



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DE HUELLAS, APRENDIZAJES, LEGADOS Y NO RETORNOS. LA
EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE PEDAGOGOS ARGENTINOS EN EL EXILIO
MEXICANO (1975-1983)**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
MALENA BEATRIZ ALFONSO GARATTE**

**DIRECTOR DE TESIS:
DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA**

MÉXICO, D.F., 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

A través de la reconstrucción de la experiencia formativa de un grupo de pedagogos argentinos exiliados en México en 1975, unos meses antes del establecimiento de la última dictadura militar argentina, y que aún viven aquí, esta investigación persigue el objetivo de conocer qué supuso para estos sujetos “hacerse” durante los años de exilio, qué desarrollo alcanzaron sus prácticas pedagógicas en este país y qué contribuciones hicieron al campo de la educación local.

Articulando los aportes del campo de la historia oral y las narrativas de vida, y poniéndolos en relación con diversas fuentes, se reconstruyen entonces las tramas formativas comunes con las que estos sujetos llegaron al exilio y se esbozan los aportes que hicieron al campo de la educación superior mexicana de fines de la década del setenta y principios de la del ochenta. Aportes que recogen, mixturizadas y reconvertidas, algunas de las enseñanzas y aprendizajes que supieron conseguir en el país natal convulsionado por aquellos años sesenta y setenta. Herencias formativas mixturizadas y reconvertidas, que muestran el carácter activo de los sujetos en los procesos de transmisión, por medio del cual se desprenden de una herencia para mejor re-encontrarla.

Finalmente, y asumiendo que el exilio supuso -para quienes atravesaron la experiencia-, sufrimiento, pérdida y dolor, y al mismo tiempo encerró posibilidad, crecimiento e invención, esta investigación pone el acento en el carácter formativo de la experiencia exiliar de este grupo en México.

A este “estar-aquí” que me enseñó a ver de otra manera “aquel-por-allá”

AGRACEDIMIENTOS

"Los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos. La escritura acumula, conserva, resiste el tiempo con el establecimiento de un lugar y multiplica su producción con el expansionismo de la reproducción. La lectura no está garantizada contra el deterioro del tiempo (se olvida de sí mismo y se le olvida); no conserva, o conserva mal, su experiencia, y cada uno de los lugares donde pasa es repetición del paraíso perdido".

Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, 1997.

La realización de este trabajo representa la culminación de una etapa de formación en el programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, que inició en enero de 2011. En el trazado de ese recorrido me encontré con una infinidad de personas e instituciones que merecen una mención especial en estas páginas.

En primer lugar, agradezco infinitamente a mi directora, Dra. María Esther Aguirre Lora, todos los momentos de dedicación, escucha atenta y lectura comprometida que construyó, asumidos con un profesionalismo y acompañamiento que valoré en cada etapa de esta investigación. Sin sus palabras de apoyo y afecto, y sin sus valiosísimas y comprometidas gestiones en aquel caluroso verano argentino/frío invierno mexicano, hoy no estaría sentada frente a esta hoja en blanco poniéndole un punto y aparte a este proceso tan rico. Fue entonces cuando su persona dejó al descubierto el maravilloso ser humano que encierra. Y comprendí que lo que caracteriza a los “maestros” es la agudeza de sus ideas, la coherencia de sus acciones, el compromiso para con la formación de otros y la perseverancia en sus propósitos.

Un agradecimiento también a la Dra. Concepción Barrón Tirado, coordinadora del programa Maestría y Doctorado en Pedagogía, y a todo el personal a su cargo por las variadas y diferentes gestiones institucionales; y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT), porque sin el apoyo recibido este trabajo hubiese sido mucho más difícil de desarrollar.

En este viaje me encontré con compañeros que hicieron que esta tierra extraña fuera recibíendome de tal manera que la extrañeza se fuera convirtiendo en camaradería. Agradezco, en primer lugar, a todos mis compañeros del seminario permanente “Construcción social de las disciplinas escolares”, que coordina María Esther Aguirre Lora,

a los de ahora y a los de ayer: Martha Leñero Llaca, Haydeé Vélez Andrade, Tatiana Abaunza Canales, Ángel Salgado de la Rosa, Georgina Ramírez Hernández, Rosa María Quesada, Arlen Mariana Espinosa, Karina Rosas, Marcela González Arenas, Martha Elena Trejo, porque celebraron conmigo el momento justo en que supe que éste era “el” tema de tesis. Porque me enseñaron que éste era también “mi” tema. Y abrieron sus reflexiones y agudas miradas a mis aprendizajes.

En la delimitación del objeto fue muy importante haberme cruzado con las enseñanzas y los comentarios oportunos del Dr. Eugenio Camarena Ocampo. Gracias por ayudarme a descubrir en qué medida este viaje rejuveneció las cosas y en qué medida dificultó la relación conmigo misma. Y un agradecimiento también especial a todos mis compañeros del seminario “Entrevistas: reconstruyendo la oralidad I y II”, que durante un año supieron cobijar mis inquietudes, calmaron mis ansiedades y me alentaron a seguir adelante.

Tampoco puedo dejar de agradecer el espacio de diálogo sostenido que construyó la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos en el seminario “Análisis político de discurso educativo”. Sus lecturas y sugerencias, y el profesionalismo que la caracteriza, me alentaron a cuestionar algunas herencias, apropiándome de nuevas lecturas. Y valga también una mención especial al grupo que ahí construimos, integrado por Leticia Landeros, Karina García Torres, Paulina Aliaga de la Fuente, Rosy Galván, Héctor Magaña, y posteriormente, Estefanía Hermosilla, Linda Aglae, Selene Vega, Rosario Castañeda Reyes, Gerardo Málaga. Gracias por la escucha atenta y las sugerencias.

No quiero olvidarme de nadie y menos aún de Maribel Guevara, secretaria de Eduardo Remedi y Justa Ezpeleta en el DIE-CINVESTAV. Sus gestiones fueron de gran ayuda en la concreción de todos los encuentros y las entrevistas, y su interés para con este tema condimentó de una manera particular el trabajo de campo.

Entre este-aquí y aquel-por allá, este texto circuló en muchas versiones y el producto final es el resultado de lecturas, comentarios al pasar y sugerencias por escrito que hizo mucha gente. Quiero agradecer entonces a Cecilia Carrera, César Barletta y Nicolás Arata, mis amigos de antes y de ahora. Gracias por sus palabras a tiempo y atinadas, por calmar angustias y ser parte, a la distancia o desde aquí, de esta escritura de la historia. Cada uno de ellos se hizo un tiempo entre viajes, aeropuertos, minutos que le robaron al trabajo o

intercalando con empresas personales, para ayudarme a sacar este escrito adelante que lleva impreso un poquito de todos.

Y va un agradecimiento infinito a la lectura y rigurosidad en los comentarios y sugerencias de Luciana Garatte. Y digo infinito porque ni aún la lluvia que parecería no tener fin el pasado 2 de abril en mi adoptiva ciudad de La Plata, Argentina, puso freno a su generosidad y compromiso para conmigo y este trabajo, al que le imprimió valiosos puntos de vista y una mirada que recoge otras... una en particular que mucho extrañamos.

No quiero olvidarme tampoco de Cecilia Garatte, Mariana Lacarra y Paula Citarella, mis amigas que acompañaron este recorrido a la distancia incondicionalmente y, en cada regreso, no dejaron de habilitar el espacio para la escucha y la contención.

Un agradecimiento más que especial y sentido para mis padres Horacio Alfonso y Zunilda Garatte, y para mis hermanos Clarisa y Rafael Alfonso. Gracias infinitas por aceptar y apoyar cada una de las decisiones que he tomado y aprender a convivir con la distancia y educar la nostalgia: la propia, la mía, la nuestra.

Y a mi familia elegida, la de aquí, gracias por cobijar los sueños y celebrar los logros. Familia que vino de la mano de “un país llamado Jorge” al que me vinculé. Gracias por la manera tan cálida y sencilla con que pusiste sonrisas donde había desesperación, y por la paciencia y escucha atenta con que acompañaste estos dos años de trabajo.

Finalmente, nada de todo esto hubiese sido posible sin las narraciones que los protagonistas de esta historia me ofrecieron. Gracias a la generosidad de todos y cada uno de los que me abrieron las puertas de ese pasado tan propio y la vez tan de todos. Al relato de Alicia que me cobijó amable y dulcemente durante tres horas. Al café de Eduardo y a todo aquello que me invitó a “vivenciar” en esas semanas que lo acosé, académicamente hablando. A la generosidad de Graciela, abriéndome las puertas de su casa. A todo lo que me dijeron los ojos azules de Alfredo, que aún hoy no puedo traducir en palabras. A las peripecias que me unieron bajo el mismo paraguas, el mismo taxi y el mismo desayuno con la personalidad alegre y contagiosa de Martha en aquellos dos días de marzo de 2012 en el Centro Histórico. A todos, gracias infinitas por los reenvíos de sus memorias y las reflexiones que hicieron sobre ese pasado frente a mí, que no han dejado de interpelarme desde entonces.

A todos y cada uno, con muchísimo agradecimiento y profundo respeto.

ÍNDICE

A MODO DE PRESENTACIÓN	9
Usted tiene una invitación a...	10
Sobre los capítulos	11
CAPÍTULO I: ENTRE VIAJES, CONSTRUCCIONES Y CONFESIONES	16
1.1. Argentina, 1976: crónica de una “ruptura”, ¿anunciada?	17
1.1.1. Ese remedio que restablecería el orden perdido	19
1.2. México, “el” país refugio	21
1.2.2. Hacia la construcción de algunos aportes al campo de los estudios sobre el exilio de la última dictadura militar argentina	23
1.3. Opciones y decisiones metodológicas (o “la cocina del proyecto”)	30
1.3.1. ¿Qué preguntar y cómo hacerlo?	35
1.4. Lugares desde donde mirar, herramientas de intelección desde donde interpretar	40
CAPÍTULO II: “SOBRE ESE GRUPO QUE SE HIZO, VIAJÓ UNIDO POR UN TIEMPO Y AL FINAL...”	57
2.1. “Hacerse” pedagogas en la Facultad de Filosofía y Humanidades, y profesionales del campo de la Educación en ámbitos externos a ésta: aquello que “el viento nunca se llevó”	
2.1.1. Apropiarse de la FFyH y “ponerse la camiseta”	60
2.1.2. La transmisión de un gesto. La herencia recibida y contestada	68
2.1.3. Cuando la formación devino “militancia”	77
2.1.4. “Aunque el gran aprendizaje sobre intervención de corte educativo fue en la Normal Superior”	87
2.2. El inicio del viaje antes de emprender “el” viaje	91

2.2.1. Después de “la primavera de los pueblos”	95
2.2.2. Cuando la “cosa” se politizó tanto y llegó la hora de las cesantías	97
2.2.3. Los largos años de encierro y esa “muy valiosa experiencia”	106
CAPÍTULO III: CUANDO EL “ÉRASE UNA VEZ” SE CONVIRTIÓ EN UN “¿RE-COMIENZA!”: MÉXICO Y EL NUEVO PUNTO CERO DEL VIAJE	118
3.1. Partir para llegar	119
3.2. Llegar para re-comenzar	122
3.3. Y re-comenzaron...	126
3.3.1. Nuevos viajes, algunas paradas y la construcción de lugares donde depositar “el peso del cielo sin tierra”	127
3.4. Las primeras incursiones en el campo educativo mexicano: re-aprendiendo a “leer”	145
3.4.1. El Departamento de Pedagogía de la ENEP-I: “ese gran laboratorio para el trabajo de intervención”	145
3.4.2. “Sentirse parte de un proyecto”: la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL	159
3.4.3. La docencia universitaria: el “refugio” de aquellos años	167
3.4.4. Sobre una auténtica “aventura formativa”	174
EPÍLOGO: SOBRE ESE MUNDO INÉDITO QUE INVENTARON	183
De huellas, aprendizajes, legados y no retornos	184
Consideraciones finales	208
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216

A MODO DE PRESENTACIÓN

Narrar(se) las mil búsquedas de un sentido. Con los hilos de la memoria y las puntadas del olvido tejer, otra vez, historias. Restituir una época que, con sus sueños y sus dolores, fue arrebatada. Aprender que, a veces, hay decisiones que precipitan el “hacerse” una y otra vez en otro lugar sin dejar nunca de volver a empezar. Concluir, al menos provisionalmente, que cuando se deja atrás lo que alguna vez se “fue” y se construye lo que se “es”, se vive con esa dualidad en la mirada, en el habla y hasta en los gestos, que obliga a mirar la tierra que te vio nacer desde ésta, que te vio crecer. Comprender, en última instancia, que no había retorno porque como bien expresó Améry, integrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido. Y todo ello como parte del trabajo de asomarme, por el ojo de la cerradura de una puerta entreabierta, a la empresa de deconstruir (y reconstruir) la experiencia de un grupo de pedagogos argentinos “expulsados” de la cultura académica argentina hacia 1975, cuando la última dictadura militar los lanzó al exilio con unos cuantos billetes y monedas, abandonando para siempre “aquella antigua existencia” (Améry, 2001), que supieron conseguir.

Lo que aquí comparto es una investigación sobre “los que se quedaron”. Los que no regresaron a Argentina. Esta es una indagación acerca de los que reconfiguraron la experiencia del exilio en “una vida del no retorno, en el exilio después del exilio” (Lastra, 2010: 9). Los que con las herramientas que recabaron allá, y las que construyeron aquí, se forjaron un destino personal y profesional.

Pero hay más, porque ésta es, ante todo, una investigación sobre el carácter productivo del exilio en términos formativos, que sin desconocer toda la carga de dolor y angustia por el destierro ocasionado, intenta habilitar la pregunta respecto al papel que desempeñó esa experiencia en la construcción de ciertos polos de identidad¹ y en la estructuración de las prácticas y conocimientos de este grupo en México.

¿Qué supuso para estos sujetos “hacerse” en México? ¿Qué desarrollo alcanzaron sus prácticas en este país? ¿Qué aportes hicieron al campo de la educación local? ¿Qué desafíos enfrentaron? ¿Qué aprendizajes construyeron aquí y con quiénes? ¿Qué “oportunidades”

¹ Entiendo, con algunos autores (Hall, 2002; Hernández-Zamora, 1992; Buenfil Burgos, 1993; Laclau, 1994; Laclau y Mouffe, 1987), que, y en sentido estricto, no se podría hablar de “una identidad del sujeto”, sino antes bien de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión,

generó México? Éstas son algunas de las preguntas que guiaron este trabajo de análisis, a partir del cual se reconstruyen, también, las memorias del exilio, poniéndose “sobre la mesa” segmentos de subjetividades que nutrieron experiencias y gestaron identidades particulares.

Asimismo, esta investigación persigue el propósito de colaborar en la reconstrucción del armado de un fragmento de la historia de la educación superior de “un” México, el de las décadas del setenta y ochenta, en el que desarrollaron sus vidas, profesionales y personales, estos pedagogos durante el exilio. Así como también en el armado de los fragmentos de la educación superior argentina de las décadas del sesenta y setenta, en la que estos hombres y mujeres se formaron, contribuyeron a formar y de la cual fueron “expulsados”. Finalmente, este trabajo de indagación pretende aportar a un estudio, a futuro, que reconstruya la historia de la educación superior argentina de los primeros años de transición democrática, a partir de los intercambios académicos que la presencia de estos sujetos en México contribuyó a inaugurar.

Por todo ello, éste es un trabajo de escritura que huele a pasado pero sabe a presente: “el presente del pasado” (Chartier, 2005). Un pasado que se impone, que se inventa en la fuerza del relato y se nos escurre, al mismo tiempo, tras los huecos de la memoria; actualizando el presente, con sus decisiones e incursiones, dotándolas (y dotándolo) de sentido. Ésta es una indagación sobre un “tiempo suspendido”,² el del exilio, que generó alternativas y oportunidades de crecimiento, así como renunciadas y heridas que al día de hoy no saldan.

Usted tiene una invitación a...

Los lectores encontrarán aquí una invitación a leer “el” pasado que se construye en el trabajo narrativo de estos sujetos y re-construye, quien suscribe, en este escrito. Un pasado en el que estos pedagogos localizan experiencias que los han llevado a ser más que “ser”.

La invitación es, entonces, a emprender el viaje al pasado, que como todo viaje, diría Jorge Larrosa, encierra la promesa formativa; y esto no para confirmar y consolidar la

² La idea del exilio como “tiempo suspendido” se retoma de una de las académicas entrevistadas que así lo define.

imagen autoconvencional y autosatisfecha que los discursos allí anudados han generado de estos sujetos y de aquel “tiempo suspendido”, sino para su crítica y cuestionamiento.

Este viaje no se emprenderá con las manos vacías. El itinerario comprende un abordaje microhistórico del pasado,³ al que se apela con el propósito de salvar lo olvidado y lo reprimido en la historia monumental, y también para trazar la diferencia entre pasado y presente y desfamiliarizarnos, así, respecto a nosotros mismos y a nuestro mundo. Y además, se apela a un abordaje histórico porque estoy convencida de que “[...] la crítica al presente sólo puede hacerse a partir del presente, en una historia que se sabe apasionadamente perspectiva, pero tomando el pasado en su diferencia y destacando en él los elementos olvidados y reprimidos” (Larrosa, 2000: 135).

Los testimonios orales, que transmiten a la historia la creencia antipredicativa, diría Paul Ricœur (2010), de que “algo” sucedió realmente, amenizarán el viaje. Hago la advertencia porque el testimonio afirma que “algo” existió, y exige que ello sea divulgado, contado, comprendido. De ahí esta invitación. La historia entonces puede ampliar, completar, corregir, incluso refutar el testimonio de la memoria sobre el pasado, pero no puede abolirlo. Y esto porque, como también ha enseñado Ricœur, la memoria sigue siendo el guardián de la “última dialéctica constitutiva de la paseidad del pasado, a saber, la relación entre el ‘ya no’ que señala su carácter terminado, abolido, superado, y el ‘sido’ que designa su carácter originario, y en este sentido, indestructible” (2010: 648).

Pero he aprendido también del carácter selectivo del relato y se me ha grabado la célebre frase, “si no podemos acordarnos de todo, tampoco podemos contar todo” (Ricœur, 2010: 581). Por ello, como dije, la invitación es a leer “un” pasado. ¿Cuál de ellos? Aquél que siempre se puede narrar de otro modo, suprimiendo, desplazando los momentos de énfasis, refigurando de modo diferente a los protagonistas. Estamos entonces advertidos: “ver una cosa es no ver otra. Narrar un drama, es olvidar otro” (Ricœur, 2010: 586).

El destino del viaje entonces será esa construcción cultural del “pasado” hecha en el presente y, por ello, sujeta a los avatares de los intereses presentes. En este sentido, y si bien las memorias no son totalmente dependientes de esos intereses, sino que participan activamente en la construcción y expresión de éstos, “la continuidad en las imágenes y sentidos del pasado, o la elaboración de nuevas interpretaciones y su aceptación y rechazos

³ Sobre este punto se profundizará en el capítulo I.

sociales son procesos significativos, que producen efectos materiales, simbólicos y políticos, e influyen en las luchas por el poder” (Jelin, 2007: 309).

Héctor Schmucler, y a propósito de la enigmática relación entre memoria y olvido, escribió que “la vida de los hombres se edifica sobre algunos silencios. También la de las naciones. Silencio, es decir, voluntad de olvido que a veces es deseo de que los otros olviden lo que uno no puede olvidar” (Lorenzano, 2002: 321). Y lo explícito, para decir(me) también, que esta investigación se edifica sobre algunos silencios, involuntarios tal vez, que no suponen sólo omisión o defecto, sino fundamentalmente una “condición de la vida del espíritu” (Nietzsche, 1967: 54. Cit. en Gadamer, 2003). “Sólo por el olvido obtiene el espíritu la posibilidad de su total renovación, la capacidad de verlo todo con ojos nuevos, de manera que lo que es antiguo familiar se funda con lo recién percibido en una unidad de muchos estratos” (Gadamer, 2003: 45).

Como muchos autores coinciden en afirmar (Ricoeur, 2010; Jelin, 2007; Lorenzano, 2002), la memoria se halla sumamente ligada al olvido y a la imaginación. Si la canceláramos no seríamos capaces de imaginar un futuro, porque aquello que corremos el riesgo de olvidar se sitúa también en el futuro. Y si bien, múltiples futuros posibles han sido “desaparecidos” de la memoria oficial a lo largo de los siglos, algunas cicatrices todavía presentes y abiertas permiten imaginar las historias que no fueron.

Posiblemente esta investigación esté hecha, ella misma, también de cicatrices que funcionan no como un peso inmovilizador, sino más bien como un disparador de la imaginación hacia esas posibilidades que fueron efectivamente intentadas, que representaron alternativas antagónicas y que fueron suprimidas; hacia ese tiempo que cambió no sólo la situación de la que se partió sino también las alternativas que generó.

Allí donde los recuerdos adquieren la forma de “escombros”, de “añicos”, este trabajo los recupera para contar con ellos, otra vez, historias y otorgarles el estatuto de hacerlas. Pero hay más. Se recuperan porque sostengo que re-tomar la memoria, no sólo desde las consecuencias de los actos pasados en el presente, sino también desde sus sentidos en su tiempo de emergencia, permite a los sujetos renovar aquellas disputas y posicionamientos en el pasado. Reflexionando desde el lugar de los efectos, el presente inaugura así un tiempo de crítica política sobre aquello que se significa como “errores” y que pudieron constituir utopías del pasado (Coria, 2001).

Finalmente, detrás de la extensa experiencia de estos pedagogos descansan también las muertes precoces y las derrotas de aquellos que vieron suprimidos al testigo en que podían convertirse (Agamben, 2009). En la riqueza de sus posibilidades se esconde el sufrimiento de la pérdida: de los compañeros, de los vecinos, de los maestros, y posiblemente, de ese “nosotros” del que habló Améry cuando tan sólo podía decir “yo”, sólo por costumbre; “[...] sin dinero y sin historia. Era sólo un árbol genealógico, compuesto de tristes caballeros sin tierra y bajo anatema. Incluso [se me había] robado retroactivamente [mi] derecho patrio, y debía cargar con mis sombras en el exilio” (2001: 114).

Sobre los capítulos

El trabajo de escritura que a continuación se presenta se halla conformado por tres capítulos y un epílogo.

En el capítulo I, los lectores encontrarán la historia del “viaje” de la que se desprendió el tema que convoca esta indagación y las preguntas que orientaron la búsqueda. Asimismo, se presenta un estado de la cuestión de los trabajos en los que se inscribe la presente investigación con el objetivo no sólo de dar cuenta de la producción disponible que sirve de referencia aquí, sino también para subrayar los aportes de esta indagación al contexto de lecturas construidas por esos trabajos. También se podrán localizar ahí referencias a la historia reciente argentina que enmarca la experiencia de exilio de los protagonistas de esta historia. Y finalmente, consideraciones metodológicas y teóricas que, y empleadas como referencias, permitirán comprender con qué herramientas se ha llenado el equipaje con el que se emprende este viaje.

Hechas estas consideraciones, el capítulo II intenta localizar un punto cero en el viaje de formación de los protagonistas de esta historia: aquél que emprendieron en su Córdoba natal en las décadas del sesenta y setenta argentinas. A partir de la reconstrucción de fragmentos de vida de estos sujetos se conocerán las instituciones por las que circularon, las corrientes de pensamiento en las que se inscribieron, las apuestas personales y profesionales que realizaron, los personajes que forjaron en ellos ideas y estilos de habitar espacios, los grupos de referencia que constituyeron. Todo ello, para leer no sólo las marcas

de “origen” que trajeron al exilio, sino también la diversidad de prácticas formativas que habilitaron espacios de libertad por medio de los cuales se responsabilizaron de hacer algo con aquello que hicieron de ellos, y en este sentido, se posicionaron como productores de sus propias historias.

Asimismo, y a través de la reconstrucción de esa experiencia, los relatos permitirán comprender también en qué medida las circunstancias y vicisitudes políticas y sociales de un país, en un momento histórico determinado, se inscriben en las historias de los sujetos que las viven, gozan y sufren, participando de su producción.

El capítulo III habilita una nueva “parada” en el viaje de formación y construye un nuevo punto cero: el exilio en México. Aquí, los lectores encontrarán relatos que reconstruyen el tiempo de re-comenzar en un país al que llegaron, producto de una decisión forzada y se quedaron, producto de una elección lograda. En este sentido, se desarrollan las apuestas diferentes que realizaron y las puertas que tocaron antes de establecerse en los espacios en los que inscribieron sus trayectorias pedagógicas hasta 1983. A partir de esta reconstrucción, y siguiendo el estilo de escritura del capítulo anterior, también se leerá el contexto político, social y educativo mexicano de fines de la década del setenta y principios de la del ochenta, que vio llegar y crecer a este grupo.

Lo interesante de este capítulo es que permite ver de qué manera este viaje, el de formación (esta vez en México), recoge las huellas de anteriores viajes pero para emprender nuevos y propios. En este sentido, se apreciará cómo estos académicos pusieron en diálogo una herencia formativa con un contexto habitado por preguntas, dudas y extrañezas, pero también mucha generosidad, y en qué medida éste posibilitó la construcción de grandes e importantes aprendizajes por medio de los cuales se desprendieron de una herencia para mejor reencontrarla.

Finalmente, en el epílogo se sintetizan las tramas formativas con las que llegaron al exilio y que ofrecieron como objeto de transmisión aquí; los aprendizajes que construyeron, y los aportes que estos pedagogos y pedagogas hicieron al campo de la educación media y superior mexicana en aquellos años. Con todo ello, se esboza en qué consistió ese “mundo inédito” inventado hasta 1983 que, al mismo tiempo, inaugura el no retorno a Argentina de estos hombres y mujeres.

Ahí mismo se exponen las conclusiones del trabajo y también algunas aperturas que esta investigación habilita y sobre las que volveré en futuras investigaciones.

Una última aclaración necesaria antes de poner el punto final a esta presentación.

Algunos nombres que encontrarán en este relato fueron cambiados con el objetivo de respetar el pedido expreso de conservar el anonimato de los entrevistados.

Lo que sigue es “una” lectura posible de la experiencia del exilio, a partir de las marcas que ha dejado en la memoria de estos sujetos. Esta lectura es el resultado de la escucha atenta de las historias que los protagonistas de este trabajo se cuentan y me contaron, porque nadie dudará del hecho de que la posibilidad de hablar depende de la posibilidad de ser escuchado (Pollak, 1990). Por ello, de ninguna manera, las conclusiones de este trabajo pretenden generalizarse al resto de las experiencias exiliares.

Mi mayor deseo es haber sido fiel y respetuosa de la intimidad experiencial que me permitieron conocer los protagonistas de este estudio. Y si no resulta así, al menos deseo que el haber compartido sus experiencias conmigo les permita encontrarse con ustedes mismos y reflexionar respecto a la posibilidad que tuvieron de estar abiertos a lo que les pasaba, contribuyendo así a la construcción de nuevas lecturas de nuestro pasado reciente y a la escritura de otra historia.

CAPÍTULO I

ENTRE VIAJES, CONFESIONES Y CONSTRUCCIONES

Presentación

Como resume Jorge Larrosa (2000) en su *Pedagogía Profana*, retomando un personaje de Borges, los hombres y las mujeres a lo largo del tiempo han repetido dos historias: la de un viaje y la de un sacrificio. Lo que aquí comparto no se aleja de esas historias repetidas por hombres y mujeres.

Como los lectores apreciarán al final de este capítulo, el “viaje” circula en varios sentidos por el cuerpo del texto, inclusive a contramano, y la confesión del “sacrificio”, en voz baja, me deja al descubierto e indefensamente desprovista de las certezas que creía tener al inicio de éste.

Se presentará entonces en este capítulo, el viaje por medio del cual se llegó a la construcción del objeto de estudio y a las preguntas de investigación que lo sustentaron. Claro que para desandar ese/esos viajes, resulta necesario contextualizarlo, por lo que expongo aquí también referencias al contexto, en un triple sentido.

Por un lado, el contexto histórico, político y social de la “Argentina sesentista y setentista” que enmarca la experiencia del exilio de los protagonistas de esta historia. Por otro, el contexto de estudios sobre el exilio argentino en el que se inscribe esta investigación, así como también los aportes que pretendo que este trabajo realice. Y finalmente, el contexto de preparación del viaje: al que me lancé con algunas ideas, varias dudas y numerosas preguntas que las referencias consultadas calmarán... momentáneamente.

Y tal vez, queriendo o no, al final de este capítulo también los lectores descubran en qué medida el que no sabe lo que le pasa, hace memoria para salvar la interrupción de su cuento, y no es enteramente desdichado el que puede contarse a sí mismo su propia historia (Larrosa, 2000).

1. 1. Argentina, 1976: crónica de una “ruptura” ¿anunciada?⁴

El 24 de marzo de 1976, un golpe de Estado encabezado por el general Jorge Rafael Videla, Comandante en jefe del Ejército, puso fin a una época de activa militancia política dentro del campo popular argentino, que había asumido una fuerza y un protagonismo nunca antes experimentado en la historia del país.⁵ Ahora bien, el asalto al poder por parte de los militares no fue un hecho novedoso: la política argentina tendió, desde la instauración de la democracia representativa, a una alternancia entre gobiernos civiles y militares.⁶

En todo caso, la “novedad” del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional estuvo puesta en un salto cualitativo en la tendencia autoritaria, expresada en un exacerbado nivel de violencia y represión impartido hacia las organizaciones políticas, sociales, gremiales, barriales y estudiantiles, entre otras, a las cuales identificó como “enemigos” y procedió a aniquilar. Y digo “novedad” porque, y como afirma Marina Franco (2012), los marcos de interpretación de la violencia y el conflicto políticos, la identificación del “enemigo interno” y las estrategias tendientes a su erradicación en pos de la defensa de la Nación, ya habían sido instaladas a nivel nacional en 1973, con el regreso del peronismo al poder, tras 18 años de proscripción.⁷

⁴ El interrogante representa un intento de cuestionar las concepciones que ven en la historia una especie de teleología. Si bien los hechos pueden contarse de manera tal que permitan conclusiones del tipo: “Por todo esto... sucedió tal cosa...”, en esta investigación sostendré que los entornos condicionan los hechos que se suceden, en lugar de determinarlos. De ahí que lo que los lectores encontrarán en este apartado será una breve descripción (más que breve, excesivamente ajustada) de los años previos al Golpe de Estado de 1976, no como una justificación de lo que ocurrió, sino más bien como un intento de respuesta a la pregunta “¿Cómo fue que fue posible?”. Porque concibo que los hechos históricos guardan entre sí “parecidos de familia” y las acciones resultantes son el producto de decisiones que reprimen posibilidades igualmente disponibles, efectivamente intentadas y, también, suprimidas y canceladas.

⁵ Desde mediados de los años sesenta, se desarrollaría un proceso de radicalización política de sectores juveniles, obrero-sindicales y clases medias argentinas que comenzarían a registrar, sobre todo a fines de la década, altos índices de actividad al resistirse a la dictadura militar saliente –la inaugurada en 1966 por el general Onganía. Sobre este punto se volverá en el capítulo II.

⁶ Para profundizar en el estudio de esta hipótesis ver Romero, J. L. (1977) *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Romero, L. A. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Novaro, M. y Palermo, V. (2003) *La dictadura militar 1976/1983. Del Golpe de Estado a la restauración de democrática*, Tomo IX, Colección “Historia Argentina”, Buenos Aires, Paidós; Altamirano, C. (2011) *Peronismo y cultura de izquierda*, Buenos Aires, Siglo XXI.

⁷ Fue la autodenominada Revolución Libertadora la que, y a través de un golpe de Estado, el 16 de septiembre de 1955 derrocó al entonces presidente Juan Domingo Perón y proscribió el peronismo por 18 años de la escena política argentina, condenando al exilio a su máximo líder. Este nuevo golpe de Estado fue comandado por los generales Eduardo Lonardi y Pedro Eugenio Aramburu, y se prolongó hasta el año 1958 en que las elecciones constitucionales llevarían al poder al candidato de la Unión Cívica Radical, Arturo Frondizi.

La instauración de un nuevo gobierno constitucional, en ese año, estuvo acompañada de expectativas diversas de transformación y cambio social,⁸ por parte de distintos sectores sociales y políticos. Y al interior del peronismo, movimiento que había crecido considerablemente al calor de las necesidades de estrategia política del propio Perón desde el exilio -lo que había permitido la convivencia de numerosos sectores enfrentados-, la vuelta al poder del “general” desató la competencia entre los grupos en pugna por el control del gobierno y el partido (Neiburg, 1998).⁹

Pero “el principio del fin” se anunciaría cuando esos “imberbes, estúpidos que gritan”¹⁰ -las facciones de la Juventud Peronista (JP) vinculadas a las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Montoneros-,¹¹ fueron atacados por grupos políticos y sindicales “tradicionales” del movimiento, en lo que se conoce como la “masacre de Ezeiza”,¹² y el 1 de mayo de 1974, en el discurso que el viejo líder pronunció desde el balcón de la Casa Rosada en conmemoración del Día Internacional del Trabajo, al mismo tiempo que ratificó a los sectores sindicales, selló la ruptura definitiva con las organizaciones revolucionarias y juveniles.

A partir de “Ezeiza”, el llamado a la pacificación social y la condena a los enemigos infiltrados,¹³ sería una constante en las evocaciones de los bandos del conflicto

⁸ Un cambio radical en las relaciones de poder y la cancelación definitiva del modelo capitalista y dependiente, fueron parte de las expectativas de que en la Argentina podía producirse una transformación social súbita y profunda (Novaro y Palermo, 2003).

⁹ En su libro *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Federico Neiburg aborda cómo luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955, el peronismo adquiere una amplia gama de sentidos, muchos de los cuales entran en conflicto y debate por establecer el verdadero significado de la palabra. Para profundizar en este punto, véase Neiburg (1998).

¹⁰ Tomo prestada la frase del título del libro de Devita (2005), que a su vez está basada en las referencias que el propio Perón empleó para aludir a las organizaciones revolucionarias y juveniles en un acto celebrado en la Plaza de Mayo, el 1 de mayo de 1974.

¹¹ Las llamadas “formaciones especiales” u organizaciones armadas del peronismo, habían sido estimuladas por el propio Perón y agitadas en aquellos meses de estrategia política electoral desde Madrid, cuando la obsesión del líder partidario era llegar al 50% en las urnas. “Romper” con Montoneros entonces hubiese significado poner en riesgo el resultado (Franco, 2012).

¹² El 20 de junio de 1973, todavía durante el gobierno de Cámpora, Perón regresó a la Argentina y fue recibido en el Aeropuerto de Ezeiza por una concentración popular sin precedentes en la historia argentina en la que se enfrentaron las diferentes facciones del peronismo y dejó un saldo de tres integrantes de Montoneros muertos y varios centenares de heridos.

¹³ A comienzos de octubre de 1973, y tras el asesinato de José Ignacio Rucci, el máximo líder sindical peronista, y de Enrique Grimberg, un militante de la JP, que desataron una serie de acusaciones cruzadas entre los diversos sectores del peronismo por esclarecer las autorías, el Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista (CSMNJ), inició oficialmente la “depuración ideológica”, con un documento -firmado por el propio Perón- que instaba a la cohesión interna, la lucha contra la “subversión” y a que se destituyeran de sus

intraperonista que se acusarían de servir a los intereses del capitalismo, de la Agencia Internacional de Inteligencia (CIA, por sus iniciales en inglés), o de profesar ideologías ajenas a lo argentino.

“El enfrentamiento dentro del peronismo y la política de ‘depuración’ contenían, además, la denuncia de otro componente [...]: la juventud como grupo débil y manipulable por los agentes de la ‘subversión’. Esta señalización y este acotamiento generacional del problema estuvieron acompañados por una constante política ofensiva contra espacios juveniles, particularmente la Universidad” (Franco, 2012: 54).

La “masacre de Ezeiza” inauguró también una ola de asesinatos a dirigentes y militantes de la JP (y un sinnúmero de amenazas y persecuciones a militantes, obreros, políticos y sindicalistas de las diversas izquierdas, parlamentarios de la oposición, intelectuales, periodistas y distintos sectores no vinculados necesariamente a los grupos armados), cuyas autorías recaerían sobre la Triple A, una organización paramilitar estatal, creada por el Ministro de Bienestar Social de la ortodoxia peronista, José López Rega, que a partir de 1973 entraría en acción.

La muerte de Perón, en julio de 1974, aceleraría la debacle del gobierno y el choque de las fuerzas en pugna. Los interminables meses que siguieron hasta marzo de 1976 se sucedieron en medio de una profunda crisis y descomposición política cada vez más aguda que acrecentaron las posibilidades para que el aumento de la presión militar definiera la ruptura del orden institucional. Así, y en el contexto de sensaciones y percepciones sociales de miedo, temor, fracaso o culpa, provocadas por la crisis, las Fuerzas Armadas diagnosticarían a una “sociedad enferma” y visualizarían una terapia para su cura (Novaro y Palermo, 2003).

1.1.1. Ese “remedio” que restablecería el orden perdido

La “Doctrina de Seguridad Nacional” que, desde fines de los años cincuenta, se difundiría entre las Fuerzas Armadas de la región (fundamentalmente de los países del Cono Sur),

cargos a funcionarios y ministros marxistas, con el objetivo de controlar la violencia; de no cumplir con estos lineamientos, las provincias serían intervenidas. Para profundizar sobre este punto, véase Romero, (1997); Novaro y Palermo (2003); Servetto (2010); Franco (2012), .

moldeando su rol en el “avance del comunismo internacional” y adiestrándolas en el uso y la ejecución de nuevas técnicas de represión, fue asumida por la Dictadura¹⁴ argentina. Materializada en el “Plan Cóndor”,¹⁵ esta doctrina postuló un diagnóstico común para la región de aquellos que se consideraban “los vicios de la democracia”, cuya terapia suponía transformaciones radicales en las sociedades nacionales (Suasnábar, 2009).

La Dictadura utilizó como una de las tecnologías de poder la desaparición de personas para llevar a cabo el aniquilamiento de las fracciones sociales que consideró “subversivas”. Miles de detenidos-desaparecidos, otro tanto de asesinados, presos políticos, centenares de exiliados, niños “apropiados” y un país entero sometido al arbitrio de autoridades sediciosas, fue el “saldo” del sistema represivo implementado cuyas características, modalidades y dimensiones carecían de precedentes (Siede, 2007).

El terror impartido por el Estado, se convirtió en la herramienta privilegiada de disciplinamiento que no operó exclusivamente sobre sus víctimas directas (detenidos, desaparecidos) e indirectas (familiares, compañeros y amigos), sino sobre todo el tejido social, irradiándolo en forma masiva y dejando “fuertes improntas en el imaginario colectivo ulterior, en las prácticas políticas, sociales y culturales de la democracia que sucedió a la Dictadura, y en las formas en que la sociedad argentina se piensa actualmente y aborda su pasado” (Siede, 2007: 118).

Haciendo referencia específicamente al campo intelectual y educacional argentino, y como explicita Claudio Suasnábar (2009), la Dictadura representará un punto de ruptura fundamental, en relación a los procesos de modernización iniciados en la década del sesenta.

“[...] La represión física y el control ideológico que la Dictadura descargará sobre la universidad marca, por un lado, la disolución del espacio, de posiciones y de los segmentos más radicalizados del campo intelectual de la

¹⁴ En adelante, se empleará esta denominación para hacer referencia a la última dictadura argentina. Hago propia la justificación que Kaufmann realiza para explicar que el uso de las mayúsculas obedece a la carga semántica que le corresponde, que la dota de una singularidad e identidad precisa; “no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que le precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado” (2001: 25).

¹⁵ Este plan que incluyó a Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Brasil, se creó con el objetivo de unificar información y esfuerzos en contra de la subversión y contó con el apoyo de Estados Unidos no sólo en lo relativo a fondos, sino también en materia de inteligencia, tecnología y todo lo necesario para la lucha contra el “enemigo interno”.

educación, y por otro, el inicio de un proceso acelerado de vaciamiento del ámbito universitario como espacio académico e intelectual” (Suasnábar, 2009: 23).

Este proceso de vaciamiento del ámbito universitario, no obstante, ya había sido iniciado por el propio Perón a partir de la promulgación de la Ley Universitaria de marzo de 1974, en la que se proyectó una imagen de la universidad como un ámbito díscolo e indisciplinado y un reducto del marxismo que debía ser saneada para adecuarse a los nuevos lineamientos de la Nación y a la propuesta de pacificación encabezada por el líder partidario (Buchbinder, 2010).¹⁶

Como se explicitó unas líneas más arriba, los desplazamientos internos de población y los primeros éxodos en busca de refugio en otros países, si bien se iniciaron antes del golpe de Estado, fue a partir de 1976 cuando registraron índices masivos a raíz del despliegue de la mecánica represiva en toda su fuerza en el país y de la profundización del terror diseminado por la Dictadura.

Como consecuencia, segmentos de la sociedad argentina pusieron en diálogo sus experiencias personales, laborales y políticas con las de otros argentinos exiliados, y con las de aquellos que fueron mayoría: los nacionales de los países que los recibieron (Yankelevich y Jensen, 2007). Y si bien es cierto que no hubo un exilio argentino, sino varios diseminados por diferentes países (Israel, España, Francia, Italia, Estados Unidos, entre otros), México se transformó en “el” *país refugio* y el principal lugar de residencia para una parte de los argentinos (pero también de los latinoamericanos), que construyó aquí un territorio habitado de esperanzas, entre la más urgente: salvar la vida (Yankelevich, 2010).

1.2. México, “el” país refugio

¹⁶ Sobre este punto se volverá en el capítulo II.

México cuenta con una larga tradición de asilos políticos, inaugurada fundamentalmente en el gesto de solidaridad del general Lázaro Cárdenas para con los republicanos españoles,¹⁷ que le conferiría al país la imagen de un lugar progresista que osaba alzar la voz en contra del fascismo, en un contexto internacional de profundización de tendencias antisemitas.¹⁸

Así, los españoles encontraron en México un espacio con condiciones económicas y políticas favorables al que se insertaron y contribuyeron a fortalecer. Claro que, y de acuerdo con algunos autores (Lida, 1994, 2001, 2002; Pla Brugat, 1994, 1999; Matesanz, 1999), si se asume que “el” México que recibe el exilio republicano, a fines de la década del treinta, se caracteriza por el crecimiento y la modernización estructural, el asilo otorgado se puede leer también como una aportación calificada de los sectores técnicos y científicos que contribuía al desarrollo del país en diversas ramas productivas.

Y resulta importante considerar este aspecto, porque mientras los españoles representaban un grupo étnico con características altamente “asimilables”,¹⁹ lo que facilitaba la práctica del asilo, los judíos que escapaban de la Alemania nazi no encontraban aquí ni el mismo trato ni la posibilidad de asentarse en forma definitiva.

A los contrastes en la política de recepción de refugiados de 1940, se sumaría, sobre todo a partir de la década del setenta, la ambigüedad de un comportamiento gubernamental local que, hacia afuera, se mostraba atento y activo, condenando las dictaduras conosureñas, y hacia adentro, apuntaba en la dirección contraria, excluyendo y reprimiendo

¹⁷ Sobre la solidaridad de México para con el exilio republicano español, véase Lida, C. “La solidaridad del México cardenista ante la Guerra Civil española” en Somohano y Yankelevich (coord.), *El refugio en México. Entre la historia y los desafíos contemporáneos*, Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR)-Secretaría de Gobernación, México, 2011.

¹⁸ Sobre el exilio republicano español en México, y sin ánimo de exhaustividad, se puede consultar Domínguez Prats, P., *De ciudadanas a exiliadas: un estudio sobre las republicanas españolas en México*, Ed. Cinca S.A., Madrid, España, 2009; Lida, C., *Caleidoscopio del exilio. Actores, memorias, identidades*, Conmemoración 70 años del exilio español en México 1939- 2009, El Colegio de México, México, 2009; Pla Brugart, D., (coord.), *Pan, trabajo y hogar. El exilio republicano español en América Latina*, Colección Migración, Ed. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México, 2008; Lida, C. (coord.), *México y España durante el primer Franquismo, rupturas formales, relaciones oficiosas, 1939-1950*, México, El colegio de México, 2001; Matesanz, J. A., *Las raíces del exilio. México ante la guerra civil española, 1936-1939*, México, El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, 1999; Pla Brugat, D., *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana española en México*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Orfeó Català de Mèxic-Libros del Umbral, 1999; Lida, C., *Inmigración y exilio. Reflexiones sobre el caso español*, El Colegio de México, México, 1997; Lida, C. (comp.), *Una inmigración privilegiada. Comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza Editorial, 1994; Abellán, J., (coord.), *El exilio español de 1939, Vol. VI*, Editorial Taurus, Madrid, España, 1976.

¹⁹ Sobre este punto véase Gleizer, D., *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos (1933-1945)*, México, El Colegio de México-UAM Cuajimalpa, 2011.

el disenso opositor de entonces. En el contexto de estos contrastes la pregunta que Pablo Yankelevich se formula, cobra por demás sentido: “¿Qué clase de país es éste, que abrió las puertas a víctimas extranjeras, pero que convirtió a muchos mexicanos en víctimas de persecuciones similares a las que originaron los éxodos centro y sudamericanos?” (2002: 10).

No obstante ello, y mucho antes del apogeo de los fascismos, este país dio cobijo a perseguidos de dictaduras en turno y a estadounidenses, franceses, rusos, checos, alemanes, italianos, entre otras nacionalidades, que llegaron a estas tierras en busca de refugio.²⁰

Pero serían los exilios latinoamericanos de la década del setenta, inaugurados en la propuesta del entonces presidente de la República mexicana, Luis Echeverría, de tender un puente aéreo para que llegaran al país los perseguidos de la dictadura chilena,²¹ los que sellarían en el mundo la imagen de “México, país refugio”, por demás emblemática.

1.2.1. Hacia la construcción de algunos aportes al campo de los estudios sobre el exilio de la última dictadura militar argentina

Si bien resulta difícil delimitar cuantitativamente el exilio argentino entre los años 1974 y 1983, debido tanto al tipo de fuentes disponibles en los países receptores como a las dificultades que éstas presentan para discriminar y aislar las llegadas que acusaron causas políticas de aquellas otras que se suman para configurar todo el universo general de un fenómeno migratorio,²² se acepta que 300,000 personas abandonaron el país entre esos años²³, y que, sobre todo a partir del año 1984 y una vez restaurada la democracia, 2,000

²⁰ Sobre exilios europeos y estadounidenses en el siglo XX en México, véase Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdes, 2002.

²¹ Específicamente sobre el exilio chileno, véase, Díaz Prieto, G., “Un exilio venturoso: chilenos en México (1973-1990)”, en Garcíadiego, J. y Kourí, E. (comp.), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva: Homenaje a Friedrich Katz*, México, Coedición Ediciones Era/El Colegio de México/Centro Katz de Estudios Mexicanos, The University of Chicago, 2010; y de la misma autora, “Abrir la casa. México y los asilados políticos chilenos”, en Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdes, 2002.

²² Por otra parte, y como bien lo exponen Yankelevich y Jensen (2007), la misma naturaleza del exilio genera dificultades para su cuantificación, ya que la persecución política determinó la clandestinidad de la salida del país o bien, una salida bajo condición de turista.

²³ Véase, Yankelevich y Jensen (2007).

familias regresaron al país, según contabilizaron los proyectos de retorno del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).²⁴ Específicamente hablando de México, y de acuerdo a datos derivados de censos poblacionales y registros migratorios, las cifras de argentinos residiendo en el país en los años de Dictadura, oscilan entre 8,000 y 10,000.²⁵

En lo que a su estudio respecta, durante años un manto de olvido se desplegó sobre el exilio y la suerte que corrieron quienes optaron por salir del país, escapando a la muerte, las torturas o la desaparición. Esta circunstancia no fue ajena a una propaganda gestada por la propia Dictadura que señaló a los exiliados como los responsables de la violencia política que azotó al país, así como también de haber gestado, afuera, una “campana antiargentina” (Yankelevich y Jensen, 2007).

La etiqueta de “apátridas”, “cobardes” y “subversivos”, con la se identificó a los exiliados, persistió hasta entrados los primeros y largos meses de la recuperación democrática, a partir de 1983.

“Estos estigmas se reflejaron en las críticas que recibieron en su regreso a Argentina, cuando debieron enfrentarse con una sociedad que les preguntaba ‘¿en dónde habían estado ellos mientras el país era atravesado por el terror y miles de personas desaparecían?’ y que los criticaba duramente asociando la idea de vivir fuera del país con un exilio dorado” (Lastra, 2010: 24).

A estos cuestionamientos se sumaron otros vinculados a la situación menos traumática que enfrentaron los que “salieron” o a las posibilidades de crecimiento (sobre todo profesional, para determinados sectores y campos), en comparación con la de aquellos que se quedaron; cuestionamientos –todos- que opacaron concebir al exilio, durante los tempranos años ochenta argentinos, como una consecuencia del terrorismo de Estado.

²⁴La cifra, a decir de Yankelevich (2010) no resulta representativa si se considera la magnitud de la emigración de esos años (que oscila entre 300,000 y 500,000). Por otra parte, las mismas dificultades que presentan las fuentes de los países receptores y que impiden cuantificar las cifras de “los que salieron”, subsisten a la hora de especificar el total de “los que regresaron” a Argentina. Para profundizar en este aspecto, véase Yankelevich (2010).

²⁵ Sobre este punto véase, Margulis (1986) y Yankelevich (2010).

Recién a partir del año 2002, y a raíz de la puesta en marcha de algunas políticas estatales,²⁶ el exilio comenzó a ganar visibilidad no sólo como consecuencia de la represión dictatorial sino también como espacio de militancias políticas antidictatoriales que merecían ser revaloradas (Yankelevich y Jensen, 2007).

Esta situación hizo posible una “explosión de memorias” (Yankelevich, 2010), que, sumadas a algunos trabajos pioneros de las décadas del ochenta y noventa,²⁷ sedimentaron un campo.²⁸

Los primeros trabajos sobre el exilio, publicados sobre todo a fines de la década del noventa, y a decir de Silvina Jensen (2011), comportan dos características centrales: la primera, que buena parte de estos estudios fueron elaborados por científicos sociales extranjeros o por académicos argentinos que por diversas razones se encontraron (o se encuentran) residiendo en el extranjero. Lo cual se relacionaría con el hecho de que tanto las fuentes orales como las documentales se encuentran en los países donde los desterrados vivieron o aún viven.

En segundo lugar, estos trabajos pioneros tuvieron como propósito prioritario rescatar la memoria de los exiliados, a través de metodologías como relatos de vida o entrevistas, para explicar cómo fue vivido el destierro no sólo en su dimensión política sino fundamentalmente en su dimensión humana.²⁹

²⁶ Fundamentalmente, esto ha sido producto del peso que tuvieron los Derechos Humanos en la agenda política y gubernamental del ex-Presidente Néstor Kirchner.

²⁷ En la década del ochenta, fueron politólogos, sociólogos, demógrafos, psicólogos, los que tomaron la iniciativa de estudiar el exilio en Argentina, en un contexto en el que se producía el retorno al país de los perseguidos por la Dictadura y el exilio ocupaba un lugar destacado en la agenda política y pública. La tendencia de esos trabajos fue incluir al exilio político en una dinámica emigratoria que hundía sus raíces en la década de 1950 (época de persecuciones llevadas a cabo por el peronismo), hecho que facilitaba la contextualización pero, al mismo tiempo, dificultaba aprehender las notas singulares de esta experiencia y sus nexos con la historia dictatorial argentina. Vinculaban, asimismo, el exilio con la emigración de profesionales y recursos humanos altamente calificados hacia EE.UU, fundamentalmente, que desde las décadas del sesenta y setenta había comenzado a ser un objeto de estudio y análisis (la “fuga de cerebros”). Finalmente, ofrecieron una descripción cuantitativa y sociodemográfica de las principales comunidades de argentinos en el exterior (México, España o Venezuela) (Jensen, 2011).

²⁸ Me refiero específicamente a la Historia Reciente como campo de estudios que, para el caso específico del exilio, ha avanzado en la vinculación que esta migración tuvo con respecto a la represión, la persecución y el miedo que el gobierno dictatorial desplegó en la década del setenta. Para profundizar en este punto, véase Franco, M. y Levín, F. (2007).

²⁹ Sobre el exilio argentino, véase; Franco, M., *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*, Argentina, Siglo XXI, 2008; Canelo, B., *Exilio de argentinos consecuencia histórica y construcción discursiva de las prácticas represivas de la década de 1970*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina, 2004; Bernetti, J. L. y Giardinelli, M., *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, Argentina, Universidad

Esta última característica no es privativa del caso argentino. Muchos estudios académicos sobre el exilio latinoamericano en México, han puesto el acento en la reconstrucción de los itinerarios, individuales o grupales, de contingentes de nacionales que incluyen relatos que ahondan no sólo en las vicisitudes de las salidas del país de origen, sino también en las negociaciones que tuvieron que hacer los exiliados una vez en el país “refugio” para afrontar las cotidianidades de la vida.³⁰

Aunque es menor la producción de trabajos sobre temas como el retorno a Argentina, y los dilemas de la decisión de regresar, el recibimiento del país o la complejidad que suscitaban los hijos nacidos en tiempos de exilio, algunos estudios disponibles permiten visualizar ese momento como un tiempo de alegrías pero también de nuevos conflictos, incertidumbre y dolor.³¹ Y sobre todo algunos de ellos tematizan en qué medida el retorno fue pensado, para el entorno militante, como “la” oportunidad de demostrar que no se había “traicionado la causa” y mitigar así el sentimiento de culpa que la huida había generado.³²

Asimismo se observa, y con más fuerza en los últimos años, una serie de escrituras sobre el exilio argentino que se concentran en la reconstrucción de trayectorias de grupos específicos (militantes, artistas, escritores y diferentes profesiones), poniendo el énfasis en las contribuciones que éstos hicieron a los campos en los que se insertaron, a la

Nacional de Quilmes Editorial, 2003; Yankelevich, P., (coord.), *México: país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, Plaza y Valdés Editores, CONACULTA-INAH, México, 2002; Ulanovsky, C., *Seamos felices mientras estemos aquí*, Argentina, De la pluma Editorial, 2001; Gómez, A., et al., *¿Por qué se fueron?*, Argentina, Ed. TEA, 1997; Parcero, D., Helfgot, M. y Dulce, D., *La Argentina exiliada*, Buenos Aires, CEAL, 1986; Yankelevich, P., (coord.), *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, México, Plaza y Valdés Editores, ITAM, 1998; Del Olmo, M., *La construcción cultural de la identidad: inmigrantes argentinos en España*, Madrid, Universidad Complutense, 1990.

³⁰ Para los exilios latinoamericanos, véase Garciadiego, J. y Kourí, E. (comp.), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva: Homenaje a Friedrich Katz*, México, Coedición Ediciones Era/El Colegio de México/Centro Katz de Estudios Mexicanos, The University of Chicago, 2010; Dutrenit, S., *El exilio uruguayo en México*, México, UNAM, 2008; Del Pozo, J., *Exiliados, emigrados y retornados: chilenos en América y Europa, 1973-2004*, Chile, Ril Editores, 2006; Palma Mora, M., *De tierras extrañas: un estudio sobre inmigración en México, 1950-1990*, México, SEGOB, Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios, 2006; Meyer, E., y Salgado, E., *Un refugio en la memoria: la experiencia de los exilios latinoamericanos en México*, México, Editorial Océano, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002; Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdés, 2002; Norambuena, C., “Exilio y retorno. Chile 1973-1994” en Garcés, M., et al., (comp.), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Chile, LOM Ediciones, 2000; Pollarolo, F. y Rojas, M. E., *Escritos sobre el exilio y el retorno. 1978-1984*, Chile, Edit. FASIC, 1984.

³¹ Jensen, S., *La huida del horror no fue olvido: el exilio político argentino en Cataluña (1976-1983)*, M. J. Bosch-Cosfam, Barcelona, España, 1998.; Aruj, R., *El retorno de los hijos del exilio*, Prometeo, Argentina, 2008.; Franco, M., *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*, Argentina, Siglo XXI, 2008.

³² Sobre este punto, véase Franco (2008).

configuración de líneas de pensamiento tanto en los países de acogida como en Argentina, una vez restaurada la democracia, o a la definición de agendas de políticas públicas, así como también el papel que desempeñaron en la denuncia de los crímenes de la Dictadura en el extranjero.³³

Finalmente, y si bien en algunos de los trabajos disponibles y referidos se aborda la decisión de muchos argentinos de quedarse en los países que les dieron acogida, centrándose las indagaciones, la mayoría de las veces, en los motivos que guiaron esa decisión,³⁴ para el caso específico de México, son pocos los datos disponibles sobre los exiliados que eligieron quedarse y, más aún, son prácticamente escasos los trabajos que ahondan en la experiencia del no retorno.³⁵

³³ Para el caso mexicano, Blanck-Cerejido, F., *El exilio de los psicoanalistas argentinos*; Yanakelevich, P., *La Comisión Argentina de Solidaridad. Notas para el estudio de un sector del exilio argentino en México*, ambos trabajos en Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exiliados en el siglo XX*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdes, 2002; y P. Yankelevich (coord.), *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*, La Plata, Al Margen, 2004; Crespo, H., “El exilio argentino en México. La voz democrática de Miguel Ángel Piccato en La República”, en Garcíadiego, J. y Kourí, E. (comp.), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva: Homenaje a Friedrich Katz*, México, Coedición Ediciones Era/El Colegio de México/Centro Katz de Estudios Mexicanos, The University of Chicago, 2010. Merece una mención aparte, por ser una aportación sustancial al armado del campo universitario argentino de las décadas del sesenta y setenta, la tesis doctoral de Claudio Suasnábar, *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Académica Argentina, 2009. En ella, el autor reconstruye históricamente la producción intelectual en educación en los años de dictadura argentina, tanto dentro como fuera del país, de la que derivará no sólo una reformulación teórica del pensamiento socio-educativo argentino sino también una nueva agenda en materia de política educativa que permeará los años de transición democrática. Para el caso español, Alonso, L., *Defensa de los Derechos Humanos y cultura política: entre Argentina y Madrid 1975-2005*, Tesis para obtener el grado de Maestro en el marco de la VI Maestría en Historia Latinoamericana, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida, 2010; Mira Delli-Zotti, G. *Formas de resistencia contra la dictadura militar argentina 1976-1983: la “Revista Resumen”*, en Á. Espina Barrio (ed.), *Poder, política y cultura. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica VII*, Recife, Mansangana, 2005; que se suman a los trabajos de Jensen, S., *La Huida del Horror no fue olvido: el exilio político en Cataluña, 1976-1983*, Barcelona, M. J. Bosch S. L. y Comisión de Solidaridad con Familiares de Desaparecidos en la Argentina CO. SO. FAM, 1998; y Del Olmo, M., *La construcción cultural de la identidad: emigrantes argentinos en España*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 1989. Para el caso de Francia, Franco, M. (2008).

³⁴ Franco, M. (2008).

³⁵ La excepción a la regla es el trabajo de Maestría de Soledad Lastra. Allí la autora se propone poner en primer lugar un tema no abordado en los trabajos sobre el exilio argentino de la última dictadura militar, con el objetivo de alumbrar a aquellas personas que se ocultan detrás del telón de la distancia, guiada no por el interés de conocer los motivos que postergaron el regreso, sino más bien por la pregunta respecto al significado que para un grupo de argentinos ha tenido la experiencia del exilio en México y el no retorno a la Argentina. Véase, Lastra, S., *Del exilio al no retorno. Experiencia narrativa y temporal de los argentinos en México*, Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Académica México, México, 2010.

En función de esta breve información, la pregunta por las maneras en que se ha construido la experiencia de un grupo de pedagogos que afrontó la vivencia del exilio en México, representa un aporte al campo de la historia reciente argentina que permite iluminar aspectos no suficientemente abordados por las investigaciones sobre las migraciones políticas de la última dictadura militar, sobre todo las que refieren al estudio específico de grupos. Y, al mismo tiempo, esta pregunta permite reconstruir parcelas de la historia de hombres y mujeres que tuvieron un protagonismo importante (y escasamente conocido) en la educación superior universitaria y la pedagogía argentinas de los años previos a la Dictadura,³⁶ y que una vez en México, no sólo se forjaron un destino personal y profesional, sino que además colaboraron, con sus acciones e incursiones, al desarrollo del pensamiento educativo mexicano de las décadas del setenta y ochenta.

