

<https://revistapropuestascriticas.uchile.cl>

ARTÍCULO

Reconceptualización en la universidad argentina. Experiencias de reformas en las escuelas de Servicio Social (1969-1976)

Reconceptualisation in the Argentine university: Experiences of reforms in the schools of Social Service (1969-1976)

Renzo Tiberi¹

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Recibido: 18/10/2024

Aceptado: 4/03/2025

108

Cómo citar

Tiberi, R (2025). Reconceptualización en la universidad Argentina. Experiencias de reformas en las escuelas de Servicio Social (1969-1976) *Propuestas Críticas en Trabajo Social Critical Proposals in Social Work*, 5 (9), 108-131. DOI: 10.5354/2735-6620.2025. 76409.

Resumen

El presente escrito aborda un aspecto particular del movimiento de Reconceptualización en Argentina. Poniendo la lupa en distintos espacios de formación profesional de Trabajo Social, se analizan los cambios y transformaciones que acontecieron a nivel institucional y curricular entre finales de la década 60 y mediados de los años 70, prestando puntual atención a los procesos de reformas de planes de estudios. Se busca construir una mirada amplia y federal sobre este fenómeno, recuperando las experiencias de las escuelas de Servicio Social de Buenos Aires, Rosario, Misiones y Mendoza. Esto fue posible gracias a la recuperación y análisis de trabajos elaborados por colegas sobre la temática (Melano, 2016; 2019; Rodríguez, 2016; Siede, 2015; Barrera y Fuentealba, 2012; Moljo, 2004; Pagani, 2007; Muñoa, 2020). Como punto de partida, se sitúa el clima político y social que acontece en ese periodo, en el cual se desarrolla

Palabras Clave:
reconceptualización; formación profesional; universidad; trabajo social

¹Contacto: Renzo Tiberi, Argentina : renzotiberi4@gmail.com



el movimiento de Reconceptualización. Posteriormente, se indaga la influencia de dicho movimiento en los procesos de cambios que ocurrieron en las carreras durante esos años y su vinculación con los sucesos políticos que determinan los debates. Luego, se puntualizan las principales transformaciones que aportan a la comprensión de este fenómeno. Finalmente, se busca advertir sobre algunos aspectos relativos a la interrupción de la Reconceptualización, vinculado al avance de sectores conservadores y anticomunistas dentro del peronismo gobernante, y la llegada de la Dictadura Militar. La mirada comparativa de estas experiencias se postula como un aporte para analizar las implicancias generales del periodo sobre el desarrollo de las distintas carreras, identificar puntos en común y aportar claridad sobre las implicancias de la Reconceptualización en los ámbitos de formación profesional.

Abstract

This paper deals with a particular aspect of the Reconceptualization movement in Argentina. Focusing on different areas of professional training in Social Work, it analyzes the changes and transformations that took place at institutional and curricular level between the end of the 1960s and the mid 1970s, paying special attention to the curriculum reform processes. The aim is to build a broad and federal view on this phenomenon, recovering the experiences of the Schools of Social Service of Buenos Aires, Rosario, Misiones and Mendoza. This analysis is built on the knowledge accumulated so far, based on previous studies and existing academic productions. From this body of work, new contributions are proposed to enrich and broaden the understanding of the subject. As a starting point, the political and social climate of that period, in which the Reconceptualization movement was developed, is placed. Subsequently, the influence of this movement on the processes of change that took place in the careers during those years and its link with the political events that determined the debates are investigated. Then, the main transformations that contribute to the understanding of this phenomenon are pointed out. Finally, we seek to warn about some aspects related to the interruption of Reconceptualization, linked to the advance of conservative and anticomunist sectors within the ruling Peronism, and the arrival of the Military Dictatorship. The comparative view of these experiences is postulated as a contribution to analyze the general implications of the period on the development of the different careers, to identify common points and to provide clarity on the implications of Reconceptualization in the areas of professional training.

Keywords:

reconceptualization; vocational training; university; social work



Introducción

Estudiar trabajo social nos convoca a investigar y analizar los aspectos sociales e históricos que influyeron en su origen y desarrollo. Se trata de poner la mirada en los acontecimientos, los actores, las instituciones, los discursos y las prácticas que en un contexto determinado le dieron fundamento a sus procesos.

Para ello, este estudio se basa en una perspectiva de historia del presente (Castel, 1997). Siguiendo a Zampani et al., (2017), este enfoque busca comprender el presente y el futuro del Trabajo Social, permitiendo entender cómo ciertas prácticas surgieron y se transformaron hasta ser lo que son hoy, identificando continuidades, rupturas y momentos clave. Así, no se trata de acumular datos, sino de revelar la lógica que sostienen las prácticas de la profesión, sus condiciones de existencia y los cambios que han marcado su evolución. Como afirma Castel (1997), se trata de “plantearle al material histórico los interrogantes que los historiadores no necesariamente han formulado, y reordenarlos a partir de otras categorías (...) es decir hacer, con los datos que uno le debe a los historiadores, otros relatos” (p.15).

En la historia del Trabajo Social argentino y latinoamericano nos encontramos con un momento particular conocido como Reconceptualización o movimiento de Reconceptualización, que se desarrolla entre las décadas de los 60 y 70. Estela Grassi (1994) lo describe como una nueva línea de ruptura en el campo profesional que se diferencia de los contenidos de la asistencia social tradicional y técnica, reconceptualizando las bases de la profesión hacia posturas más radicalizadas de tinte latinoamericano y antiimperialista. Siguiendo a Nora Aquín (2005), podemos entender este suceso como la expresión de una disconformidad, de una crítica política con el saber instalado y con las formas de ejercicio profesional, dando lugar a un cuestionamiento y –en algunos casos– a la remoción de las perspectivas teóricas e ideológicas que guiaban la intervención. Por su parte, Norberto Alayón (2016) lo destaca como el paso más importante en la historia del Trabajo Social latinoamericano, defendiendo su vigencia para leer los debates actuales. Es importante mencionar, también, los aportes de María Virginia Siede (2015) quien advierte que se trató de un periodo donde se buscaron articular nuevos –y diversos– proyectos profesionales en consonancia con los proyectos societales en pugna, pero sin que alguno de ellos se haya impuesto como hegemónico.

Considerando lo expuesto, abordar la Reconceptualización es un desafío, ya que se trata de un movimiento que se desarrolló con gran heterogeneidad y diversidad. En este caso, el análisis se centra en *lo acontecido en los espacios de formación profesional, más*



puntualmente en las escuelas de Trabajo Social² universitarias en Argentina. Sobre estas experiencias, autoras como Carina Moljo (2004), María Virginia Siede (2015) y Ana Arias (2012), entre otras, recuperan algunas particularidades de este fenómeno a nivel general, que nos permiten tener una mirada amplia del proceso. Estas autoras reconocen la importancia que tuvo el activismo y la organización estudiantil y docente en las universidades, destacando que fueron momentos de grandes cambios en los espacios académicos para el Trabajo Social. Además, advierten la conexión entre estos espacios y el movimiento de Reconceptualización en nuestro país, en especial con los espacios vinculados al movimiento político peronista (Siede, 2005).

