

Etapa de desarrollo de Las Carreras de Educación:

I. Las Características:

La organización por Departamentos..... 31

Orientación vocacional..... 33

Las actividades del DOE fuera de la Universidad de Luján..... 34

Minoridad y Familia..... 37

Carreras cortas, de rápida inclusión laboral..... 38

Desarrollo Regional e Integración activa y participativa de la comunidad.... 39

Pluripartidismo..... 41

I. La organización:

Ciclo de Estudios Generales..... 43

Ciclo Básico: Las Tecnicaturas..... 44

Las Licenciaturas y sus orientaciones..... 45

La Metodología didáctica..... 47

¿Estamos ante una metodología netamente vinculada a la educación popular?..... 51

El Perfil del estudiante..... 52

Las clases y el perfil de los Docentes..... 53

Una clase en el periodo de terror..... 55

La modalidad Evaluativa..... 56

Conclusión. 58

Biografía 61

"Memorias y Reflexiones sobre el proceso que originó a la UNL y a las Carreras de Educación (1973-1976)"

Introducción

"...La pertenencia a las instituciones, sirve al sujeto humano para el desarrollo de proyectos grupales y personales. En ellas vive, crea y trabaja, pero en ellas también, halla protección contra la amenaza que les significan sus propias ansiedades primitivas"
(Elliot Jacques, 1958)

La creación de una nueva institución educativa pública para el nivel superior a fines del '60 y principios de la década del '70 durante un periodo de gobierno no constitucional, se constituyó en todo un desafío para los que tuvieron el privilegio y la responsabilidad de ser parte esa labor. Teniendo como escenario mundial a la concepción basada en la teoría del capital humano¹ que vinculaba los fines económicos con los educativos, por ver a la educación como el medio de logro del desarrollo económicos de los países que decidieran invertir en la misma. En suma, éste no era un tema menor que llamaba la atención de los educadores del momento. Y comienza a integrar la serie de interrogantes acerca de los elementos constitutivos para la conformación de la nueva casa de estudios superiores.

En relación a los que se viene exponiendo respecto de la importancia de la educación que se encuentra en estrecha vinculación a las instituciones, el pensamiento de Jacques citado al principio, alude a que la existencia del sujeto es inherente a las instituciones, en este caso hacemos alusión a las de carácter educativo. Esto es, porque por un lado, las instituciones son producto del hombre como un ámbito para el desarrollo personal y se constituyen en espacio de educación y recreación social, y por el otro, en términos generales sirven como mecanismo protector, porque los resguardan de las ansiedades primitivas como el temor, la soledad o la desprotección. En síntesis, las instituciones poseen valor significativo porque se constituye en un medio necesario para la existencia humana, su desarrollo y su riqueza.

Por ello, la propuesta del surgimiento de una casa de altos estudios en la sociedad lujanense, despertó grandes el interés de los residentes de la región rural, alejada de los centros de formación universitaria. Expectativas, que pesar, de haberse cubierto en forma parcial desarrollo un modelo educativo diferenciado.

El propósito de este trabajo monográfico es identificar, caracterizar y reflexionar sobre los procesos educativos que hicieron de la UNL y de las Carreras de Educación, una universidad con una propuesta innovadora y diferenciada en la Ciudad rural de Luján durante los años 1973 hasta 1976. Esta hipótesis

¹ La teoría del capital humano radica en la explicación de un nuevo modo de invertir en favor de la productividad y de la mejor calidad de trabajo invirtiendo en salud y educación de los futuros trabajadores. De este modo el capital humano se convertiría en una nueva forma de capital. Creándose inversiones diferenciadas para la obtención de productos diferenciados acorde a las demandas del mercado.

general, permitirá el análisis de investigación del periodo fundacional de la casa de Estudios Superiores que permitirá conocer acerca de cómo y bajo qué concepción educativa se dio la conformación y el desarrollo Institucional de la UNL en el periodo desarrollista en la Argentina de la década del '70. Esta concepción que otorgó a la universidad un rasgo característico de las demás carreras de Educación y que a su vez la diferenció del resto de las universidades tradicionales, convirtiéndola en una institución innovadora en materia de formación académica.

De esta idea general se desprende los siguientes interrogantes:

- Mientras que la mayoría de las universidades respondía al ideario liberal y donde prevalecía la Educación Tradicional ¿Pudo la propuesta educativa de la UNL poner en marcha la maquinaria de lo creíble, posible y lo realizable?
- ¿En las Carreras en la UNL se implementaron estrategias de la modalidad de Educación Popular?
- ¿La UNL Fue el ámbito donde algunas utopías encontraron su punto de concreción?

A fin de dar respuesta a las hipótesis que guió la realización de este trabajo se realizaron entrevistas a los actores quienes fueron parte integrantes de la comunidad educativa del periodo fundacional. Entre ellos: Estudiantes, profesores y el personal del ámbito no docente. También, se analizaron fuentes como notas periodísticas, folletos, revistas y publicaciones realizadas por la UNL, fotografías del periodo y, finalmente, dio lectura a documentos institucionales.

Durante el periodo histórico y político previo a partir del año 1966, en adelante, en el nivel superior los espacios de participación política fueron cada vez más reducidos, a causa de la sanción de la Ley Orgánica de Universidades Nacionales (Ley 17.245/67) que prohibía todo tipo de manifestación política en el ámbito universitario. Hecho que convirtió a estos recintos educativos en blanco de control y de asedio por parte la dictadura que gobernaba la Argentina como muchos países de Latinoamérica. A pesar de esta situación, sin embargo, en este periodo el aumento de la matrícula aumentaba por la concentración de estudiantes cercanos a las universidades grandes, el aumento de ingreso femenino, cuya proporción aumentó del 32% en 1962 al 38% en 1972, como el aumento del ingreso de un numeroso sector perteneciente a las capas medias (Daniel Cano, en Braslavsky C. 1980). En medio de este periodo convulsionado se crea la UNL y sus respectivas Carreras de Educación entre otras carreras que la integran.

I. Periodo contextual de la Educación Superior Argentina

La Educación Superior en el periodo Desarrollista

En el marco mundial del periodo Desarrollista ningún país que se considerase actualizado debía resistirse a la propuesta de los países avanzados en adscribir a la teoría que constituía la actualización del paradigma del orden de los '60 dentro del capitalismo periférico (Di Pietro, 2005). Producto de esta renovación surge la teoría del “desarrollismo pedagógico”, que en lugar de ofrecer una propuesta renovadora en materia educativa, se proponía explicar los obstáculos a superar –que impedía el desarrollo- a fin de considerar a la educación como uno de los medio para la superación de la región en situación de estancamiento y de atraso económico. Esta teoría otorgaba a la educación, tanto, la función actuar como factor modernizante y de racionalización, como, de ser una instancia formadora de los recursos humanos de reserva (Di Pietro, 2005). Como esta autora lo menciona, el mandato organizacional del sistema educativo argentino respondía a los mismos requerimientos existentes en los países avanzados en el cual es el Estado era el responsable de la conducción educativa del país para responder a los fines como la creación de una conciencia nacional; afirmar las normas básicas de convivencia; ser transmisor de la cultura humanística; garantizar la capacitación ocupacional y -agrego- evitar la contaminación ideológica que amenazaría ese proyecto. Por esa razón, la historia de la Educación Superior en la Argentina de fines de la década del '60 y principios del '70, se ve en la obligación de conjugar esta propuesta proveniente de los organismos externos con la impronta nacionalista y conservadora de los gobierno de facto de ese tiempo en toda Latinoamérica. Un periodo político que tenía en sus espaldas, la proscripción del peronismo (1955) y que se encontraría regida a partir de la Revolución Argentina de Juan Carlos Onganía y otros (1966/1970). Paradójicamente, hay que destacar el hecho que los representantes de la Revolución Argentina sostenía un profundo desprecio por las acciones de carácter ideológico revolucionarios del contexto mundial caracterizado por la Revolución Cubana, el Che Guevara, el Mayo Francés y el progresivo aumento de la movilización de muchos intelectuales desde adentro y desde fuera de Argentina.

En el año 1967 se sanciona la Ley Orgánica de Universidades Nacionales (Ley 17.245/67), que respondería, entre otras acciones, al establecimiento de un régimen de carácter conservador y restrictivo que direccionó la forma de gobierno, la autonomía y prohibió la participación política en el funcionamiento de las instituciones del nivel superior de ese momento. Los fines de esta ley respondían más a cuestiones de contenido que de forma. Porque se temían las revueltas y movilizaciones de profesores y estudiantes en pos de una justicia social que de hecho estaba ausente en esta legislación.

“La Revolución Argentina expresó desde el comienzo su decisión de enfrentar las anomalías profundas que afectaban el desarrollo material y espiritual de la Nación. Por ello una de sus primeras preocupaciones fue la de restituir las Universidades al cabal cumplimiento de sus fines, haciendo cesar el estado de subversión interna que las desgarraba, eliminando los factores se pretendían

transformarlas en focos de perturbación pública y asegurando las condiciones para que no se viera frustrado el esfuerzo de sus maestros, investigadores y estudiantes y las expectativas de la comunidad toda que cuenta con ellas para el logro de sus mejores objetivos.

(Ley Orgánica de Universidades Nacionales, 1967)

El fragmento del texto legislativo presentado expresa la intencionalidad de la Revolución Argentina y sus representantes -Guillermo Antonio Borda y Carlos María Gelly y Obes- de la tarea redentiva de erradicar toda subversión existencial en las universidades nacionales con el propósito de proteger el desarrollo material y espiritual de los intelectuales y de los futuros profesionales que en ellas serían formados. El desprecio de toda acción subversiva del periodo provocó la intensificación, la persecución y el control, por parte del gobierno militar contra la protesta social. Iniciándose, así, una dura etapa que consistía en la intervención de las universidades, de las cuales, varias de ellas serían caracterizadas por la movilización, la represión de estudiantes, la cesantía y el consecutivo exilio de profesores del país. Como Malacalsa (2007) lo menciona, la juventud de la clase media de esos años participó de un movimiento cultural y político como nunca antes había sucedido en el país. En esos tiempos eran innegables los hechos del acontecer en el exterior como la Revolución Cubana, el accionar del Che Guevara y el mayo francés y sus respectivos muchos intelectuales, y desde interior, en la Argentina, había un referente político que supo enfrentar a varios grupos de poder como Juna Domingo Perón. Este político se convirtió en una fuente de inspiración y rebeldía por su enfrentamiento contra la llamada “revolución argentina” que comenzó con Onganía. Este tema no sólo era tenido en cuenta por los jóvenes del periodo, sino también, por los represores del momento.

Al revisar la historia de la Educación Superior, en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires aconteció un segundo suceso después de la protesta y movilización de 1918, que se convirtió en otro suceso trascendental relacionado a la movilización y participación universitaria. Este suceso fue denominado como “*la noche de los bastones largos*” (1966) que dejó como saldo la renuncia de un gran número de profesores y el consecuente exilio del país de muchos intelectuales que se refugiaron en varios países tanto latinoamericanos como en el resto del mundo. El testimonio de uno de los actuales profesores de la Universidad de Luján, quien en ese tiempo se desempeñaba como profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Exactas de física, nos decía lo siguiente:

“... un grupo de profesores fundamentalmente de ciencias exactas, filosofía y letras, odontología, medicina y derecho renuncian a la universidad por considerar que no se podía dar clases con un gobierno militar y como consecuencia por la amenaza reinante se produce un gran éxodo. Entre esos profesores estaba yo que me desempeñaba como profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Exactas de física. En esta Facultad en ese periodo renunció el 90% del plantel profesores. Por las condiciones de amenaza y de terror que se vivía en esos tiempos muchos profesionales que compartíamos ideas similares nos exiliamos del país”

(Entrevista a Alberto Jech, 2011)

La considerable remoción del plantel de intelectuales reflexivos, y políticos de la Argentina durante el periodo histórico dictatorial, acarrearía a nuestro país una consecuencia irremediable. Esta consecuencia consistiría en una progresiva “debacle intelectual” (Merklen, 2005), entendida como la creación de un modelo de pensamiento alejado del pensamiento crítico y toda problematización política en el periodo de la recuperación democrática. Situación que se extiende hasta nuestros días. Y a pesar de que el tiempo ha transcurrido, el temor en muchos, aún persiste².

Un tercer suceso que logró llamar la atención de la opinión pública y de los militares en ese periodo histórico, fue la movilización social que incluyó a un vasto sector de un grupo de estudiantes universitarios que participaron en la protesta pública denominada como el *Cordobazo* (1969). Este hecho, una vez más puso en la mira del gobierno militar el poder de convocatoria y de protesta de variados grupos políticos y sociales integrantes de la sociedad en defensa de sus derechos. Una vez finalizado el gobierno de facto, durante el periodo democrático fueron repatriados muchos de estos intelectuales y junto a ellos, las ideas revolucionarias que originaron la persecución. A fin de cuentas, las ideas innovadoras y revolucionarias se vuelven incontenibles y encuentran abrirse camino a pesar de la censura, la persecución y del terror mismo. Del mismo modo en que los ríos no se pueden contener y con dificultad se pueden encausar. Las ideas revolucionarias aunque no cristalizadas en su totalidad, se mantienen latentes y direccionan el rumbo de las instituciones y de los hombres que las integran.

A más de una década del periodo que constituiría la antesala de la recuperación del gobierno constitucional y a fin evitar el conglomerado de estudiantes en las universidades más importantes del país, es presentado el proyecto de creación de nuevas universidades nacionales (1969) por el Dr. Alberto Taquini (hijo), quien se desempeñara como Decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. El propósito que motivó la aprobación del decreto para la creación de nuevas universidades era descentralizar y descomprimir las escasas universidades nacionales y de lograr el desarrollo regional. Por la implementación de este plan durante el periodo que abarca los años 1971 y 1975 para la Educación Superior de la Argentina se crearon 16 universidades nacionales, esto pudo ser posible, por la reestructuración de las existentes, por la absorción de los establecimientos provinciales o por la fundación de nuevas casa de estudios superiores (Mignone, 2007:30). De este modo es pensada la creación de una institución educativa en la zona oeste entre las ciudades de Pilar y Luján, siendo ésta última la ciudad elegida por ser una zona de variados acceso y un área geográfica rural ideal para las carreras que se pensaban desarrollar.

² Este temor se hizo manifiesto en varios discursos de las entrevistas realizadas. Discursos que pidieron no ser grabados a causa del compromiso y el temor que esas palabras provocarían.

Origen de la carrera Ciencias de la Educación en la Argentina

En la Argentina de principio de los '70, si bien, la educación argentina comenzaba a aceptar las tendencias de corte *desarrollista o tecnocrático* por ser una concepción más cercana a las tendencias modernizantes de la época. Sin embargo, los cambios no se logran de forma inmediata. Porque a pesar de la tendencia modernizante, nos dice la autora Myriam Southwell (2004), que grandes sectores de la educación continuaba fundamentando y practicando una pedagogía de corte espiritualista y la mayoría de los casos ese espiritualismo era de corte católico. A modo de ejemplo, están los Seminarios de Educación de año 1969 en varios sectores regionales y nacionales con la directa vinculación del clericalismo católico.

a. El Espiritualismo como corrientes formativas de principios de siglo

En la Argentina del siglo XX dos corrientes de pensamientos se disputaban los modos del dominio del saber para la formación de sujetos pedagógicos de la época. En primer lugar fue el *espiritualismo* el conjunto de pensamiento que se proponía negar toda condición de materialidad de la educación, hecho que alcanzó gran importancia en el modelo educativo peronista (Southwell, 2004). Entre el Periodo de 1951-1956 las asignaturas de la formación de maestros tenían un enfoque de concepciones espiritualistas³. Hay que destacar, que en el programa de estudios de 1951 no existe mención alguna vinculada a la carrera de ciencias de la educación a excepción de la psicología y la pedagogía. Además, la propuesta del espiritualismo entiende a la educación como “la comunicación irracional de tipo espiritual entre el docente y el alumno” (Mantovani, 1950). Sin embargo, también, esta concepción estuvo presente en el modelo educativo de la revolución argentina del gobierno de facto de 1966 que combinó los valores espirituales y morales católicos tradicionales de las fuerzas armadas con la necesidad de desarrollar mano de obra calificada para el desarrollo industrial.

b. El funcionalismo como corrientes formativas de principios de siglo

En una segunda instancia, el *tecnocratismo* o *funcionalismo* norteamericano logró arribar a nuestro país vehiculado por las propuestas redentoras a los problemas y demandas que la escuela argentina como el resto de las Latinoamericanas. Basados en la concepción de considerar a la educación como factor para la movilidad social, el *tecnocratismo* por su concepción *organicista*, considera a la educación como el medio para evitar la disfunción. En este ideario las categorías progreso y desarrollo ceden su lugar al planeamiento, la programación y el control para la eficiencia educativa, dando a la educación Argentina un carácter más técnico, tecnocrático y ligado a un nuevo pragmatismo que mutó la concepción de educación y trabajo. A modo de síntesis, Bravslasky dice que la formación docente del periodo combina en su seno a ambas corrientes en lugar de considerarlas antagónicas. Esto es, mientras que la pedagogía

³ El espiritualismo de esa época tenía variadas vinculaciones muy características como: el espiritualismo católico, el espiritualismo laico, antipositivista, nacionalista populares, y tecnocráticos entre los más destacados. En esta oportunidad se utiliza el sentido más general más ligada a la concepción sobre educación en tanto relación irracional y espiritual de Mantovani.

seguía fundada en la concepción *espiritualista*, el resto de las disciplinas vinculadas al currículo reconocen la concepción utilitaria de las ciencias sociales con una conformación *tecnocrática* de las prácticas docentes. Como resultado de las nuevas concepciones desarrollistas y por su predominio sobre el resto de las teorías, la formación docente adquiere un nuevo formato: “práctico idóneo” direccionado por una serie de prescripciones a cumplimentar muy alejadas de la clásica idea de “autoridad del saber” tarea que es depositada en “otros” especialistas externos dedicados a organizar los conocimientos a enseñar. En consecuencia, los docentes de fines de siglo XX del periodo tecnocrático serían los ejecutores de conocimientos y estrategias normativas y didácticas estructuradas y decididas por “otros” posicionados como los únicos “expertos” de la educación.

En este periodo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el nombre Ciencia (sic) de la Educación tuvo su primera aparición en la cátedra que tenía como responsable a Francisco Berra cuando esta modalidad no había alcanzado la categoría de carrera universitaria. Posteriormente en el año 1914 y con mayor reconocimiento se crea en la ciudad de La Plata la Facultad de Ciencias de la Educación –Hoy Humanidades y Ciencias de la Educación- teniendo como referente a Víctor Mercante en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Ciencias jurídicas y sociales. Es de destacarse que la creación de las Carreras de Educación en ambas Facultades estaba fundada sobre la base de concepciones positivistas, corriente que constituía un carácter de renombre para la Argentina de principios de siglo. A modo de ejemplo, por un lado Berra en la UBA intentaba presentar una didáctica positivista, mientras que, por el otro en La Plata lado la psicología experimental, la antropometría, la clasificación de personas irregulares y la explicación de la criminalidad constituían un lugar privilegiado (Bravlavsky, S/F).

A fines del Siglo XX aparece en los planes de estudio “las Carreras de Ciencia de la Educación” acompañada con una tendencia modernizante con materias como Introducción a la Sociología de la Educación, Investigación pedagógica y Metodología Estadística, Evaluación del trabajo Escolar. Y una tendencia tradicional como lo son la Pedagogía y la Didáctica y la aparición del concepto de currículum como medio para normar el cotidiano escolar. Es posible que tanto la proximidad a la corriente positivista y tecnocrática acompañada por el modelo de educación tradicional hayan sido los motivos para que la propuesta educativa de la naciente universidad lujanense se intentara alejar del modelo educativo de la UBA y no replicara la carrera de ese momento y en cambio, se acercase más al modelo educativo innovador proveniente de la reciente Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca, lugar de donde viene el primer rector organizador, el profesor Dr. Ramón Rosell en enero de 1973 y otros profesionales.

Según la investigación realizada por María Teresa Watson (S/F), el positivismo modernizante tuvo mayor influencia en la Universidad de Buenos Aires, sin embargo, la Universidad de la Plata resignificó esta influencia positivista con los lineamientos trazados por la Revolución Libertadora de peronismo de 1955, propuesta que vincula tanto aspectos democráticos (cogobierno), los científicos, como los vinculados al

desarrollo económico –tema de gran auge y de actualidad para ese periodo-. En relación al sujeto pedagógico a formar la UBA toma el modelo del ideal humanista lejos de acercarse a ideas reformistas prefiere aferrarse al modelo universalista e intelectualista. Según Suasnabar (2004) considera que el proyecto modernizador se debatía entre el modelo fundado en la investigación; el profesor humanista y un nuevo modelo centrado en la figura del especialista. Es decir, el tema se dirimía entre formar para el “afuera” esto es -el desarrollo- o formar para el “beneficio del país”, es decir, -lo local o lo regional- (Watson, S/F).

El pensamiento que promovía la creación de una universidad diferenciada que superara el modelo clásico que se viene mencionando estuvo presente en mucho de los intelectuales y profesionales –miembros de la Comisión Pro Universidad y en los estudios de Factibilidad-, como de los primeros rectores de los cuales se destacó, el segundo rector normalizador Emilio F. Mignone. Este innovador primero es reconocido por su desempeño en la subsecretaría de la gestión del gobierno de facto de 1966 denominado la “Revolución Argentina” quien es parte de una ambiciosa reforma educativa iniciada por Ministerio de Educación con la gestión de Pérez Guilou y posteriormente con José Luis Cantini (Hillert, 2002). Después, continúa en el escenario público por su vínculo con el peronismo. Por esta razón, la UNL en sus orígenes, integraba tanto aspectos modernizantes e internacionales como nacionales, esto es, un modelo de “universidad que formaba para el desarrollo” –al menos el discurso para el afuera- y el lema que caracterizaba su misión era “para impulsar el futuro”, sin embargo, en la organización y funcionamiento académico se vinculaba más al modelo de corte popular “universidad al servicio del pueblo” o “al servicio de la región”.