Los aportes de este tipo de trabajo que aquí se presenta, también abonarían a la estructuración de una lectura ausente en los estudios académicos sobre el pasado reciente argentino, la que focaliza en “aquellos que se fueron sin regresar”. Compartiendo el enfoque que prioriza Lastra (2010), y sin importar aquí tanto los motivos que llevaron a estos sujetos a quedarse en México, interesa conocer cómo vivieron y desarrollaron sus vidas académicas y profesionales hasta 1983, cómo llegaron a ser lo que hoy son, y de qué manera la experiencia del exilio ha tenido connotaciones en la re-configuración de sus trayectorias en México y en las formas en que vivieron (y viven) sin retornar.

En este sentido, esta investigación se diferencia de aquellos estudios que priorizan la descripción de las vicisitudes y las cotidianidades de la vida en el exilio, y también de aquellas miradas migratorias del fenómeno. Por eso mismo, no encontrará el lector aquí referencias a un abordaje del exilio desde el intercambio cultural que hizo posible aquello que Ulanovsky (2011) describe como lo que acaece una sola vez en la vida: “el hecho de crecer” o, como expresa Blanck-Cerijido (2002), el enriquecimiento y la complejización que aparecen a partir de la exposición a “lo otro”.

El tratamiento que privilegio tiene el propósito de plantear el interrogante respecto a cómo se ha construido la experiencia de estos sujetos. Para visualizar que detrás de eso que hoy “son”, descansa la experiencia de un “tiempo suspendido” -el del exilio-, y la reconfiguración de éste en una “vida del no retorno” (Lastra, 2010). Tiempos que generaron

³⁶ Sobre este punto se volverá en el capítulo II. Para profundizar, véase Coria (2001).

renuncias y heridas, que al día de hoy no saldan, pero también un conjunto de ganancias inconmensurables que hicieron posible “la invención de un mundo inédito” (Jensen, 2011).

Por esto último, se suele afirmar que todo exilio encierra una paradoja, porque si bien es cierto que supone pérdida, castigo y fractura, no menos cierto resulta el hecho de que es -al mismo tiempo- salvación, libertad y enriquecimiento. En esta investigación se focalizará en ese “mundo inédito” que se inventó en el exilio. Y se hará a partir de las construcciones narrativas de estos pedagogos y pedagogas porque, y de acuerdo con Leonor Arfuch (2010a), no hay “una vida” (o un “mundo inédito”) que preexista al trabajo de narración, sino que éstos -como formas del relato y puesta en sentido-, serán siempre un resultado contingente.

Finalmente, este trabajo comparte con las investigaciones referidas las mismas dificultades en la definición del término exilio. Suele afirmarse que lo que caracteriza esta experiencia es el carácter forzoso e involuntario de la salida, complejizando esta acepción la pregunta respecto a cómo se define una salida forzosa. Todo parece indicar que la situación de violencia generalizada en Argentina, sobre todo a partir de 1974,³⁷ permitiría responder la pregunta. No obstante, esta respuesta invisibilizaría a quienes aún, atravesando la misma situación, se quedaron, o a quienes pasaron años en la cárcel y fueron liberados a principios de la década del ochenta, y salieron “forzados” por circunstancias económicas vinculadas, fundamentalmente, con la imposibilidad de encontrar un trabajo en Argentina.

Por otra parte, algunos investigadores coinciden en afirmar que el término exilio está atravesado por la sobrecarga de sentidos que su uso tiene en el lenguaje habitual o en las propias narraciones de los sujetos que lo vivieron. “El imaginario de ‘víctima’, ‘resistente’ o ‘privilegiado’ se condensa allí de tal manera que su utilización restringe la mirada sobre el tema cargándolo de *a priori*” (Franco, 2008: 20).

En función de ello, y si bien se acuerda con el hecho de que el término no sólo está atravesado por la sobrecarga de sentidos que circulan en el lenguaje habitual, sino que

³⁷ A partir de la muerte de Juan Domingo Perón, el 1 de julio de 1974, comenzó un proceso de “derechización” social que dio “carta blanca” al accionar de la organización paramilitar Triple A. Desde entonces, las amenazas, persecuciones, asesinatos y primeras desapariciones comenzarán a sucederse en el país y muchos argentinos abandonarán la patria en busca de un “país refugio”.

todos estos sentidos -o discursos-³⁸ lo fijan temporalmente, creándolo, se sostendrá que lejos de obturar la mirada, ésta se potencia y complejiza.

De ahí que en este trabajo se emplee el término “exilio” para hablar de un tiempo de auténtica posibilidad,³⁹ y se haya decidido mantener la categoría “exiliados” para referirnos a estos sujetos, en tanto todos ellos tuvieron una activa militancia política antes de la salida del país que, en un clima de intolerancia a las disidencias de la Dictadura, condicionó el exilio o los años de cárcel que vivieron.

1.3. Opciones y decisiones metodológicas (o, la “cocina” del proyecto)

Todo trabajo de investigación supone no sólo una serie de pasos a seguir, sino –y fundamentalmente- una reflexión “sobre” y “en” el hacer. En este sentido y como muchos autores han coincidido en afirmar (Bourdieu y Passeron, 1975; Foucault, 1984; Geertz, 1992), resulta sumamente necesario someter la práctica científica a una reflexión que descansa fundamentalmente sobre la ciencia que se está haciendo. Parafraseando a Geertz (1992), si uno desea comprender lo que es una ciencia debería prestar atención a lo que hacen los que la practican. Por lo mismo, Bourdieu *et. al* nos recuerda que,

“[...] a la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en chucherías de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de reflexión epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación

³⁸ La noción de discurso la retomo de Laclau y Mouffe (1987), que lo entienden como cualquier acto, objeto o práctica que involucre una relación de significación; por lo que no necesariamente voy a hablar de discurso hablado o escrito. Es decir, como todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales, entiendo que toda configuración social es discursiva (Buenfi Burgos, 1993). En este sentido, concebir el “exilio” como objeto de discurso no niega la existencia material del hecho. El exilio sucedió como tal, pero el hecho de que su especificidad como objeto se construya en términos de “experiencia vergonzante”, “exilio dorado”, “experiencia traumática”, “consecuencia del terrorismo de Estado”, “lugar de la denuncia” o “experiencia enriquecedora” depende de la estructuración de un campo discursivo.

³⁹ El término “posibilidad” lo retomo de Laclau (1994), quien lo emplea para definir el papel que adquiere el sujeto (en términos netamente ontológicos) en el contexto de dislocación de la estructura. Lo que el autor nos dice es que cuanto más dislocada esté la estructura social, más se expandirá el campo de las decisiones no determinadas por ella, por lo que el papel del sujeto adquirirá centralidad al incrementarse su accionar. De ahí se sigue, una concepción de la historia cada vez menos repetitiva y menos dada, porque en una nueva situación el sistema de alternativas también será nuevo y diferente.

automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (2008: 21).

Por lo tanto, y si se trata de captar los procedimientos de una investigación, es necesario analizar cómo opera ésta en lugar de encerrarla en la obediencia incondicional a un conjunto de pasos definidos de antemano. Por esta razón, y haciendo propias las palabras de Gastón Bachelard, “el hecho científico se conquista, construye, comprueba” (Bourdieu *et. al*, 2008: 29). Todo lo cual supone esforzarse y trabajar, comenzar y recomenzar, hacer intentos, equivocarse, retomar todo de nuevo de arriba abajo, y encontrar el medio aún de dudar a cada paso; porque investigar es una forma de canalizar la curiosidad personal, esa única especie de curiosidad que vale la pena practicar con obstinación y que lejos de buscar asimilar lo que conviene conocer, permite alejarse de uno mismo, con la convicción de que saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando (Foucault, 2003).

Concebir la investigación como un ejercicio intelectual permite recrear y replantear una serie de hechos con la posibilidad de ir más allá de lo que se sabe de ellos. En este sentido, el trabajo de reflexión que inaugura toda investigación, y ésta en particular, no puede jactarse de prescindir de dos preguntas esenciales: 1) ¿dónde están ellos?, los sujetos de la investigación, y 2) ¿dónde estoy yo?, el sujeto que investiga. Y esto porque las redes de significado que dan sentido e identidad al yo están siempre condicionadas por la estructura lingüística de su tiempo y contexto de referencia. Asimismo, las intencionalidades de toda investigación siempre están relacionadas con el sujeto que investiga, que monta en los otros significados propios que le permiten replantear la producción del discurso y la particularidad del escrito (Camarena Ocampo, 2006).

De ahí que, y como investigador/a, uno elabore y re-elabore a lo largo del curso de su trabajo la pregunta respecto a qué tienen que ver con uno los objetos en los que se interesa. ¿En qué medida la historia personal de quien investiga condiciona, más de lo que confía el resultado de un examen a simple vista, los objetos que se analizan, las preguntas que se elaboran alrededor de ellos y las decisiones que se toman al respecto?

Desde mis épocas de estudiante de grado, y desde espacios también diversos, me he interesado en el estudio de la historia reciente argentina. Esa historia que es hija, a decir de Marina Franco y Florencia Levín (2007), del dolor temprano que emanó de la Gran Guerra y de los estragos de la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial –y su nefasto correlato, el Holocausto-. Pero que se sabe “arropada” por las experiencias de las dictaduras en el Cono Sur latinoamericano, con sus exacerbados niveles de violencia dispensados, que provocaron un punto de ruptura en los estudios sobre el pasado cercano.

“Ser” estudiante de la Universidad Nacional de La Plata⁴⁰ supuso un compromiso creciente con el análisis de ese pasado reciente argentino, al que no dejé de acercarme en cada nueva empresa que inicié, una vez graduada, cuando empezaba a dar mis primeros pasos en investigación y docencia.

Pero México y su Universidad Nacional, la extranjería (con la constatación de que las distancias enseñan a ver mejor la esquina de la casa propia), y el movimiento entre este *por-acá* y aquel *por-allá* (de Certeau, 2006) terminaron por (o empezarían, tal vez a) sellar con aquel pasado reciente, una relación de la que surgieron algunas preguntas que se transformarían en el motor de esta investigación.

Claro está que llegada a este punto sobrevino la famosa pregunta foucaultiana: todo ello, ¿me condujo a pensar de otro modo? “Quizá, como mucho, [me] permitió pensar de otro modo lo que ya [pensaba] y percibir lo que [había hecho] desde un ángulo distinto y

⁴⁰ La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), es una universidad pública que, por lo mismo, transmite a sus alumnos un compromiso de defensa de ésta inscrito en una historia de luchas y reivindicaciones históricas. Personalmente ingresé a sus aulas, en carácter de alumna, hacia fines de la década del noventa, específicamente en el año 1999, en un contexto de huelgas y numerosas acciones de protesta en contra de la privatización de la educación superior, que por entonces recomendaba el Banco Mundial a los países de Latinoamérica. Mis profesores, que salían a la calle a protestar entonces, me enseñaron algo más que contenidos disciplinares: me transmitieron un compromiso con la lucha y la reivindicación de derechos, y la defensa de éstos, a partir del cual comprendí aquella trillada frase: “un maestro que lucha también está enseñando”. A medida que fui tomando contacto con cada uno de ellos, en cada una de las materias que cursé, fui entendiendo también cómo la historia reciente argentina había moldeado la capacidad de lucha de aquellos docentes universitarios: muchos de ellos habían sido cesanteados y expulsados de la UNLP durante la última dictadura militar; inclusive la Dictadura nos había quitado, para siempre, el privilegio de formarnos al lado de algunos grandes nombres de la pedagogía platense (entre ellos, Guillermo Savloff). Mi participación, como representante del Claustro de Alumnos, en la Junta Consultiva Departamental de la carrera, me llevó a incursionar en política universitaria e interesarme por temas afines. Así fue como el pasado reciente argentino comenzó a configurarse, lentamente, como tema de interés académico pero también como tema que fui incluyendo en conversaciones, diálogos y alguna que otra discusión familiar y de amistad que me costaron una que otra angustia, amigos que se pasaron al bando enemigo, pero también muy ricos aprendizajes.

bajo una luz más clara. [Creí alejarme] y [me encontré] en la vertical de [mi misma]. El viaje rejuveneció las cosas y envejeció la relación con uno mismo” (Foucault, 2003: 17).

En la lectura de producciones e investigaciones acerca de “los que se fueron” de la Argentina violenta de los años setenta, comencé a preguntarme por los pedagogos y pedagogas, y sus acciones en el exilio. Pero estudiar un fragmento de la “pedagogía exiliada” de aquellos años suponía una empresa que rebasaba los límites de un trabajo de maestría. Y si bien acuerdo con Foucault (2003), en que nos reconocemos de planetas diferentes respecto a quienes prefieren abandonar a trabajar en la reserva y la inquietud, también es cierto que pertenezco al mismo planeta de aquellos a quienes los tiempos apremian y, por lo tanto, se enfrentan al desafío de encontrar la manera de concederle una cuota de modestia a sus trabajos.

Así fue como la experiencia del no retorno, el “después” del exilio o “el exilio del exilio” (Lastra, 2010), se fue cargando de significados hasta configurar la problematización de esta investigación, orientada por dos preguntas centrales: ¿cómo fue que los pedagogos argentinos exiliados en México a partir de 1975 se forjaron un destino personal y profesional? ¿Qué significó para ellos haber vivido el exilio y no retornar?

Y de esta manera se configuraron también dos grandes retos: 1- contactar a los pedagogos que se habían exiliado en México a partir de 1975 y que no habían retornado a Argentina; y 2- decidir de qué manera me enfrentaría al reto de hacer hablar el lenguaje oral que, como dice Certeau, “espera que una escritura lo recorra y sepa lo que dice” (2006: 204).

Así llegué a la asunción de que si lo que pretendía era comprender relatos, es decir, sentidos que los sujetos construyen y expresan en su decir, ello suponía reconstruir la oralidad; y por lo tanto, si lo medular de esta investigación sería aprehender las construcciones discursivas de estos pedagogos, la lógica que ordenaría la recopilación y comprensión de éstas no podía ser otra más que la entrevista.

Aprendí que, y en tanto campo epistemológico, la entrevista permite recuperar la experiencia discursiva de los sujetos indagando en las experiencias constitutivas de sus trayectos biográficos, replanteando así el lugar de éstos, en tanto sujetos de enunciación. Y que ayuda a comprender que la construcción de los significados se hace desde una historia personal que está en constante relación con el campo simbólico de inscripción actual del sujeto.

De ahí que la relación entre el acto de contar y lo que se cuenta no importe tanto aquí como lo que se cuenta en sí mismo, que determina, por otra parte, “su” verdad. Al igual que en el psicoanálisis, el investigador estructura la “novela” que una persona ha creado de su propia vida, que por muy distorsionada que sea, también es verdad en sí misma (puesto que en ella se produce un discurso que comprende algo). Se recupera entonces a través de la entrevista, “la novela de la historia de nuestra vida y la historia de la novela de nuestras vidas” (Ankersmit, 1996).

Ahora bien para poder estructurar esa “novela”, el investigador pregunta y fundamentalmente indaga en procesos de apropiación. Es decir, pone al sujeto entrevistado en posición de objetivarse, de pensarse de otra manera y así, deconstruye e interpreta las estructuras discursivas que éstos producen en relación al objeto de investigación. Estructuras conformadas por interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y otros piensan y sienten. Todo lo cual permite obtener resultados que se legitiman por la congruencia, profundidad y la elaboración del análisis que se desprende de la propia lógica de los procesos estudiados. Se trata, en suma, de

“[...] ‘una cuestión epistemológica’ que marca los niveles discursivos y la forma en cómo el sujeto investigador va objetivando sus registros en una tensión constante entre los sujetos de investigación, que proporcionan estructuras significativas, las subjetivaciones de éstos con relación al proceso de conocimiento, y un sustento teórico que permite, en un primer momento, penetrar la investigación con un tinte particular” (Camarena Ocampo, 2006: 29).

La entrevista, entonces, hizo posible deconstruir las estructuras conceptuales que informan los sujetos entrevistados y construir al mismo tiempo, un sistema de análisis, una teoría de la que se pretendió depender conceptualmente la interpretación. Como señala

Geertz (1992), toda empresa de investigación no se inicia con las manos intelectualmente vacías, en cada estudio las ideas se adaptan de otros estudios afines y, refinadas en el proceso, se aplican a nuevos problemas de interpretación. La función de la teoría, en el contexto de esta investigación, consiste entonces en suministrar un lenguaje por medio del cual se pueda expresar lo que la acción simbólica tenga que decir sobre sí misma.

1.3.1. ¿Qué preguntar y cómo hacerlo?

La elaboración del guión de entrevista me enfrentó a un problema que desbordó las cuestiones meramente metodológicas y me condujo, por ende, a una reflexión más política de la memoria que iluminara una particular escritura de la historia (de Certeau, 2006).

Tenía claro que la intención no era sólo recabar historias o guardar y conservar aquellas palabras para retener lo que la memoria olvida, y ponerlas a disposición de lecturas venideras (Pineau, 2009). Estaba advertida de que,

“cuando la memoria de una serie de acontecimientos ya no se [apoya] en un grupo, aquel que estuvo implicado en ellos o experimentó sus consecuencias, que asistió o escuchó el relato vivo de los primeros actores y espectadores, cuando se dispersa en varias mentes individuales, perdidas en sociedades nuevas a las que ya no interesan estos hechos porque le resultan totalmente ajenos, el único medio de salvarlos es fijarlos por escrito en una narración continuada” (Halbwachs, 2004: 80).

Por ello, quería ante todo “armar” historias con esas memorias, que iluminaran aquel “tiempo suspendido”, el del exilio, desde este “estar-aquí”. Historias que no sólo recuperaran experiencias, en tanto acciones efectivamente realizadas, sino también, y a decir de Nicolás Arata *et. al.* (2009), ideas, entusiasmos y deseos que no llegaron a plasmarse por más que fueron igualmente intentados. Porque después de todo “la memoria como parte de la experiencia de un grupo está ligada a la manera en que ese grupo se relaciona con su pasado en tanto éste influye sobre su presente y su futuro” (Lacapra, 2006: 97).

De esta manera, había que elaborar preguntas que a los entrevistados les permitieran remitir a procesos más que a fechas y datos acabados, que les posibilitaran poner sobre la

mesa la “puesta en sentido” de aquellas experiencias, de aquellas posibilidades. Porque fui aprendiendo que la narración “[...] no es una mera ‘representación’ de lo ocurrido, sino una forma que lo hace inteligible, una construcción que postula redacciones que quizá no existen en otro lugar: casualidades, causalidades, interpretaciones” (Arfuch, 2010b: 89).

Durante el otoño de 2011 y la calurosa primavera de 2012 mexicana, se trabajaron entonces las preguntas que estructurarían el guión de entrevista y me di a la tarea de ponerlo a jugar en el contexto de lo que más tarde fue convirtiéndose en un diálogo generacional.

Se realizaron cuatro entrevistas (una por cada entrevistado), de una duración aproximada de dos horas y media, cada una de ellas, y un encuentro breve con un quinto académico. Previo a cada entrevista, se contactó a cada uno de los pedagogos vía correo electrónico y se les informó del proyecto y los objetivos del trabajo. Luego de ello, se mantuvieron tres contactos más, en promedio, con cada uno de los entrevistados (por correo electrónico, teléfono y de manera personal) en los que se fue ajustando la fecha de la entrevista, el lugar y la modalidad que adoptaría.

Debido a un problema de salud que padece uno de los pedagogos que componen la muestra y que le impide hablar, en su caso particular se recurrió al análisis de otras entrevistas que se le han hecho y que están publicadas, con el propósito de reconstruir su experiencia en función de los intereses que orientan este trabajo. Dicha información se fue enriqueciendo y cotejando con contactos vía correo electrónico que se mantuvieron con él entre los meses de enero y abril de 2012. También se consultaron y sistematizaron las entrevistas que se le hicieron en el año 1998 y que están compiladas en el Archivo de la Palabra de la Universidad Nacional Autónoma de México.⁴¹

A la información recabada en estas entrevistas se sumaron otras fuentes. Se analizaron los Curriculum Vitae de estos cinco pedagogos con el objetivo de trazar una especie de “biografía académica” y vislumbrar cómo los destinos profesionales se forjan a

⁴¹ El Archivo de la Palabra del Exilio Latinoamericano, es un emprendimiento de rescate testimonial que reúne más de un centenar de entrevistas a exiliados latinoamericanos en México, y forma parte del Fondo Reservado de la Biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

la luz de un sinfín de decisiones en las que se “borran las huellas de la contingencia” (Laclau, 1994): de la propia biografía, de las interpelaciones de los contextos sociales y políticos más amplios, de los ideales, de lo que se piensa pero también de lo que se nos permite hacer y decir en un contexto y en una posición determinada.

Por otra parte, se consultaron boletines informativos y memorias académicas de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, correspondientes al período analizado, que uno de los integrantes de este grupo conservaba y que gentilmente me facilitó; trabajos sobre el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; libros, capítulos de libros, artículos de revistas y publicaciones periódicas de las que han participado los integrantes de este grupo, así como también tesis de maestría y doctorado, presentaciones a congresos y materiales varios a partir de los cuales fue posible inscribir el relato de estos sujetos en un contexto más general.

Y finalmente, y luego de varios intentos, de viajes entre aquel por-allá y este por-acá, de no querer darme por vencida, de no “bajar la guardia”, acepté -con un cierto dejo de resignación- que hay cosas que escapan a las voluntades personales y que este trabajo de indagación se sabe “incompleto”⁴² ya que no fue posible concretar la entrevista a una sexta pedagoga (que forma parte de este grupo y lo completaría), debido a algunos contratiempos que se presentaron durante el curso del trabajo y que sobrepasan las justificaciones que al respecto se puedan ofrecer.

En función de todo ello, se fue construyendo un detalle no menor para esta investigación: quienes se quedaron, quienes “transformaron la experiencia del exilio en una vida del no retorno” (Lastra, 2010), conformaban un grupo con características propias porque todos ellos habían estudiado en la Universidad Nacional de Córdoba y algunos, una vez graduados, se incorporaron a sus aulas en calidad de docentes, antes de la salida. Y no sólo eso, a medida que se desandaban los caminos, sus trayectos biográficos comenzaban a

⁴² El carácter “incompleto” de este trabajo reside también en el hecho de que asumo que las identidades de los sujetos, en el sentido más ontológico de estos términos, nunca están cerradas, sino que en su lugar son abiertas, incompletas, inacabadas, imperfectas y sujetas al juego de la *differance* (Derrida, 1989; Buenfil Burgos, 1995; Hall, 1991)

articularse con los de sus compañeros, se acercaban y se alejaban al punto de constituir una trama común.

En este punto, fue de muchísima utilidad la lectura del trabajo de Adela Coria (2001), en el que se analiza el proceso de institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba durante los años 1955 y 1966, del que participaron algunos de estos pedagogos y pedagogas en sus épocas de estudiante, y también de jóvenes profesores. A partir de él, fue posible reconstruir un pasado formativo común a este grupo, así como también un contexto político, social y cultural de cambio y ruptura de la Argentina de los sesenta y setenta que los interpeló desde lugares y discursos particulares.

En el entrecruzamiento de estas referencias surgió otro dato: este grupo no era uno, sino que había dos “generaciones” que se daban cita en él: “las del ’40” (dos mujeres que crecieron al calor de las simpatías y los debates en torno a la llegada e institucionalización del peronismo⁴³ en el poder) y “los del ’50” (dos hombres y una mujer, para quienes la Revolución Libertadora y las sucesivas alternancias entre gobiernos civiles y militares, allí inauguradas, serían el telón de fondo que los vería crecer). Se decidió entonces adoptar un enfoque generacional como referente de indagación, no de manera ortodoxa o dogmática,⁴⁴ sino como aportación valiosa a la reconstrucción de momentos particulares de la Argentina en la que estos pedagogos y pedagogas construyeron escenarios particulares desde donde intervenir y formas, también particulares, de dar respuesta a los conflictos de su tiempo. Escenarios, conflictos y respuestas que les imprimieron, de alguna manera, un rostro; los marcaron en sus formas de participar en la historia con sus propias historias; los señalaron por la sensibilidad de su época, y les permitieron delimitar espacios propios y grupales (Aguirre Lora, 1998).

⁴³ El peronismo (también conocido como “justicialismo”) es un movimiento de masas creado alrededor de la figura de Juan Domingo Perón que comenzó a ganar protagonismo y visibilidad en la Argentina de la década del ’40, organizándose en su forma partidaria originalmente como Peronismo y posteriormente como Partido Justicialista.

⁴⁴ Se adscribe, en el contexto de este trabajo, al concepto de “constelaciones de intelectuales” que Belem Clark de Lara (2009) emplea para referenciar un conjunto de “estrellas” de diferente edad, pero idéntico temple, que brillan en un mismo tiempo y espacio y que ofrecen la posibilidad de reconocer formas culturales, producto de su participación y de la unidad de sus propósitos. En relación al “temple”, la autora se apoya en una referencia de Octavio Paz que dice, “con frecuencia dividida en grupos y facciones, que profesan opiniones antagónicas, cada generación combina la guerra exterior con la intestina. Sin embargo, los temas vitales de sus miembros son semejantes; lo que distingue a una generación de otra no son tanto las ideas como la sensibilidad, las actitudes, los gustos y las antipatías, en una palabra: el temple”.

Y con todo ello, caí en la cuenta de que había comenzado a “escribir” antes de escribir. Que estas memorias estaban haciendo historia y que era menester poner en primer lugar la palabra de estos sujetos, convencida -como estoy- de la existencia de un plus en el encuentro con el yo-otro que da sentido a lo que “ellos” dicen.

Es decir, la manera en que se dice forma parte también del contenido de lo dicho. Pero hay más, porque el relato produce un retorno de uno mismo a uno mismo por la mediación del otro. Todo lo cual permitió reconocer, en las interacciones de los sujetos que entrevisté, la presencia de estructuras teóricas y emotivas propias que, al ser conjugadas, posibilitaron concretizar en un texto un conocimiento determinado que habla precisamente sobre las significaciones del hecho y no sobre el hecho en sí mismo (Camarena Ocampo, 2006).

En este sentido, puede decirse que las interpretaciones que aquí se presentan sobre lo que los sujetos dijeron son ficciones, es decir algo hecho, formado, compuesto, y valga la aclaración, no necesariamente falso, que se traducen en términos de saber. El proceso de elaboración de descripciones orientadas hacia el punto de vista de un actor constituye un acto imaginativo que, en tanto investigadores, simbolizamos por medio de la escritura. Así nos apartamos del hecho que existe sólo en el momento en que se da y convertimos a ese hecho en algo que pasa a existir en nuestras inscripciones y que puede ser consultado.⁴⁵

Esta operación de la escritura, que produce “verdades” imperecederas, se apoya entonces sobre un rumor de palabras que se desvanecen en el mismo momento en que se enuncian, perdiéndose para siempre. En este sentido, lo que fija la escritura no es el hecho de hablar,

“sino lo ‘dicho’ en el habla [...], esa exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso gracias al cual el *sagen* –el decir- tiende a convertirse en *aussage*, en enunciación, en lo enunciado. En suma, lo que escribimos es el noema (el ‘pensamiento’, el ‘contenido’, la ‘intención’) del hablar. Se trata de

⁴⁵ En este sentido puede decirse que hay una “violencia de la interpretación”. Porque como dice Michel de Certeau, “entre ‘ellos’ y ‘nosotros’, está la diferencia de esta escritura (...), que saca a colación inmediatamente una relación de poder” (2006: 211).

la significación del evento del habla, no del hecho como hecho” (Ricœur, 1985: 111. Cit. en Geertz, 1992).

Entonces lo que se trata de inscribir no es un discurso social “en bruto” sino sólo una pequeña parte de lo que los entrevistados refieren: formas que “dicen algo de algo” y lo dicen a alguien, y la empresa de la entrevista me llevó a la sustancia de dichas formas antes que a fórmulas que pretendieran explicarlas.

Ahora bien, la fuerza de una interpretación no puede residir en la tenacidad con que ésta se articula o en la seguridad con que se la expone. Impecables pinturas de orden formal en cuya verdad nadie puede creer no resultan ser el propósito de un análisis cultural. “Una buena interpretación de cualquier cosa –de un poema, de una persona, de una historia, de un ritual, de una institución, de una sociedad- nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación” (Geertz, 1992:30): desentrañar lo que dicen los sujetos en el acto del habla.

1.4. Lugares desde donde mirar, herramientas de intelección desde donde interpretar

Como expresa María Esther Aguirre Lora (1998), recurriendo a la historia oral podemos adentrarnos en las formas en que un sujeto social ha vivido determinados acontecimientos o participado de ciertos procesos, ya que el material del que ésta se compone es vida “vivida”, que porta experiencias e imágenes de una riqueza extraordinaria.

La historia oral⁴⁶ se nutre entonces de vivencias, fragmentos de vida que contienen experiencias significativas en las que se entrecruzan diferentes planos y niveles de la memoria social y personal, que se almacenan como recuerdos, susceptibles de evocarse una y otra vez para re-inventar el pasado e ilustrar el presente (Aguirre Lora, 1998).

Por la centralidad que he conferido en darle a las fuentes orales en el marco de esta investigación, así como por el énfasis que se le ha dado a la experiencia vivida que los entrevistados, a través del lenguaje, ordenan y articulan, este trabajo se insertaría en este campo particular de la historia.

La historia oral se inscribe en el movimiento teórico que desplaza las explicaciones y construcciones estructurales de un hecho a la perspectiva de los sujetos sociales, ya que el

⁴⁶ Sobre este campo de estudios véase Aguirre Lora (1998).

interés está puesto en los actores, en tanto testigos o protagonistas, de determinados acontecimientos. Resulta importante mencionar aquí, que el énfasis que este movimiento hace en la subjetividad en la investigación no implica desconocer las estructuras, sino, en su lugar, establecer mediaciones y desplazamientos que van de lo individual a lo social, de las estructuras a la cotidianeidad, y que enriquecen el análisis.

“De ninguna manera se trataría de incurrir en la obviedad y superficialidad, sino de observar momentos definitorios en los que desde su cotidianeidad el sujeto participa en la orientación de las transformaciones sociales” (Aguirre Lora, 1998: 14). Esta forma de hacer historia supone re-escribirla a partir de lo que no se dice, de los espacios silenciados y así contribuir a superar las amnesias de la memoria social, sus vacíos y sus deficiencias.

Se privilegian entonces las vivencias de estos pedagogos, porque considero que allí residen –anudadas- opciones y posibilidades, decisiones, dificultades, confrontaciones y crisis sociales más amplias que condicionaron históricamente sus sentidos de vida y cosmovisiones.

Y no es sino a través de los relatos de sí, siempre recomenzados e inconclusos, de cada uno de estos sujetos, donde sus vivencias adquieren un lugar destacado, donde sus vidas –como formas de la narración y puesta en sentido- se presentan como un resultado contingente y donde sus identidades narrativas se construyen.

De ahí que la dimensión simbólica/narrativa como constituyente del sujeto (Arfuch, 2010a),⁴⁷ adquiera centralidad en este trabajo. Parafraseando a Larrosa (2000), no somos sino una imperiosa necesidad de palabras, ya sea pronunciadas o escritas, oídas o leídas, que emitimos, que plasmamos, que dejamos para cauterizar heridas. Y cada uno intentamos imprimirle un sentido a lo que somos, construyéndonos un ser de palabras al ponerlas en tensión con los vínculos narrativos que hemos recibido.

⁴⁷ Comparto la noción de sujeto que algunos autores (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil Burgos, 1995; Arfuch, 2010), recuperan del psicoanálisis (en su vertiente lacaniana), para conceptualizar un sujeto no esencial, incompleto y abierto a identificaciones múltiples, siempre en tensión hacia lo otro, lo diferente y que, a través de “lugares que son llamados a ocupar”, incorporan el orden simbólico, con sus modelos y roles sociales, tanto legítimos como ideales, no por ser simpáticos y fascinantes sino porque en éstos reconocen sus carencias y/o debilidades. En función de esto, y a decir de Arfuch, la dimensión simbólica/narrativa resulta constituyente del sujeto: es más que “un simple devenir de los relatos, una necesidad de subjetivación e identificación, una búsqueda consecuente de aquello-otro que permita articular, aun temporariamente, una imagen de autorreconocimiento” (2010a: 65).

Por ello, los relatos de fragmentos de la vida de estos hombres y mujeres se hacen presente en esta investigación para contribuir a comprender el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse, y aunque no se puedan cambiar los hechos del pasado, sí se puede cambiar la posición frente al hecho que el narrador asume desde el presente. “En este sentido el relato no es estático, y lo dicho no está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación” (Cornejo *et. al.*, 2008: 31).

Asumiendo el hecho de que los fenómenos sociales no existen independientemente de los sujetos que los viven, producen, gozan y sufren las consecuencias de sus actos, la subjetividad de los actores cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones de las ciencias sociales y humanas. De ahí que lo social tenga la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato y en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar (Cornejo *et. al.*, 2008).

En consecuencia, y si un fenómeno puede ser comprensible solamente mediante la reconstrucción de la actividad de todas las personas que han formado parte de él, y como este trabajo encierra el estudio de un pequeño grupo, en el que “todos se conocen las caras”, diría Lacapra (2006), esta investigación no desconoce algunas asunciones epistemológicas y metodológicas del campo de la microhistoria, así como también de los estudios prosopográficos.

Vale la pena recordar que esta vertiente histórica (microhistoria) ha centrado su atención en recrear las vidas y visiones del mundo de diversos grupos, o incluso de un solo individuo,⁴⁸ aparentemente sin voz o no registrados por “la” historia, bajo el supuesto de que la mirada cercana permite atrapar cualquier cosa que escapa a la visión de conjunto, y viceversa (Ginzburg, 1994). Para la microhistoria, cada configuración social es el producto de la interacción de diferentes e innumerables estrategias individuales y sólo una observación cercana permite reconstruir esa trama.

La prosopografía, por su parte, es un tipo de investigación que permite recabar las características comunes que hacen al *background* de un grupo de individuos con el objeto de hacer un estudio de sus vidas en cuanto colectivo (Ferrari, 2010).

⁴⁸ Todos recordamos al famoso Menocchio en *El queso y los gusanos*, de Carlo Ginzburg (1976).

A través entonces de las entrevistas, se reconstruyen fragmentos de la vida de estos pedagogos y pedagogas con el propósito de acceder a las significaciones que determinados hechos históricos, de los que participaron, generaron en ellos y en su formación. Y conociendo las decisiones que tomaron y las apuestas individuales que hicieron, se comprenderán momentos particulares de la historia reciente de los países que los vieron partir y llegar: Argentina y México, respectivamente.

Por esto último, se recuperan y se articulan también los aportes del enfoque biográfico, para dar cuenta de los desplazamientos y temporalidades subjetivas en el contexto de un espacio y tiempo sociales. Enfoque que “no pretende revelar ningún secreto de alcoba” (Dosse, 2007), sino que impulsa aquí el deseo de narrar y comprender. Narrar para restituir una época con sus sueños y angustias. Y comprender de qué manera “[...] la vida entera de un individuo está presente en una de sus obras, en uno de sus hechos y cómo en esa vida está presente una época entera” (Dosse, 2007: 15).

“Vivencia” (en alemán, *Erlebnis*),⁴⁹ designa el hecho de tener vida todavía cuando algo tiene lugar y, a decir de Hans-Georg Gadamer, el término representa una matriz de comprensión inmediata de un suceso real que se contrapone a aquello de lo que se cree saber algo, pero a lo que le falta la garantía de una vivencia propia. “Lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo vivido por uno mismo” (Gadamer, 2003: 97).

Das Erlebte designa, además, el contenido permanente de lo que ha sido vivido, es decir, un resultado o efecto que ha ganado peso, permanencia y significado respecto a otros aspectos efímeros del vivir. Por lo que en *Erlebnis* convergen y conviven, “por una parte, la inmediatez que precede a toda interpretación, elaboración o mediación, y que ofrece meramente el soporte para la interpretación y el material para su configuración; por la otra, su efecto, su resultado permanente” (Gadamer, 2003: 97).

Se podría decir entonces que algo se convierte en vivencia no sólo porque haya sido vivido sino también porque aquello que ha sido vivido ha tenido algún efecto que le ha

⁴⁹ “Vivencia” es un neologismo que se empleó a partir de los años setenta del siglo pasado para traducir el término alemán *Erlebnis*, que es la forma sustantivada del verbo *erleben* (forma transitiva del verbo “vivir”) (Gadamer, 2003).

concedido un significado duradero. Lo que se denomina vivencia, refiere a algo inolvidable e irremplazable, un contenido de significado permanente que posee una experiencia para alguien que la ha vivido. “En el concepto de vivencia hay algo más, algo completamente distinto que pide ser reconocido y que apunta a una problemática no dominada: su referencia interna a la vida” (Gadamer, 2003:104).

Ahora bien, aquello que se nombra “vivencia” también se constituye en el recuerdo. En este sentido, Gadamer, siguiendo a Georg Simmel, enseña que lo característico del concepto de vivencia es precisamente que lo objetivo no sólo se vuelve imagen y representación, sino que también se constituye por sí mismo en un momento del proceso vital.

“No es sólo que como vivencia sólo permanezca viva mientras no ha sido enteramente elaborada en el nexo de la propia conciencia vital; también el modo como se ‘supera’ en su elaboración dentro del todo de la conciencia vital es algo que va fundamentalmente más allá de cualquier ‘significado’ del que uno cree saber algo. En cuanto que la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace también presente en ella” (Gadamer, 2003:107).

Dicho esto, interesa en el contexto de este trabajo, y en palabras de Arfuch, “esa inmediatez de lo vivido que se traduce en una voz que testimonia algo que sólo ella conoce. Es esa voz la que cuenta en la puesta en sentido de la historia personal” (2010a: 59). De ahí que importen las narrativas vivenciales de este grupo de pedagogos y pedagogas no tanto, y como se dijo, por sus contenidos en sí: colección de sucesos, momentos, actitudes, sino por las estrategias (fccionales) de auto-representación que involucran en su devenir.⁵⁰ Lo que se intenta destacar no es la ‘verdad’ de lo ocurrido, “[...] sino su construcción narrativa, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de *otro yo*” (Arfuch, 2010a: 60).

E importa también porque se deposita allí un “valor biográfico”, que involucra un orden narrativo, que es al mismo tiempo, una orientación ética.

⁵⁰ La cualidad de la vivencia de ser unidad mínima y, al mismo tiempo, ir más allá de sí misma, hacia la vida en general, tiene una gran importancia en el contexto de este trabajo, no sólo porque da cuenta de la presencia del yo, de “algo propio”, sino también porque en la vivencia hay un anclaje, temporario y necesario, de (auto)reconocimiento (Arfuch, 2010a).

“En efecto, habrá distintos tipos de valor biográfico: un valor heroico, trascendente, que alienta deseos de gloria, de posteridad; otro cotidiano, basado en el amor, la comprensión, la inmediatez; y aún es perceptible un tercero, como ‘aceptación positiva del fabulismo de la vida’, es decir, del carácter abierto, inacabado, cambiante, del proceso vivencial, que se resiste a ser fijado, determinado, por un argumento” (Bajtín, 1982: 140. Cit. en Arfuch, 2010a).

En el caso particular que nos convoca, es “el fabulismo de la vida”, narrado una y otra vez, el que permite comprender que las percepciones, dudas, orientaciones, posibilidades, hitos y circunstancias de este grupo han influido significativamente en ser quienes son y actuar como lo hicieron.

Son las narrativas las que cuentan entonces una historia o experiencia de vida. De no ser por los relatos, por las historias contadas por otros o por nosotros mismos, parafraseando a Ricœur (2009), no tendríamos posibilidad de acceder a los dramas temporales de la existencia. El tiempo mismo se torna humano en la medida en que es articulado sobre un modo narrativo.

El relato será, aquí, la forma por excelencia de estructuración de la “vida” de estos académicos y, por lo tanto, también de su identidad. Se sostendrá entonces que entre el acto de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana, hay una relación que no es meramente accidental, sino de mutua implicación. Y nuevamente con Ricœur (2009) será tarea de la lógica narrativa, dar cuenta del “tercer tiempo”, el que se construye en el relato.

Sin desconocer la rica producción teórica que el término experiencia ha suscitado a lo largo y ancho del pensamiento de diversas disciplinas y corrientes filosóficas, y tampoco sin pasar por alto por qué diversos pensadores de tan variadas tradiciones se han sentido convocados a ocuparse de este “problemático término”, diría Martín Jay (2009),⁵¹ el concepto de experiencia que aquí recupero enfatiza el carácter esencialmente negativo de ésta, que sostiene Gadamer. En este sentido, no puede describírsele simplemente como la

⁵¹ Sobre la producción teórica del término o la necesidad de variados pensadores de destinarle a la experiencia un lugar destacado en sus escritos, véase Jay (2009).

formación, sin rupturas, de generalidades típicas. En su lugar, el autor recuerda que “[...] esta formación ocurre más bien porque generalizaciones falsas son constantemente refutadas por la experiencia, y cosas tenidas por típicas han de ser destipificadas” (Gadamer, 2003: 428).

De ahí que se conceptualiza la experiencia, no sólo como todo aquello que se integra a nuestras expectativas y las confirman, sino también la experiencia que se “hace”. Es esta última la que es siempre negativa. Negatividad que le confiere un particular sentido productivo ya que lo que se adquiere en ella es un saber abarcante, sobre todo acerca de aquello que antes se creía saber.

Por ello, Gadamer afirma que la experiencia siempre es “de algo que se queda en la nada”, es decir, de que algo no es como lo habíamos supuesto porque ella presupone que se defrauden muchas expectativas, pues sólo se adquiere a través de decepciones. Lo cual no significa que sólo en el engaño y la decepción conocemos más cabalmente las cosas; en su lugar, “[...] la experiencia nos enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Pero lo que es no es en este caso esto o aquello, sino lo que ‘ya no puede ser revocado’ (Ranke)” (Gadamer, 2003: 433. El subrayado es mío).

Así se comprende que las ideas de que “se puede dar marcha atrás”, que “siempre hay tiempo para todo” y que de alguna manera “todo acaba retornando”, encierran pura ficción, porque “quien está y actúa en la historia hace constantemente la experiencia de que nada retorna” (Gadamer, 2003: 434) y percibe que sus expectativas y planes tienen límites, y son finitas y limitadas. La verdadera experiencia es así experiencia de la propia historicidad: somos lo que somos porque nos hemos hecho a través de experiencias.

Claro que el “hacerse” a través de experiencias supone, como intenté esbozar unas líneas más arriba, no dar la espalda al hecho de que además de los resultados no deseados que las acciones engendran, ésta se produce a sí misma en circunstancias que ella no ha producido. En este sentido, Ricœur (2009), retomando al Marx del *18 brumario de Luis-Napoleón Bonaparte*, nos recuerda que “los hombres hacen su propia historia, pero en circunstancias encontradas, dadas, transmitidas”. De ahí que el autor afirme que “somos marcados por la historia y que nos marcamos a nosotros mismos por la historia que hacemos” (Ricœur, 2009: 949). Este vínculo (entre la acción histórica y un pasado recibido

y no hecho) sería el que preserva la relación dialéctica entre horizonte de espera y espacio de experiencia.⁵²

En función de todo ello, se persiguen aquí dos propósitos fundamentales: resistir a la seducción de esperas puramente utópicas, que no hacen sino desalentar la acción, y resistir también a la reducción del espacio de experiencia. Lo que se intenta hacer, al reconstruir las experiencias de estos sujetos en un tiempo ido, fantaseado, actual, prefigurado (Arfuch, 2010a), es luchar contra la tendencia que concibe al pasado bajo el punto de vista de lo acabado, lo inmutable y lo caducado. Estoy convencida de la importancia de reabrir el pasado, para reavivar en él las potencialidades incumplidas, prohibidas, incluso destrozadas. “En una palabra, frente al adagio que quiere que el futuro sea abierto y contingente en todos sus aspectos, y el pasado cerrado y unívocamente necesario, hay que conseguir que nuestras esperas sean más determinadas, y nuestra experiencia más indeterminada” (Ricœur, 2009: 953).

Al poner “sobre la mesa” las experiencias y vivencias de estos sujetos, se comprende en qué medida cada grupo, y aún cada generación, hereda no sólo lo que se piensa en un campo de saberes específicos sino también la manera en que lo hace, que está dada por el aparato conceptual con que piensa, que a su vez marca los límites y las perspectivas desde las que se participa en la producción de conocimiento.

Es por ello y gracias a ello que existen tantas memorias del pasado como grupos que emprenden el trabajo de su escritura. Porque hay que recordar que hombres y mujeres de todas las sociedades y épocas, actualizan la necesidad, propia y ajena, de una historia viva

⁵² Los conceptos de *espacio de experiencia* y *horizonte de espera*, Ricœur los recupera de Reinhart Koselleck para quien representan categorías del conocimiento que colaboran en la fundamentación de la posibilidad de una historia, ya que no existe historia que no haya sido constituida gracias a las experiencias y a las esperas de los hombres y mujeres que sufren y actúan. En este sentido, el primer término (*espacio de experiencia*), alude a posibilidades de recorrido de acuerdo a múltiples itinerarios, así como también de reunión y de estratificación dentro de una estructura de muchas capas que sustrae el pasado acumulado a la simple cronología, ya que el término experiencia remite a una extrañeza superada, una adquisición convertida en habitus. Y en lo que al *horizonte de espera* refiere, Koselleck hace converger allí la esperanza, el temor, la curiosidad y todas las manifestaciones que miran al futuro. “Al igual que la experiencia, la espera relativa al futuro está inscrita en el presente; es el futuro-hecho-presente [...], dirigido hacia el no-todavía. Si por otro lado, se habla aquí de horizonte más que de espacio, es para señalar tanto el poder de despliegue como de superación que se vincula a la espera” (Ricœur, 2009: 941).

que se re-esciba constantemente para dar cuenta de cómo han constituido su campo de problemas, a través de qué mirada lo han percibido y de qué manera le han asignado un lugar en el tejido sociocultural (Aguirre Lora, 1998; 2001).

Claro que “aquello que se hereda” (la “huella”)⁵³ no es sólo experiencia sino más bien una dialéctica entre ésta y la apertura a nuevas posibilidades, que garantiza en último término la continuidad histórica. “Aquello que se hereda” contiene también el gesto de los “jóvenes”, “los recién llegados”, de cuestionar las certezas adquiridas por los “ancianos” en sus años de juventud.⁵⁴ Como dice Larrosa, a propósito de quienes cuentan historias para contar, así, lo que “son”,

“cada uno de ellos configura lo que es, su propia historia, a partir de los fragmentos descosidos de las historias que han recibido. Incorporándolas y, a la vez, negándolas, desconfiando de ellas y transformándolas de manera que puedan ser aún habitables, que aún conserven una cierta capacidad de ponerlos de pie y cobijar, siquiera por un momento, su indigencia” (2000: 22).

Se evocan entonces, y se actualizan, a través de la entrevista, percepciones de estos pedagogos sobre sus propias trayectorias, sobre aquel “mundo inédito” que inventaron y sobre la “vida” de aquellos años donde ya se “vivía sin retornar”. Percepciones que se hallan arrinconadas en sus pasados y dejan oír “aquello que arrastra[n] tras [de sí] sin saberlo” (Aguirre Lora, 2001: 57). Recuerdos que rebasan así el ámbito exclusivo de lo personal y se inscriben también en el horizonte de los recuerdos colectivos que se depositan en la memoria social.

Como ha dicho Maurice Halbwachs (2004), uno se acuerda aquello que los otros nos inducen a recordar. La memoria personal se apoya en la memoria de los otros y todas esas memorias vienen a colaborar con la propia. Puesto entonces que los recuerdos son evocados desde afuera y los grupos de los que cada uno forma parte, ofrecen en cada momento los medios para reconstruirlos, existe una memoria colectiva, así como también marcos sociales de ésta. Y en la medida en que el pensamiento personal se reubica en estos marcos

⁵³ La idea de huella no se reduce ni a la huella documental ni a la huella cortical. La huella que resulta significativa aquí, “consiste en la persistencia de las impresiones primeras en cuanto pasividades: un acontecimiento nos afectó, nos hizo impresión, y la marca afectiva permanece en nuestro espíritu” (Ricoeur, 2010: 556).

⁵⁴ Sobre este asunto, véase Bourdieu (2008).

y participa de esta memoria colectiva, se vuelve susceptible de recordar (aunque también de olvidar).⁵⁵

Tal vez resulte necesario en este punto, acordar con Ricœur (2010), quien al explicar una paradoja poco observada en un texto de Heidegger, nos enseña que el olvido hace posible la memoria.

“Así como la espera de algo solo es posible sobre la base del estar a la espera, de igual modo el recuerdo (*Erinnerung*) solo es posible sobre la base de olvidar, y no al revés; porque, en la modalidad del olvido, el haber-sido ‘abre’ primariamente el horizonte en el que, comprendiéndose, el *Dasein* perdido en la ‘exterioridad’ puede acordarse de lo que se preocupa” (Heidegger, 1927: 339. Cit. en Ricœur, 2010).

Tal como afirma Walter Benjamin, la memoria no es un acto que arranca del pasado, sino que se dispara desde el presente. “Son los peligros del presente los que [la convocan], en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual. Pero las urgencias del presente convocan a evocar el pasado como una forma, a su vez, de abrir el futuro, el proyecto, lo por-venir” (Calveiro, 2006: 378). Es por lo que la fidelidad de la memoria no puede residir jamás en la repetición idéntica de una misma historia, porque la reproducción idéntica seca el relato quitándole vida, a la vez que seca los oídos que lo escuchan, lo cual obstruye el paisaje.

De esta manera, y siguiendo a Pilar Calveiro (2006), la memoria opera como puente que articula dos orillas diferentes, y al mismo tiempo las conecta. Al hacerlo permite, recordar aquello que se borra del pasado, o se confina en él, precisamente por sus incómodas resonancias en el presente.

En este sentido, ella hace posible la reflexión de que ciertos recuerdos son importantes, aproximándose de esta manera a la conciencia histórica, pero rebasándola. Porque no se limita a conocimientos, sino que se vuelca a la vida misma: imágenes y sentimientos, luchas sedimentadas, historias vividas y contadas, asimiladas y escuchadas.

⁵⁵ Siguiendo a este autor, el olvido se explicaría por la desaparición de algunos de estos marcos o de una parte de ello. Asimismo, y como los marcos sociales de la memoria son convenciones sociales, y la sociedad, adaptándose a las circunstancias y a los tiempos cambiantes, se representa el pasado de diversas maneras, modificando, así, sus convenciones, el olvido o la deformación de algunos recuerdos se explicaría también por el hecho de que algunos de esos marcos cambiarían de una época a otra.

La memoria está atravesada por “diversos niveles que transitan desde los recuerdos más inmediatos, más a flor de piel de las personas y de las sociedades, hasta los más profundos y complejos de nuestra vida” (Aguirre Lora, 1998).

Definida de esta manera, la memoria se convierte entonces en la “matriz” de la historia, en la medida en que se transforma en el guardián de la problemática de la relación representativa del presente con el pasado; “el testimonio de la memoria es la única garantía segura, la prueba de la existencia de un pasado que fue y ya no es” (Ricœur, 1983-1985: 119. Cit. en Chartier, 2005). Y transforma a la operación histórica, que ya no es solamente conocimiento verdadero del pasado, en un acto de sepultura. “No un lugar, un cementerio, simple depósito de osamenta, sino un acto renovado de enterramiento. Esta sepultura escrituraria prolonga, en el plano de la historia, el trabajo de memoria y el trabajo de duelo” (Ricœur, 2010: 649). Este último trabajo separa el pasado del presente y da paso al futuro, mientras que el de memoria alcanzaría su objetivo si al reconstruir el pasado logra suscitar una especie de resurrección de éste.

Tal vez, después de todo, ése sea un privilegio que no pueda negarse a la historia, “no sólo el de extender la memoria colectiva más allá de cualquier recuerdo efectivo, sino también el de corregir, criticar e incluso desmentir la memoria de una comunidad determinada, cuando se repliega y se encierra en sus sufrimientos propios hasta el punto de volverse ciega y sorda a los sufrimientos de las otras comunidades.” (Ricœur, 2010: 650).

Apoyada en estas referencias, esta investigación pretende contribuir a una forma particular de hacer historia de la educación. No escribiendo historias paralelas, sino -en su lugar- contribuyendo a desnaturalizar la historia oficial que, como hace algunos años manifestó Adriana Puiggrós (1996), se construyó negando, excluyendo, eliminando, absorbiendo, cambiando los sujetos, los proyectos, las experiencias, los enunciados que se opusieron a ella.

Y esto también es válido para el “olvido” (o el desconocimiento) al que la historia de la educación argentina ha confinado el tratamiento del exilio, en el que la escritura de esta historia, por momentos, aparece como totalmente ajena a la incidencia de los

docentes/investigadores exiliados de la cultura académica argentina. Con esta investigación pretendo abonar a una escritura de la historia de la educación argentina que aporte, como Carolina Kaufmann proclama, “al conocimiento, análisis, comprensión y explicación del pasado educacional reciente, no sólo como un aspecto de la activación y recuperación de la memoria, sino también como impulso a escrituras/re-escrituras de lo acontecido” (2001: 40).

Asimismo, se persigue el propósito de contribuir a una escritura de un fragmento de la historia de la educación mexicana que posicione el exilio, en este caso argentino, en un lugar desde el que pararse para ampliar el conocimiento en torno a los cruces e intercambios políticos, culturales y educativos gestados a raíz de la presencia de argentinos en México. Y esto como una manera de abrir el espacio a trabajos futuros que ensayen lo que Yankelevich recupera de Clara Lida, y que ésta ha denominado “etnicidades en conflicto”. Es decir, trabajos futuros que pongan el foco de atención en “los procesos donde nacionales y extranjeros desenvuelven sus vidas en un mundo en que contradictoriamente conviven afinidades y rechazos” (Lida, 1997: 13. Cit. en Yankelevich, 2002).

Finalmente, y así como Jacques Derrida enunció que “el paso más allá de la filosofía no consiste en pasar la página de [ésta] (lo cual equivale en casi todos los casos a filosofar mal), sino en continuar leyendo de *una cierta manera* a los filósofos” (1996: 12. Destacado en el original), del mismo modo, interesa aquí seguir leyendo el exilio desde ese paso más allá de él, de “una cierta manera”. De ahí que el interés esté puesto también en proponer una lectura de esta experiencia en tanto “viaje de formación”.

Se podría decir que la formación de estos sujetos, en tanto profesionales del campo de la educación, le confirió a la experiencia del exilio un carácter particular. No obstante, se podría objetar que esta experiencia ha connotado un carácter particular en la vida de todos los sujetos que la atravesaron, más allá de la formación con la que cargan a sus espaldas. De ahí que interese leer y ofrecer “una” escritura del exilio (en tanto momento de ruptura,

quiebre, dislocación de prácticas habituales), como una “parada” en el viaje de formación de estos sujetos,⁵⁶ por medio del cual han llegado a ser lo que son.

Siguiendo a Julia Silber (2003), la idea de formación ha acompañado a la Pedagogía desde su constitución disciplinaria y su uso puede rastrearse a través del estudio de diversas concepciones y autores que la han analizado. Entre dichas concepciones y autores, Silber nos recuerda que fue Humboldt quien le otorgó una carta credencial a la expresión *Bildung*, a la que Peuckert refiere como: "no sólo el aceptar lo que nos llega por tradición, sino el ir desarrollando una nueva conciencia y nuevos modos de comportamiento con uno mismo y con la realidad (...), y el poder desarrollarlos siempre de nuevo" (Peuckert, 1994: 21-22. Cit. en Silber, 2003). Y que la continuidad de su uso en la tradición alemana la fue enriqueciendo de nuevas perspectivas hasta llegar a postularse, incluso, la construcción de una “teoría de la formación”.

Entre las producciones disponibles y actuales que dan cuenta de una renovada preocupación por el tema, Larrosa (2000), retomando el concepto de *Bildung* goetheana, enseña que ésta se halla estructurada de acuerdo a dos ideas rectoras.

La primera, es un determinado ideal de personalidad armónico y unitario que remitiría a una idea de formación del individuo que puede considerarse como un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades que, a través de una serie de encuentros y vicisitudes, lo conducen a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada.

La segunda idea, relacionada con la posibilidad de un mundo habitable y dotado de sentido en el que las existencias individuales pueden arraigar y crecer, se acerca a un concepto de formación que garantizaría la inserción en la continuidad de una tradición y de un lenguaje y, por ello, la integración a una comunidad cultural orgánica. Nadie mejor que Goethe conoce la dificultad que reside entre la construcción individual y el sentido del mundo, dice el autor, pero tampoco “[...] nadie afirma con tanta vehemencia la necesidad de enfrentar esa dificultad y la posibilidad de vencerla siquiera de una forma irónica y sinuosa” (Larrosa, 2000: 9).

⁵⁶ La formación era un “viaje emblemático” para la tradición clásica-romántica ya que la entendía como el secreto de la experiencia, del aprendizaje de la vida, del descubrimiento de uno mismo y de la conquista de la expresión (Larrosa, 1998).

Y acto seguido, Larrosa introduce la elaboración nietzscheana del lema de Píndaro para decir que ya no podemos mantener ni un modelo de formación lograda, que pudiéramos tomar como objetivo, ni tampoco una idea lineal u homogénea de un proceso, al que le diéramos el estatus de “patrón”. Es entonces la idea de que no hay un camino trazado de antemano que nos conduciría a “llegar a ser lo que se es” (sin desvíos), la que encierra el concepto de formación que aquí se propone para leer la experiencia del exilio de estos pedagogos.

Ese momento en el que todo lo que creyeron saber, todo lo que hicieron, todo lo que estaban “siendo” se deshizo. Ese momento en el que se disolvieron también todos los esquemas de interpretación que les daban a estos sujetos el mundo ya interpretado (o a partir de los cuales lo interpretaban); ese momento de ruptura y dislocación, quisiera arriesgarme a leerlo, también, como un nuevo punto cero, en el que tuvo lugar un desaprendizaje por medio del cual el mundo se presentó abierto y dispuesto a ser leído de otra manera.

De ahí que el concepto de formación que asumo para leer la experiencia de este grupo sea compatible también con una idea de ésta en tanto “[...] resultante de la articulación entre procesos sociohistóricos y procesos sociales, los primeros como condicionantes, los segundos como procesos de especificación de la formación [...]” (Lizárraga Bernal, 1998: 198. Cit. en Silber, 2003).

De ahí que se sostenga que ese “viaje de formación” no se emprendió sin provisiones. Al igual que los personajes de las obras de Peter Handke que Larrosa recupera, el viaje se hace siempre acompañados: de libros, lecturas, palabras dichas, personas que ayudan a romper los sistemas habituales de percepción y hacen posible la presencia de un por-venir irreductible a la reproducción de lo mismo.

Y aquí resulta necesario hacer una salvedad. No estoy postulando una idea de formación en tanto autoapropiación o “tenerse a sí mismo” de una forma estable, o de “ser alguien” de manera definitiva. Tampoco se pretende compatibilizar la formación con ideas que postulan una identidad sin desgarros o sustancias (que pueden existir en sí y por sí mismas). Menos aún, postular una idea de formación como elevación hacia formas sublimes.

De lo que se trata es de pensar este nuevo punto cero, el exilio, como condición de posibilidad de estos sujetos y, al mismo tiempo, escisión con el mundo (aquél que ya-no es), y con ellos mismos (aquellos que ya-no son), y que, por lo mismo, les impide ser idénticos; incluso “[...] en ocasiones, descubre[n] que no [son] nada o, mejor, que no [son] nadie” (Larrosa, 2000: 16). De ahí que interesa pensar la formación como un movimiento que así como conserva, renueva; un viaje iniciático que “se abre con un enigma y con una prueba de iniciación” (Larrosa, 2000: 67).

