

Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983:

Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios

Autor:

Hernando, María Gabriela

Tutor:

Coria, Adela

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.

Posgrado



Universidad Nacional de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.

TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE UN GRUPO DE PEDAGOGOS
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA ENTRE 1957 Y 1983.
UTOPIÁS, IMAGINARIOS REVOLUCIONARIOS Y EXILIOS.

Tesista | **María Gabriela Hernando**

Directora de Tesis | **Dra. Adela Coria**

Tesis para obtener el título de:
MAGISTER EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS.

Diciembre 2014

*La Tesis está dedicada a Julia Silber,
quien me acompañó en el inicio de este
proyecto y permanece viva en nuestra
memoria.*

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis representa la culminación de una etapa de formación en la carrera de Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que inicié en marzo de 2008.

La pérdida inesperada e impensable de dos seres muy queridos y representativos para mi vida académica y personal – la directora de esta tesis y mi madre – hizo que mis intentos por atender a los plazos establecidos para culminarla se prolongaran más de lo que, en un principio, imaginé y deseé... No obstante, el encuentro con un conjunto de personas e instituciones hicieron posible que la investigación saliera adelante y concluyera. A todos ellos quiero nombrar con mucha gratitud.

A Adela Coria, quien con profunda generosidad y comprensión aceptó la dirección de la tesis en un momento crítico. Si bien no iniciamos juntas el recorrido que implica su realización, pudo acompañarme y orientarme en etapas claves. Su objetividad y profesionalismo me permitieron sostener el proceso de investigación y finalizarlo.

A Eduardo Remedi Allione, con quien tuve la oportunidad de realizar una especie de clínica de investigación en ocasión del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacionales Argentinas: “Teoría, formación e intervención en Pedagogía”.¹ Sus sugerencias y comentarios constituyeron pistas fundamentales para emprender el proceso de análisis de los datos empíricos. Además debo agradecerle que generosamente, unos meses después, fuera el puente que me contactó con Adela.

Al Programa “Formador de Formadores” de la Fundación Lúminis que, a través de una beca, financió los costos de la carrera durante el período 2008-2009. En especial, quiero agradecer a los coordinadores de Programa, Cristian Lucero, Marina Ocaña y Mariano Alu, quienes me han acompañado y alentado durante la realización de los estudios.

El agradecimiento lo hare extensivo al hermoso grupo humano que compone la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas de socioeducativas. En

¹ Encuentro realizado en la ciudad de La Plata los días 8, 9 y 10 de agosto de 2011

particular, agradezco a sus directoras, Flora Hiller y Silvia Llomovatte, y a la secretaria académica, Claudia Loyola, por la calidez y la contención institucional que me brindaron; también a todo el equipo de profesores que posibilitaron, a partir de sus diversos aportes continuar enriqueciendo mi formación académica e ir bosquejando y otorgándole forma al proyecto de tesis.

A mis compañeros/as de la Maestría, con quienes pude intercambiar reflexiones, interrogantes y participar de enriquecedores debates en un clima de rigurosidad académica y fraterna camaradería.

A Julia Silber, con quien tuve la posibilidad de compartir quince años de trabajo conjunto en la enseñanza de la Pedagogía y otros proyectos académicos. Ella me brindó con una generosidad incommensurable un espacio de libertad, crecimiento y reconocimiento. En esos años aprendí mucho de y con Julia, sobre todo, el compromiso ético-político con la profesión y la construcción de una mirada pedagógica acerca de la intervención profesional y la investigación académica.

A mis compañeros docentes de la cátedra de Pedagogía II, Paula Citarella y Maximiliano Fava, como al grupo de pedagogas, Mónica Paso, María Esther Elias, Marina Barcia, por compartir espacios de inserción académica en los que pude difundir y discutir algunos avances de esta investigación. Un agradecimiento especial a Luciana Garatte, por la lectura atenta y comprometida de la versión borrador de la tesis, sus valiosos comentarios y sugerencias. También por facilitarme el acceso a fuentes, datos y bibliografía relevantes para este estudio.

A Malena Alfonso Garatte, con quien pude compartir, desde la distancia, inquietudes, intercambiar lecturas y facilitar el acceso a una serie de libros que me ayudaron a pensar el objeto-problema de la investigación.

A mis padres, hermanos y sobrinos, por estar siempre y acompañar incondicionalmente todos mis sueños y proyectos. A Rubén, mi pareja, por tanto amor... a pesar de nuestras diferencias en el trabajo intelectual y del tiempo restado a estar juntos.

Finalmente, un profundo agradecimiento a Edith, María Angélica, Ana, María Raquel, Griselda, José y Héctor, quienes aceptaron formar parte de este estudio, dedicando una cantidad importante de horas al complejo ejercicio de hacer memoria y

relatarme sus historias. Gracias por la hospitalidad y calidez brindada en las largas conversaciones y por facilitarme una reconstrucción del pasado desde su presente.

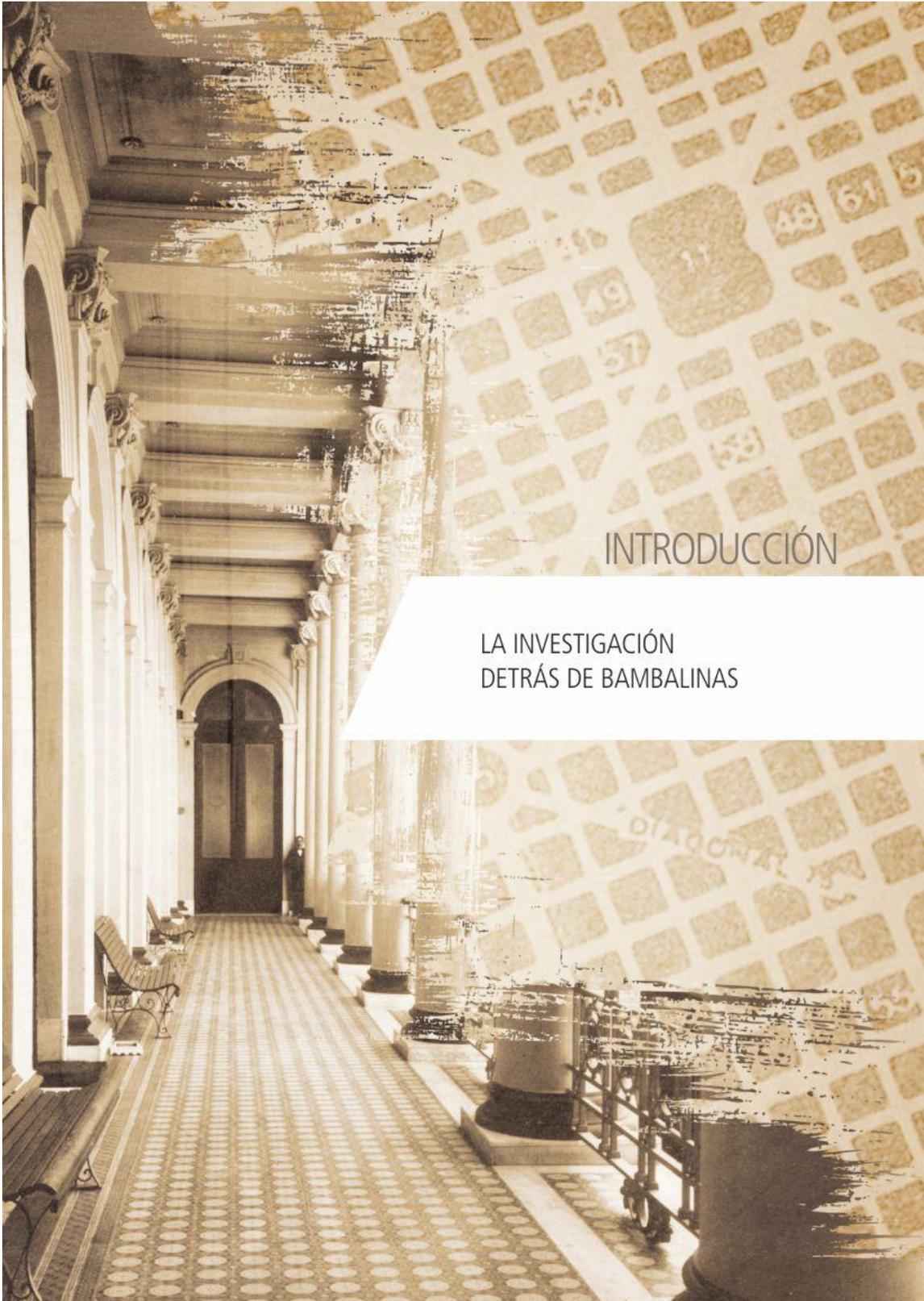
La Plata, primavera de 2014.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN DETRÁS DE BAMBALINAS	10
1. Cuándo un tema se constituye en un problema	10
2. Revisión del estado actual del conocimiento sobre el tema	16
3. Miradas sobre el problema y objetivos del estudio	22
4. El abordaje teórico-metodológico	26
5. Orientaciones para la lectura del trabajo	33
CAPÍTULO 1: MARCAS DE INICIACIÓN: LA UTOPIA SOCIAL EN TIEMPOS DE LA BELLE ÈPOQUE (1957-1965)	37
1. Obertura	37
2. El ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación: entre el estudio y la militancia política	39
2.1. Recorridos diversos y afinidades electivas en torno a la utopía social	39
2.2. La formación académica en un período controvertido. Entre los vestigios de la universidad peronista y la tendencia modernizadora	48
2.2.1. Cabalgar entre la transición y el cambio curricular	49
2.2.2. Memorias del grupo en torno a profesores y maestros	55
2.3. La socialización estudiantil en y más allá de las aulas	65
2.3.1. Lo pedagógico de habitar el espacio institucional	65
2.3.2. La formación más exquisita provenía de la militancia estudiantil	67
2.3.3. Aprendizajes tempranos sobre el oficio académico: actividades de docencia, extensión e investigación	71
3. Herencias y legados. <i>Éramos liberales y antiperonistas</i>	73
4. En la culminación de una etapa. Hacia la conformación de una nueva generación de pedagogos	79
4.1. El rito de iniciación: el pasaje de estudiantes a académicos	79
4.1.1. Aprendizajes y saberes en torno a la docencia universitaria	80
4.1.2. Aprendizajes y saberes en torno a la producción de conocimiento	84

4. 2. Inserciones laborales inaugurales en el campo profesional de las Ciencias de la Educación	87
4. 3. Recapitulando tramas que ofician de cierre/apertura	88
CAPÍTULO 2: BIFURCACIONES: HACIA IMAGINARIOS REVOLUCIONARIOS (1966-1973)	90
1. De quiebres y virajes	90
2. La intervención de 1966 en la universidad platense	91
3. Los aires de cambio habilitados por el Cordobazo. La dictadura debilitada mediante el levantamiento popular	96
4. Ante la configuración de una nueva generación de pedagogos. Los últimos egresados del grupo	100
5. Resignificar herencias, legados pedagógicos y políticos	105
5. 1. La llegada de las teorías críticas a la formación	105
5. 2. El re-conocimiento del peronismo en las prácticas políticas	110
6. Los tempranos años setenta: la revolución globaliza al mundo	112
6.1. Despertar: entre conflictos y resistencias político-académicas	114
6.1.1. Confrontaciones, denuncias y resistencias al interior del Departamento de Educación	114
6.1.2. Expresiones críticas en la formación académica	118
6. 2. La fugaz ilusión de 1973: la utopía duró una ráfaga pero fue posible	124
6.3. Decepción: el optimismo inicial empieza a resquebrajarse y la ilusión llega a su fin	134
CAPÍTULO 3: RUPTURA: EXPERIENCIAS DE EXILIO (1974-1983)	139
1. Clausura	139
2. Antesala: crónica de una muerte anunciada	141
2.1 1974: algo malo se avecina	141
2.2. 1975: se instala el terror	150
2.3. 1976: el peor desenlace	153
3. El derrotero del exilio: la persistencia de un pasado que no quiere pasar	157
3.1. Las experiencias de los «idos»	160

3.2. Las experiencias de los de «adentro»	166
3.3. Malvinas abrió el camino del retorno	176
4. La desintegración del grupo generacional: <i>dejamos de ser los que éramos</i>	178
EPILOGO: VOLVER DEL EXILIO	184
1. Itinerarios en la recuperación de la vida democrática	184
2. Mirar retrospectivamente...	200
ANEXOS	208
Cuadro 1. Fecha de nacimiento de los hombres y mujeres que integran el grupo generacional	208
Cuadro 2. Mapeo de las trayectorias de formación del grupo generacional	209
Período:1957-1965	209
Período: 1966-1973	210
Período: 1974-1983	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214



INTRODUCCIÓN

LA INVESTIGACIÓN
DETRÁS DE BAMBALINAS

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN DETRÁS DE BAMBALINAS

«Las herencias, los legados y las filiaciones han despertado fascinación y agobio, desde los tiempos del mito griego».