II. Etapa fundacional de la UNL:

El Plan de Taquini: la Impronta de la Comisión y los Estudios de Factibilidad

Un suceso ocurrido en la antesala del origen de la UNL, que formó parte de las sugerencias manifiestas por Dr. Taquini (hijo) para la creación de nuevas universidades nacionales del periodo. Dicha propuesta recomendaba la creación de una *Comisión Pro Universidad* en 1969 para la realización de los estudios de factibilidad que delinearán el perfil de la futura institución. Esa comisión resumía el deseo de notables representantes de múltiples sectores de la sociedad lujanense: producción, políticas, religión y educación a nivel local y nacional. Los integrantes de la comisión se caracterizaban, en una gran mayoría, por ser un grupo de intelectuales reflexivos, innovadores, amantes de la investigación y de la interdisciplinariedad y alejados del clásico modelo tradicional educativo. Algunos de ellos formaron parte de los sucesos de 1966 en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. El sentir generalizado de quienes se reconocían como los “ex 66”⁴ consistía en que ellos pensaban en un modelo diferente e innovador de

⁴ El grupo de los “ex 66” del periodo convulsivo de la persecución y exilio bajo el mando de la Revolución Argentina de Juan Carlos Onganía. Estaba conformado por: Roberto Momo, Jaime de la Plaza, Miguel Lombroni, Gerardo Amado, Mario Mariscotti, Marcos Saraceno, Antonio Gualdieri, Alberto Jech, entre otros.

universidad al existente. De este modo lo expresaba Alberto Jech respecto de lo que ocurría en los variados encuentros de la comisión:

“Nos reuníamos una vez por semana, generalmente, los viernes por la noche (desde las 20 hs. hasta las 2 o 3 de la madrugada) entre los temas que tratábamos sobre la organización de la universidad y sabiendo que para muchos estábamos locos, también, tuvimos que salir adelante con la situación que se vivía en relación a los que estaban de acuerdo con el gobierno militar y con los que estaban en contra. Entonces acordamos no discutir sobre el gobierno militar sino pensar el futuro del país. El lema de la universidad era: “para impulsar el desarrollo”. Y tuvimos que informar a un montón de gente que no estaba informada del desarrollo de una universidad – no eran muy conocedores de la vida universitaria- además que se intentaba no cometer los antiguos errores. (Entrevista a Alberto Jech, 2012).

En esos encuentros se analizaron los aspectos favorables y desfavorables del modelo de universidad del momento y se acordaron aquellos que se querían establecer. ¿Cuáles eran los aspectos favorables reconocidos en ese momento de la Universidad Argentina? Uno de los más importante era que hasta ese periodo histórico, la universidad –en general- había logrado un excelente nivel académico. Es decir que existían abundantes publicaciones científicas de un alto y significativo nivel. Por su parte, entre los aspectos a modificar, era que la esa riqueza académica no formaba parte de las intervenciones interdisciplinarias. Esto, era producto de la formación académica seccionada por las cátedras facultativas del modelo tradicional del momento. En consecuencia, se promovían conocimientos provenientes de sectores diferenciados del resto y estancos. Es decir, era un estilo de formación en el cual cada uno se desarrollaba acorde a la disciplina que integraba sin relación alguna con el resto de las asignaturas existentes. Ej.: en la Facultad de Ciencias, a pesar que, trabajaban docentes e investigadores de variadas disciplinas como física, matemáticas, química y biología, los trabajos de investigación no evidenciaban interrelación alguna con el resto de las disciplinas de la facultad. Otra cuestión negativa era que los concursos eran extremadamente exigentes y se valoraba el número de trabajos publicados en revistas extranjeras. Por esta razón, muchos docentes prestaban mayor atención a este tipo de publicaciones y no a las de carácter nacional. Así como, restaban tiempo y dedicación al dictado de clase por especializarse en la investigación (Jech, 2012). En consecuencia, ante lo mencionado, la Comisión de Estudios de Factibilidad, estableció los siguientes propósitos para la UNL:

- *Contribuir al desarrollo integral de la zona.*
- *Formar profesionales, investigadores y técnicos de varios niveles en cuatro áreas, a saber: agropecuaria; tecnología de alimentos; minoridad y familia; y educación (en especial administración educativa, tecnología educativa y educación permanente).*
- *Realizar investigación aplicada en las mismas áreas.*
- *Propiciar formación socio-política y humanística.*
- *Efectuar una labor de extensión en el medio.*
- *Prestar servicio de orientación, perfeccionamiento y actualización docente en establecimientos educativos de nivel medio (Mignone⁵, 2007).*

⁵ Segunda edición de libro que pertenece al año 2007.

En el año 1971 la Comisión presentó al Ministro de Educación Gustavo Malek, un prolijo y completo informe. El producto del trabajo fue un informe organizado en siete tomos se delineó la propuesta de una universidad de características muy diferentes a las que conocíamos en nuestro país (Malacalza, 2007). A fin de concretar dichos propósitos la naciente universidad los ejecutó a través de variadas acciones: *La función de Docencia* tanto de grado como en el posgrado en promoción de un método activo y participativo; *La función investigativa* vinculada al posgrado y a las necesidades regionales; *La función de actualización y perfeccionamiento docente* tanto para el propio personal como para instituciones terciarias y del nivel medio; *La función de extensión* a través de planes efectivos y *La función de servicios a la comunidad* destinado a solucionar problemáticas zonales (Mignone, 2007). A estas ideas- fuerza orientadas al desarrollo regional y nacional del país, suma su experiencia y sus conocimientos el rector normalizador Mignone de estrechas relaciones con organismos del exterior y una evidente vinculación con la impronta de la Revolución Libertadora Peronista que promovía hacer más popular la formación académica del momento (Plan trienal, 1973). Todas estas ideas que se plasmaron fueron producto del análisis crítico de la universidad de esa década. Esto demostró que se logró superar la *visión mecanicista de la historia* que niega la problematización y el análisis reflexivo aceptando el futuro como algo preestablecido. En consecuencia, esta visión, le niega a la educación la posibilidad de transformación de las condiciones materiales de la sociedad (Freire, 1992).

La creación de una universidad no tradicional.

Los sucesos históricos y políticos de la década del '70 tenían una importante influencia en las acciones cotidianas de la sociedad. A mediados del año 1972 se produce el operativo de retorno de J. Domingo Perón a la Argentina y el inminente direccionamiento del gobierno para el cual todo se había dispuesto. En ese viaje de regreso, Emilio Mignone, acompañó a Perón, entre otros, hombre que ocuparía un lugar importante en la Educación Superior del periodo. Esa cercanía, no sólo, era en términos físicos, sino también, ideológica. A modo de ejemplo: El Plan trienal proponía que el sector universitario "debía reorientar la actividad de docencia, investigación y servicio a la sociedad en función de los intereses nacionales y populares convirtiendo a la universidad en un ámbito donde el desarrollo de los conocimientos científico-técnicos deje de encararse en función de las necesidades de los sectores de mayores recursos. Será prioridad fundamental de la acción de las Universidades el estudio de los problemas que contribuyan auténticamente con la justicia social" (1973:120). En la misma línea de pensamiento en la presentación de la revista de la universidad de Luján, y en favor de la modalidad educativa a distancia, decía lo siguiente: "...no seríamos consecuentes con nuestros ideales si no buscásemos la forma de llevar la acción de la Universidad hacia todos aquellos sectores sociales y personas que por razones de distancia, falta de tiempo y problemas económicos, por citar sólo algunos, no pueden acercarse a ella" (1974).

El marco legislativo Institucional

La fundamentación Legislativa Ministerial estaba enmarcada en el “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad” (1971-1975) aprobado por la Ley 19.039 como parte de la política de afianzar y expandir el sistema universitario. Esta acción era proveniente del Ministerio de Cultura siendo el Director José Luis Cantini y la Subsecretaría de Educación estaba a cargo de Emilio Fermín Mignone. En esta oportunidad, este ministro, se encuentra trabajando a favor de la educación en las filas de una estructura militar, pero, a pesar de eso posee un pensamiento antagónico al ideario conservador. Partiendo desde la intencionalidad de volver el nivel medio más utilitario, mediante, el aumento de la calidad educativa y mediante la efectivización del trabajo docente se desarrolló el “Proyecto 13” para la secundaria del momento. Este proyecto incluía la organización departamental, el régimen tutorial y un departamento de orientación educativa (Mastache, 2004). Estas propiedades encontrarán su continuidad en la estructura educativa de la UNL. El hecho que esta haya sido así, ¿Será producto de la casualidad o responde a una determinada intencionalidad en materia educativa?

En este periodo ocurrió una importante reforma en términos educativos que introdujo un nivel intermedio que diferenciaría el fin del recorrido académico a partir de la educación primaria. Periodo que también, se terminaba con las Escuelas Normales trasladando la formación de docente hacia los centros de educación terciaria. El interés de los militares en temas educativos aceleró la concreción de la propuesta de Taquini en relación a creación de nuevas universidades e institutos superiores para dar respuesta al conglomerado institucional y regional de las universidades de Buenos Aires y La Plata. A través de este proyecto, también, se anunció la creación de las Universidades de Río Cuarto, Comahue, Lomas de Zamora y se agrega la propuesta de crear otra casa de altos estudios en la zona Metropolitana y adyacente –ésta sería la Universidad de Luján- (Mignone, 2007). Luego de un extenso periodo de deliberación y análisis por la Comisión que estudiara sus orígenes y el poder ejecutivo del teniente general Alejandro A. Lanusse y del Ministro de Cultura y Educación, Gustavo Malek, finalmente, el 20 de Diciembre de 1972 se aprobó la Ley N° 20.031 que dio origen legal a la Universidad Nacional de Luján.

El año 1973 por ser un año electoral estuvo marcado por un ambiente convulsionado e incierto por el traspaso de un gobierno de facto y que se encaminaba hacia la recuperación constitucional. Por este motivo, durante su primer año de gestión la Universidad de Luján estuvo bajo la Dirección del Rector-Organizador Rosell proveniente de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca, designado por el poder Ejecutivo Nacional a pocos días de haber sancionado la Ley de creación de la Universidad. Aunque, el Doctor Rosell participó de las primeras gestiones del proyecto institucional, sin embargo, se puede decir que su corta gestión de sólo tres meses, fue cumplida en forma exitosa. Se dice que lo fue porque concretó: la sanción por ley de la estructura orgánica, del estatuto y la incorporación al presupuesto nacional (Publicación en Nosotros N° 106 por Villareal, 2010). Posteriormente lo secundaria,

en el mismo año y, durante el gobierno constitucional, quien se convertiría en el segundo el Rector -de orden Normalizador- el abogado y docente de trayectoria internacional, Emilio F. Mignone que desarrolla su gestión desde 1973 hasta el año 1976 y posteriormente renuncia tras el golpe militar que derroca a Estela Martínez de Perón. Posteriormente el gobierno de facto interviene y gobierna la universidad mediante la gestión del Coronel Jorge Manincola y posteriormente a través del Mayor Héctor Tommasi y finalmente, se concluye nombrando al ingeniero Gerardo Amado protagonista de los estudios de Factibilidad de la Universidad, responsable de la primera construcción del edificio y continuador del proyecto universitario revolucionario (Publicación periódica por Juan Carlos Villareal, 2010).

La UNL: un proyecto educativo no convencional

La universidad en sus comienzos utilizó la sigla UNL como rasgo característico (Ver figura N° 5 en anexo), por este motivo con la idea de revalorizar esa época es mencionada en este trabajo, sin embargo, en los años posteriores al cierre la sigla fue cambiada por UNLu, que es la denominación usada y reconocida en la actualidad.

Según el testimonio de los actores, el origen institucional de la UNL fue muy precario e inconsistente a causa del temor que le proporcionaba la represión política del gobierno militar, en sucesos como, la intervención de las universidades y el asedio de las movilizaciones estudiantiles y populares. Muchos recordaban y eran conscientes que esos hechos aún no estaban muy lejanos, sino que, formaban parte de ese presente. En el año 1973 el primer rector organizador Ramón Rosell, recordaba la precariedad de los primeros días de la UNL: *"La Municipalidad nos cedió una oficina con elementos de escritorio... se iniciaron los contactos... que condujeron a la cesión temporaria de la Biblioteca Pública Florentino Ameghino, a la que la Universidad deberá estar siempre agradecida"* (Rosell, 2007:54) (Ver figura N° 6 en anexo). De este modo, la Universidad Nacional de Lujan, en su primer año de origen, sólo tuvo existencia de carácter legislativo y administrativo y posteriormente de orden físico y edilicio. A pesar que, con la firma de creación de la universidad, también se había cedido parte del predio del instituto Alvear (Ver figura N° 1,3 y 4 en anexo), en sus inicios la UNL carecía de un espacio físico para la gestión y el dictado de las clases. Por ese motivo, las primeras actividades en sitios diferentes: La Hostería del Barrio San Antonio (Ver figura N° 8 y 9 en anexo); la Escuela Normal se dictaron clases; también se alquilaron propiedades de una casa céntrica de la calle Humberto, como en la Escuela Normal Florentino Ameghino (Ver figura N° 10 en anexo); otra en la calle Rivadavia y otra en la calle Mitre de la ciudad de Luján (Entrevista a Amado, 2013).

El surgimiento de una universidad en la ciudad lujanense despertó variadas expectativas no sólo para la comunidad, sino también, para las autoridades del gobierno de facto que tenía una concepción predefinida sobre los individuos que participaban de una sociedad que se estaba modernizando y mundializando:

“...los fenómenos de inadaptación humanos propios de todo proceso de modernización, requieren respuestas inéditas en el campo educativo y en la organización del bienestar comunitario. Estas respuestas serán implementadas por la nueva universidad a través de la una estructura académica y una dinámica organización de los estudios, que prevé carreras cortas y grados intermedios, con flexibilización para adaptarse a las condiciones cambiantes de la región y del país” “...constituir una experiencia nueva en materia de política universitaria, acorde con el objetivo enunciado por el Gobierno Nacional de establecer una necesaria articulación con los sectores productivos, promoviendo a la Universidad como eje de esfuerzo de transformación nacional”. (Nota escrita por Gustavo Malek el 20/12/73. Mignone, 2007).

Como el Ministro de Cultura y de Educación lo expresaba, la Universidad Nacional de Luján despertaba grandes expectativas coercitivas para el tratamiento de las problemáticas en la región como lo eran: el desarrollo demográfico; la creciente industrialización; el dualismo socio-económico de la región, el aumento de la demanda educativa y las exigencias de capacitación y reconversión profesional; la desprotección de cierto grupo social y la alteración específica del grupo familiar. Estos, eran los temas preocupantes en la agenda de los militares por su inmediata resolución y por su limitada creatividad para su concreción. La emergencia crecía a la par de las problemáticas de insurrección poblacional como las cifras de los centros de menores que aumentaban sin respuesta alguna, en efecto, esta situación despertaba la preocupación de las autoridades dictatoriales, que a la vez, reconocían que formaba parte del contexto moderno. Para los propósitos conservadores de los militares del momento, el surgimiento de la universidad, alcanzaba mayor consideración, por la atención a las problemáticas existenciales que, por el hecho de que se tratara de una institución que ofrecería una “experiencia nueva en materia de política universitaria”. Política, que hasta ese momento era aceptada por las autoridades del gobierno por su total desconocimiento en el tema de la misma.

La expresión relacionada a los hechos de “inadaptación vinculada al surgimiento de la modernidad” halla su respectiva contestación por parte de la comunidad educativa de la UNL y de la sociedad en general en un informe periodístico publicado en el diario la Nación, escrito por los representantes de la Comisión de Amigos de la UNL y estaba dirigida al MCyE, y en especial al ministro Juan Lerena Amadeo. En esta misiva, si bien no se niega la futura existencia de los fenómenos de inadaptación que pueden ocurrir ante los cuales no se teme, porque, desde la UNL se tenían las herramientas para enfrentarlos y subsanarlos -en caso de existir- pero además, se reconoce que es por medio de la educación (Educación; Minoridad y familia, Producción de alimentos, etc.) y de la organización del bienestar comunitario, mediante el desarrollo integral y armónico, que tales dificultades se podían corregir (Documento: Comisión Amigos de la Universidad Nacional de Luján, 1979).

El mandato institucional de la universidad

Esta propuesta innovadora era el resultado del perfil que la Comisión le imprime en el momento previo a su creación, cuyos fines son parte del “mandato institucional” (Sandra Nicastro, 1993) que consiste en el conjunto de contenidos, ideologías y concepciones, entre otros, que son establecidas mediante el poder y

la autoridad. A la vez este mandato cumple la función de soporte identitario e ideológico que determinará el direccionamiento institucional: *la enseñanza a nivel superior; la investigación; y la conservación, incremento, transmisión y difusión de la cultura* (Estudios de Factibilidad creado por la Comisión pro Universidad en Mignone, 2007). Como bien es sabido que el término cultura incluye una multiplicidad de opciones respecto del modo de concebir al sujeto histórico de cada periodo y las formas expresivas y participativas que hasta el momento estaban censuradas. Esta inscripción ponía en evidencia que el proyecto de la Universidad naciente no podía contradecir las ideas del momento político imperante. Pero a su vez, esta propuesta educativa -cuidadosamente expresada- fue complementada por parte de los primeros rectores que, por un lado derrumba el ideario lujanense de ser una universidad de carreras liberales, y por el otro, el ideario publicitario hace evidente que no será una universidad tradicional.

La autora Sandra Nicastro(1993), menciona también, que el mandato institucional puede inferirse en los registros de la historia y en la cultura institucional a través de los símbolos, los relatos, los objetos, entre otros, que colaboran en la conformación el relato de esa historia. En relación a esto, entre las frases que la naciente institución esgrime se encuentra plasmada en el lema que la presenta en sociedad: *“Para impulsar el desarrollo”*. Vinculada a la propuesta de desarrollo regional y de inmediata inserción laboral. Pero, en el cartel del predio del Instituto Alvear se presentaba un perfil de identificación al peronismo (Ver Figura N° 7 en anexo). Después del periodo gobernado por los militares, abiertamente, la UNL se reconocía *“Al servicio de la liberación Nacional”* expresión que se complementa en la un folleto (ver folleto N° 7 en anexo) del año 1974 donde Mignone y su equipo de trabajo dicen que:

“La universidad promueve el desarrollo de las actividades académicas teniendo en cuenta el objetivo nacional prioritario de liberación cultural y consecuentemente de reconstrucción política, económica y social que signa el actual momento histórico”. Se desecha, por lo tanto, el convertirse en una mera base de recepción y transferencia de modelos extraños a nuestros intereses y características, es decir, en plataforma de colonialismo cultural. Especialmente se rechaza todo intento de ajustar su misión y fines al fortalecimiento del espíritu competitivo y al ideal de lucro a costas de nuevas y sutiles formas de explotación y alienación espiritual” (Folleto de UNLu de 1974. Ver figura 5)

Es evidente que esta expresión no es ingenua ni está dada al azar, sino que responde a un claro posicionamiento político y evidencia una ideología opuesta al modelo tradicional. Postura que se negaban rotundamente a convertirse en una institución que fuera sede del colonialismo cultural y también ideológico. En suma, estaban dispuestos a promover la liberación cultural en estrecha vinculación con la propuesta política del momento. Otro, de los elementos que un estudiante ingresante recibía era una credencial identificativa que lo constituía en estudiante de la casa de estudios superiores. Es de destacar que en la credencial está presente la sigla y el sello de la UNL; los datos personales y la firma del estudiante a quien pertenecía con su respectivo número administrativo y la firma del director de Administración Académica: Augusto Víctor Cassini o Rubén Batistoni (ver figura N°5 en anexo). También, para el registro del recorrido académico se entregaba a los estudiantes una libreta universitaria en la cual se registraban los datos de personales y las asignaturas aprobadas de la carrera universitaria. (Ver



figura N° 12 en anexo). Ej.: En esta libreta -cedida gentilmente por una ingresante del periodo fundacional- se evidencia la aprobación de las primeras asignaturas correspondientes al ciclo de Estudios Generales: Ecología, matemáticas, programación, economía, Política y Filosofía. Este registro nos permite conocer el orden en que fueron dictadas las asignaturas en el segundo trimestre del año 1973. Pero también se evidencian el registro de la fecha y del número de registro del Acta y la firma de las autoridades correspondientes. Hay que destacar de valor el carácter documental que poseía la libreta universitaria en esos tiempos por constituirse en una herramienta para el registro personal del recorrido académico por parte de los estudiantes.