Y al escuchar las historias que de sí cuentan estos sujetos, la moraleja que Larrosa extrae de las *Confesiones* de Rousseau, despliega su sentido aquí.⁵⁷

No podría asegurar si estos académicos se perdieron en una biblioteca, como el autor exhorta a hacer. Puedo, no obstante, mantener la intriga respecto a si ejercitaron la escucha o aprendieron a leer y escribir de nuevo. Y puedo, por qué no, invitar a cada uno de los que hoy convoca este texto, a descubrir si detrás de un velo hay otro velo o qué cosa hay detrás de una máscara; a revelar en qué medida aprendieron a contar(se) una historia propia y a quemarla una vez escrita, y a “ser” de tal forma que pudieran ser también de “otra manera”. Y dejo abierto el final de aquella moraleja para que, al final de este viaje, evaluemos en qué medida cada uno de ellos, se acordó de su futuro, caminando hacia su infancia; si le preguntaron “quién soy” a quienes sabían la respuesta o a la parte de sí mismos que la sabía; si comprendieron que esa respuesta podía matar la intensidad de la pregunta o aquello que temblaba (o tiembla en ella). O si, después de todo, se dieron cuenta que son ellos mismos la pregunta.

A modo de cierre del capítulo

⁵⁷ La moraleja dice así: “El hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelve a comenzar. El hombre se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco. Frente a la autoconciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva de la certeza de sí, aprende la atención a lo que inquieta, recuerda que la verdad suele ser un arma de los poderosos y piensa que la certidumbre impide la transformación. Piérdete en la biblioteca. Ejercítate en el escuchar. Aprende a leer y escribir de nuevo. Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y qué mala en cuanto la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta” (Larrosa, 2000: 43).

En este primer capítulo se puso de manifiesto el sentido de esta invitación a viajar hacia el pasado y algunas consideraciones con las que, quien suscribe, emprende su propio viaje: hacia “un” pasado, pero también hacia la aventura de leer el exilio como una experiencia formativa para estos sujetos.

En primer lugar, se hicieron referencias al contexto político y social argentino de las décadas de 1960 y 1970 en las que se inscribe la experiencia del exilio de este grupo de pedagogos y pedagogas. Y al mismo tiempo, se pusieron en diálogo las preguntas de este trabajo de investigación con trabajos disponibles que estudian temas de historia reciente, exilios y/o migraciones políticas, exilios de grupos específicos, entre otros. En ese diálogo se intentaron resaltar los aportes de este tipo de trabajo al escenario de estudio que configuran las investigaciones reseñadas.

A través de una reflexión sobre la construcción de las preguntas que delinearon la ruta de estudio, se expusieron los intereses académicos que suscita recuperar fragmentos de vida de estos pedagogos y pedagogas argentinos para la construcción de nuevas lecturas de la historia reciente (también de la educación) del país natal y del “país refugio”. Y desde ahí pensar en qué medida el exilio, que experimentaron allá por 1975, puede ser leído como un viaje de formación, capaz de conservar las huellas de otros viajes para emprender los propios.

Para auxiliarme en el trabajo de fundamentar estas lecturas, expuse una serie de asunciones teóricas, epistemológicas y metodológicas con las que intenté construir los lugares desde los cuales posicionarme para leer, pero también para escribir la experiencia de estos sujetos. De esta manera, se hizo énfasis en la entrevista, asumiéndola no como una técnica sino concibiéndola como un espacio que crea una relación de un sujeto con otro sujeto y en la cual se construye un conocimiento. Asimismo, se justificó el empleo de relatos de fragmentos de vida de estos hombres y mujeres para leer ciertos acontecimientos (formativos, sociales, políticos, históricos), ya que, y en tanto textos narrativos susceptibles de ser interpretados, obtienen su significado en las relaciones de intertextualidad que mantienen con otros textos y en su funcionamiento pragmático en un contexto determinado (Larrosa, 2007).

Se hizo también especial énfasis en el carácter construido de “ese” pasado al que invito a viajar. En este sentido, el viaje se inicia con la firme asunción de que “el” pasado al

que nos dirigiremos es aquél que dejó huellas en la memoria de estos sujetos y que por el acto de narración, éstos le asignan un lugar a lo que se ha vivido.

Y finalmente, se integraron las perspectivas de vivencia, experiencia y formación que se asumirán a lo largo del viaje así como también se reseñaron algunos autores que han contribuido a las teorizaciones de estos conceptos.

CAPÍTULO II

“SOBRE ESE GRUPO QUE SE HIZO, VIAJÓ UNIDO POR UN TIEMPO Y AL FINAL...”⁵⁸

Presentación

Como nos ha enseñado Ricœur (2009), “érase una vez...” señala, en el cuento, la entrada a una narración; carece, por lo tanto, de un sentido temporal, y su única función es advertir al lector que “esto, es un relato”. Asimismo, Lastra (2010), recuerda que los comienzos de las historias ubican, a los lectores u oyentes, en el contexto de la génesis de lo que el narrador intenta comunicar, y sin ese conocimiento, los hilos que entretujan la trama de los relatos serían difíciles de comprender.

Hechas estas consideraciones, resulta posible localizar los comienzos de esta historia en Córdoba, provincia situada en la región centro de la República Argentina. Territorio de sierras con clima seco y de altura, que supo cobijar la infancia y adolescencia de “aquel guerrillero loco que mataron en Bolivia”, como dice una canción.

Córdoba, además es el nombre de su capital. “La docta”, como se la conoce, fue “cuna” de la Reforma Universitaria de 1918 y también el lugar de emergencia de formas contestatarias que, como el “Cordobazo”,⁵⁹ reunieron a la población contra una dictadura militar. Córdoba de las campanas, con impronta jesuítica tallada en los claustros y las catedrales (Coria, 2001), revolucionaria, conflictiva y contestataria en los setenta, Córdoba es el punto cero de este viaje de formación..

La ciudad, considerada “típicamente estudiantil”, alberga una de las universidades más tradicionales de Argentina: la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), y por ello,

“[...] reúne un conjunto de características de ciudad que enseña [...], de proximidad entre espacios por sus dimensiones ‘al alcance de la mano’, que connotan la percepción de apropiación del lugar construida por los sujetos que

⁵⁸ El título es parte de una frase de Larrosa (2000).

⁵⁹ Ver en este mismo capítulo el apartado “Cuando la formación devino ‘militancia’”.

viven en ella; de ‘espacialidad’ que refiere a una ‘...experiencia antropológica’, poética y mítica del espacio... esfera de influencia opaca y ciega... Una ciudad *transhumante*, o metafórica, un espacio de ‘*sociabilidad activa*’” (Coria, 2001: 40. Destacados en el original).

“Érase una vez...”, entonces, y en Córdoba, una generación de jóvenes normalistas (entre ellas, Alicia y Martha, dos de las protagonistas de esta historia), que se debatía entre “peronismo y antiperonismo”. Que crecieron escuchando a los adultos discutir sobre política en las reuniones familiares, casi siempre en la mesa de los domingos (AAVV, 2006). Que desafiaron la herencia familiar católica para deshonor, muchas veces, de los padres. Que se aventuraron a una lectura diferente del mundo, a partir de los discursos en los que fueron formadas. “Érase una vez...” una generación que adoptó, en las aulas y en los pasillos de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) de la UNC, una actitud militante. Que tomó de sus maestros el gesto de formarse a la par de éstos, y que se sintió “heredera” de una Pedagogía renovada y modernizada.

Pero “érase una vez...” también una Facultad (la FFyH) que, hacia fines de los años sesenta, se convertirá en el escenario en el que “las herederas” se encontrarán con sujetos de una nueva generación (Eduardo, Alfredo y Graciela, entre otros) -“los recién llegados”-, que, “desde matrices donde lo político se configuró más tempranamente,⁶⁰ [asumirán] ciertamente de modo heterogéneo y aún con diferencias [...] experienciales, ese lugar socio-cultural de producción de una nueva subversión del orden” (Coria, 2001: 502).

Ambos grupos encontrarán en la institución universitaria el lugar privilegiado para la constitución de identidades y referencias que al día de hoy recuperan, en tanto “deudas formativas”. Pero mientras “las herederas” vivirán la facultad como “su” institución de vida (Remedi, 2008) y formarán a nuevos y genuinos herederos (“los recién llegados”), éstos desconfiarán de las paternidades admitidas sin exposición a la crítica, abrirán el espacio académico interno hacia espacios sociales donde la intervención pedagógica adquirirá un

⁶⁰ Me refiero específicamente a las incursiones en la militancia política de izquierda que, al menos, Eduardo Remedi y Alfredo Furlán harán tempranamente en sus épocas de estudiantes secundarios en la Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Garzón Agulla”. Asimismo, y en el caso de Alfredo, su militancia en el Partido Comunista estará influenciada por su padre. “[...] Si, como era hijo de un militante, ¿no?, existía ahí la tradición de heredar familiarmente la ideología y las filias... filiaciones políticas” (Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 10).

valor socio-político y se forjarán un gesto e imaginario de autonomía intelectual (Coria, 2001).

“Érase una vez”, entonces, “un grupo que se hizo y viajó unido por un tiempo”. Un grupo que alcanzó su “hechura”, también pedagógica, a decir de una de las entrevistadas, en el contexto de un sinfín de mediaciones.

“[...] Argentina me dio, en la época en la que yo estudié, una estructura. Me dio los libros, nosotros leíamos mucho. Es decir, Argentina me dio la época de los sesenta, donde por los maestros, por la universidad, por los libros, por la militancia, por los ideales, todo eso me permitió de alguna manera elaborar cierto perfil que iba más allá de la carrera de Pedagogía, que tenía que ver con ciertos maestros, que tenía que ver con ciertos libros, que tenía que ver con cierta militancia. No fue sólo la Pedagogía. En Pedagogía hubo algunos maestros buenos y otros no tanto. También me dio en su momento, esa colegialidad que pudimos nosotras, las mujeres que estábamos en Pedagogía, contar, a pesar de que teníamos ciertas diferencias pero también teníamos afinidades políticas [...]”.⁶¹

El hecho de que la entrevistada destaque “la época de los sesenta”, “los libros”, “la militancia”, “los ideales”, “la universidad” en su conjunto y “esa colegialidad que pudimos nosotras, las mujeres que estábamos en Pedagogía”, como centrales en la construcción de “un cierto perfil que iba más allá de la carrera”, proporciona elementos para conceptualizar la formación de los protagonistas de esta historia en un sentido que rebasa los límites de la enseñanza y el aprendizaje académicos, y los muros institucionales y disciplinares.

Porque se concibe que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales y que, por ello, toda configuración social es discursiva, y que las prácticas educativas/formativas por ser prácticas sociales, son también discursivas (Buenfil Burgos, 1995), interesa destacar que la entrevistada al rememorar la época de los sesenta, los libros, la militancia, los ideales, estaría hablando de ámbitos, prácticas, posicionalidades, proyectos políticos. En definitiva, estaría haciendo referencia a discursos en torno a los cuales se ha constituido la identidad, ese “perfil que iba más allá de la carrera de Pedagogía”.

⁶¹ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 26.

Y justamente porque ese “perfil”, esa identidad, se relacionaba con la carrera pero al mismo tiempo “iba más allá”, es que resulta imprescindible en este capítulo atender a esos otros espacios formativos. Nos concentraremos entonces en especificar algunos rasgos de identidad grupal-generacional; ciertos profesores y sus trayectorias, que se constituirán en anclajes de desarrollo académico para muchos de ellos, pero también en referentes de significación personal; las prácticas educativas que desarrollaron y que les permitieron formarse en un campo particular; las corrientes ideológicas a las que adscribieron; las redes de relaciones académicas y personales construidas durante sus épocas de estudiantes y posteriormente profesionales y colegas, unos de otros, que mediarán en las inscripciones institucionales posteriores, tanto en Argentina como en México.

Es decir, lo que el lector encontrará en las páginas sucesivas es un peregrinaje por los terrenos discursivos desde los cuales se han propuesto modelos de identificación a los protagonistas de esta historia.

2.1. “Hacerse” pedagogas en la Facultad de Filosofía y Humanidades, y profesionales del campo de la Educación en ámbitos externos a ésta: aquello que “el viento nunca se llevó”

2.1.1. Apropiarse de la FFyH y “ponerse la camiseta”

Pedagogía y Psicopedagogía será la denominación con la cual, desde el año 1959, se designará a la formación de pedagogos en la FFyH y, a partir de la cual, se comenzarán a destejer los caminos disciplinares que habían acercado años antes la Pedagogía a la Psicología en la UNC.⁶²

Siguiendo el recorrido que Adela Coria (2001) traza, en relación a los cambios curriculares en la formación de pedagogos en la UNC, el Plan de Estudios de *Pedagogía y Psicopedagogía* recogerá las improntas innovadoras generadas durante el peronismo,⁶³

⁶² Para profundizar en el estudio de estas relaciones, véase Coria (2001).

⁶³ Sobre todo las denominaciones de asignaturas como “Didáctica”, “Historia de la Educación” o “Filosofía de la Educación” y “Educación Comparada”.

recuperará algunos modos de encarar la formación pedagógica de “el Agulla”⁶⁴ e inaugurará la presencia de campos disciplinares emergentes, como la incorporación de la asignatura “Sociología de la Educación”.⁶⁵

Aquellas jóvenes que ingresan a la carrera a fines de la década del cincuenta y principios de los sesenta, las actuales doctoras entrevistadas (Alicia y Martha), se “harán” pedagogas, entre otras prácticas discursivas, en el marco curricular de este Plan de Estudios. Serán parte, también, de la primera generación de pedagogos que se formarán con un grupo de académicos de la Pedagogía,⁶⁶ que se creía ya modernizada, y sentarán las bases del predominio, hacia los años setenta, de las versiones críticas en la formación pedagógica en la FFyH (Coria, 2001).

En relación a los “maestros” con los que compartieron su formación y a las enseñanzas y aprendizajes construidos, Alicia expresa.

“La licenciatura en Argentina me brindó como una formación básica; en algunos puntos una formación histórica de la pedagogía y eso tuvo mucho que ver con María Burnichón que nos hizo leer a los clásicos, nos hizo conocer una historia, no partir de un presente. Que fue una universidad muy exigente, desde el punto de vista del rendimiento académico; yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario, ya que para mi desgracia había hecho la normal en un colegio de monjas y el nivel era bastante bajo, y entonces supe lo que era una exigencia académica al entrar a la Universidad de Córdoba. Digamos esa base general que nos dio la licenciatura en Argentina, a mi me permitió pensar en cosas nuevas tomando elementos de esa formación básica. Es decir, estábamos todavía en la visión de la Didáctica muy ligada a la Psicología, aunque también muy influenciada por el antiautoritarismo, por autores como Bini, del Cornó, Alberti, los alumnos de Barbiana. Eso implicó también una formación ideológica en lo que te decía hace un rato, en el trato con los alumnos [...]”⁶⁷.

⁶⁴ Se hace referencia a la Escuela Normal Superior (en adelante ENS o “el Agulla”) “Dr. Agustín Garzón Agulla” de donde se recuperan asignaturas que vincularán la formación más fuertemente con la práctica como “Organización Escolar y Legislación Escolar” y “Prácticas de Enseñanza”.

⁶⁵ La incorporación de esta disciplina no resultará casual y se inscribirá en un contexto más general de modernización de las ciencias sociales. Sobre este punto ver Buchbinder (2010) y Suasnábar (2004).

⁶⁶ Entre el grupo de académicos que “fundan” los estudios de Pedagogía en Córdoba y que se desempeñaron como profesores de estas, por entonces, jóvenes estudiantes universitarias se encuentran Juan Carlos Agulla, Adelmo Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón, que compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país (la expulsión de las universidades durante el peronismo) y, por lo tanto, “un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invencción institucional” (Coria, 2001: 292).

⁶⁷ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 13.

La formación específicamente académica universitaria supondrá, como se observa, el contacto con personalidades como María Saleme de Burnichón, quien cumplirá un rol fundamental en la introducción a la lectura de los clásicos y la historia de la Pedagogía. Pero también la “hechura pedagógica” se relacionará con una institución académicamente exigente: “yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario”, recuerda la entrevistada; y se afianzará en el contacto con “autores como Bini, del Cornó, Alberti, los alumnos de Barbiana” y tendencias antiautoritarias en la Didáctica y la Pedagogía que permitirán “pensar en cosas nuevas” y que implicarán también “una formación ideológica” particular.

Una posición así permite pensar que,

“[...] esta construcción de significados [“la maestra Burnichón”, la exigencia académica como característica de la Universidad y desconocida hasta su ingreso, y las lecturas críticas que permitirán “pensar en cosas nuevas” y que supondrán también “una formación ideológica”] no [es posible entenderla] como una apropiación de representaciones institucionales explícitas y/o legítimas. No se reduce a éstas, sino que se genera en función de una historia individual inscrita en una trayectoria social, que se da en una construcción particular de los sentidos del hacer profesional” (Remedi, 2008: 35).

Por ello resulta importante focalizar en la centralidad que adquiere María Saleme de Burnichón en las narrativas tanto de Alicia como de Martha, quien será una figura decisiva en la transmisión de un gesto formativo que irá más allá de la academia. Este gesto se expresará, a decir de Coria (2001), en una mirada focalizada en los sujetos de las prácticas, fundamentalmente de sectores marginados socialmente; se apoyará en un modo de interrogar el conocimiento y sus sujetos, confiando en la palabra que se establece en el encuentro entre éstos, y se cimentará en el rechazo a toda forma de autoridad, ya fuere proveniente de los textos o los sujetos autorizados en posiciones de poder. Pero el mote de “maestra elegida” le será dado “[...] por ser transmisora del gesto de la crítica en Pedagogía, de un modo diferente de acercarse al conocimiento desde un posicionamiento consecuentemente ético y de compromiso con la educación pública” (Coria, 2001: 80).

María Saleme de Burnichón,⁶⁸ tucumana de nacimiento, llegaba a Córdoba al calor de las resonancias de la Revolución Libertadora, allá por 1956, tras haber sido cesanteada en un colegio secundario de la provincia de Tucumán donde se desempeñaba como docente de Lógica y Psicología. Con título de Profesora en Pedagogía y Filosofía, se formó académicamente a la par de destacados intelectuales extranjeros que, y debido a la intervención de las Universidades nacionales durante el peronismo, habían llegado a Tucumán para compensar las cesantías y expulsiones de la planta local.⁶⁹ De ellos aprendió la crítica y el no sujetamiento a la autoridad, sobre todo de algunas prácticas y creencias (que le costaron, entre otras cosas, la cesantía en Tucumán por haberse resistido a llevar el luto posterior a la muerte de Eva Perón).⁷⁰ Posicionamientos a los que adhirió tempranamente a sus doce o trece años cuando la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, se transformó para ella en el lugar en que el “zurderío” apareció más allá de la mano (Coria, 2001). Allí también conoció la diferencia entre “ser maestra pedagógica” y “maestra de pedagogía”, optando voluntariamente por perfilarse como “pedagógica” porque se convencería de que la “maestra de pedagogía” “[...] mueve la teoría desde la teoría o desde el escritorio” (Coria, 2001: 84).

Pero fue la intensa formación humanística, filosófica, política y pedagógica recibida de sus “maestros” la que la enlazó a la educación pero con un modo de “hacer” que nunca

⁶⁸ Esta breve y apretada reconstrucción de la trayectoria de María Saleme de Burnichón se realiza sobre la base de las referencias de Coria (2001), quien la desarrolla en extenso.

⁶⁹ En mayo de 1946, luego de las elecciones que proclamaron presidente a Juan Domingo Perón, las universidades fueron intervenidas bajo el fundamento de asegurar la neutralidad política y de reestructurarlas, modificando sus estatutos y reglamentos. Habrá que recordar aquí que con la llegada del peronismo al poder, las universidades quedaron del bando de los derrotados, por lo que “centenares de docentes fueron obligados a renunciar o directamente se los cesanté. Cesantías de oficio, jubilaciones anticipadas, presiones directas, fueron los mecanismos utilizados para expulsar a una Proporción significativa del profesorado. Al finalizar 1946 habían sido desplazados de las universidades nacionales 1.250 docentes” (Buchbinder, 2010: 148).

⁷⁰ El 26 de julio de 1956, la noticia del deceso de la primera dama argentina movilizó a gran parte de la población argentina y a toda la tucumana que, tras la irrupción del peronismo, fue sindicada como la provincia “más peronista del país”. Tucumán adhirió a las disposiciones de duelos y honores oficiales decretadas a nivel nacional: se declaró duelo nacional, se procedió a la suspensión de actividades oficiales durante dos días, la bandera nacional a media asta en todos los edificios públicos y unidades del ejército, y el sostenimiento de 30 días de luto oficial. Asimismo se cerraron cines, establecimientos de espectáculos y lugares bailables, y se solicitó a las autoridades eclesásticas que garantizaran la apertura de todos los templos de la diócesis para que el pueblo tucumano se entregara a rezar por el alma de Eva Perón (Santos Lepera, 2012).

la hizo abandonar la clave filosófica de la interrogación. De ellos recogió, para luego re-actualizar en el encuentro con los protagonistas de esta historia,

“[...] un espíritu académico especial, basado en la capacidad de esos profesores para introducir sus reflexiones y palabra erudita en un marco de sencillez y familiaridad hasta ameno y sin la habitual distancia de quienes se suponen en la cima del saber; en la capacidad para la amistad, la pregunta constante acaso expuesta en algún bar o caminando de regreso, a la salida de la facultad; en la exigencia en el estudio y la búsqueda personal, en la aceptación del no saber; en formas de entrega especial a quien aprende [...]” (Coria, 2001: 88).

La formación académica de Alicia y Martha supondrá, entonces, un recorrido de encuentros y apropiaciones, personales e institucionales, con todo un bagaje conceptual, teórico e ideológico innovador, encarnado en figuras docentes que dejarán improntas perdurables (como es el caso de María Saleme de Burnichón), y en una institución, la FFyH, que se ofrecerá a la creación.⁷¹

“[...] Yo vengo de una familia muy burguesa, muy radical, muy antiperonista. Y lo que cambió mi visión del mundo fue fundamentalmente la Facultad de Filosofía. Por un lado la facultad, pasé de ser católica al ateísmo, para deshonra de mi madre. También mi noviazgo con [Juan], que andaba más por posiciones anarquistas en ese momento. Entonces el grupo del que pasé a formar parte, fue una militancia sobre todo en el plano gremial. Toda la influencia que en ese momento tuvo en nuestra generación la Revolución Cubana. Siempre en abierta oposición con el pensar de mi familia [...].⁷²

⁷¹ La idea de una facultad que se ofrecía a la creación se relaciona con el proceso re-fundacional de la Pedagogía en el campo universitario cordobés, del que participaron profesores excluidos de la vida universitaria durante el peronismo, y con nuevas lógicas de socialización entre docentes y alumnos en una definición modernizada y dominante del ideario reformista que permitirá la participación en la vida político-académica de la facultad de los diferentes claustros (profesores, graduados y alumnos) de la comunidad universitaria (Coria, 2001). Este proceso re-fundacional se relacionará también con la centralidad que adquirirá la universidad, tras el derrocamiento de Perón. Centralidad de la que, como varios autores coinciden en afirmar (Buchbinder, 2010; Suasnábar, 2004; Romero, 1997; Sigal, 1990; Terán, 1991), fuera despojada durante los dos gobiernos peronistas. La recuperación de la autonomía, el regreso de muchos intelectuales expulsados, varios proyectos de renovación institucional y la ampliación de los diferentes claustros fueron parte del conjunto de acciones adoptadas por la autodenominada Revolución Libertadora, que posibilitaron y generaron las condiciones para el despliegue de uno de los períodos más interesantes y ricos en experiencias que registró el ámbito universitario argentino.

⁷² Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 15.

Como se observa, la facultad como “lo que cambió mi visión del mundo”, resultará ser el espacio donde se producirá no sólo el encuentro con otros: “mi noviazgo con [Juan]” y “el grupo del que pasé a formar parte”, sino también con ciertos ideales derivados de la influencia de la Revolución Cubana, la militancia en el plano gremial y las posiciones anarquistas. Asimismo, la inmersión en una visión diferente del mundo, “siempre en abierta oposición con el pensar de mi familia”, permitirá significar a la facultad como el espacio de las “rupturas”: con los legados familiares (“pasé de ser católica al ateísmo”), con los intereses de clase (“vengo de una familia muy burguesa”), con las ideologías políticas (“muy radical, muy antiperonista”).

Por todo ello, en la formación de Alicia y Martha, en tanto “intelectuales en aspiración” (Bourdieu, 2008), la propia institución formadora se convertirá en un lugar de interpelación y dador de identidad, ya que en relación a ésta delinearán un recorrido pedagógico (hasta donde las circunstancias políticas nacionales y locales lo permitan), que se iniciará con las “ayudantías” en calidad de alumnas y, una vez graduadas, continuará con la inserción como docentes. Lo que arrojará como característica particular de este grupo generacional un dato no menor: hacer “suya” la FFyH.

A propósito de ello, Martha señala.

“Una cosa para mí importante, yo más o menos entre los 18 y 19 años empecé a ser ayudante alumna [...]. Bueno, entonces, esa fue mi primera chamba, mi primer trabajo aunque yo estaba todavía estudiando y fue en la cátedra de la señora de Burnichón. Eso fue para mí algo fantástico. Y yo seguí ahí hasta que luego, obviamente, me recibo y empiezo a trabajar en el área, que no sé si todavía existe; en esa época existía, por un lado, la carrera para todos aquellos que, como nosotros, queríamos ser pedagogos y psicopedagogos, y luego estaba el área que recibía a la gente que quería tener el título de maestro, esa área les daba el título.⁷³ En ese sentido, esa área, aunque no era muy combativa ni nada por el estilo, pensando en general, sí era importante porque toda la gente de otros campos del

⁷³ Resulta importante aclarar que la entrevistada hace alusión a la formación de docentes de nivel medio y superior no universitario en la FFyH de la UNC. En su oferta académica de grado, dicha institución contempla Licenciaturas y Profesorados. Los alumnos de las carreras de Historia, Antropología, Filosofía, Geografía, Letras, entre otras, que opten por el título de profesor (que habilita el ejercicio de la docencia en el nivel medio y superior no universitario), deben cumplir con una serie de créditos provenientes de la aprobación de cuatro asignaturas pedagógicas (Pedagogía –hoy denominada Sistema Educativo e instituciones escolares-, Didáctica General, Didáctica Especial y Metodología, Orientación y Práctica de la Enseñanza –conocida tradicionalmente como MOPE y hoy denominada Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia), que dependen de la actual Escuela de Ciencias de la Educación.

conocimiento que componen la Facultad de Filosofía de Córdoba, acudía ahí para obtener el título de profesor. Entonces yo estaba en una materia de ahí [...]”⁷⁴.

Y Alicia complementa:

“Yo me inicié en la docencia universitaria, en la FFyH, primero como Jefe de Trabajos Prácticos (JTP). En realidad fue por una convocatoria que sacó la universidad, la facultad, para formar la cátedra de Metodología y Prácticas de la Enseñanza que no existía todavía. No se había planteado en la FFyH de Córdoba, todavía, la formación de profesores, del título de profesor, como tu bien lo sabes, idóneo para la docencia [...]. No sé si éramos Adjuntos o JTP, ya no me acuerdo bien, pero trabajábamos con María Saleme de Burnichón. Ella fue la que organizó, en la parte de Metodología, Orientación y Práctica de la Enseñanza, la formación docente. Digamos, ese fue el inicio del trabajo y, sobre todo el primer año con María, fue un año en que ella se dedicó a formarnos a nosotros prácticamente. Íbamos a sus clases sabiendo que si dejábamos de hacer una tarea, los primeros interrogados íbamos a ser nosotros, porque estaba muy preocupada por la formación del equipo [...]”⁷⁵.

En ambos relatos se recupera, en primer lugar, la idea de la formación al lado de los “maestros”, ya sea en calidad de alumnas o graduadas, en la que la práctica de asistencia a las clases de los profesores de las respectivas cátedras, podríamos suponer, permitió un proceso activo de socialización en las modalidades de pensamiento de las disciplinas específicas y en los estilos de actuación de los “maestros”: “íbamos a sus clases sabiendo que si dejábamos de hacer una tarea, los primeros interrogados íbamos a ser nosotros, porque estaba muy preocupada por la formación del equipo”, recuerda Alicia. Lo que al mismo tiempo también supondrá, por un lado, la inscripción de ellas en la propia herencia de reformismo pedagógico instaurado por estos “maestros” en la facultad; y, por otro lado, su formación temprana como “pedagogas de la academia” (Coria, 2001).

Asimismo, las ayudantías en calidad de alumnas, parecen haber sido el puntapié inicial de una carrera académica que les abrirá las puertas a la incorporación, una vez graduadas, a las áreas formativas que se iban gestando en la facultad. “Y yo seguí ahí hasta que luego, obviamente, me recibo y empiezo a trabajar en el área”, recuerda la primera

⁷⁴ Entrevista a Martha Casarini, 29/03/2012 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 1.

⁷⁵ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 1-2.

entrevistada, o, “no sé si éramos Adjuntos o JTP, ya no me acuerdo bien, que trabajábamos con María Saleme de Burnichón”, manifiesta la segunda; todo lo cual permite pensar en una facultad que ya desde sus épocas de alumnas y a través de las ayudantías, les permitirá el contacto con espacios de formación y socialización académicos, y sujetos particulares, que condicionarán la decisión posterior de incorporarse a ésta como docentes. Decisión desdibujada tras la naturalidad que implica, en el relato, el pasaje de la figura de ayudante alumna a la de docente.

Pero existen también otros discursos a partir de los cuales asumirán el quehacer profesional como la continuidad del ideario reformista de sus “maestros” en la propia institución formadora. Discursos que formatearán el “ser pedagogas” al reflejarse en la mirada de otros, que las señalarán como “las mejores tituladas que había en Argentina en ese momento”⁷⁶ o,

“[...] Un grupo muy positivo, nunca noté que hubiera competencia por ‘a ver quién primero’ [...]. Muy buenos lectores, muy críticos entre ellos [...]. Muy discutidores pero para nada demolidores unos respecto al otro... se mataban, pero se mataban así, abrazándose... Era un momento en que cada uno se repartía la realidad y cada uno la miraba a su manera. No sé si fue casualidad o qué, que esta gente teniendo tantas diferencias de origen, pudieran haber llegado a enfocar y mirar una realidad que todavía siguen mirando casi con absoluta suspensión de un juicio pre-conceptual o prejuicioso [...]”.⁷⁷

La idea de ser nombradas por sus “maestras”, en este caso, como “las mejores tituladas que había en Argentina en ese momento” o como “un grupo muy positivo” por sus lecturas críticas y sus actitudes ante una realidad que se repartían “y cada uno la miraba a su manera”, habilitaría suponer que cargó de sentidos y significados la asunción del hacer profesional. No eran cualquier grupo de pedagogas, eran “las mejores tituladas” del momento, y tampoco se trataba de cualquier quehacer profesional, eran “pedagogas de la academia”, caracterizadas por ser “muy buenas lectoras, muy críticas entre ellas, muy discutidoras pero para nada demolidoras”. Discurso que sigue constituyéndolas al día de hoy en tanto sujetos que siguen mirando la realidad, como ayer, “casi con absoluta suspensión de un juicio pre-conceptual o prejuicioso”.

⁷⁶ Entrevista a María Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Cit. en Coria (2001: 490).

⁷⁷ Saleme de Burnichon, M. “El oficio de la memoria”. Cit. en Coria (2001: 493).

Pero estas prácticas discursivas (la socialización a través de las ayudantías y la consecuente presentación a concursos, el contacto con sus “maestros” y sus modos de hacer, y la mirada de éstos), también pueden ser interpretadas como las que hicieron posible el establecimiento de relaciones endogámicas en la facultad (Davini, 1995). Relaciones que se verán fortalecidas por la imagen de una “gran familia” (“se mataban, pero se mataban así, abrazándose...”), y que habrían servido como sistema de defensa de la institución (sobre todo hacia fines de la década del sesenta), por medio del cual hicieron suyo el llamado a “formar parte”, vivirla y seguir colaborando en su desarrollo, “poniéndose la camiseta”. Tarea que cumplirán y rebasarán, como se verá más adelante, a través de su inscripción como docentes en la FFyH, y también en otras facultades e institutos de la UNC. Todo lo cual será una característica de este grupo de pedagogas y marcará una diferencia al interior de los académicos entrevistados.

2.1.2. La transmisión de un gesto. La herencia recibida y contestada

Dije que la formación “codo a codo”, al lado del maestro, y por ende, la puerta de entrada a una formación como “pedagogas de la academia”, será característica de Alicia y Martha - “las herederas”-; gesto que recibirán de sus maestros y transmitirán a quienes se incorporen a la facultad hacia 1968 -“los recién llegados”-.

Alfredo y Eduardo⁷⁸ conocerán a Graciela cuando los tres ingresen a la recientemente -por entonces- denominada carrera de Ciencias de la Educación.⁷⁹ Si bien ellos eran mayores por un año, “por la huelga estudiantil y todo, quedamos juntos”, recuerda Graciela.⁸⁰

En las aulas de la FFyH no sólo forjarán una amistad que al día de hoy perdura (y que en aquellos años en que todos los límites fueron violados, parafraseando a Oscar Terán (2006), posibilitará el desembarco en México), sino que además complementarán un “hacer” profesional, que se caracterizará ya no por las “paternidades académicas” o las

⁷⁸ Alfredo y Eduardo arribaban a la FFyH, con la experiencia compartida de otro viaje de formación ya que ambos habían sido compañeros en la ENS, donde forjaron además una amistad que al día de hoy conservan. Véase en este capítulo, “Aunque el gran aprendizaje sobre intervención de corte educativo fue en la Normal”.

⁷⁹ Para profundizar sobre este punto, ver Coria (2001).

⁸⁰ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 38.

identificaciones con la institución formadora, sino más bien por el desarrollo de actividades y la inserción en ámbitos de intervención externos a la facultad, desde mucho antes del ingreso a sus aulas.

A propósito de las actividades desarrolladas en ámbitos externos, Eduardo recuerda.

“[...] Nunca trabajé en la universidad; bueno, fui algo así como ayudante alumno, estaba cerca de Justa [Ezpeleta] y de Martha Teobaldo, de Magalí André, una gran pedagoga, gran mujer [...], pero nunca tuve un trabajo fijo a nivel universitario. No tenía tiempo. Trabajaba como empleado público a la mañana, en la tarde estaba en la universidad, en los tiempos que estudiaba; y los días que no asistía a clases, más los fines de semana, generaba mi acción militante en el barrio y el trabajo con jóvenes. En la noche, la escuela para trabajadores”.⁸¹

Se observa, en el relato, una continuidad en las ayudantías en calidad de alumnos y, por lo mismo, una reproducción de la formación “codo a codo” con el “maestro”, que se comparte con el grupo anterior, en tanto práctica de “hacerse”. Todo lo cual permite suponer que aquello que “las herederas” reciben de sus maestros no se funda en un contenido sino en el acto mismo de transmisión, es decir, en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así sea admitido por ellas y se repita en “los recién llegados” (Legendre, 1996).

Al respecto, Graciela comenta.

“[...] Bueno, y yo empecé a hacer trabajo en la universidad como asistente alumna en la cátedra de Dinámica de Grupos y Psicología Institucional, con Alicia Cereza, discípula de Pichón Riviére, en el año 1971. Fue como muy rico el año 70 y 71, todo ese trabajo, porque fue poner en práctica, digamos, las ideas de Pichón Riviére en un momento en que prácticamente recién llegaban a Córdoba. Entonces ese trabajo fue muy interesante y después de eso, cuando terminé el profesorado y estaba terminando la tesis de la licenciatura [...], Susana Barco me ofreció hacer una suplencia como Jefa de Trabajos Prácticos y ahí ingresé al equipo de Susana junto con Martha Casarini y Alcira Albertengo, que eran las jefas de trabajos prácticos [...]”.⁸²

⁸¹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 2.

⁸² Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 2.

Nuevamente aquí aparece esa “naturalidad” en la incorporación a las aulas de la FFyH, como docentes, una vez graduados, “como por una necesidad natural, sin haber intrigado y sin pretenderlo” (Bourdieu, 2008).

Parecería haber existido entonces un acuerdo tácito entre “las herederas” y “los recién llegados” (y entre las primeras y sus maestros), por medio del cual aprendían que para “ser pedagogos de la academia” había que pasar por un rito de iniciación (el de las ayudantías en calidad de alumnos), para que, y una vez graduados, “las herederas” los convocaran a “formar parte” y “hacer suya” la FFyH.⁸³

Pero algo interrumpirá la continuidad de aquellas prácticas formativas en este grupo, que los hará desistir del llamado a “ponerse la camiseta” y marcará diferencias en la formación de estos sujetos.

En primer lugar, resulta interesante recuperar lo que dice Eduardo: “nunca trabajé en la universidad [...], nunca tuve un trabajo fijo a nivel universitario. No tenía tiempo. Trabajaba como empleado público en las mañanas y por la tarde estudiaba en la universidad; de eso vivía”. Lo cual habilita a señalar una primera diferencia con respecto a “las herederas”: mientras ellas habían sido estudiantes mayoritariamente de “tiempo completo”,⁸⁴ para “los recién llegados” el tiempo de la formación se repartía entre la formación académica, el trabajo -del cual se vivía- y la acción militante fuera de la universidad.

“Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente”,⁸⁵ recuerda más adelante el entrevistado. Por lo que el despliegue de una “acción militante en el barrio”, el trabajo con jóvenes,⁸⁶ y “en la noche, la escuela para trabajadores”, es decir ámbitos externos a la

⁸³ Pierre Bourdieu nos recuerda que “lo que se revela a través de la lógica social del reclutamiento del cuerpo es también el derecho de entrada mejor escondido, y tal vez el más categóricamente exigido: el nepotismo no es solamente una estrategia de reproducción destinada a conservar en el linaje la posesión de una posición única; es una manera de conservar algo más esencial, que funda la existencia misma del grupo, es decir, la adhesión a la arbitrariedad cultural que se halla en el fundamento mismo del grupo, la *illusio* primordial sin la cual ya no habría juego ni nada en juego” (2008: 80).

⁸⁴ Con esto no quiero decir que Martha y Alicia no trabajaran, al contrario, se desempeñaban como docentes en Escuelas Normales; la idea de estudiantes “de tiempo completo” remite más a la manera de “vivir” la formación universitaria, entregándose por completo a ella.

⁸⁵ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 1.

⁸⁶ “[...] de formación política o de lo que llamábamos en esa época formación política y que consistía en grupos de debates que combinaban lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social observando los niveles posibles de intervención [...]” (Ibidem, p. 1).

universidad, y comprometidos políticamente, se transformarían en los marcos a partir de los cuales “los recién llegados” inscribirán sus trayectorias pedagógicas.

Esta formación resultante de la conjunción de diferentes ámbitos, reforzará las marcas identitarias de un grupo que sirvió para, en el caso de Graciela, “empezar a entender o tratar de leer la realidad de otra manera”.

“[...] A mi me tocó ingresar en épocas de la dictadura de Onganía, entonces yo diría que en la universidad hubo una experiencia de formación en el área político e ideológica muy importante. Porque fue realmente empezar a entender o tratar de leer la realidad de otra manera y no como me la habían presentando, en mi infancia o en la adolescencia; y fue una oportunidad de involucrarme en términos de compromisos que iban más allá de lo cotidiano, de lo inmediato. Además desde allí, encontrar todo un grupo, con coincidencias y discrepancias, pero muchísimas coincidencias, respecto de lo que era el fenómeno educativo y lo que debería de ser la educación y entonces, bueno, vivir experiencias muy valiosas”.⁸⁷

El grupo del que pasaron a formar parte, “con coincidencias y discrepancias, pero muchísimas coincidencias”, fue dador de identidad y, por lo mismo, un espacio de formación altamente politizado para “los recién llegados” que generó rupturas con los mandatos familiares.

“[...] Mi papá, por ejemplo, le preguntaban qué estudiaba yo y él decía, en vez de decir Pedagogía, ‘comunista’. Porque, claro, él veía que yo compraba libros, yo trabajaba como maestra desde los 19 años, como me dieron mucho puntaje en la escuela cuando me gradué, como premio, al otro año ya tenía suplencias. Entonces yo todo lo que ganaba me lo gastaba en libros, los libros que no me podía comprar... entonces, imagínate mi papá... Marx, Engels, esto y aquello, mi papá estaba horrorizado”.⁸⁸

Resulta interesante observar cómo el recuerdo nos transporta a un tiempo de efervescencia política de la juventud setentista argentina, en el que las tradiciones crítico-marxistas dominaban los espacios y tiempos académicos, al punto de transformarlos en espacios y tiempo políticos (“él decía, en vez de decir pedagogía, ‘comunista’”).

⁸⁷ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 29.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 38.

También el relato construye un tiempo de formación que conjuga el espacio académico de la facultad con el trabajo remunerado (“yo trabajaba como maestra desde los 19 años”) y con la formación política. Formación que –y para el caso particular de Graciela-, comenzará al momento de ingresar a este grupo que hoy se presenta en el recuerdo como “de una referencia impresionante”: si bien “cada cual ha tomado su camino y hace y todo, hay puntos de coincidencia” que, como ayer, los siguen constituyendo.⁸⁹

El grupo será no sólo una fuente de contención emocional y afectiva en aquellos años, y en los sucesivos, sino que además permitirá el desarrollo de prácticas extra-curriculares que abonarán por la emergencia de una lectura crítica de la realidad y de la propia formación que, en el relato de “los recién llegados”, resonará como “una vivencia de grupo” que “nunca más [se ha] vuelto a tener”.

De esta manera, el grupo de referencia y pertenencia no sólo se configuró a partir de la inserción y formación de sus miembros sino también por la participación de éstos en otro tipo de experiencias en las que consolidaron sentidos que les permitieron construir una historia de sí mismos y de los otros, y sedimentar solidaridades y compromisos morales entre los miembros de su círculo más estrecho (Bourdieu, 2008).

“[...] Por ejemplo, llegábamos a tener maestros, yo no recuerdo el nombre pero era una maestra que daba Filosofía de la Educación [...], la maestra dando ahí y nosotros sentados como en gradas. Y me acuerdo ella dando John Dewey (entre las tantas cosas que veíamos), cada vez que daba cuestionábamos y cuestionábamos. Entonces ella daba Dewey y nosotros salíamos de ahí a leer John Dewey, “El Pragmatismo, Filosofía del Imperialismo”. Uno del grupo lo consiguió, entonces nosotros estudiábamos eso para poder debatir las barbaridades que decía esta mujer... seguramente que también allí había cosas dogmáticas y lo que tú quieras, pero esa cosa de ‘no me quedo con esto’, porque el problema es que en esas áreas de repente te afirman algo y tú sabes que no es así pero no tienes las herramientas o el lenguaje para expresar o cuestionar. ¿Y qué hacíamos? Juntarnos y estudiar por fuera para poder debatir. Y en Sociología de la Educación, que teníamos gente de derecha, y en Filosofía, y en todas las materias donde teníamos, por ejemplo, en Política Educativa, donde había gente implicada con el gobierno, con la dictadura... entonces, estudiar para cuestionar, estudiar para... Y después ya desde esa época, pensar propuestas, no? Esa cosa de ver bueno y en la práctica, ¿qué? ¿Cómo lo llevas?”⁹⁰

⁸⁹ *Ibidem*, p. 30.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 29 y 30.

“Juntarnos y estudiar por fuera para poder debatir” y “estudiar para cuestionar”, parecen haber sido las estrategias que “los recién llegados” generaron para interrogar a esa “gente implicada con el gobierno, con la dictadura” que impedía, por sus adscripciones ideológicas “de derecha”, una apropiación y un abordaje crítico de las disciplinas. Hay algo del “alma Che Guevara” (Terán, 2006) y de la imagen maciza de aquellos años en que todo parece haber sido política, en el relato de Graciela. También hay algo ahí de que esa práctica política era la realización exclusiva y gozosa del idealismo de una “juventud maravillosa” (Terán, 2006).

No obstante, como dice la entrevistada “seguramente que también allí había cosas dogmáticas y lo que tú quieras” y “[...] no por ir más rápido a veces se pueden lograr las cosas”.⁹¹ Sin desconocer entonces, la pregnancia dominante de la política, posiblemente otras prácticas -que fueron habitadas por otras almas que no eran sólo el “alma Che Guevara”-, influyeron en “ser” lo que hoy son y actuar como actuaron.

De ahí que, el “ya desde esa época, pensar propuestas”, que resuena en el relato, supondrá -para algunos integrantes de este grupo- iniciarse, una vez graduados, en prácticas académicas que los alejarán de la UNC. En este sentido, será una constante en el viaje de “hacerse”, el hecho de dejar las aulas y los pasillos de esta universidad para “hacer camino al andar” en otras instituciones fuera, inclusive, de la propia ciudad de Córdoba.

Recordando la decisión de dejar la ciudad, Alfredo manifiesta.

“Ante la estructura jerárquica de la universidad, si me hubiese quedado en Córdoba, hubiesen pasado quince años para ser titular. A los pocos meses de haber concursado para ser miembro de la cátedra de pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, me invitaron a trabajar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, recientemente fundada, en donde me ofrecieron un contrato de profesor adjunto, tiempo completo, adscrito al área de teoría de la educación. En esa época, se habían creado en varias partes del país, nuevas universidades nacionales que ofrecían contratos como el que obtuve, para atraer a académicos de los centros más tradicionales (en los cuales para obtener esa misma categoría, como ya dije, había que bregar muchos años)” (Furlán y Serrano, 2011: 85-86).

⁹¹ *Ibidem*, p. 32.

Como se observa, “los recién llegados” aprenderán rápidamente las reglas de juego universitarias. Y dudando de las “paternidades” que cobijaron a “las herederas”, objetivarán y criticarán rápidamente los mecanismos de entrada al campo: “si me hubiese quedado en Córdoba, hubiesen pasado quince años para ser titular”,⁹² recuerda Alfredo. De esta manera, y parafraseando a Bourdieu (2008), desafiaron el tiempo de la carrera, dejando atrás al ayudante “prometedor” para convertirlo en maestro, es decir, en promesa realizada.

Como se expresa entonces en los fragmentos citados, la construcción de nuevos polos de identidad y las maneras de “hacerse” profesionales del campo de la educación en este grupo, se afianzó, en primer lugar, en los gestos de desconfianza hacia el supuesto de que “la carrera no es sino el tiempo que hay que esperar para que la esencia se realice” (Bourdieu, 2008: 199). Se vinculó asimismo a una activa participación en “grupos políticos universitarios de izquierda” (a los que accedieron, sobre todo Eduardo y Alfredo, no en la FFyH –como fue el caso de “las herederas”- sino mucho antes, en la ENS, de la que me ocuparé seguidamente), y se forjó en incursiones que realizaron en ámbitos formativos externos a la universidad y a la facultad.

Es decir, la posibilidad de “hacer camino al andar”, les permitió entrar en contacto con campos, sujetos, concepciones y visiones: otras almas, que no fueron el “alma Che Guevara”, que marcarán sus experiencias futuras.

En el recuerdo de Graciela, se oye.

“En ese período [año 1973] hay toda una situación familiar, de pareja, muy conflictiva y yo decido una separación y entonces consideré que la mejor separación era yéndome de Córdoba para cortar bien esa relación. Y con amistades que tenía en la Universidad de Salta, me entero que llaman a concurso y me presento y gano la plaza de Profesora Adjunta para el área de Educación Permanente [...]. Y esa experiencia fue importantísima en lo personal, en lo político, en lo ideológico, en el campo pedagógico, etc. [...]”⁹³

Ya sea porque emprendieron el “viaje” y se convirtieron en “extranjeros” en su propia tierra, valorando dichas experiencias como “importantísima en lo personal, en lo

⁹² El “orden de las sucesiones”, diría Bourdieu (2008), comenzaba a quebrarse, ya que “los recién llegados”, desprovistos de los títulos y de las disposiciones que supuso la entrada al campo de “las herederas”, repudiaron rápidamente las lentitudes y las prudencias que hasta entonces se juzgaban como adecuadas.

⁹³ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 3.

político, en lo ideológico, en el campo pedagógico”, o porque combinaron espacios paralelos de formación, “los recién llegados” se rehusaron a ser “pedagogos de la academia” en los mismos términos en que lo habían llegado a ser “las herederas”. El tránsito por diferentes espacios les permitirá construir modos de intervención con “la intención de lo político, del quehacer militante con sentido de y en la acción”,⁹⁴ que aún permanece.

“[...] Un segundo trabajo importante de carácter educativo de corte militante, fue el desarrollado y por mucho tiempo en zonas marginadas de Córdoba; en barrios populares utilizando la propuesta de Paulo Freire, de alfabetización y concientización. Fue una experiencia muy importante; si bien era una actividad muy ligada a la intención militante no era ideológicamente militante en el sentido proselitista: no ‘bajaba línea política’ de manera directa, explícita. La actividad se desarrollaba vía alfabetización o en los debates para planificar acciones sobre problemas de servicios: agua, vialidad, pavimentación, alumbrado público, etc. Y permitía este juego tranquilo que recuperaba, en la acción, los principios de Paulo Freire y que estaban tan unidos a la construcción de un mundo nuevo en la concepción que sosteníamos de una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, o bien en la idea de que no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. El descubrimiento y el valor de Freire en el despliegue de una acción militante fue central en mi formación y en la idea del porvenir que construíamos en esa época: ‘Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación’; era y es una gran idea de Pablo Freire que encajaba exactamente en las intenciones del trabajo que realizábamos con sectores marginales en Córdoba a inicios de los setenta”.⁹⁵

El hecho de que el trabajo en los barrios permitiera, como recuerda Eduardo, ese “juego tranquilo que recuperaba, en la acción, los principios de Paulo Freire”, permite pensar que la identidad construida en estas prácticas, la de estudiantes comprometidos y politizados –ya que como se observa, se acercarían a los sectores populares y marginados de Córdoba a partir de “una idea de porvenir” por la que se defendería “el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada”-, no se desarrollaría, sin embargo, al margen de aquellas enseñanzas y aprendizajes que reconstruían en la FFyH, al lado de “las herederas”.

⁹⁴ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 3.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 2.

“Soy y tuve el privilegio de ser ‘formado’ en mi carrera de grado en el acercamiento a la historia de la educación por Magalí André, en una concepción de la historia desde un punto de vista estructural, influenciado por la escuela de los anales y con autores de la talla de Braudel, Duby, Ariès. Una lectura de la historia de la educación que me permitió comprender el valor de los procesos y que se articulaban con la influencia del material propuesto por mis profesores jóvenes como Marta Teobaldo, que ofrecía desde la teoría de la comunicación una perspectiva novedosa para comprender el acto educativo o Justa Ezpeleta, que nos introducía al campo de la sociología de la educación y de la educación comparada, con autores que contrastaban fuertemente con la concepción en esos momentos dominante; o las propuestas innovadoras de Susana Barco de lo didáctico-antididáctico que conjugadas con temas de Gloria Edelstein y [Alicia] sobre la concepción del método y la postura de Martha Casarini alrededor del currículo, nos llevaron, me llevaron a pensar el objeto educativo en un campo de complejidad, de lectura interdisciplinar, de referencialidad de la práctica que ha sido una constante en mi proceso de trabajo. Interactué con estos profesores que marcaron mi formación y mi trayectoria, que aportaron y me acercaron a la lectura de autores como Bourdieu, Bachelard, Travers, Lewin, Manacorda, Lévi-Strauss, etc.”⁹⁶

Existirá, como se observa, una identificación con la nueva generación de jóvenes académicas: Alicia y Martha, entre ellas, que se habían formado a la par de los “padres fundadores” (Coria, 2001), como dijimos, y de los que sólo permanecía en la facultad, para la década del setenta, Magalí André. En el recuerdo del entrevistado, convivirán así y en un mismo espacio institucional y tiempo histórico las tres generaciones: los “padres fundadores”, “las herederas” y “los recién llegados”. Encuentro generacional no menor en la construcción de un modo de “ser” profesional del campo de la educación que, a los “recién llegados”, les permitirá asumirse como “privilegiados” y a “las herederas” no dejará de constituir las.

Asimismo, el hecho de que se rescaten los aportes de estas académicas como centrales para “pensar el objeto educativo en un campo de complejidad, de lectura interdisciplinar, de referencialidad de la práctica”, que dejaron marcas en la trayectoria y en la formación, permite suponer que el gesto transmisor de éstas estuvo basado en la asunción de posturas críticas de las disciplinas que impartían que, en palabras de Eduardo, referían a “una concepción de la historia” y de las ciencias sociales en general, “que contrastaban

⁹⁶ Lion y Mansur (2002: 4).

fuertemente con la concepción de ese momento dominante”, y que los acercaban a lecturas y autores “de la talla de Braudel, Duby, Ariès [...], Bourdieu, Bachelard, Travers, Lewin, Manacorda, Lévi-Strauss”.

Asunción crítica y política de las disciplinas y del propio quehacer profesional que, como se verá en el siguiente apartado, “las herederas” moldearon también en los avatares de las coyunturas políticas nacionales y locales que vivenciaron en los últimos años sesenta y que se convertirán en el puntapié inicial de la profesión de “caminantes heridas” (Dosse, 2003).

En el recuerdo de Graciela, resuena con más fuerza esa criticidad en la enseñanza de la disciplina que Alicia, por ejemplo, impartía.

[...] Nosotros tuvimos la suerte, allá [en Córdoba], en los años 60 y comienzos de 70, que el PC a través de la editorial que tenían, que era la Editorial Platino, publicaba y traducían directo del ruso, cantidad de materiales. Entonces nosotros en la escuela, particularmente con [Alicia], no sé si con Gloria Edelstein también pero con [Alicia] sí me acuerdo, de leer por ejemplo Vigotsky, “Pensamiento y Lenguaje”, conocer esos autores y clavarnos a ver cuestiones que, estoy hablando de los 60...”⁹⁷

La idea de que “el PC a través de la editorial que tenía, que era la Editorial Platino”, tradujera directo del ruso y publicara textos como “Pensamiento y Lenguaje” de Vigotsky, en los sesenta, permite suponer que el “golpe al reformismo” universitario que representará la intervención militar de 1966, y de la cual se hablará seguidamente, impactará en la formación de “las herederas”. Y esto porque, siguiendo una tendencia general de esos años, se abrirán a “nuevos modos de hacer en la academia, tanto en lo relativo a los contenidos, las formas de transmisión y las renovadas prácticas de la militancia [...]” (Coria, 2001: 410). Tendencia general de los años sesenta que estará signada, en la franja contestataria de los intelectuales, y a decir de Terán (2006), por la relectura del peronismo y el deslumbramiento de la Revolución Cubana, y en la que el marxismo se tornará hegemónico en sectores más amplios que los estrictamente intelectuales.

2.1.3. Cuando la formación devino “militancia”

⁹⁷ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 28.

“Lo que pasa es que ya en el sesenta y seis, viene el golpe de Onganía, y prácticamente la Universidad que yo conocía y en la que había estudiado que era muy científicista digamos pero con un programa muy claro, se había derrumbado. Coincidió con que yo había estado ausente de la facultad porque fue el año en que nació mi primer hija y cuando regresé me encontré con que ya no existía más lo que había, ¿me explico? Que de alguna manera... la fascinación del embarazo, porque deseaba mucho embarazarme y la emoción de la primera hija, me había hecho perder de vista lo que pasaba a mi alrededor, y no porque estuviera ausente de eso puesto que mi marido también era universitario y estaba muy al tanto de lo que estaba pasando en términos de política universitaria. Entonces en ese momento de regreso, con una universidad que estaba destruida, el grupo de profesores con el que nosotros trabajábamos, el grupo progresista de la facultad, no sólo de pedagogía sino de todas las carreras, presenta una carta de protesta por la intervención de la universidad y bueno, terminan cesanteados, lo cual motiva una adhesión nuestra a ello y, por supuesto, terminamos también fuera de la universidad”.⁹⁸

Lo interesante del relato de Alicia, reside en la posibilidad que ofrece de analizar las condiciones político-sociales de los tardíos años sesenta desde el lugar de los sujetos en la institución universitaria y desde el impacto que la intervención militar generó en ellos. Impacto que me aventuraré a leer en un doble sentido: por un lado, el golpe de Estado de 1966 representará el inicio de la profesión de “caminantes heridas” de “las herederas” y, por el otro, el momento en que la formación asumirá el carácter de “militancia” para ellas. Ya que será 1966 el año en que aflorará la más clara identidad política de los académicos, en general y de éstas en particular, confiando en el acto de posicionarse, de arrebatarse la mudez al silencio, de exigir y tomar la palabra, y “elegir el camino de las declaraciones que rompen el circuito cerrado del claustro y se inscriben en un ámbito público de mayor alcance” (Coria, 2001: 415).

El golpe de Estado de 1966, que derrocó al presidente constitucional cordobés Arturo Humberto Illia, el 28 de junio, provocó un vaciamiento académico en las universidades

⁹⁸ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 3.

nacionales⁹⁹ que, a decir de Suasnábar (2004), pasaría a delimitar en la memoria universitaria un antes y un después que separó a “aquella universidad científicista [...] pero con un programa muy claro”, que Alicia conocía y en la que había estudiado, de los años de decadencia, derrumbe y violencia política que se sucederán.

Este nuevo arrebato constitucional había sido planificado durante años y supuso una alianza entre las Fuerzas Armadas, grupos económicos influyentes y algunas facciones del sector sindical peronista. Alianza que se encargó de instalar y difundir una opinión pública descreída de la democracia, que renegaba de la inoperancia del gobierno constitucional de turno, y consiguió, de esa manera, la construcción de un consenso en torno al golpe de Estado (O’Donell, 1982; De Riz, 2000).

Pero además,

“[...] políticos nacionalistas y desarrollistas, grandes y pequeños empresarios y productores agroganaderos, sindicalistas peronistas, incluso clases medias en ascenso y sectores progresistas y de izquierda influidos por las ideas modernizadores y tecnocráticas en boga, todos ellos y muchos otros participaron de la danza de expectativas e intereses que pujaban por definir el programa revolucionario, con mayor o menor aliciente militar según los casos. Es que, por encima de todas las diferencias, el ascenso de Onganía al poder podía ser visto como la oportunidad para concretar, como se solía decir en esos años, ‘el despegue argentino’, que pondría al país nuevamente en marcha [...]” (Novaro y Palermo, 2003: 26).

El impacto del autoritarismo en las universidades, que resuena en el recuerdo de muchos como “la noche de los bastones largos”,¹⁰⁰ en la Córdoba “docta” de aquellos años

⁹⁹ A decir de muchos historiadores, la primera fase del nuevo gobierno se caracterizó por un “shock autoritario”. Se proclamó así el comienzo de una revolución, la autodenominada Revolución Argentina, se suspendieron todas las formas de participación popular, se clausuró el Congreso, se proscribieron los partidos políticos –cuyos bienes fueron confiscados y vendidos- y los mecanismos de intimidación silenciaron la vida intelectual de aquellos años. Para ampliar sobre este punto, véase De Riz (2000), Romero (1997), O’Donell (1982).

¹⁰⁰ Con ese nombre se conoce el operativo por medio del cual fueron brutalmente reprimidos estudiantes y docentes que, en repudio al golpe de Estado, habían ocupado la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Luego de este hecho, un movimiento generalizado de renuncias docentes se hizo sentir. A decir de Luis Alberto Romero, “muchos de [esos docentes] continuaron con sus trabajos desde el exterior y otros procuraron trabajosamente reconstruir, subterráneamente, las redes intelectuales y académicas, por lo general en espacios recoletos, que alguien comparó con las catacumbas. Mientras tanto en las universidades reaparecieron los grupos tradicionales, clericales y autoritarios que habían predominado antes de 1955” (1997: 233). Para ampliar sobre este asunto, véase Caldelari y Funes (1997).

rebasaría sus niveles de violencia a raíz de la muerte del estudiante-obrero Santiago Pampillón.¹⁰¹

Luego de este suceso trágico, el interventor en turno de la UNC –el rector Gavierresolvió suspender las actividades docentes y los exámenes por tiempo indeterminado. No obstante, apenas un mes después de esta medida, el 5 de octubre de 1966, la UNC reabrió sus puertas y a instancias de este suceso, el rector emitió un comunicado que, a decir de Coria (2001), exasperó a los estudiantes organizados y a la docencia universitaria.¹⁰²

En respuesta crítica al comunicado, los estudiantes decidieron mantener la huelga y los profesores titulares de la FFyH,¹⁰³ “el grupo con el que nosotros trabajábamos, el grupo progresista de la facultad”, expresa Alicia, a través de un comunicado dirigido al decano repudiaron los dichos expresados por el rector y fueron instantáneamente separados de sus cargos. Este hecho, “motiva una adhesión nuestra a ello y, por supuesto, terminamos también fuera de la universidad”, recuerda la entrevistada.