En este orden, el presente trabajo aborda un aspecto que no ha sido del todo profundizado hasta el momento: los procesos de reformas curriculares de planes de estudios de las carreras de Trabajo Social que acontecieron en el marco las transformaciones institucionales de sus respectivas escuelas, entre fines de los 60 y mediados de los 70, coincidiendo con la radicalización y expansión de las discusiones de la Reconceptualización, en Argentina. Además, pretende ofrecer una mirada amplia sobre estos procesos, a partir de la sistematización de distintas experiencias a nivel nacional.

Para ello, se recuperan las experiencias de carreras que estaban –o que se incorporaron en esos años– bajo la órbita de las universidades nacionales. Dentro de las mismas, se indagó en aquellas que atravesaron reformas curriculares y/o institucionales durante el periodo y sobre las cuales había literatura producida al respecto. Además, se apostó a una mirada amplia y federal –de distintas regiones del país–. De esta manera, se tomaron cuatro experiencias de relevancia: las de las escuelas de Buenos Aires, de Rosario, de Misiones y de Mendoza. Esto fue posible gracias a la recuperación y análisis de trabajos elaborados por colegas sobre la temática (Melano, 2016; 2019; Rodríguez, 2016; Siede, 2015; Barrera y Fuentealba, 2012; Moljo, 2004; Pagani, 2007; Muñoa, 2020). Todos estos trabajos ofrecen una mirada particular de cada carrera, sin establecer conexiones de jerarquía con otros procesos que ocurrían en paralelo.

El análisis de las distintas experiencias permitirá construir una mirada general de dichos procesos de reformas curriculares, advirtiendo similitudes y conexiones, y reflejando cómo las discusiones impulsadas por la Reconceptualización se incorporan e impactan en las propuestas de formación profesional. Todo esto, atravesado por la efervescencia política que generaba la coyuntura nacional y latinoamericana como motor para la organización y el protagonismo de la juventud universitaria.

² Durante esos años permanecían las denominaciones de Asistencia Social y Servicio Social en las propuestas de formación de nuestra profesión. A los fines prácticos, en el desarrollo de este artículo se usará la denominación de “Trabajo Social” para referirnos a la carrera de manera general y se retomarán las denominaciones correspondientes en cada caso particular.



De esta manera, el análisis permitirá expresar la estrecha vinculación entre los ideales de la Reconceptualización y los objetivos del proyecto nacional y popular para la liberación, que se instala con el retorno del peronismo al poder bajo el gobierno de Héctor Cámpora. Esta conexión es la que permite, impulsa y orienta las reformas curriculares en las experiencias relevadas. Esta estrecha vinculación quedará demostrada también con las repentinas interrupciones de estos procesos de reformas –tiempo antes del golpe de Estado del 76–, producidas a partir del avance de la derecha peronista (Besoky, 2017), representada por sectores autoritarios, conservadores y anticomunistas dentro del gobierno.

El movimiento de Reconceptualización argentino

El origen y desarrollo del movimiento de Reconceptualización argentino se enmarca en lo que Grassi (1994) refiere como el quiebre de la armonía en el campo profesional hacia finales de la década del 50. En esos años se identifican las primeras líneas de ruptura en el debate del Trabajo Social, con el ingreso de los debates modernizadores y de la perspectiva desarrollista a la profesión, materializada con la creación del Instituto de Servicio Social en 1959, un bastión profesional de la época desarrollista (Alayón, 2005). La creación del Instituto, inscripta en la necesidad de superar las estructuras tradicionales de la sociedad latinoamericana, para insertarla en el camino hacia el desarrollo, expresa la primera ruptura del campo profesional (Grassi, 1994). Paradójicamente, este suceso también representa el origen de la segunda, ya que desde sus filas de estudiantes y graduados surgirá el grupo que impulsará el proceso de Reconceptualización en la profesión.

Siguiendo a la autora, se puede afirmar que esta nueva propuesta de repercusión latinoamericana tuvo su origen en Argentina con la conformación del Grupo ECRO y la publicación del primer número de la revista *Hoy en el Servicio Social* en 1965, editada por este grupo. Sus integrantes eran ex alumnos del mencionado Instituto y representaban una voz crítica dentro de la institución (Grassi, 1994). Si bien comienzan con una orientación desarrollista luego se irán dirigiendo a posturas más radicalizadas. Entre los miembros de este colectivo se destacan Norberto Alayón, Ethel Cassineri, Alberto Diéguez y Juan Barreix, entre otros. Durante su desarrollo, el Grupo ECRO irá radicalizando sus discusiones y se establecerá como el principal portavoz del movimiento en nuestro país. Esto es comprensible al calor de los sucesos políticos y sociales que sacudieron el escenario mundial: el Mayo Francés del 68, la Guerra de Vietnam, la Revolución Cubana, los movimientos de liberación nacional y el proceso



de descolonización africano, entre otros (Servio, 2009). Estos acontecimientos llevaron al plano de lo posible la necesidad de las grandes transformaciones e impulsaron el proceso de liberación de los países del llamado Tercer Mundo (Arias, 2012). De la mano con esto, el movimiento se nutre de los aportes del marxismo, de la teoría de la dominación y la dependencia, de la propuesta de concientización de Paulo Freire y los postulados de la naciente Teología de la Liberación, entre otros (Alayón, 2005).

Durante esos años el escenario nacional es testigo de un periodo represivo que se inauguró en 1966, con el golpe de Estado que llevó al poder al general Juan Carlos Onganía. A decir de Grassi (1994), se trató de un gobierno de carácter autoritario, tecnocrático y con un fuerte contenido represivo, guiado por sentimientos anti-comunistas, católicos y nacionalistas. Durante su mandato se aplicó un fuerte control social y se apuntó a intervenir y debilitar los espacios de organización política y partidaria, como sindicatos y universidades³. Moljo et al., (2023) advierten que esta clausura del escenario político tuvo como contrapartida el desarrollo y fortalecimiento de distintos actores en la escena pública, como el sindicalismo, el movimiento estudiantil y los sectores de base de la Iglesia Católica. Esto se refleja en un fuerte proceso de movilización y resistencia popular frente a la represión desplegada desde el gobierno: “mientras más se prohibía los espacios de expresión popular, más se radicalizaban las acciones de la juventud, la militancia barrial, de los sindicatos, del mundo de la cultura, etc.” (2023, p.15). La conflictividad social determinará un punto de inflexión, debilitando a la dictadura de turno y generando las condiciones para la posterior apertura democrática en 1973, con el retorno de las elecciones. En este proceso, el movimiento estudiantil tomó un rol protagónico, mientras que las universidades y centros de formación entraron en un momento de agitación política sin precedentes.