UNL: La promoción de la oferta educativa de la universidad

La oferta educativa se promocionó de diversas maneras y en variados formatos en el periodo de gestación de la inauguración de la nueva institución universitaria. Primero, en un estilo formal se anunció mediante el diario local y diarios nacionales. En una nota periodística que se expresaba de la siguiente manera:

“El 3 de agosto comenzarán las actividades académicas... la universidad funciona momentáneamente en la Biblioteca Ameghino, San Martín 485 de esa localidad” (Diario Clarín, (S/F) (Ver figura N° 6 en anexo). “La reunión formativa sobre la Universidad Nacional de Luján: El Señor Lombroni... finalizó su exposición señalando los cursos que en el área de educación tendrá la universidad... el enfoque de las nuevas carreras está orientado a cubrir aspectos que no están contemplados actualmente en otras universidades del país” (Diario El Civismo, 1971). “Fue creada la Universidad Nacional de Luján (Diario El Civismo, 1972) (Ver figura N° 7-A en anexo) “... Felizmente se concreta La Universidad Nacional de Luján -para impulsar el desarrollo-”

Existen el testimonio de otra estudiante que ingresó a la universidad por la información del diario local llamado El Civismo: *¿Cómo se enteró de la apertura de la universidad? -A través de distintos medios de difusión como el periódico en todo Luján. Era conocido, estaba bien difundido por que muchísima gente se inscribió...*” (Entrevista a Serafini, 2012). Además, se concretaron reuniones informativas en la municipalidad de la ciudad de Luján que fueron dirigidas por los representantes de la Comisión Pro Universidad de los cuales se mencionan a *Alceo Barrios*, el presidente de la Comisión local y nacional. El Profesor *Carlos Cuidet* fue quien mencionó los requisitos de admisión y evaluación, tema que según los cronistas del civismo, despertó gran interés en los concurrentes. Expuso también, otro representante de la Comisión Pro universidad, el doctor *Alberto Jech* representante de la carrera de producción vegetal y animal y la preparación de técnicos y profesionales para la producción y comercialización de alimentos; Y finalmente, el exponente fue *Miguel Lombroni* fue quien presentó el tema relacionado a las carreras del área social que estaban orientadas a atender problemáticas relacionadas a minoridad, familia y comunidad. Y en relación al tema de educación “se mencionan el enfoque de nuevas carreras orientadas a atender aspectos que no estaban contemplados actualmente en otras universidades del país” (el civismo, 1972). Como el informe periodístico lo menciona por el carácter innovador del proyecto educativo de la UNL, este hecho provocó la necesidad de varias reuniones más. Y esas reuniones de carácter formal se infiere que se entregaron folletos que informaban sobre el perfil las carreras de la Naciente institución para presentar el proyecto institucional (Ver figura N° 11 en anexo).

En relación a lo que se viene tratando, valioso el testimonio de una alumna ingresante del periodo. Esta estudiante del momento manifestó conocer a muchos representantes de la comisión porque eran habitantes Lujám considerada como una ciudad en pleno crecimiento:

“Yo participé en varias reuniones que la municipalidad de Luján hacía pero en realidad era el espacio físico el que se utilizaba -o que utilizaba la comisión de factibilidad- para la creación de la carrera. La comisión estaba formada por gente de Luján conocida- estamos hablando del año '72, y era un pueblo más pequeño- aunque ciudad siempre- pero más pequeño de lo que es hoy claramente (Entrevista a Silvia Martinelli, 2011).

Una segunda forma de difusión de carácter más informal, pero, más alejado del periodo de represión militar, fue mediante la promoción de la oferta educativa fue a través de carteles de tamaño grande para lugares públicos con la frase: *“Al servicio de la liberación nacional y de la unidad universitaria de Latinoamericana”*. También, la presentación folletos entregados a mano en la ciudad con declaraciones desde un claro posicionamiento revolucionario contra “la denominada oligarquía que – a partir de su posicionamiento- intentaba controlar la casa de altos estudios. Para el análisis de la imagen del mensaje de los folletos, es importante recordar que la presentación de imágenes responde a fines ideológico capaces de

crear subjetividad por establecer determinado modelo de lo que éstas establecen como la realidad (Carbone y Cruder S/F.). Por eso, en la relación del texto y la imagen del folleto N° 6 se cumple la *función de anclaje* porque se direcciona la intencionalidad del mensaje hacia un fin definido (Aparici, R. y García Matille, A. 1989). En el segundo cartel de tonalidad verde, se presenta aun productor trabajando y allí la imagen y el texto cumplen con la *función de relevo*, situación en la cual la imagen complementa la idea textual.

Es de destacar que los folletos, en primer lugar, no están destinados a adolescentes de la clase media alta que están terminando los estudios del nivel medio, por el contrario, estaba dirigido a los trabajadores adultos regionales. Porque el proyecto formativo de la UNL no estaba orientado a la formación de la clase dirigente (profesiones liberales), sino que atendería a la clases económica y socialmente desfavorecidas situadas en la región alejada del área metropolitana. En el mensaje de sus folletos hacía extenso su fin fundado en el reconocimiento como un acto de justicia que el progreso del país no se logre, por la explotación de los trabajadores, sino, por su formación y desarrollo material e intelectual fundado en la concepción de educación permanente. Por ello, también, se evidencia una reconciliación entre el ámbito del saber académico y la práctica productiva vinculada al ámbito de lo local o lo regional. En segundo lugar los folletos publicitarios promovían de forma *denotativa* su intencionalidad (Aparici, R. y García Matille, A. 1989), es decir, expresaban en forma explícita el perfil ideológico de la propuesta educativa que además de invitar a los estudiantes a la formación académica y profesional los introducía en una propuesta política de transformación. Para finalizar, un tercer tipo de difusión del origen de la universidad fue el clásico modelo denominado “el boca a boca” que invadió la comunidad regional y era de carácter oral. Esto es, mediante el discurso en el seno de la comunidad local la UNL tuvo su tiempo y espacio: “*La oferta respondía a una necesidad contenida de la comunidad de la zona y rápidamente fusionó el boca a boca*” (Entrevista a Oscar Arla, 2012).

UNL: Las Carreras de Educación y el modelo de Educación Permanente.

Para centrarnos en el estudio de las Carreras de Educación de la UNL se considera lo expuesto en el diario el Civismo, medio informativo que anunciaba la intencionalidad de la UNL en presentar un “enfoque de nuevas carreras orientadas a atender aspectos que no estaban contemplados actualmente en otras universidades del país” (el civismo, 1972). Este nuevo enfoque, por consiguiente, responde a la fundamentación en la concepción de Educación Permanente y desde esta concepción se desarrollaría una renovada línea educativa que la diferenciaría del formato tradicional:

«Luján sería, por lo tanto, una universidad no tradicional. Incluso en los aspectos coincidentes con las restantes, como los estudios agropecuarios y ciencias de la educación, su orientación se defina por enfoques no contemplados adecuadamente

en el país. En primer caso, la producción animal y vegetal y en segundo la tecnología educativa, la educación a distancia y la educación permanente.»

Emilio F. Mignone (2007:39)

Para ubicar históricamente la gestión del segundo rector, que profundizó e introdujo este tema, Emilio Mignone, se enmarca en el desarrollo de tercer gobierno del General Perón (1973-1974) y desde este gobierno se proporcionó a la naciente Institución su designación: Emilio F. Mignone, hombre prudente, hábil, de excelentes relaciones y oriundo de la ciudad de Luján que también dejó su impronta en el recorrido y conformación de la vida académica y la implementación y continuidad del proyecto renovador. Según lo relata El Dr. Emilio Fermín Mignone en la presentación de la revista de la universidad que: *“La Universidad Nacional de Luján desde su inicio ha enmarcado su acción en este nuevo orden: Educación Permanente. De ello da prueba no sólo la concepción de sus especialidades en ese ámbito, sino todo el quehacer universitario. Carreras cortas y flexibles, nuevas modalidades de enseñanza y aprendizajes, actividades programáticas que han erradicado la artificial distinción entre lo teórico y lo práctico, son solamente algunas de sus manifestaciones”* (Revista de la Universidad Nacional de Luján, N° 1/Vol. 1, 1975). Estas propuestas que se desarrollarán más adelante, evidencian ser innovadoras e intentaba superar el clásico modelo de educación tradicional que en ese momento no distaba de ser academicista y elitista.

En el discurso de presentación por la UNESCO se presenta una propuesta encaminada a superar la crisis educativa que se encontraba presente en la década del '60 con la idea de proporcionar respuestas al incremento y al avance de desarrollo tecnológico. Además, se agregan las demandas educativas y laborales del periodo en desarrollo y de contextos modernos que considera a la sociedad en un proceso de aceleración constante. De ahí que, surge la propuesta de Educación para toda la vida o Educación Permanente. Es decir, que se reconoce que el proceso educativo como factor integrante del “ser” del hombre -que no debe limitarse a un breve periodo de tiempo- sino que debe acompañar y trascender a lo largo de toda su existencia. Esto es, que debe participa de un proceso de perfeccionamiento continuo de sus aptitudes personales a fin de desempeñar eficientemente la tarea que le corresponde en su ambiente social, cultural, e histórico (Ludojosky, 1981)

“...La educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad como un “proceso del ser” que, a través de la diversidad de las experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo”. “Si esto es así, la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia” (Faure, 1972: 220).

En oposición al modelo de educación tradicional esta propuesta educativa era pensada como una “revolución educativa” para la futuras generaciones en plena década del '70. Bajo esta impronta se intentaba promover

la autoafirmación del hombre a lo largo de toda su vida, mediante de la orientación de educadores y la utilización de todos los medios y lugares disponibles. Su finalidad educativa consistía en hacer de todo lugar y de toda situación una escuela activa y creadora, fundamentada en el diálogo y la anticipación responsable (Emilio Mignone, 1974). Efectivamente, esta concepción se agrega a las particularidades propuestas por los mentores de la Comisión pro Universidad, y de este modo, la UNL se va constituyendo en una institución innovadora, con un sólido apego a la concepción de Educación Permanente.

Por contar con una propuesta de alcance y el respaldo internacional, la propuesta innovadora de Educación Permanente obligaba a una reestructuración de las instituciones y a consagrar su compromiso en la transmisión del conocimiento, ofreciendo técnicas y métodos para la educación del hombre a lo largo de toda su existencia (Emilio Mignone, 1974). A modo de ejemplo, el testimonio de una estudiante ingresante hace evidente que el proyecto no fue dado a conocer en amplias dimensiones a todos los interesados en ingresar. O bien, por tratarse de una propuesta innovadora y diferenciada, al modelo de educación tradicional requirió de un proceso explicativo más extenso, pero una vez conocido fue muy valorado:

“- Cuando entré a la universidad yo ignoraba todo y después cuando ingreso fui conociendo el proyecto”. “-Primero que fue súper novedoso porque desde el inicio, en el principio de la década del '70 planteó la organización departamental, no divide en facultades sino en departamentos. La regionalización respetando la región agrícola ganadera carreras ligadas al estudio de influencia. La carrera de educación a distancia que poseía un trabajo reconocido. Ingeniería en alimentos la universidad se destaca por esa carrera. Administración no era tan novedosa porque había en otros lugares. Muchas de estas carreras perdieron reconocimiento entre el cierre y la reapertura.”

(Entrevista a Serafini, 2012)

Fundamentada en la propuesta de Faure (1971), creador de la propuesta educativa de Educación Permanente, la Universidad Nacional de Luján asume dicho compromiso y consecuencia implementa variadas acciones vinculadas a las propuestas de que promovía el modelo de EP. En efecto, estas acciones se materializa una concepción educativa diferenciada con una propuesta educativa vinculada a: *Educación a Distancia; Tecnología Educativa; Educación de Adultos; El ingreso con el nivel medio incompleto.*

Educación a Distancia.

Según lo dice, la investigadora y actual Profesora de la división en Educación a Distancia en la UNLu, María Teresa Watson (2007), la propuesta educativa de la modalidad de Educación a Distancia resuelve la articulación entre actores-espacios y tiempos porque ofrece una propuesta de enseñanza que adecúa su formato al perfil y al contexto de los destinatarios de la educación. Esta modalidad no prescinde en su

totalidad de la educación presencial sino que la misma pasa a integrar el resto de los factores que participan en el proceso educativo orientados a promover el autoaprendizaje.

La experiencia de EaD surge en América Latina tras las propuestas económicas impulsadas por los organismos internacionales fundadas en las teorías del Desarrollo humano o el Desarrollismo que otorgaban un lugar valorativo a la educación como factor de inversión para promover el progreso económico de cada región. Si se analizan las metodologías implementadas en ese periodo, se observará la incorporación de los “modernos medios de la comunicación social” con fines educativos. Bajo esta perspectiva, los medios de comunicación adquieren el carácter de herramienta para lograr la transmisión del saber. Entre esos medios usados se destacaban la radio y la televisión. Complementándose el proceso educativo con la producción de materiales impresos y el medio comunicativo que involucraba el correo postal.

Además, hay que reconocer que la educación a distancia en la Argentina no fue de exclusiva propiedad de las universidades nacionales, sino que, originariamente, a partir de año 1930 se implementó en programas cortos que se caracterizaban por poseer una baja calidad educativa vinculada a la formación más en oficios que en profesiones de rápida salida laboral. Estamos hablando de academias por correspondencia que ofrecían cursos de corte y confección, costura, belleza personal, mecanografía, cocina, higiene, dibujante publicitario, detective, electricista, etc. También la investigadora, Marta Mena halló cursos de esta categoría que fueron dictados en los años 1918 (Watson, 2007). Por vincular a la modalidad con esto tipo de cursos, era de esperar que para muchos la propuesta fuera de difícil aceptación, además, porque se alejaba del clásico modelo educativo tradicional y su correspondiente asistencia regular a un lugar específico de clase. Sin embargo, en ese periodo histórico perteneciente a la década del '70 en Argentina se desarrollaron los proyectos universitarios pioneros desarrollados por las facultades de educación de las universidades de Litoral (hoy Entre Ríos), y de Cuyo (hoy San Luis) para atender necesidades de actualización continua de docentes de su zona y a través del uso de la radio. En efecto, los primeros pasos en la modalidad convirtieron a la UNL en ser una de las universidades pioneras en implementar la modalidad de Educación a Distancia en 1973.

En relación a lo que se mencionó en el apartado anterior, por la estrecha vinculación con la modalidad, aún, la calidad educativa de la UNL fue menospreciada, del mismo modo que el imaginario colectivo lo hacía con la calidad formativa de esta modalidad. “.. Le decía a Mignone, respecto de la Universidad y de la propuesta de educación a distancia: “-esto parece la *Picman*⁶”. Esto era porque, en primer lugar, en relación a las profesiones no liberales que la UNL promovía; En segundo lugar, por la propuesta de carreras cortas de rápida

⁶ Era una Academia que brindaba cursos de profesiones no liberales y más relacionadas a la actividad cotidiana o profesiones sencillas con salida laboral inmediata: plomería, electricidad, enfermería, secretaría, costura, peluquería y cosmetología, etc.. Se realizaba por correspondencia en la década del fines de los '60 y principio de los '70 en adelante.

inserción laboral; En tercer lugar, por la enseñanza de menos calidad por su lejanía de los formatos tradicional y en cuarto lugar, por su estrecha relación a la EaD. (Entrevista a Juan José Tramezzani, 2011).

Sin embargo, Emilio Mignone pudo ver materializado las primeras acciones de los constituía su ideal sobre la modalidad. Esto consistió, en que no sólo, fundó el Centro de Educación a Distancia (CED) único en el país, ubicado en una casa céntrica de la Ciudad de Luján con un equipamiento de avance tecnológico para ese tiempo que incluía un equipo de filmación de video y grabadoras, entre otros, sino también porque, en su libro expresó la ambiciosa intencionalidad de convertir a la UNL en la Primera Universidad a Distancia (Mignone, 2007). De ahí que, en pos de ese proyecto, toda la comunidad educativa de la UNL fue testigo de los tres proyectos educativos que se implementó en esa modalidad: La primera experiencia consistió en un “Curso de Enseñanza de Inglés”: *“Para romper este mito como educación de segundo nivel en esta modalidad se leía mucho más y estamos hablando de material impreso y no había otra cosa. Después por radio: Lc32 Radio Chivilcoy hacíamos un programa por radio, junto al profesor Bulacio hacemos el primer programa de inglés por radio, también participaba Lidia Butter, esto se hace en el ’75, en el Centro de Educación a distancia”* (Entrevista a Tramezzani, 2011). El curso se transmitía por radio y se comunicaban mediante el teléfono. Hay que destacar que esta experiencia contaba con el respaldo del Consejo de Británico. La segunda acción educativa se vinculó a un “Curso de Producción Porcina” que fue emitido por el canal 2 de televisión de la ciudad de la Plata (Watson, 2007). Y Finalmente, la tercera propuesta se relacionó al “Programa de Formación Agropecuaria a Distancia” (PROFADIS) dirigido por el ingeniero Agrónomo Luis Mercenaro y el profesor Carlos Paldao, pertenecientes respectivamente, a las Área de Producción Agropecuaria y de Tecnología Educativa (Obra cit., 2007). A causa de, poder desarrollar su propia experiencia en materia de la educación a distancia y también de lograr atender las necesidades de la zona (Mignone, 2007), la UNL dedicó especial atención a la educación mediante esta modalidad. Esto fue posible gracias a que la Universidad de Luján incluyó en su proyecto educativo la formación de Licenciados en Educación Permanente, una orientación en la Educación a Distancia; además de formar a los Técnicos idóneos en Tecnología Educativa.

✦ **La carrera de Educación de Adultos en la UNL**

¿Qué entendemos en la actualidad por Educación de Adultos? Según Silvia Brusilovsky en Latinoamérica y en la Argentina se alude a las actividades educativas destinadas a sectores que superaron la edad reconocida socialmente para participar de la educación perteneciente al sistema formal. La autora menciona que si bien, según la Ley 1420 la obligatoriedad educativa se extendía hasta los 14 años de edad de los estudiantes, sin embargo, esta Ley, en la práctica se interpretó a la inversa porque ese límite de edad fue el pretexto ideal para expulsar a los adolescentes del nivel primario del sistema de educativo. Hay que reconocer que el

reconocimiento de la edad para ser considerado como adulto puede variar en las diversas culturas y sociedades. A pesar de ello, la edad reconocida socialmente en la Argentina es de 16 años para acceder a esta modalidad. En la actualidad la EA continúa su recorrido en la búsqueda de un perfil identitario que la desvincule de la acción compensatoria y subsidiaria de los problemas del sistema educativo y la acerque a un propósito más significativo y productivo.

En la UNL la Educación de Adultos estaba orientada a fines definidos y precisos vinculados al modo de aprender del adulto. Esto se hace evidente en el Documento oficial de la carrera de Educación de Adultos de la UNL en la etapa fundacional se sustenta en el marco referencial de la Educación permanente. Dicha planificación se encuentra orientada a la finalidad de contribuir a la formación de educadores que puedan planificar, ejecutar y evaluar experiencias reales de aprendizaje adulto en contextos escolarizados como no escolarizados. Mediante la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos y actitudes y habilidades básicas para conducir la EDA en el sistema educativo formal como en instituciones culturales y educativas en organizaciones comunitarias oficialmente reconocidas. La carrera tenía tres niveles: El primer corresponde al título: Educador de Adultos de primer nivel; el segundo título es de Profesor de Adultos o Educador de Adultos de Segundo nivel y el tercer nivel era la Licenciatura en Educación Permanente. El plan de Estudios de la Carrera de Adultos incluía materias como: *Antropología educativa y Educación Permanente; Política cultural y educativa; Conducción Educativa, planificación y Evaluación; Psicología Educativa y Aprendizaje; Fundamentos de Tecnología Educativa; Metodología y Práctica de la Investigación Educativa; Técnicas para el autoaprendizaje; Técnicas de Comunicación Educativa; La Educación de Adultos: su evolución conceptual y sus métodos propios; Psicología del Adulto y su Aprendizaje; Organización curricular del aprendizaje adulto; Sociología Educativa y organización comunitaria; Programas con Organizaciones Comunitarias y el Seminario de Síntesis final.* Como el programa lo hace evidente, no se trataba de resolver la problemática de la educación del adulto desde las teorías y problemáticas de orden externo, como los aspectos sociales, sino que, se ponían especial interés en remediar la modalidad desde el aspecto interno, esto era desde el ámbito educativo. En definitiva, esta era una visión de la propuesta educativa de la Dirección Nación de Educación de Adultos (DINEA), dado que uno de sus máximos referentes, Juan Helió, viene a la UNL a dirigir el Departamento de Política Cultural y Educativa del momento y promueve esta visión en la universidad.

a). La Educación de Adultos o Andragogía

¿Cómo era esta concepción en el interior de la UNL? A fines de la década del '60 se considera a la Andragogía como una ciencia de carácter pedagógico destinada a la Educación del Adulto y enmarcada en la

concepción de Educación Permanente bajo el lema “*todo hombre puede aprender de la realidad y coeducarse con los demás con los demás hombres*”. En ese tiempo se consideraba que, por el sólo hecho de instruir al Adulto no lo estaba educando, sino que la educación promovía el descubrimiento de la verdad, del bien y de la belleza y tiende a crear un sujeto con la libertad de obrar en esos valores (Ludojosky, 1972).

A su vez, según los autores Cirigliano y Paldao, esta modalidad participaba de un proceso ambiguo o paradójico al decir que la EDA encontraba no ya al adulto (psicológicamente educable) sino, al hombre, a la persona interactuando con una realidad social a fin de convertirse en un sujeto transformador de la misma.

En el año 1972 se valoraba lo expuesto en la conferencia de Tokio⁷, sobre la EA que se encaminaba a formar un hombre responsable y activo en la sociedad que evidenciaba un enfoque crítico, funcional y existencial desde la perspectiva pedagógica. En relación a esta concepción, se proponía para América Latina una crítica a la escolaridad, en términos de pasividad y se promocionaba la idea de un adulto activo. Partiendo de la propuesta de EP que “*toda la realidad educa*”, entonces, se pondría en cuestión *a toda la escolaridad monopólica del saber* que puede llegar a convertirse en un impedimento para el desarrollo del conocimiento del adulto. Según la concepción de la EP el sujeto debía ser formado para saber interactuar en esa realidad mediante una concientización crítica y activa para transformarla. Además, debía considerarse que no es suficiente aprender toda la vida, *sino que todos de todos, de toda la realidad*, el desafío consiste en facilitar no solo que todos aprendan, sino también, que todos puedan enseñar (Ludojosky, 1972).

b). ¿Cómo se contemplaba el proceso educativo del adulto en la carrera?