¹⁰¹ Sólo dos meses después de la irrupción militar en el poder, una manifestación estudiantil en Córdoba fue reprimida, causando la muerte del estudiante-obrero Santiago Pampillón, que devendrá un símbolo de la unidad obrero-estudiantil en los años sucesivos (Tarcus, 2008). Esa manifestación fue parte de las acciones que, desde agosto de 1966, se asociarían a la extensa huelga decretada por las principales agrupaciones estudiantiles de Córdoba. La muerte de Pampillón marcó un punto crítico que derivó en el despliegue de acciones de máxima efervescencia política en su desarrollo.

¹⁰² “1) La comunidad universitaria procura –como se ha expresado públicamente- que los estudiantes (los verdaderos) reanuden los cursos y nos pierdan el trabajo realizado. Esto no es ninguna dádiva sino la afirmación ineludible del magisterio que incumbe a la Universidad de capacitar a los jóvenes para su actuación en la vida social, como profesionales, científicos o dirigentes (...). 2) Quienes se oponen a ello han llegado a su extravío, a no disimular que lo mueven designios extraños y que no les importa en absoluto todo aquello que no sean sus fines políticos. Ni les importa el estudio, ni la regularidad de los cursos, ni los títulos que sólo a través de esto pueden obtenerse. Tampoco les importa la suerte de los estudiantes ajenos a su acción. Personalizando odios o resentimientos plantean exigencias que saben que no serán atendidas; y lo hacen sólo para poder justificar el mantenimiento de la rebeldía. Sólo buscan banderas que sirven para arrastrar a otros a la lucha, en pos de inciertas metas revolucionarias que se disfrazan como “los intereses del pueblo”, de la clase obrera, de profundos cambios sociales en Latinoamérica... Y no vacilan en utilizar para esos fines una muerte reciente –lamentada por todos- como tampoco tienen escrúpulos en atribuir a quienes les conviene la responsabilidad de ella, cuando les consta que los que planearon y ejecutaron fríamente un plan de motines callejeros que puso en jaque a toda la ciudad, encaminando a impedir el impacto emocional, que los estudiantes empezaran a pensar por sí mismos, esto es como personas. 3) No creo equivocarme si pienso que el estudiante auténtico, con la experiencia vivida, ya sabe a qué atenerse con respecto a la prédica agitadora. La misma prédica que les ordena no responder la encuesta ni hacer llegar opiniones a la Comisión que proyectará la ley universitaria. Ya ha demostrado que lo sabe en otras universidades del país. 4) Nuestra Universidad reabre hoy sus puertas a las tareas docentes. Lo hace para los estudiantes. Sería imperdonable que por la confusión, la incompreensión o el desorden, nuestra Universidad se colocara a la zaga de las otras y que se viera obligada a postergar la labor hasta después que todas las demás se hayan organizado conforme a las bases de la futura ley” (Los principios, “Texto del comunicado del Rectorado”. Cit. en Coria, 2003: 445).

¹⁰³ Entre los firmantes y del grupo de Pedagogía, se encontraban María Saleme de Burnichón y Susana Barco de Surgi.

“[...] La aceptación de renunciaciones con el rechazo de los términos en que se fundamentaron; el rechazo de renunciaciones y decisión de exoneración; la iniciación de sumarios a personal técnico-administrativo y suspensión sin goce de haberes; la no renovación de contratos o de adscripciones a cátedras sin concursos una vez concluidos los períodos de designación; las renunciaciones individuales aceptadas y las declaraciones de ‘no colaborar con las autoridades ni los usurpadores’ de la tarea sostenida por años por los profesores dejados cesantes, fueron las formas diversas y complementarias de ejercicio de la autoridad y de expresión contraria a ese ejercicio, en los casos de los más jóvenes” (Coria, 2001: 462).

“Irse en solidaridad” (Coria, 2001), a través de la no presentación a concursos, fue la estrategia para “hacerse echar” que “las herederas” delinearon a partir de la entrega del lugar personal en pos de la causa colectiva. El lugar dador de identidad, la FFyH, se clausuraba para ellas y se iniciaba allí un peregrinar interminable que las llevaría, a partir de entonces, a caminar por las fronteras del conocimiento, sin poder dejar de andar, abandonando los caminos ya transitados, en búsqueda permanente del otro, como aquel viajero dispuesto a escuchar siempre al desconocido (Dosse, 2003).

Allí se iniciaba también la más clara muestra de socialización política, a partir de la cual la formación de estas jóvenes se enlazaría con prácticas militantes, y el hecho de “estar fuera” las llevaría a buscar nuevas lecturas, nuevos caminos que las pondrán en contacto con otras formas de pensar y hacer.¹⁰⁴

De esta manera, y hacia 1968, cuando “comenzaba a abrirse el panorama”, recuerda Alicia, y la decisión de volver había sido tomada de forma colectiva, las corrientes libertarias, los movimientos anti-escuela de Iván Illich, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, las miradas anti-psiquiátricas en educación, la mirada dialéctica y la preocupación por vincular la reflexión pedagógica a los problemas sociales tanto locales como nacionales (Coria, 2001), ya habían calado hondo en “las herederas”. Propuestas de acceso al conocimiento que, hacia 1969, se volverán hegemónicas en “esos salones con

¹⁰⁴ Entre las actividades que realizaron en esos años de exclusión se destacan la escritura de artículos, algunos a pedido de María Saleme de Burnichón, con la que seguían en contacto y mantenían encuentros frecuentes, y otros para la revista *Nivel Educativo* –una publicación semanal destinada a maestros de escuela– a través de la cual pudieron repensar y, posiblemente re-aprehender, la pedagogía aprendida hasta entonces que tradujeron en alternativas de intervención para las aulas de escuelas primarias y medias. Según Coria, “abordaron problemas como la producción de instrumentos de evaluación, el tratamiento de problemas de aprendizaje, la construcción de alternativas de enseñanza en las Ciencias Sociales basadas en los principios de la escuela activa, el valor del descubrimiento, la resolución de problemas, la experiencia y los contextos de aprendizaje que se aproximan a lo vivenciado en la infancia” (2001: 482).

techo de lámina, en la pobreza de la Facultad de Filosofía, que parecían galpones y fumábamos ahí adentro y en medio de una nube asquerosa”.¹⁰⁵

A propósito de ello, Alicia manifiesta,

“[...] Yo recuerdo haber pensado el programa de la cátedra desde una perspectiva diferente, una vez que se incorpora esta idea de una actitud mucho más de cooperación, hasta cierto punto populista; yo bromeaba una vez en un seminario de la maestría que yo hasta había hecho mi programa peronista pero nunca lo pude encontrar... buscando siempre fuentes nuevas en las cuales fundamentar y encontrando autores como Wallon, por toda su posición mucho más dialéctica respecto a los procesos evolutivos. Fui tomando cosas que también había trabajado con María Burnichón, sobre el valor del trabajo, sobre el condicionamiento ya no desde el punto de vista pavloviano sino desde el punto de vista mucho más de Vigotsky. Entonces, hubo mucha influencia también del materialismo dialéctico”.¹⁰⁶

En el relato de Alicia, se deja entrever el tiempo que se inaugura con el retorno a las aulas, “yo recuerdo haber pensado el programa de la cátedra desde una perspectiva diferente, una vez que se incorpora esta idea de una actitud mucho más en cooperación, hasta cierto punto populista”, expresa. Tiempo que supondrá, por un lado, la elaboración de programas, porque encontrará a “las herederas” asumiendo en la práctica una herencia, que se traducirá en el gesto de resguardar, ocupando, los lugares de sus “maestros”.¹⁰⁷ Y por otro, este tiempo permitirá el despliegue, en las aulas, de un rasgo político-cultural de “nuestros años sesenta” (Terán, 1994), a saber: una encarnizada relectura del peronismo gestada durante los diez años que se sucedieron tras su derrocamiento, que le permitirá a Alicia “hacer su programa peronista”.

La incorporación de nueva bibliografía que las llevó a encontrarse con “autores como Wallon, por toda su posición mucho más dialéctica de los procesos evolutivos”; la introducción de Vigotsky y Piaget; la influencia del materialismo histórico, y las lecturas que éste habilitaba, se transformarán en importantes fuentes de categorías explicativas de los “problemas vinculados con el método de enseñanza y el lugar de la didáctica en el

¹⁰⁵ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 28.

¹⁰⁶ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 16.

¹⁰⁷ Que, como se expresó anteriormente, habían sido cesanteados y posteriormente expulsados en 1966 y muchos se encontraban fuera del país en ese momento.

contexto de un país que debía abrir su mirada a procesos de liberación política y social y a una apuesta por el anti-autoritarismo en las prácticas pedagógicas” (Coria, 2001: 491).

Asimismo, el trabajo que comenzaron a desarrollar en otras facultades de la UNC y que se prolongaría hasta 1974 (Medicina, Derecho, Odontología, Biología, Arquitectura, Ciencias Agrarias), las incursiones interdisciplinarias que hicieron, las campañas de alfabetización nacional de las que formaron parte¹⁰⁸ y las adscripciones políticas a la Juventud Peronista, como docentes universitarias, convirtieron a “las herederas” en intelectuales comprometidas política e ideológicamente, en estrecha vinculación con el movimiento estudiantil y que actuaban ahora desde “posiciones institucionales jerarquizadas” (Coria, 2001). Claro que, un imaginario revolucionario al que adherían, iluminaba estas “conversiones”, privilegiando “[...] al mismo tiempo la práctica material sobre el saber libresco, y al hombre de acción sobre el contemplativo” (Terán, 2006: 198).

En el recuerdo de Alicia se oye,

“En ese momento, con algunas de las compañeras, adherimos a la Juventud Peronista, con algunas, por ejemplo con Gloria no, pero siempre siguió el trabajo conjunto y trabajamos, desde el 69 hasta fines del 74 en la Escuela de Ciencias de la Educación, con algunas propuestas interesantes. Hicimos una propuesta de un autogobierno con participación estudiantil. Digamos que estábamos muy influenciados por todo el movimiento francés del 68, el antiautoritarismo, la participación estudiantil, las asambleas por más agotadoras que pudieran ser. Con una relación a veces difícil en esta relación que se pretendía llevar a un cierto nivel de igualdad entre docentes y alumnos, porque también eso dio lugar en muchos momentos a mucho poder estudiantil que se manifestó en formas bastantes negativas”.¹⁰⁹

Y Martha agrega,

¹⁰⁸ “También en ese interín, en la época del camporismo [1973], trabajamos con gente de la campaña nacional de alfabetización y ahí fue uno de los momentos en que yo sentí con mayor claridad el peligro que corríamos porque había un grupo muy fascista y como delegadas de la facultad, para el programa de alfabetización, estábamos Justa y yo, que éramos a los ojos de los peronistas sospechosas porque veníamos de la izquierda y a los ojos de la derecha sospechosas porque veníamos de la izquierda. Entonces fue uno de los momentos en que, más por mi relación de pareja, temí mucho más que podía pasarme algo” (Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 16).

¹⁰⁹ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 4.

“[...] Y al tiempo, a algunos de nosotros, Justa entre ellos, nos contrataron de Arquitectura para trabajar en el Taller Total, que fue una experiencia maravillosa [...]. El Taller Total fue una aventura curricular muy grande porque ellos [los arquitectos] establecieron un plan de estudios donde trabajaban juntos los chicos del primer semestre de la carrera con chavos del segundo o tercer semestre que los venían monitoreando, además de sus maestros. Ellos trataron de darle otra estructura al plan éste, no una estructura rígida. Entonces, nosotros estábamos apuntalando esa experiencia y fue una experiencia que nos exigió mucho porque nosotros no habíamos salido tampoco con una preparación curricular muy buena y ahí tuvimos que ir agarrándola. Además retroalimentábamos a los maestros y participábamos, de alguna manera, en las juntas políticas, donde estábamos todos los profesores, pero al mismo tiempo, esos profesores, muchas veces encontrados entre sí porque estaban en diferentes posiciones políticas, y nosotros también. Porque algunos estábamos en el peronismo, como Justa, como yo, pero otros no”.¹¹⁰

Se observa en ambos relatos, cómo la socialización profesional fue de la mano de una socialización política no homogénea (“Porque algunos estábamos en el peronismo, como Justa, como yo, pero otros no”) pero cada vez más profunda que permitía poner en práctica en las aulas lo que el discurso pregonaba, y actuar en consecuencia. De esta manera se asumía una perspectiva pedagógica solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica (“estábamos muy influenciados por todo el movimiento francés del 68, el antiautoritarismo, la participación estudiantil, las asambleas”, recuerda Alicia), pero con raigambres latinoamericanas, que tal vez encontraban en la obra de Paulo Freire la justificación de una labor docente capaz de reunir en un grupo integrado a educadores y alumnos en el afán de propiciar una interacción dialógica y crítica, favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de las realidades existenciales (Garatte, 2012).

Por otra parte, “la aventura curricular” del Taller Total, de la que habla Martha, permite evidenciar una época –inaugurada en 1969 y que se extenderá hasta 1974- en la que la Universidad fue vista, por un sector relevante de la comunidad académica, como uno de los baluartes del proceso revolucionario que se avecinaba. Por ello, se intentó llevar a cabo una transformación de sus estructuras administrativas y curriculares bajo el supuesto – sostenido por gran parte de la dirigencia universitaria- de que la hegemonía de las clases dominantes se ejercía a través de los contenidos de enseñanza y de las formas de

¹¹⁰ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/12, Ciudad de México, p. 8.

transmisión (Buchbinder, 2010).

Así, y asumiendo la herencia de sus “maestros”, las “herederas” generaron propuestas de re-definición de las relaciones jerárquicas universitarias (“hicimos una propuesta de autogobierno con participación estudiantil”); bregaron por la democratización de las relaciones entre docentes (titulares y ayudantes)¹¹¹ y también entre éstos y alumnos; instauraron nuevas formas de hacer y pensar las prácticas de enseñanza (y también de aprendizaje: “nosotros estábamos apuntalando esa experiencia y fue una experiencia que nos exigió mucho porque nosotros no habíamos salido tampoco con una preparación curricular muy buena y ahí tuvimos que ir agarrándola”), y se adentraron a pensar la formación docente desde otros lugares, trabajando a la par de los maestros, retroalimentándolos, como recuerda Martha.

Parafraseando a Terán, el año 1968 mostró evidencias de que estos posicionamientos también tenían de su lado el huracán de la historia, ya que los diarios locales que al mismo tiempo informaban de la incontenible ofensiva del Tet en Vietnam, del “rojo amanecer” mexicano y del grito libertario que provenía del París de las barricadas, registraban “[...] otro mayo, pero esta vez en 1969 y en Córdoba, [que] vino a cerrar el decenio, llevando al extremo las esperanzas revolucionarias de años no escasamente esperanzados” (2006: 199).¹¹²

La emergencia de los primeros grupos guerrilleros urbanos, no se hizo esperar después de los sucesos de aquel otoño cordobés y, al interior del campo intelectual, y a medida que avanza la década del setenta, se comenzará a registrar una traslación en el

¹¹¹ A propósito de este punto, Alicia manifiesta, “con Gloria, sobre todo, incursionamos bastante en formación docente en otras facultades, trabajamos con gente de Medicina, trabajamos con la Facultad de Derecho, con odontólogos, en parte también con gente de agropecuarias. Sobre todo en Medicina fue un trabajo muy interesante porque, como decíamos nosotros, después que nos vamos explotó la bomba porque prácticamente nuestros argumentos vinieron a avalar las posiciones más democráticas y hacia la izquierda de un equipo grande de profesores que estaba dividido. Entonces prácticamente el titular de la cátedra ni nos saludó cuando nos fuimos porque les dimos argumentos para tener una actitud... Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor titular es una especie de dios, entonces hablar de mayor participación, de decisiones consensuadas, realmente... a nosotros viniendo de Filosofía nos parecía lo más natural pero ahí no, ahí realmente terminó en una división de la cátedra” (Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 4).

¹¹² Se hace referencia al “Cordobazo”, ocurrido el 29 de mayo de 1969. Con este nombre se conocen los sucesos en los que el activismo estudiantil cordobés se sumó al movimiento obrero para movilizar a la ciudadanía en contra de la dictadura de turno, y tomar y ganar el centro de la ciudad. La represión policial que se sucedió generó un fuerte enfrentamiento. El saldo: más de veinte personas muertas, quinientos heridos y trescientos detenidos. El “Cordobazo” fue el episodio fundador de una nueva ola de movilización social que se extendió hasta 1975. Para profundizar sobre este punto, véase De Riz (2000).

criterio de legitimidad del intelectual (Terán, 2006) que, y para el caso que nos ocupa, quedará de manifiesto en el siguiente apartado cuando se haga referencia a la Escuela Normal Superior.

Volviendo a “las herederas”, este clima contestatario y revolucionario argentino de fines de los sesenta permitirá,

“[...] [Actualizar] un tiempo en que las improntas formativas de criticidad, mirada de intervención pedagógica en relación con las prácticas y los problemas del sistema educativo, erudición de signo crítico-político y preocupación por lo empírico, reapropiados a luz de los aportes de diferentes perspectivas marxianas, se jugaron decididamente en tono de proyecto colectivo, en las aulas y en la gestión académica [...]” (Coria, 2001: 489).

La formación que recogerán en las incursiones y participaciones en movimientos políticos de izquierda, las convertirán en intelectuales comprometidas que, sin embargo, no abandonarán el espacio de legitimación de su discurso a partir de su saber. Es decir, intervenían porque “sabían” y la palabra de ellas se legitimaba a partir de sus conocimientos y sus prácticas intelectuales (Terán, 2006). La política no había canibalizado el campo intelectual y tampoco la formación de estas pedagogas. En ellas había impactado más fuertemente una formación crítica que así como les permitía acordar con el clima revolucionario de época, las obligaba a revisar los valores que sustentaban las prácticas políticas del momento, posiblemente para evitar -más adelante- “reclamar por las demasiadas desgracias que empedraron el camino a un paraíso que, además, ni fue tal ni jamás se alcanzó” (Terán, 2006: 87).

Y resulta particularmente significativo recuperar aquí el recuerdo de Alicia, cuando, y ante la pregunta respecto a por qué se distanció del camino de la lucha armada y “el pase a la clandestinidad”, que años después le costará la vida a su primer esposo, ella sentencie: “no se pasa a la clandestinidad por ser la mujer de alguien”.

“[...] Sé que la violencia existe en todas las formas, en las formas más sutiles. Sé que hay violencia en las diferencias que existen, pero yo no podría ejercer la violencia ni aún contra los que la han ejercido arbitrariamente... Porque además siempre sentí que era inmolar tu vida y pensé que la vida es para vivirla, no es para inmolarla. Porque creo que tiene sentido la lucha que haces cada día con tus hijos, con lo que haces, con lo que piensas, con lo que

construyes y que ese era un proyecto que tenía por finalidad la muerte; y frente a eso me rebelo y me rebelé siempre [...]”.¹¹³

Posiblemente el solo relato alcance y sobren las palabras. No obstante, tal vez fue éste, también, un gesto formativo que se actualizó en las aulas de la FFyH y se transmitió a “los recién llegados”: una práctica discursiva habitada por otras almas que no fueron solamente el “alma Che Guevara”, y que cargó de otros significados el gesto de rebeldía y la palabra revolución.

La formación devenida “militancia” supuso entonces algo más que las incursiones en la militancia política. Implicó, en este caso, y a decir de Terán (2006), tener una herencia (o varias). Herencias que fueron aceptadas pero también de las que pudieron desprenderse. Para ello, fue necesario, conocer sus orígenes temporales y morales. De lo contrario, hubiesen quedado prisioneras de las sombras de una infancia cuyo sentido desconocían.

2.1.4. “Aunque el gran aprendizaje sobre intervención de corte educativo fue en la Normal Superior”

Con estas palabras Eduardo se refiere a la formación que construyó en la ENS: un aprendizaje sobre intervención de corte educativo que formó parte del *background* con el que “los recién llegados” desembarcaban en la FFyH hacia 1968.

“La Escuela Normal [...] es muy importante como referente institucional ya que nos otorga identidad por filiación a muchos de nosotros. Es un lugar de gran trascendencia para un grupo de gente que transitamos en la década de los cincuenta, sesenta por la institución. Mucha de la gente que transitó por la Normal Superior, formó parte de grupos de izquierda por la influencia del PC [Partido Comunista] que había en esa época, sostenido por muchos compañeros descendientes de israelitas provenientes de familias progresistas, de izquierda y con capitales culturales importantes”.¹¹⁴

La ENS *Agustín Garzón Agulla*, dirigida desde su creación, en 1941, y hasta 1946 por Antonio Sobral, un destacado educador cordobés, supo cobijar una experiencia

¹¹³ Fuente “Papá Iván”, María Inés Roqué Rodríguez, 2000.

¹¹⁴ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 4.

pedagógica que aún resuena en el recuerdo de los entrevistados, de ubicar los estudios de magisterio a nivel de la enseñanza universitaria respondiendo a los más destacados principios de la Escuela Nueva. Se desempeñó en sus aulas un grupo de académicos que, hacia 1956, ingresarán a las cátedras universitarias, en calidad de docentes, y compartirán una “concepción filosófico-pedagógica crítica y renovadora, que se definió contra el autoritarismo en educación” (Coria, 2001: 145) Pero además, a decir también de Coria, y más allá del clima autoritario que se apoderó de la escuela después de 1943,¹¹⁵ fue en esta institución donde se forjaron las visiones de una Pedagogía modernizada que desembarcará con fuerza en la UNC durante la década del sesenta.

En el recuerdo de Eduardo, “el Agulla” tiene un lugar central en la introducción a ciertos temas que más tarde despertarán su interés profesional,

“Por ejemplo, en la escuela secundaria, cuando estudiábamos el área pedagógica, el tema de las prácticas ya era un punto de reflexión y hoy siguen impactándome lecturas realizadas en esos años, donde por ejemplo desde la propuesta de Camilli se buscaban maneras que posibilitaran formas de narrar la propia experiencia o bien, la forma en que leíamos en el año sesenta y seis, sesenta y siete, los textos de Piaget para comprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje el problema de la referencialidad a determinados elementos de estructuras concretas y situacionales que interactuaban en el proceso. Este encuentro con formas de pensamiento -a mis dieciséis, diecisiete años- fueron modulando una forma de abordar, acercarme, pensar la relación que se producía en un espacio particular entre alumno-contenido-maestro-estrategias-propósitos, etc. El tema, pensado como didáctico, estaba presente en las propuestas de mis profesores del “Agulla”, centralmente en René Tretel que en esos momentos, gestaba un fuerte impacto en la concepción de las prácticas y la observación de ‘lo didáctico’ que en las situaciones escolares operaba”.¹¹⁶

Como dice Eduardo, la ENS “es un lugar de gran trascendencia para un grupo de gente que transitamos en la década de los cincuenta, sesenta por la institución” porque marcará, en su caso, la entrada temprana a la militancia política, por “la influencia del PC

¹¹⁵ “[...] Después del golpe de Estado de 1943, la Escuela fue intervenida arbitrariamente, sin causa. Toda innovación desata el prejuicio de las dictaduras, que sienten horror por el cambio. Se destruyó paulatinamente su estructura y su alma persiguiendo a su espíritu de reforma. No se cerraron sus puertas, pero se alejó de sus cargos a los directores y a los profesores fundadores. Nada pudo la resistencia de los estudiantes, que salieron a las calles a defender la Escuela y sus maestros” (Montenegro, Adelmo. *Esbozo Autobiográfico*. Cit. en Coria, 2001: 146).

¹¹⁶ Lion y Mansur (2002: 4).

que había en esa época, sostenido por muchos compañeros descendientes de israelitas provenientes de familias progresistas, de izquierda y con capitales culturales importantes”. Y también le permitirá construir ese “aprendizaje sobre intervención de corte educativo”, a partir de las lecturas que inauguró su formación secundaria, y a través de una “concepción de las prácticas y la observación de ‘lo didáctico’ que en las situaciones escolares operaba”, que asumían las propuestas de sus profesores.

Alfredo deja oír en su relato, este “sostenimiento” del PC que, como él, muchos compañeros realizaban en la ENS, tal como recuerda Eduardo, y que se vinculaba, en su caso, a la herencia de una tradición familiar.

“AF.- Sí, como era hijo de un militante, ¿no?, existía ahí la tradición de heredar familiarmente, eh, la ideología y las filiaciones políticas.

CH.- ¿Eso, eso lo heredabas en tu casa?

AF.- Sí, mi papá era militante comunista.

CH.- ¿Y en tu casa había conversaciones de política?

AF.- Sí, sí, para, este, antes de ser dirigente sindical, fue militante del PC de Córdoba, eh, miembro de la organización, eh, en mi casa había reuniones, aparecían personajes raros, se quedaba a dormir gente, mi padre se iba días, había un clima de militancia”.¹¹⁷

Este “clima de militancia” familiar del que habla Alfredo, se habría entonces desplazado a las aulas y pasillos de la ENS donde habría encontrado un espacio propicio de desarrollo gracias a las autoridades de la institución que, “a pesar de que no podían tener actividades políticas, de hecho las tenían”,¹¹⁸ recuerda más adelante el entrevistado.

Entre aquellas autoridades se encontraría María Saleme de Burnichón, quien, avanzados los primeros años de la Revolución Libertadora, sería convocada a asumir la posición de Directora. Este gesto contestatario que se deja apreciar en el recuerdo de Alfredo, respecto a la actividad política prohibida para las autoridades pero que sin embargo se desarrollaba, habría sido posible gracias al efecto de apertura institucional -

¹¹⁷ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 11.

¹¹⁸ “[...] Sí, durante la preparatoria era de las Juventudes del PC y, bueno, y, eh, era líder dentro del colegio, ¿no?, había una organización estudiantil que se llamaba “Club Colegial” y era supervisado por las autoridades incluso, a pesar de que no podían tener actividades políticas, de hecho las tenían y, bueno, yo fui secretario un año... [...]” (Ibidem, p. 11).

contrastante con las prácticas autoritarias instauradas tras las cesantías del año 1947- que, a decir de Coria (2001), propició “la maestra” en su paso por la función de directora.

Pero posiblemente el aspecto formativo más interesante, para los fines de este trabajo, que la ENS forjó en “los recién llegados” haya residido en la configuración temprana de lo político que generó “esa construcción de sentidos de y en la acción que aún permanece”.¹¹⁹

A propósito Alfredo explicita,

“Mi participación en una colonia de vacaciones de las Sierras de Córdoba fue central. En ella había actividades organizadas sistemáticamente; fue una experiencia formativa muy importante para mi porque se trataba de planificar al mismo tiempo que acompañar la experiencia de niños y adolescentes conviviendo durante ‘turnos’ de 20 días. Estas experiencias, de algún modo, son antecedentes realmente importantes, para explicar de dónde vienen algunas de mis ideas con respecto a la educación” (Furlán y Serrano, 2011: 78).

Y Eduardo agrega,

“El trabajo central, en relación a lo educativo, estuvo ligado a la militancia. Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente: por un lado, el trabajo con jóvenes de escuelas secundarias, con grupos de adolescentes de 15, 16, 17 años, de formación política o de lo que llamamos en esa época formación política y que consistían en grupos de debates que combinaban lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social observando los niveles posibles de intervención. Mi trabajo era coordinar y conducir los grupos de estudio [...]”.¹²⁰

Estos “antecedentes realmente importantes”, como dice Alfredo, permiten hipotetizar sobre un tiempo de formación de “los recién llegados”, caracterizado por un activismo político fuerte y un compromiso académico también fuerte en el que ambos quehaceres convivían sin problema alguno. Es más, no sólo el “buen dirigente estudiantil o el buen

¹¹⁹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/12, Ciudad de México, p. 2.

¹²⁰ Ibidem, p. 1.

militante” era al mismo tiempo un “muy buen alumno”,¹²¹ sino que además era deseable que así lo fuera (de ahí el desarrollo de prácticas político-educativas que sostuvieron desde la adolescencia).

Haciendo propias entonces las palabras de Terán, “los recién llegados” parecen haber simpatizado tempranamente con ideas marxistas; valoraron, desde mucho antes de ingresar a las aulas de la FFyH, la justicia social, y les causaba una profunda rebeldía el mundo que vivían (de ahí la combinación de “lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social”). “[Eran] jóvenes, ávidos lectores y dotados de una serie de certezas inexpugnables” (2006: 182).

El ser “buenos militantes” y, por ello, “buenos alumnos”, parece haberse forjado en un contexto institucional que, si bien, como recuerda Alfredo, “había perdido la filosofía innovadora y el modelo de Escuela Activa como norte formativo” y donde “el proyecto inicial persistía sólo en el recuerdo de algunos de los profesores que habían sido parte de la primera generación”, permitió, no obstante, el desarrollo de prácticas y acciones políticas (como el “Club Colegial”) y el “pasaje” de un gesto que hoy resuena en el recuerdo como aquello que estando prohibido de todos modos se hacía (la práctica política docente). Todo lo cual, sospecho, influyó también en una formación crítica que ya desde sus épocas de estudiantes secundarios, les permitió identificarse con el principio de “estudiantes comprometidos que hacían” (en los barrios, en las colonias de vacaciones, en el trabajo con jóvenes).

De ahí que la “construcción de sentidos de y en la acción”, que rescata Eduardo y “que aún permanece”, haya sido posible tal vez en el desarrollo de una práctica como “intelectuales en aspiración” que encontró su legitimación ya no en el “saber” (como fue el caso de “las herederas”) sino en el “hacer”, fundamentalmente político, en el que se jugó también la disputa directa por el poder (Terán, 2006).

2.2. El inicio del viaje antes de emprender “el” viaje

Hasta aquí he tratado de reconstruir, en clave formativa, las diferentes prácticas discursivas en las que los protagonistas de esta historia se jugaron la “hechura pedagógica”.

¹²¹ Ibidem, p. 2.

De esta manera, se evidenciaron diferencias en las trayectorias de “las herederas” y “los recién llegados” que me han llevado a postular que mientras las primeras encontraron en la FFyH una institución dadora de identidad, sintiéndose parte de –y rebasando también– una tradición fundante de los estudios pedagógicos en la UNC; los segundos, desconfiando de las paternidades que cobijaron a “las herederas” y con una mirada altamente politizada, se arrojaron a pensar y actuar desde lugares diferentes, a partir de los cuales encabezaron una revuelta política y teórica contra todo tipo de autoridad.

Si “las herederas” formaron parte de una generación “con maestros”, “los recién llegados” parecen haber sido parte de una generación sin ellos. No obstante, y como se ha puesto de manifiesto, las narrativas que apresan los recuerdos de estos últimos, nos devuelven un tiempo de “privilegios” por haber sido parte de una generación que aprendió de “las herederas”, “distintos aspectos de la actividad académica” que, hasta el día de hoy, admiran.¹²²

Posiblemente se trató de un tiempo formativo, inaugurado en el encuentro de estas dos generaciones, en el que se produjeron algo más que enseñanzas y aprendizajes académicos. La llegada de “los nuevos” y sus recorridos previos, inauguró para “las herederas” el tiempo de la revisión, que las llevó a establecer rupturas con algunas marcas constituyentes de sus propias herencias (Coria, 2001).¹²³

Para “los recién llegados”, el encuentro con una generación que se dio el tiempo de una necesaria revisión, también fue el inicio de otra, que precipitó rupturas con las herencias familiares, en un doble sentido. El primero, absolutamente literal. El encuentro con “las herederas” puede ser leído como un tiempo de ruptura de “los recién llegados” no sólo con hogares “políticos anti-peronistas”,¹²⁴ sino también con hogares políticos comunistas.

A propósito de la decisión de alejarse del PC, Alfredo recuerda,

¹²² Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Lion y Mansur (2002).

¹²³ Hago referencia específicamente al gesto de “quebrar” las asimetrías y las jerarquías institucionales legadas; a la creencia en un trabajo horizontal entre docentes y alumnos (que, como se observó, practicaron intensamente), y al desarrollo de una acción política desde lugares jerárquicos institucionalizados, que marcarán una diferencia con respecto a sus “maestros”.

¹²⁴ Graciela dice al respecto, “[...] mi papá era militar, es militar retirado porque todavía vive, mi mamá maestra, muy católica, entonces yo venía de un hogar... mi papá participó en la Revolución Libertadora, la palabra Perón era mala palabra. No es que fuera un hogar a-político, al contrario era político antiperonista, católico, y muy rígido” (Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 37).

“[...] Me hartaron [...]. Tenía 16 años, este, yo tenía cuatro años de militante, eh, es difícil explicar, pero yo estaba haciendo carrera política ahí, incluso, este, probablemente me fueran a designar como responsable del sector de secundaria del PC, ¿no?, y el golpe me lo dieron a mi esos burócratas. [...] Y no sé, sin una reflexión crítica muy consciente, eh, tuve un fuerte impulso de alejarme y me alejé. [...]”.¹²⁵

Avanzada un poco más la entrevista, el entrevistado manifiesta que regresó a la actividad política en el año setenta y uno y setenta y dos, cuando ya era estudiante de Ciencias de la Educación, y se incorporó a un grupo –“Libre Acción Popular”- que,

“[...] en realidad era lo que en algún momento llamamos Grupo, este, Socialista [...], es decir, teníamos un rollo muy simple, estábamos con el socialismo, eh, no había un discurso ideológico muy fino, era casi, casi una ideología hecha a práctica política, más que un discurso de actividades políticas [...]”.¹²⁶

Pero también la ruptura con las herencias familiares puede ser leída como el distanciamiento de algunos de “los recién llegados” de las concepciones sustentadas por el grupo. Me refiero específicamente al quiebre que, y sobre todo Graciela, experimentará con las adscripciones político-ideológicas que este grupo –el de “los recién llegados”, especie de familia elegida- ofrecía en calidad de “herencia”.

A propósito de ello, y señalando cómo se inició en la actividad política, Graciela comenta,

“Yo ya, eso sí a los 16 años más o menos, un día les dije a mis papás, “no voy más a misa” y eso fue la primera ruptura con ellos. Después en la universidad, empiezo yo a escuchar y a participar en el movimiento estudiantil como independiente, así como de que empiezas a unirte a las marchas y a las manifestaciones, y a dar tu opinión en el grupo. Después, ser delegada estudiantil y toda esta parte, ¿no?”

Y en ese proceso, yo descubro el peronismo porque, primero, es como una transición, o sea, primero es el marxismo, ¿no? Entonces, entro a la universidad y bueno, claro, estudiaba filosofía, historia de la educación y todo,

¹²⁵ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 11-12.

¹²⁶ Ibidem, p. 15.

y el grupo de Alfredo y todo ellos, que eran un año más grandes pero por la huelga estudiantil y todo quedamos juntos, con ellos empiezo a conocer el marxismo. Y bueno, todos éramos marxistas de hueso colorado, teóricos marxistas. Y después empiezo a descubrir el peronismo, avidez por conocer qué era el peronismo, y una compañera que estaba en el grupo, que después fue el FIP (Frente de Izquierda Popular), de Abelardo Ramos,¹²⁷ junto a su pareja, eran de la izquierda peronista, digamos teórica, que eran el grupo de gente que venían del marxismo, hacían una lectura crítica de la historia, revisionistas, y recuperaban toda esa línea de San Martín, Yrigoyen, Perón, ta, ta, ta. Entonces empiezo a leer esos libros que me muestran otra faceta y empiezo a descubrir el peronismo [...]. Y empiezo a reconocer la historia antiperonista de mi familia y bueno, todo el momento de surgimiento de los grupos armados, de las distintas posturas, en fin... Y yo empiezo a reivindicar el peronismo y a sentir que, si bien tenía cosas que hasta el día de hoy puedo cuestionar, históricamente era el movimiento que encarnaba una serie de ideales del pueblo, de la clase trabajadora. Cuestión que cada vez me voy acercando más a las ideas del peronismo, 72, y todo, me siento muy identificada con eso y después ya con la juventud peronista, ¿no? Entonces ya por ahí rumbeo para ese lado...”.¹²⁸

Como se observa, “no voy más a misa” significará la ruptura específicamente con las marcas familiares heredadas (el catolicismo). “Y yo empiezo a reivindicar el peronismo y a sentir que, si bien tenía cosas que hasta el día de hoy puedo cuestionar, históricamente era el movimiento que encarnaba una serie de ideales del pueblo, de la clase trabajadora”, será la ruptura con la familia elegida, con las concepciones ideológico-políticas de Eduardo y Alfredo: ellos no venían del peronismo ni militaron en él; ella, en cambio, en su “avidez por conocer qué era el peronismo”, “rumbea para ese lado”.

Tiempo formativo de rupturas y necesarias revisiones, de herencias recibidas y contestadas, fue aquél inaugurado en este encuentro generacional. Pero faltarían aún sumar más experiencias, no deseadas, a las mochilas que en México encontrarán un lugar donde descargar su peso.

¹²⁷ Jorge Abelardo Ramos provenía del marxismo y fue uno de los intelectuales que, en la década del setenta, redondeo su revisión ideológica y comenzó a trabajar por encontrar el lugar que el peronismo ocupaba en el gran proceso de construcción del socialismo. El grupo que inauguró Abelardo Ramos, tal como recuerda Graciela, hacía una lectura maniquea de la historia y buscó descifrar, tras el ocultamiento de “la historia oficial”, el recuerdo soterrado de las luchas populares por la nación y la liberación, en la que el peronismo prolongaba la acción de las montoneras federales, Rosas e Yrigoyen. A decir de Romero, “compartían la convicción —expresada con fuerza y fortuna por el revisionismo histórico— de que había una línea, que separaba la historia en dos bandos inconciliables y eternamente enfrentados, que culminaba con el enfrentamiento entre el poder autoritario y el pueblo peronista” (1997: 249).

¹²⁸ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 37-38.

Para finalizar este capítulo, a continuación, me ocuparé de otros viajes que precedieron al último de éstos. Al que los trajo hasta estas tierras, cuando el año setenta y cinco los encontró formando parte de “la derrota, el terror estatal, los encarcelados, los torturados, los muertos, los desaparecidos, los exiliados de adentro y de afuera” (Terán, 2006: 183).

2.2.1. Después de “la primavera de los pueblos”

Con el mote de “primavera de los pueblos”, el historiador Eric Hobsbawm describió a la Revolución de 1848 para significar la duración de ésta: corta, como la estación del año.

En Argentina, durante los primeros años setenta, también se registró una “primavera de los pueblos”, inaugurada en la creciente movilización política y las sucesivas explosiones urbanas que sucedieron al “Cordobazo”, y que fueron creciendo y cobrando protagonismo hasta alcanzar su punto máximo en 1973, cuando el líder peronista volvió al poder.

Como expresan Novaro y Palermo, una de las expectativas nacidas al calor de las luchas que desató el rechazo a la dictadura de Onganía, era que en la Argentina podía tener lugar una transformación radical y súbita: la cancelación definitiva del modelo capitalista y dependiente. Para muchos sectores, incluidos los que leían de cierta manera el “cambio”, esta esperanza estaba depositada en el peronismo. “Frente a la intensa movilización social y la amenazante guerrilla, militares y conservadores arrinconados podían ver en Juan Domingo Perón la tabla de salvación del orden, el único capaz de frenar una mutación revolucionaria” (2003: 28).

No hay que olvidar que la acción del Che Guevara en Bolivia mostró las posibilidades –aunque también los límites– del foco revolucionario que a los grupos guerrilleros argentinos les otorgó la convicción de que no había más alternativas que “empuñar el fusil”. En el mismo frente, y unidos por un enemigo común, dice Romero (1997), se alineaban las guerrillas de Brasil y Uruguay, así como también los partidos marxistas chilenos que llevaron a Salvador Allende a la presidencia del país, y ciertas facciones de la iglesia.

En el recuerdo de Martha, se deja atrapar, momentáneamente, ese tiempo en que se confiaba y se apostaba a la idea de que “la revolución estaba por ahí, a la vuelta de la esquina”.¹²⁹

“Yo no me fui solamente porque la ciudad y todos estábamos sitiados. Yo me fui también porque yo era muy idealista en esa época, además estábamos en la JP, como maestros universitarios, teníamos muchos ideales... Fue una época esa, de los 60 con el Che Guevara...”.¹³⁰

La revolución era posible y en ella confluían esos “muchos ideales” a los que refiere la entrevistada. Cuba había dado muestras de ello, el “Cordobazo” local acrecentaba las expectativas, y la muerte del Che Guevara, daba origen al símbolo más fuerte de quienes luchaban, de las maneras más diversas posibles, por la liberación de los pueblos.

Volviendo a la Argentina, esta “primavera” se caracterizó por la presencia de grupos sociales y políticos que, con objetivos y reivindicaciones específicas, compartieron un estilo de acción incongruente con los requerimientos de un régimen constitucional.

“Un estilo fundado en vocaciones totalizantes y en la disposición a emplear cualquier medio para ponerlas en práctica: la tendencia a percibir toda diversidad como antagónica, y a inscribir toda acción propia y ajena en la lógica amigo-enemigo son rasgos centrales del clima político-cultural en que se irá gestando el irremediable naufragio de esa experiencia” (Novaro y Palermo, 2003: 29).

El 11 de marzo de 1973, con una dictadura militar en retirada, los argentinos votaron masivamente contra los militares pero también a favor de un anciano líder que volvía al país para encauzar los conflictos sociales. Se creyó en ese momento que el poder autoritario se iba para jamás regresar. Fue el tiempo en que “la primavera de los pueblos” se encaminó a hacer realidad la “democracia integrada”,¹³¹ a la cual Perón dedicaría algunos de sus esfuerzos últimos. Pero su presencia no bastó para resolver estos problemas. Es más,

¹²⁹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 3.

¹³⁰ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

¹³¹ La “democracia integrada” era un concepto que, para Perón, apuntaba a la construcción de un sistema político que diera cabida a los partidos y organizaciones de interés, siempre y cuando éstos se mantuvieran y actuaran siempre dentro de la ley.

“[...] el complejo antagonismo que enfrentaba a los distintos proyectos sociales y políticos expresados en y a través del peronismo, que convertiría al aparato del Estado y a la propia sociedad en un vasto campo de batalla, más las características que desde siempre habían dificultado la convivencia entre el gobierno peronista y las instituciones democráticas, harían que la muerte del líder [en el año 1974] resultara catastrófica” (Novaro y Palermo, 2003: 29).

El proceso de “derechización” creciente que se instauró en las universidades, unos meses antes de la muerte del “general”,¹³² mostró que, y para el caso de la FFyH, la convivencia de diferentes, y hasta enfrentados, sujetos políticos en un mismo espacio institucional -peronistas de izquierda y de derecha, reformistas y marxistas- se trataría sólo de una sutura transitoria (Coria, 2003). Este ámbito institucional y los protagonistas de esta historia vivieron de manera anticipada el “principio del fin”, sobre todo cuando, y a partir de enero de 1974, Perón exija la renuncia de todos los gobernadores disidentes (identificados con los sectores de izquierda). La muerte del líder, dejará el camino libre a que su viuda –María Estela Martínez- avance sobre los sindicalistas, “infiltrados y traidores”, y entregue las universidades, donde la JP lideraba los claustros, a sectores de ultraderecha para su depuración (Romero, 1997).

2.2.2. Cuando “la cosa” se politizó tanto y llegó la hora de las cesantías

“Eso sí, la cosa se fue politizando tanto y había ya tantos problemas que... bueno, llegó un momento que el mismo día que me dejaron cesante en Filosofía, me dejaron cesante en Arquitectura”.¹³³

Así recuerda Martha, la vuelta a la profesión de “caminantes heridas”, en 1974. Un corte brusco y violento que le arrebató un momento en el que “ella estaba muy bien”.

“Digo, lo que yo veía como estar muy bien: era una muchacha joven, tenía chamba en una facultad y en la otra. Además, fue una experiencia muy linda

¹³² No olvidemos aquí las palabras de Novaro y Palermo, “es un hecho inapelable que el Perón de la Hora del Pueblo, de buen diálogo con el líder radical Ricardo Balbín y de empeñoso aliento a la concertación social e interpartidaria, era la misma persona que respaldaba a José López Rega y sus secuaces de la Triple A” (2003: 29).

¹³³ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/04/2012, Ciudad de México, p. 3.

la de Arquitectura aunque llena de amenazas, que iban a tirar bombas, no a nosotros sino a la facultad porque la facultad se politizó demasiado...”¹³⁴

Otra vez estaban “afuera”. Pero esta vez no estarían solas. “Los recién llegados” las acompañarían. Y aunque las estrategias personales que pusieron en marcha para seguir, fueron muy diferentes, nada todavía les hacía suponer que esta vez no habría retorno.

Mientras Martha, con unos amigos, ponía en marcha proyectos “que tenían que ver con lo psicopedagógico” y el trabajo con niños (“lo llamamos ‘La ciudad de los niños’”, recuerda); Alicia, “al ver que la intervención en la facultad implicaba que [los] contratos no iban a ser renovados”, se trasladaba a la provincia de La Pampa a raíz de que,

“[...] Nos invitan a un grupo, donde estaba Justa Ezpeleta, Susana Danielli – que en este momento está en Brasil-, a Gloria [Edelstein] y a mi a dar un curso de formación docente en la Universidad de La Pampa, que tenía todavía autoridades digamos legales, no había habido una intervención [...]. Entonces ahí es donde yo empiezo a trabajar con Alfredo [Furlán] porque yo coordinaba el Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de La Pampa y Alfredo trabajaba en el Departamento, de lo que le llamaban, Pedagogía Universitaria. El rector de la universidad era Juan Carlos Grosso, un historiador; Juan Carlos Tedesco era Secretario Académico de la Universidad de La Pampa. Ahí se viene a reunir en La Pampa gente, sobre todo, que venía de La Plata; de Río Cuarto, algunos, como es el caso de Alfredo y de Graciela, su esposa; del sur, de Comahue, también ahí trabajaba una compañera muy amiga mía y con la que trabajé bastante en México, se llamaba Elena Squarzon”¹³⁵.

La connotación de “universidad nueva”, dirá Juan Carlos Tedesco, hacía posible que La Pampa “absorbiera gente que, en su mayoría, venía de afuera”,¹³⁶ tal como se observa en el relato de Alicia. Cabe aclarar aquí que durante los últimos años de la década del sesenta y los primeros de la de 1970, el sistema universitario argentino vivenció un ambicioso plan de transformación que culminó con la creación de doce nuevas instituciones, tanto

¹³⁴ *Ibidem*, p. 4.

¹³⁵ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 5.

¹³⁶ Arata *et. al.* (2009).

nacionales como provinciales, entre las que se encontraron la Universidad Nacional de Río Cuarto (en 1971) y la de La Pampa (en 1973) (Buchbinder, 2010).

“En sus orígenes este proyecto tenía como objetivo principal descentralizar el sistema y crear instituciones más pequeñas [...]. Pero sin duda también la preocupación por el impacto político de la concentración de grandes masas de estudiantes fue un factor que dio impulso a la creación [...]. La experiencia de los incidentes con estudiantes que [...] se producían cotidianamente en Buenos Aires y en las grandes capitales de provincia, sumada al impacto causado por las rebeliones juveniles que tuvieron su epicentro en 1968 en París, impulsaron la puesta en marcha de este proyecto [...]” (Buchbinder, 2010: 199-200).

Asimismo, la narración de Alicia habilita también para hablar nuevamente de los encuentros que sellarán relaciones de amistad y se transformarán en nuevas instancias formativas.

Una de “las herederas” (Alicia) y uno de “los recién llegados” (Alfredo) se re-encontrarán en la Universidad Nacional de La Pampa, en la última parada en el viaje de formación de ambos en Argentina.

Alfredo recuerda el momento, en Río Cuarto, que hizo posible ese re-encuentro.

“En septiembre de 1974, a raíz del cambio político que se produjo tras la muerte de Perón, un grupo de ultraderecha, vinculado al gobierno, tomó la Universidad a mano armada y de un día para otro, 110 profesores fuimos expulsados. A pesar de que 1975 fue un año de derechización tremenda, y en el cual se fueron interviniendo prácticamente todas las universidades argentinas, todavía logré incorporarme y mantenerme todo ese año en la Universidad Nacional de La Pampa” (Furlán y Serrano, 2011: 86).

Compartirán allí el dictado de cursos de licenciatura, “en un ambiente muy hostil”, recuerda Alicia, por las características de “ciudad pequeña” de Santa Rosa en la que ellos eran,

“[...] Una especie de bichos raros, sobre todo a Elena y a Susana que les gustaba escandalizar, por ejemplo, irse a jugar al billar, me acuerdo. Entonces las demás miraban como, ‘¿qué hacen estas mujeres jugando billar?!’”¹³⁷

¹³⁷ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 5.

El tiempo narrativo, expresado en los relatos anteriores, hace posible la construcción de una época de contrastes entre el interior del país y lo que sucedía en los grandes centros urbanos. Si bien Santa Rosa es la ciudad capital de la provincia de La Pampa, y alberga un centro universitario, no fue ni de las ciudades ni de las universidades consideradas “foco de infección” (Servetto, 2010) como ocurrió con la UNC o la Universidad de Río Cuarto, que tempranamente fueron intervenidas para su depuración.¹³⁸ A esta casa de Altos Estudios le llegará la orden de intervención a fines de 1975. Por ello, hasta esa fecha, tanto Alicia como Alfredo se desempeñarán en sus aulas.

Pero hay más. El relato de Alicia también nos transporta a un tiempo de inhibiciones y “gustos por escandalizar” que, mientras en la Córdoba que los vio partir parecen haber sido prácticas por demás legitimadas (que las mujeres jugaran billar, por ejemplo), en la “pequeña ciudad” que les abría “a medias” sus puertas, era signo de “escándalo”.

Finalmente, ese ambiente “hostil” que recuerda Alicia también se explique por el clima propio de la época que a decir de Tedesco,

“Esas universidades tenían una connotación de universidades nuevas, con muchas posibilidades. Eran lugares capaces de absorber gente que, en su mayoría, venía de afuera. Pero todo esto en un clima propio del contexto: un clima poco propicio al trabajo académico. Estaba todo muy politizado, en el buen y en el mal sentido de la palabra” (Arata *et. al.*, 2009: 277).

De ahí que, y siguiendo a Pablo Buchbinder (2010), estas iniciativas no lograron resolver el problema de la politización ya que muchas de las nuevas universidades terminaron conducidas por los mismos grupos que participaban de los mismos procesos de radicalización política y social de fines de los sesenta.

¹³⁸ En febrero de 1974, el presidente Juan Domingo Perón calificó a Córdoba como un “foco de infección” y acusó a los infiltrados de “brotes enfermos” que perturbaban el cuerpo sano del verdadero justicialismo. “[...] En estos momentos, lo que hay en Córdoba, ustedes saben, es un foco de infección. Se están produciendo algunas fuerzas que son tan enemigas de las 62 [Organizaciones Nacionales de la Confederación General de Trabajadores] como del gobernador y entonces, ¿qué ocurriría si el gobernador y las 62 se pelean? El que toma ventaja es el enemigo y nosotros no los tenemos que dejar” (Diario *Las voz del interior*, Córdoba, edición del 21 de febrero de 1974. Cit. en Servetto, 2010: 91). La imagen que se instaló a partir de entonces, como vimos, representó una “luz verde” para que los sectores de la derecha peronista y sindical, en su afán de eliminar la infección para garantizar la supervivencia del cuerpo social, arremetieran contra el gobierno provincial y la universidad.

Alfredo llegaba a La Pampa gracias a un trabajo que, durante el año 1974, cuando aún se encontraba en Río Cuarto, había realizado con un equipo de colegas. Se trataba de “un programa de formación que utilizó diversos medios tecnológicos” pero “que no era en absoluto proclive a admitir la tecnificación de los procesos educativos”.

“[...] Nos acercamos a un enfoque de tecnología radical, con la utilización de medios de comunicación abiertos, la radio, y, particularmente, la televisión. El equipo que conformamos, integrado por la ya mencionada Delia Spila, por Federico Castro y Guillermo Villanueva (tres cuadros académicos también con estilos particulares de los que obtuve valiosos aprendizajes), dio muestras de gran creatividad, bajo la batuta de Gustavo Vainstein [...]” (Furlán y Serrano, 2011: 87).

En este contexto, Alfredo participó en la elaboración de los guiones de seis programas de televisión que, bajo el título “Sala de Profesores”, se emitían por televisión abierta y tenían como propósito caracterizar el estado de la escuela media, “marcando en especial los aspectos más críticos que debían revisarse si se quería promover algún tipo de mejoramiento del trabajo educativo del nivel” (Furlán y Serrano, 2011: 87).

El programa televisivo se complementaba con un programa de formación docente destinado a discutir y profundizar los temas que suscitaban las emisiones televisivas. En el recuerdo de Alfredo, la experiencia se fijará como una instancia formativa que hizo posible “instaurar un auténtico clima polémico”, que permitió que el programa tuviera los más altos niveles de *rating* en la región.

“Esa fue una experiencia que me impactó profundamente y que me permitió apresar el poderío que puede tener el uso de los medios y la complejidades que se pueden desatar cuando se combina un proceso de formación de una población acotada con un estado de polémica pública” (Furlán y Serrano, 2011: 89),

Valora el entrevistado. Unos meses después de esta experiencia, el mismo equipo, realizará una intervención curricular en la Facultad de Agronomía de la misma universidad, con el propósito de generar un cambio. “Planteábamos diferentes aspectos”, recuerda Alfredo,

“Lo político, lo social de los cambios curriculares; es una buena síntesis de las formas de pensar que tuve. Ese primer documento lo conservo, ya que fue mi primera publicación mostrable. Fue la primera intervención importante en la cual el trabajo de formación se vinculó a un proceso de cambio curricular” (Furlán y Serrano, 2011: 90).

Antecedentes todos que “darán pie” para que la misma Universidad lo contrate como profesor adjunto, en el año 1975 -“echado de Río Cuarto”-, y “tenga la suerte de trabajar con Juan Carlos Tedesco y [Alicia]”: “ambos eran de los más sobresalientes pedagogos jóvenes que se estaban destacando en Argentina, cada uno en su campo particular”,¹³⁹ comenta.

Mientras La Pampa, y su universidad nacional, representaban una pequeña isla con reductos democráticos para Alicia y Alfredo, Eduardo apostaba por el trabajo nocturno en una escuela para trabajadores en Córdoba, “que era una propuesta del sindicato de trabajadores de Obras Sanitarias de la Nación”. Pero el año setenta y cuatro, cuando “el sindicato fue intervenido por la derecha peronista y luego pusieron al frente a un miliar”, transformaría la experiencia formativa en una “situación complicada y riesgosa”. A partir de entonces comenzarían los secuestros y desapariciones de profesores. No obstante, Eduardo permanecería en las aulas hasta mediados de 1976,

“[...] Porque el nivel de compromiso era muy alto aunque supiésemos de los grandes riesgos que corríamos. Rida, la compañera con la que trabajábamos hombro con hombro en la escuela, tuvo que salir del país porque secuestraron al marido, al que luego soltaron y aprovecharon ese momento para irse a Brasil. La situación era muy difícil porque el trabajo no era clandestino, era un

¹³⁹ Furlán y Serrano (2011).

trabajo visible y no podías desprenderte de la gente así como así. Había compromisos que cubrir”.¹⁴⁰

El relato de Eduardo nos re-introduce de nueva cuenta en ese comprometido tiempo formativo devenido político, que impedía “desprenderse de la gente así como así”, aún sabiendo los grandes riegos que se corrían: secuestros y desapariciones. También anticipa lo que vendría: el momento de la clausura.

Clausura de un tiempo de “polifonía de voces” (Bajtín, 1982) formativas que contribuyeron a entretelar una versión de cada uno de los protagonistas de esta historia. Clausura de las apuestas máximas por las creencias y los ideales. Y al mismo tiempo, apertura.

Como se observa hasta ahora, ciertamente las apuestas fueron diversas y personales. Y el tiempo de la clausura también compartirá este rasgo.

Martha, como dije, se había embarcado en un proyecto para niños, en el que estuvo trabajando “con una amiga de allá, que es artista”. Todavía entre risas trae a colación el recuerdo de aquel “fracaso total” porque no sólo no sabían nada de negocios ni administración de éstos, sino que además “iban los hijos de los amigos”, “gastábamos más de lo que ganábamos” y “yo era un fracaso con los niños!!”,¹⁴¹ comenta.

En su caso, la clausura se inaugurará un día regresando de la “Ciudad de los Niños”, cuando se encuentre con un allanamiento en su casa.

“Hay algunas situaciones chuscas de ahí pero... entonces la cuestión es que me llevan detenida. Fue un solo día. Y eso tenía que ver con algo que había pasado en Arquitectura aunque yo ya estaba afuera. Estuve una noche, la pasé terrible, tuve mucho miedo porque era la etapa en que ya desaparecían gente, tuve mucho miedo. Mis padres se movieron, llamaron a la persona indicada y al otro día yo salí. Pero después de eso, creo que se fue haciendo más clara la idea de irme...”¹⁴²

¹⁴⁰ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 3.

¹⁴¹ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

¹⁴² Ibidem, p. 6.

La ola de detenciones se había desatado y los ojos comenzaban a posarse en los protagonistas de esta historia y en los vínculos con sus actividades militantes. Como expresa Martha, su detención “tenía que ver con algo que había pasado en Arquitectura”, aunque ella ya no estuviera ahí.

En el recuerdo de Alicia se deja oír que en octubre de 1975 la Universidad Nacional de La Pampa fue intervenida, y “el primero que se tiene que ir de La Pampa y de Santa Rosa es Juan Carlos Tedesco, que era el Secretario Académico”. Pero no se haría esperar el momento en que “en términos de una tarde, [se carguen] niños, [vaya por ellos] a la escuela y [regrese] a Córdoba ya pensando, ‘bueno, esto ya no tiene vuelta, tengo que pensar a dónde me voy...’”¹⁴³.

“Y un día, que regresábamos de General Pico de dar clases, llegamos a la casa de Alfredo, yo lo bajo a Alfredo, creo que íbamos en un citröen que yo tenía, y me voy a mi casa. Y al día siguiente llega Alfredo de mudado... había encontrado que su casa había sido allanada”.¹⁴⁴

Para Alicia, habían comenzado los allanamientos a “los forasteros [...], los que, desde el punto de vista de la sociedad pampeana, éramos los raros”. En el recuerdo de Alfredo, los allanamientos tenían que ver con su condición de militantes de izquierda: “no éramos militantes políticos, éramos como intelectuales de izquierda, este, tampoco teníamos ninguna organización”,¹⁴⁵ y en un contexto en el que “la policía y el ejército, poniéndose de acuerdo, empezaron un operativo de intervención de profesores de la Universidad y de médicos en el Plan Inicial de Salud”.¹⁴⁶ En dicho plan, que había sido iniciativa de grupos peronistas de izquierda, trabajaba su esposa.

“AF.- [...] Entonces cuando empezaron los allanamientos del EMERGEM, una de las primeras casas que allanan fue donde vivíamos. Graciela estaba en Buenos Aires haciendo un curso y yo llegué una hora después de la intervención gracias a que justo...

CH.- Aja, ¿gracias a que justo?

¹⁴³ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 5.

¹⁴⁵ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 21-22.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 21-22.

AF.- Sí, gracias a que justo estaba de casualidad dando clases y nos fuimos a desayunar, y cuando llegué a la casa, el 13 de noviembre de 1975, cuando llegué a la casa a la noche, el vecino me dijo: -‘Profesor acaba de estar la policía, se llevaron a Roque y Adriana’, que eran unos tipos que estaban viviendo con nosotros.

[...] Entonces, eh, yo no entré a la casa, me fui a avisar a otros para ver qué hacíamos. Cuando llegué a avisarles a otros, principalmente al Coordinador del plan de salud, nos enteramos que habían ido a varias casas, bueno, para hacerla corta, este, a la madrugada me fui a Buenos Aires, dos días después me declararon prófugo”.¹⁴⁷

La idea de irse iba tomando forma en cada uno, de maneras diferentes, y alentada también por las diferentes circunstancias que les tocó vivenciar ese último año en Argentina.

En el caso de Alicia, el recuerdo de su último día en La Pampa transcurría tranquilo, como cualquier otro día,

“[...] Dejo los niños en la escuela, me voy a conversar con Hugo del Campo, que era el coordinador de... así como yo coordinaba la formación docente en Pedagogía, él la coordinaba en Historia, para comentar la situación y me dice: ‘no’, me dice Hugo, ‘¿quién se va a fijar en nosotros? Esperemos a que acaben las clases y ya nos vamos’”.