Las escuelas de Trabajo Social de Argentina

La convulsión de este período determinará un cambio de rumbo en los debates profesionales con pronunciamientos sobre la necesidad de reconceptualizar el Trabajo Social, aunque desde posiciones muy diversas y hasta irreconciliables (Siede, 2005). Sobre esto, la autora recupera el rol de la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS) que se introdujo en el debate en búsqueda de hegemonizar la discusión profesional y se enfrentó abiertamente con aquellos sectores que promovían una actualización del Trabajo Social. De esta manera, la discusión se dio desde las posturas

³ Un ejemplo de esto es la intervención realizada en las universidades nacionales el 29 de julio de 1966. Esa noche, las fuerzas armadas ingresaron a dependencias de la Universidad de Buenos Aires reprimiendo a estudiantes y profesores que defendían la autonomía universitaria y asistían a la intervención. Este hecho, conocido como “La Noche de los Bastones Largos” provocó la detención de una gran cantidad de docentes y estudiantes y expresó una clara definición por debilitar los espacios de organización política estudiantiles (Melano, 2019).



más conservadoras –como representaba la UCISS– hasta las posiciones más progresistas y radicalizadas (Siede, 2005).

En la misma línea, el grupo ECRO afianza su posición de ruptura frente a la propuesta tradicional del Trabajo Social incorporando una perspectiva orientada por un contenido político e ideológico en sintonía con los procesos de transformación que acontecían en el país y en el mundo, y reafirmando su oposición a la tradición reformista (Siede, 2015).

De esta manera, los debates comienzan a extenderse a los ámbitos de formación profesional, llegando a las universidades y alimentando a un movimiento estudiantil que era protagonista en el proceso de resistencia a la dictadura. Una primera experiencia que reconocer es la de la Escuela de Servicio Social de Misiones, en la ciudad de Posadas, la cual, a partir del año 1968, había pasado a desenvolverse bajo la órbita de la Universidad Nacional de Nordeste, luego de depender del Consejo General de Educación de la provincia. Esta carrera fue una de las primeras en recibir la influencia de la Reconceptualización, con gran protagonismo de los miembros del Grupo ECRO y siendo sede de las VI Jornadas Argentinas de Servicio Social realizadas en 1972 (Siede, 2005). La autora destaca este evento, ya que marca un cambio de rumbo en el debate profesional, promoviendo una vinculación política más clara del perfil profesional con la situación socio-política latinoamericana y con el proceso de liberación del pueblo, tal como consta en el documento final de dichas Jornadas:

Entendemos que el Servicio Social necesita instrumentarse, a partir de un Cambio ideológico que lleve al hombre a analizar racional y críticamente su situación, permitiéndole decidir libremente su propio destino, a partir de un proceso de participación en la movilización popular, como expresión organizada, solidaria y autogenerada en el propio pueblo que nos conduzca hacia la meta del desarrollo integral (Siede, 2005, p.15).

En 1970 la escuela es intervenida por Juan Barreix –miembro del grupo ECRO–, quien impulsa, como director, una reforma del plan de estudios. Durante su mandato, Barreix promueve la extensión de la formación a cuatro años, con el otorgamiento del título de Licenciatura, impulsa la creación de nuevos departamentos de Investigación Teórica, Trabajos Prácticos y Docencia Teórica, y renueva el plantel docente incorporando a integrantes del grupo como Norberto Alayón, Luis Fernández, Ethel Cassineri y Luis María Früm (Rodríguez, 2016).

En paralelo, la Escuela de Servicio Social de Rosario también sufre un cambio institucional: en 1971, y tras haberse desarrollado bajo la dependencia del Ministerio de Bienestar Social de la Provincia de Santa Fe, la carrera pasa a depender de la Universidad Nacional de Rosario. Por entonces, la carrera atravesaba un proceso de reformas iniciado en 1968, que tenía por finalidad introducir modificaciones en la matriz desarrollista y extender su duración a cuatro años. La escuela era entonces una de las unidades académicas que había adoptado con mayor fidelidad la perspectiva modernizadora en su formación, apuntando a un perfil “técnico” y con conocimientos y herramientas de las ciencias sociales (Pagani, 2007). Se puede observar la presencia de materias como Desarrollo de la comunidad, Administración en Bienestar Social, Sociología, Investigación Social, Psicología Social y Economía Social, entre otras. A su vez, los objetivos de la formación se orientan a la “planificación de programas de bienestar social”, a desarrollar potencialidades para “utilizarlas en beneficio de la comunidad” y “contribuir a formulación de la política social y planificación del desarrollo nacional” (Pagani, 2007). En esta línea, Muñoa (2020) también destaca en los Trabajos Académicos presentados, entre 1968-1973, la presencia del método de Organización y Desarrollo de la Comunidad como una herramienta recurrente en las propuestas de intervención, así como conceptualizaciones recurrentes en torno a la noción de desarrollo, comunidad e integración, como principales andamiajes teóricos.

Sin embargo, los sucesos políticos y la llegada de las primeras discusiones del movimiento reconceptualizador comienzan a abrir cuestionamientos a algunos aspectos de la formación. En el marco de las prácticas profesionales se produjo el encuentro con los sujetos y las experiencias de los barrios populares de la ciudad: estudiantes movilizados por el clima de época empiezan a conocer la realidad de esos sectores y se involucran en los procesos de organización de las comunidades. Esta inserción permitió la vinculación con la militancia política, así como fuertes críticas a las propuestas curriculares de las prácticas y a los métodos de supervisión (Pagani, 2007). Este suceso, refleja lo que Ana Arias (2012) refiere como el proceso de radicalización de los sectores medios, protagonizado, justamente, por el acercamiento a las realidades populares en el marco de la apuesta por el desarrollo comunitario y las experiencias de militancia de base que se desarrollaban en aquellos espacios. La radicalización política de estos sectores será una consecuencia inevitable.

Por su parte, en la Universidad Nacional de Buenos Aires podemos encontrar otros aspectos particulares del periodo. Aquí, la Escuela de Servicio Social ya estaba bajo la órbita universitaria, dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Sin embargo, ocupaba un lugar relegado, bajo la hegemonía del paradigma jurídico. María



Cristina Melano, quien fue parte de este proceso, advierte que la carrera funcionaba bajo una lógica escolarizada y al margen de los debates políticos, sin registrar procesos de reformas curriculares o institucionales hasta 1973 (Melano, 2019). En este marco, se destaca el papel de un grupo de estudiantes y graduados organizados en la agrupación *Nuevo Servicio Social*, desde donde se impulsan nuevos debates con un fuerte contenido político que, hasta entonces, estaban ausentes en la formación. La autora resalta que “se pronunciaban por un trabajo social comprometido con el momento histórico y con los sectores más desposeídos, con la construcción del hombre nuevo y de una nueva sociedad, a la vez que pugnaban por la profesionalización y tecnificación del campo” (Melano, 2019, p.229). A su vez, dicho grupo promovía la necesidad de jerarquizar la formación académica y disputar contra el fuerte carácter para-jurídico. Asimismo, buscaban la incorporación de perspectivas teóricas ligadas a los procesos de liberación, permitiendo el ingreso de los debates reconceptualizadores, sobre todo las discusiones impulsadas por el Grupo ECRO.

Finalmente, la experiencia acontecida en la Escuela de Servicio Social de Mendoza vuelve a poner al estudiantado en el centro de la escena. Siguiendo los aportes de Barrera y Fuentealba (2012), interesa destacar la realización del Seminario denominado *Reestructuración de la carrera de Servicio Social*, en septiembre de 1972, que tuvo como exponente invitado a Juan Barreix. Según las autoras, este evento fue impulsado por los estudiantes de la carrera y expresaba la necesidad de debatir este tema de cara a la posible apertura democrática. Además, reconstruyen que el reconocido integrante del Grupo ECRO presentó en su discurso una nueva propuesta de organización y funcionamiento de la escuela, que sentó las bases del proyecto de reforma curricular que se llevaría a cabo al año siguiente, bajo su conducción: la democratización y el protagonismo estudiantil fueron sus ejes principales (Barrera y Fuentealba, 2012).