Según el Doctor y Profesor en filosofía y Pedagogía, Roque Ludojosky (1972), la finalidad de la Escuela de Adultos debía estar fundamentalmente orientada desde su organización y currículum a la formación integral de la personalidad del adulto; también, debía ser transmisora de la cultura en consonancia del contexto socio-histórico, económico y el cultural que el adulto integra y finalmente debía formar respetando la naturaleza individual y vocacional para la rápida inserción en el ámbito laboral. Esto podía ser posible rescatando y concertando el poder educativo de las instituciones, mediante la educación del trabajador a partir del trabajo mismo, entendiéndolo como la resolución de un problema social, más que como una mera actividad ligada al progreso (Cirigliano y Paldao, S/F). Hay que recuperar el ideario peronista que subyace a través del Plan trienal que respalda “*el aprendizaje educación permanente, no reconoce fronteras calendarios o geográficas ni limitaciones por edad o sexo. Para tal propósito de reconstrucción educativa, la integración de la totalidad de los organismos del Estado como la participación activa de todos los organismos populares*” (Plan Trienal, 1973).

⁷ UNESCO: Conferencia Internacional de la Educación de Adultos, informa final, UNESCO, Tokio, en Ludojosky, 1972.

Todo esto mediante una metodología que promovía la formación autónoma con principios de autoeducación y autogobierno. (Ludojosky, 1967 y otros). Según el análisis de la Licenciada en Ciencias de la Educación, Cabrera M. E. (2006) sobre el tipo de orientación pedagógica de la EA que se implementaba en la primera etapa de la Educación de Adultos estaría relacionada al *compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica* donde se consideraban las características cognitivas de los estudiantes y su relación con el contexto social e histórico y además, se promueve un modelo de escuela para la puesta en circulación de los conocimientos que permitan el análisis de la realidad que promotora del aprendizaje crítico.

c). *Los aportes de Paulo Freire a la idea de formación del adulto.*

En este escenario histórico de los orígenes de la carrera de educación de adultos tienen su participación uno de sus notables representantes de la Dirección Nación de Educación de Adultos (DINEA). Este organismo nacional que nace de la transformación de la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización respaldada por el Ministerio de Educación. La DINEA en el año 1968 realiza un convenio con la OEA y se crea en el país el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL) para mejorar los niveles de eficiencia y funcionalidad de la modalidad (Watson, 2007). Comenta en un texto, la profesora y actual Decana del Departamento de Educación: María Eugenia Cabrera (2006) que era la primera vez que desde un organismo estatal se promovía una práctica política- pedagógica orientada a las clases populares y recuperando mediante las prácticas, las experiencias y los saberes de los estudiantes adultos.

En un periodo previo, la DINEA se adscribió a la propuesta freiriana por su trabajo en Latinoamérica de EA proponiendo la transformación de la modalidad educativa de ese momento con el propósito de integrar el proyecto pedagógico con el proyecto político. En esos primeros años de la década del '70 el tercer gobierno del presidente Perón con el respaldo del ministro Taiana implementó el denominado "plan trienal" donde se plasmaba una serie de políticas de gobierno, entre las cuales, en materia educativa se hacía evidente una marcada preocupación por erradicar el analfabetismo y reducir en forma sustancial el semi-analfabetismo como la deserción escolar del periodo (Plan trienal, 1973) (Ver figura N° 15). Para ello, entre una serie de propuestas, se trajo al pedagogo brasilero Paulo Freire al país para tener un encuentro educativo con los representantes de la DINEA. Viaje, que también, compartió tres días con estudiantes, profesores y profesionales de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras en el tiempo que Adriana Puigrós era la decana. Nos decía Helión -Director de la DINEA y testigo de la experiencia-: "*-Freire estuvo tres días con ellos y tres días con nosotros, trabajábamos juntos varias horas, éramos como cuarenta, él era un hombre modesto y humilde, con una sorprendente simplicidad, uno de los autores intelectuales más importante de América Latina, todavía hoy. Le pedimos permiso para modificar uno de los aspectos de la metodología de*

alfabetización y dijo que sí.” (Entrevista a Helión, 2011). Esa modificación respondía a un proyecto en pleno proceso de implementación en la ciudad de Moreno. Dicha propuesta consistía en relacionar a la alfabetización con la representación de una obra teatral y a partir de esa experiencia se pedía a los estudiantes que se estaban alfabetizando que mencionen cuál sería la palabra que representaba la situación realizada y esa palabra la colocaban en una pantalla, convirtiéndose en la ya conocida la *palabra generadora*. Ante este pedido, Freire aceptó la modificación de su propuesta de alfabetización.

Es evidente que para este educador brasilero la acción de alfabetizar es concebida en términos políticos vinculados a la concientización de la clase oprimida en pos de una futura liberación. Y por ende, es ese “universo vocabular del alfabetizado” el mejor ámbito donde el educador recurrirá para partir de saberes previos o de palabras conocidas para posteriormente relacionar las nuevas palabras que el educando necesita aprender. De ahí, proviene el término de *palabra generadora* (Freire, 1970).

La crítica a la propuesta metodológica de Freire

Pero como a la propuesta metodológica de Freire no le faltaban críticas, el autor y representante de educación popular Rodolfo Kush presentó la suya, por ser uno de los principales sistematizadores del pensamiento de la cultura latinoamericana. Este pensador era un intelectual que se fue a vivir con las tribus originarias del norte argentino y también a Bolivia. Fue el primero que plantea la diferencia entre el pensamiento griego que es el *ser* y el pensamiento latinoamericano que es el *de estar*: “*la cultura existencial de los pueblos originarios*”. En relación a lo planteado anteriormente, Kush tildaba a Freire de Desarrollista por no concordar con el estilo de su pedagogía, porque la misma imponía un formato perteneciente al sistema de la cultura moderna y de no respetar el espíritu originario de los pueblos latinoamericanos. Esto quiere significar que, en el intento de lograr la alfabetización y la inclusión laboral de los analfabetos se realizaba una interpretación de la realidad, en un modo -casi- impositivo- fundado en la idea que todo pensamiento nace en la realidad. Esa realidad desde el pensamiento de Kush, en Freire el pensamiento del educando está condicionada por el conocimiento teórico y acompañado con la intención política. Helión mencionaba que muchos desconocen que el método de Sócrates valoraba la *Mayéutica*, Sócrates, su madre era una partera maya. En relación a esto su arte era *ayudar a parir* y hay una muy vigorosa intervención del partero, casi excesiva. Ramsiere y muchos pensadores coinciden en la práctica de la sutil manipulación de opciones políticas condiciona profundamente el pensar de la gente.

A partir de 1973, Helión integró el plantel de profesores de la UNL y posteriormente se desempeñó como director del Departamento de Política Cultural y Educativa y transmitió su bagaje de experiencia y conocimientos desarrollados en su labor previa: “- *Estos conocimientos y experiencia en educación de Adultos en DINEA vienen conmigo a la universidad de Lujan... sobre cómo aprendemos los adultos. Eso en*

la carrera de adultos y en Educación de Adultos lo propusimos nosotros. Sí me baso mucho en la afirmación de Paulo Freire sobre lo que dice que "nadie enseña nada a nadie" Todo aprendemos juntos. (Helió, 2011)

d). El valor de los conocimientos previos.

La propuesta pedagógica llevada a cabo en la carrera de Educación de Adultos, según el representante de la DINEA, tenía como método exagerar la importancia de los saberes previos y la construcción de todo marco teórico. Esto obligaba a aceptar que todo el conjunto de sabidurías populares preexisten a la sistematización teórica. El verdadero proceso del aprender adulto sería asumir desde el profesorado que uno acompaña el proceso de aprendizaje fundado en el reconocimiento de ese pensamiento previo, dialoga con ese pensamiento y le sugiere la posibilidad de otras miradas complementarias pero no opuestas. La propuesta educativa promovía su desarrollo y su despliegue de los saberes previos y que el siguiente paso era sistematizarlos y desarrollarlos (Ramsiere en Helió, 2011).

Para finalizar este apartado, lejos de querer imitar a las universidades del periodo en tener un colegio secundario que abrevaran estudiantes a sus filas, la UNL tiene su centro secundario de educación de adultos (CENS) para mayores de 18 años. Esto se logró bajo la concepción de Educación Permanente y la Educación de Adultos, mediante un convenio con la universidad con la DINEA (Ver Figura N° 16 en anexo). Este centro funcionaba en una escuela primaria de la ciudad lujanense con el respaldo de este organismo y del Ministerio de Educación de la Nación.

El ingreso para mayores de 25 años con el nivel medio incompleto

La UNL no tenía una oferta educativa para una única demanda educativa. Es decir que respondía a un público variado que incluía, tanto a jóvenes, como, a adultos con títulos previos y para aquellos que poseía en secundario incompleto. Aquellos que carecía del nivel medio incompleto debían realizar un examen que evidenciara los conocimientos alcanzados mediante una prueba para evaluar y constatar la comprensión lectora, operaciones numéricas; expresión oral y escrita; información general y además, se realizaba una entrevista personal a cada uno de los postulante con el propósito de orientarlos en la futura elección de la carrera y para la adecuación de una metodología acorde a las capacidades de este tipo de estudiantes con el propósito de promover su desarrollo formativo (Ver figura N° 7-B) Esto nos decía dos Licenciados graduados en EP: "...también se les diese la posibilidad de expresar de otros modos los conocimientos que adquirirían. Para eso era necesario conocer lo mejor que pudiésemos a cada estudiante. De cada uno teníamos una ficha en la que además de los datos personales, anotábamos otros datos como estado civil, trabajo, grado de escolaridad y el de sus padres" (Malacalza, 2007). "...era una universidad que atrajo a

mucha gente que tenía otras profesiones o que si bien no las tenía ya era grande. No fue una universidad donde ingresaba juventud solamente, ¿no? O chicos que salían de la secundaria y querían hacer otros estudios” (Entrevista a Luisa Coduras, 2011).

Este hecho se relaciona a lo expresado en el principio de este trabajo, cuando se menciona que la UNLu ofreció amplias oportunidades, porque, entre otras acciones, favoreció el cumplimiento de esa idea formativa extensiva del adulto fundado en la concepción de EP. Como Ludojosky lo expresa al considerar los propósitos de la EP, en consecuencia, “la Educación de Adultos verá la oportunidad de adquirir, actualizar o perfeccionar los conocimientos o habilidades” Y fue en relación a esta propuesta que la Universidad Nacional de Luján aceptó el desafío de haber habilitado el ingreso a personas mayores de 25 años con los estudios secundarios incompletos. Así lo ejemplificaba el testimonio de Leonardo Malacalza en su primera vinculación con la institución, mientras esperaba tener la entrevista con el rector Mignone, él se encontró con un hombre de unos 50 años a quien preguntó si era profesor, pero él le respondió que venía porque aspiraba a ingresar como alumno sin título secundario. Otro ejemplo lo proporciona la actual Profesora de la asignatura TE y la Licenciada en EP, Silvia Martinelli: “Entonces, en esta como en un montón de cuestiones la universidad de Luján fue innovadora, revolucionaria y emprendedora en el sentido de instalar un pensamiento educativo que recuperara que se puede educar a la población durante toda la vida y que las tecnologías ayudan -facilitan-.” (Martinelli, 2011).

En conclusión, las diferencias en el rendimiento académicos entre los ingresantes con el secundario completo de los que poseían los estudios incompleto, no fueron notables, dado que, un estudio realizado en la asignatura ecología en el año 1974 con 69 casos de estudiantes sin título secundario mostró que en esa asignatura las calificaciones obtenidas en iguales pruebas objetivas eran similares, sin diferencias significativas (Oviedo de Ignazzi, R. y Salibián, A⁸. 1978 en Malacalza, 2007). Entonces, UNL fue la primera universidad argentina donde pudieron ingresar y estudiar alumnos sin título secundario, de entre los cuales se reconoce que Carlos Montero, el primer egresado de la UNLu, como ingeniero agrónomo, en abril de 1979 (Malacalza, 2007).

✦ **La asignatura: Tecnología Educativa**

En consonancia con la propuesta educativa vinculada a la EP y la Educación a Distancia, Luján reconoció la necesidad de formación de quienes desempeñaran un papel importante en la educación en un contexto de moderno de constante evolución tecnológica. Por ello, fue la primera universidad nacional que estableció en el país la asignatura Tecnología Educativa hecho que no fue de menor importancia, porque fue esa materia era inexistente en la década del '70 en el resto de las Universidades Argentinas. La asignatura Tecnología

⁸ Análisis de una experiencia novedosa en la enseñanza de la ecología, Revista Ecología N°3: 9-17.

Educativa que se fundamentaba en el marco de la Educación Permanente, desde una óptica nacional y latinoamericana, estaba destinada a atender las necesidades presentes y retrospectivas de la realidad nacional (Programa de TE de 1976). Según, se lo presentaba en el programa de la asignatura, se concebía a esta disciplina “como la aplicación científica de técnicas y procedimientos del conocimiento y la investigación, orientadas a la solución de problemas prácticos de la educación. Además, se consideraba de una trascendental importancia a la utilización en forma conjunta de las tecnologías, los medios audiovisuales y las técnicas de educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Su finalidad se orientaba a la formación de egresados con los conocimientos teóricos-prácticos para la aplicación de principios científicos en el diseño, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la producción de recursos humanos y técnicos para hacer más efectivos los sistemas de enseñanza. Los títulos que la carrera ofrecía era en primer lugar, “*Tecnicatura en Tecnología Educativa*” de tres años de duración incluyendo el CEG; “*Profesorado en Tecnología Educativa*” de un año más de duración; “*Licenciatura en Educación Permanente con orientación en Comunicación Audiovisual; en Enseñanza a Distancia o En medios de Comunicación visual*” que incluía dos años además del primer nivel, haciendo un total de siete años de duración de la Licenciatura en EP con orientación.

La propuesta formativa de la “*Tecnicatura en Tecnología Educativa*”: Primero, consistían en la capacidad del estudio de las necesidades del proceso de enseñanza –aprendizaje, técnicas didácticas y otros procedimientos educativos aconsejando las mejoras en los sistemas educativos. Segundo, se podían encarar tareas de apoyo en equipos interdisciplinarios de investigación educativa; colaborar en la implementación de programas educativos por medios masivos de comunicación en escuelas, centros y demás organizaciones de base. Tercero, se permitía desarrollar materiales didácticos para satisfacer las necesidades didácticas específicas y la funcionalidad específica de cada medio. Cuarto, era posible, integrar su capacidad y esfuerzo profesional para aportar soluciones científicas y técnicas a la problemática educativa nacional en el marco de la Educación permanente.

El “*Profesorado en Tecnología Educativa*” era formado para: Primero, la capacitación de docencia en el entrenamiento y capacitación de recursos humanos para el empleo de la TE en el nivel medio y superior. Segundo, podía desarrollar estudios sobre formas convencionales de enseñanza- aprendizaje, proyectando y organizando su introducción en función de necesidades educativas específicas, brindando consejería sobre el tema. Tercero, podía organizar y conducir gabinetes, centros o talleres de comunicación audiovisual, incluyendo la utilidad didáctica en los distintos medios. Por su último, la propuesta formativa del *Licenciado en Educación Permanente con orientaciones* –entre otras acciones-: Primero, permitía el manejo de las concepciones, métodos y técnicas de la EP desde la óptica nacional y latinoamericana, que le permitían la implementación de acciones concretas en distintos niveles y modalidades educativas. Segundo, la

capacitación con sentido nacional y seriedad científica las concepciones educativas y prácticas docentes actuales para resolver situaciones problemáticas específicas. Tercero, podía planear, organizar y coordinar acciones educativas en sistemas escolarizados y no escolarizados a través de modalidades no convencionales de enseñanza- aprendizaje.

Hay que destacar que la carrera en el nivel de la Especialización tenía como requisito previo la cursada y/o aprobación del idioma Inglés. Esto era a fin de facilitar el manejo de bibliografía extranjera en la lengua originaria, por tratarse de una propuesta nueva en el país y el material disponible provenía del exterior.

Como se puede observar la propuesta de la UNL de la década del '70 ofrecía una rápida inclusión laboral con variado marco de acción, situación que en la actualidad, progresivamente es más lento y limitado para el ejercicio de la labor docente en el sistema educativo nacional. También, como toda propuesta innovadora en materia educativa tanto, la asignatura TE como la EaD no sólo poseía sus fieles seguidores y adscriptos a su concepción, sino también, que existían enemigos que en no resignaban su pensamiento negativo sobre el uso de los medios tecnológicos con fines educativos y, a la vez, demostraba una incipiente resistencia a los medios no convencionales de enseñanza a distancia:

“Existe un peligro- dice (Chapman)- que debe evitarse con cuidado, de embarcarse en costosas aventuras con medios tecnológicos... en la creencia de que ellos resolverán todos los problemas de nuestra educación. La verdad es otra: tales medios son herramientas de trabajo que deben saberse emplear, pero que jamás reemplazarán la comunicación entre docentes y alumnos, verdadera esencia del proceso” (“Educación a Distancia y otros métodos no tradicionales de enseñanza en la universidad”. La Nación 8/7/80)

Frente a la idea de que la TE y la EaD “no resuelven los problemas de nuestra educación” este Doctor habla desde el desconocimiento porque se ha demostrado que la EaD ha resuelto la problemática en términos de distancia geográfica; en términos de disponibilidad horaria para los activos trabajadores que no pueden abandonar la fuente laboral para realizar algún tipo estudio y, a la vez promueve el una formación autónoma con la tutoría de personal docente que puede desarrollar con total fluidez un proceso comunicativo con los estudiantes a distancia. Ejemplo de esto han sido las siguiente propuestas: La experiencia del Inglés por radio; Producción porcina y el PROFADIS desde Lujan entre 1972/1980. Entre otras experiencias que se pueden mencionar sobre EaD fue la realizada por la DINEA en 1978 con el programa radiofónico “Nunca es tarde” para la alfabetización de adultos (Watson, 2007).

Finalmente, como la sombra de la inseguridad y la amenaza de cierre de la naciente institución convivían en el ambiente cotidiano de la vida académica. Finalmente, los rumores amenazadores se concretaron al séptimo

años de funcionamiento académico. Hecho, que marcó la experiencia académica de esos primeros estudiante y acarreó consecuencias significativas en aquellos que participaron del cierre de la Universidad en el año 1979. Pero el cierre de la única universidad en el gobierno militar de Videla, aunque importante, no fue la única dificultad para quienes querían graduarse con el título de Licenciado con su respectiva orientación. El cierre de la Universidad derivó a un número menor de estudiantes de las carreras de educación –entre otras- a sortear la dificultad de la distancia hacia la Universidad de Buenos Aires. También una dificultad más se sumaba, era que los estudiantes que querían reinscribirse y finalizar sus carreras en la UBA en las asignaturas: Tecnología en Alimentos; Minoridad y Familia; Licenciado en Desarrollo Social; Tecnología Educativa; Licenciado en Educación Permanente no pudieron lograrlo, porque, en la Universidad de Buenos Aires, esas carreras eran inexistentes. En relación al recorrido académico, los estudiantes debieron adecuarse y cursar carreras afines (Boletín de la Comisión Pro Universidad de Luján, Febrero 1981). Además, por contar con un recorrido en la UNL, a la hora de graduarse, recibieron un certificado diferenciado. Esto nos decía un graduado en la UBA en esa condición: “-Yo soy Licenciado en Educación Permanente con orientación en educación social –pero no figura en ningún lado. El título me lo da Lucas Lenon el Rector de la UBA, pero mi diploma dice Universidad de Luján, ¿eh?, fue en diciembre del ’79”. (Entrevista a Tramezzani, 2011)

UNL: Las Carreras de Educación y sus características

❖ La organización por Departamentos

La organización Departamental difiere de la estructura por Facultades en la cual cada una conforma una unidad abocada a una disciplina específica sin vinculación con el resto de las carreras existentes. Es de destacar como lo menciona Mignone que la Ley avellanada de 1885 respaldó su formato para la universidades de ese tiempo (Obra cit, 2007. De la cual la Universidad del Sur en 1956 fue la primera que desarrollar la Estructura Departamental. Y la UNL se convierte en la sucesora de esta propuesta. La estructura departamental implementada en la UNL, en primer lugar, tiene su antecedente en el proyecto desarrollado por Mignone a fines del '60 y principio de la década del '70 en el nivel medio bajo el nombre de “Proyecto 13” y también, contó con el respaldo de la Comisión Pro Universidad al momento de crear los Estudios de Factibilidad de la misma: “Lo primero a tener en cuenta era que las universidades tenían que ser departamentales. Nuestro grupo cuestionaba la organización por cátedra por estar en oposición al modelo tradicional... Que cada uno exponga lo que más sabe sobre lo que enseñaba. (Entrevista a Alberto Jech, 2012). En efecto, la propuesta intentaba terminar con los conocimientos estancos y diferenciados en la estructura organizacional de la universidad, mientras que, se perfilaba más hacia una propuesta de interrelación y de especialización. En otras palabras, los representantes de la comisión consideraban que “la

formación basada en la organización departamental elevaría el nivel de estudiante y ampliaría el campo de conocimiento” (Obra cit., 2012).