Dice la entrevistada y prosigue,

“Pero después de ver a Hugo se me ocurre ir, ya era la segunda vez que lo hacía sólo que esta vez fui sola, la otra vez había ido con la mujer de Tedesco, con Nilda; se me ocurre ir a la policía donde estaba detenida Adriana [una ayudante de su cátedra] a llevarle cigarrillos, no nos permitían verla ya que estaba incomunicada. Ahí me someten a un interrogatorio prácticamente policial, yo después que salgo de ahí dije, ‘esto no puede ser’. Me voy a la casa de los Tedesco, donde solo estaba Nilda ya y le digo: ‘Nilda me acaba de pasar esto, ¿qué opinas?’. ‘Yo creo que tienes que ir’, me dice”.¹⁴⁸

Las cartas estaban echadas. Eran prófugos. Habían sido sometidos a interrogatorios policiales. Sus casas habían sido allanadas. Se habían llevado a sus amigos y compañeros. Habían sentido en carne propia el miedo de la detención, aunque sólo hubiese sido por un

¹⁴⁷ Ibidem, p. 21-22.

¹⁴⁸ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

día. Los habían amenazado de muerte. Y como expresa Alicia en su relato, se daban cuenta bruscamente que “esto no tenía vuelta y que había que pensar a dónde ir...”.

Pero alguien se quedaría en Argentina, y no por decisión propia. Una de ellos, no emprenderá “el” viaje sino hasta unos cuantos años más tarde. Graciela pasará cinco años en la cárcel y será quien de testimonio “de los secretos soles que escondía aquella noche”.

En el próximo apartado me dedicaré a reconstruir esa trayectoria formativa en el encierro. Una carta escrita por Marina Crespo, precursora del libro *Nosotras, presas políticas*,¹⁴⁹ que alberga testimonios de Graciela, entre otros, dice en uno de sus párrafos: “no hemos perdido la alegría y vive encendida la confianza de que llegará el día que la felicidad será de todos. Algo me dice que volveré” (AAVV, 2012: 15). Y Graciela volvió. Con otra tal vez nunca pensada ni deseada experiencia, que hoy la narración transforma en “muy valiosa para mi, como experiencia humana y como trabajo también educativo...”¹⁵⁰

2.2.3. Los largos años de encierro y esa “muy valiosa experiencia”

Graciela, como se dijo, dejaba las sierras de Córdoba a finales de 1973 para incorporarse a la Universidad Nacional de Salta, luego de haber sido parte del equipo de cátedra de Susana Barco y compartir el trabajo, “con Martha [Casarini], con su sentido del humor y todo, además de lo que significaba aprender de ellas porque eran mayores a mí... habían sido mis maestras, uno o dos años antes”.¹⁵¹

Una plaza de tiempo completo en el Departamento de Ciencias de la Educación, que concursó y ganó, sería el puntapié inicial de un trabajo y una profunda amistad que entablaría con María Saleme de Burnichón, quien se desempeñaba como titular del Departamento, y Georgina Droz, una psicopedagoga oriunda de la provincia de Entre Ríos,

¹⁴⁹ Obra colectiva que reúne testimonios, cartas y producciones de prisioneras políticas entre los años 1974 y 1983.

¹⁵⁰ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 6.

¹⁵¹ Ibidem, p. 2.

que luego de haber estudiado en Santa Fe, llegaba a Salta para ocupar el puesto de profesora asociada.

Graciela se iniciaba así en el camino de saberse “extranjera” en su propia tierra, formando parte de un equipo que también lo era. Extranjeridad que le conferirá un valor agregado a su formación y será la fuente de una experiencia que al día de hoy se recuerde como “importantísima en lo personal, en lo político, en lo ideológico, en el campo pedagógico, etc.”.¹⁵²

Como parte del equipo y a cargo el área de Educación Permanente, participó en el armado y ejecución pedagógica del programa de alfabetización de adultos mayores de 25 años, AM25.

“Éste era un curso para adultos mayores de 25 años con secundario incompleto. Una avanzada realmente para esa época. Entonces cuando hacen esta convocatoria aparecen cantidad y cantidad de jóvenes, adultos jóvenes y no tan jóvenes, que por x o y le faltaban 1 o 2 o 5 materias del bachillerato y nunca habían podido entrar a la universidad, y se inscriben al curso. Era como un curso, no necesariamente propedéutico, sino más bien formativo, que abarcaba varias áreas pero sobre todo llevaban como una historia socio-política, llevaban una serie de disciplinas que eran 3 o 4 de un corte social muy comprometido, muy importante”.¹⁵³

Como Graciela señala, el curso representaba “una avanzada para la época”. Suponía un trabajo fundamentalmente político con la intención de democratizar el acceso a los tradicionales claustros universitarios, por medio del cual la Universidad se acercaba al pueblo¹⁵⁴ y generaba espacios de construcción de “lecturas de la realidad”, “de un corte social muy comprometido”.

Corte social comprometido que, a decir de Servetto (2010), estaba a tono con el espíritu de la época y quedaba de manifiesto en el discurso de asunción al cargo de rector de la Universidad de Salta, y promotor de esta iniciativa, Holver Martínez Borelli, “una persona con una riqueza intelectual muy grande, un poeta muy sensible y con una postura

¹⁵² *Ibidem*, p. 3.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 3-4.

¹⁵⁴ Otra de las maneras en que este acercamiento se concretó fue a través de la creación de un centro de alfabetización para los trabajadores que en ese año estaban construyendo el campus “Castaños”. Proyecto que asesoró pedagógicamente y estuvo implicado en su armado y ejecución el Centro Regional de Formación Docente, del que Graciela dependía.

política de avanzada”, resuena en el recuerdo de Graciela: “la universidad, tradicional lugar de las minorías, debe ser abierta al pueblo. Es una lucha que deberemos emprender en nuestra universidad, que tiene que ser un medio de cambio y liberación” (Diario *El Tribuno*, Salta, edición del 2 de mayo de 1973. Cit. en Servetto, 2010: 171).

Esta imagen de una universidad “al servicio del pueblo” no tardó en despertar los primeros escozores de una “derecha salteña muy fuerte, que en aquella época estaba afianzada en una serie de puntos”, relata Graciela.

Debido a que María Saleme estaba,

“Quince días en Salta, 15 días en Córdoba, entonces por un acuerdo interno, yo coordinaba Educación Permanente en el Departamento y Georgina coordinaba el Centro Regional de Formación Docente, pero en el cual trabajábamos todas”.¹⁵⁵

Desde el Centro Regional, Graciela participó en la campaña de alfabetización de adultos, CREAR, que le demandó una preparación específica y la puesta en marcha, junto a Georgina Droz, de una investigación de base para armar las cartillas de alfabetización para todo el noroeste argentino. Para ello, estudiaron y trabajaron con la metodología de Paulo Freire que Georgina había tenido la posibilidad de conocer directamente del propio Freire en México, durante el exilio del brasilero, “y tenía materiales directos de él”.

Además de las incursiones interdisciplinarias que hizo (con docentes de la carrera de Nutrición y Ciencias Naturales), a raíz de la “muchacha proyección hacia otras facultades” que tenía Educación Permanente, estaba en el Consejo Universitario “y bueno era participar de cantidad de proyectos nuevos que había y estaba todo muy politizado”.¹⁵⁶

La militancia universitaria la llevó a incorporarse al sindicato de maestros en 1974 y participar activamente en un movimiento de docentes que tuvo una injerencia fuerte, recuerda, sobre todo “cuando empieza toda la cuestión de la represión y la persecución a militantes, tanto universitarios como no universitarios”. Persecución que se inscribirá en un contexto de intervención de la provincia, que será la última de las intervenciones federales.

La “caída del último gobernador con sustento de izquierda”, como anunciaban los periódicos nacionales y locales, se concretaría en octubre de 1974. La gestión de Ragone (el

¹⁵⁵ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 4.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 5.

governador salteño) estuvo atravesada, desde sus inicios, por el asedio de los sectores políticos y gremiales vinculados a la derecha peronista, pero no fue sino hasta después de la muerte del viejo líder peronista que la intervención se hizo efectiva, pese al “sustento de izquierda” que se le adjudicaba al desaparecido, hasta el día de hoy, “doctorcito de los pobres” (Servetto, 2010).¹⁵⁷

En el recuerdo de Graciela, el año setenta y cuatro transcurre “con una vida intensísima”. Me arriesgo a suponer que la referencia no sólo es válida para la experiencia laboral y formativa construida en ese tiempo, sino también para la situación política general, y universitaria en particular, en la que inscribirá parte de su trayectoria. Situación universitaria a la que, luego de la intervención provincial, no tardará en llegarle su hora.

“[...] Hacia finales del 74, yo creo por noviembre, tú sabes que habían intervenido la provincia y luego intervienen la universidad, y a partir de ahí nos rescinden el contrato a cinco personas, allá por diciembre del 74: tres que estábamos en el sindicato y los otros dos eran visualizados como ideólogos dentro del movimiento peronista. Nos dejan fuera entonces, y empezamos, entre la militancia y la situación, a ver qué más se podía hacer en Salta con la idea de quedarnos ahí trabajando a otros niveles, no?”¹⁵⁸

Como se observa, y en diferentes puntos del país, los protagonistas de esta historia se transformaban en sospechosos de un crimen que ignoraban, “y por la ciudad [circulaba] un castigo en busca de una culpa” (Terán, 2006: 175). Ya fuese porque, y en el caso de Graciela, estuvieran en el sindicato, o fueran considerados intelectuales “de izquierda”, como decía Alfredo y Eduardo, o porque militaban en la JP universitaria, como expresaban Alicia y Martha, compartieron a partir de 1974 una misma profesión: la de cesantes.

Pero Graciela no tuvo tiempo de plantearse la pregunta por la salida. Como recuerda, y mientras pensaba “qué más se podía hacer en Salta” con la idea de quedarse “trabajando a otros niveles”, en marzo de 1975 la detienen,

¹⁵⁷ Así identificaban popularmente a Miguel Ragone, médico de profesión, quien llegaba a la jefatura de gobierno provincial el 11 de marzo de 1973, rompiendo con la tradición de los gobernadores anteriores que pertenecían a la oligarquía salteña (Servetto, 2010).

¹⁵⁸ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 6.

“[...] Ahí mismo en Salta. Me detienen y luego me ponen a disposición del Poder Ejecutivo y estuve hasta... me levantan el poder a mediados del 80, aunque salí en libertad unos meses antes, con libertad vigilada”.¹⁵⁹

El recuerdo de aquellos largos años construye un tiempo en el que la formación, porque como recuerda Graciela, “seguimos nosotras trabajando internamente, dentro de la cárcel, en todo lo que era nuestra formación”, se antepone a lo aberrante de las prácticas carceleras del momento. Prácticas aberrantes de las que la “Masacre de Palomitas”, donde asesinaron a once presos políticos compañeros suyos, detenidos en el penal de Villa Las Rosas de Salta, el 6 de julio de 1976, será sólo un ejemplo; posiblemente el más terrible de ellos. Desde ese día, el cuerpo de Georgina Droz continúa desaparecido. Desde ese día Graciela es considerada una sobreviviente.

Pero metámonos de lleno en el tiempo de encierro, devenido tiempo formativo.

En la cárcel hacían de todo,

“Desde trabajo manual, artesanal, donde hacíamos cosas para vender y que generaran recursos para solventar gastos de las familias de los detenidos que no tenían recursos afuera. Y todo lo que era la parte formativa nuestra, no? De estudiar desde idiomas, teníamos grupos de estudio y estudiábamos economía, historia, todo lo que podíamos trabajar en la época en que teníamos libros, porque ya en enero del ‘76 intervinieron los militares el penal y nos quitaron visitas”,¹⁶⁰

Recuerda la entrevistada. Pero la intervención militar, meses antes del golpe de Estado, no les impedirá continuar con el trabajo de formación “porque en esa época en que no teníamos nada, seguíamos estudiando con los recuerdos”. Trabajo que habían iniciado antes de estar en el penal de Villa Las Rosas, porque “primero”, expresa Graciela,

“[...] Habíamos estado en el Hogar del Buen Pastor, con las presas comunes donde ahí también hicimos labor de trabajo con las compañeras comunes,

¹⁵⁹ Ibidem, p. 6.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 6.

participar con ellas en clases, ayudarlas a escribir cartas, en fin, lo que hiciera falta”.

Tibia y solapadamente, tal vez, se ponía en práctica, y dentro de los enclaustrados muros del encierro, la alfabetización de adultos de la que se había empapado años antes. Y una vez en el penal, donde sólo estaban las presas políticas, la labor continuó pese a no tener absolutamente nada. Como recuerda Graciela, “nos quitaron todo, quedamos nada más con la ropa”. De hecho, como las correspondencias también fueron suspendidas, ella no se enteró del golpe de Estado hasta unos meses después gracias a la información que le proporcionó una celadora del penal.

“Hacíamos muchísimo trabajo también con las celadoras porque las teníamos adentro las 24 horas. No como en otros penales donde están las celdas y las celadoras fuera, acá las teníamos adentro y con algunas lográbamos con buen trabajo, tener algo de información; con otras teníamos al enemigo ahí dentro”.¹⁶¹

El trabajo formativo abarcaba entonces, y como se verá a continuación, no sólo el estudio de temas de la actualidad y la formación en varios aspectos, sino también, y como se observa en este último fragmento, “muchísimo trabajo con las celadoras”, que suponía, en palabras de Graciela, “un entrenamiento de ayuda colectiva a todo nivel”: había que saber qué pasaba y la única manera de saberlo era trabajando con ellas.

La “Masacre de Palomitas” supondrá un antes y un después no sólo en la vida en la cárcel, sino también en el trabajo de formación colectiva.

“Después de esa masacre, nosotras sabíamos que en el momento en que se las llevaron y nos dijeron “traslado”, además las llevaron en pleno invierno sin siquiera ponerles un abrigo, sabíamos que un traslado era sinónimo de muerte, entonces fue muy difícil después...[...] Y dieron, luego de eso, la orden de entregar a todos los bebés. Así que fue: perder a las cinco compañeras, sabiendo que además habían sacado compañeros, y separarnos de los bebés... quedamos solas y bueno, entra una situación muy difícil y hubo compañeras que intentaron dejarse morir así... una compañera dejarse morir. Entonces

¹⁶¹ Ibidem, p. 7.

hubo que hacer muchísimo, muchísimo trabajo para ayudar a vivir sin recurrir ni a un psiquiatra del penal ni que metieran a nadie de ellos.”¹⁶²

Si hasta el momento, el trabajo formativo parecía encerrar el sentido de tener un motivo por el cual levantarse y “sostenernos bien” otro día más (porque no sólo había que estar bien por uno mismo, sino también por los bebés, los hijos de las compañeras a quienes había que hacerles “más ameno” todo), y de esta manera, tener “cine los domingos”, por ejemplo,

“¿Cómo teníamos cine? Cada una contaba una película, viste? Y había poesía y se recitaba, y hacíamos teatro, cuando no nos veían, reconstruyendo obras de teatro. O sea, todo el tiempo había actividades educativas, por decir algo, que además nos enriquecían y nos permitían, entre otras cosas, sostenernos bien”.¹⁶³

A partir de la “Masacre de Palomitas”, “hubo que hacer muchísimo, muchísimo trabajo para ayudar a vivir”. Y ese trabajo de “ayudar a vivir” encontró su sentido, para algunas, en el entrenamiento al que se sometieron para garantizar la denuncia de lo que estaba ocurriendo: “era todo un aprendizaje en el que, todas, la que fuera, tenía que garantizar la denuncia. En pocas palabras, dar los nombres de las personas”.

Triste jugada del destino, parece decir Graciela, al recordar aquel primer intento fallido.

“Un día, entonces, entra gente y bueno, se adelanta una compañera para hacer ella la denuncia, hace la denuncia y no se da cuenta que eran falsos, que eran ellos mismos de la patota. Cuando se da cuenta, ya había denunciado un montón de cosas, se corta las venas... entonces... y se las corta acá [a mitad del brazo], porque teníamos otra compañerita, jovencita, que la habían detenido en Salta a los 16 o 17 años... podés creer que la familia de Córdoba... yo no entiendo, nunca hizo nada por ella! Ella estaba en la Policía Federal escuchando las torturas de la gente que pasaba por ahí, hasta que un día ya no aguantó más y se cortó las venas. Cuando se corta las venas, la llevan al Hogar del Buen Pastor, que era la cárcel de mujeres... Cada vez que venía el director del penal, para que veas el cinismo y la perversión, decía: ‘pues cuando alguien, de veras, se quiere suicidar no se corta las venas acá [en la muñeca]’- y la miraba a Virginia-, ‘se las corta aquí [a mitad del brazo]’.

¹⁶² Ibidem, p. 8.

¹⁶³ Ibidem, p. 8.

Entonces la compañera que hizo esa denuncia, que también era jovencita, estudiante universitaria, se corta las venas y se la llevan y nos vienen a amenazar, porque iban a venir los supuestos visitantes”.¹⁶⁴

Primer intento que sentaría un precedente, “nadie daba un paso al frente, a la que llamaran, garantizarlo, pero nadie daba un paso al frente...”. Y decía anteriormente que el trabajo de “ayudar a vivir” encontró su sentido en el trabajo de “garantizar la denuncia” porque todavía hoy Graciela recuerda con exactitud ese momento en que esa compañera,

“Que se había querido dejar morir, que había estado en una litera inmóvil, así como en los campos nazis, como aquella gente que ya no quería salir de la cama, que le dábamos agua así con la cucharita en la boca y todo, ella da el paso al frente para ir a hacer la denuncia, era como una gran necesidad de ella de hacer eso”.¹⁶⁵

Se garantizaba así la denuncia, y al mismo tiempo el trabajo de “ayudar a vivir” desplegaba todo su sentido.

Luego vendrían los años de “Devoto”,¹⁶⁶ la cárcel a la que llegaría a mediados de 1977, y que en el recuerdo permanece como el ámbito que hizo posible “vivir la experiencia de alfabetización directa con compañeras que no sabían leer ni escribir, poquitas pero muy importante”.

“Había una mamá de Río Cuarto, con su hija que era asmática, Coca, y ella no sabía leer ni escribir y dependía de que la hija escribiera o no escribiera. Entonces todo el proceso de alfabetización con ella, que era una mujer súper inteligente, comprometida a nivel barrial y todo, bueno... Son experiencias de alfabetización maravillosas... No sé, uno ser un puentecito para que la otra persona tenga el poder en sus manos de leer o escribir, etc.”.¹⁶⁷

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 9.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 9.

¹⁶⁶ En la cárcel de Devoto, ubicada en el barrio de Villa Devoto, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Graciela pasará los últimos dos años de encierro. A principios de 1980 le concederán la libertad vigilada, lo cual suponía ir “a firmar diario a la Federal, no podía ir a lugares públicos, no podía salir de la ciudad”. “Pero me lo banqué”, prosigue, “hasta que llegó el momento en que me levantaron el decreto, y pude moverme de la provincia y todo”, a mediados de ese mismo año.

¹⁶⁷ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 10.

Posiblemente, “ser ese puentecito para que la otra persona tenga el poder en sus manos” de leer, de escribir, de denunciar, de encontrar el sentido de “vivir”, sea la expresión que mejor defina esta última parada, obligada, de Graciela en su viaje de formación en Argentina.

Larrosa (2000), y a propósito de un personaje de una obra de Peter Handke, describe una escena en la que éste accede a “otro tiempo”, distinto del habitual, y a un modo de conciencia otro,

“En el que todo debía tener otro significado distinto del que tenía [en su] conciencia actual, y en el que también los sentimientos eran algo distinto de los sentimientos actuales, y uno debía estar en aquellos momentos en el estado en que quizá estuviera la tierra deshabitada cuando después de milenios de lluvia por primera vez cayó una gota de agua sin evaporarse enseguida” (57).

La idea de una tierra deshabitada donde, después de milenios, la primera gota de agua no se evapora enseguida, resulta ser una buena imagen para significar esa experiencia de acceder a “otro tiempo” que Graciela vivenció en el encierro. Que como ella recuerda, seguramente la ha marcado en algo, “pero cómo voy a saber yo cómo sería sino hubiera pasado por esa experiencia”.

“Puedo intuir que algunas cosas seguramente, bueno aprendí muchísimas cosas y que si no hubiera pasado por eso, a lo mejor no las hubiera aprendido, pero así de poder atribuir a eso... ‘Y en qué te limité’, ¿cómo saberlo? Eso no lo puedes saber”.¹⁶⁸

Pero también la imagen valdría para comprender el regreso, con una lectura del mundo transfigurada, usando las palabras del mismo Larrosa (2000). La vuelta a esa tierra deshabitada, colmada de “muertos sin sepultura” (Terán, 2006). La vuelta a lo que “ya no era” porque como ella dice, “uno, de alguna manera, lleva como la cárcel dentro, en el sentido de que sí tienes algo de auto represión, no sé si es la palabra correcta pero más o menos, decir que uno a veces tiene temores de hacer o no hacer cosas y todo”.

Los años de encierro la habían despojado de los rituales y los hábitos de existencia, la habían desnudado de los modos habituales de significación y de experiencia. Pero le

¹⁶⁸ Ibidem, p. 47.

habían permitido construir otros. Volvía a la tierra deshabitada de hábitos de su historia personal y colectiva (Larrosa, 2000). Volvía con una mirada renovada y lenta en la que el mundo se presentaba para ser leído de otra manera. Y por lo mismo, se inauguraba para ella el tiempo de la más plena posibilidad, aquella que hacía posible que por primera vez, la gota de agua no se evaporara inmediatamente.

A modo de cierre del capítulo

Retomando las palabras de Lucien Febvre que Remedi (2008) se repitió marchando a Zacatecas, comencé a escribir esta historia:

“[...] La historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos, Con paisaje y tejas. Con formas de campos y malas hierbas. Con eclipses de luna [...], con dictámenes de piedras [...]” (Febvre, 1993: 232. Cit. en Remedi, 2008).

En una palabra, con todo lo que siendo del hombre depende del hombre y significa su presencia, actividad, gustos y formas de ser; con todo ello se reconstruyó –hasta aquí– el viaje de formación que los protagonistas de esta historia emprendieron en su Córdoba natal.

Se localizaron así espacios institucionales, personajes que contribuyeron a la construcción de formas de pensamiento y acción novedosas en el campo pedagógico argentino, concepciones ideológicas a las que adscribieron, actividades formativas que vivenciaron y experiencias de las que participaron. De esta manera, y articulando los relatos, se construyó una “trama común” a este grupo y al mismo tiempo, se evidenció de qué manera se conformaron dos sujetos colectivos, protagonistas de esta historia: “las herederas” y “los recién llegados”. Y esta conformación dejó al descubierto, “sin querer queriendo”, el problema de la transmisión entre generaciones, “como la inscripción en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos [donde] no se trata tanto de pasarle un problema a un ‘destinatario’ como de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto*” (Cornú, 2004: 28. Cit. en Arata *et. al.*, 2009).

En relación a la presencia de personajes en la vida de estos sujetos, que contribuyeron al desarrollo de formas de pensar novedosas y maneras de habitar los espacios de intervención pedagógica (fundamentalmente me refiero al grupo de profesores que abonaron a la instauración de una pedagogía renovada en la UNC, entre ellos María Saleme de Burnichón), el análisis intentó evidenciar dos aspectos centrales para el estudio de esa época “dorada” que atravesaron las universidades argentinas en la década del sesenta.

En primer lugar, y como expresa Buchbinder (2010), la modernización de las Altas Casas de Estudio de esos años no debe exagerarse ni generalizarse ya que, y si bien el proceso fue intenso en Buenos Aires, los cambios fuera de allí no fueron tan profundos, aunque revelaran la existencia de un nuevo clima y la necesidad de responder a nuevas exigencias. Sobre todo en el caso que nos ocupa, en Córdoba, la renovación parece haber quedado restringida a unos pocos núcleos (el de Pedagogía, parece haber sido uno de ellos, y el de Arquitectura con la experiencia del Taller Total, parece haber sido otro) y dependió fundamentalmente de iniciativas particulares. Se llega a esta conclusión anticipada, al poner en relación los relatos, sobre todo de “las herederas”, cuando narran la experiencia de trabajo en Medicina. Se recordarán aquí las palabras de Alicia, respecto a que sus argumentos entonces,

“Vinieron a avalar las posiciones más democráticas y hacia la izquierda de un equipo grande de profesores que estaba dividido, entonces prácticamente el titular de la cátedra ni nos saludó cuando nos fuimos porque les dimos argumentos para tener una actitud... Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor titular es una especie de dios, entonces hablar de mayor participación, de decisiones consensuadas, realmente...”¹⁶⁹

Pareciera ser entonces que, y nuevamente con Buchbinder (2010), el antiguo modelo de los años veinte seguía reproduciéndose en muchas universidades y también en carreras como Medicina que, a decir de Alicia, “siempre tuvo una docencia muy jerarquizada”.

En segundo lugar, la narración de estos personajes que evidencia de qué manera se apropiaron de una herencia, desprendiéndose de ella para mejor re-encontrarla (Hassoun, 1996), también permite evidenciar que las tendencias desarrollistas y economicistas en la

¹⁶⁹ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 4.

educación, que le abrieron las puertas al planeamiento educativo en los ámbitos públicos y universitarios, encontraron resistencias y generaron reflexiones novedosas en ciertos espacios y grupos (como el Departamento de Pedagogía de la UNC), que se desmarcaron de aquellas. Esto se evidenciaría en el relato de Alfredo que recrea la experiencia de “Sala de Profesores” que desarrollaron en La Pampa. Relato en el que subraya que gracias a la formación recibida en “el Agulla” y en la UNC, “que valoraba principalmente la interacción y la subjetividad, [y en las] que prevalecía la influencia de diversos enfoques europeos”, el empleo de diversos medios tecnológicos para concretar aquella experiencia no fue “proclive a admitir la tecnificación de los procesos educativos” (Furlán y Serrano, 2011: 87).

Asimismo, esta hipótesis se fundamentará de manera más clara en el próximo capítulo cuando se ponga “sobre la mesa” el estupor que les provocará a estos pedagogos y pedagogas el discurso aparentemente totalizador de la tecnología educativa en México y se referencien algunas producciones académicas que elaboraron en la década del setenta, antes de la salida.

Por otra parte, este capítulo también intentó introducir una lectura pedagógica a los años de encierro de una de las protagonistas de esta historia. Y así contribuir al postulado de Homi Bhabha (2003), respecto a la productividad de los sujetos aún en contextos de violencia. Postulado que también permite reflexionar sobre el carácter político de los relatos de estos hombres y mujeres que hablan de sueños, proyectos, utopías y posicionan en un lugar central a la educación en la construcción de “las mejores sociedades posibles” (Pineau, 2009).

CAPÍTULO III

CUANDO EL “ÉRASE UNA VEZ” SE CONVIRTIÓ EN UN “¡RE-COMIENZA!”: MÉXICO Y EL NUEVO PUNTO CERO DEL VIAJE

Presentación

A continuación, los invito a detenernos en una nueva parada en el viaje de formación de estos sujetos: el exilio en México.

Específicamente, lo que los lectores encontrarán en las siguientes páginas es el producto de una escucha atenta y respetuosa de aquel tiempo de renunciadas y angustias, de heridas que no saldan pese al paso del tiempo, que los protagonistas de esta historia parecen haberse atrevido a desafiar, persiguiendo la voz enemiga que les dictaba la orden de estar tristes (Ulanovsky, 2011). Con el desarrollo que a continuación se presenta, no intento invisibilizar las nostalgias contenidas en los relatos pero, como dijo Mario Benedetti, el exilio constituyó para muchos “una primavera con una esquina rota”: por ello, lo que sigue forma parte de ese “vincularse y trabajar con la gente del país [refugio], [que fue] la mejor forma de [sentirse] útiles y no hay mejor antídoto contra la frustración, que esa sensación de utilidad” (2011: 168).

Por eso, a continuación encontrarán un nuevo viaje: el que emprendieron los protagonistas de esta historia, esta vez en México, recogiendo las huellas de los anteriores con el propósito de trazar los propios. Lo que sigue forma parte también de un relato que construyó caminos diferentes para estos hombres y mujeres, pero que, sin embargo, y en cada lugar que “aterrizaron”, pusieron a dialogar una formación con los desafíos de un campo educativo mexicano que les permitió idear sin cesar, compartir saberes, gozar en el descubrimiento de éstos y hacer propia la herencia, al punto de prolongarla y superarla (Meirieu, 2007).

3.1. Partir para llegar

A diferencia de otros viajes en los que se planifican itinerarios y se seleccionan fechas de partida pero también de regreso, el que emprendieron los protagonistas de esta historia no comportó estas características.

Cargaban sobre sus espaldas la ruptura catastrófica de la cotidianeidad que los acobijó hasta entonces y que comenzaba a dar certeras muestras de que no volvería a hacerlo por un prolongado tiempo. No querían irse pero se fueron. El exilio no formaba parte de los planes de sus vidas, y un viraje de expectativas los encontró un día con una decisión en mano que no supieron cómo pero la tomaron: la decisión de partir.

Tampoco sabían a dónde ir. Y en algunos casos, no contaban con mucho tiempo para decidirlo. “Era obvio que teníamos que irnos de Argentina”, recuerda Alfredo, “porque, bueno, ya habíamos sido declarados prófugos”.¹⁷⁰

De manera urgente había que salir y decidir rápido a dónde ir. Alicia recuerda que el padre de sus hijos, por los vínculos que tenía con Montoneros, le propuso “arreglar” su salida,

“[...] ‘Yo puedo arreglar tu viaje a Cuba si tu quieres pero no te gustaría cómo se está llevando la educación en Cuba’. Y yo le contesté: ‘mirá’, siempre mantuvimos una buena relación pero bueno, ‘mirá mi exilio lo elijo yo’. O más o menos: ‘yo elijo donde me voy. Te agradezco pero es mi decisión’”.¹⁷¹

Si bien no es el objetivo aquí profundizar en este aspecto, la última frase del relato de Alicia parecería condensar una reflexión bastante más profunda respecto al desenlace de aquellos años de pasiones ideológicas desenfundadas que, como dice Terán (1996), arrastró el huracán que barría la historia. “¿Hasta dónde quien emprende una acción tiene que hacerse cargo también de los efectos no queridos que esa acción genera?” (1996: 183), parece ser la pregunta que resuena en las palabras finales de Alicia: “Mirá mi exilio lo elijo yo”. Y seguramente no había nada de profecía autocumplida al momento de pronunciarlas, pero la distancia de 37 años que separa aquella charla de esta otra que se construye en el

¹⁷⁰ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 22.

¹⁷¹ Entrevista a Alicia, 29/03/12, Ciudad de México, p. 6.

recuerdo, parecería indicar lo contrario: si se ha de partir para nunca más regresar, ¿quién mejor que uno para elegir el lugar donde re-comenzar?

Cargaban además con la angustia que les provocaba no saber por cuánto tiempo se venían. “No sabíamos si íbamos a venir por dos, tres meses, cuatro meses”,¹⁷² recuerda Alfredo, aunque “la idea de volver estaba muy presente”.¹⁷³

“Como estaban las cosas en Argentina podían ser muchos años, manejábamos esa posibilidad, pero también manejábamos la posibilidad que se arreglaran las cosas y pudiéramos volver”.¹⁷⁴

“Volver”. Posiblemente aquel 24 de marzo de 1976, alguna radio cercana, ya en suelo mexicano, dejó oír el comunicado que nadie quería escuchar, transformando abruptamente esa “posibilidad que manejábamos” en un convencimiento de que pasarían muchos años sin hacerse realidad. Un nuevo golpe de Estado derramaba, otra vez, una interpelación autoritaria sobre una ciudadanía argentina pulverizada. Pero no sería como otras veces. A partir del 24 de marzo de 1976, la Dictadura comenzará a dar sus golpes finales sobre fuerzas política y militarmente diezmadas y, a través del terrorismo de Estado, extenderá “una represión de redisciplinamiento social y cultural destinada a desterrar los elementos a su entender disolventes que en un clima de radicalización política e innovación cultural habían emergido desde la década de 1960” (Terán, 2006: 201).

México se transformaba entonces, para estos pedagogos, pero también para miles de argentinos, en el lugar en el que la búsqueda del refugio perdido podía abandonarse. Pero, por qué México.

“[...] Fue México porque a México ya habían venido otras compañeras, entre ellas otra compañera que no nombré pero trabajamos juntas, Leonor Moranti. Entonces Leonor Moranti, que en este momento ya está jubilada, está en el sur de Argentina, me ofrece llegar a su casa; ella vivía en Toluca y... en realidad fue México porque parecía el lugar menos solo, ¿no es cierto? Yo había pensado en Colombia, había pensado incluso en Ecuador... nunca pensé en

¹⁷² Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 28.

¹⁷³ Ibidem, p. 6.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 29.

Europa porque la idea, yo decía: ‘me voy por 2 años, no me voy por más tiempo’”.¹⁷⁵

Como se observa, en la decisión de llegar a estas tierras, el hecho de que México “parecía el lugar menos solo”, como recuerda Alicia, habría sido decisivo. Aunque no tuvieran conocimiento del país y sus posibilidades, estaban aquí los conocidos, “los de allá”, y México representaba la posibilidad de reunirse con amigos que se habían adelantado y encontraron aquí un refugio.

Pero además, este país conjugaba,

“[...] La onda ideológico-política de creer que la revolución estaba por ahí, a la vuelta de la esquina [...]. Es decir, todos pensábamos que la revolución era posible, con el ejemplo de Cuba, y que Latinoamérica iba a despertar de las dictaduras”.¹⁷⁶

Así, los jóvenes idealistas que fueron, llegaban a México sin un “conocimiento orientador”, recuerda Alfredo, “salvo [por] lo que se podía barruntar de las películas, la música del trío Los Panchos, las olimpiadas y pocas fuentes más”;¹⁷⁷ lo único que esperaban del país era “poder llegar, entrar sanos”.¹⁷⁸ Y en ese “poder llegar, entrar sanos” parece encerrarse lo que Eugenia Meyer y Eva Salgado expresan respecto a las historias de los exilios: que éstas “reflejan, en infinidad de ocasiones, la oportunidad insoslayable de sobrevivir y resistir” (2002: 37).

Del país entonces, se sabía poco y posiblemente ese escaso conocimiento haya sido producto de imágenes estereotipadas relacionadas con la Revolución y sus caudillos más populares: Emiliano Zapata y Pancho Villa. A decir de Yankelevich (2010), los de mayor edad tal vez tenían presente la solidaridad mexicana con los refugiados de la guerra civil española, el antifascismo del general Lázaro Cárdenas y las posturas de México hacia la Revolución Cubana.

¹⁷⁵ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 6.

¹⁷⁶ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 3.

¹⁷⁷ Nota de campo, Alfredo Furlán, 7/05/2012, Ciudad de México, p. 1.

¹⁷⁸ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 24.

“Sobre la política mexicana, prácticamente no había conocimientos, a excepción de los sucesos de Tlatelolco de 1968 y algunas informaciones periodísticas en torno a la política exterior del presidente Luis Echeverría, en particular la solidaridad con los chilenos tras el golpe de Estado en septiembre de 1973” (Yankelevich, 2010: 298).

Finalmente, la voluntad de no abandonar América Latina, pensando que “la revolución era posible”, tal vez cobijaba una noción de cercanía con el país de origen ante la distancia enorme que significaba cruzar el Atlántico.

Partían entonces con las mochilas repletas de esperanzas “regresivas”, en búsqueda de un lugar donde “poder llegar” y descargarlas, momentáneamente. Nada hacía sospechar entonces que la decisión de volver se postergaría o, posiblemente, nunca se tomaría.

3.2. Llegar para re-comenzar

Fue Alfredo el primero en sobrevolar el Distrito Federal.

Aquel 25 de diciembre de 1975, una Ciudad de México impregnada de un ambiente festivo, producto de que “todo el mundo estaba de vacaciones”, recuerda, recibió a este cordobés y a su esposa, quienes no tenían, entonces, nada que festejar.

“Elegimos México”, expresa, “porque mi padre tenía amigos en el Sindicato de maestros (SNTE), y él nos sugirió que viniéramos a acá. De hecho, los amigos de mi padre nos acogieron, y nos facilitaron el alojamiento en el hotel del sindicato, donde estuvimos los cien primeros días”.¹⁷⁹

“Y no traje nada”, resuena en su recuerdo, excepto algo de ropa que lo cobijara, posiblemente, del “frío”. Un frío no sólo climático sino también de aquel otro que generaba la salida: “frío mundial 78”, dirá años después Fabián Casas.

Tal vez era necesario, aunque entonces Alfredo no lo supiera, “no traer nada”. Porque “no traer nada” resulta ser una condición de un viaje de formación, dirá Larrosa, para darle al espíritu una nueva infancia. “Pero no como un apropiarse de la memoria de su origen o como un recobrar su perdida indeterminación, sino como un alcanzar una nueva

¹⁷⁹ Nota de campo, Alfredo Furlán, 07/05/2012, Ciudad de México, p. 1.

capacidad afirmativa y una disponibilidad renovada para el juego y la invención” (2000: 45).

Con esa “disponibilidad renovada”, los primeros cuatro o cinco días, recuerda Alfredo, “resolvimos descansar, no preocuparnos, por decir, descansar y pasear”.¹⁸⁰

El año 1976 no se hizo esperar y la ciudad fue recobrando lentamente su ritmo habitual de “gente que está por todos lados”. Y,

“[...] Entonces en diez días de estar buscando chamba, diez o quince días...
CH.- No me digas que tenías trabajo.
AF.- Sí, tenía siete ofertas de trabajo”.¹⁸¹

“Sí, tenía siete ofertas de trabajo” porque “llegaba en un momento en que había una ebullición impresionante”, recuerda el entrevistado.

Alfredo llegaba, para re-comenzar, casi en las postrimerías del sexenio de Luis Echeverría, que se había inaugurado el 1 de diciembre de 1970, “con el legado de un sistema colmado de conflictos que amenazaban la estabilidad del régimen de poder imperante desde que se consolidó “la familia revolucionaria” (Robles, 2009: 216).

Como refiere Martha Robles, después de casi tres décadas de estabilidad política, México se vería conmovido, en 1968, por un movimiento que exhibiría la debilidad de las instituciones que habían sustentado, tradicionalmente, la maquinaria gubernamental. Este movimiento que al principio expresó el descontento de los estudiantes universitarios, rápidamente lograría articular un conjunto de demandas políticas y democráticas heterogéneas que desembocarían en una pérdida de prestigio y desconfianza de las clases medias mexicanas hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI), como consecuencia de las tácticas represivas que estrecharon la alianza entre los sectores populares y el Estado (Robles, 2009; Suasnábar, 2009).¹⁸²

A la crisis política de fines de la década del sesenta, se sumaba el hecho de que el modelo económico de desarrollo, que hasta entonces había contribuido a la estabilidad, comenzaba a dar signos de desgaste. No hay que olvidar que pasada la década cardenista, la

¹⁸⁰ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 34.

¹⁸¹ Ibidem, p. 25.

¹⁸² Sobre el movimiento estudiantil de 1968, veáse García Salord (1980).

política gubernamental abandonó paulatinamente el espíritu nacionalista y antiimperialista que caracterizó el mandato del general Lázaro Cárdenas, reemplazándolo por un programa “desarrollista” de fomento a la industrialización y diversificación de servicios. Estrategia de industrialización que si bien propició la extensión de la clase media mexicana, también se apoyó en la importación de maquinaria, inversión y personal extranjero especializado para sostener la producción nacional (Robles, 2009).

En cierta forma, el gobierno de Echeverría recurriría a una retórica “izquierdizante”, con apelaciones latinoamericanistas, tanto para reacomodar fuerzas y alianzas al interior del partido gobernante como para neutralizar el descontento y dar respuesta, “desde arriba”, a buena parte de las demandas que motivaron el conflicto. Estos cambios serían vistos entonces como una suerte de “apertura democrática”, si se la compara con el período anterior, y de “modernización” en el ámbito educativo y particularmente universitario (Suasnábar, 2009).

Esa “ebullición impresionante” e imperante en México en 1975, que se deja oír en el recuerdo de uno de los integrantes de este grupo, sería el producto entonces de varios factores.

En paralelo al proceso de crecimiento demográfico y a la concentración de la población en zonas urbanas, a partir de 1970 el país registrará una elevada demanda de servicios educativos que presionará en forma progresiva desde el nivel básico hasta el superior.

Ya desde los años sesenta, y a raíz de una serie de políticas de expansión del nivel secundario -que a partir de 1959 comenzará a presionar los niveles siguientes-, las instituciones de educación superior recibirán las demandas aceleradas que en poco tiempo las llevarán a experimentar un veloz crecimiento.

“Uno de los cambios más significativos debido a la expansión [...], fue el arribo de estudiantes de los estratos sociales medios y bajos cuyas familias hasta entonces tenían escasa o nula presencia en este nivel educativo. En no pocos casos, los estudiantes que ingresaron al sistema educativo superior constituían los primeros de su grupo social y de su ámbito familiar en llegar a los estudios superiores. En este proceso de movilidad social, la educación superior tuvo un papel fundamental al proporcionar las vías para el surgimiento de nuevo sectores medios en México” (Kent y Ramírez, 2012: 306).

México recibía a Alfredo con un sistema universitario que crecía sin una direccionalidad en la regulación de los flujos de la demanda y, en ocasiones, obedeciendo a prioridades de carácter político. No hay que olvidar, como se dijo, que la necesidad de recuperar la legitimidad política perdida después de la represión al movimiento estudiantil de 1968, hizo posible que se prestara particular atención a la creciente demanda de plazas estudiantiles en la educación superior (Kent y Ramírez, 2012).

Pero al mismo tiempo que aumentaba la matrícula,¹⁸³ crecía el número también de instituciones dedicadas a impartir educación superior: de 100 registradas en 1970, pasaron a 225 en 1980. La Universidad Autónoma de México (UAM), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de Bachilleres, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) y numerosas universidades en el interior del país, vieron la luz en esta época.

Asimismo, y en 1971, se fundaba el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), entidad a la que se le adjudicó la función de definir la política científica y tecnológica que auspiciaría la solución de problemas prácticos y relacionados con el desarrollo del país.

“Promotor, coordinador y colaborador de la adecuada orientación del sistema científico-tecnológico, el CONACyT [sería a partir de entonces] el organismo responsable de apuntar la ruta que en el futuro debería seguir el país. [...] La ciencia en México debía propiciar el crecimiento económico y hacer del conocimiento un procedimiento metódico para solucionar los problemas más críticos” (Robles, 2009: 234).

En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la década del setenta se inauguraba con la gestión del Dr. Pablo González Casanova, quien dejaba en claro en su discurso de asunción que encaminaría todos sus esfuerzos a superar la confrontación con el Estado, que había signado la relación entre ambos sujetos hasta entonces, y proponía una ambiciosa restauración y consolidación del papel de la UNAM en la Nación (Torres Parés, 2011).

¹⁸³ En el período 1970-1980, la matrícula nacional pasó de 212, 881 estudiantes a 731, 191, lo cual representó un incremento acumulado de 244% (Kent y Ramírez, 2012).

Con el interés de democratizar entonces la enseñanza, a partir de la apertura de los estudios superiores al mayor número de jóvenes y de una mayor responsabilidad y participación de la comunidad académica universitaria en las decisiones de la institución, se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en 1972 se aprobaron los estatutos del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Avanzada la década serían creadas también las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que darían lugar a cinco unidades académicas (Cuautitlán, Aragón, Zaragoza, Acatlán e Iztacala) y se daría impulso a la investigación científica y humanística, a través de la creación de centros específicos (como fue el caso del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza – CNME- que en 1977 se fusionarían en el Centro de Investigación y Servicios Educativos – CISE-), el fortalecimiento del posgrado y la docencia, y la puesta en marcha de numerosos proyectos de reforma de planes de estudio.

Como recuerda Alfredo, “había mucho por hacer, era un momento de mucho entusiasmo educativo, mucha innovación”,¹⁸⁴ y ello, posiblemente, hacía que el mundo apareciera ante él abierto y se le restituyera la posibilidad de aprender a caminar. “No como un niño que da sus primeros pasos, sino en el sentido de la novela de formación, es decir, como un joven que aprende, a través de la experiencia, cuál es su forma propia de caminar o, lo que es casi lo mismo, cuál es su propia forma de ver las cosas, de leer las cosas” (Larrosa, 2000: 49).

“Llegar” era una forma de sobrevivir, de abrazar la libertad arrebatada. “Re-comenzar” se transformará, sin saberlo todavía, en la posibilidad de dar paso a una “primavera” que, aunque mutilada -inmortalizará Benedetti (2011)-, relevará por fin a un frío invierno que se anunciaba inacabable.

3.3. Y re-comenzaron...

También fue Alfredo el primero en re-comenzar; en hacer de aquellas siete ofertas de trabajo, el nuevo punto cero de este viaje de formación.

¹⁸⁴ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 36.

Posiblemente, fue también él el primero en darse cuenta que de este viaje no podía aventurar un resultado anticipado, en términos de un estado final que sería su culminación. Había que re-comenzar. Y tal vez en ese re-comenzar Alfredo se estaba planteando la posibilidad de hacer algo. “¿Hacer qué?”, se preguntaban los sobrevivientes del cuento de Alberto Vanasco luego de la catástrofe, en aquel “Post Bombum”. “Algo, salvar alguna cosa, para ellos”, los que vendrán, decían.

Y así se lanzaba a la aventura que inaugura todo proceso formativo. “Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte” (Larrosa, 2000: 52).

Lo que sigue forma parte del relato del exilio devenido viaje de formación o experiencia formativa. Como expresa Larrosa, la idea de experiencia formativa contiene, en su acepción alemana, la idea de viaje.

“Experiencia (*Efahrung*) es, justamente, lo que pasa en un viaje (*Fahren*), lo que acontece en un viaje. Y la experiencia formativa sería, entonces, lo que acontece en un viaje y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva a sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior. [...] Un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo” (2000: 52).

3.3.1. Nuevos viajes, algunas paradas y la construcción de lugares donde depositar “el peso del cielo sin tierra”

“Los avatares de la vida”, recuerda Alfredo, lo llevaron a decidirse por una de las siete ofertas laborales, incorporándose a la ENEP-Iztacala (ENEP-I), en enero de 1976, como Jefe del Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, que en el año 1978 cambiará de nombre y adoptará el de Departamento de Pedagogía. Como él mismo explicita,

“En ese momento, [la institución] llevaba diez meses de creada, estaba en plena fase de creación en medio de la explosión demográfica impresionante del nivel superior y estaba, en Iztacala, prácticamente todo por hacerse, desde la ponderación misma de la mayoría de los profesores hasta la organización del trabajo académico”.¹⁸⁵

Debe recordarse que las ENEP representaron una nueva alternativa para grupos sociales que residían en el oriente y norte de la ciudad, ya que cada sede albergó carreras de un área específica (Salud, Humanidades, Sociales, Ciencias), y lo que es más importante aún, significaron la incorporación de esquemas de organización y gestión académica de carácter innovador, como alternativa de formación a lo que se impartía en las Escuelas y Facultades de la Ciudad Universitaria (Serrano Castañeda, 2007)

“La demanda de la institución era innovar de un modo tal que se pudiesen mejorar las enseñanzas, corregir algunos de sus problemas, estar más a tono con la onda innovadora de la época” (Furlán y Serrano, 2011: 91),

Recuerda Alfredo. Como la ENEP-I acogió las carreras de Psicología y Medicina (a partir de 1976), Biología (a partir de 1978), Cirujano Dentista (en 1979) y Enfermería – nivel técnico- (en 1980), el Departamento del que se hizo cargo asesoraría los comité de cada una de las carreras que tendrían en sus manos la modificación de los planes de estudio, como respuesta a la demanda de la institución de innovar, que señala el entrevistado, y colaboraría en la formación de los profesores de la institución,

“[...] Gente recién titulada, que no tenían ni experiencia profesional ni formación académica o muchos [...] eran pasantes, ni siquiera pasantes, eh, con una formación no muy buena, por no decir muy mala”.¹⁸⁶

Como parte de un contexto de “explosión” de la demanda educativa y producto de una falta de direccionalidad en la regulación de los flujos de esta demanda, para Alfredo, la Universidad en México había crecido,

¹⁸⁵ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 37.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 37.

“Mucho más rápido que su capacidad de producir cuadros académicos para que se hicieran cargo, entonces Iztacala... Sí, te doy un dato, al director lo nombraron el 20 de enero, aproximadamente, del año setenta y cinco, y en marzo estaba recibiendo 3,600 alumnos. Bueno, entonces, la formación de la gente era para mí absolutamente baja”.¹⁸⁷

La demanda de educación superior y la formación de los profesores “absolutamente baja”, como recuerda, dieron el encuadre a sus primeras acciones como pedagogo en México y se convirtieron en el marco dentro del cual tuvo que legitimar su participación como autoridad técnica (Furlán y Serrano, 2011). Como él mismo expresa, en un tiempo posterior hubo que cuidar también que las acciones no provocasen ningún ruido en la institución,

“Incluido lo que podríamos llamar *ruido positivo*. En realidad los pedagogos que intervenimos en las instituciones educativas, desarrollando roles de especialistas o expertos, no podemos dejar nunca de reafirmar la legitimidad de nuestra presencia, dado que toda presencia técnica requiere ejercer un poder que se justifica subrayando las carencias que su accionar tratará de remediar. El hecho de no tener la misma formación de los profesionales de la carrera en la cual se está realizando la intervención [...] representa un *handicap* que hay que tratar de subsanar con buen criterio, porque cualquier exceso de soberbia o de desconocimiento de esta diferencia, puede colapsar los esfuerzos técnicos mejor intencionados” (Furlán y Serrano, 2011: 91-92).

Ese no poder dejar de “reafirmar nunca la legitimidad de nuestra presencia” en una institución en la que en tanto pedagogos somos considerados “extranjeros”, en su caso posiblemente se halla complejizado por su doble condición de extranjero: un pedagogo, en medio de médicos, odontólogos, enfermeros, biólogos y psicólogos; y un argentino, en medio de mexicanos.

Y tal vez fue entonces cuando “re-comenzar” supuso también des-aprehender, desde lógicas institucionales hasta modalidades de trabajo, para re-aprender nuevas formas y maneras de “leer” el mundo académico mexicano, pero también, y por qué no, el argentino.

“[...] Aquí tenía la impresión de estar en una escuela, no en la universidad [...], en una especie de secundaria, eh, en donde hasta la fisonomía del

¹⁸⁷ Ibidem, p. 38.

funcionamiento cotidiano se parecía a lo que allá conocía como escuela secundaria, no como universidad. Eso fue, fue un trabajo lento, primero de entender las diferencias y después de venir aceptándolas, ¿no?”¹⁸⁸

Se trató, como recuerda, de “un trabajo lento” que supuso no sólo entender las diferencias, sino también “aceptarlas”. El viaje comenzaba entonces a mostrar los primeros contrastes, también las primeras “posibilidades”. El viaje inauguraba un proceso formativo que ofrecía la oportunidad de comenzar a descentrar la mirada que le había proporcionado aquella Córdoba natal, en la que para que alguien pudiera estar frente a un grupo impartiendo una clase teórica, debía pasar “por lo menos diez años de ayudante de profesor”.

“[...] La estructura tradicional de la cátedra hacía que la administración de la espera fuera el sistema básico, ¿no? Pero, digamos, nunca veías a un tipo parado frente a un grupo dando una clase teórica, primero, que tuviera menos de 35 años, ¿no?, y después que no tuviese formación [...], como ocurría acá. [...], con la gente que se contrató para dar clases... este, la inexistencia de estructura de la cátedra acá hace que, y hace hoy todavía, que de lo mismo que el tipo sea premio Nobel o un ayudante de profesor”.¹⁸⁹

En el relato del entrevistado, se observa de qué manera la mirada se despliega sobre las huellas de otras miradas y en ese despliegue, en el que se constituye el recuerdo, se construye también la historia del propio narrador. Porque fueron estas diferencias las que hicieron posible el establecimiento de otra, a saber: el aprendiz en formación, en aquella Córdoba, docta y revulsiva, se trans-formaba en jefe de formación en este país de contrastes.

México, el viaje, el exilio, se presentaban entonces como los territorios no poblados por los hábitos de la historia personal y colectiva; y por lo mismo, aparecían como la plena disponibilidad, la posibilidad absoluta (Laclau, 1994).

¹⁸⁸ Ibidem, p. 41.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 38-39.

Sería nuevamente una institución, pero esta vez en México y en Iztacala, la que volvería a unir los caminos de dos de “los recién llegados”.

Fue a raíz del “gran trabajo” que hizo Alfredo para convencer a las autoridades de la UNAM de que la incorporación de Eduardo era necesaria, como ambos se re-encontraron para emprender una aventura formativa en “un medio en donde se convidaba a la innovación, al logro de cambios institucionales, apoyado por las expectativas de la joven población (docentes y pedagogos) de ingresar a ser considerados profesores universitarios” (Serrano Castañeda, 2007: 302).

Pero “el peso del cielo sin tierra” de Eduardo tuvo que recorrer otras latitudes, otros lugares “en los que no entendía nada”, recuerda, antes de poder asentarse definitivamente en medio de ese mundo de gente no formalista, más espontánea, con la que se podía eventualmente, discutir cuestiones de textos, de lectura y que se opuso, con sus acciones y producciones, a los planteamientos de la tecnología educativa en Iztacala (Serrano Castañeda, 2007).

El año 1977, parecía no albergar las mismas promesas laborales que habían impactado a Alfredo a fines de 1975. Como expresa Eduardo,

“Cuando llegué a México la situación no era para nada fácil; había muchos argentinos, chilenos, etc., el exilio latinoamericano era muy alto y las posibilidades de trabajo, mínimas. México es un país generoso, muy generoso pero existen restricciones. Tenía 26 o 27 años y con escasa experiencia, o sea éramos criaturas”.¹⁹⁰

Pero, y en ese contexto, Eduardo tendría mucha suerte porque había muchos exiliados que llevaban tiempo buscando trabajo, mientras que él, rápidamente y casi llegando, consigue.

“Un compañero, a quien quiero muchísimo y que hace mucho que no veo, Eduardo Leyva, también pedagogo de Córdoba, estaba acá, le habían ofrecido un trabajo en Saltillo-Coahuila, en la Narro [Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro], que no podía aceptar por una situación familiar compleja que estaba atravesando. El exilio fue muy dificultoso para mucha gente por las historias que se suscitaban... entonces me lo ofreció. Fui a entrevistarme con

¹⁹⁰ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 4.

una diputada, una mujer que me impactó porque lo primero que me preguntó era si era socialista y enmudecí. Pensé: ‘si digo sí, me pone en un avión y me devuelven; pero si digo no, traiciono lo que soy’. Dije: ‘Sí’. Esta mujer, priísta, la primera Ingeniera Agrónoma del país, según su relato, estaba ligada a la corriente política de Luis Echeverría, el presidente que acababa de entregar el poder. Me ofreció un trabajo en una carrera que se estaba armando, muy nueva, en la Narro, en Desarrollo Rural, dirigida a jóvenes campesinos e indígenas. La Narro es una universidad agraria del norte del país dedicada, básicamente, a ingenierías. Para esta nueva carrera que estaban diseñando necesitaban a alguien que pudiese trabajar desde una perspectiva pedagógica y con el método de Freire, y yo les venía como anillo al dedo”.¹⁹¹

“Necesitaban a alguien que pudiese trabajar desde una perspectiva pedagógica y con el método de Freire”, se deja oír sobre el final del relato. Si bien era “una criatura, con escasa experiencia”, aquellas incursiones educativas en zonas marginales de Córdoba, empleando la propuesta de Paulo Freire de concientización y alfabetización de adultos, parecen haberse convertido en la carta de presentación de su “escasa experiencia” en un país “generoso, muy generoso”.

Esta “carrera que se estaba armando, muy nueva, en la Narro”, dirigida a jóvenes campesinos e indígenas, a la que se incorporó durante los primeros seis meses en México, permite visualizar otro dato de la década del setenta, esta vez en materia de educación indígena.

A decir de María Bertely (2012), en el período de Echeverría se estimuló una política cultural de carácter mitológico, que se tradujo en la revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena, de la ornamentación y el rito, y en una exaltación de la identidad india.

“Esta coyuntura [respondió] a la expectativa de los maestros bilingües de crear un aparato educativo especial que [proporcionara] a los indígenas educación básica, normal y universitaria, que como interés político [coincidiera] con el indigenismo de nuevo cuño sustentado por la “antropología crítica” (Warman *et al.*, 1970) y con el paradigma etnicista, cuyo representante máximo es Guillermo Bonfil Batalla” (Bertely, 2012: 86-87).

¹⁹¹ Ibidem, p. 4-5.

Pero en el relato de Eduardo hay todavía un dato más. Ese “soy socialista” como respuesta a la pregunta por su ideología política, parecía transformarse en “la” respuesta que, una vez fuera (del país pero también de sí mismo: de aquel joven y rebelde que había sido), una vez despojado de los marcos de “aquella vida que teníamos y que nos quitaron”¹⁹² y en el México de la no-pertenencia, permitía mantener el lazo “con uno mismo”. Se experimentaba, llegando, que aún existían algunas cosas que habían sobrevivido. Se aprendía, llegando, que no se trataba de un acto de rebeldía sino de una afirmación identitaria por medio de la cual “no se traicionaba lo que se era”.

El ámbito al que se incorporó,

“Era una universidad con internado, con ritos de iniciación, novatadas de ingreso violentas: difícilísimos y fuertes para los alumnos de nuevo ingreso. Situaciones que recordaban a los liceos militares argentinos: nefastos, homofóbicos, retrógrados. Esta fue mi primera gran experiencia de inserción institucional en México”.¹⁹³

Impartió clases y se insertó en trabajo de campo en comunidades campesinas pobres y “desheredadas del país” que le permitieron conocer, según sus palabras, “el México profundo”. Posiblemente este primer acercamiento al “México profundo” pero también a su condición de “extranjero” en un contexto institucional “nefasto, homofóbico y retrógrado”, hayan sido el puntapié inicial de un trabajo pedagógico que años más tarde no dejará de “insistir en la otredad” y vuelva constantemente la mirada hacia ese “saber ligado a lo experiencial”, al que se produce en “las experiencias como resultado de las acciones cotidianas”.¹⁹⁴

Tal como recuerda Alfredo, con la incorporación de Eduardo al equipo de Iztacala, en 1977, profundizaron en varias líneas de reflexión, producto de la formación homogénea que compartían, al tiempo que las formas de intervención del equipo en la institución se fueron haciendo más penetrantes (Furlán y Serrano, 2011).

Tal como recuerda Eduardo,

¹⁹² Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 18.

¹⁹³ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 5.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 11.

“El diálogo intenso con Alfredo [...], por las condiciones del exilio y la tarea a desarrollar en Iztacala, convertía al trabajo que desenvolvíamos en la Universidad en un lugar de militancia en relación a la responsabilidad y el entusiasmo con que lo efectuábamos. La Universidad en esa época era nuestro objeto y como teníamos tanta energía, “militábamos en la Universidad” todo el tiempo... digo, no hacíamos política, hacíamos trabajo académico con el interés y el entusiasmo militante”.¹⁹⁵

Todo lo cual ayudó y marcó, en su opinión, la postura de trabajo desplegada en Iztacala a partir de 1977.

Alicia llegaba, “como decíamos en ese momento, a panfletear curriculum”.¹⁹⁶ Cargaba con la decisión de partir sola,

“[...] Porque no pude sacar a mis hijos inmediatamente por la cuestión de la patria potestad, entonces eso fue toda una historia poder sacarlos del país, pero sí era la expectativa traerlos cuanto antes, tenían 6 y 9 años...”¹⁹⁷

Su relato, como el de Alfredo, construye un año, 1976, de muchas posibilidades laborales que, en su caso, retardaron la decisión de construir en la Ciudad de México el lugar donde “depositar el peso del cielo sin tierra”.

“La primera opción que se me presentó fue un trabajo que me ofreció ANUIES, que tenía un programa fuerte de formación docente y que a mi me parecía muy interesante porque yo venía muy enfocada a la formación docente. Es decir, mi curriculum sobre todo estaba apoyado en las tareas que había hecho en formación docente de profesores de nivel universitario, porque habíamos ya trabajado con distintas facultades de la Universidad de Córdoba...”¹⁹⁸

¹⁹⁵ Ibidem, p. 7.

¹⁹⁶ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 7.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 7.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 7.