Sylvie Didou Aupetit, 2006.

En esta Tesis nos proponemos reconstruir las trayectorias, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos –hombres y mujeres- en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata¹ durante el período 1957-1983.

Comprender retrospectivamente las tramas que entretujan esas trayectorias apunta a reconocer herencias, legados y filiaciones, improntas formativas transmitidas y apropiadas, modos de ser y de estar en la institución universitaria, formas de socialización, rupturas y virajes en esos recorridos; atendiendo a las versiones de los protagonistas, en las coordenadas de ese espacio institucional y tiempo histórico.

Mostrar las decisiones teórico-conceptuales y metodológicas que fuimos tomando a lo largo del proceso de investigación, orienta la introducción al presente trabajo.

Desde el diseño original hasta la escritura final de la tesis, el estudio adquirió un carácter flexible a causa de las condiciones cambiantes en las que se ha ido desarrollando. Los hallazgos empíricos y las claves teóricas con las que nos fuimos encontrando, permitieron re-direccionar rumbos y descubrir modos de hilvanar las tramas de las trayectorias que nos interesaba explorar.

En los apartados que siguen, revelamos el recorrido detrás de la historia que nos planteamos contar.

1. Cuándo un tema se constituye en un problema

Eduardo Remedi reconoce lo que para nosotros Luis González señala con acierto: «la selección del tema es tan arbitraria y emotiva como la selección amorosa. Elegida, se

¹ De ahora en más UNLP

vuelve en uno recurrente obligándonos a sostener largas búsquedas para despejar y desentrañar lo que continuamente nos arroja a las mismas preguntas».²

Así el interés inicial por el tema de la indagación se originó en la inquietud sobre la incidencia que produce en los sujetos profesionales del campo de las ciencias de la educación³ las controversias epistemológicas que caracterizan su fisonomía.

De ese modo -y sólo en alusión a los puntos de vista- forma parte del debate histórico «si los saberes sobre educación deben nombrarse Pedagogía o Teoría de la Educación, si las carreras de formación universitaria han de denominarse Pedagogía, Ciencia o Ciencias de la Educación, si los trabajadores en el campo de la educación debemos reconocernos como pedagogos o científicos de la educación».⁴

Julia Silber, en este último sentido, agrega que si bien existe la propensión a identificar al estudioso de la educación como pedagogo, gira en torno a su denominación una tendencia a reemplazarla por otras, que parecerían no reflejar tan fielmente su campo.⁵

Por tal razón, el sistema de clasificaciones y el establecimiento de grupos a través de las expresiones “pedagogo (humanista o crítico)”, “especialista” o “experto en educación”, “cientistas en educación” no sólo denotan diferentes posicionamientos, sino también adhesiones a disciplinas académicas que se distinguen por producir conocimiento sobre o acerca y en o para⁶ la educación.

² Remedi Allione, E. (2008) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Casa Juan Pablos, p. 24.

³ Uno de los rasgos del campo educativo es su amplitud, debido a que incluye una multiplicidad de instituciones y agentes vinculados a la producción y reproducción del conocimiento -universidades, centros de investigación, organismos estatales de gobierno y planificación, escuelas, intelectuales, maestros y profesores, etc.- Esta cualidad, que lo constituye en heterogéneo y complejo, lleva a Mario Díaz, siguiendo los aportes de Bernstein, a distinguir en su interior otros dos campos: el campo intelectual de la educación (autores que expresan sus propias doctrinas) y el campo de reproducción o campo pedagógico (maestros, lectores, quienes explican las doctrinas de otros). Las Ciencias de la Educación se ubican dentro del campo intelectual. Consultar Díaz, M. (1992) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación.” En: Larrosa, Jorge (ed.) *Poder, Escuela y Subjetividad* (pp. 333-361). Madrid: La Piqueta.

⁴ Serra, S. (2007) “Pedagogía y Ciencias Sociales: notas sobre la construcción del campo”. En Vogliotti, A., Barrera, S. y Benegas, A. (Comp.) *Aportes a la Pedagogía y su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos* (pp. 49-57). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

⁵ Silber, J. (1998) “Otra vez Pedagogía”. *Revista Propuesta Educativa*, 9(18), 59-64.

⁶ Expresiones que utilizan Gimeno Sacristán, Furlán y Pasillas retomando a Mialaret y Ardoino para diferenciar miradas más externalistas de la educación de miradas de carácter más internalistas y totalizadoras. Consultar: Gimeno Sacristán, J. (1997) “Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica educativa”. En *Docencia y cultura escolar* (pp. 7-23). Buenos Aires: IDEAS;

El conocimiento que se produce sobre la realidad educativa desde perspectivas particulares -históricas, políticas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, etc.- tiene, en apariencia, finalidades explicativas, sin compromiso normativo.⁷ En esta posición se ubican los académicos que adoptan una perspectiva de análisis desde las llamadas Ciencias de la Educación (Historia de la Educación, Sociología de la Educación, etc.) «como muestra del “reparto” del objeto»⁸ y preocupados por otorgarle al campo un mayor estatus científico.

Por el contrario, las investigaciones que se centran en el hecho educativo desde un abordaje global, con vistas no sólo a comprenderlo en su complejidad, sino y sobre todo para servirle de alguna guía,⁹ admiten la imposibilidad de deslindar los aspectos explicativos y normativos. En esta segunda posición, suelen ubicarse los académicos que se identifican con la Pedagogía, más preocupados por la relación que guarda la teoría con la práctica.

Las diversas comunidades al interior del campo intelectual de la educación junto a las disputas epistemológicas mencionadas nos remiten, como expresan Mariano Palamidessi y otros, a la dificultad para encontrar códigos comunes de reconocimiento y a la construcción de procesos identitarios disímiles.¹⁰

En ese sentido, nuestra primera aproximación al problema ha sido interrogarnos sobre la existencia de Individuos y grupos académicos que representaban al «intelectual comprometido» o al «pedagogo crítico»¹¹ en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, esto es una inquietud vinculada con los complejos procesos de construcción de la identidad profesional en torno a expresiones de luchas y resistencias en el campo pedagógico y político.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993) “Investigación y campo pedagógico”. *Revista Argentina de Educación*, XI(20), 7-26.

⁷ Furlán y Pasillas nos advierten que es habitual encontrar en esas investigaciones un pasaje inadvertido del discurso explicativo al discurso prescriptivo en su versión propositiva, tal vez porque no sea posible trabajar en el campo educativo sin establecer con el mismo algún compromiso valorativo. Furlán, A. y Pasillas, A. *Op. Cit.*, p. 15.

⁸ Sacristán Gimeno, J. *Op. Cit.*, p. 10.

⁹ Ídem p. 11.

¹⁰ Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. –comp.- (2007) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial, p.35.

¹¹ En el ámbito académico, la expresión “intelectual crítico” es utilizada para denominar a un modelo de intelectual ligado al proceso de radicalización política que en el campo específico de la educación adquirió la denominación pedagogo crítico.

Remontarnos a la temporalidad de los años setenta como el momento en el que emergió un movimiento crítico en educación -en el país y en el mundo- nos aproximó a un conjunto de pedagogos platenses vinculados con esa tendencia. En esos años, los estudios realizados por distintas vertientes de las denominadas teorías crítico reproductivistas (Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet); las tendencias desescolaristas (Illich y Reimer) y el desarrollo de las pedagogías de la liberación (Freire)¹² generaron «nuevos aires que recorrieron la educación orientando el campo polémico hacia otras dimensiones».¹³

Además en esa línea inicial del estudio, el enfoque estratégico y posicional postulado por Stuart Hall,¹⁴ Renato Ortiz¹⁵ y Tadeu da Silva¹⁶ nos condujo a la noción de identidades como construcciones simbólicas con relación a referentes múltiples, producto de la diferencia y sujetas a una historicidad y a un constante proceso de cambio. Incluso en la tarea de precisar un poco más ese concepto adoptamos de Florencia Carlino el constructo «identidad profesional», entendido como la identidad común que aglutina a un colectivo de profesionales, producto de un largo proceso de construcción que comienza desde el momento de elegir pertenecer a dicho colectivo y acompaña al sujeto en su trayectoria formativa y ocupacional, no sin alteraciones.¹⁷

Sin embargo, avances teóricos y empíricos re-direccionaron nuestro interés inicial. La identificación incipiente de un *corpus* empírico que presentaba como propiedades un conjunto de sujetos muy próximos en edades que se caracterizaban por compartir el rol de estudiantes como las primeras actuaciones como profesores universitarios en un mismo escenario institucional y en un mismo tiempo histórico y por haber

¹² Sistematización de las teorías educativas que recuperamos de Dermeval Saviani. Consultar: Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". *Revista Argentina de Educación*, II(3), 7-29.

¹³ Nassif, R. (1984) "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En VV AA. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 53.

¹⁴ Hall, S. (2003) "Introducción. ¿Quién necesita identidad?". En Hall, S. y du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁵ Ortiz, R. (1998) "Modernidad-mundo e identidad". En Ortiz, R. *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo* (pp. 43-67). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

¹⁶ da Silva, T. (1998) "Educación poscrítica, curriculum y formación docente". En VV AA. *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 21-34). Argentina: Troquel.

¹⁷ Carlino, F. (1997) "El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA." Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina, p. 159.

interrumpido la actuación académica a fines de 1974 al ser cesanteados en sus cargos docentes por motivos políticos; hicieron que nuestro interés virara a conocer el recorrido de formación (previo y posterior) de esos sujetos que, de alguna manera, los había conducido a un destino común.

En ese momento, la noción de «trayectoria» fue clave para la configuración del objeto-problema debido a que ofició como categoría bisagra entre el constructo identidad profesional, nuestro primer acercamiento al tema, y las características que presentaba el *corpus* empírico a indagar.

En consecuencia, nos planteamos como problema la tarea de reconstruir las trayectorias de formación, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP durante el período comprendido entre el año 1957 -momento en el que iniciaron los estudios universitarios de grado- y 1983 –ocasión en la que culmina el exilio, que había ocasionado la interrupción y la alteración de sus trayectorias en 1974-.

Entendemos la noción de trayectoria alejada de una concepción clásica, que regularmente acepta la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución.¹⁸ Por el contrario, adoptamos -con ciertos límites-¹⁹ el concepto planteado por Pierre Bourdieu quien, evitando caer en la «ilusión biográfica», concibe a la trayectoria como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.²⁰

En nuestro estudio, concebimos la noción de trayectoria como «trayectorias de formación», esto es, como la relación entre experiencias formativas y las demandas propias de cada ciclo de la vida.²¹ En tanto proceso, la formación conlleva «recorridos posibles, discontinuos en ocasiones, no lineales»²² y es producto de una dinámica de

¹⁸ Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. -Coord.- (2011) *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional, p. 12.

¹⁹ Si bien en este estudio no nos proponemos efectuar una reconstrucción de trayectorias en un sentido bourdiano estricto, su concepción nos permitió leerlas como un proceso dinámico, en el que se entrama la experiencia individual y los aspectos contextuales.

²⁰ Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p. 82.

²¹ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, p. 293.