En segundo lugar, el hecho que Luján aceptara la propuesta departamental se relacionaba por su identificación con el modelo de la Universidad del Sur. Este perfil identitario de querer acercarse más al interior o a lo regional, por consiguiente, la alejaba de las legendarias universidades de su época que respaldaban la estructura organizacional por cátedras. Por cercanía al patrón departamental e ideológico de la Universidad del Sur es que Luján integra la fila de ser una Institución puesta en cuestionamiento por no ser replicar a las universidades tradicionales y no tener una marcada línea liberal ni conservadora. Por responder a ideales revolucionarios e innovadores -en diversos aspectos- se la vinculaba más a la línea socialista o comunista. En relación a esto comentaba Tramezzani: “- se considera en esos tiempo, la mirada muy anti zurda de algunos grupos en la argentina, le acusan a la Universidad del Sur de una soviétización de la universidad, de armar un sistema muy participativo...” (Entrevista a Juan José Tramezzani, 2011). Agrega Malacalza: “... Pero, teníamos mucha contra en Ezequiel Martínez que era jefe de Planeamiento en ese momento, él decía que esta universidad tenía mucho olor a comunismo”.

En efecto, Luján no deja de desarrollar la estructura departamental con cuatro departamentos que funcionaron hasta el cierre: *Departamento de Política Científica y Tecnológica*; *Departamento de Política Social*; *Departamento de Política Educativa y Cultural* y el *Departamento de Orientación Educativa*⁹ “Los Departamentos eran unidades orgánicas que integraba a estudiantes, investigadores, docentes y no docentes que constituían una comunidad de trabajo dedicadas al estudio de la realidad de la problemática social y dirigidos a resolverlos y a enmarcarlos en ciertos cuadros generales de conocimientos” (Art. 5° y 56° de la Ley 20.654). También, los Departamentos creaban sus propios planes de estudio dentro de su propio campo de conocimiento (Art. 2° de la Ley 20.654) (Documento: Proyecto de Estatuto de la Universidad Nacional de Luján del periodo fundacional).

Los Departamentos educativos de la UNL en sus orígenes eran cuatro: *Política científica y Tecnológica* que estaba integrado por el Profesor Salibian que venía de Bahía Blanca, después estaba Pedro Hernández que vivió hasta hace tiempo cerca de la Universidad y venía de La Plata. Estaba dedicado al desarrollo de las ciencias básicas y en la tecnología como matemáticas, química, física, biología, edafología, zoología, tecnología en alimentos, entre otros. *Política Cultural y Educativa* que estaba coordinado por el ex Director de la DINEA, Juan María Healion y el Profesor Carlos Paldao de los cuales Healion era el titular; después en política social estaba Pedro Arenas y después está el Departamento de investigaciones es el encargado Emilio Biancuchi que también venía de Bahía Blanca (Entrevista a Tramezzani, 2011), este departamento

⁹ Esa denominación que incluía “de Política”, según el Estatuto que en 1976 propuso Mignone indicaba que los departamentos se abocaban a un conjunto de problemas y necesidades sociales identificables desde los cursos posibles de acción política (Mignone, 2007)

estaba centrado en las variadas propuestas de educación como *Educación de Adultos*, *Educación en Tecnología Educativa*, *Educación en Comunicación Audiovisual*, *Enseñanza a Distancia*, *Licenciatura en Educación Permanente*. **Política social** se hallaba coordinado por Pedro Varela. Este ámbito estaba relacionado al tratamiento de las problemáticas y a la formación de profesionales vinculados a minoridad, también, se relacionaba a otras disciplinas como *minoridad*, *administración*, *museología*, *historia*, *etc.* Finalmente, **Orientación Educativa** que era responsable de coordinar el Ciclo de Estudios Generales y de asesorar a los estudiantes en el transcurso de las carreras (Mignone, 2007).

En el testimonio brindado por el profesor y Director del Departamento de Política Cultural y Educativa de Juan Helión refleja el sentir de orden interdisciplinario que predominaba en los profesores que integraban el proyecto institucional. A través de la experiencia de la departamentalización y el sentido de pertenencia a la universidad, pero era una unidad integral, de las cuales este último predominaba por encima del primero: "... era el concepto de que uno no era designado al departamento si no a la universidad, la universidad como tal asignaba la responsabilidad del docente en la investigación que después se articulaba dentro del departamento, pero la designación como docente no era al departamento era a la universidad y eso cambiaba radicalmente la concepción". (Entrevista a Juan Helión, 2011)

Orientación vocacional.

Si bien, la UNL intentó distanciarse de la Universidad de Buenos Aires por la modalidad educativa tradicional y a la organización por cátedras, sin embargo, replicó a la misma en la obtención dentro de su estructura organizacional un ámbito destinado a la orientación vocacional o educativa. Por tratarse de una necesidad latente en la juventud del momento y por no existir muchos profesionales que trataran el tema en profundidad, Luján se vio en la necesidad de compartir al profesional que dictara dicho tema en ambas instituciones. Vecino, ciudadano de la ciudad de General Rodríguez, quien, también, participó de la Comisión pro estudios de Factibilidad, fue el Director del Departamento, el profesor Carlos Cuidet (Ver figura N° 19). Considerando las necesidades de las avance de la modernidad, y teniendo en cuenta las demandas formativas del periodo, a partir de 1973 se formó el Departamento de orientación vocacional (DOE) que fue dirigido por Cuidet y un numeroso equipo de profesionales de los cuales, las docentes María Marta Vázquez y Mónica Marina Candelaria Mignone, fueron secuestradas y desaparecidas en el año 1976 por la dictadura militar.

La metodología del DOE consistía, en primer lugar, en el desarrollo de la acción pedagógica fuera de la Universidad, esto es, mediante los cursos de orientación vocacional en secundarios de la zona de cercana con encuentros ilustrativos entre estudiantes y docentes con el fin de brindar una atención individualizada a los estudiantes y orientarlos a la decisión de su futuro laboral. Recordaba la Licenciada en EP, Luisa Coduras

que en ese tiempo se realizaba abundante producción de materiales audiovisuales para la presentación de la oferta educativa a los estudiantes del nivel medio que visitaban la universidad: “-venían a visitar la universidad, entonces se tenían organizadas jornadas de muestra en donde los profesores, en un aula explicaban las carreras..., después se les mostraba un audiovisual y se les mostraba la universidad.” (Entrevista a Coduras, 2011). En segundo lugar, la labor orientativa del DOE la desarrollada en el interior de la universidad estaba dirigida a los estudiantes ingresantes que cursaban el CEG mediante un tratamiento personalizado -de tres trimestres de duración-. Periodo en el cual los estudiantes eran guiados a la elección de una carrera acorde a sus capacidades: “- Es importante porque en, ese momento, la orientación vocacional estaba basada en los test, entonces los estudiantes venían y (los expertos) le decían la tendencia para tal carrera. Pero la revolución que hace Luján fue precisamente una concepción distinta que consideraba que los alumnos necesitaban información, poder ver cuál es el campo laboral, poder encontrarse ellos y armaban toda una contención y una orientación a los que estaban ingresando, que era muy novedoso. (Entrevista a Watson, 2011). En tercer lugar, desarrollaba una labor de asesoramiento pedagógico -en una modalidad cercana a la tutorial-, entendida esta como una labor en términos colaborativos dirigidos al respaldo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Pozo, S/F). Dicha labor de asesoramiento pedagógico era necesaria a desarrollar en el consenso de la comunidad educativa y en estrecha relación simétrica (reconocimiento y la valoración de la labor de asesoramiento) y asimétrica (la relación empática) con el estudiante. Se puede decir, que en el Departamento Orientación Educativa se daban estas condiciones a fin de quienes presentaban problemas para el aprendizaje eran atendidos en forma personalizada, porque constaba con personal formado en educación y en psicopedagogía “... la presentación de información; técnicas de estudio y de aprendizaje en forma oral escrita y el permanente apoyo psicopedagógico a los estudiantes” (Malacalza, 2007). En suma, la labor departamental promovía un trabajo integral entre los representante del DOE que realizaban encuentros grupales con todos los profesores de CEG para acordar acciones en favor del rendimiento académico de los estudiantes y la cuidar la convivencia universitaria.

Las actividades del DOE fuera de la Universidad de Luján

También, los representantes del DOE (Carlos Cuidet, Ana Idígoras y Norma Lombardi) asistieron a varias jornadas interuniversitarias en el país sobre educación vocacional en representación de la recién creada UNL. Entre ellas, participaron de la reunión presidida por la Junta de Organismos de Orientación Vocacional de Universidades Nacionales (JOVUN) creado en el año 1971. Jornada en la cual la UNL formó tuvo una participación de nivel trascendente tras la presentación de su trabajo en la materia de OV. Los objetivos de la JOVUN eran: la comunicación y el intercambio permanente de los representantes universitarios en al

quehacer de la OV; realizar tareas conjuntas; realizar seminarios de actualización, jornadas, congresos y efectuar publicaciones. En esa oportunidad, la propuesta y el trabajo desarrollado en la UNL no pasó desapercibido, logrando un notable reconocimiento por el resto de las universidades participantes. En primer lugar, porque se demostró que existía un conocimiento y una experiencia previa de carácter innovador en el tema. En segundo lugar, porque se presentó la propuesta respecto del nombre "orientación vocacional" que debería ser cambiado por "orientación ocupacional", esto consistía en que la orientación vocacional no debía reducirse a las meras pruebas psicológicas que puedan direccionar o decidir sobre el futuro laboral -en términos individuales- de la persona. Por el contrario, era considerado como un proceso de esclarecimiento de la problemática de la sociedad, que involucraba -algo más- que la situación ante la elección del lugar en el mundo del trabajo, promovía mediante la orientación para que la decisión la tome el estudiante respecto de su futuro ocupacional en función de la realidad social del país. Según Cuidet, desde este punto de vista dinámico, la orientación ocupacional debía ser pensada como la interacción de dos formas interdependientes de individuo y sociedad. (Documento de la tercera jornada argentina de OV, 1974). Las ideas innovadoras de la UNL sobre la OV centrada en la relación de lo individual y lo social; Sumado al curso de orientación universitaria; Como la implementación del Ciclo de Estudios Generales; El ingreso de estudiantes con estudios secundario incompleto y las carreras a término: título de práctico y técnico, entre otros. Despertaron el interés de varias universidades en materia educativa como: la Universidad Nacional de Tucumán; la Universidad de Cuyo; la Universidad del Litoral, hecho que motivó a la solicitud de mayor información sobre variados temas. Y, se destaca la solicitud de la Universidad de Río IV, institución que solicitó a la UNL una especial colaboración para el entrenamiento de orientadores vocacionales (Informe sobre la primera reunión anual de JUVUN, Abril/1974).

Según un folleto y otros materiales proporcionado por el DOE se respondían los siguientes interrogantes:

A. ¿Qué es orientar?

- "La orientación es una forma de asistencia sistemática que consiste en un proceso de esclarecimiento, no directivo, mediante el cual se procura simultáneamente la modificación de la conducta y la situación con el fin de satisfacer las necesidades del individuo en un marco de cooperación social" (Cuidet, 1974).

B. ¿Qué actividades se pueden realizar como ayuda para elegir?

- Conversar con personas que están ubicadas en distintas ocupaciones.
- Intercambiar ideas con profesores de distintas materias y luego compartirla con los compañeros.
- Hablar con estudiantes que estén cursando estudios.
- Realizar visitas e interiorizarse sobre la oferta de enseñanza de las instituciones educativas de distintas orientaciones y niveles.

- Realizar visitas a lugares de trabajo (fábricas, laboratorios, servicios asistenciales, etc.).
- C. ¿Cuáles son las causas que dificultan la elección?**
- Desconocer los propios intereses y aptitudes.
 - Decidirla profesión a partir de la opinión o sugerencia de otra persona.
 - Elegir una carrera por: La corta duración del tiempo de estudios; La proximidad de residencia del lugar de estudios; Seguir los pasos de la persona que admira; Por imposición de los padres; etc.
 - Desconocer la realidad en relación a: Las posibilidades ocupacionales que ofrece; las diferentes posibilidades de estudios y las diferentes orientaciones ocupacionales a través de las cuales se pueden encauzar un mismo grupo de intereses y aptitudes.

D. ¿Quién debe decidir?

- El proceso de elegir implica elaborar aspectos internos aspectos externos tales como: El conocimiento de la realidad nacional; La influencia familiar; La influencia con otras personas, la idealización de personas y situaciones, el conocimiento y desconocimiento de las diferentes áreas de trabajo y estudio, la posición vital del que elige (que está influenciada por factores hereditarios).

Según lo evidencia el material obtenido analizado, se manifiestan una serie de ideas innovadoras –para la época- sobre la OV. Hecho que en las jornadas interuniversitarias despertó el interés de varios representantes de la universidades participantes. La propuesta del Profesor y representante de la universidad, Carlos Cuidet, manifiesto una propuesta ideario innovadora reinante en el interior de la institución educativa, que a su vez, era potenciado en el interior de UNL y que, por ello, alcanzaba notable reconocimiento en el entorno institucional. Desde el DOE se promovía no quedarse limitados a lo que la información de las pruebas psicológicas, decían respecto del futuro vocacional de las personas, sino que, sólo se reconocía su valor instrumental pero no eran el “todo” para orientar a las personas.

Desde la perspectiva de Cuidet se manifiesta una integración tanto de lo individual como de lo social o lo contextual del individuo a la hora de éste elegir su futuro laboral. Se derriban antiguos mitos o pensamientos erróneos relacionados a la elección de la profesión y por su parte, desde la postura de un sujeto activo en la construcción del conocimiento, se promueve un fundamento psicológico no directivista, que consiste en permitir que sea el aconsejado, quien tome la decisión en relación a su futuro laboral. Creando una propuesta más independiente, a través de la acción de guiar la decisión, en lugar de reducir todo al “poder mágico” de los test psicológicos. En materia de OV, ésta era una propuesta revolucionaria que se anticipada a la propuesta tecnocrática en la educación que también deja su impronta en materia de orientación vocacional.

Por último, uno de los proyectos escritos por Cuidet en el año 1962 sobre “La Orientación Vocacional y desarrollo económico” decía que la OV debía comenzar en la escuela primaria y que debía acentuarse en el

nivel secundario, porque, se reconoce que la vocación es un aspecto que se desarrolla junto con la personalidad y que la escuela podía colaborar y orientar en término individuales como sociales.

Minoridad y Familia

La carrera perteneciente al área de Ciencias sociales estaba destinada a la formación de profesionales y especialistas para tratar una problemática en aumento de la región que rodeaba a Luján: la Administración y gestión de los Institutos de menores internos y los problemas sociales que afectan a los menores y a sus familias perteneciente a la clase más pobre de la sociedad. Esta carrera tuvo idearios que pensaron en la formación de los celadores con conocimientos pedagógicos y didácticos para suplir la necesidad de la ausencia de los padres y además, tenían un propósito definido sobre la producción de conocimiento en el tema de minoridad. *"...Rut Mojardín fue quien pensó la carrera de bienestar social, con el siguiente razonamiento, no tenemos que hacer solamente asistentes sociales, tenemos que especializarlos en algo concreto..."* (Entrevista a Gerardo Amado, 2012). *"...no había en nuestro país una universidad que se ocupase de investigar y producir los profesionales capaces de trabajar en esos problemas. Así se pensó en el desarrollo de un área de investigación social aplicada a la minoridad y la familia... se pensó en la creación de la carrera de Técnico en Minoridad y Familia"*. (Malacalza, 2007)

El resultado de los trabajos estadísticos realizados por los integrantes de la Comisión pro Universidad respecto del porcentaje de huérfanos y de las necesidades y problemáticas que los circundaban, se orientó para resolver la situación de los menores sin familia. Y es desde, las filas de quienes trataban el tema que surgió la propuesta de hogares sustitutos como existe en la actualidad:

"...creando familias sustitutas. La primera idea de familia sustituta parte de la Comisión de la Universidad de Luján. Al cierre de la reunión terminamos proponiendo que Minoridad y familia... tiene que ser una subsecretaría para poder tomar decisiones sobre el tema."
(Entrevista a Jech, 2012)

En ese tiempo existían en las cercanías de la ciudad de Luján, cerca de siete institutos de minoridad y familia: En Luján, el Instituto Alvear, En Mercedes, el Martín Rodríguez y el Unsue, en Olivera, el Capitán Sarmiento; En Jauregui, el Ramallón, En Pilar, el Carlos Pellegrini y en Moreno, el Riglos. Lo más notables es que todos estos institutos surgieron por la iniciativa privada pero la mayoría culminó en manos estatales y ocasionando al Estado grandes costos. También, y hasta ese momento, éste se encontraba incapacitado de atender todas las demandas que los institutos poseían. A modo de ejemplo se encuentra, el caso del Instituto Alvear que estuvo a cargo de la sociedad de beneficencia en terrenos de la familia Alvear, después la institución es atendida por el Estado. A fines del '60 y principio de los '70, comienzan a materializarse las ideas de Rut que había sido nombrada como secretaria de bienestar social de la. Ella tuvo la

idea de la creación de la carrera sumada a la idea de Jech, entre otros. Según Jech, se reconoce que 0% de los menores internados en los institutos había podido hacer una carrera universitaria, lo cual resultaba lógico, porque para hacer una carrera universitaria se necesitaba apoyo familiar, económico, y un montón de apoyos más. (Ver figura N° 1-4 en anexo)

Mucho tiempo antes de la creación de la universidad, el padre de Alberto Jech, trabajó incansablemente en el Instituto Alvear¹⁰ y en otros centros relacionados a los menores huérfanos, hecho que motivó la preocupación por tratar este tipo de problemática:

“... Manrique nos llama a la Ruth y a la Comisión y nos escuchó, le comentábamos todo lo que pensábamos sobre minoridad y familia, le comentamos que los institutos en su estado original no funcionaban, le dijimos que los celadores necesitaban una formación y una carrera universitaria con conocimientos en pedagogía, didáctica, y que de alguna manera tenía que saber suplantar el amor de los padres con conocimiento científico, era la condición sin ecua non. Y le transmitimos para cerrar que esa era la única manera de sacar al menor adelante. La otra opción era anular los institutos”.

(Entrevista a Jech, 2012)

Una vez convencido el Ministro Manrique de la creación de la secretaría de minoridad y familia se asignó a Ruth Mojardín para su cargo. Si bien, se habían transferido 250 hectáreas a la universidad en el Art.3° en la Ley 20.031/72, dicha transferencia y la utilización no fue inmediata. La entrega se concretó a mediados del año 1976 con una numerosa reunión campestre con figuras del ámbito político y social y de la comunidad educativa de la universidad (ver fotografías N° 17,18,19 en anexo). Si bien Mignone inició las primeras reformas edilicias, el rector Gerardo Amado las continuó:

“Cuando se celebró el acto de entrega de las tierras asistieron personas de prestigio como el doctor Alberto Taquini, Florencio Varela el director de minoridad, el Intendente, además, de todo el plantel de profesores y empleados de la universidad.”

(Entrevista a Amado, 2013).



Carreras cortas, de rápida inclusión laboral

El hecho que Luján ofreciera carreras cortas de rápida inclusión laboral formaba parte del ideario de la Educación de Adultos y de la propuesta de Educación Permanente. A partir de esta concepción fundada en EP se pensaba en la extensión del proceso formativo de un ser que nace prematuramente y su desarrollo educativo abarca toda su existencia (Lapassade, 1963 en Faure, 1972) o de hombre inacabado en el cual su existencia es un proceso sin fin de terminación y de aprendizaje (Faure, 1972). Desde este pensamiento la UNL se preparaba para continuar el proceso formativo no sólo de los jóvenes sino también del hombre de

¹⁰ Jech nos informa que la mayoría de los árboles con que cuenta la universidad fueron plantados por su padre en su arduo trabajo con los menores del lugar.

edad adulta que estaba inserto en el ámbito laboral o no -por eso se pensaron las propuesta de educación a distancia y por ello y se implementaron las experiencias del PROFADIS, producción porcina y de Ingles-

A modo de ejemplo los testimonios ofrecidos por estudiantes del periodo respaldan lo expresado: Ante el menosprecio de la calidad educativa de UNL por su vinculación a la modalidad de la EaD, que se compara con las academias PICMAN, el rector Mignone respondió diciendo *"es el mejor elogio que me pueden hacer porque las Picman ayudaron a que la gente laburara en serio"*.

Las carreras cortas que mencionaré más adelante intentaban, también, dar respuesta a las necesidades regionales. *"-...Y, otra originalidad de la universidad eran los títulos intermedios, que eran carreras cortas...-Todos reconocíamos que el contexto de la región no era un contexto de avanzada intelectual, era un contexto más bien de gestión practica vinculada al campo a la industria rural en ese sentido digamos... tiene que ver con responder a otra característica de la región."*

Desarrollo Regional e Integración activa y participativa de la comunidad.

El ideario político que irrumpe con el tercer gobierno peronista en 1973 plasma su propuesta de acción en favor de la Reconstrucción Nacional. Esto sería posible, a través del plan trienal que es ejecutado a partir de 1974. La propuesta de política peronista se encontraba fundada en la idea que el periodo militar había dejado el saldo negativo del "sojuzgamiento y el estancamiento del país", y por esa razón, asume la misión redentora de la nación, para la cual se involucraba a cada ciudadano a la misión de contribuir con la liberación y la reconstrucción nacional. Desde esta perspectiva la propuesta del peronismo promovía en forma directa a la participación política de los ciudadanos haciéndolos parte de la política reconstructiva y que no lo esperaran todo en forma pasiva del esfuerzo de los políticos.