Más allá de que Alfredo también “venía” de un trabajo intenso en formación docente, producto de su incorporación a instituciones y programas afines en Argentina, como se vio en el Capítulo II, será una de “las herederas” la que construya, en su relato, una continuidad con un trabajo y un campo, el de la formación docente, con el cual se identificará y en el que inscribirá su trayectoria pedagógica en el exilio mexicano.

Rechazada esa primera propuesta, debido a que “implicaba viajes permanentes y yo dije, ‘no puedo tomar un trabajo donde sean viajes permanentes’”, se contactó con la Universidad Autónoma de Querétaro, también por intermedio de ANUIES, donde le ofrecieron un contrato de tres meses en un proyecto de Universidad Abierta.

“Y también en asesoría a profesores en la elaboración de programas. Trabajábamos mucho, en esa época, las características del programa como instrumento de trabajo, como una cuestión participativa tomando en cuenta los intereses de los alumnos. Yo no tenía idea de lo que era la universidad abierta en ese momento. En Argentina todavía no habíamos recibido la influencia de la *open university* pero bueno empecé a estudiar en Querétaro, prácticamente empecé a enterarme del estado, qué era eso, porque realmente no se trabajaba en Argentina, no existía como idea... había allá los viejos cursos por correspondencia, Academias Pitman, es decir cosas muy alejadas de la idea de lo que podía ser la universidad abierta”.¹⁹⁹

“El programa como instrumento de trabajo, como una cuestión participativa tomando en cuenta los intereses de los alumnos”, posiblemente haya sido una propuesta que Alicia desarrolló amparada en aquella experiencia formativa que le había proporcionado su Córdoba natal.

No hay que olvidar que en el año 1974, y junto a Gloria Edelstein, publicaban un artículo en la *Revista de Ciencias de la Educación* titulado “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En este trabajo exponían algunas consideraciones sobre el método didáctico, entendido como elemento unificador y sistematizador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consideraciones a las que llegaban a partir de un análisis del materialismo dialéctico, su método de conocimiento e investigación y los vínculos con la educación.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 7.

Ya entonces Alicia conceptualizaba “el programa” como un instrumento que si bien definía aspectos básicos y, por lo mismo, un proyecto de acción, la efectividad o no de las líneas de orientación explicitadas en él, dependerían de la coherencia que se guardara con el tipo de relación entre docentes y alumnos que se quisiera privilegiar.

Como la entrevistada refiere, “tomar en cuenta los intereses de los alumnos” resultaba fundamental porque, en este contexto de pensamiento, la relación que se privilegiara entre docentes y alumnos definiría no sólo los comportamientos concretos en el aula, sino que además marcaría las posibilidades de apertura, los límites y los resultados que se obtendrían.

Con estas ideas y propuestas, Alicia desembarcaba en México y en una universidad, que así como era “muy generosa” con ella, “en el sentido de la compañía, de la ayuda de los compañeros de trabajo”, también la obligaba a conocer su realidad educativa.

“[...] [En Querétaro] la universidad abierta era una novedad, a pesar de que hacía ya unos años que el proyecto lo había pensado en la UNAM el Dr. González Casanova, recién las universidades estaban tomando esa idea”.²⁰⁰

Fue luego de la Asamblea de la ANUIES, celebrada en el año 1971, cuando se acordó el establecimiento de sistemas universitarios abiertos, proyecto que en la UNAM, y durante la gestión del Dr. González Casanova, como recuerda Alicia, tuvo un pronto arranque. El propósito de la nueva institución era, en un contexto de masificación de la educación en el país, como se dijo, “educar a grandes grupos de alumnos, con un alto nivel académico y llevar la educación universitaria fuera de los salones de clase” (Torres Parrés, 2011: 59).

De esta manera, la Universidad Abierta se creaba para fortalecer y complementar el sistema tradicional, estableciendo pautas de aprendizaje, ofreciendo materiales didácticos y orientaciones necesarias y específicas para la preparación de alumnos en la obtención de un grado académico.

El viaje de formación de Alicia localizaba un nuevo punto cero que abría un horizonte desconocido para ella, “el horizonte de la educación abierta, pensar en términos

²⁰⁰ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 8.

no escolarizados”, recuerda, “en la importancia de un trabajo mucho más cercano, de tipo interdisciplinario”.²⁰¹ En su caso, su relato construye no un primer viaje sino un viaje que repite otros, condensados en aquellas palabras iniciales: “mi curriculum sobre todo estaba apoyado en las tareas que había hecho en formación docente de profesores de nivel universitario”. “Y la palabra alemana para ‘repetición’”, dice Larrosa, “*Wiederholung*, significa también ‘renovación’. Aprender a leer es, al mismo tiempo, un ‘volver sobre las huellas del pasado’ y un ‘re-comenzar’” (2000: 62).

Pero este viaje enseñaría que no sería Querétaro el lugar “refugio” para Alicia. Con la experiencia de esos tres meses de trabajo (pero también de mucho aprendizaje) y debido a que en ese momento “empiezan a llegar otros compañeros del exilio, entre ellos Justa [Ezpeleta]”, decidió empezar a buscar trabajo en la Ciudad de México.

“Entonces fue Justa la que me conecta con la que era en ese momento la Coordinadora del Sistema de Universidad Abierta, aquí en la Facultad de Filosofía, que le había ofrecido trabajo en asesoría pedagógica a Justa pero a la vez tuvo la oferta del Politécnico –del DIE- y se decidió por el Departamento de Investigaciones Educativas, y me conecta con la Facultad de Filosofía”.²⁰²

Antes de aterrizar en la Ciudad de México, y debido a que “era muy idealista” y “tenía esa cosa de buscar de alguna manera la esencia de lo latinoamericano”,²⁰³ Martha superó el “miedo terrible y el pánico al avión” y llegó a Perú, donde pasaría los primeros cuatro meses posteriores al golpe de Estado argentino.

“Salí de Perú, pasé por Ecuador, porque ahí tenía unos amigos pero fue así ru, ru, ru [hace un gesto con el dedo en forma ascendente] y aterricé acá”,²⁰⁴

Como ella misma recuerda, “Perú estaba a cuatro horitas de Argentina”, una distancia tan corta y al mismo tiempo tan peligrosa.

²⁰¹ Ibidem, p. 13.

²⁰² Ibidem, p. 8.

²⁰³ Ibidem, p. 6.

²⁰⁴ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 11.

“Pero después pasó que estaba la derecha en el gobierno de Perú y entonces nos empezó a ir mal. No a nosotros, que de alguna manera teníamos otro estatus porque éramos profesores, teníamos todos los papeles en reglas, pero había muchos chicos jóvenes que eran de los nuestros, que estaban ahí sin permiso y los sacaban de Perú, los tiraban a Ecuador... Entonces en un momento dado dijimos no, nos dimos cuenta que nos teníamos que ir...”²⁰⁵

“Nos teníamos que ir”, y era la segunda vez en un lapso de tiempo muy breve que volvía a experimentarlo. Atrás quedaba Argentina y ahora también Perú, no obstante, y en su caso, “siempre le quedaría México”.

“Entonces, yo por un lado, era muy idealista y por otro lado, dentro de ese idealismo, yo veía a Perú y a este país como los países donde había una línea latinoamericana, toda esa cosa de lo que son realmente las raíces. Entonces yo estaba con esa cosa de que yo tenía que buscar de alguna manera la esencia de lo latinoamericano y para mi esa búsqueda de la esencia tenía que ver con este país y tenía que ver con Perú”.²⁰⁶

Buscando “toda esa cosa de lo que realmente son las raíces”, aterrizaría en el Distrito Federal, dejando lejos, muy lejos, aquella Córdoba que era su “Nueva York”, aunque no conociera esa ciudad. Pero no sería la Ciudad de México el “refugio” para Martha. El año 1976, en su caso, tampoco prometía un futuro laboral esperanzador aquí,

“[...] Había una transición electoral, se estaba pasando de un presidente a otro, no se movía una hoja”,²⁰⁷

Recuerda. No obstante, y pese a que estaban sus amigos acá, “estaba Justa [Ezpeleta], estaba mucha gente que se quedó en México”, a la distancia, su relato construye un “hubiera”: “yo no sé, a lo mejor, si hubiera conseguido un trabajo en ese período, a lo

²⁰⁵ Ibidem, p. 10.

²⁰⁶ Ibidem, p. 6.

²⁰⁷ Ibidem, p. 15.

mejor no me iba”; y también justifica elecciones: “pero yo creo que era demasiado grande para mi México”.²⁰⁸

“Entonces viene un amigo argentino y me dice, que ya murió y que había sido rector en la universidad nuestra allá [...]. Y me dijo, ‘Martha, allá necesitan una pedagoga’. Y yo no conocía nada de Monterrey. Entonces le digo, ‘Ay flaco, no sé, ¿de nuevo me voy?’ Entonces me dice, ‘Probá’. Entonces yo andaba dudando de ir o no, y me dice Alfredo [Furlán], me mira con sus grandes ojos de seductor [risas], ‘Martha allá hay montañas’. ‘¿Hay montañas?’. ‘Sí’, me dice. ‘No se diga más nada entonces’...”²⁰⁹

Las “montañas” de Monterrey, “que sí me gustaron”, y que imaginaba recordarían siempre “el mismo amor, la misma lluvia”; esas “montañas” detrás de las cuales asomaba posiblemente “el espejismo vibrante de otras trazas urbanas y las imágenes de otras iglesias, de otras sierras, tan parecidas y tan diversas, rememoradas desde el destierro y la melancolía” (Didou Aupetit, 2008: 18), esas “montañas” la hicieron emprender nuevamente el viaje.

“Y yo hacía un chiste en esa época, si sigo así llevo a Estados Unidos [risas]. ¡Porque voy para arriba todo el tiempo!”²¹⁰

En su caso, y más allá de que la situación política en Argentina precipitó las cosas, tarde o temprano hubiese emprendido el viaje porque,

“[...] Me estaba buscando a mí misma y yo creía que para buscarme a mí misma yo tenía que buscar el ‘ser argentino’, tenía que buscar la cultura y entonces pensaba que en un país con una cultura que yo creía, más homogénea, más latinoamericana, yo me iba a encontrar, ese era mi pensamiento”.²¹¹

Posiblemente, esa búsqueda de sí misma, a la que Martha refiere, fuese como encender la lámpara en la oscuridad o como esa luz sin ocaso en el centro de la eterna noche. Como escribió María Zambrano, “algo que no tienen los habitantes de ninguna

²⁰⁸ Ibidem, p. 12.

²⁰⁹ Ibidem, p. 12-14.

²¹⁰ Ibidem, p. 14.

²¹¹ Ibidem, p. 27-28.

ciudad, los establecidos; algo que solamente tiene el que ha sido arrancado de raíz, el errante, el que se encuentra un día sin nada bajo el cielo y sin tierra; el que ha sentido el peso del cielo sin tierra que lo sostenga” (Zambrano, 2002: s/p. Cit. en Larrosa, 2003).

Fantaseando entonces con la búsqueda del vínculo en el que encajaban todos los momentos de su vida, Martha aterrizaba en Monterrey. Y se incorporaba, “ahí enseguida”, como docente, a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León,

“[...] Como maestra en la Facultad de Filosofía, en el área de Pedagogía. Eso sí me daban cuatro materias, estudiaba yo como loca, daba de todo... Yo di clases, por supuesto, de Pedagogía, de Didáctica. Es que no es por nada pero yo era una estrella ahí, en el sentido de que los otros maestros que había -que muchos de ellos no me querían y me movieron el piso, pero había otros que sí me estimaban-, con ellos tenía una diferencia importante, yo tenía un título universitario y los otros no, ellos eran maestros de primaria, de secundaria; gente digna pero que no tenían un título universitario, esa fue la diferencia”.²¹²

Nuevamente el relato personal construye las características de un ámbito universitario mexicano que creció mucho más rápido de la formación académica que pudo brindar a sus cuadros: “yo tenía un título universitario y los otros no”.

También el hecho de que “no es por nada pero yo era una estrella ahí”, permite hipotetizar sobre esa valoración hacia un tipo de capital, el institucionalizado, en la que fue formada: “yo tenía un título universitario, y escrito, de Córdoba, que además decía Pedagogía y Psicopedagogía”, comenta más adelante la entrevistada. Se constataba entonces, o tal vez en este ahora en que el narrador adulto renueva el viaje a través de la narración (Larrosa, 2000), que, y cubierta de laureles académicos, ella era, sin saberlo y en ese contexto de “maestros de primaria, de secundaria”, el producto completo “de la dialéctica de la consagración y del reconocimiento que atrae al corazón del sistema a los más inclinados y más aptos para reproducirlo sin alteración” (Bourdieu, 2008: 113).

²¹² Ibidem, p. 15.

“Eso sí, me daban bastantes materias [...], bueno muchas con relación a lo que yo hacía allá en Córdoba”,²¹³

Deja oír Martha en su relato. Posiblemente ese “me daban muchas materias” se explique por el hecho de que, y otra vez con Bourdieu, “el capital llama al capital, y la ocupación de posiciones que confieren peso social determina y justifica la ocupación de nuevas posiciones” (2008:116). Porque, como Alicia, también Martha trazará una continuidad en relación a las actividades desarrolladas en Córdoba, y será justamente la docencia universitaria el campo en el cual inscriba gran parte de su trayectoria pedagógica en México. Claro que, y si bien el viaje, en su caso, también repetía otros (los que la llevaron a incursionar en la docencia universitaria argentina), de lo que se trataba esta vez era de volver sobre las huellas del pasado para, como Alicia, “re-comenzar”.

Cinco años pasarían para que, y como se dijo, Graciela experimentara la sensación de aquella “primera gota, que después de milenios de lluvia, no se evapora inmediatamente” (Larrosa, 2000: 68).

Todavía bajo libertad vigilada, lo que implicaba no poder salir de la ciudad e ir a la Policía Federal “a firmar” todos los días, los primeros meses del año 1980 se sucedieron para ella entre re-encuentros con amistades, compañeros y familiares, y procurando ver qué trabajos podía realizar.

“Retomo mis contactos con mis compañeras y amiguísimas de toda la vida, la familia, etc., en la ciudad. Y con dos compañeras de nuestro grupo, de este grupo grande que estaban allá, que se habían quedado en Córdoba y habían sobrevivido, todavía era la época de la dictadura, retomo la relación afectiva con ellas, estoy al tanto de lo que ellas hacen. Ellas habían sido también echadas de la universidad, de las respectivas cátedras donde trabajaban y bueno, trabajaban de maestras de primaria y trabajaban en escuelas privadas algunas, o sea, donde habían podido conseguir trabajo y algunas, también, como Lucía Garay y María Angélica Moller, trabajaban como psicopedagogas. O sea, fue una etapa esos años de acomodarse y sobrevivir como se pudiera, ¿no? En el silencio, en el dolor, en toda la situación de

²¹³ Ibidem, p. 15-16.

aislamiento en otro sentido. Y bueno de una gran solidaridad entre las personas que habían logrado sobrevivir y que ahí estaban trabajando y seguían trabajando en educación, en lo que podían, ¿no?”²¹⁴

Fueron meses de “ponerse al día” en todo sentido.

Al momento de su detención, Graciela tenía una hija de dos años que, y a raíz de que también el padre de la niña fue encarcelado, quedó a cargo de sus abuelos maternos. Por lo que el regreso también supuso,

“[...] Re-encontrar a Carol, re-encontrarme con mi ex marido o marido ahí y bueno, intentar de nuevo recuperar la pareja, con Carol y todo. Y ahí tenemos otra hija que es Paula, se llevan 8 años las chicas, una de antes y otra de después”.²¹⁵

Un nacimiento que albergaba -como todo nacimiento- un nuevo comienzo, abriría “la idea esta de si quedarnos o salir”.

“De hecho estando en libertad vigilada, me dieron la opción, que siempre me la negaron, para salir del país. Me la dieron estando en libertad vigilada en el ochenta para ir a Suecia. Y dije, ‘ni ebria ni dormida me voy a Suecia’. Yo había pedido primero México, me la habían negado en Salta porque habían sacado una ley que no podía ser Latinoamérica, cuando la gente exiliada se volvía; luego pedí España y no me la dieron, a pesar de tener familia allá. Me dieron Suecia y dije, ‘¿yo a Suecia? Yo ya estoy en el país y en algún momento me van a levantar el decreto’. Y efectivamente me lo levantaron. Claro que todo ese tiempo iba a firmar diario a la Federal, no podía ir a lugares públicos, no podía salir de la ciudad pero me lo banqué hasta que llegó el momento en que me levantaron el decreto y pude moverme de la provincia y todo [...]. Y bueno, después surgió, finalmente condicionado por la situación de los dos: ser ex presos y toda la limitación económica y la limitación de la seguridad, el miedo y todo... De alguna manera escogimos pero no podíamos volver”.²¹⁶

El hecho de “ser ex presos”, sumado a “la limitación económica y la limitación de la seguridad y el miedo” fue definiendo la idea de emprender el viaje. Para ello, tomó

²¹⁴ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 10.

²¹⁵ Ibidem, p. 10.

²¹⁶ Ibidem, p. 46.

contacto con Alfredo, que ya llevaba unos años aquí y “creía que estaba muerta”, recuerda, por lo que “fue un gran impacto cuando recibió mi carta”, y éste los acogió en su casa.

Pero tampoco sería la Ciudad de México el refugio para Graciela. Si bien la idea inicial era establecerse en el interior, “no quedarnos en el Distrito Federal”, unos amigos argentinos que lograron salir antes del golpe de Estado, le prestaron una casa de fin de semana que tenían en ese momento en Cuernavaca y “aterrizaron allí”.

“Nosotros traíamos cartas de recomendación de otro amigo, de otra amiga pedagoga, en fin, que habían estado acá. Cuestión que mi marido consiguió trabajo acá en la Universidad de Morelos, entonces teníamos casa acá y el trabajo de él acá, y yo seguía buscando trabajo y consigo trabajo gracias a Alfredo [Furlán], a Juan Carlos Geneyro, el Maestro Ricardo Nervi, en fin, diferentes amigos, digamos, en la Universidad Pedagógica Nacional”.²¹⁷

Para 1981, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), llevaba tres años de creada. Fue inaugurada el 25 de agosto de 1978 por decreto del presidente José López Portillo, con la finalidad de “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, de acuerdo con las necesidades del país” (De Ibarrola, 2012: 260).

Como se sabe, la UPN cuenta con varias unidades distribuidas en todo la República y una unidad central, denominada Ajusco, que en sus inicios y como recuerda Graciela,

“Estaba hasta Azcapotzalco, así que tres horas hacía para ir y tres horas para volver. Me iba a las seis de la mañana y llegaba a las nueve de la noche [a Cuernavaca], pero nada más había trabajado allí unas pocas horas”.²¹⁸

La unidad Ajusco ofreció nuevas licenciaturas de apoyo a la prestación del servicio educativo como Pedagogía, Psicología, Administración, Sociología y Planeación. Además, y desde sus inicios, concentró la misión de avalar y supervisar las actividades de las unidades estatales, por lo que desde allí se diseñaron y elaboraron planes y programas de estudio, antologías y lecturas para ponerlas a disposición de todos los maestros del país y fue pionera en la iniciativa de la investigación (De Ibarrola, 2012).

²¹⁷ Ibidem, p. 11.

²¹⁸ Ibidem, p. 12.

Este contexto de institución que se ofrecía a la creación por las características de “juventud” que comportaba la UPN en aquellos años ochenta, albergaría las primeras incursiones pedagógicas de Graciela en suelo mexicano.

“Entonces fue maravilloso llegar, porque en otras cátedras como Sociología de la Educación estaba Martha Teobaldo, en Filosofía estaba Horacio Cerutti, entonces te vas encontrando con gente amiga; Horacio había trabajado en la Universidad de Salta, así que de ahí lo conocía también. Y entro a trabajar en el área de Educación Permanente con una chica amorosa, mexicana, que se había formado acá y después había hecho una especialidad en Pedagogía de Adultos en Francia, y bueno, entro ahí y ahí te puedo contar una experiencia que para mi es impresionante porque entro a trabajar en el área que había sido la última área que yo había trabajado y había trabajado intensamente todo eso...”²¹⁹

La última área en la que ella había trabajado, sería la primera en este nuevo viaje de formación que iniciaba. Y como todo viaje de formación, el viaje de Graciela se abría con un enigma y una prueba de iniciación.

“Entonces entro, me dan una oficina, me siento ante el escritorio y tenía que armar el programa, presentar la propuesta, [...] y me siento ante la hoja en blanco y yo estaba en blanco, no podía escribir nada. Haz de cuenta que me decían Educación Permanente y yo decía, ‘¿qué es eso?’; o sea, nada, borrado completamente. Entonces me entró una angustia horrible”²²⁰.

Todo se presentaba como “borrado completamente”. La máxima socrática venía a su encuentro, saber posiblemente que no sabía nada. Pero en ese momento de “angustia horrible”, como describe, el maestro Nervi, “con el que platiqué y le platiqué lo que me pasaba”, le ofrecería la posibilidad de reanudar la “lectura”.

“Entonces el profesor Nervi me trajo una bolsa de libros de pedagogía de adultos, educación permanente, de educación recurrente, bueno todo lo que él encontró afín y ahí me vine con la bolsita llena de libros para leer. Y claro, empiezas a leer y empiezan los recuerdos y vuelve y vuelve... hasta que pude

²¹⁹ Ibidem, p. 11.

²²⁰ Ibidem, p. 12.

armar mi programa, tanto de la cátedra de Educación Permanente como del Seminario de Alfabetización de Jóvenes y Adultos”.²²¹

Como dice Larrosa (2000), enseñar a leer es producir un dejar escribir para que fluyan nuevas palabras, palabras “no pre-escritas”. Graciela localizaba el nuevo punto cero de este viaje de formación en la “experiencia de la lectura”. Ésta hacía posible que “empezaran los recuerdos” y volvieran aquellas otras letras, con otras palabras pero también se desplazaran los textos leídos, se recortaran, se trajeran y se llevaran para re-anudar el texto, producir nuevas tramas y comenzar a escribir de nuevo.

3.4. Las primeras incursiones en el campo educativo mexicano: re-aprendiendo a “leer”

Hasta aquí los viajes que emprendieron y las primeras “lecturas” que estructuraron, antes de construir los lugares en los que depositarían el “peso del cielo sin tierra” con el que cargaban.

A continuación, detengámonos en esos lugares que construyeron y en las apuestas formativas que realizaron. Los relatos tejerán un tiempo de oportunidades que ofreció “el” México que los vio llegar. Ese tiempo se caracterizará por la posibilidad de re-aprender la lectura del mundo (Freire, 1993), en la que recogerán lo que se venía diciendo para que continuara “diciéndose otra vez”, como siempre se había dicho, como nunca se dijo; internándose en territorios inexplorados, produciendo sentidos nuevos y múltiples (Larrosa, 2007).

3.4.1. El Departamento de Pedagogía de la ENEP-I: “ese gran laboratorio para el trabajo de intervención”

Como se señaló unas líneas más arriba, el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I tenía que responder, allá por 1976, a las expectativas institucionales de innovar: “mejorar las

²²¹ Ibidem, p. 12.

enseñanzas, corregir algunos de sus problemas, estar más a tono con la onda innovadora de la época” (Furlán y Serrano, 2011: 91).

Alfredo se hizo cargo de un espacio que, a su llegada, contaba con dos secciones (Formación Docente y Audiovisual) y que para 1979 crecería, en estructura y personal, al punto de anexar a las anteriores, las secciones de Desarrollo Curricular, Evaluación Curricular, Problemas de Aprendizaje, Evaluación del Aprendizaje y dos talleres (Taller de equipos para laboratorios de enseñanza y Taller de elaboración de modelos para el aprendizaje, que en el año 1980 pasaron a depender de otra División de la ENEP-I).

“Me hice consciente del impacto de la tecnología educativa cuando pude contrastar la formación que había desarrollado en Argentina, con las ideas pedagógicas que imperaban en México en el momento en que arribé. En ese momento prevalecía con mucha fuerza el discurso de la tecnología educativa” (Furlán y Serrano, 2011: 90).

Como recuerda Alfredo, la tecnología educativa en México “funcionaba como un discurso totalizador y dominante que marginaba a cualquier otro discurso sobre la formación” (Furlán y Serrano, 2011: 91).

El problema de la masificación, que como comentaba el entrevistado, había provocado la contratación de personal universitario muy joven, recién egresado, y con escasa preparación y experiencia, pronto demandó capacidad académica y pedagógica para asumir los ideales de los programas educativos. Todo ello llevó a que políticos y formadores mexicanos pensaran en la tecnología educativa como estrategia idónea para capacitar en un período corto de tiempo a un gran número de profesores (Serrano Castañeda, 2007).

Refiriéndose específicamente a las propuestas didácticas o tecnológicas que constituían la oferta de formación docente en esa época, Alfredo señala.

“Profesaban un marcado metodologismo o más específicamente, una sobrevaloración del diseño instruccional centrado en la descripción de los logros: lo que algunos españoles denominaron ‘pedagogía por objetivos’” (Furlán y Serrano, 2011: 93).

Resulta importante mencionar aquí que, y desde algunos organismos ya creados en la UNAM (como el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud –CLATES-), se difundieron en el ámbito universitario, en los años setenta, los postulados de la visión tecnológica del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la ENEP-I, esta visión la sustentaron sectores más vinculados a la planificación y se expresó en grupos de profesores que habían asistido a eventos formativos antes de su incorporación a la institución. “Estos sectores estaban particularmente sensibilizados hacia las ideas de sistematización instruccional (a nivel curricular y a nivel de aula), y hacia el aprovechamiento de la dimensión instrumental (técnicas de diseño, evaluación y producción de materiales) de la tecnología educativa” (AAVV, 1982: 535). Sin embargo, estos grupos no representaban a la mayoría de la comunidad académica de Iztacala, y el conocimiento que tenían del aporte tecnológico a la educación era superficial y aproximativo.

Pero el problema de la masificación, los cambios curriculares que enfrentaban las universidades y las propuestas de nuevas carreras no sólo legitimarían el uso de la tecnología educativa. También la masificación de la educación superior pondría “sobre la mesa”, como recuerda Eduardo, el tema del currículum, que, en su caso, reconoce haberlo aprendido aquí “por un libro de un chileno: Mario Leyton Soto y por los trabajos de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM”.

“María de Ibarrola y Raquel Glazman habían emprendido un gran trabajo desde finales de los 60, con un conocimiento de Ralph Tyler y otros teóricos del currículo, desarrollando cambios de planes en la UNAM, desde la Comisión Nacional de Nuevos Métodos, donde estaba Ma. Esther [Aguirre Lora] [...]. Personalmente no tenía mucha idea de lo que era la teoría curricular en esa época” -comenta más adelante el entrevistado-, “estaba metido en la militancia, [...] y la situación política [en Córdoba] nos tenía a casi todos en otros menesteres”.²²²

“Ellas sí tenían trabajos desarrollados y reflexiones, nosotros no. Poseíamos otras cosas”, recuerda Eduardo. Lo que permite hipotetizar acerca de la existencia de un intercambio experiencial y un trabajo colectivo que hizo posible esa primera lectura del campo educativo superior mexicano. Lectura compartida, que desplegará los signos en lo

²²² Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 6.

heterogéneo, multiplicará sus resonancias y pluralizará sus sentidos. Porque será justamente el esquema flexible, sugerido por Tyler y trabajado por la gente de la CNME, el que propongan inicialmente en Iztacala, esquema “que [tenía] la virtud de no imponer tareas imposibles a un grupo académico como el que existía en ese momento, sin dejar de ser profundo, riguroso y problematizador” (AAVV, 1982: 538). Y al mismo tiempo, asumirán un principio de respeto a los niveles de conciencia de cada grupo, lo cual supuso graduar el discurso pedagógico para hacerlo digerible a los actores directos de los procesos curriculares.

De esta manera el aprendizaje supuso, inicialmente, des-aprendizajes y la construcción de otros nuevos, y los obligó a hacerse conscientes de los “usos políticos” que arrastraban de Argentina y a informarse más “sobre los movimientos de México”.

“Un tiempo después de estar trabajando –a mediados del setenta y seis- estaba impactado por el hecho de que se le diera un lugar tan importante a los temas pedagógicos en las universidades [...]” (Furlán y Serrano, 2011: 94),

Recuerda Alfredo. Y si bien en la UNAM “había tres centros que tenían que ver con la intervención pedagógica” a los que habría que sumar “los departamentos de cada una de las ENEP, y los existentes en algunas facultades”,

“[...] No había ninguna forma de coordinación o de diálogo entre las respectivas instituciones sino que, más bien, prevalecía una suerte de desconfianza y de competencia” (Furlán y Serrano, 2011: 94).

En este marco, se le ocurriría organizar un seminario y hacer extensiva la invitación a cada una de las entidades que se dedicaban a formación docente.

“Todos accedieron con una suerte de actitud ambigua que al comienzo tuve dificultades para entender [...]; los que asistían se dedicaban a justificar por qué cada uno de ellos no podía colaborar plenamente en el proyecto. En esa época, trabajaba conmigo Roberto Sánchez Rivera, quien se convirtió en una especie de cicerone que me orientaba respecto a cómo los otros interpretaban los movimientos que hacíamos. Es decir, se había planteado la preocupación acerca de por qué un recién llegado, de un departamento que apenas se iniciaba, pretendía ser la ‘cabeza’ de un seminario que involucraba a instituciones de más peso. Se lo leyó como una estrategia de poder de mi

parte; a mí, no se me había ocurrido la posibilidad de semejante lectura. Particularmente no se me había ocurrido pensar que promover una actividad de este tipo, significaba ‘estar a la cabeza’” (Furlán y Serrano, 2011: 96).

En ese “a mí no se me había ocurrido la posibilidad de semejante lectura”, que comparte Alfredo, parece anidar aquel relato de Jorge Bernetti y Mempo Giardinelli respecto a la imagen que la comunidad argentina quería proyectar en México, pero también respecto a la visión que los mexicanos devolvían a los argentinos: “la imagen que creíamos proyectar, y que de alguna manera nos interesaba fortalecer” –dicen los autores- “era la de gente inteligente, rápida de ideas, decidida, práctica, eficiente, *piola*. Pero la que muchas veces descubrimos fue completamente opuesta: sí eficientes, prácticos, útiles y laboriosos, pero decididamente insoportables” (2003: 38).

Hacerse conscientes del impacto de la tecnología educativa, sacudirse los “usos políticos” argentinos y “leer” el campo educativo mexicano pero también las dinámicas institucionales, parecen haber sido el encuadre en el que desarrollaron sus primeras acciones este par de “recién llegados”, esta vez, en el más literal de los sentidos.

Posiblemente la condición de “novatos” que, en el año 1976 y en aquella fallida iniciativa los hizo desistir de proponer cualquier intento sistemático de acercamiento entre instituciones a futuro, al mismo tiempo que generaba “intentos fallidos”, abría posibilidades.

La doble condición de extranjeros de la que gozaron, sumada a “una trayectoria militante que nos permitía ‘medir intuitivamente’ el interés de la gente y diseñar acciones”, manifiesta Eduardo, “y a la generosidad de la gente”, posiblemente haya sido lo que les permitió construir en la ENEP-I “un gran laboratorio para el trabajo de intervención, para nuestro trabajo” y hacer de aquellos años 1977-1982,

“Una época intensa de intervenciones curriculares para modificar colectivamente planes de estudios de las carreras del área de la salud y de un trabajo penetrante de formación de profesores”.²²³

²²³ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 8.

Pero, y volviendo a los inicios de ese “gran laboratorio para el trabajo de intervención”,

“[...] Con el paso de los meses, la preocupación inicial por la relación que se establecía entre docentes y el nuevo planteamiento curricular (los planes modulares que se propusieron a fines de 1976), fue complementándose con la tarea de mejorar el desempeño didáctico de los noveles profesores, frente a los alumnos” (Furlán y Serrano, 2011: 92).

Como en Iztacala se intentó una formación que acompañara la práctica de los docentes en el mismo lugar donde se desarrollaba -lo cual implicaba el acercamiento a las tareas de programación de los módulos, el dictado de clases y las evaluaciones-, uno de los rasgos que sobresalió y alrededor del cual se apuntaló el proyecto de formación y transformación curricular, fue el problema del contenido. Y si bien, como explicita Alfredo, había algunos trabajos al respecto de los contenidos de gente más ligada a la tecnología educativa que trabajaba con modelos lógicos de estructuración de éstos, estos trabajos no llegaban a las instituciones y cuando lo hacían no se ponían en práctica debido a su complejidad.

Producto tal vez del gran trabajo grupal que desplegaron con mucha fuerza, y que como resuena en el recuerdo de Graciela, esta generación aprendió al calor de aquellos años setenta argentinos donde se “trabajaba, se pensaba y se producía en grupo”,²²⁴ y producto también de las muchas horas que estos “recién llegados” invertían reflexionando lo que observaban en los grupos institucionales para decidir qué acciones emprender,²²⁵ el problema del contenido, como recuerda Alfredo,

“[...] Una vez que descubrimos su importancia teórica, se evidenció también como uno de los más toscos de los problemas prácticos que trababa el proceso de cambio curricular: el problema de Iztacala era, antes que nada, la falta de dominio por parte de los profesores de los saberes que tenían que transmitir” (Furlán y Serrano, 2011: 93).

²²⁴ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 30.

²²⁵ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 7.

Esta “garrafal carencia”, como la califica el entrevistado, se explicaba por el hecho de la decisión de haber echado a andar “a toda velocidad” las ENEP con la escasez de cuadros académicos preparados. Sumado a esto, se constataba que,

“[...] En los casos en que había algún cuadro novel en algunas de las disciplinas, en general no estaban dispuestos ni tenían interés en abandonar su posible emplazamiento laboral en CU migrando hacia los nuevos centros ubicados en la oscura periferia” (Furlán y Serrano, 2011: 93).

Como se dijo, uno de los aspectos centrales del trabajo que se desarrolló en Iztacala fue la articulación con el trabajo docente. El hecho de que estos “recién llegados” estuvieran en una ENEP con las carreras ahí mismo y los profesores conviviendo institucionalmente con ellos y con el equipo;²²⁶ el hecho de que además estuvieran enclavados en la institución, y el proyecto curricular se convirtiera en un articulador del trabajo, hizo posible la elaboración de propuestas que resolvieran los problemas concretos que tenían los docentes de la institución. De ahí, las palabras de Alfredo, “el problema de Iztacala era, antes que nada, la falta de dominio por parte de los profesores de los saberes que tenían que transmitir”.

En este sentido, y pese a que “la demanda de la institución siempre fue técnica, siempre de ideas operativas que respondiesen a sus temores políticos y a sus propósitos” (Furlán y Serrano, 2011: 94), el Departamento logró oponerse, desde el despliegue de acciones concretas y focalizadas en las particularidades de la ENEP-I, a las soluciones universales que pregonaba la tecnología educativa (Serrano Castañeda, 2007).

Al mismo tiempo, como la preocupación en esos momentos fue deslindar, el problema de los contenidos de los planteos psicológicos del aprendizaje significativo;

“[...] Había un más allá” –comenta Alfredo– “el problema ideológico, el problema de qué clase de contenido ideológico se incluía dentro de los

²²⁶ Este equipo estuvo integrado, por muchos mexicanos que, a decir de Eduardo, “aportaron de manera significativa” al trabajo desarrollado y de formación. Entre ellos se encontraban: Faustino Ortega, Miguel Ángel Campos, Mariela Marzzola, Patricia Aristi; “y los que estamos actualmente en el Proyecto de Investigación curricular (PIC): Monique Landesmann, Miguel Ángel Pasillas, más otros que estuvieron en las distintas épocas hasta que se disolvió el Departamento, cosa que sucedió en 1989” (Nota de campo, Alfredo Furlán, 07/05/2012, Ciudad de México, p. 2).

discursos curriculares, dentro de los programas; eso fue una apertura importante” (Furlán y Serrano, 2011: 101).

Como expresa más adelante, “Aportaciones a la Didáctica del Nivel Superior”, el famosísimo “libro amarillo”, posiblemente fue la expresión más clara del giro conceptual que se produjo en los planteamientos del Departamento a partir del descubrimiento de la cuestión del contenido deslindada de los planteos psicológicos del aprendizaje significativo (Furlán y Serrano, 2011).

Esa primera producción colectiva permitió al Departamento integrarse como un grupo de trabajo consistente que se sabía capaz de realizar aportaciones novedosas, ya que si bien lo que se privilegió en su elaboración fue la construcción de propuestas que resolvieran los problemas concretos que tenían los docentes de la ENEP-I, también tuvo como propósito aclarar algunas de las ideas que sobre didáctica profesaban los miembros del equipo.

A decir de Suasnábar (2009), y pensado como una suerte de manual, el trabajo no sólo recorre los tópicos conocidos de la didáctica (como las nociones de aprendizaje y de planeación de un curso, la elaboración de unidades de trabajo y la evaluación) sino que también introduce una breve revisión crítica de los enfoques dominantes en la disciplina y en la formación docente, donde son perceptibles las marcas de aquel bagaje conceptual que arrastraban.

“Lejos de ser casual, la discusión sobre el contenido [que será el tópico elegido en el libro para confrontar con la tecnología educativa], posibilitaba poner en tela de juicio dos líneas argumentales que sustentan la propuesta de la tecnología educativa: por un lado, la visión escéptica y descomprometida de los contenidos a enseñar, y por otro, la concepción científicista del método que lo reduce a una pura racionalidad instrumental” (Suasnábar, 2009: 97).

De esta manera, el “libro amarillo” no sólo los convertiría en “personajes públicos de la farándula pedagógica”, como dice Alfredo, sino que dará a conocer también una serie de concepciones y enfoques diferentes cuyas implicancias prácticas abrirán y ampliarán el campo de exploración de estos problemas en la década del ochenta.

Ahora bien, y tal vez porque, como decía Eduardo unas líneas más arriba, militaban en la universidad, es decir hacían “trabajo académico con el interés y el compromiso

militante” y porque cargaban con el lastre de un exilio que en cada lugar que les tocaba vivir, les permitía construir un *collage* de aquella historia tan propia; historia que escribían “con retazos de gestos, movimientos, actitudes de la gente, [con los que armaban] los sentidos de la historia en sobreposiciones interminables entre un aquí y un allá que [imaginaban]” (Remedi, 2008: 21), tal vez por todo ello,

“La importancia de este período fue combinar lo que tocaba de tecnología educativa con lo que portábamos de nuestra propia formación, tanto en la Normal Superior como en la Universidad, que nos permitía relacionar de manera muy creativa lo aprendido con lo encontrado en las prácticas”.²²⁷

También para ellos, el viaje recuperaba otros viajes anteriores que se fundían en este “re-comienzo”. Un “re-comienzo” que, como se lee más arriba, les permitía tomar prestados los propios conceptos del texto de una herencia y “construir ese *collage* de aquella historia tan propia”.

Como manifiesta Alfredo,

“La experiencia en política indudablemente marcó muchas de nuestras acciones; al maestro le asignábamos el papel de vanguardia, eso es una extrapolación del discurso político militante [...]. En los proyectos innovadores queríamos que el docente pasara a ocupar el lugar de vanguardia, en el sentido de que transmitiera una visión emergente [...], de avanzada, de ir un paso adelante: de algún modo la función iluminadora de la teoría era una marca de origen” (Furlán y Serrano, 2011: 105).

Aquella universidad científico-científica que los había acogido en la “Córdoba, docta y revolucionaria”; aquellas enseñanzas de “las herederas”, “bombitas ilustradas”,²²⁸ en las que se aprendió que el dominio del saber por parte de quien enseña, y por lo mismo de quien interviene, sería el arma con el que éste contaría “para vencer a alguien”;²²⁹ estas marcas de origen se darían cita en los balbuceos iniciales que hicieron para reflejar el universo de referencias con el que contaban. “El pedagogo no puede actuar si no legitima su rol frente a los otros, y la forma de hacerlo es demostrando ser poseedor de un saber

²²⁷ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 7.

²²⁸ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 15.

²²⁹ Ibidem, p. 16.

especializado que los otros no tienen”, se lee en un escrito del Departamento de principios de la década del ochenta.

Pero a los conceptos prestados que tomaban de aquella herencia formativa, se sumarían los nuevos que construirían a partir de otros viajes de formación que, en paralelo al trabajo de Iztacala, emprenderían.

“En esta época se articulan fuertes vínculos con colegas de la UNAM que estaban en otras ENEP y en el CISE, como fue con María Esther [Aguirre Lora], con Ángel [Díaz Barriga], con Alicia [de Alba], con Rosa María Torres y muchos más. Fue también una época de contactos con extranjeros que vinieron como profesores invitados a Iztacala, entre ellos los italianos Antonio Santoni Rugiu y Angelo Broccoli con una mirada desde el marxismo gramsciano que enriquecía nuestra perspectiva y de la que estábamos ávidos. Grandes pláticas con Angelo y Antonio sobre marxismo y educación, el lugar del maestro artesano, la participación estudiantil, etc. Todo un banquete que repetimos varias veces”,²³⁰

Recuerda Eduardo. “Este banquete que repitieron varias veces” posiblemente halla sido el puntapié inicial de un cambio de algunas coordenadas en su pensamiento que se completará unos pocos años después con su ingreso al DIE, en 1983, donde,

“La presencia de perspectivas sostenidas por ejemplo por Justa [Ezpeleta] y su lectura de una sociología gramsciana; Elsie [Rockwell] y su mirada antropológica; María [de Ibarrola] y su lectura del currículum; Emilia [Ferreiro] y su postura piagetiana del proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los investigadores que estaban en ese momento en el DIE: Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, Olac Fuentes, Eduardo Weiss, etc., que miraban a lo educativo desde diferentes ángulos y con diferentes aportes”,²³¹

Lo llevarían a realizar mediaciones y localizar en el currículum un perfecto analizador de las instituciones educativas y derivar de ahí la construcción de identidades en instituciones de educación superior. Asimismo, y como manifiesta,

“En esa época [...], empiezo a estudiar sistemáticamente psicoanálisis acompañado de un análisis personal con Raquel Barón y en paralelo el estudio en seminarios con Norberto Bleichmar. El acceso al estudio del

²³⁰ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 8.

²³¹ Ibidem, p. 9.

psicoanálisis de manera sistemática y mi propio análisis interroga mis prácticas cotidianas de muchas maneras. Dedicué mucho tiempo al estudio de la teoría psicoanalítica: primero en grupos, en seminarios, y después ya sistemáticamente con Néstor Braunstein y con el grupo de gente que había en el CIEP, el Centro de Investigación y Estudios Psicoanalíticos: Mirta Bicechi, Antonio Solís, Daniel Gerber, etc. Muchos de ellos de Córdoba”.²³²

El estudio del psicoanálisis, en su caso, se combinaría con su estilo de trabajo grupal, producto de la “muchacha intervención” que desarrollaban en Iztacala: “hacíamos mucho trabajo con grupos y recuperábamos trayectorias de profesores, que fue marcando el trabajo y la reflexión que desarrollé en los ochenta”,²³³ manifiesta Eduardo.

Ese “trabajo con grupos” en el que evidenciaba las dificultades de los docentes para ejercer su profesión, sumado al estudio del psicoanálisis y a “aspectos de mi propia trayectoria académica y personal, observada quizás en sus inicios de manera proyectiva, en las formas expresivas en que determinados sujetos vivían/viven a su institución”,²³⁴ hizo que se interesara paulatinamente por el tema de las trayectorias, y hacia fines de la década del ochenta, el tema se afianzará como estudios particulares de trayectorias de sujetos y, más recientemente, de profesionales exitosos.²³⁵

“Esto no es casual porque el dominio de la teoría psicoanalítica era mayor [en los ochenta] y una forma de ligarlo a las investigaciones que realizaba, ya que no podía dedicarme a analizar a los maestros, fue en el estudio de las trayectorias que se amarraba a la reconstrucción biográfica y esta perspectiva permitía trabajarlos con mayor soltura”.²³⁶

Asimismo, el dominio de la teoría psicoanalítica sumado al problema del significado ideológico del contenido, que lo llevaría a profundizar en temas relativos al poder y lo institucional en Iztacala, en el caso de Eduardo le abrirá la posibilidad de una “lectura” de las instituciones mexicanas que reconocerá “cruzada” por la preocupación de entender su propia historia, al evidenciar que en su trayectoria académico-personal, la UNC,

²³² Ibidem, p. 8-9.

²³³ Ibidem, p. 9.

²³⁴ Lion y Mansur (2002: 1).

²³⁵ CV Eduardo Remedi Allione, p. 1.

²³⁶ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 10.

“Fue un lugar de fuerte marca identitaria, al igual que mis pasos por la escuela secundaria/preparatoria, la Escuela Normal Superior. Observo que para determinados grupos generacionales, como al que pertenezco, las instituciones educativas fueron lugares de adscripción junto con los grupos de militancia en los años sesenta y setenta, que ofrecieron un marco de contención-formación y expresión de vida; marco alternativo a nuestros núcleos familiares, varios de ellos primeras generaciones de inmigrantes, sin estudios universitarios, con orígenes desdibujados frente a campos identitarios fuertes que competían como lugares de contención con los grupos familiares de pertenencia”.²³⁷

En el caso de Alfredo, otro viaje, pero esta vez a Francia para realizar su Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad René Descartes (París V), le permitiría construir ese *collage* de su propia historia.

“Creo que cambiar de país es una experiencia muy recomendable, aunque sea como becario, y si se puede triangular, es decir, como lo hice yo, que además de México estuve radicando un tiempo en París, mejor todavía. En educación, en donde los discursos siguen casi siempre perspectivas locales, no me cabe la menor duda que es necesario”.²³⁸

Si bien, y como recuerda, el mercado de créditos que se comienza a estructurar por esa época, lo ubicó en un lugar distinto dentro del grupo de Iztacala, “pues el título de doctor se empezó a cotizar con mayor fuerza en el mercado académico” (Furlán y Serrano, 2011: 101), “en educación, en donde los discursos siguen casi siempre perspectivas locales”, este nuevo viaje le permitirá estructurar nuevas lecturas.

En este sentido, en los inicios del CISE, se difundió la idea del docente como trabajador; noción que impactó en los programas de formación docente y que moldeó, en su caso y ayudado posiblemente por aquella estancia en París, algunas ideas que más tarde elaborará respecto a “algunos puntos oscuros de la didáctica”, como recuerda.

²³⁷ Lion y Mansur (2002: 3).

²³⁸ Nota de campo, Alfredo Furlán, 7/05/2012, Ciudad de México, p. 3.

“En tanto trabajador, al profesor primero se le contrata el tiempo laborable y después lo rellenan curricularmente [...]. El profesor primero que nada es un trabajador –incluso el investigador– somos más *homo academicus* –en el sentido de Bourdieu– que profesionales. Son formas de trabajo social históricamente construidas y la docencia es fundamentalmente eso; el hecho de que se tenga que hacer un discurso especialmente aclaratorio acerca de que es un trabajo habla nada más de la fuerza del carácter doctrinario del campo, del origen de vocación religiosa, del sacerdocio” (Furlán y Serrano, 2011: 103).

Estas ideas se fortalecerán, posiblemente, al calor de aquellos nuevos viajes, no sólo en el sentido literal del término sino también en los que emprenderá al tomar contacto con la producción de otras dependencias de la UNAM. Ya que, y como recuerda Alfredo, la realización del Primero Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en 1981, representó para él, y para todos los miembros del Departamento, “la apertura a una gama de experiencias nuevas y de acercamiento a otros espacios institucionales u otros grupos, por ejemplo de la UPN, del CISE, de la UAM, de la Universidad Veracruzana, de Chiapas, de Sinaloa, etc.” (Furlán y Serrano, 2011: 113).

“A partir de ahí se planteó una etapa de nuestra presencia en todo el país [...]. Como profesionistas, de algún modo íbamos siendo creados por un público que demandaba determinadas cosas, pero al mismo tiempo íbamos creando un tipo de público, un tipo de escuchas. Por ejemplo, en esos años fuimos complejizando nuestro discurso: pasamos de promover la redacción de objetivos de conducta, la definición de actividades y evaluación, a un discurso en donde lo curricular aparecía en su forma más compleja, como proyecto general de la institución, en donde se trataba de vincular el tema del poder de la institución, lo ideológico con lo metodológico didáctico” (Furlán y Serrano, 2011: 113).

La experiencia de trabajo en Iztacala que, como recuerda Eduardo, constituyó una práctica intensa sin mucho tiempo para reflexionar con distancia del quehacer, porque la urgencia de la práctica exigía otras lógicas más centradas en la reflexión en la acción,²³⁹ posiblemente se objetivó, en el caso de Alfredo, en aquel “tiempo en París”.

Sumado a esto, unos años más tarde (allá por 1985), el CISE difundirá la idea de la investigación-acción como “métodos de formación, no de investigación”, lo que le

²³⁹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 9.

permitirá a este “recién llegado” interesarse por el campo pedagógico como un tema de reflexión.

“A partir del ochenta y siete, ochenta y ocho, después que me doctoré pude poner atención un poco más detenidamente al campo pedagógico en tanto campo de discursos” (Furlán y Serrano, 2011: 103).

El título de su tesis doctoral es “Curriculum et société. Analyse du discours sur la planification de la pratique éducative”. Durante su elaboración se familiarizó con bibliografía que plantea la relación entre discurso, práctica e intervención, y de la que posiblemente echó mano el equipo de trabajo del Departamento de Pedagogía, en la década del ochenta. Como describe Alfredo,

“Los franceses distinguen entre el investigador y el práctico (*chercheur et praticien*). En especial la idea de intervención ocupa un papel importante en la forma de reflexionar con respecto a la producción de los saberes. Cada discurso de algún modo debe su estructura y alcance al interlocutor al cual se dirige y a la situación que se produce, porque los discursos son intertextuales. El discurso de la intervención es un discurso de acción, es un discurso performativo, pretende modificar” (Furlán y Serrano, 2011: 117).

Tal vez fueron esos “textos” puestos en “contexto” los que le permitieron elaborar una concepción de la Pedagogía como disciplina relacionada con la intervención y que se hace cargo, siempre, del mejoramiento de la educación. De ahí que, y en tanto “gran laboratorio de intervención”, la ENEP-I y el trabajo allí desarrollado, hoy pueda evaluarse como un espacio donde prevaleció lo pedagógico por sobre lo didáctico, “en el sentido de una teoría general del funcionamiento del proceso educativo”.

Dejo el Estado de México por un momento para regresar al Distrito Federal. Específicamente a las verdes islas de la Ciudad Universitaria hasta donde me transporta el relato de Alicia. Recuerdos que hacen de aquellos años de exilio, un tiempo de absoluta posibilidad.

3.4.2. “Sentirse parte de un proyecto”: la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL

“El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizó por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago y la creciente demanda de servicios en este ramo” (Rojas Moreno, 2009: 3).

Coincidió también con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación; no obstante, el SUA no fue concebido como enseñanza por correspondencia o por televisión. En su lugar, la enseñanza se estructuró a partir de una combinación de métodos y estrategias (seminarios, diálogos, lecturas) en vinculación con los medios de comunicación de masas como la televisión, la radio y el cine (Torres Parés, 2011).

En la coyuntura histórica que enmarcó el nacimiento del SUA, convergieron tanto las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, como los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. No obstante, y en palabras de Alicia,

“en la UNAM fue trabajado siempre en forma muy demagógica la idea del sistema porque se lo vio como una opción para democratizar la enseñanza pero nunca se le dio los recursos para una expansión adecuada. Y un sistema abierto es caro y cuesta mantenerlo”.²⁴⁰

Como la entrevistada manifestaba en el apartado anterior, llegaba al SUA de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL), a través de la gestión de Justa Ezpeleta, su amiga y compañera de “viaje” argentina, quien,

“Me conecta con la Facultad de Filosofía y con la Dra. Blanca Giménez que era la que tenía que echar a andar el SUA aquí en la facultad sí o sí porque si no ya se acababa el presupuesto. El proyecto había estado en manos del Colegio de Pedagogía, avanzado en una estructura general del sistema y bueno ya era, digamos, la última oportunidad de terminarlo”.²⁴¹

²⁴⁰ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 9.

²⁴¹ Ibidem, p. 8.

Como señala Javier Torres Parés (2011), el proyecto del SUA requirió un creciente apoyo financiero de la Universidad y fue gracias a la gestión del entonces rector, Pablo Gonzalez Casanova, ante el gobierno nacional para eliminar el déficit universitario, como se impulsó el desarrollo de esta iniciativa. Claro que el presupuesto sería asignado en el año de su creación, razón por la cual para 1976 era urgente, como recuerda Alicia, que se echara a andar “sí o sí porque si no se acababa el presupuesto”.

Blanca Giménez entonces, le ofrecería hacerse cargo de la Coordinación de la Unidad de Asesorías Pedagógicas del SUAFyL. Como recuerda,

“Blanca Giménez, [...] era doctora en Pedagogía pero no tenía muy buena formación pedagógica. Sí tenía una actitud muy progresista, era esposa de un exiliado republicano, cercana al partido comunista, había tenido un marido preso por haber vuelto a España en épocas del franquismo, a la lucha contra Franco; es decir, le interesaba formar un equipo ideológicamente con ciertas características”²⁴².

Esa historia de una mujer con “un marido preso”, que construye selectivamente el relato de Alicia a partir del sentido de los aspectos que han dejado huellas en el presente, parece dejar asomar el espejismo de aquella otra historia inconclusa también de una mujer con “un marido preso” en aquella ciudad de sierras e iglesias. Posiblemente también, “la actitud progresista” de esa mujer que compensaba su “no muy buena preparación pedagógica” y a la que “le interesaba formar un equipo ideológicamente con ciertas características”, le permitió a Alicia “anidar” en un espacio en el que se hablara el “mismo idioma” para hacer de ese sitio un *entre deux*: si bien no pertenecía a, tampoco le resultaría del todo ajeno (Didou Aupetit, 2008).

A decir de Ileana Rojas Moreno, un aspecto de la estructura académico-administrativa del proyecto que permitió la consolidación del SUAFyL fue la participación de la Unidad de Asesoría Pedagógica, creada en 1974 y que prestaría servicios hasta el año 2002. “En este hecho puede observarse cómo la pedagogía en tanto disciplina fue la plataforma desde la cual las instancias directivas de entonces definieron el proyecto académico de formación universitaria, y dieron forma a un modelo educativo hasta entonces inexistente en [el] país” (2009: 3).

²⁴² Ibidem, p. 8.

Como manifiesta Alicia, sus gestiones hicieron posible la constitución de un equipo de trabajo interdisciplinario y en colaboración,

“Había un par de psicólogas, algunas pedagogas y pedagogos, y así yo me inicio en un campo, digamos, un trabajo en colaboración con... También colaboró mucho una psicóloga social que en estos momentos vive en Argentina, Deolinda Martínez, que había tenido una formación muy fuerte en grupos operativos y ya venía de la Escuela de Pichon-Rivière. Yo invito a trabajar también al SUA a Elena Squarzo, que estaba trabajando en la UPN, y en conjunto armamos las bases de lo que va a hacer el sistema de universidad abierta en la facultad...”²⁴³

De esta manera, el diseño de planes de estudio para las carreras que habrían de impartirse, la elaboración de programas, materiales educativos, apoyos para la evaluación y preparación de los docentes que se incorporarían al sistema, se establecieron como funciones principales de la Unidad de Asesoría Pedagógica (Rojas Moreno, 2009).

Ahora bien, los problemas no se hicieron esperar y pronto llegaría el tiempo de los desencuentros pero también de los re-aprendizajes y de la estructuración de nuevas “lecturas”.

“Al frente de la carrera [de la Licenciatura en Pedagogía]” –comenta Alicia– “estaba un grupo de profesores de una formación muy científicista, experimentalista, conductista, entonces la discusión vino precisamente por cuestiones pedagógicas, por el planteo de objetivos. Yo me quedé muy impresionada [risas] porque, por ejemplo, se sabían de memoria la Taxonomía de Bloom, hablaban del 8.1 o el 7.6 [risas] y yo decía, ‘¡no puede ser!’”²⁴⁴

Este desencuentro en términos pedagógicos, que se expresó en diferencias respecto a “lo que había que plantear, cómo había que plantearlo, las actividades, cómo había que plantear las autoevaluaciones dentro de un material de estudio”,²⁴⁵ recuperaría en el caso particular de Alicia, buena parte del cuestionamiento a los modelos tecnocráticos en educación, presente en las discusiones político-pedagógicas de los años setenta de la que

²⁴³ Ibidem, p. 8.

²⁴⁴ Ibidem, p. 10.

²⁴⁵ Ibidem, p. 10.

fue parte activa (Suasnábar, 2009).

Habrá que recordar aquí que, en Córdoba y en su relato, Alicia se presenta adscribiendo a líneas progresistas y planteos pedagógico-políticos innovadores para la época,

“Sobre todo en Medicina [en la Facultad de Medicina de la UNC]”- recuerda- “fue un trabajo muy interesante porque, como decíamos nosotros, después que nos vamos explotó la bomba porque prácticamente nuestros argumentos vinieron a avalar las posiciones más democráticas y hacia la izquierda de un equipo grande de profesores que estaba dividido. Entonces prácticamente el titular de la cátedra ni nos saludó cuando nos fuimos porque les dimos argumentos para tener una actitud... Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor titular es una especie de dios, entonces hablar de mayor participación, de decisiones consensuadas, realmente... a nosotros viniendo de Filosofía nos parecía lo más natural pero ahí no, ahí realmente terminó en una división de la cátedra”.²⁴⁶

Un acercamiento a una formación político-pedagógica tal vez haya estado detrás de esa “actitud” que forjaron en aquellos docentes argentinos. Pero posiblemente el hecho de que aquellas intervenciones generaran “una división de la cátedra” que en “Filosofía” no hubiese sucedido, y dada su propia condición de “extranjera” en Medicina, esta experiencia le servirá como punto de partida de una reflexión más profunda. A partir de entonces, construirá estrategias para establecer diálogos con diversos campos profesionales, que serán de mucha utilidad en México, y evitar “esa actitud en general, [con la que cuentan los profesores universitarios], de que yo sé lo que tengo que enseñar y la pedagogía no tiene nada que decirme”.²⁴⁷

También habrá que recordar que en aquellos años setenta argentinos, y como señala Suasnábar (2009), los debates didácticos y curriculares estuvieron signados por la crítica y el cuestionamiento radical a las concepciones tradicionales (“Medicina siempre tuvo una docencia muy jerarquizada donde el profesor es una especie de dios”, decía Alicia), que sin embargo, no abandonaron la búsqueda de propuestas y alternativas teóricas y metodológicas.

De ahí que el estupor inicial que todos estos pedagogos compartirán, al evidenciar la

²⁴⁶ Ibidem, p. 4.

²⁴⁷ Ibidem, p. 9.

fuerte presencia de la tecnología educativa en México, haya residido también en el hecho de que ésta contrastaba con los desarrollos teóricos que habían generado en Argentina previos a la salida.

Al trabajo de Alicia y Gloria Edelstein sobre el método, que se hizo referencia en el apartado anterior, se sumaba otra producción pionera para la época, por sus planteos, de una compañera de estas “herederas”. Susana Barco de Surghi publicaba a fines de 1973, en la *Revista de Ciencias de la Educación*, el texto “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, que resonará en el recuerdo de algunos “recién llegados” como un trabajo que marcó aquella etapa formativa.

Influenciada por el marxismo de Aníbal Ponce y el althusserianismo pedagógico de Tomás Vasconi, la autora cuestionará el pretendido carácter instrumental de la didáctica que asignaban las concepciones tradicionales, “las cuales al descontextualizarla de los determinantes sociales no sólo expresaban una visión aséptica y descomprometida del rol docente sino también conllevaba una práctica autoritaria y verticalista de las relaciones docente-alumno” (Suanábar, 2009: 92) (“hablar de mayor participación, decisiones consensuadas”, se escucha en el recuerdo de Alicia).

Pero su aporte no se quedará sólo en la crítica a la didáctica tradicional,

“[...] La didáctica no es una tecnología que pueda modificarse sin riesgo para los fines y estructura del sistema escolar imperante, y dependiendo éste del sistema socioeconómico de un país, de no darse la revolución en el sistema total en su estructura, la revolución pedagógica y didáctica pasa a ser una frase hueca. Y las revoluciones no las hacen los pedagogos, o la hace el pueblo con la clase obrera al frente, o no la concreta nadie. Esta afirmación, huelga decirlo, es válida si se piensa en un proyecto de sociedad socialista. Pero en tanto la misma no se concrete, la situación no exime de responsabilidades a quien aspire a ello, llevándolo a un quietismo cómplice en el plano didáctico. Mientras esas aspiraciones se plasmen por los esfuerzos mancomunados de todos, realizando desde todos los ámbitos de acción en que se encuentren quienes lo acepten como necesario, se puede, a nivel del aula, coadyuvar a su logro. ¿Cómo? Poniendo en práctica una didáctica contestataria, denunciante, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior” (Barco de Surghi, 1973: 47. Cit. en Suasnábar, 2009).