²² Ídem, p. 5.

desarrollo personal que consiste en adquirir ciertas formas para ejercer un oficio, una profesión, una ocupación, pero también de mediaciones (variadas y diversas) y de un trabajo de reflexión.²³

En el enfoque adoptado, consideramos que los procesos formativos no se encuentran al margen de las condiciones objetivas donde transcurre la vida de los sujetos. Desde esta perspectiva, Alfonso Lizárraga Bernal interpreta la formación como la resultante de la articulación de procesos tanto sociohistóricos como individuales. Los primeros operan como condicionantes, mientras que los segundos actúan como modos específicos de subjetivación, de internalización del conjunto de exterioridades.²⁴

La reconstrucción de las trayectorias de formación desde este carácter complejo nos condujo a la delimitación de distintas dimensiones de análisis. Así, destacamos las siguientes:

- Dimensión subjetiva: oficia de eje vertebrador y muestra el singular itinerario biográfico realizado por la comunidad de pedagogos estudiada a partir de una etapa acotada de su vida. Inicia con el ingreso en la universidad como estudiantes, la cual continúa con las primeras actuaciones académicas en ese nivel educativo y las inserciones profesionales en otros ámbitos laborales, hasta los años de exilio. En ese recorrido, además, tratamos de leer aquéllos momentos claves que generaron rupturas y virajes en las biografías de ese grupo.
- Dimensión temporal: actúa como el contexto histórico general que permite situar en una cronología los relatos de vida evocados por los sujetos y vislumbrar algunos posibles efectos del contexto en las instituciones y en los sujetos. Así, para analizar los veintiséis años que comprende el período estudiado, nos basamos en interpretaciones de la historia política de la Argentina que tornaron inteligibles los acontecimientos político-sociales que caracterizaron al país y que tuvieron un impacto en la vida universitaria y, particularmente, en las trayectorias de los sujetos. Las denominadas «escenas

²³ Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas. Serie 6, pp. 53-54.

²⁴ Lizárraga Bernal, A. (1998) "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica". *Revista de Tecnología Educativa*, XIII(2), 155-190.

climáticas»²⁵ o las «atmósferas» que encierra la temporalidad estudiada nos permiten anudar las particularidades sociohistóricas de un momento determinado con la expresión de rasgos personales, la realización de proyectos, etc. a partir del aire que se respiraba.²⁶

- Dimensión espacial: refiere al escenario institucional, en nuestro caso, la carrera de Ciencias de la Educación platense, que entendemos como «el lugar más próximo donde los sujetos viven y se forman». ²⁷ En esta dimensión, enfatizamos, por tratarse de una institución educativa, en los dispositivos curriculares en tanto proyectos que anticipan un sentido y definen un trayecto deseado, que se despliega en prácticas institucionales y en la acción pedagógica de cada uno de los profesores implicados en la tarea formativa;²⁸ pero también en los cambios en la conducción de la carrera, puesto que marcan continuidades o rupturas con esos proyectos formativos y en las prácticas establecidas.

En los apartados siguientes, profundizaremos en los referentes teóricos y metodológicos que orientaron nuestro estudio.

2. Revisión del estado actual del conocimiento sobre el tema

Entre los trabajos consultados sobre el tema, es reconocida la preocupación común por estudiar a la universidad en torno a grupos académicos, figuras consagradas, trayectorias académicas, proyectos curriculares, corrientes pedagógicas que marcaron tendencias y perfiles en la formación de profesionales en educación, en épocas controvertidas de la historia de las instituciones de Educación Superior en la Argentina y en Latinoamericana. No obstante, consideramos que todavía queda mucho por rescatar y contar acerca de las historias de esas instituciones en tanto «espacios de vida

²⁵ Expresión que tomamos de Silvye Didou Aupetit, *Op. Cit.* p. 14.

²⁶ Vocablo que utiliza Susana Barco de Surghi que a su vez toma de M. E. Aguirre Lora. Ver Barco de Surghi, S. (2003) "Signos, huellas, supervivencia y vacíos. Revisando producciones didácticas". En Kaufmann C. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Argentina: Miño y Dávila, p. 95.

²⁷ Alliaud, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina: Papers Editores, p. 74.

²⁸ Cols, E. (2009) "La formación docente inicial como trayectoria". Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, p. 5.

en donde los individuos se forman, maduran, envejecen e incluso mueren, donde encarnan una multiplicidad y duplicidad de roles, entre la tragedia y la comedia».²⁹

Respecto a los antecedentes vinculados con la historia reciente en distintas universidades en las carreras de Ciencias de la Educación y en otros estudios superiores, identificamos diversas indagaciones de interés para nuestro trabajo.

En su investigación, Florencia Carlino³⁰ reconstruye el campo de las ciencias de la educación, situado en la Universidad de Buenos Aires³¹ durante el período 1984-1994 articulando, desde un esquema global integrador, las dimensiones: disciplinar, institucional y ocupacional que componen el particular y complejo campo profesional.

Los principales resultados de ese estudio nos permitieron partir de algunos supuestos y formular interrogantes iniciales en la construcción de nuestro objeto-problema, tal como lo hemos referido anteriormente. Así, entre el conjunto de hallazgos, destacamos aquellos que muestran cómo los problemas epistemológicos de las Ciencias de la Educación -similares a los del conjunto de las Ciencias Sociales y Humanas dentro de las cuales se inscriben y los específicos devenidos de la propia historia- impactan en la construcción de significados acerca del quehacer profesional y, a su vez, son encarnados en la identidad profesional. Además, nos posibilita advertir cómo la singularidad de la institución universitaria formadora contribuye a transmitir, comprender y valorar esa identidad representada por sus graduados.

La pesquisa realizada por Adela Coria³² sobre la reconstrucción de los procesos vinculados con la institucionalización de la Pedagogía como disciplina académica en la Universidad Nacional de Córdoba³³ entre 1955 y 1966, desde un particular enfoque socio-antropológico e historiográfico, constituye un aporte revelador en varios sentidos. En principio, orientó la construcción del problema hacia el estudio de trayectorias de grupos generacionales tramadas con procesos institucionales y políticos más generales en la época que estudiamos. Además posibilitó analizar, en el caso de la

²⁹ Didou Aupetit, S. *Op. Cit.* pp. 15-16.

³⁰ Carlino, F. *Op. Cit.*

³¹ De ahora en más UBA

³² 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. 1955-1966." Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF.

³³ De ahora en más UNC

UNLP, elementos semejantes con el caso de los pedagogos en la UNC -producto de la proximidad temporal y generacional de los sujetos tratados en los dos estudios- pero también los matices que caracterizan ambos territorios académicos y políticos-contextuales. De ese modo, fue factible encontrar modalidades semejantes de formación y de maneras de ser y estar en esas dos universidades. Por ejemplo, la realización de estudios secundarios en el normalismo, la estrategia de formarse al lado de maestros elegidos en tiempos de matrícula reducida, la socialización en agrupaciones de estudiantes y/o partidos políticos, la participación en disputas similares en la vida universitaria, entre otros.

Por el contrario, las singularidades están signadas por las distintas tradiciones pedagógicas que caracterizaron las improntas fundacionales de los estudios en educación en ambas instituciones (Pedagogía o Ciencias de la Educación) como a las idiosincrasias y a los personajes locales.

En el contexto internacional, destacamos las investigaciones de Monique Landesmann y su grupo³⁴ sobre los estudios de grupos académicos en el campo específico de las universidades mexicanas. A pesar de las distancias en campos disciplinares y de territorios geográficos, también, sus contribuciones han sido significativas para nuestras inquietudes. Se tornan reveladoras sus indagaciones acerca de las variadas trayectorias de académicos en las carreras de Bioquímica y Psicología en la Universidad Autónoma Nacional de México.³⁵ Ello se debe a que ponen en juego la categoría analítica de la generación que, a su vez, ordenan en tipos generacionales al establecer vínculos entre la institución universitaria y la construcción identitaria de sus académicos.

Por último, constituyen una importante referencia para profundizar en los aspectos singulares del grupo generacional de pedagogos a estudiar en esta tesis, los antecedentes que toman como objeto de estudio el caso particular de la carrera en Ciencias de la Educación de la UNLP en distintos períodos.

³⁴ Aludimos a los siguientes investigaciones: 1) Landesmann, M. (2001) "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), pp. 33-62 y 2) Landesmann, M., Hickman, H. y Parra G. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos Editor.

³⁵ De ahora en más UNAM

La investigación de Silvia Finocchio y su equipo³⁶ es uno de los trabajos pioneros que sistematiza y documenta la historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.³⁷

En cuanto a la Carrera de Ciencias de la Educación, como parte de esa unidad académica desde su creación, los investigadores han identificado diferentes períodos producto de debates intelectuales, cambios de títulos y planes de estudio en la historia de esa carrera. Entre los períodos señalados han destacado: 1) del profesorado de enseñanza secundaria (1906) y el profesorado en Ciencias de la Educación (1914) al profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación; 2) el profesorado de Pedagogía (1953); 3) el profesorado de Ciencias de la Educación: «la segunda fundación» (1959) y 4) las últimas modificaciones (que incluye las reformas curriculares de 1969-1970, 1977-78 y 1986).

Estudios posteriores profundizaron en esos períodos a partir del recorte de problemáticas específicas y de variados enfoques.

Así, la investigación de Myriam Southwell³⁸ busca reconstruir las concepciones pedagógicas a partir de las cuales se configura el campo académico-técnico-profesional de las Ciencias de la Educación en la UNLP. Si bien el estudio se posiciona en los años 1960 y 1970, también se remonta a los principales tópicos que adoptó la formación a principios del siglo XX y se proyecta hacia los años ochenta.

En ese devenir temporal y a partir del análisis de prescripciones y debates curriculares, interpreta las articulaciones entre el positivismo de inicios del siglo XX - bajo la fuerte influencia de la psicología experimental- y el neopositivismo de la segunda mitad de ese siglo -con una mayor presencia de la psicología conductista- alrededor de la cientificidad de las Ciencias de la Educación y su legitimación en la UNLP.

³⁶ Finocchio, S. -Coord.- (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen.

³⁷ A partir de ahora FaHCE

³⁸ Southwell, M. (2003a) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata: Edulp.

La autora en otra investigación,³⁹ explora nuevamente el campo pedagógico platense, previo a la dictadura militar de 1976, para avanzar en el análisis de los aspectos sobre los que intervino el régimen autoritario para dismantelar las expresiones pedagógicas existentes en esa casa de estudios.

En ese período previo, caracteriza tres tendencias pedagógicas que permiten cartografiar lo antagónico del espacio pedagógico platense a principio de los años setenta: a) el tecnocratismo, b) la pedagogía espiritualista ligada al humanismo –que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional- y c) los posicionamientos más radicalizados, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas, incorporaban reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo.

La llegada de la dictadura intervino en la eliminación de las dos últimas tendencias mediante la renovación del cuerpo de profesores, el cambio del Plan de estudios, el control bibliográfico y los modos de habitar el espacio físico.

Por otra parte, la investigación de Claudio Suasnábar⁴⁰ aborda las décadas del sesenta y setenta pero en una clave analítica diferente. El autor trabaja la problemática de la relación entre pedagogía y política para entender el rol de los intelectuales en educación y para ello delimita distintos modelos: técnicos, académicos, especialistas, intelectuales críticos, entre otros.

Para el abordaje de la temática, el investigador selecciona dos escenarios universitarios: Buenos Aires y La Plata, y analiza en ambos casos el proceso de conformación de las carreras de Ciencias de la Educación; los cambios y las transformaciones del campo pedagógico en el pasaje de la universidad reformista-modernizadora de los años '60 a la acelerada radicalización política posterior; la caracterización de grupos académicos -sus posicionamientos y sus reposicionamientos- además de las nuevas formaciones intelectuales que esos cambios tuvieron por efecto.

³⁹ Southwell, M. (2003b) "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata". En Kauffmann, C. *Op. Cit.* (pp. 117-163).

⁴⁰ Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* Buenos Aires: Manantial.

Los temas explorados por Julia Silber⁴¹ en la investigación referida a los cambios producidos en la formación pedagógica de los profesores de la FaHCE entre los años '60 y la recuperación democrática, brinda nuevos elementos para la reconstrucción de la historia institucional de Ciencias de la Educación en la universidad platense.

En primer lugar, la investigadora realiza un recorrido sobre las distintas tendencias pedagógicas presentes en esa carrera desde su creación, destacando las corrientes tecnocráticas como aquéllas que perduraron a lo largo de su desarrollo entre 1960 y 1990. De su análisis, interesa destacar las contiendas entre los individuos/grupos representantes del tecnocratismo pedagógico –aliados con los sectores tradicionales católicos- y las posiciones críticas sobre la educación en los intentos por ocupar posiciones hegemónicas en la carrera de Ciencias de la Educación al iniciar los años '70.

En segundo lugar, Silber estudia las políticas formativas implementadas en la época que antecede a la dictadura militar -entre mediados de 1974 y marzo de 1976-, mostrando la instrumentación de mecanismos de índole autoritaria en la universidad en general y en la carrera de Ciencias de la Educación en particular. Además, examina cómo esos mecanismos (asesinatos, expulsiones de autoridades y profesores) produjeron, entre otros efectos, un importante retroceso en los estudios pedagógicos así como un antecedente que prepara el resquebrajamiento más amplio y profundo producido por el gobierno dictatorial.