El Plan Trienal de 1974 presentaba una propuesta destinada a lo regional y lo nacional: *"cada argentino debe saber cómo será el país que contribuirá a construir y debe poder establecer una relación entre sus esfuerzos y las realizaciones. Todos deben tener la certeza de que trabajan por la felicidad del pueblo y la grandeza de la nación y no en beneficio de las minorías del privilegio."* (Plan Trienal, 1974. Introducción). Esta ideas de considerar ambos aspectos se encuentra presente en el primer propósito expreso en el documento Estatutario de la Universidad se establece un compromiso directo con el proceso de Reconstrucción y Liberación en el diseño de un nuevo proyecto nacional" (Art. 1. a) Y también, la relación de los regional y lo nacional acompañan un segundo propósito relacionado a al trabajo de extensión educativa atendiendo a las problemáticas locales. Por ello, la labor educativa de la Universidad Nacional de Luján debía integrarse con

la región y la comunidad y con las unidades de producción a fin de promover el desarrollo de esa región pero sin perder de óptica el acontecer en el resto del país (Estatuto oficial de la UNL, Art. 1, h).

La universidad promovía la labor conjunta con la comunidad. La propuesta de la universidad fue orientada a la participación de la comunidad a través de los intendentes locales para la concreción del perfil de profesionales que la región necesitaba en ese momento. Este hecho promovía una integración significativa de los sujetos pedagógicos que esa institución formaría: *"Uds. tienen que decir a la Universidad qué tipo de técnicos necesitan, qué tipo de administrador requieren, el perfil del técnico universitario, tiene que venir de la comunidad y la Universidad tiene que satisfacerlo; ... el papel que le corresponde a la Universidad, es el papel, por cierto de dar luz, pero fundamentalmente de servir a la comunidad; ... Es decir, la línea política del país, no la señala la Universidad, la línea política la señala el pueblo"*.

El estatuto de la universidad se proponía establecer centros regionales en zonas de influencia. A fin de efectivizar la labor educativa se crea un servicio de consultoría. Organismo que tendría un comité asesor de cada regional con representantes de los gobiernos provinciales y municipales, organizaciones obreras y empresarias, organizaciones sociales y religiosas, entre otros.

"...pero esta idea de lo regional se plasma en lo que será después los centros regionales y otra cosa importante y particular es la participación de la comunidad en el consejo de gobierno, ... era un organismo que sostenía las iniciativas de la universidad y a la vez estaba y a la vez estaba formado por miembros de la comunidad -lo cual era un lío-". (Entrevista a Tramezzani, 2011).

Para el año 1975 la labor de extensión habían alcanzado a 27 delegaciones locales de las cuales se puede mencionar a Arrecifes, Lobos, Salto, Campana, Bragado, Pehuajó, Saladillo, General Rodríguez, San Antonio de Areco, Merlo, Moreno, Carmen de Arco, 9 de julio, San Andrés de Giles, Luján, entre otros. La labor educativa de la UNL concretó las siguientes actividades: Guía de Turismo en Luján; Curso de avicultura en Carmen de Areco y en Pilar; Actualización Quirúrgica en General Rodríguez; Perfeccionamiento y actualización docente en Luján, Carmen de Areco y General Rodríguez, entre otras. En la mayoría de los casos los cursos eran realizados en relación colaborativa con hospitales, sindicatos, cooperativas, museos, organizaciones empresariales y entidades de bien público y por carecer de un pleno respaldo estatal muchas veces los insumos corrían por cuenta de dichas entidades sociales (Mignone, 2007).

Muchas de estas propuestas de extensión vinculadas a la atención de las necesidades regionales hicieron que Luján fuera una de las universidades nacionales estratégicamente pensada desde (Helió, 2011) y para la región. Como ante varias situaciones, las demandas excedían a la oferta educativa. Por eso, se encontraron en la necesidad de dar atención de las necesidades formativas locales, a partir de temas que no estaban contemplados dentro de la organización curricular de la UNL y por ende, se estaba en la necesidad de

recurrir a profesionales externos de la institución que los desarrollen. En los restantes temas a tratar participaban todos los profesores e investigadores de la UNL.

Una experiencia puntual fue la Jornada de Lucha Antirrábica en Carmen de Areco que consistió en una serie de actividades con conciertos, conferencias, exposiciones y artesanías, teatro infantil, audiovisuales y documentales (Mignone, 2007) (Ver fotografía N° 21 en anexo).

Pluripartidismo:

El Proyecto de Estatuto de la UNL (Art. n°4) establecía la prohibición del proselitismo político o de ideas contrarias al sistema democrático, en esta institución del nivel superior, según lo establecía la Ley orgánica de las universidades nacionales que sustituía a la Ley 17.245: *“Queda prohibido en el ámbito de la universidad el proselitismo político partidario o de ideas contrarias al sistema democrático que es propio de nuestra organización nacional.* (Ley 20.654 Art. 5°). Esta prohibición proviene del ámbito conservador que promovió la intervención de las universidades de la década anterior que intentaban desarraigar la formación y participación política propia de los gobiernos dictatoriales. Ese era el ambiente, en términos generales, en aquellos años en las universidades donde era imperante tanto la discusión como los enfrentamientos políticos internos, y a modo de consecuencia, no faltaban, provocaciones y las agresiones provenientes del exterior de las mismas instituciones. Sin embargo, en la UNL, a pesar de existir diversidad de posicionamiento ideológico partidario, se procuraba desde las autoridades hasta el alumnado un clima pacífico, tolerante y solidario (Proyecto de Estatuto Art. 1, g).

A pesar que el estatuto analizado no posee una fecha precisa, se relaciona a la propuesta del gobierno constitucional, que por un lado, respeta y obedece la legislación vigente, y por el otro, reconoce que esta medida no debía interferir ni limitar la labor de investigación, el análisis ni el debate de la labor académica, de doctrinas, ideologías y punto de vista de cualquier naturaleza y origen. Esto para dar lugar al análisis y al debate en el proceso de enseñanza. Pero al mismo tiempo el Estatuto da a conocer en forma manifiesta que la UNL se reconoce comprometida con las luchas por la liberación del hombre, la emergencia de los pueblos y la implantación de la justicia y la participación sociales. Por lo tanto, se contemplaba una propuesta pluripartidaria más vinculada a la libre expresión y al mismo tiempo con respeto de las variadas opiniones. Recordaba Arla, lo siguiente: *“La especial conformación política social de esa época y especialmente de la universidad hacia que todas las personas manifestaran libremente sus ideas en las múltiples actividades que se desarrollaban, desde asambleas, cine de barrio, aulas, fábricas, oficinas, lo que fuere, con una gran apertura hacia lo solidario y nacional (quizá los dos temas que más me impactaron en lo personal).*

Agregaba Malacalza (2007), que si bien, estudiaban algunos militantes políticos, sin embargo, no había en esos primeros tiempos una actividad política estudiantil activa.

El relato de Oscar Arla revela el nivel de control del gobierno de facto sobre la gestión de las universidades nacionales -cercado por las dictaduras- y la tensión que tal hecho provocaba. A tal punto que, se exigía un control de la condición procesal de los ingresantes mediante el pedido de un “certificado de buena conducta emitido por la autoridad policial” *“- Esto evidentemente era muy apetecible por grupos de las extremas que contaban con aliados internos que en horas generalmente nocturnas o fines de semana violaban los archivos. El Doctor Mignone cuando le informaba de antecedentes que llegaban, en una actitud valiente desconocía los antecedentes y nunca remitió alguno a los organismos de control externo como estaba indicado”*. En el libro de su autoría, Mignone (2007) reconoce que a pesar de estar dadas las condiciones, durante su gestión, él no permitió ni el sectarismo ni la persecución ideológica o política. En relación a esto, este rector usa la metáfora de “paraguas protector”, es decir, que él asumió la acción de ser un eslabón de comunicación con el poder político a fin de garantizar la labor investigativa y docente más allá de cualquier intencionalidad política que pudiera existir.

II. UNL: Las Carreras de Educación y su organización

Emilio Mignone en su libro explica por qué Luján no desarrolló carreras de corte “liberal” al igual que el resto de las universidades del país. Esta razón respondió al ideario de que la institución universitaria debía responder a los requerimientos de la época a la que pertenecía. A modo de ejemplo, se menciona que en la Edad Media en esta institución se enseñaba Teología y filosofía, que a su vez, incluía la matemática y la física, el derecho y la medicina. Sin embargo, para el resto de las artes y los oficios -como las técnicas de agricultura- que eran de corte más pragmático, eran enseñados en un ámbito diferenciado afuera de los recintos universitarios. En la segunda mitad del siglo XIX una vez eliminada la Teología y la Filosofía, la universidad se especializó en la formación de abogados y médicos en el país. Existía un ideario generalizado que sostenía que éstos eran los profesionales indispensables en la era moderna. Los abogados para la dirección de los destinos de un gobierno y sus respectivos vínculos con la política y la economía. Los médicos para responder desde un fundamento científico la salud de la población. En relación a lo planteado anteriormente, resta entonces, realizar el interrogante respecto de quién o quiénes deciden -que esto sea así- y a partir de qué intencionalidad se organizaban estas profesiones. Y Mignone nos responde con los siguientes datos: hasta la cuarta década del siglo XX los ministerios y cargos legislativos estaban en su totalidad bajo el

monopolio de la elite dirigente¹¹. Si bien, el país estaba ante el modelo agroexportador, bastaba con este tipo de profesionales para su administración y dirigencia, con la confianza que para el resto de las tareas para el modelo o bien se podía importar profesionales formados de Europa en temas agropecuarios o bien se “echaba mano” al numeroso campesinado del país que sólo requeriría una simple formación de oficio. Dentro de ese orden de ideas Mignone consideraba que la universidad de Luján ampliaría esa franja de profesiones “de privilegio” para la dirigencia política y económica del país en pleno periodo de desarrollo industrial. Esto, mediante la ampliación de la franja social mediante la formación y capacitación de a través de la Educación del Nivel Superior. Se pensaba no una carrera extensa de un amplio panorama universal sino, una formación con rápida salida laboral y vinculada a la región. En virtud de esto, desde la universidad promovería de universitarios que elevarían el nivel de la investigación científica y Tecnológica; la producción; los servicios; la administración pública y privada; los medios de comunicación social; las entidades de bien público y la educación (Obra cit., 2007).

Ciclo de Estudios Generales.

El plan de estudios de todas las carreras contemplaba en principio un Ciclo introductorio y para todos los estudiantes integrantes, denominado: “Ciclo de Estudios Generales”. Dicho nivel era de carácter obligatorio y consistía en un plan de tres trimestres. Estaba constituido por una serie de asignaturas comunes a todas las carreras con su respectiva nómina de Profesores: Economía General el licenciado Héctor Tomasini; Formación Política y Problemática Nacional el abogado Reinaldo Pérez Urbizu, Filosofía y Metodología de las Ciencias el profesor Luis Adúriz; Programación el Licenciado Mauricio Milchberg; Ecología General, el Ecólogo, Leonardo Malacalza, la Licenciada en botánica proveniente de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata Celia Bulit, el Licenciado en bioquímica Roberto García y el Jefe de trabajos prácticos (JTP) el veterinario César Lugones y para Matemáticas General el Ingeniero Industrial Jaime de la Plaza y el Secretario Académico era el Licenciado en física Alberto Jech, un lujanense que había participado en la comisión pro-Universidad Nacional de Luján. Este plan integrador perseguía el propósito de desarrollar una *organización interdisciplinar* a fin de que los estudiantes incorporen y relacionen las asignaturas que de otro modo, por la organización de las carreras, nunca lograrían estudiar. A modo de ejemplo, una estudiante de la segunda cohorte recordaba: “-La que más ajena me senti fue informática y programación porque tenían lógica todas esas cuestiones. Era muy ajena a mis intereses. Pero me pareció muy interesante economía porque fueron materias que me situaron ideológicamente. Esa y filosofía...” (Entrevista a Watson, 2011).

¹¹ Conferencia de José Imaz titulada “Los que mandan”, Buenos Aires tercera Edición. Informes de EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Malacalza quien fuera uno de los profesores del CEG comentaba que la idea original del ciclo introductorio formaba parte del estudio de factibilidad de la universidad (Tomo V). en esa oportunidad, se proyectaba en el documento, un ciclo obligatorio de admisión, ciclo básico que iniciase y orientase a los estudiantes en los estudios universitarios, haciéndoles conocer la realidad histórica, económica y social del país. Además de las materias que integraban el CEG las mismas estaban bajo la coordinación del Departamento de Orientación Educativa (DOE) cuyo director era el profesor Cuidet. En este espacio se orientaba a los estudiantes en relación a su futura formación sino también, que los docentes de la seis asignaturas se reunían con los especialistas del DOE para intercambiar ideas respecto a cuestiones metodológicas educativas y evaluativas del variado origen de los estudiantes ingresantes. En el ensayo de su autoría, comenta el profesor de ecología: “-Se aspiraba a que en las evaluaciones se utilizasen las pruebas objetivas pero también se les diese la posibilidad de expresar de otros modos los conocimientos que adquirirían”. El equipo docente no trabajaba en forma aislada sino que la intencionalidad del CEG era lograr la interdisciplinariedad de asignaturas muy ligadas a la realidad política y social de ese momento. También, se promovía una preocupación por el aprendizaje de los estudiantes mediante un sistema de fichajes que registraba el proceso de aprendizaje de cada estudiante: “-Para eso era necesario conocer lo mejor que pudiésemos a cada estudiante... Estábamos interesados en que aprendieran a estudiar por si solos y colaborando con compañeros y con docentes usando los temas de -ecología, en esa oportunidad- como un medio” (Ensayo de Leonardo Malacalza, 2007).

Ciclo Básico: Las Tecnicaturas

La universidad en concordancia con el Ministerio de Bienestar Social y su homónimo de la Provincia de Buenos Aires tenía la obligación de capacitar y preparar especialistas para tratar las problemáticas y crear conocimientos respecto de los temas de la minoridad. A pesar que la idea originaria de la Comisión era utilizar el Instituto Alvear como espacio experimental, no pudo concretarse. Sin embargo se realizaron importantes trabajos de asesoramiento en los centros de menores cercanos que generó nuevas investigaciones sobre el tema. La formación de Técnicos en Minoridad (tres años) con la orientación en: a) Instituciones de Menores o b) Problemas sociales de Minoridad. Por su parte la Licenciatura en Problemas de Familia y Minoridad (cinco años) fueron profesiones inéditas para la época que generaron despertar un mayor interés de la población.

Dentro de este ámbito de las Ciencias sociales aplicadas existió una carrera corta de dos años y un cuatrimestre de duración denominada “Técnico en Museos Históricos” en convenio con el Museo histórico Enrique Udaondo de la ciudad de Luján. Esta carrera se vio beneficiada con un valioso aporte económico

proveniente de la Organización de Estados Americanos para la instalación de un Laboratorio de Restauración de Bienes Culturales que se utilizó durante la gestión del rectorado de Gerardo Amado (Mignone, 2007) (Ver Fotografía N° 22 en anexo).

Las Licenciaturas y sus orientaciones

En términos de Educación Mignone en lugar de repetir la clásica carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de las universidades de la UBA y de La Plata, decidió explorar un terreno poco conocido en materia educativa:

- ✚ **Docente de Adultos** (Plan de dos años y dos cuatrimestres) En el marco de la formación en Educación Permanente y que incluía la capacitación en Educación de Adulto.
- ✚ **Técnico en Comunicación Audiovisual** (Plan de tres años de duración) con la asignatura la tecnología educativa.
- ✚ **Licenciado en Educación Permanente** (Plan de cinco años. Son dos años y un cuatrimestre luego de completar la tecnicatura en Docencia de Adultos).
- ✓ **Licenciado en Educación Permanente con orientación** (Plan de cinco años. Son dos años luego de completar la Tecnicatura en Comunicación Audiovisual) La orientación en:
 - a). Comunicación audiovisual.
 - b). Enseñanza a Distancia.
 - c). Medios de Comunicación Social.

El testimonio de una graduada con el título de Licenciatura de Educación Permanente con orientación en Educación a Distancia refleja la inestabilidad de la puesta en marcha del Plan de Estudios en los primeros años de funcionamiento institucional y la incertidumbre respecto del desarrollo de un plan que era desconocido por ser innovador:

“El CEG esto me llevó un año y medio de ingreso, como lo ves, tenías tres años de la tecnicatura y después no sé cuánto iba a ser la Licenciatura, era muy prolongado porque era la primera cohorte y se iban rejunando cosas y se iban agregando otras, que se yo, tuvimos toda esa cantidad de años. Pero cuando salías en la tecnicatura ya tenías cuatro años y medio. Cuatro años y medio de carrera, y después, sí hacías tres años de licenciaturas, ¡claro por eso tuvimos más de siete años!”. (Entrevista a Luisa Coduras, 2011)

Las dos primeras cohortes a causa del reducido número reducido de estudiantes y de espacio debieron unirse, hecho que acentuó el debate y el conflicto en las clases del periodo: *“hemos participado en debates como por ejemplo el de poner a discusión el perfil de la carrera, otro debate fue cuando tuvimos que esperar que un grupo una cohorte, es decir la corte posterior tenía que finalizar, tenía que tener unas materia*

finalizadas, para que nosotros unidos a ese grupo... pudiéramos constituir una grupo más grande – no sé si era porque éramos muy pocos los alumnos que estábamos...” (Entrevista a Coduras, 2011). Pero a esa inestabilidad se le sumaría a futuro el hecho que muchos que se atrasaban en la cursaba corrían el riesgo de no recibirse bajo ese plan, a causa del inminente cierre de la universidad en el año 1979. Hecho que, como consecuencia, provocó que un número muy reducido de profesionales se graduaran con los títulos de Educación de la UNL.

“...yo en el momento que elegí Tecnología Educativa no supe que después iba a elegir la orientación en Educación a Distancia como Licenciatura. Fuimos muy pocos los que nos graduamos en esa carrera, este... fue un momento muy cercano hacia el cierre de la universidad y algunos alumnos no lograron hacerlo”. (Entrevista a Luisa Coduras, 2011)

En otra oportunidad un graduado con el título en Licenciatura en Educación Permanente con orientación en Educación Social, que no sólo debió trasladarse y reinscribirse en el programa de la Universidad de Buenos Aires, programa con una titularidad y con carreras inexistentes en la UBA, sino también, debió recibir una certificación diferenciada por su no pertenencia a la UBA, además de manifestar cierto grado de desconcierto que le provocaba la obtención de un título de dificultoso reconocimiento profesional, sin embargo eso no lo frustró profesionalmente y continúa enseñando en universidades de la zona oeste: *“-Yo soy Licenciado en Educación Permanente con orientación en educación social –pero no figura en ningún lado... , pero mi diploma dice Universidad de Luján”* (Entrevista a Tramezzani, 2011).

Según un informe de una publicación perteneciente a la Comisión Pro universidad de Luján del año 1981, para marzo del año 1979, la UNL tenía total de 2059 estudiantes entre estudiantes regulares e ingresantes. Para el año siguiente se inscribieron en el mes de marzo sólo 1096 estudiantes para continuar sus estudios en la UBA. Esto quiere decir que en el año 1980 y como consecuencia del cierre de la UNL 963 estudiantes abandonaron sus carreras universitaria (Comisión Pro Universidad de Luján, febrero de 1981). Valga un merecido reconocimiento a aquellos cuyos derechos no fueron respetados como estudiantes de la UNL y en consecuencia, sus recorridos académicos cercenados a causa de la imposibilidad de traslado hacia la ciudad céntrica de Buenos Aires para finalizar sus estudios en la UBA en el año que se determinó el cierre de las carreras de Educación de la UNL. Este es un modo de rendir un homenaje a esos jóvenes de recursos reducidos y compromisos inalterables, a esos estudiantes adultos profesionales y/o trabajadores que se animaron a romper con los límites de su condición física, social y con el imaginario del momento que negaba la continuidad formativa y se animaron a volver a las filas de la juventud que proporcionó ser estudiantes y a concretar el sueño de tener un título universitario. A todos ellos, mis respetos.

La Metodología didáctica:

Durante la tarea de información que tantas personas e instituciones ejercieron en favor de la integridad y permanencia de la UNL durante 1979, un esforzado expositor recibió de un alto funcionario la inesperada confianza de que *“no era que la UNL era un nido de marxistas; pero lo eran sus métodos de enseñanza...”* (El Civismo-Luján- Sábado 9/8/80 Informe de la Comisión Pro Universidad).

¿Cuál era la particularidad de esa metodología de enseñanza que puso en cuestionamiento y la vinculó al marxismo? ¿Serán porque en lugar de promover un modelo de educación tradicional se orientaba más a la educación popular? ¿Qué es la educación popular?

En primer lugar, la metodología desarrollada estaba instituida por la concepción de enseñanza EP de la UNL, regía para el desarrollo de todas asignaturas por igual. Desde lo prescriptivo institucionalmente, era entendida esta propuesta metodológica con el propósito de otorgarle a las experiencias de aprendizaje el carácter productivo en cada unidad didáctica de trabajo-estudio-investigación. La crítica que desde la UNL se hacía a la metodología que predominaba en la educación del nivel superior era al modelo de educación tradicional. Por esta razón, en Luján se intentaba implementar una metodología cuya finalidad era relacionar el estudio y la práctica formando egresados situados en una realidad para realizar intervenciones concretas. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el documento del programa de la asignatura de TE que promovía actividades fundamentalmente prácticas, participativas y dialogales en base a núcleos problemáticos concretos con evaluaciones continuas, promoción final por coloquios y la elaboración de textos y documentos (Programa de TE, 1976).