Observando estas experiencias, mientras nos acercamos a la breve experiencia democrática de 1973, aparecen movimientos dentro de las distintas carreras, con un fuerte protagonismo estudiantil, motivados por los sucesos sociales y políticos de la región e influenciados por la Reconceptualización. Estos debates promueven cambios y transformaciones en las currículas y abren el cuestionamiento hacia las matrices consideradas tradicionales de la profesión. En algunos casos, estarán acompañados por movimientos institucionales, como en las escuelas de Rosario y Misiones⁴. En esta línea, los eventos de marzo del 73 impactarán cabalmente en el desarrollo de estos procesos.

⁴ Hacia 1973 varias de las escuelas que formaban profesionales habían sido incorporadas a universidades públicas, abandonando el carácter terciario de formación. Para tomar dimensión, entre 1971 y 1973 fueron creadas en la Argentina 12 universidades nacionales (de Río Cuarto, de Salta, de Catamarca, de Lomas de Zamora, de Luján, de Junín, de Misiones, de la Patagonia (Comodoro Rivadavia), de San Juan, de San Luis, de Santiago del Estero y de Entre Ríos), dos universidades provinciales fueron transformadas en nacionales (la de Neuquén, que fue transformada en la Universidad Nacional del Comahue, y la de la Pampa) y fueron creadas dos universidades provinciales (de la Rioja y de Jujuy), logrando así una expansión y crecimiento considerable (Moljo, 2004).

Apertura democrática

El 13 de marzo de 1973 se reanudan los comicios después de siete años de clausura democrática en nuestro país, con una alta participación que arroja como ganadora a la fórmula de Cámpora-Solano del peronismo (FREJULI)⁵. Con este hecho se pone fin a la etapa de la Revolución Argentina, que fue testigo de la resistencia peronista, de la expectativa por la construcción de un socialismo nacional y de un fuerte protagonismo de diversos sectores de la juventud argentina (Siede, 2005). Es, además, un punto de inflexión en el desarrollo de nuestra profesión, que tomará un nuevo impulso.

Siguiendo a Moljo (2004), podemos observar expresiones de este impulso en las revistas de la profesión. En la nota editorial de la edición número 27 de la revista *Hoy en Trabajo Social*, del año 1973, se analiza esta nueva etapa afirmando que para la disciplina puede ser la posibilidad inmediata de su inserción a nivel de bases, junto a un pueblo que inicia el camino de la liberación y la construcción nacional. En la misma sintonía, en la edición número 19 de *Selecciones del Trabajo Social*, del primer cuatrimestre del año 1973, se afirma que el resultado electoral

Parece demostrar la voluntad generalizada de un pueblo hacia el reconocimiento de los valores humanos y de la dignidad de todos los hombres sin exclusiones irritantes e injustas [y que] bien podría establecerse en paralelismo convergente entre dichos objetivos y los que viene proclamando explícitamente el creciente movimiento del nuevo Servicio Social. (citado en Moljo, 2004, p.256)

La apertura significó también el inicio de un nuevo ciclo para la universidad. A solo días de asumir, Héctor Cámpora nombra ministro de Educación a Jorge Taiana, quien interviene la universidad. En el decreto de intervención se expresa que el proyecto de liberación nacional exige poner definitivamente las universidades nacionales al servicio del pueblo, siendo por lo tanto necesaria la reformulación de los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza con la participación de todos los sectores vinculados a la vida universitaria. Con el avance y el apoyo de los sectores jóvenes y estudiantiles, la propuesta era cambiar la universidad pública, incorporando una visión de servicio



hacia la sociedad, procurando la utilización de la ciencia y la tecnología al servicio de la producción e impulsando el proceso de liberación (Melano, 2019). Estos cambios dieron pie a un fuerte activismo estudiantil en vista de concretar las reformas curriculares que se venían gestando en los años anteriores.

Las escuelas de Trabajo Social y los procesos de reforma

La intervención universitaria llegó a muchas de las escuelas de Trabajo Social. En la mencionada edición N° 20 de *Selecciones del Servicio Social*, recuperada por Siede (2015), se reconoce que la asunción del nuevo gobierno significó un cambio profundo, y que todas las escuelas de Servicio Social dependientes de universidades o ministerios habían sido intervenidas o se hallaban en proceso de renovación⁵. Estas intervenciones posibilitaron que se inicien –y que en algunos casos se profundicen– los procesos de reformas de planes de estudios.

La Universidad Nacional de Buenos Aires fue una de las primeras en sentir las repercusiones del cambio de rumbo en la política nacional universitaria. Rodolfo Puiggrós, proveniente de la tradición marxista y referente de una nueva izquierda del peronismo, fue designado rector⁷. Su proyecto estaba orientado a la construcción de una universidad nacional y popular, promoviendo la participación estudiantil y docente en la construcción de un proyecto académico y pedagógico para la liberación (Melano, 2019). Su llegada permitió impulsar una reforma inédita en la carrera de Servicio Social de dicha universidad. El puntapié fue la llegada de Marta Cantorna como delegada interventora, luego de una fuerte demanda por parte de docentes y estudiantes. Por primera vez, una asistente social asume la dirección de la escuela, dando inicio a una etapa novedosa al alinearse con el proyecto nacional impulsado por el gobierno de Cámpora. Así lo expresó en su primer discurso:

Un rumbo rectificador ha comenzado a generarse a partir del 11 de marzo, cuando el pueblo dijo basta a un sistema dependiente, inhumano, mercantilista e incapaz de satisfacer las necesidades materiales y trascendentales del hombre. Es por esto que hoy nos proponemos a través de la Universidad, participar en el gobierno popular, para la creación de un nuevo país que posibilite una sociedad solidaria, socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana. (Melano, 2019, p.232)

⁵ Moljo (2004) indica que en ese entonces fueron intervenidas las Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza y las escuelas de Servicio Social de Río Negro, Posadas, La Plata, Olavarría, La Rioja, Neuquén, Comahue, San Juan, Santa Fe, Rosario, Córdoba y Bahía Blanca.