Para concluir, la investigación de Luciana Garatte⁴² estudia las perspectivas y experiencias de grupos académicos que participaron en la elaboración de proyectos curriculares para la formación de estudiantes en Ciencias de la Educación durante el período 1966-1986.

Esa indagación no sólo profundiza en los antecedentes anteriormente reseñados, debido al solapamiento temporal, sino también se detiene en las disputas en torno a la elaboración de los proyectos curriculares en distintos momentos institucionales: los

⁴¹ Silber, J. (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)", y Silber, J.; Citarella, P.; Fava, M.; y García Clúa, N. "La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación". En Silber, J. y Paso, M. (Coord.) *La formación pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP*. (pp. 19-45 y 47-74) La Plata: Edulp.

⁴² 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. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

postulados por los sectores modernizadores y radicalizados, por la intervención autoritaria de 1976 y por la normalización universitaria en el contexto de la apertura democrática. A su vez, aborda en cada corte temporal los liderazgos que asumieron diferentes grupos académicos (de Pedagogía, de Psicología, etc.) en la orientación, elaboración e implementación de esos proyectos curriculares desplegados en ese ciclo histórico.

Los antecedentes reseñados han sido relevantes desde el punto de vista de la reconstrucción empírica de procesos internacionales, nacionales y locales, pero también significativos en el plano conceptual, en la medida que aportaron categorías analíticas de interés para nuestra investigación.

3. Miradas sobre el problema y objetivos del estudio

Para el estudio de las trayectorias de formación de la pequeña comunidad de pedagogos en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, durante el período 1957-1983, la investigación se inscribe en un «enfoque pedagógico»⁴³

Concebimos a este enfoque como «un ángulo de análisis»⁴⁴ o una mirada particular que permite abordar el problema atendiendo a su carácter «complejo, multifacético»⁴⁵ a la vez que habilita a un «análisis multirreferencial»⁴⁶ y apela a herramientas teóricas diversas y a una lectura plural de nuestro objeto de estudio.

La perspectiva biográfica, junto con los estudios sobre la historia reciente, constituyen referentes teóricos que nos interesa poner de relieve para el abordaje del problema.

En el campo de la investigación social, la perspectiva biográfica refiere a un tipo de género narrativo que revaloriza al sujeto como fuente de conocimiento y a la subjetividad como elemento explicativo de los fenómenos sociales.

⁴³ Nassif, R. (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo. Hechos – Problemas- Orientaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁴⁴ Ídem, pp. 9-10.

⁴⁵ Ídem.

⁴⁶ Ardoino J. (1991) “Sciences de l'education, sciences majeures”. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education. (1) Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education. Versión electrónica, pp. 173-181.

En el caso particular de la Pedagogía, esta variante de la investigación cualitativa produce conocimientos sobre sujetos en formación; sus relaciones con los territorios; los tiempos del aprendizaje; los modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias.⁴⁷

Debido a que dicha perspectiva incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a los escritos del yo, tales como historias de vida, la historia oral, narraciones autobiográficas, relatos biográficos, etc.⁴⁸, resulta necesario aclarar los lugares de inscripción de nuestra indagación.

Antes que nada, apelamos a lo biográfico «como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar situaciones y acontecimientos vividos».⁴⁹ En tal sentido, nos ubicamos en la línea de los estudios retrospectivos de la historia de vida, ya que reconstruimos la trayectoria de un grupo generacional de pedagogos a partir de un relato oral demandado por la investigación, sobre temáticas específicas, y enriquecido con el aporte de materiales documentales diversos.

Además, al estar constituidos por experiencias vividas, dichos relatos apelan al tiempo pasado desde la «óptica del presente», no como «retorno sino más bien como reconstrucción»;⁵⁰ poniendo «en juego dos niveles de realidad: por un lado los hechos objetivos y objetivables (fechas, actores, eventos), y por otro, las percepciones, representaciones e interpretaciones subjetivas».⁵¹

Por último, entendemos que el lenguaje narrativo de los actores «realiza sobre el material indefinido de la experiencia vivida un trabajo de homogeneización, ordenamiento y funcionalidad significativo: reúne, organiza, tematiza los acontecimientos de la existencia, da sentido a una vivencia multiforme, heterogénea, polisémica».⁵²

⁴⁷ Deleroy-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, p. 7.

⁴⁸ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. *Op. Cit.*, p. 18.

⁴⁹ Deleroy-Momberger, C. *Op. Cit.*, p. 31.

⁵⁰ Alliaud, A. (2002) *Op. Cit.*, pp. 43-44.

⁵¹ Muñiz Terra, L. (2012) "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2(1), 36-65.

⁵² Deleroy-Momberger, C. *Op. Cit.*, p. 102.

Los estudios sobre la historia reciente constituyen otro de los aportes conceptuales para nuestro estudio. Según los señalamientos de Marina Franco y Florencia Levín, la discusión temporal del pasado que llamamos «reciente» o «cercano» se suele entrecruzar con otros elementos que son los que finalmente le otorgan al campo una legitimidad que no es necesaria ni únicamente disciplinar, sino que es, sobre todo política. En ese sentido, los acontecimientos considerados «traumáticos» o de fuerte presencia social en el presente son objetos privilegiados de esta historia, aunque no por ello los únicos.⁵³

Centralmente, de esta línea de estudio adoptamos la representación que efectúan del pasado a partir del acto de hacer memoria. Lejos de situarnos en una investigación histórica recurrimos a la memoria como un recurso metodológico para obtener y construir datos sobre el pasado⁵⁴ de los sujetos explorados.

El trabajo con la memoria, a su vez, nos conduce a precisar su significado. La entendemos como un «proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado»⁵⁵ que «involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas».⁵⁶ Además, «la memoria no es un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido».⁵⁷

Asumiendo la conflictividad que conlleva el tratamiento del pasado desde esta perspectiva, invitamos a la comunidad de pedagogos explorada al ejercicio de memoria sobre sus propias trayectorias de formación, mientras tomamos los recaudos metodológicos que acarrea el trabajo con fuentes orales. Sin dejar de reconocer, no

⁵³ Franco, M. y Levín, F. (2007) "El pasado cercano en clave historiográfica." En Franco, M. y Levín, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, pp. 34-35.

⁵⁴ Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno, p. 63.

⁵⁵ Franco, M. y Levín, F. *Op. Cit.*, p. 40.

⁵⁶ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 17.

⁵⁷ Viñao Frago, A. (1999) "Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Revista Sarmiento*, p. 225.

obstante, que los testimonios resultaron apropiados para aproximarnos a la dimensión de las experiencias subjetivas que nos interesaba capturar e interpretar (sobre este tema volveremos en el apartado siguiente).

Desde la mirada multirreferencial, aspiramos a producir un saber sistematizado que contribuye a comprender un segmento de los actores que conforman el campo intelectual educativo. En última instancia, también aspiramos a que ese conocimiento coopere en una lectura crítica de las prácticas institucionales, recuperando, entre otras memorias, la memoria pedagógica.

Por tal razón, la investigación se propone como objetivo general: describir y comprender las trayectorias de formación, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos –hombres y mujeres- en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP durante el período 1957-1983.

Los objetivos específicos que se desprenden del anterior atienden a:

- Caracterizar los distintos ciclos que componen los itinerarios singulares de este grupo de pedagogos, identificando elementos concurrentes como fases críticas que condicionan y explican cambios en los modos de pensar y actuar en los distintos contextos sociopolíticos e institucionales del período estudiado.
- Reconocer y comprender en esos diferentes ciclos de la trayectoria del grupo las improntas formativas transmitidas y apropiadas, los modos de ser y de estar en la institución universitaria, las modalidades de socialización, las redes de relaciones, afinidades y filiaciones disciplinares, ideológicas y emotivas.⁵⁸
- Analizar las experiencias de exilio en tanto evento particular que re-direcciona los itinerarios personales y colectivos del grupo de pedagogos platenses.

⁵⁸ Algunos de los componentes a analizar en los distintos ciclos de las trayectorias a estudiar fueron inspirados en los reconocidos por Adela Coria en el desanudamiento de las tramas de las trayectorias analizadas por la autora. Consultar Coria, A. (2001) *Op. Cit.*

4. El abordaje teórico-metodológico

La perspectiva que orienta el diseño de la investigación es de tipo cualitativo, basado en el estudio de casos y en el enfoque de la investigación biográfica narrativa, sin adscribirnos a un modo específico de análisis dentro de la amplitud de variantes que incluye dicho enfoque.

Producto de un muestreo intencional y progresivo, la investigación toma como campo de estudio, un conjunto reducido de hombres y mujeres que realizaron su formación de grado en la carrera de Ciencias de la Educación e iniciaron la profesión académica en la UNLP a fines de los años cincuenta hasta 1974, momento en que sus actuaciones fueron interrumpidas a causa de la intervención que realizó el gobierno nacional de Isabel Martínez de Perón sobre las universidades. Este acontecimiento provocó, en la totalidad de sus miembros, la interrupción de sus trayectorias en esa casa de estudio y el consecuente exilio político.

Inicialmente junto a un informante clave elaboramos un listado de diez sujetos, sobre el cual operaron una serie de modificaciones. En primer lugar, no todos los sujetos convocados presentaron disponibilidad para formar parte del estudio y, en segundo lugar, los sujetos contactados que aceptaron ser parte de la investigación propusieron nuevos nombres. De ese modo, quedaron delimitados ocho casos, de los cuales decidimos no incluir uno –el de la profesora Julia Silber⁵⁹– debido a la proximidad e implicancia afectiva con nuestro lugar como investigadores. De modo tal que la muestra final quedó definida por siete sujetos.

Desde los inicios de la pesquisa fuimos conscientes de la responsabilidad que conllevaría ser miembro de la propia «tribu»⁶⁰ a estudiar. Si bien pertenecemos a una

⁵⁹ Desde el inicio de la investigación la profesora Silber no formaría parte de los casos en estudio debido a su papel como directora de la Tesis. Por ser un sujeto protagónico del grupo analizado ofició como informante clave en las primeras decisiones teórico-metodológicas. Su inesperado deceso en el transcurso de la investigación puso en duda esa decisión. Contábamos con su testimonio, puesto que para probar el instrumento de relevamiento de datos habíamos realizado una entrevista en profundidad con ella. Finalmente, en conjunto con la actual directora tomamos la decisión de no incluirla como caso. No obstante, su testimonio, como las fuentes escritas consultadas que formaban parte de su archivo personal, nos permitieron desentrañar e hilvanar tramos de las trayectorias de formación que nos propusimos estudiar.

⁶⁰ Expresión que tomamos de Tony Becher (2001) para referirse a las interconexiones entre las culturas académicas y las disciplinas de pertenecía. Consultar Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.

generación distante a la explorada, formamos parte del actual plantel docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la FaHCE e incluso nos hemos formado como profesionales en esa casa de estudio.

Nuestra implicancia con el objeto empírico nos enfrentó, en términos de Pierre Bourdieu, al obstáculo epistemológico que representa el exceso de proximidad al tomar como objeto el mundo social en el que uno se halla comprometido.⁶¹ «La dificultad particular de la ruptura con la experiencia nativa, originaria»;⁶² nos colocó «en un lugar de interpelación permanente sobre nuestra propia herencia y matices de formación, sobre nuestras inscripciones, sobre la naturalización que ya hemos producido en relación con el que hemos construido como objeto de estudio».⁶³

En esta indagación las fuentes orales adquirieron un carácter primario debido a que recuperan e interpretan los significados que los sujetos le otorgan a sus trayectorias de formación.

De ese modo, la entrevista en profundidad fue el camino de construcción de los datos, aunque no el único. Nos permitió comprender los sentidos particulares que los sujetos entrevistados asignan a ciertas prácticas, acontecimientos, decisiones al «reflexionar y recordar episodios de la vida en el marco de un intercambio abierto»⁶⁴ entre la palabra y la escucha.

La realización de las entrevistas requirió un trabajo extenso y profundo sobre cada caso, que fue sostenido en distintas sesiones, organizadas en un ciclo de tres encuentros sucesivos con cada uno de los siete sujetos. La mayoría de las veces, se llevaron a cabo en distintos días y en un lapso breve de tiempo entre una y otra conversación.

A su vez, el protocolo de entrevista fue guionado a partir de grandes ejes temáticos que nos interesaba explorar y que situaban a los entrevistados en distintos momentos de sus trayectorias. Esta última decisión tuvo que ver con estimular el recuerdo en tres

⁶¹ Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*, Argentina: Siglo Veintiuno editores, p. 11.