Con este bagaje intelectual y experiencial, estos pedagogos argentinos tejían tramas.

Algunas de esas tramas, decía un tal Paulo Freire, “me trajeron al exilio” (en el más literal pero también figurativo de los sentidos). Como él, Alicia llegaba “con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo, de las aguas tibias del Atlántico, de la ‘lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo’” (Freire, 1993: 10). Pero a la memoria de aquellas tramas, Alicia añadiría la marca de nuevos hechos, nuevos saberes que se constituyeron en nuevas tramas.

Para 1976, los cambios administrativos y de gestión del sistema trajeron aparejados nuevos conceptos y estrategias de desarrollo pedagógico a la División SUAFyL. Ese año, Alicia ingresará al sistema y junto con ella se incorporará también personal del sistema escolarizado de la Facultad y de otras dependencias universitarias y gubernamentales (Rojas Moreno, 2009).

Si bien entonces, la tecnología educativa se presentaba como un discurso hegemónico y ampliamente legitimado que, por momentos, hacía dudar de los esfuerzos alternativos, no lo era tal. Y posiblemente con esa asunción de evitar “un quietismo cómplice”, fue como se logró, desde la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL,

“Con algunos profesores [...] una tarea muy interesante, de mucha posibilidad de comprensión. Elaboramos muchas guías de estudio, siempre en colaboración un pedagogo con el especialista en la materia, cosas con mucho encuentro”.²⁴⁸

Como señala la entrevistada, el trabajo en colaboración de “un pedagogo con el especialista de la materia” elaborando materiales, permite dar cuenta de la concepción distinta del conocimiento como de los procesos de enseñanza y aprendizaje comprometidos en esta modalidad de Universidad Abierta que se instaura en la Facultad de Filosofía y Letras, y en la cual la Unidad de Asesoría Pedagógica desempeñará un papel fundamental. A propósito de ello, Rojas Moreno (2009) señala que dicha Unidad, a partir de 1976 y a través de la propuesta de diseñar e implementar planes de estudio *ad hoc*, inaugurará una etapa de reflexión respecto a las características propias de un sistema que, hasta entonces, había estado funcionando con los planes de estudio del sistema escolarizado que habían

²⁴⁸ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 9.

sido trasplantados sin mediación alguna.

Un aspecto importante sobre el que se consolidó también el SUAFyL fue el de las tutorías. Para apoyar entonces la labor docente de los tutores, a partir del año 1977 la Unidad ofertará cursos de formación de tutores, que se complementarán, como recuerda Alicia, con seguimientos constantes de las tutorías y revisión de materiales.²⁴⁹

“Cabe destacar que, a diferencia de otros sistemas donde se tiene conocimiento de la utilización de procedimientos de enseñanza individualizados, en el SUAFyL se enfatizó la importancia del trabajo grupal pues ofrecía la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza” (Rojas Moreno, 2009: 5).

Nuevamente los espejismos de aquellas referencias formativas parecen asomar detrás de algunas propuestas y afirmaciones. El aprendizaje en grupos, el intercambio de experiencias, una mayor participación por parte de los alumnos y la consideración de que en el aprendizaje la subjetividad de éste ocupa un lugar destacado, parecen haberse puesto en diálogo con esos otros saberes y desafíos que el propio sistema, “desconocido hasta entonces” para Alicia, exigía elaborar y enfrentar.

“La cuestión de darle prioridad a la forma sobre el contenido había generado una actitud de rechazo hacia los pedagogos. Solamente les interesaba qué verbo poner y si estaba en infinitivo o no [risas], y si se podía conocer mediante determinados elementos”,²⁵⁰

Recuerda la entrevistada. Pero en este contexto de aguas empantanadas en la tecnología educativa, las tramas heredadas se enriquecerían con novedosos encuentros. En este sentido, el CISE parece haber sido una “tabla de salvación” que le permitió a esta “heredera” entrar en contacto con gente con,

“Una actitud mucho más abierta a nuevas posiciones, [...] sobre todo muy influenciada por Bauleo, que lo habíamos trabajado varias veces con ellos; que habían armado un programa de becarios donde me invitaron a dar un curso... ahí hubo muchos encuentros en términos de pensamiento, con

²⁴⁹ Ibidem, p. 9.

²⁵⁰ Ibidem, p. 11.

apertura al psicoanálisis, con apertura a la dinámica de grupos, con críticas a la tecnología educativa”.²⁵¹

La marca de estos nuevos contactos, hechos y saberes desarmarán, rearmarán, anudarán, enredarán y elaborarán una nueva trama que reafirmará, en su caso, una continuidad con aquella Alicia “heredera”, la de saberse “sustantivamente política y adjetivamente pedagoga” (Freire, 1993).

Sin perder de vista la propuesta de la Unidad de Asesoría de elaborar planes de estudios específicos para el SUAFyL, delimitando además una concepción de aprendizaje – independiente- que se desmarcó del conductismo imperante y haciendo énfasis en el trabajo grupal como medio de socialización del conocimiento; y si se comparan estas innovaciones con el antecedente de tecnología educativa que definió el arranque de los servicios educativos del sistema, representados en el relato de la entrevistada en la actitud tecnicista de los pedagogos, este espacio -otro “gran laboratorio de intervención y formación”-, parece haber sido una defensa y trinchera para la elaboración de un discurso alternativo a “la” tendencia vigente.

El viaje de Alicia, como ella misma decía, le “abría un horizonte”. Posiblemente porque ella se dejaba apoderar, tumbar y transformar por él. Alicia se disponía entonces a oír lo que no sabía, lo que no quería y posiblemente también, lo que no necesitaba. Y tal vez sea esa “experiencia de la lectura” (Larrosa, 2007), por la que se dejó afectar, la que alcance para comprender las palabras que siguen.

“Yo creo que, por una parte, [existe un gran aporte de] ese grupo –que no fui yo sola, fue un grupo fundacional del sistema abierto- que marcó una diferencia en cómo se estaba implementando el sistema en otras facultades de la UNAM. Porque el sistema abierto se creó con una coordinación que era más formal que real, porque en realidad cada división del sistema dependía de cada Facultad, y sigue dependiendo de cada una de ellas. Entonces tomó caracteres muy diferentes en Derecho, que tradicionalmente ha sido una facultad muy reaccionaria, de lo que puede haber sido Filosofía o Ciencias Políticas. Ese trabajo marcó una diferencia, que la gente que está actualmente de más antigüedad en el sistema, sigue reivindicando como importante de

²⁵¹ Ibidem, p. 10-11.

hacer [...] y de retomar, en alusión al trabajo conjunto que se perdió. En ese sentido, yo creo, que fue un aporte mutuo, de todo un grupo”.²⁵²

3.4.3. La docencia universitaria: el “refugio” de aquellos años

Para el año 1977, la Dictadura argentina celebraba su primer aniversario, con un poder represivo en aumento. La “Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh, en la que denunciaba la política represiva y de exterminio de la Dictadura, circulaba por los periódicos locales y un día después de su publicación, el periodista y escritor era herido de muerte y su cuerpo, secuestrado y desaparecido. Ese mismo año, se disputaban los partidos finales de las eliminatorias del Mundial de Fútbol que se jugaría, en junio de 1978, en suelo nacional. Para algunos integrantes de este grupo, 1977 fue el año en el que se comenzaría a asumir que la elección dolorosa que sobrellevaban, “la de dejar el propio país sin una absoluta capacidad de elección” (Ulanovsky, 2011: 27), se prolongaría algunos años más. También 1977 fue el tiempo del nacimiento de un “héroe muerto”, que una hija se resistirá a tener años más tarde...

“Adoraba Córdoba, siempre la adoré. Y yo no pensaba irme, no pensaba, no quería irme...”,²⁵³ resuena en el recuerdo de Martha. Pero se fue. Y sería 1977 también, y para ella, el año en el que “había una vez” se transformó en un “re-comienzo”, en aquella ciudad de montañas tan parecidamente diferentes a las rememoradas sierras cordobesas.

Como se dijo en el apartado anterior, la docencia en el Colegio de Pedagogía de la UANL, será el primer acercamiento al campo de la educación superior mexicana, desde donde esta “heredera” construirá algunas nuevas “lecturas”.

Cabe aclarar aquí que cuando Martha llega a Monterrey, el Colegio de Pedagogía llevaba tres años de creación. Este espacio institucional vio la luz en el año 1974, con el proyecto inicial de ofrecer formación de posgrado a profesores normalistas. Proyecto que, aunado a los cambios institucionales pero también más generales de la década en materia

²⁵² Ibidem, p. 18.

²⁵³ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 3.

educativa, derivaron en la construcción de una Licenciatura que centró la formación en la discusión del campo educativo y las prácticas que de éste se desprendían, rebasando los proyectos iniciales de formación del magisterio normalista (Romo Beltrán, 2011).

Teniendo a su cargo materias como Fundamentos Epistemológicos de Ciencias Sociales, Teoría Pedagógica, Psicopedagogía y Didáctica, Diseño y Desarrollo Curricular, Taller de Educación no Formal y Práctica Docente, entre otras; y como ella misma recuerda, “sí, yo empiezo a dar clases de materias de los primeros cursos, materias de los últimos cursos”,²⁵⁴ se haría a la tarea de investirse de un estilo de habitar la docencia que guardaría relación con “aquella Martha” que hoy se “mira con respeto”, pero de la que también se desmarcaría.

“Haciendo una reconstrucción”, por usar sus palabras, tres grandes líneas formativas arrastraba de Argentina, que la habían marcado en función “de los años setenta, de mis compañeros de allá, de todo”,

“Uno era Piaget, otro era Freud y otro era, por el lado de la izquierda, Marx. Marx, Piaget y Freud, pequeña bomba! Una bombita ilustrada [risas]. Ahora, obvio, con esto no quiero decir que yo era... en términos del saber ya, una cosa es la influencia pero ya después en términos del saber, yo te digo que yo sabía más de Piaget, en segundo grado sabía algunas cosas de Freud, tal como se presentaban, y en tercer grado, lo de Marx, que había leído algunas cosas, iba a las reuniones, tenía compañeros...”²⁵⁵

Aterrizaba en Monterrey entonces con lecturas de un Piaget desconocido en una institución universitaria que atravesaba un proceso de refundación, que en el caso del Colegio de Pedagogía se extendería desde el año 1976 hasta 1988.

No resulta menor aquí subrayar que en 1974, no sólo se crean en la UANL nuevas profesiones, entre ellas Pedagogía, sino también que la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras adopta la denominación Facultad de Filosofía y Letras. Y a decir de Rosa Martha Romo Beltrán (2011), el estilo de gestión desplegado a partir de entonces se fundará en sólidas afinidades político-académicas que, asentadas en el trabajo grupal y la creación colectiva, dejarán una huella en los estilos de producción y organización del

²⁵⁴ Ibidem, p. 15.

²⁵⁵ Ibidem, p. 15.

período.

La apertura generada por el movimiento estudiantil de 1968, dinamizará la vida académica de la UANL.

“Los espacios de decisión colegiada y la impronta del trabajo grupal se [instituirán] como modelo de gestión predominante, en tanto que la confrontación en el plano epistémico entre grupos [será] cada vez más explícita, lo que [fortalecerá] la vida académica, toda vez que [evidenciarán] diversas posturas, cuestionamientos y formas de abordaje de la complejidad social” (Romo Beltrán, 2011: 4).

Como Martha recuerda, “a Piaget me lo sabía de adelante para atrás”, y en un contexto de confrontación epistémica explícita entre diversos sujetos institucionales, la propuesta de una didáctica de raigambre constructivista y el énfasis en el carácter político de la educación, no tardarían en despertar los escozores de una población estudiantil agitada.

“Estando aquí, me dice una compañera que los alumnos se habían ido a quejar de mí. ¡Claro, imagínate, Piaget, Freud y Marx, una bomba! Ideología, el discurso... yo a Piaget me lo sabía de adelante para atrás, tenía un [montón] de alumnos además. Entonces van y se quejan con el director de la carrera de mí, que bueno que ya no quieren y que esto y que el otro”.²⁵⁶

Estaba sola, recién llegada y una queja de sus alumnos hacía aflorar una nueva experiencia de crisis. Si se concibe, con Azucena Rodríguez (1994), que toda formación implica una revisión y una crisis, que supone romper con cuestiones estatuidas y abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, la protesta de aquellos alumnos regiomontanos representaría para esta “heredera” la posibilidad de darse cuenta que “nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco” (Freire, 1993: 30).

“Entonces el director les dijo, ‘la maestra, ¿sabe lo que hace? ¿Sabe lo que dice?’. ‘Sí’, le dijeron. Entonces les dijo, ‘bueno cuando la maestra no sepa ustedes vengan a quejarse, pero si el problema es que se quejan porque no les gusta el estilo o cómo es, no, ella va a seguir dando clases’”.²⁵⁷

²⁵⁶ Ibidem, p. 17.

²⁵⁷ Ibidem, p. 17.

La pregunta respecto al saber de “la maestra”, en la que anidó una defensa institucional, tal vez supuso para Martha la oportunidad para dejar de tomar su contexto de origen como referencia y arrojarse a la nueva cotidianeidad sin prejuicios, lo que la llevaría a una comprensión más histórica de su propia situación.

Posiblemente, a aquellos alumnos –“los de la queja”- les ocurría lo mismo que les sucedió a algunos integrantes del Departamento de Pedagogía de Iztacala ante el desembarco de “los recién llegados”: se encontraban desorientados y se empezaban a dar cuenta que “esta gente valía por lo que sabía y no por cómo se comportaba” (Serrano Castañeda, 2007: 333). Las corrientes, concepciones y tendencias en las que estaban siendo formados estos alumnos, o de las que se habían empapado en sus épocas de estudiante los integrantes mexicanos de la ENEP-I, contrastaban fuertemente con los estilos ante todo más políticos que pedagógicos que estos “cinco locos”, bien podría haberlos llamado así Roberto Arlt, se inventaban para enfrentar la tensión entre el hoy, que se vivía en esta realidad momentáneamente prestada, y el ayer, que arrastraban cargado de marcas fundamentales.

Como explicita Martha en relación a esas marcas,

“Yo pienso que para esa ciudad, en aquel momento, para mi, vuelve el tema del conocimiento. Porque estudiábamos, porque teníamos una cierta formación que no estaba en ese momento, es lo que puedo... Y porque culturalmente éramos distintos, con todos los pro y los contra, no sé qué dirían de nosotros...[...]. Entonces yo diría... a mi me parece que les gustaba nuestra forma de ser pero sobre todo, creo que en su momento cuando empezamos a estar ahí, fuimos respetados por nuestro estudio, porque cumplíamos, cumplíamos, estudiábamos y para ese entorno donde estábamos, teníamos conocimientos. Y, en la época en que llegamos a la facultad, que era más bien izquierdozo, había una coincidencia política porque ellos sabían, todos ellos sabían que nosotros nos habíamos ido por motivos políticos en general, entonces eso fue respetado también”.²⁵⁸

Nuevamente el relato construye un ámbito universitario mexicano de cuadros académicos con una escasa preparación. También, la presencia de proyectos y grupos institucionales con los que establecieron diálogos y trazaron coincidencias académicas,

²⁵⁸ Ibidem, p. 22.

políticas e ideológicas que favoreció, a decir de Romo Beltrán (2011), nuevas discusiones así como también la institucionalización de tendencias y perspectivas en la pedagogía regiomontana. Finalmente, el relato construye un estilo: “cumplíamos, cumplíamos, estudiábamos y para ese entorno donde estábamos, teníamos conocimientos”, estilo que se sabía heredado y se ofrecía como objeto de transmisión. Según Jacques Hassoun (1996), lo propio de la transmisión es que supone al mismo tiempo una herencia y la habilitación para transformarla, resignificarla, no tomarla como un depósito sagrado sino como una melodía propia. Es, en definitiva, una habilitación a la trans-formación, porque ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo.

Huérfana de sus referencias originales, Martha encontraría en la docencia y en ese estilo particular de habitarla -aquello de lo que se quejaban los alumnos-, en la práctica de la transmisión, las razones para reanudar sus lazos con el pasado.

El dominio de lo que Martha enseñaba, que la “salvó” en ese momento como recuerda, deja entrever también que ella llegaba a aquella ciudad fronteriza como representante, sin saberlo entonces, de una tradición de formación docente: “claro, en aquella época, éramos maestros verbalistas, no teníamos otras estrategias, técnicas ni virtuales ni nada, sabías o no sabías”,²⁵⁹ recuerda. Tradición que desplegará con fuerza en las aulas de la UANL.

“Yo en Córdoba, en la época más resplandeciente, tenía unos 300 alumnos, porque acuérdate que yo daba clases en el área de formación de profesores, de alguna manera, entonces venían todos los de, por ejemplo, Filosofía, Historia, Sociología, etc. En ese aspecto y después de tanto tiempo, miro con respeto a esa Martha, porque yo me escribía todas las clases porque era una chava joven que tenía 250 o 300 alumnos ahí en el auditorio. Yo tenía 10 ayudantes, era lindo ese sistema, porque cada ayudante tenía 30 alumnos a su cargo para ya desmenuzar más las ideas, la práctica, lo que sea y yo era woowww! [risas]. Yo era buena maestra, no es por nada, a pesar de que era joven, yo entonces daba la clase y como les tenía miedo, entonces me preparaba la clase y escribía para cada una toda la clase”.²⁶⁰

²⁵⁹ Ibidem, p. 16-17.

²⁶⁰ Ibidem, p. 16.

Ese “adiestramiento”, como lo define, esa regla autoimpuesta de estudiar mucho para dar clase, “de que el maestro domine el saber que pretende enseñar”, marcaría un modo de habitar la docencia, el campo de la formación docente y la academia, que la llevaría a reflexionar, en este nuevo contexto, sobre aquellos viejos asuntos que la mantenían ocupada en Argentina: el problema del curriculum.

Su “dominio de lo que enseñaba”, y la defensa esgrimida por las autoridades del Colegio de Pedagogía, pondrían sobre la mesa un aspecto importante e inquietante en la formación docente, que años más tarde, y ya como directora del Colegio de Pedagogía, le permitirá volcarse a los temas de curriculum y hacerse “famosilla con limitaciones, por el curriculum formal; yo trabajé mucho el curriculum formal, el curriculum real y el curriculum oculto e hice un libro sobre eso [...]”.²⁶¹

Como explicita Romo Beltrán (2011), la llegada de exiliados argentinos a la UANL, a partir de 1976, coadyuvó a la conformación de un ambiente en el que la militancia se volcó al ámbito académico, y se privilegiaron estilos de gestión que promovieron la participación y construcción de proyectos colectivos; y como se observa en el relato de Martha, este período fortalecerá también el sentido de pertenencia, de colectividad, con una gran capacidad instituyente.

Tal vez esa capacidad instituyente fue el producto de un diálogo sostenido que aquel grupo de académicos argentinos que se asentó en Monterrey, Martha entre ellos, estableció con una experiencia previa que ahora podía reflejarse a través del espejo de la distancia.

Como se dijo en el capítulo anterior, Martha había participado activamente, asesorando pedagógicamente, junto a otras “herederas”, la experiencia del Taller Total en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNC. El Taller Total fue una experiencia de cambio curricular e innovación pedagógica e institucional, que se implementó entre los años 1970 y 1975, y supuso cambios en las jerarquías docentes con importantes consecuencias en términos de la distribución del poder. La ruptura de la tradicional estructura de cátedra, que se reemplazó por equipos de trabajo, desbancó todas las jerarquías docentes establecidas. Asimismo, esta ruptura en las jerarquías se acompañó de una disminución de la libertad de cátedra, ya que el carácter integrador e interdisciplinario de la propuesta subordinó las posiciones individuales a la actividad de conjunto. Y con ello,

²⁶¹ Ibidem, p. 18.

se impactó de manera directa en la distribución del poder legítimo, ya que no hay que olvidar que, y en Argentina, los profesores titulares de cátedra detentan autoridad y poder universitario.

Posiblemente detrás de aquellos estilos de gestión que promovieron la participación y construcción de proyectos colectivos en el Colegio de Pedagogía, y de los que Martha participó activamente en su institucionalización, descansaba la experiencia de aquella aventura curricular que emprendió, en el marco de una radicalización del discurso pedagógico, revisada y reflexionada ahora desde el exilio.

Como alguna vez expresó Freire (1993), resulta mucho más difícil vivir el exilio si quien lo experimenta no se esfuerza por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad que dispone. Tal vez Martha haya experimentado, en Monterrey, la vivencia de la cotidianeidad en este contexto prestado que le exigió no sólo desarrollar afecto por él sino también tomarlo como objeto de reflexión crítica, mucho más de lo que hubiese podido hacer en su contexto de origen.

“Herederá” de una corriente pedagógica reformista en la UNC, se transformó en “refundadora adherente” del Colegio de Pedagogía (Romo Beltrán, 2011), participando en el rediseño del modelo académico de la Facultad de Filosofía y Letras, coordinando el cambio curricular de la Licenciatura en Pedagogía y asesorando curricularmente a varias unidades académicas de la UANL, así como también de otras universidades mexicanas.²⁶²

Nuevamente haciendo propias las palabras de aquel pedagogo brasileño, resulta difícil vivir el exilio. “Esperar la carta que se extravió, la noticia del hecho que no ocurrió. Esperar a veces a gente real que llega, y a veces ir al aeropuerto simplemente a esperar, como si el verbo fuera intransitivo” (Freire, 1993: 32). No obstante, el viaje para Martha significó asumir críticamente la posibilidad que disponía. En su caso, las nuevas lecturas que olían a la cultura de la sociedad de partida, puestas en el contexto enriquecido por los referentes del suelo que acogía la llegada, le permitieron construir y transmitir nuevas formas de “leer”, en las que el texto, como dice Larrosa (2007), no aseguró su sentido en el mundo. En su lugar, la lectura hizo que, por un momento, se suspendiera el sentido del mundo para que éste se abriera a una posibilidad de resignificación.

²⁶² CV Martha Casarini Ratto, p. 6, 7 y 8.

3.4.4. Sobre una auténtica “aventura formativa”

Para los primeros meses de 1980, todos los estados de la República mexicana contaban con universidades públicas, aunque con presupuestos insuficientes y carencia de personal. Un año antes, un consejo establecido promovió acuerdos entre las Normales estatales y federales para regular la admisión de estudiantes, reducir la matrícula, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa; preocupaciones que habían fundamentado, como se dijo, la apertura de la UPN. Para 1980, esta institución contaba con cuatro licenciaturas vinculadas a las Normales regionales y dos años después alcanzará una inscripción de 104,000 alumnos, con el 96% en el sistema de educación a distancia (Vázquez, 2011).

La tarea siempre urgente de alfabetizar seguía vigente, pero a partir de la década del ochenta la premisa será modificar las condiciones estructurales del campo mexicano y mejorar la calidad de vida. Se hizo entonces hincapié en la educación de adultos, se publicó material didáctico adecuado y se repartieron paquetes escolares que incluyeron diccionarios, mapas, láminas, entre otros. “Para enfrentar el analfabetismo urbano se promulgó en 1979 la Ley Nacional de Educación para Adultos y, al año siguiente, se fundó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)” (Vázquez, 2011: 347).

Tanto la UPN como el INEA, serán las instituciones que acogerán las incursiones pedagógicas de Graciela en aquellos años de exilio en México, desde 1981 hasta 1983. La UPN dará encuadre a sus acciones y le posibilitará ser parte de un grupo de académicos “fundadores” de los modelos de formación y tendencias pedagógicas que adoptará fundamentalmente “la Pedagógica” en sus primeros años.

Como se dijo en el apartado anterior, Graciela se incorporó al Área de Educación Permanente de la carrera de Pedagogía, dirigida entonces por Ricardo Nervi, donde tuvo a su cargo la cátedra de Educación Permanente (EP) y Seminarios-Taller como “Alfabetización de Jóvenes y Adultos” y “Evaluación del Aprendizaje”.²⁶³ Como ella misma recuerda,

“esa etapa fue de mucho trabajo, muy intenso, de mucho encuentro y de

²⁶³ CV Graciela López López, p. 1-2.

recuperación de la historia. Yo me acuerdo que... ah! También trabajé en proyectos de investigación, ya no me acordaba. Me acuerdo que una investigación [fue] sobre el programa Aprendamos Juntos, que era de alfabetización por televisión, ahí con Martha Teobaldo [...]”.²⁶⁴

La última área que había encuadrado sus acciones en aquella Salta adoptiva, se transformaría en el primer campo a partir del cual construirá nuevas “lecturas”, nuevas tramas y nuevos textos que puestos en este contexto ayudarán a descentrar la mirada.

“La población diferente” que atenderá en la UPN y el trabajo directo en el campo de la educación de adultos la conducirá a hacer negociaciones y ajustes de cuenta con la formación recibida.

“Yo me enriquecía muchísimo” –recuerda- “y me sentía en inferioridad de condiciones en todo lo que era el análisis de la realidad social de México, sobre todo en educación de adultos, por lo que era devorar cuestiones de educación de adultos. Me acuerdo de Cayetano De Lella. Cayetano en esas épocas estaba en el CISE y él también me pasó muchísimo material, bueno de las maestrías que había ahí pasarme los volúmenes y yo era leer y todo, sola porque además estaba en Cuernavaca y todos estaban en México”.²⁶⁵

“Devorar cuestiones de educación de adultos” parece haber sido la constante de esos primeros meses en México, motivada por la urgencia de “ponerse al día”. Subsumida en el estudio, el viaje inauguraba para esta “recién llegada” la renuncia a todo lo que podía darle seguridad. “No sólo a las pequeñas seguridades de la vida práctica, de ese mundo diurno de la acción y del trabajo, de ese mundo seguro en el que cada uno es el que es, y sabe qué hizo ayer y qué hará mañana, sino también a las otras seguridades de la verdad, de la cultura y de la significación” (Larrosa, 2000: 181). Respecto a esas últimas seguridades abandonadas, Graciela recuerda,

“Sí había muchas cuestiones que para mi eran nuevas y conocer, digamos, la realidad de aquí y sí, bastante diferente en cuanto al proceso directo con, en este caso, adultos. Me daba cuenta yo de eso, porque yo trabajaba más bien con educadores de adultos. Además como extranjera no podía trabajar en alfabetizaciones porque acá no está permitido. Como extranjero te está vedado el trabajar en educación de adultos y también como maestra de

²⁶⁴ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, , p. 27.

²⁶⁵ Ibidem, p. 27.

primaria. Podés trabajar en los otros niveles. Bueno ahora soy mexicana pero en ese momento, no. Y es una forma de control porque cuando tú trabajas con adultos incides muchísimo en todo lo que es la conciencia y todo”.²⁶⁶

“Como extranjero te está vedado el trabajar en educación de adultos”, resuena en el relato, y tal vez Graciela aprendía entonces, en esta tierra extraña a la que iba entregándose de tal modo y que la iba recibiendo de tal manera que la extrañeza daba paso a la camaradería, que se aprende a leer la palabra a través de la lectura del mundo y que una vez que un adulto rompe el silencio descubre no sólo que puede hablar sino también que el discurso crítico sobre el mundo, su mundo, que allí se inaugura, encierra una forma también de rehacerlo (Freire, 1993). De ahí que “cuando tú trabajas con adultos incidas muchísimo en todo lo que es la conciencia y todo”.

“Y al mismo tiempo yo me sentía con mucha experiencia en el trabajo de alfabetización. Con todo lo que habíamos hecho en Argentina, me sentía, tanto teóricamente como en la experiencia, con muchas herramientas, entonces eso me sirvió muchísimo para trabajar acá, tanto en INEA acá [en Cuernavaca] como en México en la cátedra y fuera de la cátedra. En la parte directa, pedagógica, ahí me sentía bien, es más, manejando cosas que acá eran como novedosas a pesar de los años que habían pasado”.²⁶⁷

En la mochila que cargaba, pesaban las lecturas de Paulo Freire y su defensa del “proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación”; lecturas en las que había profundizado en aquellos años setenta de virulencia política, social y cultural.

Como se recordará, Graciela había participado activamente en el campo de la educación de adultos en Argentina, a partir de su incorporación al Departamento de Pedagogía en la Universidad Nacional de Salta, desde donde asesoró un programa universitario de educación de adultos; diseñó e implementó, junto a Georgina Droz, la capacitación de los coordinadores de la campaña de alfabetización CREAR, así como también montó la investigación de base para la elaboración de las cartillas que se emplearon en cada una de las provincias del noroeste.

²⁶⁶ Ibidem, p. 27.

²⁶⁷ Ibidem, p. 28.

Esa sensación de contar con “muchísima experiencia en el trabajo de alfabetización”, que para esta “recién llegada” sería de muchísima importancia en el trabajo que desplegará en México, se enriqueció también en el contacto directo con trabajadores de la construcción salteños y en todas las acciones formativas experimentadas en aquellos largos años de encierro, donde, y como recuerda, ahí “sí fue vivir la experiencia de alfabetización directa con compañeras que no sabían leer ni escribir, poquitas pero muy importante”.²⁶⁸

Posiblemente fueron todas estas “herramientas” las que Graciela puso en diálogo en un contexto institucional, el de la UPN, que atravesaba lo que sería más tarde su proceso fundacional. Este período que comprende los años 1979-1984 se caracterizará por la selección del cuerpo directivo, la incorporación de los primeros académicos con antecedentes normalistas y formación universitaria, la adopción académica de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, la Licenciatura en Educación Básica, las licenciaturas escolarizadas, y los primeros programas de Especialización y de Maestría en Planeación y Administración Educativa. Asimismo, en esta etapa la UPN se alzaría como pionera en,

“La cuestión de las bases psicológicas del aprendizaje [...], en hacer los materiales, los primeros materiales de todas las materias con los contenidos de aprendizaje, evaluación, metiendo la educación formativa. En métodos de investigación el ejemplo que se usaba era lo de Emilia Ferreiro, trabajábamos toda la prueba Monterrey, todo eso como un ejemplo de investigación educativa. Incluso los materiales teóricos que están muy bien elaborados, estaban hechos para que los alumnos pudieran desglosar, desmenuzar y entender a partir de esa lectura, los momentos de la investigación, etc”.²⁶⁹

Recuerda Graciela. Ese contexto se presentará como la oportunidad de compartir las lecturas de autores como Piaget y Vigotsky, que habían marcado su formación en Argentina y que resultaban desconocidos para algunos sectores de la UPN, que adherían a la tecnología educativa, menospreciando la didáctica. “Bueno el maestro Nervi era el espadachín de la didáctica pero en todo lo demás era tecnología educativa, toda la onda norteamericana, el conductismo”,²⁷⁰ recuerda.

²⁶⁸ Ibidem, p. 9-10.

²⁶⁹ Ibidem, p. 28.

²⁷⁰ Ibidem, p. 28.

Fueron tal vez y también, todas esas “marcas de origen” las que le posibilitaron ser representante de la UPN en los cursos de formación de adultos del INEA, en los que se desempeñó como coordinadora y asesora.

Y nuevamente otro viaje inauguraría otra experiencia formativa.

“Estando allí [en la Unidad Ajusco], me entero que acá [en Cuernavaca] había una sede de educación a distancia, que en cada capital de estado había una sede. Y entonces me toca venir acá. Siendo profesora de allá nos mandaban a las evaluaciones, porque para todas las evaluaciones del sistema a distancia te mandaban de allá como aplicador. Entonces me toca venir y aplicar y conozco a gente de aquí, del plantel de aquí y empiezo a ver y me entero que iba a haber concursos, y entonces concurso para una plaza aquí. Y allá me decía el director docente que era el maestro Liceaga, ‘no maestra no se vaya, ésa es la muerte académica’, y yo decía, ‘no, primero mis hijos y primero mi familia’, porque si no estaba afuera muchísimas horas. Entonces, sí, concursé, todavía cuando estaba el maestro Arquímedes Caballero, ese nivel de gente en el tribunal y todo, y gané la plaza de tiempo completo, profesora adjunta, y me vine a trabajar aquí”.²⁷¹

Ya en Cuernavaca entonces se desempeñará en el Sistema a Distancia, haciéndose cargo de diferentes cátedras de la Licenciatura en Educación Básica.

“Ahí trabajo, en el área pedagógica y después me nombran asesora pedagógica de la unidad, entonces me tocaba toda la revisión de trabajo de tesis y todo para la titulación, y bueno, trabajo con eso y también, como tenía experiencia en educación de adultos, tenía alumnos que venían de trabajos en educación de adultos, entonces se hacen convenios con el INEA, y me toca dar seminarios para la gente de INEA en todo el trabajo de alfabetización y todo lo que es trabajar con adultos que están aprendiendo, sobre todo bases psicológicas del aprendizaje en adultos”.²⁷²

“Como tenía experiencia en educación de adultos”, se oye en el relato, y también, como expresaba anteriormente la entrevistada, porque “manejaba cosas que acá resultaban novedosas a pesar de los años que habían pasado”, desplegaría el producto de aquellas enseñanzas recogidas en su Córdoba natal,

²⁷¹ Ibidem, p. 12-13.

²⁷² Ibidem, p. 13.

“De aprender para aprender, de compartir lo que sabes con otras personas, de socializar el conocimiento, de involucrarte en la necesidad de los demás y desde ahí tratar de ver la realidad un poco como el otro la ve y desde ahí partir para intervenir. Claro, tener todo un marco teórico y todo, pero a la hora de encontrarte o enfrentarte a alguien es como que cada caso o cada situación es un caso único”.²⁷³

Y se unirá así a aquellos sujetos institucionales que en ese contexto de “tecnología educativa, de toda la onda norteamericana y el conductismo” elaborarán discursos alternativos y propuestas novedosas.

Y transmitirá también un gesto, heredado de “aquellos nuevos y prometedores cuadros” (Coria, 2001: 465) que la Dictadura argentina le arrebató al Departamento de Pedagogía de la UNC –para siempre-. Un gesto que será reapropiado en esta condición de “extranjera” que ahora comportaba, el de “involucrarse en la necesidad de los demás”, como recuerda Graciela, “y desde ahí tratar de ver la realidad como el otro la ve”. Y ese gesto recogería las palabras de un Freire, que no se cansó de recordar que,

“En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que ejercen sobre nosotros nuestras dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para “aborricarnos”. El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro *hacer*, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del *quehacer*, de la praxis, vale decir de la *práctica* y de la *teoría*” (1994: 118).

Pero este nuevo viaje habilitará una nueva “aventura formativa” para Graciela porque será Cuernavaca también el lugar que le dará “la oportunidad de inventar un montón de cosas”;²⁷⁴ ya que será ella la única de este grupo de “caminantes heridos” que al mismo tiempo que cobije la herencia y la transmita, también la abandone.

Dejará entonces la Universidad, “con un dolor grande” porque “separarse de la Universidad también es quedarte fuera de mucha información, muchos contactos”,²⁷⁵ para

²⁷³ Ibidem, p. 31.

²⁷⁴ Ibidem, p. 32.

²⁷⁵ Ibidem, p. 15.

insertarse en un trabajo directo de asesoramiento pedagógico a escuelas secundarias de la ciudad. Se desprendió entonces de la herencia para mejor reencontrarla, es decir “para hacer muchísimas cosas, y aprender muchísimo de la realidad misma educativa mexicana”.²⁷⁶

“Y entonces empecé trabajando todo lo que era la alfabetización en la escuela, que era bilingüe, por lo tanto era la alfabetización en inglés y en español, y toda la enseñanza de las matemáticas. Entonces empiezo a introducir todo el constructivismo y bueno, encargo material desde los bloques lógicos, o sea, armo de material cada salón, aparte entreno a la gente, además de tener el material, y se crea también el Departamento de Materiales Didácticos [...]. Entonces se crea ese departamento con todo un trabajo de enseñanza y utilización de materiales, más el trabajo con los maestros y se hace además toda una reestructuración curricular, tanto en inglés como en español”.²⁷⁷

Más adelante vendrían los años de Marymount, el colegio en el que actualmente trabaja, y los frutos de una intervención que dejará improntas en la concepción pedagógica, curricular y de formación docente en este espacio institucional; en la concreción de un proyecto de asesoramiento integral novedoso que involucró tanto a directivos, docentes, personal no docente, alumnos y padres, pero también en la forma de trabajo asumido, siempre de manera colectiva, con apertura al diálogo y la escucha.

“Cuando miro y pienso que yo llegué a una escuela donde no había nada de esto y hoy vas y ves todo lo que está, pero todo está con programas, tenemos hasta las sesiones, los talleres, minuto a minuto diseñados. A mí me llega una psicóloga nueva y yo le puedo entregar todo esto y decirle, ‘así está. Tú hazlo así este año y después propones cómo te gustaría modificarlo’”.²⁷⁸

Tal vez, y siguiendo a Philippe Meirieu (2007), Graciela pudo inventar “muchas cosas” en esta aventura formativa porque hizo suya una herencia, una historia, que le proporcionó las claves necesarias para la lectura de este nuevo entorno. Porque encontró en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes la

²⁷⁶ Ibidem, p. 15.

²⁷⁷ Ibidem, p. 14.

²⁷⁸ Ibidem, p. 32.

precedieron. Pero también porque, y como sucede ante un nacimiento, honró la oportunidad de no encerrarse en su pasado sino, por el contrario, superarse. Porque la “fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso lo induce a reconsiderar sus ideas” (Meirieu, 2007: 75).

A modo de cierre del capítulo

En este tercer capítulo se reconstruyeron las experiencias de estos académicos argentinos en el exilio mexicano que inauguraron en ellos, y en los sujetos con los que entraron en diálogo, interesantes aprendizajes, reflexiones y un sinfín de preguntas que motorizaron las acciones.

Las narraciones se articularon de manera tal de comprender en qué medida y bajo qué circunstancias los hombres y las mujeres edifican sus trayectorias y se convierten en protagonistas de sus historias y responsables de sus propias acciones. Un terreno educativo mexicano que se convidaba a la creación, la generosidad y paciencia de la gente,²⁷⁹ y el exilio que los separó, les permitió armar un *collage* formativo en el que superpusieron interminablemente un aquí y un allá que imaginaban.

En este sentido, se delinearon algunas filias que llevaron a los personajes de esta historia a dar cuerpo y comprometerse con un campo de conocimiento particular. A través de la reconstrucción de “un” momento de la vida de éstos, se pudo observar también cómo los procesos de construcción de conocimiento se hallan atravesados por las decisiones y elecciones de sujetos particulares que instauran el diálogo, comparten saberes, aceptan las diferencias, reparan el sufrimiento. Y al mismo tiempo, cómo los campos de conocimiento van cambiando a medida que los sujetos complejizan y aumentan su comprensión de los problemas inherentes a éstos.

A través de las narraciones aquí expuestas, estos sujetos articularon pruebas y ritos, alegrías y preocupaciones, sinsabores y desconciertos para hablar también de un campo educativo mexicano con características particulares y propias, en el que es posible localizar matices en la apropiación del discurso aparentemente avasallador de la tecnología educativa

²⁷⁹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 7.

imperante al momento del arribo. Matices que habilitan lecturas respecto a la apropiación que hacen los sujetos de las ideas de su tiempo y de las acciones que ensayaron para instalar nuevos lenguajes y otras formas de “hacer pedagogía”.

Las experiencias de esos años construyen, finalmente, un tiempo de absoluta posibilidad, no habitado por los hábitos de la historia personal y colectiva, pero en el que se superponen los murmullos de una formación común. El exilio los despojó de sus modos habituales de significación y de experiencia, y los “arrojó” a un sitio de la no-pertenencia. Y posiblemente por ello, fue aquí donde pudieron fijar su atención de manera intensa y nombrar de una forma nueva a las cosas. El viaje inauguró así una experiencia rica y productiva.

Tal vez fue esa condición de extranjeros, que se construye en los relatos, la que condicionó el interés por temas, problemas y situaciones que darán lugar a interesantes líneas de pensamiento e intervención pedagógica en México. Esa misma condición, que muchos de estos académicos ya habían experimentado antes de la salida, parece haber estado en la base de la búsqueda incansable con la que se identifican, en el hecho de volver a plantear problemas que se creían resueltos, y en la revisión necesaria de los viejos procesos, “pre-ocupados en desentrañar una escucha que recorriera los desfiladeros de la palabra de otro, un significante que articulara una historia” (Remedi, 2008: 25).

EPÍLOGO

SOBRE ESE MUNDO INÉDITO QUE INVENTARON

Presentación

Como observará el lector, el viaje está llegando a su fin. Pero antes de que tomen sus pertenencias y se preparen para bajar, o se dispongan a hacer otra cosa, los invito a acompañarme en una última parada.

Lo que sigue forma parte de un cierre. El 30 de octubre de 1983, una ciudadanía argentina se pronunció electoralmente para dar por terminado los siete años y medio de Dictadura; y el 10 de diciembre regresó la tan esperada democracia, con la que se iniciaría también un conflictivo proceso de transición democrática. Una concentración multitudinaria en la Plaza de Mayo y un balcón del Cabildo, desde donde el presidente electo, Raúl Alfonsín, marcó las continuidades y rupturas con la tradición política anterior, bastaron para que en la sociedad argentina creciera el sentimiento de que la civilidad había alcanzado el poder. Pero pronto la ilusión se evaporaría y se pondría de relieve no sólo la capacidad de resistencia de los enemigos juzgados vencidos, sino también la dificultad del Estado para responder a las demandas de todo tipo que la sociedad argentina había acumulado y esperaba satisfacer de inmediato (Romero, 1997).

No pasaría tampoco mucho tiempo para que esa misma sociedad se enterara de manera abrumadora aquello que había preferido ignorar: la presencia de un crimen que, a decir de Terán (2006), no sólo no buscaba una culpa sino que además eludía la responsabilidad y deambulaba como una sospecha sin rostro produciendo difusos efectos de culpabilización. Desde entonces se supo que el horror habitaba “nuestra” casa y se perdió la “gracia”, en el doble sentido del término, “y esa des-gracia se condensó en saber que aquí también se pudo tocar lo intocable” (Terán, 2006: 176).

Dicen por ahí que aquella mañana mexicana del 30 de octubre, luminosa y fría, soleadamente otoñal, una multitud de argentinos se congregó en la calle Tíber 98, segundo piso, por entonces sede del Consulado argentino, para justificar la no emisión del voto por la presencia en el exterior. También dicen por ahí que en sus imaginarias boletas comiciales, aquella multitud congregada cortaba papeles y hacía combinaciones para poner

fin a una etapa y comenzar a planear el regreso que conjugaba casi los mismos sentimientos experimentados que inauguró la salida de Argentina (Bernetti y Giardinelli, 2003).

Lo que sigue forma parte también de otro cierre. Hasta aquí llega el trabajo de coser los viejos tiempos y encontrar la manera de ubicar la experiencia de “los de Córdoba” en algún hilo capaz de dotar de sentido a las preguntas con las que inicié este viaje. Hasta aquí el relato de un acercamiento al más triste y, al mismo tiempo, productivo de los pasados; a la apuesta y el aprendizaje de saber que es posible empezar de nuevo en tantas ocasiones como sea necesario.

El lector encontrará, a continuación, más relatos habitados por voces, muchas, que vienen al encuentro de auxiliarme en la tarea de poner fin a una escritura que me perteneció hasta ahora y que posiblemente, en adelante y al ser apropiada por otros, deje de pertenecerme. Con ella inventé ruidos de fiesta, tonalidades de verde y sonrisas, y alguna que otra frase que a alguien le puede resultar luminosa. Esta escritura fue el resultado de un estudiar apasionado, muchas veces gozoso y casi siempre desordenado, diría Larrosa. “Tal vez por eso contenga entre sus páginas algo del espíritu del estudiante: la amplitud indeterminada de la curiosidad, la alegría inocente de los descubrimientos, la vitalidad apasionada de las preguntas, el atrevimiento osado de las afirmaciones, la parcialidad sin complejos de los gustos, la incompletud y la provisionalidad de los resultados” (2007: 20-21).

De huellas, aprendizajes, legados y no retornos

“Entre “ellos” y “nosotros”, está la diferencia de la escritura”, dijo alguna vez Michel de Certeau.

“Al combinar el poder de retener el pasado [...] y el de salvar indefinidamente las distancias [...] la escritura *hace la historia*. Por una parte, acumula, almacena los secretos de por-acá, y sin perder nada, los conserva intactos, pues es archivo. Por otra parte, “declara”, avanza “hasta el fin del mundo”, hacia los destinatarios y según los objetivos que le placen –y esto “sin moverse de un lugar”, sin que se desplace el centro de sus acciones, sin que se altere en sus progresos” (Certeau, 2006: 211).

A lo largo de este trabajo de escritura, y a través de la reconstrucción de la oralidad de los protagonistas de esta historia, se puso de manifiesto un “querer saber” que se atrevió a dudar de una tradición recibida. Como toda práctica de escritura, a ésta no le interesó el develamiento de una “verdad” oculta; por el contrario, acumuló los secretos de este por-acá y avanzó “hasta el fin del mundo” para “resucitar” un pasado, “restaurar lo olvidado y encontrar a los hombres [y mujeres] a través de las huellas que han dejado” (Certeau, 2006: 51).

De esta manera, y siguiendo esas huellas, se entretejieron los hechos, personajes, instituciones, momentos históricos que han llevado a estos sujetos a “ser más que ser”: no quiénes son o de dónde vienen, sino lo que podrían llegar a ser, como han sido representados y cómo eso influye en la manera en que podrían representarse (Hall, 2002).

En el capítulo II, se reconstruyeron las “herencias” formativas (o deudas, decía Eduardo), recogidas en aquella Córdoba de las campanas; “herencias” que, en la narración de estos pedagogos, pareció traducirse en una necesidad de inscribirse en una historia, una genealogía, una pertenencia, tal vez para situar la experiencia individual en función de aquello que les fue transmitido. Y esto posiblemente porque, y como expresa Hassoun, todos somos portadores de un nombre, de una biografía ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. “Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado, que adhiramos o no esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso [...]” (1996: 3).

Ahora bien, se sabe que, salvo excepciones, lo que ha sido heredado resulta constantemente modificado de acuerdo a las vicisitudes de la vida, a los “exilios”, a los deseos personales. “Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (Hassoun, 1996: 4). Justamente entonces porque la herencia también inaugura un espacio de libertad, en el capítulo III se pusieron de manifiesto las apuestas diversas de estos pedagogos en el exilio mexicano, los aprendizajes que construyeron y las enseñanzas que ofrecieron, tanto para la crítica como para la invención. Como se observó,

en cada lugar al que llegaron pusieron a dialogar esa “herencia” con la novedad de un territorio habitado por incertidumbres, dudas, preguntas y extrañezas. Y construyeron así algo diferente de lo que trajeron, pero también de lo que encontraron.

En este desarrollo se intentó constatar que nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio.

“Cargamos con nosotros”, dijo Paulo Freire, “la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia; de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo [...]” (1993: 29-30).

Y también se puso de manifiesto cómo se aprende a convivir con la nostalgia y educarla, superando quizá entusiasmos ingenuamente excesivos, dejándose tocar por procesos políticamente ricos, problematizadores, que se tradujeron, en el caso que aquí interesa, en posiciones teóricas y contribuciones a un campo educativo mexicano que todavía hoy cobija a estos hombres y mujeres.

A continuación, los invito a detenernos en ese mundo inédito que se inventó en el exilio, para sintetizar las *huellas* que lo poblaron, los *aprendizajes* que posibilitó, los *legados* que avicinó y también... los *no retornos* que inauguró.

Aquel “gran laboratorio de intervención y formación” que fue el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I se convirtió, para Alfredo y Eduardo, no sólo en el espacio que hizo posible la estructuración de lecturas del campo educativo superior mexicano, sino también en una fuente rica de experiencias colectivas que dieron lugar a posiciones teóricas novedosas.

Como expresa Eduardo, los desarrollos conceptuales sobre construcción de identidades en instituciones de educación superior, que caracterizarán su trayectoria de

investigador a partir de su ingreso al DIE, estarán íntimamente relacionados con el trabajo de intervención desplegado en Iztacala.

“La preocupación por las prácticas académicas en las instituciones de educación superior de México se derivaron de las dificultades observadas en la década de los setenta entre las propuestas de modificación curricular y sus efectos en las prácticas institucionales. En esta época, en México, se realizaron fuertes modificaciones en los planes de estudio que no tuvieron el impacto esperado en las prácticas de los sujetos, en el quehacer en el aula, etc.; la distancia entre la propuesta y las prácticas, fue una de las líneas que me llevó a preocuparme por mi tema de investigación.”²⁸⁰

En este sentido, *Iztaharvard* inauguró una reflexión acerca de “las dificultades observadas [...] entre las propuestas de modificación curricular y sus efectos en las prácticas institucionales” que dio lugar, a posteriori y en su caso, a indagaciones centradas en los sujetos institucionales y en las maneras en que éstos viven su institución y participan en ella como campo identitario. Asimismo, esa experiencia de trabajo contribuyó al despliegue de interesantes miradas y análisis de las instituciones de educación superior que lo llevarán a indagar en el lugar que éstas ocupan en la vida de los sujetos, sobre todo en circunstancias de quiebre de las trayectorias académico-profesionales cuando aquellas se transforman en un encuadre referencial para la identificación de éstos.

“Creemos que las instituciones, y nuestras observaciones en México lo confirman, ofrecen a los sujetos una serie de elementos de carácter simbólico e imaginario otorgando la posibilidad de articular sus identidades y desplegar sus vidas dentro de la institución [...]. Esta forma de leer la cultura institucional permite ir encontrando algunas constantes para comprender las articulaciones de los sujetos, las tramas de poder, la conformación de los grupos académicos, etc. La cultura institucional es observada desde esta perspectiva, como formas de presentificación de la historia institucional”²⁸¹.

Como se observa, “nuestras observaciones en México lo confirman” expresa un imperativo de contextualizar y situar las intervenciones pedagógicas que, aquí y en la década del setenta, se convirtió en una manera de hacer frente a la tecnología educativa,

²⁸⁰ Lion y Mansur (2002: 1).

²⁸¹ *Ibidem*, p. 2.

instaurando “una concepción [novedosa], cuyas implicancias prácticas abrían y ampliaban el campo de exploración de estos problemas” (Suasnábar, 2009: 98).

Todo ese trabajo de intervención desarrollado en la década del setenta y los primeros años de la del ochenta, también le permitió a Eduardo avanzar en una forma diferente de entender el curriculum que dejó atrás una concepción centrada en el “plan de estudio” y recibió a otra, que pasó a significarlo como conjunto de prácticas en el cruce de diferentes planos en instituciones específicas. Si bien estas ideas se fortalecieron, como él mismo reconoce, en todo el trabajo de investigación desplegado en su ingreso al DIE y en el diálogo con colegas y alumnos, la primera producción que parió “aquel laboratorio de intervención” –el taquillero “libro amarillo”–, del que Eduardo participó, marcó la presencia de un enfoque diferente en la didáctica y representó una transición en la conformación del campo del curriculum en el país (Suasnábar, 2009). Y posiblemente también de la perspectiva de la investigación-acción en la educación superior mexicana, porque como expresa el entrevistado, “no es que yo no hubiera hecho investigación, con Alfredo en Iztacala la hacíamos pero era investigación ligada a la intervención, investigación-acción”.²⁸²

Por otra parte, los viajes formativos que emprendió en México y que lo llevaron a encuentros con otras disciplinas, inaugurados en aquella consulta médica en la que se enteró que “los cardiólogos vivían de gente como él”, porque lo que le afectaba el corazón a su llegada no tenía que ver con problemas de funcionamiento de éste sino con otras dolencias que no podía aliviar,²⁸³ lo llevaron a introducir una lectura, con raíces en el campo del psicoanálisis, que dio paso a la comprensión de fenómenos institucionales en otras perspectivas; y a considerar el psicoanálisis como una herramienta analítica interesante y de relevancia para la educación.

“Entendí que tenía ‘el corazón partió’”, recuerda, “y me tiré al diván. En este desencuentro/encuentro con uno mismo uno aprehende al otro que está en uno y no conoce, y a los otros que cree que conoce y desconoce”.²⁸⁴

²⁸² Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 9.

²⁸³ Ibidem, p. 10.

²⁸⁴ Ibidem, p. 10.

En esa búsqueda de “desencuentro/encuentro con uno mismo”, experimentó la medida a partir de la escucha, que será un gesto que transmitirá en el trabajo de formar a otros: “no podés hacer investigación si hablás todo el tiempo”, recuerda Eduardo.

“Como argentino uno habla muchísimo y los mexicanos saben escuchar; tienen gran experiencia en la escucha y, en la forma de esa escucha permiten que uno se reconozca. Creo que estas cosas son muy fuertes y son constitutivas a un investigador porque no podés hacer investigación si hablás todo el tiempo”.²⁸⁵

La apropiación de la “medida (prudencia, tacto y discreción)” como lo llama, lo llevaron a descentrarse de sí mismo y a relativizar el propio saber. Y a través del inicio de nuevos viajes, desplegar nuevas maneras de hacer historia en educación, fundamentalmente para entender al otro.

“Nunca hice historia de otra manera. Hago historia también como un ejercicio terapéutico, muy cercano a la lógica que planteó Ricœur, la historia como terapéutica; y también cercana al psicoanálisis, entre la arqueología que el psicoanálisis hace de ir sacando capas de la cebolla, y la historia que el psicoanálisis construye, por la que el sujeto historiza su propia vida para generar su propios sentidos”.²⁸⁶

A los aprendizajes contruidos por Eduardo, procesados en “legados” y puestos a disposición de nuevos comienzos, otras lecturas y originales “contrabandos”, que sedimentaron su “mundo inédito” inventado en el exilio, se sumarán aquellos otros producto de la experiencia que Alfredo recabará.

Tal vez una manera diferente de “habitar” los espacios de conducción y formación fue un sello distintivo de este cordobés de “ojos de cielo” que resuena en el recuerdo de sus compañeros de trabajo como un auténtico gesto formativo. Gesto traducido en la generosidad de compartir con otros el saber, de invitar a otras maneras de “hacer pedagogía” que demandaba,

²⁸⁵ Ibidem, p. 11.

²⁸⁶ Ibidem, p. 13.

“Una atención muy fuerte al discurso de los maestros, demandaba una actitud muy rigurosa de estar viendo problemas lógicos; es decir, este concepto se deriva del otro o coexiste con el otro, o va en sentido opuesto al otro, o anula al otro, o se complementa. Ya que se tenía mayor familiaridad con eso le podías observar al maestro: “mira este concepto es de mayor envergadura que este otro, por lo tanto, fijate yo creo que podíamos poner en juego algunas concepciones del mismo” (Serrano Castañeda, 2007: 366).

“El pedagogo tiene que escuchar antes que disparar una serie de recetas”, se lee en un texto de Furlán y Remedi del año 1982. Posiblemente en esa “atención fuerte al discurso del maestro” para la elaboración de estrategias de intervención, había algo de aquella experiencia militante que, como recuerda Alfredo,

“marcó muchas de nuestras acciones; al maestro le asignábamos el papel de vanguardia [...]; esta idea embonó con la de ser un pedagogo institucional que piensa estrategias para su intervención” (Furlán y Serrano, 2011: 105).

La participación política en Argentina, que hizo posible la construcción de “un hábito de lectura crítica de actividades prácticas” y una “mayor conciencia de la que surge normalmente en el campo pedagógico acerca de la relación teoría y práctica”, fue un hábito que se incorporó a la actividad profesional de Alfredo (también de Eduardo) y se actualizó, entonces, en el espacio institucional de Iztacala, marcando las acciones del Departamento. Todo ello, y a decir del entrevistado,

“Hizo que [...] no discutiésemos teoría en abstracto, sino la teoría en relación a la participación y a la intervención. Creó un hábito para valorar las acciones que realizábamos como pedagogos. Muchos de nuestros textos son autorreflexiones o son textos surgidos de reflexiones sobre la base de la experiencia [...]” (Furlán y Serrano, 2011: 116).

Los viajes, en su caso, y la cercanía con el trabajo de los maestros que el espacio institucional posibilitaba, lo llevaron a reflexionar y problematizar temas de curriculum, formación docente y didáctica, en los que inscribirá sus primeras preguntas de investigación, y a partir de las cuales abrirá novedosas líneas de indagación en México.

Estas temáticas serán “leídas”, inicialmente, con el telón de fondo de una apropiación crítica de los principales aportes de la pedagogía norteamericana pero recontextualizados en una matriz de clara filiación marxista (Suasnábar, 2009), que lo llevarán a postular que,

“Así como lo ideológico se expresa nítidamente en los contenidos (tanto en lo que se dice como en lo que se omite), las formas en que los profesores se relacionan con los estudiantes para orientar el aprendizaje de los contenidos, también reflejan las particularidades de la estructura social. No es casual que los problemas de la participación del estudiantado sean abordados desde la óptica ideológica más que como situaciones técnicamente discutibles, en el terreno de la didáctica [...]. En este sentido, el planeamiento metodológico es algo más complejo que una derivación técnica de una determinada teoría del aprendizaje, debe dar cuenta del proceso social (de transformaciones en los sujetos y en sus relaciones con los objetos) que se despliega en el espacio de la institución educativa, por otra parte, al hacerlo, define explícita y/o tácitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir” (Furlán, 1979: 61-62. Cit. en Suasnábar, 2009).

Más allá de que se puedan reconocer en la cita las claves analíticas planteadas por sus “maestras” (Susana Barco, Alicia Romero y Gloria Edelstein, sobre todo), lo interesante de ésta es que permite inferir no un calco fiel de esas claves sino más bien el procesamiento clandestino, contrabandeado (Hassoun, 1996), de aquello ofrecido como herencia. Porque las preocupaciones que inspiraron esa primera producción del Departamento, como se dijo, se relacionaban con problemas concretos que acusaban los docentes de Iztacala, especialmente en lo referido al manejo de los contenidos, lo cual hizo posible que el equipo postulara este problema como objeto central de indagación didáctica. Y se formara entonces, bajo el mando de este pedagogo cordobés, un grupo que inauguraba una serie de planteamientos en la formación docente, novedosos y sustentados en el acompañamiento que hacían de las innovaciones en educación superior, que serían reconocidos y recogidos por otros grupos y espacios institucionales nacionales.

El contacto con nuevos sujetos y nuevas lecturas fue complejizando los planteos iniciales para dar paso a la aparición de lo curricular en su “forma más compleja, como proyecto general de la institución, en donde se trataba de vincular el tema del poder, de la institución, lo ideológico con lo metodológico-didáctico” (Furlán y Serrano, 2011: 113).

Más adelante vendrían las reflexiones sobre,

“Modelos ideales, prácticas reales; lo pensado y lo vivido. Fueron pasos que a medida que iban construyendo niveles de complejidad creciente, nos íbamos construyendo nosotros como teorizadores de esa práctica y de ese campo con la definición de nuevos niveles de interlocución” (Furlán y Serrano, 2011: 114).

Como se dijo en el capítulo anterior, estas reflexiones y “complejizaciones del discurso” coincidirán con la estancia que Alfredo desarrolle en Francia, a principios de la década del ochenta. Y tomarán impulso también a partir de la llegada de Gustavo Vainstein a México, con quien había trabajado en La Pampa antes de su salida, y a quien invitó en 1979 a dar un curso sobre “Análisis crítico de la tecnología educativa” que, como recuerda, impactó a todo el campo de los pedagogos que trabajaban en la UNAM y en la UAM; y amarró conceptualmente las búsquedas del equipo.

“Fue Gustavo quien abrió la perspectiva de la Escuela de Frankfurt como fuente del discurso crítico al discurso tecnológico. Abrió la idea de ese discurso que nadie trabajaba, abrió la posibilidad de lecturas del psicoanálisis y la lectura de Durkheim apuntando a reconstruir una crítica del discurso tecnológico. Eso fue enganchar con nuestras búsquedas” (Furlán y Serrano, 2011: 117).