⁷Bajo su gestión pasará a denominarse Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

Cantorna pertenecía a un grupo de docentes y graduados que encaró la intervención a través de un proyecto comprometido con los lineamientos del gobierno nacional y vinculado con los ideales del movimiento de Reconceptualización, tal como consta en un fragmento de la edición N° 21 de *Selecciones del Servicio Social*:

En el campo específico de nuestra carrera, nos proponemos eliminar el servicio social asistencialista, para construir un trabajo social al servicio del país y su Pueblo. Del país, para contribuir a través de la investigación y de la acción al proceso de liberación. Del Pueblo, posibilitando su participación consciente, libre pero organizada en las decisiones de gobierno, como medio de acceso al poder. Por lo tanto, se deberán analizar, cuestionar y replantear todas las materias y la carrera en su conjunto. En esta tarea participarán docentes, no docentes, alumnos y egresados que deseen colaborar. Nos proponemos dar a nuestra carrera un gran impulso para preparar a los nuevos trabajadores sociales que el país requerirá en cantidad, para realizar su revolución. (Melano, 2019, p.232)

En primera instancia, se procedió a la renovación del cuerpo docente que contaba con una gran cantidad de profesores de tradición conservadora y provenientes de la rama jurídica. En paralelo, se crean y establecen las Terceras Cátedras: cátedras paralelas que les estudiantes podían cursar libremente y en las cuales participaron docentes alineados a los objetivos del gobierno popular. En estos espacios les estudiantes entraron en diálogo con las teorías del marxismo, la teoría de la dependencia y los aportes de Paulo Freire, entre otras. En la misma línea, se propusieron cursos de formación para los docentes como el de *Liberación o Dependencia*, la alternativa de esta hora (Melano, 2019).

En segunda instancia, se avanzó en el anteproyecto del nuevo plan de estudios, aprobado en 1974. En sus páginas anuncia la búsqueda de un perfil profesional comprometido y militante de las luchas populares y de las causas del pueblo, que intervenga con aquellos grupos que tengan la posibilidad de protagonizar el proceso de transformación en los procesos de concientización, formación, capacitación, organización y movilización popular, con miras a “desarrollar integralmente la personalidad solidaria para eliminar la dependencia y la opresión, fortaleciendo la formación, la organización y acción del mismo” (Melano, 2019, p.235). Se incorporan nuevos paradigmas filosóficos y epistemológicos y se profundiza el carácter histórico de los procesos sociales, a través de asignaturas de historia mundial, latinoamericana y argentina, con el objetivo de ampliar

su aproximación a las ciencias sociales y a las teorías que interpretan los fenómenos sociales en sus aspectos estructurales, históricos y coyunturales. El anteproyecto procuraba poner un freno a la subordinación de la carrera a la hegemonía del derecho: de cinco materias anuales sobre derecho se pasará a tener solo dos semestrales, y se introducen así asignaturas como Filosofía, Epistemología y Doctrinas Políticas y Económicas, que permiten la comprensión de las estructuras de poder y la relación entre los países centrales y periféricos. En la misma línea, aparecen materias como Sociología de la Liberación y Psicología Social. Se busca aportar así a la búsqueda de un nuevo Trabajo Social que pueda validarse y legitimarse al interior de las ciencias sociales.

En línea con lo acontecido en Buenos Aires, la Escuela de Servicio Social de Mendoza sintió rápidamente el impacto del cambio de gobierno. Siguiendo la investigación de Barrera y Fuentealba (2012), luego de que Alberto Martínez Baca asuma la nueva gobernación de la provincia, los estudiantes deciden tomar la escuela para pedir su inmediata intervención y dar concreción al proyecto de reestructuración que había quedado planteado en el seminario de 1972. A partir de entonces, Juan Barreix es designado como director y se aboca a encaminar la demanda estudiantil e impulsar la reforma del plan de estudios y la reestructuración del cuerpo docente (Barrera y Fuentealba, 2012). Las autoras recuperan un discurso del subsecretario de Educación, Carricondo, en el que explicita los lineamientos fundamentales que condujeron la reestructuración de la escuela:

120

Consideramos que la Escuela Superior de Servicio Social había funcionado en perfecta y armoniosa concordancia de complementación de objetivos, dentro de lo que fueron las postulaciones claves del aparato educativo, instrumento de dominación de las clases explotadoras. En este caso particular, dedicada a la formación de técnicos asistencialistas, con objetivos profesionales de meros ajustes del hombre al sistema injusto; profesionales que, actuando desde una perspectiva pretendidamente neutra, pero en el fondo profundamente opresora, sirvieron para disimular contradicciones y suavizar superficial y pasajeramente los efectos particulares de un sistema globalmente injusto. (Barrera y Fuentealba, 2012, p.99)

Las autoras continúan explicando los objetivos de dicha estructuración destacando la necesidad de:



Hacer convergir dos proyectos, el primero- de carácter fundamentalmente pedagógico- orientado en la dirección de una “educación liberadora” y, el segundo de orden político según el horizonte de la “liberación nacional (...) se buscaba conjugar una formación “liberada” de las ataduras de la dominación del aparato escolar, con una formación profesional altamente politizada y comprometida con el proyecto de “liberación nacional” postulada por aquellos grupos partidarios. (Barrera y Fuentealba, 2012, p.99)

Estos objetivos se expresan de manera clara en dos aspectos del nuevo plan de estudios. Por un lado, en la incorporación de nuevas materias, como Geografía Regional, Doctrinas Políticas Contemporáneas, Introducción a la Filosofía, Historia Argentina y Americana y Sociología del Cambio. Por otro, y fundamentalmente, en la incorporación de una nueva modalidad de trabajo, conocida como Comunidad Didáctica, un tipo de funcionamiento desescolarizado y democratizador inspirado en la educación freireana. Esta propuesta novedosa apuntaba a la superación de la relación paternalista entre docentes y estudiantes, de las relaciones competitivas, mediante la acción grupal cooperativa y solidaria para la realización de un objetivo común, y a la implementación de formas de evaluación conjuntas y recíprocas; además, fomentaba la participación y el involucramiento activo de los estudiantes (Barrera y Fuentealba, 2012). Este fue el nombre que adoptó el grupo de trabajo de la escuela, cuyos objetivos se expresan en un documento que elaboraron llamado *Memoria Crítica* y publicado en *Hoy en el Trabajo Social*:

121

Si nuestro objetivo es lograr un Trabajo Social liberador, la realidad educativa de la Escuela debe crear las condiciones propicias para vivenciar los valores que permitan al Trabajador Social insertarse en el proceso de liberación que América reclama (...). De lo que se trata es de que el profesional sepa vivir, que logre comunicarse y dialogar con los grupos y comunidades y, en una actitud de compromiso existencial, pueda conocer-conociéndose-, a fin de colocarse en una función realmente concientizadora (...) para servir a su pueblo. (Barrera y Fuentealba, 2012, p.105)



Se debe terminar definitivamente con las formas tradicionales de enseñanza y práctica del Servicio Social porque ellas desvinculan totalmente al estudiante de las realidades donde deberá trabajar. La nueva educación debe ser una praxis de liberación; no preparar para la liberación, sino ser ya acción liberadora. (Barrera y Fuentealba, 2012, p.103)

La Comunidad Didáctica tenía otro aspecto relevante: la experiencia de Taller Total, un espacio semanal de encuentro y debate entre estudiantes, docentes y administrativos, donde se discutía acerca de los proyectos tratados anteriormente en un consejo académico. Eran consideradas instancias de aprendizaje colectivo y expresión cabal del horizonte de una práctica educativa liberadora. La idea de “totalidad” apuntaba a que los distintos claustros trabajen de manera integrada, abierta y colectiva todos los temas de interés de la institución. Por último, las autoras destacan que, en la nueva propuesta curricular, existe una apuesta por las prácticas de campo, para concebirlas como una oportunidad que tiene la Universidad de prestar un servicio al pueblo, frente a las necesidades de las comunidades (Barrera y Fuentealba, 2012).