⁶² Ídem.

⁶³ Coria, A. (2004) "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En Remedi Allione, E. (Coord.) *Instituciones educativas, Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdéz, p. 245.

⁶⁴ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. *Op. Cit.*, p. 159.

tramos: el primero, referido a su biografía estudiantil como estudiante en y durante la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación; el segundo, los remitía a la iniciación académica en la FaHCE y a sus primeras actuaciones profesionales alrededor de los años setenta; por último, los invitábamos a rememorar su vida durante y después del exilio.

Los ejes a partir de los cuales se formularon las preguntas estuvieron nucleados en torno a los siguientes temas: el proceso de elección de la carrera; los profesores, los autores y las prácticas que causaron impacto en su formación inicial; las peculiaridades de la vida universitaria: modos de estar, amistades y grupos; las formas de vincularse con la militancia política y estudiantil, modalidades de relacionarse con el pensamiento educativo crítico; las primeras experiencias académicas y profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación; el derrotero del exilio, el retorno a la vida académica y profesional a partir de la recuperación de la democracia en la Argentina; la actual situación académica y profesional, entre otros.

Cabe mencionar que los interrogantes formulados alrededor de esos temas fueron reformulados para cada uno de los entrevistados a partir de los análisis preliminares que surgían de la primera conversación que, a su vez, permitieron preparar los dos encuentros posteriores.

En términos generales, las sesiones de las entrevistas oscilaron entre una y tres horas de duración, sujetas a las condiciones de realización. Es decir, el lugar donde se llevaron a cabo –el hogar de los entrevistados, su ámbito de trabajo o un café–, los tiempos personales del entrevistado –en función de sus agendas– y de las posibilidades de cada uno de poder rememorar algunos pasajes difíciles de su vida.

La realización de las entrevistas, nos enfrentó a una nueva serie de dificultades que, paradójicamente, dieron lugar a interesantes descubrimientos para los análisis posteriores.

En primer lugar, tropezamos con las superposiciones temporales en la construcción del relato. Si bien en este tipo de metodologías es habitual que el entrevistado pierda el hilo temporal, no dejó de ser un problema en el proceso interactivo de la entrevista. Haber organizado la conversación en distintos momentos de sus trayectorias de formación ubicaba a los entrevistados en un tiempo histórico específico. Sin embargo,

éstos no se abocaban sólo al período solicitado. Como señala Paul Ricoeur, la actividad de contar no consiste simplemente en agregar los episodios unos a otros. Ella también construye totalidades de significación a partir de acontecimientos dispersos.⁶⁵

Así los bloques de tiempo en el que los entrevistados tendían a fundir la evocación de los recuerdos posibilitaron comprender el proceso de desarrollo y enlace de los acontecimientos, estableciendo entre ellos posibles relaciones causales.

Las «formas temporales de causalidad»⁶⁶ propuestas por Frédéric de Coninck y Francis Godard, fueron una herramienta clave para leer los itinerarios biográficos. Este concepto nos permitió otorgarle «principio de inteligibilidad a la secuencia de acontecimientos objetivos que conforman una trayectoria de vida»,⁶⁷ advertir cómo «ciertos acontecimientos favorecen determinadas prácticas»⁶⁸ y analizar la «lógica de enlace entre acontecimientos y prácticas».⁶⁹ En especial, la forma temporal de «bifurcaciones» propuesta por los autores posibilitó identificar los «momentos de ruptura»⁷⁰ que provocaron cambios en los recorridos de los sujetos estudiados.

En el transcurso de las trayectorias analizadas, pudimos reconocer distintos momentos de bifurcación. El primero lo ubicamos en los acontecimientos que desencadenó el golpe cívico-militar de 1966, virando la trayectoria del grupo en sus opciones político-pedagógicas que lo entendemos, además, como la bifurcación principal a partir de la cual se desencadenan dos nuevos momentos de bifurcación secundaria. Uno, se produjo a fines de 1974 cuando los sujetos del estudio fueron cesanteado de la UNLP y el otro, cuando retornaron del exilio. Este último, lo anticipamos pero no lo profundizamos en esta tesis.

De esa manera, pudimos delimitar tres grandes fases en las trayectorias de formación del grupo generacional con los siguientes recortes temporales: 1957-1965, 1966-1973 y 1974-1983.

⁶⁵ Ricoeur, P. (1992) *La función narrativa y el tiempo*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, p. 23.

⁶⁶ de Coninck F. y Godard F. (1998) "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de casualidad". En Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (Coord.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. (pp. 250-294) Colombia: Antrophos.

⁶⁷ Ídem, p. 250.

⁶⁸ Ídem.

⁶⁹ Ídem, pp. 253-254.

⁷⁰ Ídem, p. 270.

Un segundo conjunto de dificultades a sortear estuvo vinculado a la construcción de los datos que conlleva el ejercicio de hacer memoria. En la elaboración de los relatos testimoniales se colaban silencios y olvidos.

En cuanto a los silencios que los entrevistados producían en el proceso de rememoración de tramos de su vida, ha sido posible identificar una variedad de usos. Entre ellos podemos mencionar los usos del silencio como pausa para recordar con mayor nitidez, como nostalgia de un pasado que pasó y como imposibilidad de recordar vivencias traumáticas que aun no dejan de doler.

Las confusiones y olvidos se vincularon con recuerdos específicos tales como la falta de precisión en fechas y cargos docentes, omisión de información que más tarde emergió en otro entrevistado y/u otra fuente. Así «un mismo relato puede alterar nombres, fechas, lugares e incluso circunstancias y ser, sin embargo, veraz en la vivencia de lo narrado».⁷¹

En este último sentido, para reconstruir con mayor detalle ciertos acontecimientos, decidimos consultar diferentes documentos escritos. Entonces, el análisis documental fue una fuente secundaria que permitió complementar, enriquecer y poner en contexto narrativas individuales. Entre los documentos privilegiados que hemos tomado se encuentran:

- Documentos institucionales (planes y programas de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación en la FaHCE; informes institucionales del Departamento de Ciencias de la Educación, elaborados durante la periodización estudiada en esta investigación; legajos docentes de los sujetos estudiados y resoluciones del Consejo Académico de la FaHCE –libros correspondientes al período marzo de 1966/diciembre de 1974-)
- Producciones Académicas (artículos de las revistas: “Archivos de Ciencias de la Educación”, correspondientes a la tercera época -6 números de 1961 a 1966-; “Ciencias de la Educación” publicada entre 1970 y 1974; “Transformaciones” del Centro Editor de América Latina; “Educación y Juventud”, de los alumnos de

⁷¹ Viñao Frago, A. *Op. Cit.*, p. 226.

Ciencias de la Educación de la FaHCE, UNLP. y consulta de algunas producciones escritas de los entrevistados).

- Documentos personales (cartas).

El análisis de los datos atravesó por diferentes etapas, pues no constituyó una tarea fácil interpretar y contrastar fuentes. Requirió de «un largo trabajo hermenéutico donde la ingenuidad en el acercamiento a lo visto y oído obliga a interpretar en aproximaciones sucesivas un material que, a primera vista, es monumental y demoledor».⁷²

La primera etapa consistió en la lectura y análisis preliminar de los relatos de los entrevistados, previo trabajo de transcripción y de elaboración de un texto escrito.

En el transcurso de esta última tarea, nos encontramos con un nuevo obstáculo, la dificultad que conlleva el pasaje del lenguaje oral al escrito. La distancia que se produce en ese pasaje hizo que debiéramos cuidar distorsiones en la interpretación de los datos. Si bien se trabajó con textos desgrabados y con las notaciones efectuadas durante la realización de las entrevistas, también se tornó necesario volver a chequear tramos escritos con el relato oral.

En las variadas lecturas realizadas a los relatos se analizó el contenido en distintos niveles. Comenzamos con un «análisis especulativo», cuyos objetivos fueron depurar los datos de interés para el estudio, advertir posibles conexiones entre los datos e identificar líneas posibles de análisis. Luego pasamos a la «clasificación y categorización», que consistió en identificar categorías generales e intermedias pegadas a la empiria, que permitió ordenar las trayectorias individuales.⁷³

Culminada esta etapa, pasamos a una segunda, que, en relación a la anterior, posibilitó reconstruir las trayectorias, atendiendo a un criterio diacrónico a partir del armado de biogramas⁷⁴ para cada uno de los casos.

Este nuevo análisis implicó la elaboración de una especie de rompecabezas que conjugó cronología con acontecimientos relevantes en los itinerarios de formación

⁷² Remedi Allione, E. *Op. Cit.*, p. 28.

⁷³ Estos niveles de análisis fueron tomados de Peter Woods. Consultar: Woods. P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

⁷⁴ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. *O. Cit.*, p. 177.

vividos por los sujetos a lo largo del período indagado. Al mismo tiempo, posibilitó reconocer discontinuidades y cambios como también elementos comunes o regularidades, solapamientos y divergencias.

En la tercera etapa, la triangulación sistemática de los datos constituyó la tarea central. Se contrastaron los distintos testimonios entre sí y las fuentes orales con las evidencias documentales.

Se confeccionó una línea de tiempo en la que se representaron en una secuencia cronológica las siguientes dimensiones: a) subjetiva (itinerario biográfico del grupo generacional), b) contextual (sucesos político-sociales nacionales) y b) espacial (sucesos institucionales en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP).⁷⁵ La estrategia permitió el análisis cruzado de esas tres dimensiones, atendiendo a un criterio sincrónico y el pasaje analítico de los itinerarios individuales a la reconstrucción en clave colectiva de las trayectorias.

La última etapa consistió en la escritura del informe final. En principio, optamos por una descripción narrativa que combina las voces del lugar del investigador con la de los testimonios biográficos. En este último caso, consideramos apropiado no silenciar la identidad de los sujetos estudiados. Al respecto, seguimos a Pierre Bourdieu, para quien una historia sin nombres propios no se adecua más a la verdad histórica que el relato de los hechos y gestos de los agentes singulares, célebres o desconocidos.⁷⁶

Luego, decidimos elaborar un texto en el que nuestro trabajo de interpretación consistiera en dar significado a los datos, en un proceso de reconstruir, trasladar y encajar las distintas piezas.⁷⁷ En ese armado, las distintas fases que componen las trayectorias del grupo de pedagogos se desplegaron, atendiendo a un tiempo cronológico; sin embargo, al interior de cada fase la trama argumental entremezcla las dimensiones: subjetiva, temporal y espacial en una secuencia no lineal que intenta dar cuenta de la complejidad de las trayectorias de formación reconstruidas.

Por último, asumimos que la versión elaborada no sólo contiene retazos de la realidad que las voces de los actores han construido para sí, sino además, son sentidos

⁷⁵ Consultar en Anexos cuadro 2.

⁷⁶ Bourdieu, P. *Homo Academicus*. *Op. Cit.*, p. 13.

⁷⁷ Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. *Op. Cit.*, p. 206.

derivados de la interpretación y sabemos que en muchas más oportunidades que las deseables incluirán “saltos” en los que habrá quedado atrapada nuestra subjetividad.⁷⁸

5. Orientaciones para la lectura del trabajo

Las trayectorias de formación que nos hemos propuesto reconstruir en este informe se han organizado en tres capítulos y un epílogo. En ellos se han desarrollado los ciclos que las constituyen en un continuo de experiencias atravesadas por virajes, rupturas y reaperturas.

El primer capítulo introduce la trayectoria del grupo generacional conformado por un conjunto reducido de hombres y mujeres que, a partir de la elección de una misma carrera universitaria: Profesorado en Ciencias de la Educación, se encontraron en el escenario institucional de la FaHCE entre fines de los años cincuenta y principios de los sesenta.

En el tramo que da inicio a la reconstrucción de indicios de la biografía estudiantil del grupo, procuramos comprender las variadas experiencias de formación de sus integrantes, en y más allá de las aulas, durante el período que se abre después de la caída del peronismo en la vida universitaria argentina.

La influencia de un clima de época que estos sujetos reconocen como la *belle époque*⁷⁹ junto con el componente utópico, también señalado como un rasgo característico de ese tiempo, operaron como marca inaugural de formación. Esa marca se manifestó en los jóvenes estudiantes como crítica a la realidad social de ese momento y en el deseo de transformarla mediante los estudios en educación.

De los tres capítulos, éste será el más extenso; no sólo abre la trayectoria de formación del grupo generacional, sino que aborda las condiciones para comprender los derroteros posteriores, presentando hilos de la historia que se terminan de hilvanar en los tramos de sus itinerarios que tratamos en los próximos capítulos.