Era un modelo de educación centrada en el estudiante y cercano al modelo de transmisión significativo que dejaba atrás al clásico sistema de transmisión de conocimientos direccionado por un profesor que verbalmente transmitía su saber a estudiantes pasivos y receptivos. El modelo propuesto por Ausubel, Novak y Hennessey (1983) sobre el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes logran relacionar en forma consciente y activa la información recibida con sus conocimientos y experiencias previas, de este modo pueden comprender y reconstruir el significado del nuevo conocimiento. En las experiencias educativas de las clases universitarias se daba importancia a que los estudiantes comprendan los contenidos estudiados y

la vez, relacionen lo aprendido a su propia experiencia, esto permitió que el aprendizaje haya sido valorado y esos recuerdos permanezcan inalterables: *“- entonces (en) filosofía había una propuesta... que era armada desde ejes existenciales fundamentales y se trabajaba a partir de ejes existenciales de contenidos como el amor, la felicidad,*

es decir todos ejes problemáticos donde cada uno trataba de compartir, era como un pensar reflexivo, era muy existencial la propuesta... ” (Entrevista a Watson, 2011)

Entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores para el dictado de las clases se podrían mencionar a la exposición dialogada con el uso del pizarrón como recurso educativo. Hay que reconocer que “Una clase expositiva es una estrategia de enseñanza directa en la que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes la comprendan” (Bruce Joyce, Marshall Weil y Emily Calhoun, 1999) Según Bruce Joyce y otros (1999) Ausubel es uno de los pocos psicólogos que enfoca simultáneamente el aprendizaje, la enseñanza y el currículum. A través de su teoría sobre el aprendizaje verbal significativo se ocupa de tres cuestiones: 1) Cómo se organiza el conocimiento (contenidos del currículum); 2) El modo de funcionamiento de la mente al procesar la nueva información (aprendizaje) y 3) Cómo pueden enseñar nuevos contenidos los docentes (enseñanza). Según Ausubel el modelo de organizador previo se diseñó para fortalecer las estructuras cognitivas de los oyentes. Esto permitirá dar cuenta hasta qué punto ese conocimiento es claro, sólido y está bien organizado (Ausubel, 1963 en Joyce, 1999). Es decir, la estructura cognitiva se relaciona con el tipo y la cantidad de conocimientos existentes en la mente relacionada a la propia disciplina y con el grado de organización. Aunque, también se valoran los conocimientos que posee cada estudiante, los directivos y profesores dedicados a estudiar el aprender adulto demuestran su especialización en el tema:

“-Emilio tenía un marco teórico al respecto y era el concepto de los saberes previo. En un lenguaje actual es que todas las personas con cierta experiencia en la vida construye progresivamente un saber que tiene más que ver con el sentido de la vida que con aspectos académicos, con aspectos instruccionales o técnicos. Es algo más que el saber cotidiano la palabra cotidiano reduce el horizonte. Este es un saber que tiene que ver con el saber existencial con el sentido de la vida, de la muerte de la historia del fracaso, etc. Porque entonces para nosotros la educación de adultos, todo proceso educativo entre adultos, consiste es primariamente un esfuerzo (...) de que todo adulto con su saber previo explicito y sistematice su saber, digo, que lo haga más consciente, más metódico más sistematizado. Y a partir de ahí todo proceso del aprender adulto debería arrancar. (Helió p.2)

Por su parte Ausubel reconoce dos principios que vinculan a conocimiento con la estructura cognitiva: El primero es la *diferenciación progresiva* que da cuenta de las ideas más generales de la disciplina y el desarrollo gradual de su especificidad. El segundo es la *reconciliación integradora* consiste en la relación consciente por parte del estudiante de la nueva información. Los autores Joyce y otros (1999) agregan a modo de ejemplo que la organización curricular se encuentra organizada para propiciar el aprendizaje sucesivo y promueve que éste se encuentre relacionado con las exposiciones previas.

Hay que destacar que el diálogo en término de debate es entendido como espacio para expresar sus propias ideas y para entablar debates entre los estudiantes y con los profesores. El testimonio de una egresada nos dice lo siguiente) El hecho de la utilización del espacio educativo para el debate, la problematización de la realidad respetando las variadas posturas ideológicas, formó parte del cotidiano educativo de cada clase: “- *había mucho espacio y se sacaban algunas situaciones particulares a partir del punto que se dictaba ese día ¿no? Había ejemplos a nivel nacional y se discutía mediante una instancia de puesta en común. Y un grupo opinaba una cosa y otro grupo opinaba otra, y bueno, fue un año muy lindo*” (Entrevista a Serafini, 2013).

Otra estudiante del periodo manifestaba lo siguiente: “- *fueron materias que me situaron ideológicamente*” ... *filosofía que era una experiencia cultural porque el profesor Arduris tenía un plan de trabajo –bueno recordemos toda la movida del 73- con Freire y lo que buscaba era tomar los temas centrales propio del existencialismo, movimiento filosófico, ¿no?, y tomaba los temas centrales como la felicidad, la muerte y el amor sobre los cuales cada uno tenía que traer su propia reflexión y era una construcción a partir de las experiencias de cada uno*” (Entrevista a Watson, 2011).

Como segunda estrategia que se puede recuperar del periodo fundacional fue el dictado de la asignatura Tecnología Educativa, donde se promovía la producción de materiales para la enseñanza que podría ir desde una simple pizarra hasta los que involucraba los medios de comunicación tecnológica de la época que era la fotografía o las filminas dibujadas, la radio, el cine y la televisión. Esto comentaba una estudiante de ese periodo: “...*por un lado no recuerdo si era producción y diseño pero sí era producción de materiales, teníamos un profesor llamado Kronoberg, que pasamos a producir absolutamente todo, eran materiales educativos, creo que fue un pizarra...realizamos después otros más complejos que eran los materiales audiovisuales*” (Entrevista a Coduras, 2011). Es de estacar que la realización de los medios audiovisuales respondía a la posterior presentación en el formato de diapositivas que ocupaban el lugar de ser mediadores educativos para el proceso de enseñanza. En relación a la producción de audiovisuales se procuraba captar la imagen no sólo fija, sino también, en movimiento, a través de técnicas muy simples con las estudiantes del periodo lo recuerdan: - *... hacíamos juntas la producción de audiovisual, donde sacábamos fotografía en cantidad, en blanco y negro y todo lo demás, y después cerrábamos con un audiovisual, es decir que teníamos toda una etapa de producción de materiales, y yo recuerdo que largábamos el gato –María Teresa Watson se ríe- dese arriba de la escalera, era la tecnología- fíjense que tantos años no hace- para sacar en movimiento una imagen, una de las cosas que tirábamos desde una escalera un gato...*” (Entrevista a Coduras y Watson, 2011).

Un tercer tipo de estrategia utilizada por los profesores de ese tiempo fue el “estudio de casos en la enseñanza”. La escritora Edith Litwin (2008) reconoce que enseñar mediante el estudio y el análisis de casos es una estrategia novedosa para el tratamiento de temas y problemas del currículum. En otras palabras, se pueden presentar como una propuesta diferente e innovadora frente a los clásicos modelos de enseñanza para la comprensión de los contenidos prescriptos. Esta estrategia, no sólo promueve el interés de los estudiantes dentro del aula, sino también, que motivará a quienes participen, a seguir pensando y trabajando más allá del ámbito escolar (Wasserman, 1994). Según Wasserman, como los buenos casos se construyen en torno a problemas o se relacionan a “grandes ideas” que sirven de disparador para su consecuente investigación y análisis, esto los convierte en instrumentos educativos. Los casos, se presentan en forma de narrativas e incluyen información de orden psicológico, sociológico, científicos, antropológicos, históricos y de observación y también, material técnico. A pesar que los casos seleccionados por el docente deben responder al tratamiento de temas específicos como educación, historia, gobierno, etc., también abarcan otras disciplinas que están relacionadas y que pueden favorecer su análisis, es por esa razón, se puede decir que los casos son interdisciplinarios. En el ejemplo que compartiremos de graduada en la Licenciatura en Educación Permanente, a continuación, se observa el cumplimiento de la propuesta prescriptiva para el trabajo metodológico ratificado por Programa de TE, 1976 sobre el trabajo relacionado a núcleos problemáticos concretos:

“- Este seminario final de nivel técnico me pareció bárbaro porque digamos los contrastes de la carrera eran las distintas líneas y distintas formas de encarar, es decir, que no había un solo discurso. La forma de encarar fue sensata porque tomamos un caso de Santiago del Estero con la construcción de una represa y a partir de ahí pensar una intervención y el trabajo. Nos proporcionaron los documentos y datos de base y a partir de ahí teníamos que hacer nuestro análisis y realmente nos puso los pies sobre la tierra porque nos relacionó con una problemática humana situacional, un hecho concreto con una provincia nuestra y fue un desafío a la integración, lo que lamento es no tener una copia de ese trabajo, me hubiera gustado volver sobre él.” (Entrevista a Watson, 2011)

La práctica educativa de los docentes de la UNL evidenciaba estar situada -en muchos casos- en el contexto político y social del periodo. Hecho, el cual muchos docentes no resignaban a pesar de la prescripción del proselitismo político en el interior de la universidad como lo regía la Ley del periodo: *“A nivel de materia, su definición de conducción en la materia fue basada en el discurso de Perón. Entonces fue una experiencia nueva para mí porque en mi casa de Perón no se hablaba. Él tenía toda la legitimidad de la materia por la vuelta de Perón, fue una materia del '74 porque fue antes que muriera Perón. Y tener contacto con el discurso de Perón, es decir, traer el contexto y empezar a pensar qué era la conducción y tomar el modelo de conducción pedagógica como modelo de conducción política era algo fuerte ¿no? Esa vinculación con la realidad hizo que la enseñanza alcance niveles valorativos y reflexivos, además, era muy común de ese*

periodo, el hecho de encender la radio y encontrarse con algún carismático discurso político del presidente Perón. Agregó: “...el vincular lo político con lo pedagógico, verle puntos en común para ver lo que era la enseñanza en esos momentos, eso era una innovación para ver lo que se rescataba de ese contexto...” (Entrevista a Watson, 2011).

Otra de las estrategias era el trabajo en grupo Lotan y Whitcomb (1999), estos autores valoran la importancia del trabajo grupal como estrategia que logra mejorar el rendimiento académico, social, cognitivo y actitudinal de los estudiantes. Basados en varias investigaciones (Cohen y Lotan, 1997; Sharan, 1994) dan cuenta que existe una diferencia significativa entre los estudiantes que trabajan grupalmente y aquellos que reciben una educación tradicional. No sólo, por desarrollar mejor relaciones sociales, esto es, por tener una mayor aceptación interracial e interétnica entre sus compañeros. Sino también, porque esta estrategia favorece el aprendizaje en habilidades académicas básicas, así como también en el pensamiento de orden superior. Como en caso de la estudiante que veremos a continuación, el trabajo grupal la ayudó a resolver el problema del temor a la exposición:

“No sé si ese primer día, sólo recuerdo una clase de formación política económica y quien la dictaba era Pérez Urbizo., no era la primer clase porque ya teníamos que hacer la primer devolución de un texto. Recuerdo la actividad en grupo y cómo me hizo cambiar la posición, porque estábamos en un aula bastante apelmazados, para trabajar en grupo -¿no?, y teníamos que discutir unos textos. También, nos daba actividad para el hogar y al otro día teníamos que hacer la presentación y la puesta en común. Me acuerdo que cuando teníamos que dar la puesta en común en la clase él señaló una persona por grupo y cuando me señaló a mí, le dije: -“yo no” él me dijo: ¡cómo que no! -era estudiosa-. Yo me largué a llorar como una condenada por el temor a la exposición y le dije que había estudiado pero quería que pase otro compañero, el profesor me dijo, va a pasar el compañero que diga yo. Eso me marcó porque lo recuerdo bien y además me dio una vuelta importante para saber lo que era la universidad. Pero no me afectó en nada que no lo considerara un buen docente porque nos enseñaba a posicionarnos en el lugar que estábamos, estábamos en la universidad. (Entrevista a Serafini, 2013)

¿Estamos ante una metodología netamente vinculada a la educación popular?

El -supuesto e incipiente- malestar y desconfianza que las “metodología” que empleaba la UNL, para los militares respondían al orden “marxista” -según lo hacía expreso un funcionario del gobierno militar- radicaba en la incomprensión, el desconocimiento y la desconformidad con el modelo de educación popular y de reflexión crítica. Esta vinculación a la educación popular -como se ha mencionado como hipótesis de este trabajo- promovía un proyecto en su estatuto que sugería: “el fortalecimiento de la conciencia y del ejercicio de la participación popular en todos los niveles, instituciones y comunidades” (Art. 1. f.) además

existía un compromiso metodológico orientado hacia el análisis crítico, el debate, la investigación, la experimentación y la creación dentro de una convivencia fundada en la responsabilidad individual y social, en normas éticas y de respeto mutuo, el pluripartidismo, la libertad de expresión, la objetividad y el diálogo (Proyecto de Estatuto Art. 1º, i). Silvia Vázquez (2006) nos dice que esta categoría puede poseer varios significados y fundamentos ideológicos. Mientras que, para Sarmiento el término educación popular hacía referencia a la socialización de la masa de insurrectos e irregulares (Puigrós, 1990 en Vázquez, 2006). Sin embargo, para la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, (1992) -presenta la versión crítica de la educación popular- y respalda la idea del carácter político la educación que es independiente de la subjetividad humana, aunque reconoce, que en materia política nunca la educación responde a fines neutrales. En consecuencia, para el autor brasileño la educación popular reconoce la presencia de las clases populares como un *sine qua non* para la práctica realmente democrática con vistas a la organización popular con fines de crear un poder popular (Di Pietro, 2005). En relación a la experiencia desarrollada en la UNL, y teniendo en cuenta el testimonio de los entrevistados, si bien, estaban dadas las condiciones para la participación, la problematización y la reflexión entre estudiantes y profesores, el factor político no parece haber sido tan marcado al punto de crear un poder popular transformador. Esto se explica en la propuesta pluripartidaria existencial, en ese momento. En relación a lo mencionado, una estudiante del momento nos decía lo siguiente:

“-Nadie hacía presentación directa de algún partido político -en oposición a los que se dice- si bien estábamos en momentos difíciles de la década del '70 jamás hubo presentación de línea política. Los docentes se dedicaban a enseñar y no había un ideario definido, en consecuencia, el ideario era variado”. (Entrevista a Serafini, 2012)

✦ El Perfil del estudiante

Era determinado por la oferta educativa o el régimen de enseñanza como la nueva institución recibiría a estudiantes de variado origen formativo, por lo tanto, también las edades del público sería variado. Desde la perspectiva de Educación Permanente, el equipo docente estaba preparado o al menos orientado por la inmediatez de la puesta en marcha de la propuesta educativa:

“La mayoría de los primeros inscriptos eran de Luján y otros partidos cercanos. Había entre ellos desde peones hasta dueños de campo, maestros y profesores en actividad y jubilados, empleados de bancos, de los institutos de menores de la zona, de los municipios y algunos militantes políticos, pero no había aún actividad política estudiantil. El promedio de edad de los alumnos era de alrededor de 33 años”. (Malacalza, 2007)

En el periodo dictatorial tras el derrocamiento de María Estela Martínez de Perón en año 1977, la universidad se vio obligada a restringir el ingreso de los estudiantes, como había sido establecido todas las universidades Nacionales. El factor condicionante lo establecía un examen y para todas las carreras porque se había reglamentado desde el gobierno de facto la existencia de cupos limitados para la educación del nivel universitario. En consecuencia, se año ingresaron a la UNLu sólo 150 estudiantes contra 888 del año anterior. En el año 1978 el ingreso subió a 270 y en el 1979 volvió a bajar a 249. Según el censo de 1978, ese año existían 1626 alumnos activos, sobre un total estimado de 2000. Dos cifras para tener en cuenta: el 65% de los alumnos trabajaba y el 30% eran casados. A pesar de ello, la propuesta de admisión y de formación del adulto era sostenida por Helión, quien tenía experiencia en el tema de la Educación de Adulto¹². *Nosotros teníamos un debate y decíamos que no había que considerar al adulto por la edad sino por la actitud frente a la vida, el mismo concepto del examen de madurez se tenía en cuenta... Pero en la práctica -esos tiempos- se los consideraba adultos a los 16 años.* (Entrevista a Helión, 2011). Entonces esa madurez era evidenciada en la capacidad de resolver esa prueba de actitud intelectual.

Según la información aportada por el profesor del Ciclo de Estudios Generales (2007), la mayoría de los estudiantes procedía de los partidos de crecimiento intensivo del oeste del gran Buenos Aires, ciudad de Luján y partidos del centro y noroeste de la Provincia de Buenos Aires. También existían algunos alumnos extranjeros, especialmente becados para estudiar en la UNLu.

Las clases y el perfil de los Docentes:

El día 3 de Septiembre a las 8 de la mañana en la Hostería del Barrio de San Antonio de la ciudad de Luján se iniciaba la primera clase de la universidad. Las condiciones materiales del lugar -que anteriormente formaba parte de un hospedaje en el ámbito rural- evidenciaban que se trataba de un ambiente educativo para el cual no estaban dadas todas las condiciones para las actividades académicas. La hostería constituía, entonces, en una serie de aulas acondicionada con pizarrones, calefaccionada con estufa de leña y con bancos y escritorio comprados para ese fin (Ver fotografías N° 23 en anexo). Las capacidades adaptativas por parte de los profesores y estudiantes fueron llevadas al extremo. Porque, fiel a la propuesta de EP, que consistía en hacer de todo espacio un ambiente formativo, por eso, la incomodidad era superada y las clases se daban en cualquier espacio posible: - *“Pero también el clima, la posibilidad de dar clases*

¹² Helión, desde la dirección de la DINEA emprendió por pedido y respaldo del presidente Perón, la campaña de alfabetización llevó siete meses de planificación, siete meses de ejecución y un mes de evaluación. La llamaron: CREAR que significa: *campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción*. En siete meses se alfabetizaron en todo el país 124.000 personas. Y fueron atendidas en cada provincia las urgencias y prioridades.

fueras de la aulas, recuerdo a Jaime de La Plaza, docente de matemáticas, dando clases debajo de los árboles. También, el tiempo histórico lo daba, después pasaron muchas cosas”. (Entrevista a Martinelli, 2011). Agregaba la estudiante Serafini: “...me gustó muchísimo... matemáticas los hermanos Jaime y Carlos de La Plaza. Como muchos docentes, allá en la hostería dictaban clase y tomaban evaluación debajo de los árboles porque era un lugar muy acotado y había que arreglárselas”. (Entrevista a Serafini, 2012).

“- ...Yo sí era consciente que había una relación de pertenencia importante. Cada uno desde su espacio la sentía a la universidad como suya. Yo lo siento así desde el principio hasta el presente y me siento como parte importante de la universidad. No sé si era en el colectivo. A pesar de que era una situación de escaso mobiliario y de equipamiento que venía surgiendo lentamente. Pero lo aceptábamos” (Entrevista a Serafini, 2012).

A pesar de las condiciones edilicias, esta estudiante como varios de ese tiempo, se reconocían como parte de la “institución” que los albergaba. En esa carencia de un edificio propio y con las limitadas condiciones materiales se inician las clases universitarias con la idea de ofrecer una asistencia personalizada y de crear un ambiente necesario para lograr la comprensión de los temas a través de la experiencia de muchos docentes conocedores de los temas que enseñaban, investigadores, otros con contactos y trabajos en el exterior, otros de importantes experiencias, y sobre todo demostraban ser los

portadores de estas ideas innovadoras no sólo en lo didáctica sino también, en los contenidos que desarrollaban: “-... sin duda que un referente fue Leonardo Malacalza porque con su equipo de ecología nos abrió la cabeza que venía ideas renovadas porque estaba trabajando con una asignatura desde España y con él estaba gente que hoy está en la universidad”. (Entrevista a Martinelli, 2011). Es evidente que la simple unión de contenidos vinculados a la ecología podría haber logrado estos resultados: era el ambiente crítico, reflexivo y problematizador el que hacía que el aprendizaje se tornara significativo con variadas actividades y estrategias de enseñanza para los estudiantes de esas primeras cohortes. Esto nos comentaba Serafini: “-Algunos de los docentes eran muy expositores otros como Arduris en la cátedra de Filosofía impulsaban la lectura y la discusión, había gran interacción entre docentes y los alumnos” (Serafini, 2012).

Una vez puesta en funcionamiento la maquinaria educativa no respetaba tiempos ni horarios, ya que, con que los cursos y sus respectivas materias se repetían en cuatro horarios: uno a la mañana, dos por la tarde y un cuarto horario por la noche. El hecho de la existencia de tantos turnos, respondía a la necesidad de adecuar tiempos para que pudieran estudiar aquellos que debían trabajar. Otras de las particularidades de esas clases es que se había pensado que fueran reducidas y no es casual que una vez construido el edificio de la universidad no haya aulas muy grandes. Según un informe realizado al respecto, se evidencia que en la UNL existían 9 alumnos por cada docente, en tanto que el promedio del país era 19, y en la UBA existían 52 alumnos por cada docente; estas cifras indican claramente la vocación de la UNLu por la enseñanza personalizada y por una buena relación entre alumnos y docentes. (Malacalza, 2007).