En Rosario el retorno del peronismo al poder también encontró una universidad convulsionada: estudiantes movilizades y organizades tomaron la escuela y lograron la renuncia de su directora, quien fue reemplazada por Néstor Ciarnello, hombre de militancia peronista y de afinidad con el movimiento de la juventud. Esta nueva gestión propondrá un Plan Académico de Emergencia que funcionará como un plan de transición hasta la llegada del nuevo Plan de Estudios, aprobado en abril de 1974, fruto del trabajo de docentes y directivos con el apoyo y la participación estudiantil.

Siguiendo a Pagani (2007), podemos advertir, en primer lugar, la crítica a la propuesta curricular anterior. Por un lado, en la resolución ministerial que aprueba el Plan de Emergencia⁶, se establece que este abarca una necesidad que el plan anterior no cubría: la comprensión de la realidad socio-política y económica del país, ya que, sin ella, les estudiantes no podían abordar el campo de trabajo en la comunidad. Por otro lado, en el texto del Plan del 74 se profundiza la crítica argumentando que:

⁶ Se trata de la Resolución 556/73 (Expte. Nº 19.109) del 5 de octubre de 1973, recuperado por Pagani (2007) en su trabajo. Este documento deja sin efecto la última modificación del plan de estudios de 1972 y reconoce el Plan académico de emergencia hasta que se presente el plan de estudios para el año lectivo de 1974.

Como resultado de la formación impartida hasta el momento en la Escuela de Servicio Social de Rosario, la práctica profesional del asistente social se ha limitado a un accionar paliativo y asistencialista en general, no acordes con las necesidades reales del país y los sectores populares (...) Estos métodos caso social individual, grupo y comunidad, importados de otros países, se aplicaban a vuestra realidad que poco tiene que ver con la de ellos. (Pagani, 2007, p.118)

A partir de este diagnóstico, el nuevo plan avanza en la construcción de nuevos objetivos, vinculados al proceso de liberación nacional y a los objetivos del nuevo gobierno:

Enseñar al estudiante los principios fundamentales de las disciplinas y darle las herramientas necesarias para que pueda ir profundizando el desarrollo de una práctica crítica y comprometida que tenga como objetivo final la liberación del hombre en sociedad (...) Se deberá tender a la sistematización de una nueva metodología de trabajo social, no adoptada de ciencias sociales compartimentadas, sino fundamentalmente a partir del análisis continuo de la realidad hecho en el mismo campo de trabajo y luego, trasladado al aula, elaborada con el aporte de las ciencias sociales. Es fundamental que la estructura académica de la escuela garantice la confrontación permanente entre el aprendizaje metodológico y el aprendizaje del marco teórico. (Pagani, 2007, p.119)

123

Siguiendo el análisis, se advierte la búsqueda de una nueva forma de enseñar la profesión, situada en la realidad local y vinculada al horizonte de liberación. El nuevo currículum contenía Talleres de Trabajo en los cuales los estudiantes realizaban sus prácticas, buscando acercarse a la realidad concreta, real, abonando a la comprensión de aquellas estructuras que condicionan al hombre y que, por lo tanto, era necesario transformar (Pagani, 2007). De la mano con esto, se incorporan nuevas materias como Estructura Social, Análisis crítico del Servicio Social, Realidad Socio Político Argentina, Análisis del Tercer Mundo, Historia del Movimiento Obrero, Ética y Filosofía. En sintonía con las otras experiencias, se trata de herramientas teóricas para la comprensión de la realidad y que buscaban elevar el carácter científico de la profesión.



Finalmente, la Escuela de Servicio Social de Misiones también experimentará un giro determinante. En 1973, estudiantes y docentes afines al nuevo gobierno, exigen la renuncia del entonces director y logran que sea reemplazado por Alberto Diéguez, elegido en asamblea como “interventor popular” de la escuela (Rodríguez, 2016). En este punto, comienza a plasmarse una nueva propuesta de Trabajo Social, de carácter crítica, enmarcada en una etapa de reconstrucción y liberación nacional, fundada en un:

Profundo compromiso y conocimiento de los problemas nacionales a partir de un objetivo central: erradicar nuestra estructura dependiente y construir una sociedad liberada de cualquier forma de explotación (y) asumir como uno de los objetivos la inserción del trabajador social en los problemas específicos de la región y en aquellas áreas donde su intervención resulte más beneficiosa para los sectores populares. (Okada, 1973, citado en Rodríguez, 2016, p.298)

Además, se resalta la creación de las llamadas Cátedras no curriculares, las cuales permitieron la incorporación de estudiantes ajenos al ámbito académico: referentes barriales, trabajadores, militantes políticos y sindicales ocuparon las aulas, conformando un espacio totalmente novedoso y disruptivo que permitió el intercambio de experiencias y saberes sobre temas de la realidad social y política. Se trató de una experiencia en vistas al horizonte de la construcción de una universidad del pueblo (Rodríguez, 2016).

Por último, se destaca también el nuevo plan de estudios que se concreta en 1974. Esta propuesta comprendía una formación de cinco años con materias novedosas, como Historia económica y social, Planificación Social y Económica, Antropología Social y Cultural, Problemática Mundial y Latinoamericana, Guaraní I y II, entre otras, además de la presencia de Filosofía, Economía, Sociología y Ciencia Política. Rodríguez (2016) recupera una nota del diario *El Territorio* titulada “Carreras que se dictarán en el ’75 en la Facultad de Ciencias Sociales”, del 18 de noviembre de 1974. De allí, recupera una definición del Trabajo Social:

‘Una tecnología social que aplica los conocimientos de las ciencias sociales a la realidad social, con el objeto de transformarla’ siendo sus principales objetivos, según la misma fuente de referencia: ‘investigar y formular los principios generales que hacen a la conformación de los problemas sociales; elaborar la tecnología social destinada a intervenir en la solución de los problemas sociales; efectuar procesos destinados a tareas de educación social tendientes a elevar el nivel de conciencia de la población, para la transformación social’. (Rodríguez, 2016, p.304)

Punto de inflexión. El avance de la derecha y el golpe de Estado

Estos procesos, inéditos de reformas, se vieron interrumpidos en el corto plazo. Son años de gran convulsión política no solo en Argentina, sino en la región. La puesta en marcha del Plan Cóndor, bajo los intereses económicos y el despliegue militar de EEUU, abonó al avance de las fuerzas armadas en los espacios de poder de las naciones latinas. Ejemplo de esto son los golpes de estado de Bolivia (1971), Chile (1973), Uruguay (1973) y Argentina (1976). En este marco, los procesos nacionales vinculados a horizontes de liberación latinoamericanos son interrumpidos.

En Argentina, el optimismo generado por el nuevo gobierno se fue apagando por los conflictos internos y la crisis política. Solo algunos meses después de la asunción de Cámpora, se produjo el avance de sectores conservadores y de derecha⁸ dentro de las filas del gobierno nacional, en una disputa clara y abierta contra los espacios que levantaban las banderas de la juventud y el horizonte nacional y popular de liberación.