⁷⁸ Fernández, L. (2004) “Prólogo”. En Remedi Allione (Coord.) *Op. Cit.*, p. 10.

⁷⁹ De ahora en más las expresiones resaltadas en cursiva corresponden a las voces de los sujetos estudiados.

El segundo capítulo refiere a un nuevo ciclo en la trayectoria académica del grupo a partir de los cambios producidos por la ruptura del orden constitucional en el año 1966, e inaugura climas diferentes en los modos de ser y estar en la institución universitaria.

Los eventos políticos vividos en ese tiempo junto con nuevas experiencias formativas contribuyeron a provocar en los protagonistas del grupo, ya graduados o próximos a la graduación, el principal momento de bifurcación en su itinerario. El desplazamiento de la utopía -en tanto sueño de cambio social de la mano de la ideología reformista- hacia el diseño de una alternativa político-pedagógica -de la mano de la ideología revolucionaria- constituyó el contenido central de ese viraje. Así se convirtieron en voceros del incipiente pensamiento educativo crítico en la carrera de Ciencias de la Educación platense en los primeros años de la década del setenta.

El análisis de las decisiones y de las opciones teóricas y políticas que efectuó el grupo con relación a ese pasaje conforma la trama central de este nuevo ciclo en su itinerario biográfico.

El tercer capítulo implica un momento crítico en la historia de vida de los integrantes del grupo generacional, en tanto marca una interrupción y ruptura abrupta de sus trayectorias académicas, acompañada de sufrimiento y tragedia.

Los acontecimientos sociopolíticos que se desencadenaron de modo vertiginoso, a mediados de 1974, ocasionaron una serie de vivencias difíciles y traumáticas en los hombres y mujeres del grupo. No sólo fueron exonerados de la universidad platense, sino que, además, sufrieron el peregrinaje del exilio con altos costos. En primer lugar, han sido costos personales -teñidos de variadas pérdidas y dolor-; en segundo lugar, colectivos -puesto que implicó la desintegración del grupo-; y, por último, institucionales -ya que significó la clausura de la primera expresión que tuvo el pensamiento crítico en el campo pedagógico platense-.

Las experiencias en los controvertidos momentos que anteceden al exilio -externo e interno-, como las propias del exilio constituyen las principales tramas del último ciclo en la trayectoria del grupo.

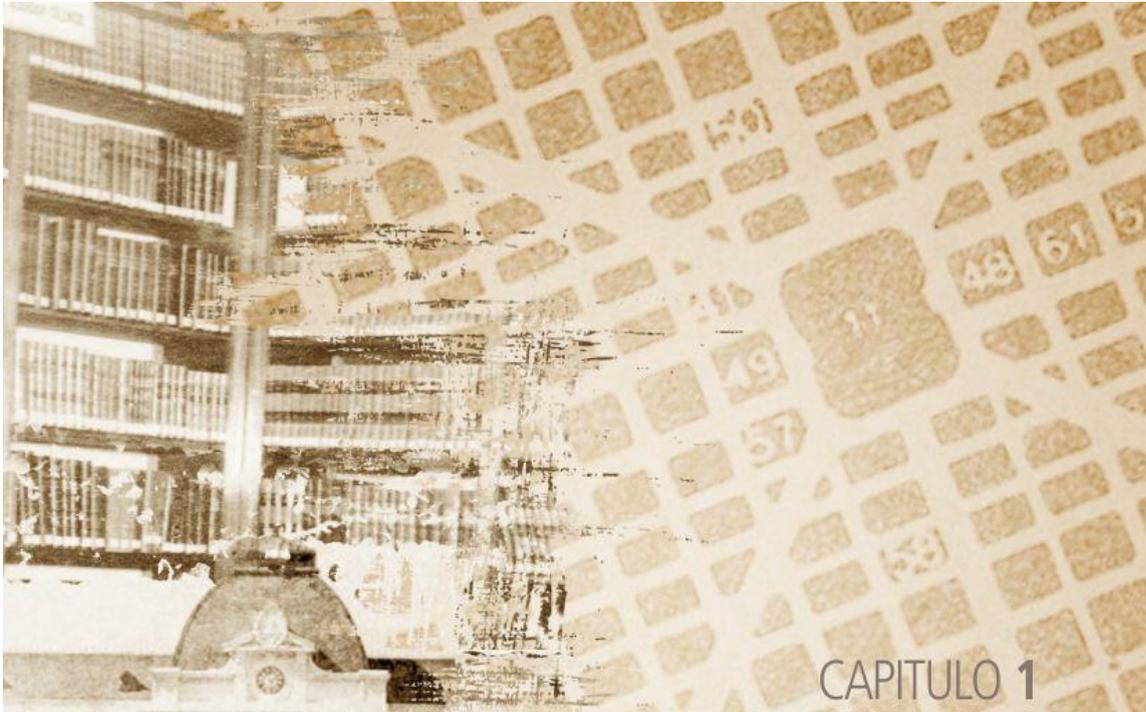
En el epílogo, nos proponemos anudar dos recorridos que entretejieron el contenido que estructura la presente tesis. Primero, retomamos en trazos muy generales los itinerarios de los integrantes de la pequeña comunidad de pedagogos al regreso del

exilio y bosquejamos la consolidación de esos itinerarios en los años venideros. Luego efectuamos una mirada recapituladora sobre el proceso de investigación para sistematizar sus principales conclusiones.

Acompaña al relato un diseño visual que oficia de ambientación a los distintos apartados que estructuran la tesis. Las composiciones visuales que introducen la lectura de los diferentes capítulos tiene como eje conductor el plano de la ciudad de La Plata. La elección de ese eje obedece a que, por una parte, el plano identifica el territorio geográfico donde transcurrieron las biografías de formación estudiadas y, por otra, simboliza la idea de recorridos, itinerarios posibles.

La particularidad del trazado original de la ciudad platense, ideado en 1882 por Pedro Benoit, se caracteriza por representar un cuadrado perfecto con diagonales que nacen de sus vértices y que se cruzan en su centro.⁸⁰ Las distintas fotografías que a su vez se enlazan en ese plano geométrico muestran espacios, escenas, figuras que nos resultaron representativas de la temporalidad abarcada en la investigación.

⁸⁰ Paineira, E. (2013) *El blues de la calle 51. Collage del grupo Sí, vanguardia informalista y los comienzos de los años '60 en La Plata*. La Plata: ediciones EPC de Periodismo y Comunicación, p. 367.



CAPITULO 1

MARCAS DE INICIACIÓN:
LA UTOPIA SOCIAL EN TIEMPOS
DE LA BELLE ÉPOQUE (1957-1965)



CAPÍTULO 1: MARCAS DE INICIACIÓN: LA UTOPIA SOCIAL EN TIEMPOS DE LA BELLE ÈPOQUE (1957-1965)

Había una vez:

Un lugar llamado Utopía en el cual «el fin que persiguen las instituciones de aquella república es librar a todos los ciudadanos de las servidumbres corporales y amparar la libertad y el cultivo de la inteligencia. Creen que en esto consiste la felicidad en esta vida».

Santo Tomás Moro, 2012.

1. Obertura

Este capítulo se propone oficiar de apertura a la trayectoria de formación del grupo generacional conformado por un conjunto de siete hombres y mujeres (nacidos entre 1935 y 1945) que se caracterizan por compartir una secuencia de experiencias similares en un mismo espacio social. «Siguiendo a Mannheim (1990), podemos decir que su ubicación en un tiempo y en un espacio histórico compartido los predispone “hacia una forma propia de pensamiento y experiencia y un tipo de acción históricamente relevantes”, lo que convierte a este colectivo en una generación, o bien en una agrupación de cohortes generacionales contiguas».¹

La polifonía de José Tamarit, Edith Lattaro, María Angélica Lus, Héctor Mendes, María Raquel Coscarelli, Griselda Malis y Ana Candreva; tejen el ciclo de vida del grupo.

En los inicios de su trayectoria, procuraremos comprender los elementos subjetivos y objetivos que enlazan sus recorridos individuales en una trama común, que comienza con la elección de una carrera universitaria: Profesorado en Ciencias de la Educación en el escenario institucional de la FaHCE.

El rango de fechas que marca el flujo de ingreso-egreso² en su biografía estudiantil muestra heterogeneidad en los miembros del grupo, aunque participan de las mismas

¹ Parra, G. (2009) “El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales. La relación entre fundadores-adherentes y herederos”. En *Op. Cit.*, p. 185.

² Las fechas respectivas fueron informadas por los entrevistados a la vez que corroboradas con los datos documentados por la Dirección de Enseñanza de la FaHCE. A excepción de dos casos, en los que se observan diferencias, en los restantes hay coincidencias. Las diferencias encontradas son mínimas. Los

influencias académicas, sociopolíticas y culturales. Dentro de esa diversidad de rango, podemos distinguir entre lo que hemos denominado, sus «protagonistas mayores» (ingresantes en el año 1957 y egresados en 1962 y 1963) y sus «protagonistas jóvenes» (ingresantes entre los inicios de la década del sesenta y egresados al finalizarla).

¿Qué decisiones y experiencias previas los movilizan a estudiar Ciencias de la Educación?, ¿en qué consiste el itinerario de su formación estudiantil como pedagogos?, ¿qué problemas del campo educativo les interesan?, ¿cuáles son sus marcos teóricos de referencia?, ¿cuáles son sus modos de ser y de estar en la universidad en el período que se abre a partir de la caída del peronismo?, ¿cómo incide en sus elecciones ese contexto social y cultural?, ¿qué redes de relaciones, afinidades y filiaciones disciplinares, ideológicas y emotivas construyen?, ¿qué herencias y legados contribuyen a configurar la ilusión de construir un mundo mejor a través de la educación? Así se constituye el conjunto de interrogantes que organizan este primer tramo del relato.

En los apartados siguientes narraremos una historia de formación a partir del testimonio de sus protagonistas, quienes bajo la influencia de un clima de época que reconocen como la *belle époque*,³ rememoran su ingreso a la carrera, las características de sus estudios académicos y de la socialización en y más allá de las aulas, profesores y maestros reconocidos, como también la transmisión de herencias y legados en este tramo de la formación. Cerrará el capítulo el egreso de los protagonistas mayores del grupo, representantes de una nueva generación de pedagogos.

testimonios mencionan haber ingresado a la carrera en 1957 y en los documentos consta 1956. Es muy probable que hayan efectuado la inscripción a la carrera en ese último año, comenzado sus estudios en el siguiente. Decidimos atender a la fecha brindada por los entrevistados.

³ Expresión que tomamos de uno de los entrevistados y que sintetiza el sentido que la mayoría le asigna a ese período de sus vidas.

2. El ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación: entre el estudio y la militancia política

2.1. Recorridos diversos y afinidades electivas en torno a la utopía social

Los recorridos formativos anteriores a la educación superior de los protagonistas del grupo generacional fueron diversos aunque confluyeron en una elección común.

La formación en el hogar, en algunos, la socialización política temprana y la educación obrera a partir de la experiencia de trabajo en fábrica, en otros, como también haber realizado los estudios secundarios en escuelas normales⁴ o en los establecimientos educativos dependientes de la UNLP⁵ incidieron en sus inclinaciones e intereses por los planteos sociales y políticos, el trabajo colectivo y el gusto por la docencia.

No obstante, el «mundo particularmente seductor para los jóvenes»⁶ que inauguraba los años sesenta, junto a un clima de optimismo y compromiso ejerció una fuerte influencia, que los conducía a encontrar en la educación un camino para el mejoramiento de la sociedad. Sus voces expresan:

...era un militante político y ... pensaba que la carrera [de Derecho] tenía algo que ver con la cuestión política. Pero en el ínterin ... tuve una experiencia, que después continuó, de militancia en el anarquismo y allí, había compañeras y compañeros, sobre todo compañeras, que andaban en el tema de la educación, que eran maestras, y discutíamos mucho ... Eso me rumbeó para la pedagogía.⁷

...comencé siendo maestra, hice la carrera en la Escuela Normal, pero después, en mi casa, me decían que tenía que hacer una carrera universitaria y empecé Derecho ... pero no me gustaba, y entonces allí es donde decidí seguir con esta carrera que era lo que más tenía que ver con lo que a mí me gustaba desde siempre: enseñar.⁸

...había iniciado Literatura, que es mi verdadera pasión y la que me sigue acompañando ... Pero después, por sentir que tenía que buscar algo más

⁴ La mayor parte de los protagonistas realizó sus estudios secundarios orientados a la formación docente en escuelas normales de la ciudad de La Plata o del interior de la provincia de Buenos Aires.