Las huellas de otros viajes, los aprendizajes de los nuevos comienzos y el emprendimiento de viajes propios, sedimentará en aquellos años de exilio la idea de que aquí se estaba inventando algo. Como sucedió con las innovaciones pedagógicas que Alicia, “que no fui yo sola, fue un grupo”²⁸⁷ -recuerda-, promovió en el SUAFyL marcando una diferencia en la implementación del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM.

Lo interesante de esta etapa “fundacional” del SUAFyL fue el “replanteamiento de los lineamientos pedagógicos de base para la formación universitaria en la modalidad abierta, considerando diferentes aspectos derivados de una concepción distinta tanto del

²⁸⁷ Entrevista a Alicia Romero, 29/04/2012, Ciudad de México, p. 17.

conocimiento como de los procesos de enseñanza y aprendizaje comprometidos” (Rojas Moreno, 2009: 4).

El diseño y la implementación de planes de estudio *ad hoc* para la modalidad abierta fue parte de este replanteamiento que, como se dijo en el capítulo anterior, diferenció al SUAFyL de los restantes sistemas puestos en marcha en otras facultades que extrapolaban a esta modalidad los planes del sistema escolarizado.

Una reflexión sostenida sobre la práctica, inaugurada en el desconocimiento de Alicia y en la “aventura” del estudio a la que se abocó en esos años, posiblemente dio impulso a estos cambios que incluyeron también la elaboración de materiales de estudio “con el diseño de un primer modelo de guía con la que se iniciaron las carreras, dando la pauta para la elaboración de los materiales restantes. Si bien esta guía respondía básicamente a las características de un texto de enseñanza programada, se le consideró el primer paquete didáctico elaborado en el SUAFyL” (Rojas Moreno, 2009: 4).

Asimismo, se introdujeron las tutorías -individuales y grupales- y se fue dando forma a una nueva conceptualización de aprendizaje que se desmarcó del “autoaprendizaje” de filiación conductista: el “aprendizaje independiente”, entendido como,

“Un proceso en el que los individuos manejan personalmente su responsabilidad de aprender. A su vez, el autodidactismo es también un proceso en el que cada persona busca, se apropia, incorpora y aplica conocimientos, habilidades y destrezas. Aprendizaje independiente y autodidactismo son términos que pueden emplearse simultáneamente; es por eso que cuando una persona posee la capacidad y disposición de allegarse los contenidos y los medios para su aprendizaje, decimos que se trata de una persona autodidacta. A su vez, el aprendizaje independiente implica tres circunstancias en particular: a) la capacidad progresiva de estudiar en forma independiente respecto a la relación convencional maestro-alumno; b) la independencia de la "clase" como contexto básico para el aprendizaje; y, c) el acercamiento crítico a la realidad y capacidad para producir el conocimiento [...]” (SUAFyL *Curso para tutores del SUAFyL. Documentos de trabajo N° 1, 2, 3 y 4*. Cit. en Rojas, 2009: 6).

Como se dijo, el curriculum de Alicia, sobre todo, estaba apoyado en las tareas que había hecho en formación docente de profesores de nivel universitario en Argentina, y posiblemente fue ello lo que la llevó a considerar un programa de apoyo a las tareas de los

docentes que pasaron a desempeñarse como tutores. Programa -traducido en cursos anuales que comenzó a impartir la Unidad a partir de 1977-, que incluyó una reflexión más general y profunda sobre las características de un nuevo sistema que imponía retos identitarios a profesores que hasta el momento se habían desempeñado en modalidades escolarizadas.

Posiblemente un aspecto innovador de la propuesta de la Unidad de Asesoría haya sido el énfasis que se le dio al trabajo grupal por sobre los procedimientos de enseñanza individualizados, que priorizaban otros sistemas. Las tutorías grupales se transformaron en la oportunidad que alumnos y tutores encontraron para confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de enseñanza y aprendizaje ricas y creativas, que cuestionaron el discurso “avasallante” de la tecnología educativa.

El “murmullo” de los “grupos operativos”, las lecturas de Bleger y Vigotsky, y las influencias del materialismo dialéctico parecen escucharse al sintetizarse las propuestas “novedosas” con las que la Unidad de Asesoría Pedagógica, a cargo de Alicia, hará realidad “el sueño del Dr. Pablo Gonzales Casanovas” y “marcará una diferencia, que la gente que está actualmente de más antigüedad en el sistema, sigue reivindicando como importante de hacer”.²⁸⁸

Tal vez el mayor legado de esta “heredera”, a quienes la suceden y la sucedieron — indirectamente a tantos otros-, haya sido la trasmisión de un saber que se forjó en la puesta en diálogo de una experiencia con los desafíos de una nueva situación. Posiblemente Alicia, oyendo a los otros, en las conversaciones, aprendió algo de la sintaxis y de la semántica del campo educativo mexicano, sin lo cual no podría haber trabajado eficazmente con otros (Freire, 1993).²⁸⁹

²⁸⁸ Ibidem, p. 18.

²⁸⁹ A propósito de ello, Alicia relata una anécdota interesante, “en México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice. Yo no creo que sea hipocresía, yo creo que son formas culturales diferentes. Y para mi hay una anécdota digamos que es muy representativa de eso. En el momento que estábamos rehaciendo los planes de estudio para el SUA, el grupo de los historiadores con el que yo trabajaba se divide en visiones de la historia. Por un lado, los historicistas y por otro lado, los marxistas. En ambos grupos gente muy valiosa, con muchos argumentos para hacer una buena propuesta curricular pero irreconciliables porque eran dos perspectivas de la historia. Entonces el doctor Zorrilla llama a un juez, es decir busca una autoridad en historia, le envía los dos planes de estudio y ese doctor, que no recuerdo el nombre, estábamos todos los de la comisión de historia, más el doctor Zorrilla y yo que era la asesora, yo por supuesto más identificada con el programa marxista pero entendiendo las bondades del programa historicista porque en realidad era un programa bien estructurado. Y se sienta este doctor y empieza a hablar exclusivamente del enfoque marxista, no nombra el otro. Y acaba la reunión, yo no entendía nada, me acerco a un compañero chileno y le digo, ‘oye Patricio, ¿qué pasó?’. ‘Ganamos’, me dice. O sea, que el hecho de no haber considerado el otro, estaba

Ese saber transmitido posiblemente se afianzó en una forma de “habitar” los espacios de intervención pedagógica, que hizo de esta pedagoga una persona siempre pendiente y atenta a las necesidades del otro; atención puesta en el otro que Miguel Ángel Pasillas sintetizó en una “ética del cuidado: eso es lo que la caracteriza”.

Finalmente, y “eso sobre todo uno lo ve más en los alumnos”, recuerda Alicia, la invención de ese “mundo inédito” supuso también,

“Una visión de la didáctica más como una teoría de la enseñanza que fue importante en ese momento. Yo tengo alumnos que me dicen, ‘yo recuerdo sus clases de didáctica’; es decir, fue una nueva mirada, a la que contribuyeron con su trabajo gente que aportó mucho como es el caso de Alfredo Furlán o de Eduardo Remedi y de compañeros mexicanos que se abrieron a esa otra visión”.²⁹⁰

Hace algunos días escuché decir a una ex alumna suya, “su didáctica es una didáctica de la pregunta”. La pregunta es siempre el comienzo de la construcción de conocimiento, nos conduce al encuentro con el otro, crea comunidad. La pregunta otorga la esperanza, celebra una “pedagogía de la esperanza”; habilita otros horizontes, otros futuros posibles. Tal vez fue su condición de extranjera que, como ella misma expresa, “de alguna manera te hace sentir lo que pasa pero también te marca una cierta distancia”,²⁹¹ la que la llevó a construir una “didáctica de la pregunta”, y al mismo tiempo “de la esperanza” que, con Freire (1997), no respondió a pura terquedad sino fundamentalmente a un imperativo existencial y categórico.

Si ese “mundo inédito” fue posible, no fue sólo gracias a la generosidad de este país y de su gente, como expresan los protagonistas de esta historia, sino también a que su invención

mostrando que el programa válido era ese. Es decir, ni se mencionó el otro, todo el mundo entendió... todo el mundo, menos yo” (Ibídem, p. 20).

²⁹⁰ Ibidem, p. 18.

²⁹¹ Ibidem, p. 19.

radicó en el hecho de que todos ellos vivieron el exilio asumiendo críticamente el espacio y tiempo como la posibilidad que disponían.

Como se dijo en el capítulo anterior, el viaje de formación de Martha –iniciado a su ingreso a las aulas de la UANL- se desplegará sobre otros anteriores para trazar así una continuidad con el trabajo de formación docente que había realizado en Argentina antes de la salida. No obstante, tomará las huellas de aquellos viajes para emprender el propio, buscando nuevas significaciones y posibilidades que inaugurarán nuevos espacios y campos de intervención.

Posiblemente en la comparación entre la formación de aquellos alumnos argentinos y éstos, que también como muchos de aquellos “eran ya maestros de primaria o secundaria y entonces habían entrado a la Facultad a hacer una licenciatura”, en la que “en cuestiones pedagógicas, sí yo los notaba, no los notaba con un nivel muy alto”,²⁹² radique el inicio de una reflexión sobre temas curriculares que emprenderá avanzada la década del ochenta y en la que inscribirá su trayectoria pedagógica. Porque como ella misma recuerda,

“En aquella época había un currículum más desarticulado, que sería lo de hoy, y entonces José Antonio -mi compañero- y yo hicimos un currículum muy estructurado. Le poníamos epistemología, le poníamos cosas espantosas ahí [risas]. En aquel momento, ¿por qué nosotros pensamos qué teníamos que armar esa estructura? Donde estaba economía, epistemología, psicopedagogía, es decir, y a fuerza todos tenían que pasar por esas materias y no había muchas materias optativas, creo que no pusimos. Creo que nosotros también hicimos un análisis de alguna manera político de hacia dónde se estaba encaminando México en los años 80 y quisimos hacer una estructura más férrea. No digo que estuviera bien”.²⁹³

Como también se dijo en el capítulo anterior, las reformas a los planes de estudio no serán casuales en una Facultad de Filosofía y Letras que, hasta el año 1988, atravesará un proceso “refundacional” (Romo Beltrán, 2011), del que Martha participará.

Pero lo interesante del relato tal vez radique en el hecho de que la propuesta de cambio curricular para la carrera de Pedagogía que Martha -junto a un grupo de alumnos y colegas- elabore, estará basada en el diagnóstico de una formación pedagógica “de un nivel

²⁹² Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 18.

²⁹³ Ibidem, p. 18.

no muy alto”, que evidenciaba en su trabajo docente, en una reflexión sobre la práctica que desarrollaba.

Asimismo y en ese, “creo que nosotros también hicimos un análisis de alguna manera político de hacia dónde se estaba encaminando México en los años 80 y quisimos hacer una estructura más férrea”, parece anidar una apertura a nuevas problemáticas susceptibles de ser consideradas en el campo del curriculum: fundamentalmente una visión del mundo que opera como marco de referencia de una determinada definición de éste y que la hace comprensible, que para la década del ochenta y en Monterrey, resultará ciertamente novedosa.

Y decía que el viaje de Martha recuperará viajes anteriores porque esa primera experiencia en gestión curricular, como directora ya del Colegio de Pedagogía, que no tardó en despertar resistencias, le posibilitará hablar de las memorias que había traído al exilio para ensayar soluciones, pero también, para pensar y repensar sus relaciones con ellas.

“Entonces nosotros hacemos el curriculum, ya empezamos a ponerlo en marcha, ahí viene el curriculum formal y el real, y es que entonces nadie quería venir a dar clase [risas]. Y no, porque la universidad estaba lejos, porque no había nadie que quisiera hablar sobre economía de la educación [...]. Entonces ahí yo tomé una decisión de la cual, porque yo era la jefa, estoy tan orgullosa con el correr de los años, porque entonces se nos venía a pique todo lo que habíamos estructurado [risas], estaba muy lindo pero no tenía clientela [risas]. Entonces le dije no sé si a José Antonio [su compañero], [...] yo le dije, bueno vamos a proponer a los alumnos que ya están de avanzados, que ya están por egresar, que ellos se conviertan en maestros. Entonces agarramos seis o siete u ocho, no me acuerdo, y le dábamos clases. Si necesitábamos una materia que era de Psicopedagogía y no había nadie de psicopedagogía entonces los formábamos en eso. Y esos alumnos todavía son maestros en la Facultad”.²⁹⁴

Detrás del relato, parecen escucharse los “murmillos” del Taller Total y sus estrategias de trabajo conjunto de alumnos avanzados con alumnos de los primeros años de las carreras. Pero también parecen darse cita, en este recuerdo, aquellas primeras experiencias formativas en Córdoba, que la introdujeron en el trabajo “codo a codo” con

²⁹⁴ Ibidem, p. 19.

sus “maestras” para socializarla tempranamente en las disciplinas que impartían y experimentar así otras prácticas de formación.

Más allá de toda la intervención en el campo del curriculum,²⁹⁵ que dio pie a posteriores y novedosas reflexiones traducidas en numerosas investigaciones, que caracterizaron el “mundo inédito” que Martha inventó en el exilio, éste le permitió también actualizar en estos nuevos contextos aquellos viejos gestos formativos que la convertirían en “maestra”.

“Imagínate que yo me cruzo y todos me dicen, “hola maestra, hola maestra”, todos fueron hijos putativos míos de la pedagogía”.²⁹⁶

Recuerda la entrevistada. Más adelante vendrían otros viajes, o “parte aguas” como los llama: su entrada al Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC), pasar de ser “maestra de salón” a “maestra satelital” y la posibilidad de participar en el “desarrollo de la universidad virtual, en el área educativa” y “entrar en la virtualidad”. Y entonces el adjetivo “inédito” de ese mundo cobró otro sentido porque estos cambios le exigieron preparación y estudio, y habilitaron nuevas preguntas pero también nuevos aprendizajes que la llevarán a convencerse que “una de las bellezas de la práctica educativa es que no es posible vivirla sin correr riesgos [...]. No es posible vivir, mucho menos existir, sin riesgos. Lo fundamental es prepararnos para saber correrlos bien” (Freire, 1993: 73).

“Porque, estando ya en los 90 en el TEC y soportando, entre comillas, la avalancha de cosas de afuera que me venían con la tecnología y mi resistencia, yo quería seguir siendo maestra presencial, yo tuve una crisis muy grande y de esa crisis viene la tesis [de Doctorado]. Porque yo ahí me meto mucho en el tema de lo tradicional, qué es lo tradicional, qué es la transmisión. El tema de la transmisión a mí me encantó porque todas las voces éstas, algunas profundas y otras superficiales, que entraban en el TEC estaban cantando victoria en el sentido de “fuera el maestro”. Nos decían las cabezas parlantes. Entonces yo me sentía, así muy subjetivamente, que estaba tratando de defender el proceso de transmisión del maestro a los alumnos, tomando en cuenta que sí, que yo había participado cuando joven en la

²⁹⁵ Según consta en su CV, entre los años 1985 y 2009, se desempeñará en 22 oportunidades como coordinadora, asesora y/o integrará comisiones de cambio, reforma y evaluación curricular en carreras de Licenciatura y Posgrado en universidades nacionales de México.

²⁹⁶ Ibidem, p. 20.

Facultad de un proceso de transmisión que diríamos era tradicional en gran medida, porque los maestros eran los del poder. Toda esa cosa vino con la tecnología y en Monterrey llegó antes que en muchos otros lugares. Entonces de ahí surgió mi tesis porque yo hice la tesis para tratar de descubrir en qué consistía la transmisión y qué tan tradicional era la transmisión, o si había aspectos de la transmisión que podían ser considerados de otra manera”.²⁹⁷

Finalmente, la experiencia de trabajo de Graciela en formación de adultos y en escuelas medias de la ciudad de Cuernavaca, y los aportes que hizo a una concepción de asesoramiento pedagógico integral avicinaron la finalización de este viaje.

Fue su incorporación a la UPN, la que le permitió en primer lugar, poner en diálogo los saberes construidos en la práctica de trabajo en EP y alfabetización de adultos desarrollada en Argentina, con una realidad social mexicana desconocida que la enfrentó a la experiencia del “estudio”; y al mismo tiempo, hacer aportes a esos campos porque como Graciela recuerda, “manejaba cosas que acá eran novedosas a pesar de los años que habían pasado”.

“[...] Por ejemplo, yo hablaba de Vigotsky y no sabían quién era. Tardó mucho en llegar esa bibliografía. Nosotros tuvimos la suerte, allá, en los años 60 y comienzos de 70, que el Partido Comunista a través de la editorial que tenían, que era la Editorial Platino, publicaba y traducían directo del ruso, cantidad de materiales. Entonces nosotros en la escuela, particularmente con [Alicia], no sé si con Gloria Edelstein también pero con [Alicia] sí me acuerdo, de leer por ejemplo Vigotsky, “Pensamiento y Lenguaje”, conocer esos autores y clavarnos a ver cuestiones que, estoy hablando de los 60... Y acá yo recuerdo a un papá investigador del CRIM de la UNAM, un papá del colegio, que en una ocasión dio un curso y traía todo, bueno Habermas y traía Vigotsky así como la cosa del momento. Entonces me llamó la directora en ese momento y me dijo, “mira, alguien que conoce a Vigotsky”. Y él acababa de hacer su doctorado en Harvard, entonces traía el Vigotsky que llegó a Harvard después de cuántos años... Pero estábamos en los 90 y lo traía él de Harvard pero en las universidades acá no se conocía. Tampoco Wallon, yo creo que Wallon nunca, hablás de él y la gente no lo conoce”.²⁹⁸

²⁹⁷ Ibidem, p. 24.

²⁹⁸ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 28.

Fundamentalmente, y como se observa, el constructivismo vigotskiano leído también a la luz de los aportes de Henri Wallon al desarrollo del aprendizaje, parecen haber sido parte del saber y la experiencia formativa que compartió en México recuperando aquel otro viaje que le había permitido “aprender para aprender, compartir lo que sabes con otras personas, socializar el conocimiento”.²⁹⁹

Asimismo, y con su entrada al asesoramiento pedagógico en escuelas medias se abrirá no sólo a un campo de intervención desconocido sino también hacia “la posibilidad de crear un montón de cosas”.³⁰⁰

Ese “montón de cosas creadas”, inventadas, se relacionarán inicialmente con la práctica de intervención y asesoramiento pedagógico que, a partir del año 1983, Graciela construya en el Colegio Williams de la Ciudad de Cuernavaca; práctica que recogerá y profundizará en el trabajo que, desde el año 1990 y hasta la fecha, desarrolla en el Colegio Marymount.

El ingreso a estos espacios le permitió,

“Poner en práctica cabal toda la idea que yo tenía acerca de educación, porque siempre me movía en el ambiente universitario y mal que mal estás formando gente pero siempre estás en la teoría, excepto algunos proyectos que son de aplicación directa”.³⁰¹

La puesta en práctica de esas ideas que hoy se recuerda como “una experiencia fabulosa”, fue apoyada por el director y dueño del colegio, quien creyó en su proyecto y la dejó hacer. Y se atrevió a hacer. Su propuesta incluyó entonces la creación y coordinación del Departamento Psicopedagógico y del Departamento de Materiales Didácticos, la coordinación del Curriculum en Español en los niveles de primaria y secundaria, asesoramiento a la Dirección General y Direcciones Técnicas, y asesoría y capacitación pedagógica a todo el personal académico. No sólo coordinó cada una de estas áreas sino que además las echó a andar, contratando personal de apoyo al que formó y que contribuyó al desarrollo de la experiencia.

²⁹⁹ Ibidem, p. 31.

³⁰⁰ Ibidem, p. 32.

³⁰¹ Ibidem, p. 14.

Las deficiencias en la formación de los docentes del colegio, que Graciela evidenciaba en el contacto directo con ellos, la llevaron abocarse a la formación en servicio de éstos porque notaba que,

“Acá en México no [había] una formación docente como allá en Argentina [...]. Acá no, acá la gente es o maestro normalista, que ha ido a la normal primaria o a la normal superior, o eres universitario, así se le denomina. Entonces, qué pasa, en las escuelas los maestros normalistas sí están en la primaria; en la secundaria en cambio, pueden dar clase o los maestros de las normales superiores o universitarios. Pero la formación de las normales superiores es tan pero tan deficiente, con sus horrorosas excepciones, igual que la normal primaria... yo tuve en la [UPN] gente valiosísima, culta, estudiosa; y tuve alumnos en la Licenciatura de Educación Básica que eran maestros en ejercicio que no sabían escribir”.³⁰²

Posiblemente, fueron aquellas ideas que “ella tenía acerca de la educación”, como decía más arriba, las que la llevaron a comprometerse con la formación de los profesores pero esta vez en el propio ámbito de trabajo, y a compartir con ellos un saber experiencial que en sus épocas de estudiante universitaria había recogido: el de “involucrarte en la necesidad de los demás y desde ahí tratar de ver la realidad un poco como el otro la ve y desde ahí partir para intervenir”.³⁰³

Este “mundo inédito” que se llenó con “un montón de cosas” creadas que, como Graciela recuerda, “no sé si en otro lado lo hubiera podido hacer”, posibilitó finalmente un gran aprendizaje en términos pedagógicos.

“Yo siempre me formé en la escuela pública y siempre trabajé más bien en la cuestión de la educación popular o universitaria o pensando en los sectores más desfavorecidos...”³⁰⁴

Recuerda la entrevistada. Y el hecho de trabajar en instituciones de educación privada le permitió dotar de un nuevo sentido a un saber adquirido: “que donde quieras que

³⁰² Ibidem, p. 14.

³⁰³ Ibidem, p. 31.

³⁰⁴ Ibidem, p. 32.

estés, ese ser humano que está frente a ti vale y cuenta, y que tú lo estás formando para una sociedad mejor”.³⁰⁵

Como se dijo en el capítulo anterior, el crecimiento, expansión y diversificación de la matrícula pero también de la oferta de educación superior en México en la década del setenta, puso de relieve la cuestión pedagógica que pasó a ocupar un lugar importante en las agendas de los sujetos involucrados en los procesos de formación, ya que el dominio de un determinado saber parecía no ser suficiente para hacer frente al nuevo escenario que la expansión y el crecimiento de la matrícula planteaban. Estas preocupaciones y necesidades situaron, como parte del quehacer universitario, tópicos de carácter pedagógico relacionados con la enseñanza, la formación de profesores y el papel social de la educación, entre otros (Díaz Barriga *et. al*, 2010).

El “mundo inédito” inventado por estos pedagogos en el “tiempo suspendido” del exilio se inscribirá en este contexto, que a decir de Alfredo, le otorgaba un lugar muy importante a los temas pedagógicos en las universidades, cosa que le impactó de sobremanera a su llegada (Furlán y Serrano, 2011). Asimismo, los marcos de referencia y lecturas alternativas que inauguraron los intelectuales del Cono Sur que llegaron a México en esa década, y en el ámbito educativo en particular, se conjugaron con corrientes teóricas que habían comenzado a ser discutidas por entonces como el desarrollismo, la teoría de la dependencia y del capital humano, que permitieron echar mano de la corriente crítica francesa y recuperar autores como Bourdieu, Passeron, Gramsci y Althusser, “para quienes la educación representaba un instrumento capaz de edificar una nueva cultura” (Pontón, 2011: 73).

Sumado a todo esto, el hecho de que muchos de estos pedagogos desplegaran acciones que pusieran en cuestión el discurso educativo universal que la tecnología educativa enarbolaba como bandera, también se conjugó con ciertas formas de procedimiento que, por ejemplo, desde el CISE ya habían comenzado a allanar un terreno. Cabe recordar que en el año 1976, cuando el CD y la CNME se fusionan para constituir

³⁰⁵ Ibidem, p. 32.

este centro, se le asigna -entre sus funciones-: “organizar investigaciones que desarrollen una tecnología educativa propia que responda a las condiciones y circunstancias nacionales, particularmente a las universitarias” (Eusse Zuluaga *et al.*, 1987: 5). Y si bien es cierto que muchas de las temáticas que conformaron la agenda de temas de investigación de esta institución respondieron inicialmente más a una moda establecida desde el exterior, no menos cierto resulta el hecho de que, pasada esta primera etapa, se impuso la preocupación de dar respuesta local a problemas locales.

Lo que intento decir es que el “mundo inédito” no se edificó sobre la nada. Existieron una serie de condiciones que se conjugaron para que la experiencia de este grupo pudiera desplegarse, re-formarse y multiplicarse en cada puerta que golpearon. No obstante, y como expresa Alfredo,

“No puedo negar que nos fue muy bien, tuvimos mucha suerte, pero tampoco fue fácil. Que de cualquier forma fue mucho más fácil vivir acá aún con toda la forma de exaltación y del aprendizaje, pero era, digamos, vivir en algo que parecía vago, [...] con el genocidio a cuestas. Pero lo que pasa es que también hay gente que probablemente si hubiera salido tampoco la hubiera hecho afuera, ¿no? Como hay gente que está afuera que si se hubiera quedado también la hubiera hecho dentro, es decir, [...] hay gente que sé que se quedó, que no salió nunca, que estuvo en su casa y se construyó un mundo de posibilidades distintas, sacaron la energía quién sabe de dónde, pero es gente que no se cayó aunque la pasó mal”.³⁰⁶

El recuerdo de Alfredo, en primer lugar, habla de un tiempo de exilios (internos y externos) en el que se “construyó un mundo de posibilidades distintas”. En relación a la experiencia de él y de sus compañeros, ese mundo de posibilidades construidas fue el producto de la “mucha suerte” que tuvieron y de la oportunidad de aprender y volver a empezar en este suelo. No obstante, también hay algo de componente personal en la creación de ese mundo de posibilidades, representado en ese “hay gente que probablemente si hubiera salido tampoco la hubiera hecho afuera”. En este sentido, todos los aprendizajes, nuevas lecturas, estudios, experiencias a los que accedió este grupo en el exilio; todos los intercambios y diálogos que inauguró la presencia de ellos en México; todas las líneas de

³⁰⁶ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 58.

intervención e investigación que contribuyeron a instaurar, fueron posible porque se dieron cita en un mismo tiempo y lugar las condiciones anteriormente descritas a las que estos “cinco locos” condimentaron con abundantes dosis de iniciativa personal.

Como dice Eduardo,

“Quizás ahí, en el intento de comprender la realidad en la que estábamos inmersos, operó nuestra trayectoria, las lecturas que traíamos de la Universidad de Córdoba, nuestra estructura de ser sujetos con prácticas militantes que posibilitó observar, escuchar a los sujetos educativos con otras constantes, otros referentes, y donde seguramente intervino el interés por conocer las trayectorias de los profesores y la historia de sus prácticas, pautado por la lectura y la intervención realizada a inicios de los setenta en barrios marginales de Córdoba, con la concepción de reflexión-intervención propuesta por Paulo Freire. Postura que nos permitía entender que lo que vivíamos no pasaba sólo por el plano de la teoría sino que era atravesado por el abordaje y la conceptualización que lográbamos de la observación y reflexión de determinadas prácticas”.³⁰⁷

No se trata de un grupo de genios. Personalmente considero que si hicieron todo lo que hicieron fue porque se atrevieron, como alguna vez escribió Eduardo Galeano, a perseguir la voz enemiga que les dictó la orden de estar tristes. A veces se les daba por sentir que la alegría era un delito de alta traición. Y que eran culpables del privilegio de seguir vivos y libres. Entonces, les hacía bien recordar lo que dijo el cacique Huilca ante las ruinas: “aquí llegaron. Rompieron hasta las piedras. Querían hacernos desaparecer, pero no lo han conseguido, porque estamos vivos y eso es lo principal”. Posiblemente pensaron, como Galeano, que Huilca tenía razón: estar vivos encerraba una pequeña victoria, y que requiere más coraje la alegría que la pena, porque a la pena, al fin y al cabo, estaban acostumbrados (Ulanovsky, 2011).

Por eso, y como se dijo, una cosa es vivir la cotidianidad en el contexto de origen inmersos en las tramas habituales de las que fácilmente se puede emerger para indagar, y otra vivirla en el contexto prestado, que exige de quien la vive no sólo el desarrollo de afecto por él sino también que se lo tome como objeto de reflexión crítica mucho más de lo que harían con el propio (Freire, 1993).

³⁰⁷ Lion y Mansur (2002: 4).

Y se vivió la cotidianeidad del país prestado de tal manera que en los relatos de cada uno de estos pedagogos, la experiencia formativa construida en aquellos años se articula para avectar un final inesperado siete años antes: la narración anuncia, al mismo tiempo, que “vivieron sin regresar” (Lastra, 2010).

La experiencia del exilio se transformaría en una *vivencia del no retorno*. La inclusión en este país, en su gente y su generosidad, la identidad que se les “jugaba” más de acá que de allá y la historia acumulada “que era muy difícil de transferir a Argentina”, fueron construyendo un México que dejó de pertenecerles como prestado para pasar a convertirse en esa “segunda piel” que no hay manera de negar.³⁰⁸

Alfredo, y a propósito de ello, comenta

“Sí, sí, [me sentía argentino en México, un extranjero] aunque, digamos, eso no era un impedimento, por lo menos en el caso mío [...]. Pero también identificarme con ciertos rasgos de los mexicanos que conquistábamos como amigos, ¿no? Y de gozar incluso de la cultura y ciertos hábitos como la comida, el humor, la cosa de divertirse. Pero es interesante esto porque no es una cosa que yo la tenga totalmente clara. Tengo la impresión de que uno construye una especie de identidad híbrida [...]”.³⁰⁹

En muchos casos, a todo ello se sumaron nuevos comienzos personales y afectivos que los fueron “atando”, y a decir de Martha hicieron que,

“Uno se fuera atando o por los hijos o por los padres o por la jubilación o porque tenés un compromiso de trabajo o porque te gusta lo que estás haciendo o porque estás haciendo amigos...”.³¹⁰

Hijos nacidos aquí, compromisos laborales, un grupo de colegas de referencia, el exilio de los padres, el vínculo con pares -con los que se construyeron muchísimas cosas y que ayudaron a entender desde otro lugar la realidad-³¹¹ y también la compra de una casa,

³⁰⁸ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 12.

³⁰⁹ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 47.

³¹⁰ Entrevista a Martha Casarini, 29 y 30/03/2012, Ciudad de México, p. 13-14.

³¹¹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 12.

un año antes del regreso de la democracia a Argentina,³¹² completarán la decisión de transformar la experiencia del exilio en una vida del no retorno. Y otra vez los viajes colaborarán en la decisión. Como recuerda Alicia,

“[...] A mí me reintegran en la Universidad de Córdoba el cargo en la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza, formalmente, no es que yo me hiciera cargo del tema, como a muchos de los que habíamos sido cesanteados o directamente dejados de contratar. Y yo regreso a Argentina. Mi primer viaje fue de golpe por una invitación de la UNESCO para un seminario de formación docente y bueno... me enfrento con una sociedad totalmente diferente, con explicaciones como la teoría de los dos demonios; es decir, fue muy difícil eso. También fue un trabajo en colaboración con la UBA, con cierta resistencia digamos de parte de los docentes de la UBA a los que veníamos de afuera. Recuerdo que en una oportunidad yo dije, ‘bueno si están tan ocupadas yo puedo hacerme cargo de coordinar más grupos’, y me dijo Elena Squarzon, que también estaba trabajando en eso, ‘ni lo digas [Alicia] porque piensan que les quieres quitar el lugar’. Entonces, no en Córdoba, pero en Buenos Aires viví cierta sensación de hostilidad y eso porque indudablemente la gente que tuvo el exilio interno sintió que había perdido años, que los recuperó muy rápidamente por suerte, pero perdió años de trabajo, años de apertura a otras cosas por la represión de la dictadura. Eso por una parte... me sentí de pronto mal...”³¹³

En diciembre de 1983 se inició en Argentina un nuevo y conflictivo proceso de transición democrática. Las universidades nacionales fueron intervenidas y serían protagonistas, hasta mediados de la década, de un complejo proceso de normalización, en el que las nuevas autoridades proclamaron su voluntad de restablecer las reglas democráticas al interior de las instituciones, reconstruir los claustros docentes a través de los concursos y asegurar la participación de estudiantes y graduados en los gobiernos universitarios (Buchbinder, 2010). En este contexto, profesores y auxiliares docentes que habían sido cesanteados a partir de 1976, como Alicia, fueron reincorporados a sus respectivas cátedras.

Pero el régimen militar dejaba una herencia pesada en este terreno: una Universidad de limitada significación, académicamente hablando. “La producción en ciencias sociales era de escaso valor académico [...], ya que eran muy pocos los científicos sociales de alto

³¹² Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 55.

³¹³ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 14.

nivel que permanecieron en las universidades durante la Dictadura” (Buchbinder, 2010: 215). A esta Universidad sin investigación se sumaban otros problemas relacionados con el deterioro de la formación de sus docentes, orientaciones profesionalistas profundamente acentuadas y graves problemas edilicios, producto de la explosión de la matrícula registrada en 1984.

Como recuerda Alicia, “la gente que vivió el exilio interno sintió que había perdido años”, y la hostilidad con que fue recibida por esa “sociedad totalmente diferente” la descontraron en lugar de encontrarla con un país que, a la distancia y durante siete años, se había conservado en la memoria, posiblemente, tal y como lo habían dejado al momento de la partida. Tal vez en ese desencuentro con el “país prepotente”,³¹⁴ que tampoco dejaba de señalarlos, acrecentado la “culpa por estar vivos y el fantasma de la traición cometida para seguir viviendo”,³¹⁵ estos pedagogos comprenderían que no había retorno, porque como señaló Améry (2001), integrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido.

Pero hay todavía algo más. Como propone Lastra (2010), para comprender esta sensación de extrañeza vivenciada, tal vez sea importante insistir en la experiencia del exilio como una temporalidad transitoria; es decir, “quien se ha alejado de su hogar de forma forzada y vive esa distancia como una espera, cuando puede volver, se predispone a experimentar ese regreso como un retorno a lo ya conocido, a lo familiar, a lo natural” (144).

“De acuerdo con Schütz, quien regresa al hogar se predispone a encontrar su mundo intacto, esperando que se mantenga en las mismas condiciones en que lo dejó. En este sentido, los recuerdos del hogar se espera que funcionen como guías para orientarse en el mundo familiar e íntimo del que se alejó el actor. Pero, cuando a su regreso, los recuerdos se muestran insuficientes para comprender el mundo que se ha dejado, la condición de extranjero renace en la propia patria” (Lastra, 2010: 145).

De ahí que el viaje y el desencuentro con esa Argentina, inauguraran otra experiencia formativa, sustentada en esa “condición de extranjero que renace en la propia patria”.

³¹⁴ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 14.

³¹⁵ Ibidem, p. 13.

Como recuerda Eduardo, después de ese primer regreso,

“Me costaba el desencuentro afectivo, cotidiano. Habíamos crecido muchísimo en México, por la facilidades del exilio, porque no habíamos tenido censura, porque habíamos tenido libertad para trabajar, para investigar; tenía muchos amigos acá, mucha identidad armada acá, eso era para mí central”.³¹⁶

“Habíamos crecido muchísimo en México”, expresa, y el viaje les permitía constatarlo. Los proyectos, no sólo familiares, ya habían echado raíces aquí y en ese sentido se les “jugaba una identidad más de acá que de allá”, como decía el entrevistado unas líneas más arriba. También “habíamos tenido libertad”, recuerda, como una condición de posibilidad, pero fundamentalmente la habían sabido aprovechar, creando así un “mundo de posibilidades distintas”.

Pero además, la condición de extranjeros “en casa” les permitió aprender, y constatar en cada nuevo regreso, que dejaron de ser de “allá” o, como dice Alicia, ya no son de ningún lado: “porque aquí, por más que viva en México, soy argentina y en Argentina me ven como mexicana, entonces ‘¿de dónde soy?!...’”.³¹⁷ Y a partir de entonces, Argentina “[circule por sus venas] como un águila a contramano”. Como expresa Eduardo,

“[...] Alguna vez leí una frase muy hermosa de Pablo Neruda, hablando de México. Pablo Neruda que vivió acá, decía que México siempre va a circular en sus venas como un águila a contramano. De alguna manera es la sensación con Argentina, circula como a contramano...”³¹⁸

Consideraciones finales

Este trabajo de reconstrucción de un tiempo pasado que, como se observa, “no deja de pasar”, se estructuró alrededor de algunos interrogantes que a la manera de guía trazaron un recorrido. En ese recorrido me encontré con las narraciones de un grupo de pedagogos y

³¹⁶ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 15.

³¹⁷ Entrevista a Alicia Romero, 29/03/2012, Ciudad de México, p. 19.

³¹⁸ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 15.

pedagogas que allá por 1975 y 1976, llegaron a México en busca de un refugio temporal y construyeron aquí un nuevo “hogar”.³¹⁹

Las narrativas de estos sujetos se articularon para reconstruir(se) sus experiencias formativas –aquello que les pasó en los diferentes viajes de formación que emprendieron- y así dotaron de sentido no sólo a lo que, a partir del año 1976, llegaron a ser y hacer, sino también a la reconfiguración que hicieron de la experiencia del exilio en una vida del no retorno, en el exilio después del exilio.

En el afán de construir una respuesta a la sospecha con la que contaba al inicio de este viaje, a saber que el exilio devino experiencia formativa para estos sujetos, se llegó a la construcción de algunas derivas:

- El trabajo de reconstrucción de la oralidad de los personajes de esta historia intentó “poner sobre la mesa” cómo el sentido de lo que somos depende de las historias que contamos y que nos contamos, y también de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, al mismo tiempo, autor, narrador y el carácter principal de las historias personales. Asimismo, se avanzó en el hecho de que esas historias están construidas siempre en relación a otras que escuchamos o leemos pero que, de una u otra manera, nos conciernen. Y que las historias personales que nos constituyen se producen y se hayan mediadas también por determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: la familia, un grupo de pares, las instituciones educativas, las relaciones de pareja, la militancia política, entre otras (Larrosa, 2007).
- A través de esas historias personales, fue posible comprender a los actores desde una temporalidad que, superando el presente, remitió a un análisis de trayectorias académicas, redes de relaciones sociales y profesionales de las que participaron, disciplinas e instituciones en las que se inscribieron, coyunturas, sucesos y acontecimientos que dieron cuenta de las apuestas de estos sujetos y de la forma en que

³¹⁹ Según Schütz, el hogar representa el lugar de donde se proviene y al que se desea regresar. Y en este caso, ese hogar dejó de ser Argentina, para dar paso a la construcción narrativa de un México como un lugar de afecto y pertenencia.

escribieron una historia singular, contribuyendo a la escritura de una historia institucional, tanto en Argentina como en México (Garatte, 2012; Coria, 2001).

- En ese análisis, se comprendió también cómo las vicisitudes políticas y sociales, en diferentes momentos históricos, atraviesan a los sujetos (y las instituciones), penetrando y operando de manera singular en la vida y las apuestas que éstos realizan.
- Se analizó asimismo cómo esas vicisitudes conformaron fuertes apuestas por creencias de transformación que, para algunos integrantes de este grupo, se enfrentaron con el costo de verse excluidos de una institución que se eligió como referente de proyección personal y dadora de la identidad del “ser académico”, y con “la muerte real y simbólica de un proyecto de creación intelectual comprometido con su tiempo” (Coria, 2001: 509).
- Se señaló también de qué manera una transmisión lograda (Hassoun, 1996) se concretó en el gesto de estos personajes de desprenderse de una herencia de formación para mejor re-encontrarla, a partir de los viajes que emprendieron y las nuevas formas de legitimación académica que construyeron. En este sentido, se pusieron “sobre la mesa” los esfuerzos que hicieron tanto “herederas” como “recién llegados” para convertirse en tales y recrear, en cada nuevo acto, ese “inestimable objeto de la transmisión” (Legendre, 1996). Nos distanciamos, así, de una perspectiva de los procesos de transmisión que enfatiza en el pasaje naturalizado de viejos a jóvenes de un “legado”, que estos últimos reciben de forma pasiva, para hacer hincapié en el carácter diferencial que los sujetos establecen con ese pasado y con esos sujetos. En definitiva, se puso de manifiesto cómo operan, de manera transformadas, las huellas de quienes nos preceden (Coria, 2001).
- Una vez en México, y con el lastre de un exilio que los separó, las narrativas hablaron de lugares, espacios, campos y tiempos con los que, y en cada lugar que les tocó habitar, construyeron un *collage* de una historia tan de ellos que enriquecieron con retazos de gestos, movimientos, actitudes de la gente (Remedi, 2008). Se pusieron de

manifiesto entonces las nuevas apuestas formativas, los nuevos espacios institucionales que les abrieron sus puertas y la manera en que recuerdan la experiencia de esos años para contar(se) una historia de invenciones y posibilidades distintas. Se comprendió así, que nadie llega al exilio (a ninguno de ellos) solo, y que de los viajes, en los que no todo está pre-visto, siempre se regresa transformado. “Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pase nos pruebe, nos tumbe, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro, es preciso una construcción narrativa” (Larrosa, 2007: 615).

- A partir de la reconstrucción de la experiencia de estos sujetos, se habilitó también una lectura respecto a cómo los procesos de construcción de conocimiento se hallan atravesados por los avatares de las acciones y decisiones de sujetos particulares. Y cómo la apertura a nuevas lecturas, modos de hacer y pensar cambian y hacen avanzar, paulatinamente, los problemas y preocupaciones de los diferentes campos de conocimiento, donde las prácticas concretas de intervención desempeñan un lugar central.
- Como expresa Arfuch (2010a), la creación de uno mismo, la regulación de usos y costumbres, los límites de lo permitido y lo prohibido, la tensión entre lo individual y lo social son incumbencias de la entrevista en la medida en que, aún sin proponérselo, ésta se interna en el mundo de la privacidad. Y más allá del propósito específico de una entrevista, el mayor desafío que enfrenta y que enfrentó esta investigación, fue el de delinear personajes y acercarse a las personas, porque es allí justamente donde se juega la diferencia entre éste y otros géneros de información.

De ahí que la necesidad de poner en escena la travesía del vivir de estos sujetos, respondió al hecho de que esa travesía puede ser interpretada como un intento de afirmación identitaria. Esas narrativas “contribuyen a la ‘puesta en orden’ –y en sentido- de la vida del que narra, de la de su eventual destinatario o receptor y de ‘la vida’ en general” (Arfuch, 2010: 149).

Claro que, y como ha dicho Remedi (2008), en la reconstrucción de ese “orden” hay que entender que entre la narración recuperada en las diferentes voces de los sujetos y

la realidad contada a la que hacen referencia, no hay ni existe correspondencia unívoca. De ahí que el relato no se sujete a lo vivido sino a “esa” vivencia que se recrea en función de los contextos prácticos en los que se sitúa el que cuenta; contextos que refieren a lugares de configuración activa de sentidos que se exponen a la crítica

- Es por todo ello, entonces, que me atrevo a pensar el exilio como experiencia formativa para este grupo, porque los relatos recrean “una” vivencia en particular. Así, las prácticas discursivas de estos pedagogos y pedagogas que significan el exilio como la invención de un “mundo de posibilidades distintas”, permiten colaborar en el postulado de Bhabha (2003), respecto a que aún en contextos de violencia (como la colonización, o las migraciones forzadas, en este caso), hay “productividad” por parte de los sujetos. A propósito del análisis de las culturas “parciales” que realiza el autor, nos enseña cómo en los desplazamientos de los tiempos modernos la gente lleva consigo una parte de la cultura total y que, por consiguiente, la que se desarrolla en el nuevo suelo es desconcertadamente parecida y diferente de la cultura madre. De ahí que la experiencia del exilio, para este grupo, pueda ser leída en clave de aquello “desconcertadamente parecido y diferente” que desarrollaron en el nuevo suelo, y por ello, una experiencia altamente productiva/formativa.
- Las narrativas revelan, además, que el exilio no preexiste al acto de narración y que, como forma del relato, éste será siempre un resultado contingente (Arfuch, 2010b); y colaboran así en la reinscripción del pasado, reactivándolo, resituándolo, resignificándolo. “Más importante, [comprometen] nuestra comprensión del pasado y nuestra reinterpretación del futuro con una ética de la ‘supervivencia’ que nos permita abrimos paso a través del presente. Y ese abrir paso, esa elaboración, nos libera del determinismo de la repetición de la inevitabilidad histórica sin una diferencia. Nos posibilita enfrentarnos con esa difícil línea divisoria, la experiencia intersticial entre lo que consideramos la imagen del pasado y lo que está en realidad implicado en el transcurrir del tiempo y el paso del sentido” (Bhabha, 2003: 106).

- Asimismo, se resaltó cómo la reconstrucción de las vivencias en las narrativas también cargó de sentidos a la experiencia del no retorno. Y así concluir que con el exilio “no se había abandonado la antigua existencia para siempre”, como afirmó Améry (2001), porque aquella antigua existencia nunca existió “para siempre”, sino más bien como condición “para”. Entender también que el exiliado es alguien que se quería ir del país, dadas las circunstancias, pero que partió porque se sentía acosado, en crisis, producto de que sus prácticas habituales fueron dislocadas. Y comprender entonces que, y nuevamente con Améry, “quien ha conocido el exilio, ha encontrado respuestas a bastas cuestiones vitales, y se ha planteado un número todavía mayor de interrogantes. Entre las respuestas se halla el reconocimiento aparentemente trivial del hecho de que no hay retorno, porque reintegrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido” (2001: 110); pero destacando que el reconocimiento de que “no hay retorno” no tiene que ver con la imposibilidad de la vuelta a los orígenes.

A través de este trabajo, también se comprendió que la reactivación no puede consistir en esa vuelta al sistema histórico, con Laclau (1994), de las posibilidades alternativas que fueron desechadas. Porque no hay un “tiempo que se perdió”, en su lugar existieron posibilidades que fueron efectivamente intentadas, que representaron alternativas antagónicas y que fueron suprimidas; y porque una situación nueva cambió no sólo el contexto del que se partió sino también las alternativas que generó.

Como todo cierre también éste inaugura una serie de aperturas, que anuncian nuevos viajes, cuando “la vida del no retorno” de estos sujetos me convoque con nuevas preguntas y más inquietudes.

- En primer lugar, la reconstrucción de experiencias que he realizado llega, temporalmente, hasta 1983. Todos los integrantes de este grupo, avanzada la década del ochenta, iniciarán interesantes viajes de formación que complementarán y enriquecerán ese “mundo inédito” inventado hasta entonces y que justificarían la pregunta respecto a la existencia, o no, de un legado pedagógico del exilio argentino en México.

- Tampoco se incluyó toda la actividad pionera de denuncia de los crímenes de la Dictadura que desde México inauguró la presencia de argentinos, y de la que participaron estos sujetos a través de modalidades y acciones diferentes. Actividad que de algún modo formó parte también de ese mundo inventado y sirven a los fines de la interpretación del exilio como experiencia formativa.
- Por otra parte, tampoco se desarrolló en esta oportunidad, en qué medida la presencia de este grupo en México, y la experiencia con la que llenaron ese “mundo inédito”, inauguró posibilidades de intercambio académico entre Argentina y México que contribuyeron a la apertura y desarrollo de reflexiones, lecturas, líneas de intervención e investigación educativa en ambos países. Y más aún, qué papel desempeñó ese intercambio en el contexto de normalización de las instituciones universitarias argentinas, a partir de 1983, en el que se constataba el deterioro de la investigación en ciencias sociales, la deficiente formación de los profesores y se implementaron medidas para paliarlas.
- La reconstrucción de trayectorias académicas que se realizó hasta aquí anticipa “una vida del no retorno” intensa y productiva en términos pedagógicos que se relaciona, entre otras cosas, con instituciones dadoras de identidad. Será necesario entonces avanzar en una lectura de las instituciones en las que actualmente trabajan, y en las que trabajaron, para comprender en qué medida éstas han posibilitado una modalidad específica de relación social, formación de un estilo, formas de pensar, que se valoran en las narrativas.
- En relación a esto último, resultará fundamental analizar también las redes de relaciones a las que se inscribieron y contribuyeron a formar en México (que tangencialmente se nombraron pero no se profundizaron), para estudiar las maneras en que la conformación de la disciplina pedagógica en este país (Pontón, 2011), se relaciona también con la productividad de todos los sujetos que reúnen esas redes.

- Asimismo, incorporar las narrativas de otros sujetos permitirá confrontar y poner en tensión las narrativas de los protagonistas de esta historia; no para descubrir la “verdad” de los hechos o desmentir lo que se dice, sino para colaborar en la tesis respecto a que lo que “somos” incluye también las maneras en que asumimos, y nos sentimos interpelados por las imágenes que los otros proyectan en uno mismo y en nuestros actos.
- Finalmente, habrá que reencontrar a estos sujetos nuevamente en su temporalidad y analizar en qué medida las circunstancias políticas, sociales y educativas de México en las décadas del ochenta y noventa pueden leerse a través del espejo que esa experiencia reconstruya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2009) [1999] *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, Valencia, Pre-Textos.
- Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2001) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Fondo de Cultura Económica.
- (1998) *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, Plaza y Valdés Editores-CESU-UNAM, México.
- Améry, J. (2001) “¿Cuánta patria necesita el ser humano?” En *Más allá de la culpa y la expiación*, Pre-textos, Valencia.
- Arata, N., Ayuso, M. L., Baez, J. y Díaz Villa, G. (coordinadores) (2009) *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Ankermist, F. (1996) "La verdad en la literatura y en la historia" En Olabarri, I. y Capistegui, F. *La "nueva" historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Complutense.
- Arfuch, L. (2010a) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, FCE, Buenos Aires.
- (2010b) *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires, Paidós.
- AA.VV (2006) *Nosotras, presas políticas*, Nuestra América, Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1982) [1979] *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bhabha, H. (2003b) “El entre-medio de la cultura” En Hall, S. y du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires (pp. 94-106).
- Benedetti, M. (2011) [1982] *Primavera con una esquina rota*, España, Punto de lectura.
- Bernetti, J. L. y Giardinelli, M. (2003) *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Argentina.
- Bertely Busquets, M. (2012) [1998] “Educación indígena del siglo XX en México” En Latapí Sarre, P. (coordinador) *Un siglo de educación en México, Tomo I*, México, Fondo de Cultura Económica.

Blanck-Cerejido, F. (2002) “El exilio de los psicoanalistas argentinos” En Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA, México.

Buchbinder, P. (2010) [2005] *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bourdieu, P. (2008) [1984] *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008) [1975] *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI, “Introducción”, pp. 15-30.

Buenfil Burgos, R. N. (1993) *Análisis del discurso y educación*, Documentos DIE 26, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

----- (1995) “Discurso, erosión y campo educativo”, Ponencia presentada en el *I Coloquio Latinoamericano de Analistas de Discurso*, Caracas, febrero de 1995, Documentos DIE 39, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México, (pp. 1-28).

Caldelari, M. y Funes, P. (1997) “La Universidad de Buenos Aires, 1955-1966: lectura de un recuerdo” En AA.VV *Cultura y política en los años 60*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Calveiro, P. (2006) “Los usos políticos de la memoria” En Caetano, Gerardo (compilador), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Camarena Ocampo, E. (2006) *Investigación y Pedagogía*, México, Gernika.

----- (2009) *La enseñanza. Imaginarios docentes*, México, Gernika.

Clark de Lara, B. (2009) *Letras mexicanas del XIX. Modelo de comprensión histórica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Coria, A. (2001), *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008) “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”, *Phsykhe*, mayo, año/vol. 17, número 001, Chile, Pontificia Universidad de Chile.

Chartier, R. (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

De Certeau, M. (2006) [1975] *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

De Ibarrola, M. (2012) [1998] “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX” En Latapí Sarre, P. (coordinador) *Un siglo de educación en México, Tomo I*, México, Fondo de Cultura Económica.

De Riz, L. (2000) *La política en suspenso 1966-1976*, Buenos Aires, Paidós.

Derrida J. (1989) “La différance” En *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.

Derrida, J. (1966) “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Humanas, conferencia presentada el 21 de octubre de 1966, Edición electrónica de la Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS, versión on-line disponible en www.philosophia.cl, última consulta: 18 de octubre de 2012.

Devita, E. (2005) *Imberbes. Esos estúpidos que gritan*, Buenos Aires, Editorial de los cuatro vientos.

Díaz Barriga, A., Ducoing Watty, P., Gómez Sollano, M., Rodríguez, A. y Torres Barreto, A. (2010) “Ciencias de la Educación y Pedagogía en la UNAM” En Chehaibar, L., López, J. F., García-Sáinz, A. y Mayer, A. (coordinación general) *La UNAM por México*, vol. 2, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Didou Aupetit, S. (2008) “Prólogo” En Remedi, E. *Detrás del Murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablos.

Dosse, F. (2003) *Michel de Certeau. El caminante herido*, México, Universidad Iberoamericana.

----- (2007) *El arte de la biografía*, México, Universidad Iberoamericana.

Ferrari, M. (2010) “Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones, *Antítesis*, Vol. 3, núm. 5, Brasil, Universidade Estadual de Londrina.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Foucault, M. (2003) [1984] *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Argentina, Siglo XXI, “Introducción”, pp. 9-38.

Franco, M. (2012) *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

------(2008) *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Franco, M. y Levín, F. (comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Argentina.

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

------(1993) *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.

Furlán, A. y Serrano Castañeda, J. A. (2011) “Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior” En Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M., *Trayectorias: biografías y prácticas*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Gadamer, H. (2003) [1975] *Verdad y Método I*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Garatte, L. (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

García Salord, S. (1980) “Aproximaciones a un análisis crítico de la hipótesis sobre el movimiento estudiantil de 1968”, *Cuadernos Políticos*, Núm. 25, México, Editorial Era.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, cap. 1 y 15, pp. 19-40 y 339-372.

Ginzburg, C. (1994) “Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella”, *Manuscrits*, Número 12, Gener.

Halbwachs, M (2004) *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hall, S. (2002) “¿Quién necesita la identidad?” En Buenfil Burgos, R. N. (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Plaza y Valdés-SADE, México, (pp. 227-254).

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la flor.

Hernández Zamora, G. (1992) "Identidad y proceso de identificación", versión on-line disponible en www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/.../10/unidad-3_3hernandez.doc, última consulta: 6 de marzo de 2013.

Jay, M. (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires, Paidós.

Jelin, Elizabeth (2007) "La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado" En Franco, Marina y Levín, Florencia (compiladoras), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós (pp. 307-340).

Jensen, S. (2011) "Exilio e historia reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción", *Aletheia*, vol. 1, núm. 2, Argentina.

Kaufmann, C. (2001) "Silencios inviables ¿Investigar en la historia educacional reciente?" En *Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, (pp. 25-53).

Ken, R. y Ramírez, R. (2012) [1998] "La educación superior en el umbral del siglo XXI" En Latapí Sarre, P. (coordinador) *Un siglo de educación en México, Tomo I*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lacapa, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (1994) "Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo" En *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Ed. Nueva Visión, Argentina (pp. 11-99).

Laclau E. y Mouffe Ch. (1987) "Más allá de la positividad de lo social" En *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Siglo XXI, México.

Larrosa, J. (2007) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.

------(2003) "María Zambrano, profesora de la Universidad de Barcelona" En AA.VV, *Lo que queda de la escuela*, Rosario, Laborde Editor.

------(2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Lastra, S. (2010) *Del exilio al no retorno. Experiencia narrativa y temporal de los argentinos en México*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México.

Latapí Sarre, P. (coord.) (2012) [1998] *Un siglo de educación en México, Tomos I y II*,

México, Fondo de Cultura Económica.

Legendre, P. (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI.

Lorenzano, S. (2002) “Testimonios de la memoria. Sobre exilio y literatura argentina” En Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA, México.

Margulis, M. (1986) “Los argentinos en México” En Lattes, A. y Oteiza, E. (directores), *Dinámica migratoria argentina (1955- 1984): democratización y retorno de expatriados*. Buenos Aires, UNRISD.

Meirieu, P. (2007) [1996] *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes.

Meyer, E. y Salgado, E. (2002) *Un refugio en la memoria. La experiencia de los exilios latinoamericanos en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Océano.

Neiburg, F. (1998) *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Novaro, M. y Palermo, V. (2003) *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*, Colección Historia Argentina, Tomo 9, Argentina, Paidós.

O’Donell, G. (1982) *1966-1973. El Estado burocrático autoritario*, Buenos Aires, Ediciones de Belgrano.

Pineau, P., Mariño, M. Arata, N. y Mercado, B. (1996) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires.

Pineau, P. (2009) “Prólogo” En Arata, N., Ayuso, M. L., Baez, J. y Díaz Villa, G. (coordinadores), *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Pollak, M. (1989) “Memoria, olvido, silencio”, *Revista Estudios Históricos.*, Vol. 2, No 3, Rio de Janeiro (pp 3-15).

Pontón Ramos, C. (2011) “Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México” En Carpy, C. I. (coord.) *Miradas históricas de la Educación y la Pedagogía*, México, Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM, Ediciones Díaz de Santos.

Puiggrós, A. (1996) “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana” En Cucuzza, R. *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Remedi, E. (2008) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablo.

Ricœur, P. (2010) [2000] *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Editorial Trotta.

----- (2009) [1985] *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.

----- (2008) [1984] *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, México, Siglo XXI.

----- (2009) [1985] *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, México, Siglo XXI.

Robles, M. (2009) [1977] *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI.

Rodríguez Ousset, A. (1994) “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”, *Revista Perfiles Educativos*, Núm. 63, México, CISE-UNAM.

Romero, L. A. (1997) *Breve historia de la argentina contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Romo Beltrán, R. M. (2011) “Surgimiento, refundación y progresión de una profesión. El caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Santos Lepera, Lucía (2012) “Las manifestaciones colectivas de duelo frente a la muerte de Eva Perón (Tucumán, 1952)”, Barcelona, *Boletín Americanista*, Año LXII 1, núm. 64 (pp. 161-180).

Serrano Castañeda, J. A. (2007) *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Servetto, A. (2010), *73/76 El gobierno peronista contra las provincias “montoneras”*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

Sigal, S. (1990) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Puntosur.

Silber, J. (2003) “Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto)”, *Nodos*, Cátedra Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, año 2003, N° 2, Revista integrante de la “Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura” (FELAFACS), La Plata.

Somohano, K. y Yankelevich, P. (2011) *El refugio en México. Entre la historia y los desafíos contemporáneos*, México, Secretaría de Gobernación-Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR).

Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

----- (2009) *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Argentina.

Tarcus, H. (2008) “El mayo argentino”, *Revista Colección OSAL 162*, Año IX, Núm. 24, Buenos Aires, CLACSO.

Terán, O. (1991) *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*, Buenos Aires, Punto Sur.

----- (2006) *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Torres Parés, Javier (2011) “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza” En Lourdes Margarita Chehaibar Náder (Coord.) *Del inicio del Rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990)*, Colección La UNAM en la Historia de México, núm. VII, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Ulanovsky, C. (2011) [2001] *Seamos felices mientras estamos aquí*, Buenos Aires, De Bolsillo.

Vázquez, J. (2011) “Renovación y crisis” En AA.VV *La educación en México. Historia mínima ilustrada*, México, El Colegio de México.

Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Yankelevich, P. (2010) *Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974-1983*, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, México.

----- (coord.) (2002) *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, México, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA.

Fuentes consultadas

AA.VV (1981) *Pedagogía*, Boletín informativo de la ENEP Iztacala, época 4, volumen II, Septiembre-Octubre, Iztacala, Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

AA.VV (1982) *Memorias 1975-82 y Prospectivas*, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Coria, A. (2001), *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

Eusse Zuluaga, O., Murrillo Pacheco, H. y Uribe Ortega, M (1987) “Programa de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos”, *Revista Perfiles Educativos*, Núm. 38, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Rojas Moreno, I. (2009) “Caracterización de la tutoría en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México”, Ponencia presentada en el IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil.

Serrano Castañeda, J. A. (2007) *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Argentina.

Fuentes testimoniales orales

Entrevistas realizadas por la autora

Entrevista a Alicia Romero, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.

Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012.

Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012.

Encuentro con Alfredo Furlán, en la Ciudad de México, el día 7 de mayo de 2012.

Entrevista a Graciela López, en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día 20 de mayo de 2012.

Entrevistas del Archivo de la Palabra, UNAM

Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Entrevistas publicadas

“Una estancia posdoctoral en el IICE: entrevista a Eduardo Remedi”, realizada por Carina Lion y Anahí Mansur, publicada en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, N° 20, Año 10, Buenos Aires, Miño y Dávila , 2002.

“El campo en la trayectoria de los actores: entrevista a Alfredo Furlán”, *Revista Archivo de Ciencias de la Educación*, N° 5, 4ta. Época, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011.