En este marco, la Universidad recibió uno de los primeros impactos. La consolidación de los sectores más conservadores allanó el camino para el desarrollo de acciones represivas con el objetivo de lograr la llamada “depuración” anticomunista y el desplazamiento de los sectores de izquierda del peronismo. Esta depuración, se profundizó en las universidades luego de que Jorge Taiana fuera obligado a renunciar y fuera reemplazado por Oscar Ivanissevic, un personaje que llegó a expresar la necesidad de cerrar las universidades subvertidas para asearlas, ordenarlas y normalizarlas, explicando que de lo que se trata es de “sanear un organismo que se reconoce padece serias anomalías” (Besoky, 2017, p.146). Se abre así una etapa oscura en la universidad argentina, con una fuerte persecución y represión a estudiantes y docentes. Estos cambios se suscitaron en un periodo de tiempo muy corto, interrumpiendo experiencias que se habían iniciado no hacía más de un año atrás.

En la Universidad de Buenos Aires, a pocos días de asumir, Ivanissevic nombra rector a Alberto Ottalagano, una figura representativa del sector más conservador y reaccionario del peronismo⁹. Su llegada pondrá un freno abrupto al proceso de reforma que se venía impulsando en la carrera. En octubre de 1974, Rodolfo Carlos Barra es designado como director interventor de la escuela, procediendo a cambiar nuevamente el plan de estudios y obligando a la renuncia de la entonces directora Marta Cantorna y su equipo, quienes van dejando atrás el proyecto de reforma impulsado, que no se pudo concretar en su totalidad.

⁸ Para comprender esta idea de “derecha peronista” se retoma lo postulado por Besoky (2013).

⁹ Alberto Ottalagano, fue rector de la Universidad de Buenos Aires durante el último tramo de la presidencia de María Estela Martínez de Perón. Muchas veces se declaró públicamente fascista y fiel seguidor de los valores de Hitler, Mussolini y Franco. (Besoky, 2017)

Mendoza sufrirá también el avance de los sectores de la derecha peronista en su gobierno, y un impacto consecuente en la carrera de Servicio Social, alineada con su gestión. El modelo pedagógico y organizativo de la Comunidad Didáctica continuó funcionando en la incertidumbre, hasta fines del año 1974, cuando se consuma la clausura de esta experiencia, implicando el fin del proceso de reformas iniciado y el consecuente retorno a un régimen escolarizado tradicional, en el marco de una profunda reorientación político-ideológica (Barrera y Fuentealba, 2012).

Por su parte, la Escuela de Servicio Social de Misiones no será la excepción en este retroceso. Según Rodríguez (2016), en el mismo año en que se concreta el nuevo plan de estudios, la escuela es transformada en Facultad de Ciencias Sociales, y se incorpora al ámbito de la Universidad Nacional de Misiones. Este momento coincide con la designación de Raúl Lozano como rector interino, y el posterior nombramiento de Horacio Belastegui como decano-normalizador, acompañado de Enrique Aderrechea como secretario académico, lo que representó, según el autor, un claro avance de los sectores más conservadores y ortodoxos del peronismo (Rodríguez, 2016).

Finalmente, el 24 de marzo de 1976, se consumó el golpe de Estado nacional por parte de las Fuerzas Armadas, iniciando lo que se conoció como el Proceso de Reorganización Nacional. Esta dictadura será la más sangrienta en la historia de nuestro país. Uno de los aspectos más atroces del proceso fue la construcción de una legalidad alrededor del exterminio de personas, es decir, la normalización del aniquilamiento de ese otro distinto, problemático y, fundamentalmente, disidente político (Trachitte *et al.*, 2005), a partir de lo cual se justifican las acciones de violencia, represión, tortura y aniquilamiento de miles de personas, silenciando e inmovilizando a la sociedad por medio del terror. Las políticas diseñadas para la universidad se concentraron en el control ideológico y la persecución política de grandes sectores universitarios: estudiantes, docentes e investigadores son perseguidos, torturados, y muchos de ellos muertos y/o desaparecidos. De la mano con esto, se implementó la prohibición de autores, editoriales y contenidos de diferentes tipos de textos y publicaciones.

El Trabajo Social se vio directamente afectado por estos acontecimientos. El 18 de julio de 1976 fue asesinado, en Villa Mercedes (San Luis), Luis María Früm, integrante del Grupo ECRO y destacado docente en la escuela de aquella ciudad. A este hecho se suman el exilio de Barreix y Ander Egg, y la prisión de Alayon, miembros también de la revista. La revista publicará dos números más el año siguiente, hasta que finalmente fue prohibida por el gobierno de facto. También, fueron prohibidos muchos de los libros editados por este grupo. Por su parte, la revista *Selecciones del Trabajo Social* interrumpió sus publicaciones en el año 1978.



Las escuelas también sufren este avance. De un total de cuarenta y cinco escuelas de Trabajo Social que existían en nuestro país hasta ese momento, catorce fueron cerradas o suspendidas en su funcionamiento, entre ellas las de Rosario y Mendoza (Moljo y Moljo, 2006). En el primer caso, la carrera es cerrada el 20 de octubre de 1976. En Mendoza, también ese mismo año, se consuma el cierre y la interrupción del proceso de reforma que había acontecido de la mano de la Comunidad Didáctica. Peculiarmente la formación se reinicia el año siguiente, dejando atrás todos los avances mencionados y con un nuevo plan de estudios, que otorgaba el título de Asistente Social con una duración de tres años. “En la formación, el fundamento epistemológico y teórico del quehacer profesional se colocó, pura y exclusivamente, en la moral y ética cristiana, claro que de la más ortodoxa. Esto explica la existencia en el plan de materias como Ética General, Ética y Doctrina Social de la Iglesia y Ética Profesional” (Barrera y Fuentealba, 2012, p.111).

Conclusiones

En este artículo se abordó el tema de las reformas curriculares de planes de estudios de las carreras de Trabajo Social en el ámbito universitario, que acontecieron en el marco las transformaciones institucionales de sus respectivas escuelas, entre fines de los 60 y mediados de los 70 en Argentina.

Este análisis ayuda a comprender cómo impactó el clima de época en la profesión de Trabajo Social y en el desarrollo de las propuestas de formación en esos años. El protagonismo estudiantil tomó impulso con los sucesos políticos regionales, para iniciar un proceso de cuestionamiento y reformas que llegaron a las carreras de Trabajo Social de la mano con los debates de la Reconceptualización. En este marco, la apertura democrática permitió la radicalización de estas experiencias.

Las investigaciones realizadas hasta el momento se habían concentrado en la recuperación de las historias de cada carrera o escuela en particular. En este escrito, la sistematización de las experiencias de los distintos trabajos permitió superar el análisis individual y ofrecer una mirada amplia y federal de este proceso. De esta manera, se pudieron detectar características y ejes en común que marcaron estas reformas curriculares:

- La importancia asignada a los procesos de organización, con un fuerte contenido democratizador y colectivo, basados en el protagonismo estudiantil y docente y en la participación activa de todos sus actores.
- La adopción de nuevas metodologías de enseñanza y trabajo, inspiradas principalmente

en la pedagogía freireana, orientadas a la superación de la relación jerárquica entre docentes y estudiantes.