Según nos informaba Alberto Jech, en las reuniones de la Comisión pro universidad, el dictado de clases fue tema de seria discusión, a causa, de lo que debía ser para unos y para otros, una clase universitaria. Habría que reconocer que ese momento, en las clásicas universidades predominaban el modelo de educación tradicional con un profesor que transmitía los conocimientos mientras los estudiantes en forma silenciosa y pasiva se limitaban a escucharlos y aprender sobre ese tema. Este era el clásico modelo de educación bancaria mencionado por Freire (1970). Caracterizada como antidialógica y no comunicativa, hecho ante el cual, el educador deposita en el educando el contenido que él elabora. Por el contrario, en la práctica problematizadora, que es dialógica por excelencia, ese contenido se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos. Por ello los contenidos constantemente se renuevan y se amplían. Ese sector que, pretendían que la modalidad de enseñanza de la UNL se conformara por “clases teóricas y prácticas, es decir, que el profesor iba charlando el tema” (Entrevista a Jech, 2012). De este modo se promovía revertir el academicismo y favorecer el carácter constructivo de los conocimientos mediante la problematización de la realidad de los educandos. Por este modo, de concebir la enseñanza y el aprendizaje y por la estrecha vinculación con la experiencias revolucionaria en Latinoamérica. Estas acciones ocurridas en la naciente institución acentuó la desconfianza y el prejuicio de las autoridades militares: “Estas ideas que formaban el ideario de la universidad en los años '70 eran vistas como comunista” (Obra cit, 2012).

Una clase en el periodo del terror.

El año 1976 fue el año que la matrícula de la universidad alcanzó el mayor número de alumnos, eran alrededor de 600 estudiantes ingresantes en toda la universidad. Las clases comenzaron a mediados de abril. A los estudiantes del turno mañana de Luján se les dio clases en un pobre galpón del Instituto Alvear, donde actualmente se ubica el bar, entre las vías del tren y la oficina de alumnos. Eran tiempos políticos y sociales convulsivos a causa del accionar militar en el país. Muchos profesores asistían a dictar clases a pesar de ser conscientes que algunos de sus filas eran parte de los recientes desaparecidos del proceso represivo militar, como lo eran César, María Marta y Mónica y temían serlo, también. Ese clima tenso que protagonizaba la comunidad educativa en su conjunto, progresivamente fue afectando el cálido clima cordial y reflexivo del

grupo y la relación establecida entre el profesor (de ecología) y los estudiantes. En relación a esto el profesor nos comenta lo siguiente:

“-Después del primer parcial, aunque era una comisión de buen nivel, como el resultado de las calificaciones no fue lo que yo podía esperar, les pedí que cada grupo analizara las causas del bajo rendimiento y que después un vocero de cada grupo expusiera las conclusiones. Todos lo hicieron pero las conclusiones no conformaban, algo no se decía. Entonces el estudiante Anibal Pérez se puso de pie y dijo cuál era el problema: yo les hablaba de la necesidad de dialogar, de plantear dudas, preguntas, hacer críticas para tener una buena relación docente-alumno pero les ponía tal distancia, yo estaba tan serio que nadie se animaba. El aplauso que siguió a las palabras de Anibal fue contundente, entonces lo comprendí y -aunque difícilmente yo haya podido cambiar- la relación cambió, mejoró mucho”. (Malacalza, 2007:19).

En esta oportunidad el profesor fue objeto de enseñanza de sus propios estudiantes, quienes demandaban ese clima reflexivo, participativo y cordial vinculado al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Situación a la cual se habían acostumbrado. Freire (1970) menciona que el diálogo es en encuentro de los hombres que pronuncian el mundo. En esta oportunidad, el autor brasilero otorga al diálogo en el ámbito de enseñanza, un carácter creativo en búsqueda de la verdad y además, le confiere el propósito de convertirse en una práctica liberadora del hombre de toda opresión generada por los otros hombres. Porque para Freire, pronunciar el mundo es problematizarlos, esto quiere decir, que lo vuelve a crear hasta transformarlo.

“Los hombres no se hacen en silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1970)

❖ **La modalidad Evaluativa.**

El proceso de evaluación de tipo conceptual en el origen de la universidad no fue producto del ideario de algún rector de turno, sino, que fue pensado y escrito en el tomo VI del estudio de factibilidad de la UNLu por los miembros de la Comisión Pro Universidad en el periodo gestacional de la naciente institución. Según lo expresa el profesor de ecología, Leonardo Malacalza, incluía a alumnos, a docentes y al desarrollo de las clases. La evaluación no estaba destinada a la simple medición de logros académicos, por el contrario, incluía además el nivel de desarrollo académico de cada estudiante y el proceso de aprendizaje de cada estudiante:

“- En toda la forma de innovación de la carrera era la forma de evaluar era conceptual, después se dieron cuenta que hay un contexto, una necesidad laboral y la necesidad de seguir estudiando y la sociedad se manejaba con calificación numérica, entonces cuando tuvieron que hacer el pase, sí eso logró una gran frustración porque eso limitó, que, en nuestro caso no nos afectó pero en el caso de los chicos de ciencias básicas de la carrera de

agronomía que estaban organizadas con sus posgrados y en sus doctorados un estudiante que tenía 4 lo limita en la obtención de becas, eso afectó muchísimo, son las paradojas de las propias caras de las innovaciones cuando el cambio no es estructural en toda la sociedad, la demanda está organizada en función de números. (Entrevista a Watson, 2011)

El sistema conceptual se extendió hasta principios de 1978. Hecho que valoraba el alcance de los propósitos académicos previstos en las asignaturas con el término “aprobado” o “desaprobado” como calificación (Ver figura N° 4 de la libreta universitaria de la página 15). En contraposición a espíritu competitivo y la carencia de solidaridad imperante en el muchas de las universidades nacionales que promovía la calificación numérica, la experiencia sólo era benéfica y productiva en el interior del recinto de la UNL porque en el resto del sistema educativo universitario un “aprobado” numéricamente equivalía a un 4, valoración que descalificaba a estos estudiantes en comparación con los del resto de las universidades nacionales. A causa de este reclamo a mediados de este año las materias se las calificaba en forma numérica. (Malacalza, 2007)

Susana Celman (1998) al realizar una estructuración del orden de los componentes de la enseñanza, propone que el mejor momento de pensar en la evaluación, la misma debe pensarse desde el mismo momento en el que todos los componentes son planeados y decididos. En relación al pensamiento de Celman, para Davini (2008) la evaluación acompaña y apoya todo el proceso de enseñanza y no un único momento puntual a final del proceso de educativo. Por lo contrario, esta práctica se desarrolla en un proceso continuo y cumple con diversas funciones, además de brindar variada información en relación al proceso y los sujetos que en ella intervienen. La acción evaluativa es una práctica que posee variados modelos que se desarrollan en formas distintas y también, complementarias de un mismo proceso, pero, que a su vez, pueden responder a diferentes propósitos. Esos modelos son: la *evaluación diagnóstica*, la evaluación formativa y la evaluación recapituladora.

Este primer tipo de evaluación la implementaba el DOE en el proceso previo a durante las cursadas del ciclo lectivo. En este modelo evaluativo se en el momento previo al dictado de clases se intentaba conocer y valorar las características socioculturales de los estudiantes, sus capacidades –intereses y potencialidades- y sus conocimientos previos y las posibles dificultades que ellos puedan poseer en el aprendizaje. Este tipo de evaluación se puede realizar, también, durante el proceso de enseñanza a fin de detectar las dificultades en el aprendizaje y el motivo que lo provoca. Parte de esta valoración se realiza de modo formal a través de entrevistas o informal mediante la interpretación de respuestas de los alumnos, sus percepciones, y dificultades, analizándolas en función de los desafíos y del contexto al que pertenecen. También se implementaba el segundo modelo de evaluación es la *formativa* que ocurre durante el proceso de aprendizaje de los alumnos y orienta para la toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza. Esta práctica permite: identificar la asimilación de los contenidos y los progresos y las dificultades; detectar problemas en el desarrollo de las actividades; reorientar las actividades programadas; acompañar la

interacción e intercambio en el grupo sus dificultades y sus contribuciones; entre otras acciones: “(en fichas) - allí asentábamos las calificaciones que obtenían en las evaluaciones... También anotábamos las observaciones sobre claridad en la expresión oral, conocimientos generales, interés por la materia, conocimientos previos sobre los temas, esfuerzo, integración al grupo, asistencia y participación en las clases. (Malacalza, 2007).

El tercer modelo es la *evaluación recapituladora* que valora los logros alcanzados en la secuencia de enseñanza completa, integrando la valoración de productos y procesos. Esto se puede lograr, interpretando los logros de todo el proceso de enseñanza; realizar un balance entre la homogeneidad de los resultados las particularidades de cada grupo o individuo; establecer el nivel de rendimiento logrado; Identificar en forma individual las deficiencias y ayuda que los estudiantes necesitan, entre otras. Esto nos comenta el profesor del CEG: “La evaluación era en forma grupal con el resto de los profesores del CEG. Al terminar el año los seis profesores titulares del Ciclo de Estudios Generales nos reuníamos para considerar los casos de los estudiantes que presentaron dificultades para alcanzar los objetivos propuestos y decidíamos si estaban aprobados o debíamos pedirles que recuperasen algo o recurrieran al DOE” (Obra cit., 2007). El programa de enseñanza contemplaba la presencia de un público heterogéneo. Razón por la cual se aspiraba a que en las evaluaciones se utilizaran, tanto las pruebas objetivas, como variados modos de expresar los conocimientos adquiridos. Los objetivos de aprendizaje y la evaluación apuntaban al aprendizaje autónomo: “- ... anotábamos las observaciones sobre claridad en la expresión oral, conocimientos generales... Estábamos interesados en que aprendieran a estudiar por sí solos y colaborando con compañeros y con docentes... (Malacalza, 2007).

❖ **Conclusión.**

En este trabajo se han resumido los siete primeros años de historia de la UNL; la etapa gestacional; la inestabilidad política nacional del periodo; sus primeras clases; el funcionamiento organizacional; el modo de concebir a la educación, los propósitos, los aciertos y los desaciertos. Y en el escenario principal se hicieron presente aquellos actores que en plena década del '70 en la Argentina tuvieron el privilegio, la responsabilidad y por qué no, la osadía de poner en funcionamiento una monumental empresa educativa y su cuantiosa maquinaria metodológica en movimiento. Por los tanto, dentro de este espectro económico, político y social, la naciente institución como las demás no escaparían a las ideas de quienes la imaginaban reproductora del sistema capitalista: elitista, conservadora y liberal en beneficio de la elite. En oposición a otros que la pensaban innovadora, transformadora, revolucionaria, solidaria y más inclusiva en beneficio de los sectores populares. En definitiva al igual que la realización de una guerra, la UNL debió sortear variados obstáculos ideológicos entre los variados formatos de pensamientos, para, acercar su propuesta educativa a

todas las clases sociales del momento. Porque en ese periodo histórico, muchos demostraron ser conscientes que las instituciones –en esta oportunidad la institución universitaria- podía servir al sujeto para el desarrollo de proyectos grupales y personales (Eliot Jacques, 1958). Esto se hizo evidente en los relatos de la mayoría de los actores intervinientes, que trabajaron en y por ella en pos su propósito fundacional: el haber sido una universidad diferente a las existentes y de utilidad a su región y a su nación.

Frente a todos estos cuestionamientos sobre los posibles estamos en condición de responder que en el interior de su estructura organizativa, en su propuesta pedagógica y en las relaciones externas implementadas, la UNL logró concretar los propósitos establecidos, vinculados a *La función de Docencia* tanto de grado como en el posgrado en promoción de un método activo y participativo; *La función investigativa* vinculada al posgrado y a las necesidades regionales; *La función de actualización y perfeccionamiento docente* mediante el DOE tanto para el propio personal como para instituciones terciarias y del nivel medio; *La función de extensión* a través de planes efectivos y *La función de servicios a la comunidad* destinado a solucionar problemáticas zonales (Mignone, 2007). La concesión de estas ideas nodales dieron cuenta de la puesta en marcha la maquinaria de lo creible, posible y lo realizable.

En cuanto a la cuestionada metodología educativa, se lograron experiencias de aprendizaje significativo para ese puñado de estudiantes que junto a los contenidos enseñados, aprendieron que la problematización, el diálogo y la reflexión serían las herramientas para alcanzar por sí solos los futuros conocimientos. Y esas, serían también herramientas de liberación y las armas que los militares buscaron y no visualizaron durante su intervención en 1979. Pese a quien le pese en coincidencia con el pensamiento de Paulo Freire (1992) si bien, la educación propuesta no lo pudo alcanzar todo lo que se propuso, sin embargo, la práctica educativa de la UNL algo pudo lograr.

Finalmente si nos interrogamos si la UNL fue el ámbito educativo un lugar donde algunas utopías encontraron su punto de concreción. A la hora de realizar un balance reflexivo sobre la experiencia educativa que desarrollo la universidad en su etapa fundacional surgen una serie de interrogantes sobre podrían propiciar una respuesta: El interrogante general consiste en: ¿De qué debemos hacer responsable a la UNL?:

- ¿De haber implementado un proyecto ambicioso de personas que se atrevieron a demostrar que otro modelo educativo basado en Educación Permanente era posible?
- ¿De haber sabido sagazmente superar y sortear la vigilancia y el control de los gobiernos militares?
- ¿De la puesta en marcha de tres experiencias en Educación a Distancia?
- ¿De haber innovado en la labor pedagógica de la modalidad de educación de Adultos?
- ¿De haber sido la pionera en promover el ingreso para mayores de 25 años con el nivel medio incompleto?
- ¿De la creación de carreras de avanzada?



- ¿De haber adquirido la organización departamental para la integración de conocimientos?
- ¿De haber dedicado una atención personalizada a sus ingresantes mediante la Orientación vocacional?
- ¿De haber sabido crear un espacio educativo para los adultos y los trabajadores con o sin profesión para que pudieran continuar sus estudios y obtener un título universitario?
- ¿De haberse comprometido con las necesidades locales y regionales dando intervención inmediata a través de acciones educativas?
- ¿De haber presentado una propuesta diferenciada para la resolución de la problemática existencial en temas de Minoridad y familia?
- ¿De haber implementado una modalidad educativa problematizadora de la realidad y reflexiva orientada a la transformación de esa realidad, en el nivel universitario?
- ¿De haber sabido con dignidad renacer de las cenizas tras el cierre, después de haber sido la única universidad cerrada en la dictadura militar?¹³

¹³ La UNL fue cerrada por el gobierno militar en el año 1979, además, la comunidad educativa padeció la persecución, el secuestro y la muerte de algunos de sus integrantes. Como recordatorio de esa funesta experiencia es que su escudo lo conforma un ave fénix, en reconocimiento del resurgimiento de la universidad con el regreso de la democracia argentina en el año 1983.

❖ Bibliografía:

- BRASLAVSKY, C., (1980) "La educación argentina" (1955-1980) Buenos Aires: CEAL.
- CABRERA, M. E. (2006) "El campo de la Educación de Adultos. Su diversidad conceptual y política. Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc.
- DI PIETRO, (2005). El Debate en y sobre la educación (o la posibilidad d una sociología de la educación). Universidad Nacional de Luján.
- FAURE. E. (1972) Aprender a Ser. La Educación del futuro. UNESCO Madrid: Alianza.
- FREIRE, Paulo (1992) Escuela Pública y Educación Popular en "Política y Educación" Siglo XXI Brasil.
- FREIRE. P. (1970) Pedagogías del oprimido. Capítulos varios. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MALACALZA, L., (2007). La Universidad Nacional de Luján: entre utopías, mitos y realidades. Concurso ensayos 35 aniversarios de la creación. Formato: PDF.
- MASTACHE, A. y otras (2004) Configuración del currículum en el nivel medio antes de la Ley Federal de Educación: Encuadre análisis y reflexiones. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación UBA: Mimeo.
- LUDOJOSKI, R. (1972). Andragogía. Educación de adultos. Capítulos varios. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- MERKLEN, Denis (2005) Capítulos 1, 2 y 3 en "Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (argentina, 1983- 2003)" Editorial Gorla, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MIGNONE, E.F. (2007). Universidad Nacional de Luján. Origen y Evolución. Capítulos varios. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- APARICI, R. y otros (1989). La ilusión de lo real. Cap. 4 Lectura de imágenes. Madrid: De la Torre.
- NICASTRO, S. (1993). Variable de la historia institucional. Directores y Direcciones... de Escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- VÁZQUEZ S. A (2006). La Escuela Pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares. La Universidad Nacional de Luján.
- VILLARREAL (2010) Publicación en Nosotros N° 106.
- WATSON, M. T. (S/F) "ciudadanía universitaria y educación a distancia: un camino en construcción" Eje temático: PROBLEMÁTICAS UNIVERSITARIAS-¿Qué universidad para qué proyectos sociales? Estado, Política, Universidad y prácticas institucionales. PDF.
- WATSON M. T. (2007) Historia de la Educación a distancia en Argentina: Un contexto en surgimiento. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia.

Documentos:

- CARRERA DEL EDUCADOR DE ADULTOS. Documento de trabajo. Primer Nivel. Departamento de Política Educativa y Cultural. Luján: Formato PDF.
- Boletín de la Comisión Pro Universidad de Luján, Febrero 1981. Vol. I. N° I. Luján.
- ESTRADA, M. Comisión Amigos de la Universidad Nacional de Luján, 5 de Julio de 1979.
- PLAN TRIENAL (1973) Para la reconstrucción y la liberación nacional (1974-1977) REPUBLICA ARGENTINA: PODER EJECUTIVO NACIONAL. Formato: PDF.
- PROGRAMA DE LA CARRERA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 1976. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Política Cultural y Educativa. Área Tecnología Educativa.
- LEY 17.245. Ley orgánica de las universidades nacionales. Promulgada el 21 de abril de 1967. Onganía Borda. Krieger.



LEY 20.654 Ley orgánica de las universidades nacionales. Sustitución de la Ley 17.245. Sanción: 14 de marzo de 1974. Promulgación: 1974.

MIGNONE, (1975) Revista de la Universidad Nacional de Luján. Presentación. N° I. Año I. Luján:

UNL.VILLARREAL en Revista Publicitaria NOSOTROS (2010) N° 106.

Documentos:

CARRERA DEL EDUCADOR DE ADULTOS. Documento de trabajo. Primer Nivel. Departamento de Políticas Educativas y Cultural. Luján. Formato PDF.

Boletín de la Comisión Pro Universidad de Luján. Febrero 1981. Vol. I. N°1. Luján.

ESTRADA, M. Comisión Amigos de la Universidad Nacional de Luján. 2 de Julio de 1979.

PLAN TRIENAL. (1973) Para la reconstrucción y la liberación nacional (1974-1977) REPUBLICA ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Formato PDF.

PROGRAMA DE LA CARRERA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. 1976 Universidad Nacional de Luján. Departamento de Políticas Cultural y Educativa. Área Tecnología Educativa.

LEY 17.245. Ley orgánica de las universidades nacionales. Promulgada el 21 de abril de 1967. Oficina Borda. Krieger.



GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAR A LA DOCENTE DEL ISFD N°21
MAYO/2013.

Lugar y Fecha:

1. ¿Qué título tenés? ¿Cómo llegaste a trabajar en el instituto? ¿Podés contarnos sobre tu formación docente? ¿Podrías caracterizar al docente que más te marcó a lo largo de toda tu experiencia educativa? ¿Por qué decidiste dedicarte a la formación de docentes?

Ecupisk

¿Cómo se actualiza un docente de un alto nivel de horas de trabajo?

2. ¿Qué opinas sobre el "nuevo" diseño curricular para la Educación Primaria? ¿Lo discuten así como a otras normativas con los estudiantes en clases? ¿Se lo ha discutido en el Instituto?

*Cambios políticos
no → cambios
Formación docente*

3. En la selección de temas curriculares ¿cuáles privilegias y cuáles descartas? ¿Por qué?

4. ¿Qué podemos contarnos sobre la Organización Institucional? ¿Poseen algún Proyecto Educativo en especial? ¿Cómo es la relación del equipo docente y las autoridades del lugar? ¿Qué legislación rige la forma de trabajo en la institución? ¿Qué opinión te merece su existencia? ¿Cómo tratan los problemas relacionados con los docentes, los alumnos y la institución en general? ¿Reciben algún tipo de financiamiento externo?

¿Cómo se comunica un x decisión o memo ministerial?

Comentario [W1]: Sobre las relaciones: Piensen bien cómo indagar sobre las relaciones, para que no quede en me llevo bárbaro; según con quien; mal nadie va a confesario; etc.

5. ¿Cómo describirías el nivel socio- económico de los estudiantes del ISFD? ¿Cómo describirías a los estudiantes de tu clase en relación al proceso de aprendizaje? ¿Y al del enseñanza?

Situaon Instit y entorno físico.

6. ¿Cómo organizás tus clases? ¿De qué modo generarás las condiciones para que el estudiante se comprometa con el aprendizaje en la clase? ¿Cómo concebís a la evaluación?

¿cuál es lo que presento de fact. por política?

7. ¿Cómo organizas el programa de la asignatura? ¿Cuáles fueron las decisiones más importantes que tomo en relación a la selección y organización de contenidos y bibliografía? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más utilizadas en el grupo? ¿Cómo es el proceso de evaluación?

8. Tenés algún tipo de información o vinculación con el CAI ¿Participas/rías? ¿Por qué? ¿Participas del TAIN? ¿Cómo fue la última reunión de tain?

En términos comunicacionales y vinculares

4. *¿Cómo describiría el nivel de los docentes?*
" "
" "

¿Cómo se transmiten las reglas de normas de sanciones? ¿Cuál es la aplicación?

¿Cómo se controla y supervisa el trabajo docente? nivel institucional / ministerial?