⁵ Dos casos efectuaron sus estudios secundarios en el Liceo "Víctor Mercante" y el Colegio Nacional "Rafael Hernández" que brindaban una formación preparatoria para los estudios universitarios.

⁶ Expresión que tomamos de Eduardo Pancerira. Consultar Pancerira, E. *Op. Cit.*

⁷ Entrevista José Tamarit (Primera parte) 6 de mayo de 2011, Buenos Aires. Argentina.

⁸ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte) 26 de agosto de 2011, Buenos Aires. Argentina.

social, algo más implicado con el proceso general de la sociedad hacia una sociedad mejor ... ahí me cambié.⁹

...ingresé a la carrera de Letras, cursé, aprobé bastantes materias, y en un proceso de posterior politización, típica en los años sesenta, empecé a ser atraído por las temáticas históricas y sociales, y en ese momento, hoy hubiera sido menos entusiasta, pero en ese momento me entusiasmó mucho la posibilidad de estudiar sociología, que existía en la Facultad ... pero no en la carrera de Letras, que era muy tradicional. Entonces me desplacé hacia Ciencias de la Educación.¹⁰

...soy maestra normal, o sea que mi escuela secundaria tuvo que ver con lo educativo; pero más allá de eso, siempre, desde mi hogar y también desde el secundario, yo participé de grupos un tanto idealistas, entonces me formé en esa idea de buscar algún camino de mejoramiento social.¹¹

...buscaba un espacio donde pudiese sentirme participando de un compromiso de mejoramiento ... Pertenezco a una generación en donde los ideales no tenían ninguna inhibición en instalarse en modos de compromiso ideológico, entonces el compromiso ideológico era explícito, era considerado por nuestras generaciones como ineludible. Encontré que podía canalizar ese compromiso ideológico en la educación...¹²

Como bien señala Guillermina Tiramonti, los años sesenta son para la Argentina una década donde acontece la ilusión y posterior desilusión desarrollista. Es el momento de auge de las vanguardias culturales y políticas, y en el que se encuba la radicalización de los setenta. Es también una época de crecimiento económico que amplió la franja social de las capas medias, en la que las mujeres se incorporaron al mercado de trabajo y a los estudios universitarios. Es el período de oro de la universidad pública en la que se concretaron los principios reformistas. En definitiva, un tiempo signado por la fe en el progreso y la esperanza de protagonizar el tránsito hacia un mundo mejor.¹³

En palabras de Eduardo Painceira, podríamos agregar que en esos años todo estaba en discusión, no había un único camino a seguir o acatar, constituían tiempos –para muchos- de esperanza que transformaron totalmente los sueños y las utopías juveniles.

⁹ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte) 16 de junio de 2011, Buenos Aires. Argentina.

¹⁰ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte) 17 de octubre de 2011, Buenos Aires. Argentina.

¹¹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte) 21 de marzo de 2011, La Plata. Argentina.

¹² Entrevista Ana Candreva (Primera parte) 27 de junio de 2011, La Plata. Argentina.

¹³ Tiramonti, G. "Prólogo". En Suasnábar, C. (2004) *Op. Cit.*, p. 12.

Ese conjunto de particularidades hicieron, entonces, que los sesenta no tuvieran un único rostro, sino varios y fundamentales.¹⁴

Así, bajo ese telón de fondo, los protagonistas del grupo decidieron los estudios universitarios. De la totalidad de los casos, dos de sus integrantes eligieron como primera opción Ciencias de la Educación. Las indecisiones propias de la juventud, los mandatos familiares y fundamentalmente no formar parte de las carreras universitarias tradicionales constituyeron algunas de las razones manifiestas que impidieron a los restantes miembros del grupo la decisión inicial de estudiar Ciencias de la Educación. Por consiguiente, Derecho, Letras y Química formaron parte de las carreras, a partir de las cuales la mayoría de los protagonistas ingresaron a la UNLP, casa de altos estudios fundada a principios del siglo XX.¹⁵

Esa institución, de tipo moderna y científico-experimental,¹⁶ influenciada por el pensamiento positivista europeo tuvo como uno de sus ejes de innovación la formación pedagógica desde su proyecto fundacional.

Dos factores permitieron a los protagonistas del grupo encontrarse en una misma afinidad electiva: Ciencias de la Educación. El primero de ellos, como hemos mencionado, fue el componente utópico producto de sus variadas experiencias educativas previas. Este componente ofició como marca inaugural de formación que inicialmente se manifestó como crítica a la realidad social junto con el deseo de transformar esa realidad en una «sociedad más justa, libre y solidaria».¹⁷ Un segundo factor fue la consulta del plan de estudios que organizaba la carrera. Una formación integral, estructurada en una introducción a las ciencias sociales y humanas, que además era compartida por el resto de las carreras que se dictaban en la Facultad, junto con una formación especializada posterior, contribuyeron a concretar la decisión.

¹⁴ Paineira, E. *Op. Cit.*, pp. 97, 169 y 178.

¹⁵ Esta Universidad, siguiendo a Silvia Finocchio, fue creada en 1905 sobre la base de la antigua Universidad Provincial. Institución inaugurada en 1897 y conformada por las Facultades de Derecho, Medicina, Química y Farmacia y Ciencias Físico-matemáticas. En agosto de 1905 se aprobó el proyecto de Ley de creación de la UNLP y a principios de 1908 emprendió su pleno funcionamiento dotada de planes de estudios, presupuesto y planta funcional directiva, administrativa y docente. Finocchio, S. *Op. Cit.*

¹⁶ Buchbinder, P. (2005) "La construcción de una institución moderna: el caso de la Universidad de La Plata". En Buchbinder, P. *Historia de las universidades argentinas* (pp. 81-91) Buenos Aires: Sudamericana.

¹⁷ Paineira, E. *Op. Cit.*, p. 175.

Los integrantes del grupo ingresaron a la carrera en diferentes momentos, entre fines de los años cincuenta y principios de los sesenta. En ese tiempo, las actividades académicas se desarrollaban en el viejo edificio de la FaHCE, ubicado en una de las principales avenidas de la ciudad platense, calle siete, dentro de su famoso cuadrado fundacional. Era una de las pocas edificaciones que conservaba su fisonomía original y albergaba la Facultad de Humanidades en el contrafrente; la Facultad de Derecho, al frente, y el Rectorado de la Universidad.

Algunos de los protagonistas lo recuerdan como un lugar atractivo desde lo arquitectónico, por *ser antiquísimo, una reliquia*. La entrada al establecimiento *estaba rodeada de jardines en los que se encontraba el pino que plantó González y se podía sentir el olor de los naranjos en flor, de los azahares*.¹⁸ Los Jardines no sólo cumplían una función decorativa, sino que también formaban parte del espacio habitado por los estudiantes. *Nos podíamos sentar ahí abajo en las escalinatas a repasar y nos quedábamos conversando después de la clase*.¹⁹

Además se acuerdan de su biblioteca, *preciosa, y de Evaristo, un mayordomo, que vestía de color oscuro y que debía estar desde la fundación. ÉL sabía todo y manejaba el funcionamiento de la Facultad*.²⁰ En ese momento, dicen algunos de los entrevistados, la institución era vista por ellos como un lugar de tradiciones y respeto.

El cotidiano institucional es caracterizado por cualidades que referencian como propias de esos años. La *belle époque* es la expresión que utiliza una de las protagonistas para aludir a esa época, *maravillosa, y de plenitud*²¹ compartida por el grupo generacional.

La singularidad diaria pasaba por sentirse parte de una institución democrática en un contexto político paradójicamente inestable. Después de la caída del gobierno de Perón y la proscripción del peronismo, el país inició un período de alternancia entre gobiernos autoritarios y democracias tuteladas. No obstante, como sostiene Luis Alberto Romero, la universidad se convirtió en una «isla democrática», que contribuyó

¹⁸ Entrevistas María Angélica Lus y a Griselda Malis (Primera parte) 22 de noviembre de 2011, La Plata, Argentina.

¹⁹ Ídem, Entrevista Griselda Malis.

²⁰ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

²¹ Entrevista María Raquel Coscarelli y Ana Candreva (Primera parte).

a consolidar las solidaridades internas y a transferir la multiplicidad de propuestas políticas que germinaban en ella a la carencia de debate presente en la sociedad.²²

En la Facultad, la experiencia democrática transitaba no sólo por la vigencia de los principios reformistas, autonomía y cogobierno, sino también porque *cada uno podía decir lo que pensaba, lo que le parecía sin ser sancionado, no había grandes injusticias*,²³ los profesores eran elegidos por concurso; el centro de estudiantes participaba activamente de la vida institucional; *las asambleas eran un lugar donde cada uno podía participar y manifestarse*, y existía el acceso a una *amplitud de vertientes y manifestaciones, no siempre coherentes, pero atravesadas por una concepción liberal de la vida*.²⁴

Otras particularidades pasaban por compartir un ambiente que percibían alegre (disfrutaban estar en la facultad); activo (podían participar de una variedad de actividades extracurriculares) y abierto (en el que circulaban estudiantes locales y del interior del país, como becarios latinoamericanos -venezolanos, peruanos, bolivianos-). Por último, era vivido como un ámbito de estudio donde *aprender se constituía en un lugar deseado*.²⁵ Ser estudiante significaba *llevar una vida comunitaria muy activa entre el estudio, la militancia y la diversión*.²⁶

El grupo interactuaba con pares de dos grandes colectivos de referencia: los compañeros de la carrera y los de la militancia. Los primeros sujetos se caracterizaban por ser un *grupo pequeño*,²⁷ con poca matrícula, lo que permitía conocer a todos sus miembros y establecer contactos muy cercanos. Estaba conformado, en gran medida, por mujeres y, como se autoperciben, casi todos pertenecían a una clase media, media baja.

Ana María Fernández, haciendo mención a las estadísticas, sostiene que a partir de los años sesenta se produce un ingreso masivo de mujeres de los sectores medios a la universidad. Esto marcó no sólo un modo de apropiación del capital simbólico hasta

²² Romero, Luis A. (2012) *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 187.

²³ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

²⁴ Ídem, María Raquel Coscarelli y José Tamartit (Primera parte).

²⁵ Ídem Ana Candreva.

²⁶ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte).

²⁷ Expresión en la que coinciden todos los entrevistados.

ese momento reservado a los varones de clase media, sino que creó algunas condiciones en la institución de un nuevo modo de subjetivación de las mujeres. Chicas que imaginaban para sí futuras profesiones y autonomías económicas.²⁸

Además para ciertos profesores –no específicos de la carrera pero también sus docentes- no representaban el *estudiante de elite*,²⁹ como sí podían ser los de Filosofía, Letras o Historia. Para ejemplificar esta representación, una de las protagonistas trae a su memoria:

Me acuerdo que la gallega Monasterio ... que estaba en Psicología, en Introducción a la Psicología, ... (después de rendir el examen final) yo me levanté y dije: excelente, no parece de Ciencias de la Educación.³⁰

No todos mantenían el mismo ritmo de estudio. Esto hacía que el grupo de compañeros variara y se dispersara en el transcurso de la carrera a pesar de haber ingresado en una misma cohorte. Una posible razón de esa variación puede encontrarse en que la mayoría de los integrantes del grupo realizaron los estudios universitarios trabajando como preceptores de Educación Secundaria, maestras de Educación Primaria o asistentes educacionales. Esas inserciones laborales tempranas en el campo educativo, si bien les ocasionaba un esfuerzo personal para poder sostener en paralelo estudio y trabajo, también posibilitaba establecer vínculos (no siempre fluidos pero sí fructíferos) entre la teoría y la práctica pedagógica.

Otra particularidad que recuerdan de su grupo, sobre todo las integrantes mujeres, es la formalidad en la vestimenta a pesar del hippismo y de la revolución sexual que comenzaba a tener resonancia en la vida cotidiana y universitaria. Con un tono de humor caracterizan el atuendo con el que se presentaban a cursar:

Íbamos de trajecito, de pollerita, de taquito ... Éramos formales ... no se usaba ir de pantalón y jeans ... parecíamos no se de qué siglo ...³¹

Nosotras éramos todavía como unas monjas marxistas, ... señorona ... Después la cosa empezó a cambiar...³²

²⁸ Fernández. A. M. (2013) "Las chicas sixties". En Pinceira, E. *Op. Cit.*, p. 438.