- La incorporación de nuevos debates y perspectivas teóricas y políticas, que se reflejan en las nuevas asignaturas.

- La reconfiguración de las prácticas profesionales, las cuales comienzan a expresar un compromiso social y político con los sectores populares en la construcción del camino hacia la liberación.

En este sentido, el escrito refleja cómo estos procesos de reformas curriculares permitieron que los ideales del movimiento de reconceptualización entraran en estrecha vinculación con los objetivos del proyecto nacional y popular del gobierno peronista. Además, brinda una concepción más amplia y nacional de este proceso. No se trató de experiencias aisladas o de impulsos propios de determinados sectores o gobiernos locales. Más bien, se trató de la apuesta a un proyecto que buscaba reconceptualizar la profesión bajo los ideales de la liberación nacional e instalar un cambio de rumbo para el Trabajo Social en todo el territorio.

Es importante destacar que esta fuerte vinculación se reflejó también en el impacto que tuvo la crisis política y el avance de la derecha en la disolución de los procesos de reforma en muy poco tiempo. Se puede observar una relación directa entre ambos movimientos. De esta manera, podemos ver que la interrupción del movimiento de Reconceptualización en Argentina comienza tiempo antes del golpe de Estado de 1976, y que solo se explica en clave de la vinculación mencionada.

Se puede afirmar, entonces, que la experiencia de la Reconceptualización del Trabajo Social en los ámbitos de formación universitaria estuvo determinada, tanto en su gestación como en su disolución, por la suerte que corrió el proyecto peronista de liberación nacional que llega al gobierno en 1973. De esta manera, el trabajo realizado permite profundizar el entendimiento de este fenómeno, permitiendo un diálogo entre los procesos sociopolíticos nacionales y las experiencias particulares de reformas curriculares. Además, deja abierta la posibilidad de ampliar esta línea de investigación, incorporando las experiencias de otras escuelas y carreras del país que atravesaron experiencias similares.

Por último, cabe mencionar que con esta interrupción las líneas de trabajo y reflexión impulsadas en los procesos de reformas curriculares fueron prácticamente abortadas, eliminadas del debate profesional, dando paso a un proceso de consolidación de las perspectivas tradicionales y a un reposicionamiento de los sectores conservadores en la hegemonía del campo profesional.



Habrá que esperar a la siguiente apertura democrática, en 1983, para ver cómo los debates abiertos por la Reconceptualización serán retomados bajo el impulso de los nuevos aires.

Referencias bibliográficas

Alayón N. (Ed.) (2005). El Movimiento de Reconceptualización. Una mirada crítica. En N. Alayón (Ed.), *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización* (pp. 9-18). Espacio Editorial.

Alayón, N. (2016). A 50 años de la Reconceptualización. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/12/14_Alayon

Aquín, N. (2005). Reconceptualización: ¿un Trabajo Social alternativo o una alternativa para el Trabajo Social?. En N. Alayón (Ed.), *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización* (pp. 9-18). Espacio Editorial.

Arias, A. (2012). *Pobreza y modelos de intervención*. Espacio Editorial.

Barrera, M. E. y Fuentealba, J. A. (2012). Formación profesional y discursos en torno a las prácticas políticas de los trabajadores sociales [Tesis de grado. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza, Argentina]. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=4781>

Besoky, J. L. (2013). La derecha peronista en perspectiva. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. ¿Derechas peronistas?. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.65374>

Besoky, J. L. (2017). La gestión del ministro Ivanissevich y la derecha peronista: los 100 días de Ottalagano. *Folia Histórica del nordeste*, (29), 145-174. <https://www.scielo.org.ar/pdf/fofia/n29/n29a07.pdf>

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.

Grassi, E. (1994). *La mujer y la profesión de asistente social*. Humanistas.

Melano, M. C. (2016). Trabajadores Sociales “Desaparecidos” (1976-83). Un reencuentro con los sujetos. *Debate Público*, 6(11), 180-185. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/07/18_Melano.pdf

Melano, M. C. (2019) Por la liberación nacional y social La escuela de servicio social de la universidad nacional y popular de Buenos Aires (1973-1974). *Debate Público*, 9(17), 225-243. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/24_Melano.pdf

- Moljo, C. (2004). *Trabajadores sociales en la historia*. Espacio Editorial.
- Moljo, S. y Moljo, C. (2006). A 30 años del golpe militar en Argentina: Aproximaciones a la historia del Trabajo Social. *Katálisis*, 9(2), 260-267. <https://www.scielo.br/j/rk/a/xKDbMhntHmDFyddngtd5wpn/?lang=es>
- Moljo, C., Siqueira da Silva, J. y Zampani, R. (2023). El Trabajo Social en Argentina durante las décadas del 60 y 70. Proyectos en debate a la luz de las revistas de época. En A. Panes Pinto, C. Moljo, J. F. Siqueira da Silva, K. Marro, M. L. Duriguetto, R. Zampani y V. Orellana Bravo (Coords.), *Trabajo social y reconceptualización en argentina: entre luchas sociales y rupturas teóricometodológicas* (pp. 9-38). Editora UFJF.
- Muñoa, M. (2020). *El archivo anda diciendo* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Trabajo Social].
- Pagani, A. (2007). *La formación profesional en la escuela de Trabajo Social de Rosario, desde 1960 hasta 1976* □ Tesina de grado. Universidad Nacional de Rosario. Escuela de Trabajo Social. Rosario, Argentina □.
- Rodríguez, J. D. (2016). *La Universidad Nacional de Misiones en tiempos de Dictadura (1976-1983). Políticas, transformaciones y resistencias*. EdUNaM. https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/d21_978-950-579-401-0.pdf
- Siede, M. V. (2005). *Algunos trazos sobre la Reconceptualización en Argentina. Reflexiones sobre su proyección en la contemporaneidad profesional* [Ponencia]. II encuentro: Enseñar la Historia y hacer la Historia. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan, San Juan.
- Siede, M. V. (2015). *Trabajo Social, marxismo, cristianismo y peronismo. El debate profesional argentino en las décadas 60-70*. Dynamis Editora.
- Servio, M. (2009). Trabajo Social y tradición marxista. Apuntes para recuperar la experiencia argentina en los años '60 y '70. *Cátedra Paralela*, (6), 42-52. DOI: <https://doi.org/10.35305/cp.vi6.144>
- Trachitte, M. T., Lera, C. I., Martínez, G., Herrera, M. I. y González, M. L. (2015). *Trabajo Social: textos y política en clave histórica*. EDUNER.
- Zampani, R., Servio, M. y Campana, M. (2017). *De cómo enseñar la historia de lo social-asistencial: El desafío de generar pensamiento autónomo*. XII Congreso Nacional de Trabajo Social Montevideo. Transformaciones sociales, protección social y Trabajo Social. <https://cienciassociales.edu.uy/transformaciones-sociales-proteccion-social-y-trabajo-social/>



Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco de la cátedra de Fundamentos Socio Históricos del Trabajo Social I, de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario.

Biografía del autor

Renzo Tiberi es Licenciado en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente es docente Jefe de Trabajos Prácticos en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario.

Correo electrónico: renzotiberi4@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6215-9756>