²⁹ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

³⁰ Ídem.

³¹ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

³² Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

El grupo de compañeros de la militancia, en cambio, era mucho más amplio porque estaba conformado por estudiantes de otras carreras. Uno de los protagonistas mayores manifiesta haberse sentido parte de una camada de Humanidades *super militante*³³ que se caracterizó, además, por recibirse en los plazos establecidos y haber desarrollado trayectorias académicas destacadas. Integraban parte de ese grupo: Gladys Palau, Alfredo Pucciarelli, Julio Godio, José Sazbón, José Antonio Castorina, Jorge Pérez San Román, Néstor García Canclini, Jorge Giacove, entre otros.

En ese tiempo, el compromiso político del estudiando era decodificado por ellos como algo valorado por la institución. Así, otra de las integrantes expresa:

...aquél que no estaba politizado era mal visto, eran como estudiantes de segunda ... era como un estudiante amorfo ... el traga, que no analizaba, que se sacaba muy buenas notas pero no estaba bien formado ...³⁴

Parte del grupo generacional, militaba políticamente fuera y dentro de la Facultad en agrupaciones distintas. Algunos tenían una adscripción política partidaria definida (sobre todo los protagonistas mayores y algunos de los más jóvenes), participaban en agrupaciones Anarquistas o en la juventud del Partido Comunista.³⁵

La adhesión al comunismo era percibida por la mayoría del grupo con una presencia importante en la vida institucional e intelectual de ese tiempo. Al respecto, dos de las protagonistas que suscribían al Partido mencionan:

En esa época la mayoría de los intelectuales, y de los intelectuales franceses, eran comunistas. En la Argentina, el negro Portantiero, Pancho Aricó, los grandes intelectuales eran todos comunistas ... No había otra cosa que fuera tan seria, un partido internacional, con una bibliografía tan amplia, con Marx y Engels detrás...³⁶

Mucha gente de las agrupaciones formaba parte de partidos, era fuerte el PC ... Yo estaba en el PC también, ¿Quién no estuvo? Era un socializador de la izquierda.³⁷

³³ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

³⁴ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte).

³⁵ De ahora en más PC.

³⁶ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

³⁷ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

Importa anticipar que esas tempranas opciones políticas, anarquismo y comunismo, serán abandonadas al promediar la década del sesenta. Señalan la ruptura del PC argentino como uno de los motivos.

María Cristina Tortti analiza que los malestares y disidencias persistentes en las filas de ese partido se instalan, sobre todo en algunos sectores juveniles, unos años antes (1962-1963) de que se produzca la gran escisión (1967-1968). Esas diferencias originadas a partir del conflicto chino-soviético y el éxito de la “vía cubana” en el plano internacional, como la persistencia del peronismo en la clase obrera en el ámbito local dieron lugar a los primeros núcleos disidentes, tales como el grupo “Pasado y Presente”, la “Vanguardia Revolucionaria”, entre otros. Estos núcleos, cumplieron un importante papel en el proceso de renovación de la izquierda.³⁸

Sin embargo, la ruptura del PC fue registrada por una parte importante del grupo como el momento generador de una discusión muy rica que los condujo a un fuerte desencanto. Esta razón ocasionó el surgimiento y la adhesión a otros sectores, como el Partido Comunista Revolucionario,³⁹ o su desvinculación definitiva, lo que produjo la disminución de la presencia del PC en la dinámica política de la Facultad. Además otro motivo estrechamente vinculado con el anterior fue el cambio de concepción político-ideológica a causa del proceso de fragmentación, dispersión y reorganización de los principales partidos de la izquierda Argentina desde la relectura del peronismo a partir de su derrocamiento.

En los protagonistas jóvenes existían otros intereses políticos. Una de las integrantes simpatizaba con el peronismo por influencia familiar, en tiempos en que la universidad asistía a su desperonización.⁴⁰ Al respecto expresa:

³⁸ Tortti, M. C. (1999) “Izquierda y ‘Nueva Izquierda’ en la Argentina. El caso del Partido Comunista”. *Sociohistórica* (6) [en línea] Consultado el 23 de agosto del 2013 en http://www.fuentesmemoriafahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2814/pr.2814.pdf

³⁹ De ahora en más PCR, fracción del PC que en el año 1967 se fracturó y se constituyó como Partido en 1968, encuadrado dentro de la línea maoísta.

⁴⁰ Término, junto con peronización, que utiliza Neiburg (1998) para caracterizar la «geografía de un campo de batalla social y simbólico, un capítulo de la historia argentina marcado por la violencia y la intolerancia». Ver: Carli, S. (2013) “El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”. *Historia de la Educación. Anuario*, 14(2) [en línea]. Consultado el 1 de mayo de 2014 en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/213/showToc>.

Yo venía de un hogar peronista en donde me habían enseñado a leer Jauretche, Scalabrini Ortiz ... Gracias a mis tíos, abuelos y a mí papá ... cuando nadie los nombraba ... y yo decía ¿Cómo no entran a la universidad?...⁴¹

Esa influencia la llevó a interesarse por la cuestión social y por el enfoque social de la educación.

La otra integrante se reconocía como una estudiante independiente, pues no militaba en ninguna agrupación ni partido político. No obstante, participaba en reuniones y asambleas estudiantiles con un alto nivel de compromiso.

Estos intereses políticos heterogéneos se expresaron en la elección de militar (o no) en las distintas agrupaciones estudiantiles, ocasionando disputas importantes que no afectaban las relaciones personales. Existía una ética del respeto que daba lugar a una discusión franca y a una socialización más estrecha. El conflicto que los enfrentaba en la oposición política amigo-enemigo no impedía la construcción de fuertes lazos de amistad, lazos que han perdurado hasta el presente, a pesar de las interrupciones y las pérdidas que ocasionó el exilio y la dictadura de 1976.

Consideramos que las simpatías de los integrantes del grupo por las ideologías de izquierda posibilitó que confluyeran, unos años más tarde, en una nueva afinidad común: su adhesión y compromiso con los imaginarios revolucionarios.

En síntesis, la formación de grado transcurrió para el grupo generacional por dos andariveles, entrelazados, que combinaron los estudios académicos con actividades de socialización estudiantil en y más allá de las aulas. Esa peculiaridad no fue exclusiva del grupo estudiado, también estuvo presente en otras casas de estudio, como un rasgo propio de las generaciones de estudiantes que se formaron en las universidades públicas argentinas de los años sesenta.⁴²

Así, ambas experiencias (estudios académicos y socialización estudiantil) fueron efectuadas por el grupo al calor de intensas lecturas y debates que les posibilitaron una formación cultural amplia y rica.

⁴¹ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

⁴² Tal como lo muestra la Tesis Doctoral de Adela Coria para el caso de los estudiantes que ingresaron a la carrera de Pedagogía en la universidad cordobesa de los años '60. Consultar Coria, A. *Op. Cit.*

2. 2. La formación académica en un período controvertido. Entre los vestigios de la universidad peronista y la tendencia modernizadora

«Las facultades son pequeñas aldeas o mundos habitados por conocidos y desconocidos, pero abiertas a los sucesos del país y del mundo».⁴³ Por esta razón los estudios académicos del grupo generacional no quedaron al margen de los sucesos político-sociales que caracterizaron a la universidad en tiempos de peronismo y, su posterior reacción, la desperonización.

Si bien todos los integrantes del grupo ingresaron a la carrera después de los acontecimientos desencadenados en 1955, los protagonistas mayores atravesaron una etapa de transición entre los vestigios que perduraban del período anterior y la puesta en marcha de la renovación.

La relación entre universidad y peronismo fue conflictiva desde la llegada de Perón (1946) a la presidencia del país. El gobierno había decidido, para el ámbito universitario, «imponer el orden cambiando el cuerpo de profesores, colocando fuera de la ley a las organizaciones estudiantiles opositoras y reorganizando la institución a través de la Ley Universitaria 13.031 sancionada el 9 de octubre de 1947».⁴⁴

Esas medidas no sólo alteraron sustancialmente los principios conquistados por la Reforma Universitaria de 1918, sino que enfrentó a los sectores liberales y de izquierda con el peronismo.

Uno de los protagonistas mayores recuerda que en ese tiempo los estudiantes peronistas estaban organizados en la Concentración Nacional Universitaria⁴⁵ que representaba un sector minoritario. Sostiene para quienes integraron esa fracción en aquel momento, la hipótesis de una *gran mezcla*,⁴⁶ incluso en el caso de los docentes. Algunos de los profesores peronistas de ese tiempo (Juan José Hernández Arregui, José María Rosas, Rodolfo Agoglia) habían asumido una *posición antiliberal popular*.⁴⁷ Esa mezcla, consideramos, puede ser leída como la existencia de contradicciones al interior del proyecto político-pedagógico del peronismo. La convivencia de discursos y

⁴³ Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, p. 263.

⁴⁴ Sigal, S. (2002) *Intelectuales y poder en la Argentina. La década del sesenta*. Argentina: Siglo Veintiuno, pp. 36-37.

⁴⁵ De ahora en más CNU

⁴⁶ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

⁴⁷ Ídem.

decisiones disímiles entre el nacionalismo católico -su cara autoritaria y fascista- y el nacionalismo popular -su cara democrática e inclusiva de los sectores populares a la educación- evidenciaban esas diferencias. Sin embargo, en quienes se ubicaron en una posición antiperonista predominó una visión homogénea por la cual todos los peronistas eran iguales:

...fachos, vendidos, corruptos ... Una visión muy estrecha y muy sectaria ...
Muy blanco y negro.⁴⁸

Los sucesos de la Revolución Libertadora marcaron el derrocamiento de Perón, habilitaron nuevos cambios en el escenario universitario e inauguraron un período postperonista.

En las universidades «la renovación fue completa, y aquellos a quienes se recurrió para reorganizarlas se contaban, mayoritariamente, entre los que el régimen peronista había desplazado. Su programa combinaba la creación de una Universidad moderna y progresista con la eliminación de todo vestigio del régimen caído».⁴⁹

En consecuencia, el ciclo postperonista constituyó el escenario común compartido por todos los integrantes del grupo generacional.

A continuación, caracterizaremos los procesos de formación académica atendiendo al plan de estudios, el cuerpo de profesores y las figuras que eligieron como sus maestros. Cabe mencionar que estos aspectos operaron como organizadores de los recuerdos del grupo al rememorar esa etapa de su vida.

2. 2. 1. Cabalgar entre la transición y el cambio curricular

Los protagonistas mayores presentan como rasgo distintivo haber ingresado a la carrera en vigencia del Plan de Estudios de 1953: Profesorado y Licenciatura en Pedagogía,⁵⁰ texto curricular gestado en la apertura del segundo gobierno peronista. Esto permitió, en el caso de la institución platense, la independencia de los estudios sobre Educación -al menos en su denominación- del Profesorado de Filosofía.

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Sigal, S. *Op. Cit.*, p. 43.

⁵⁰ Aprobado por el H.C.U. en sesión del 24-IV-53. (No se dispone de folio)

Sin embargo, esa separación no significó una total ruptura con la formación anterior. Su impronta filosófica continuó vigente a partir de una «fuerte incorporación del estudio de la lengua y de la cultura grecolatina».⁵¹

El Plan incluía veintisiete materias que, al igual que en otras universidades,⁵² se caracterizaban por asignar un peso destacado a la formación general por sobre la específica.⁵³

Hacia el interior de la formación general predominaban los estudios filosófico-humanistas (quince materias) agrupados en asignaturas como: Introducción a la Filosofía, Historia y Literatura; Lengua y Cultura Latinas I, II y III; Historia de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna; Lengua y Cultura Griegas I y II; Lectura y comentarios de textos filosóficos; Lógica, Seminario de Filosofía y Ética. Esas materias tenían una presencia importante en los primeros años de la carrera y disminuían hacia los últimos.

Por otra parte el área de la formación general también contenía, con menor peso (cinco materias) estudios de: Psicología I y II, Psicología de la Niñez y la Adolescencia, Sociología Argentina e Historia del pensamiento y la cultura Argentina; distribuidos a partir del segundo año y hasta su finalización.

La formación específica, en cambio, emergía de manera incipiente en segundo año con la materia Pedagogía y cobraba algo de presencia en los dos últimos con las restantes asignaturas: Didáctica general, Historia de la educación, Didáctica asistencial

⁵¹ Finocchio, S. *Op. Cit.*, p. 41.

⁵² Por ejemplo Adela Coria, en su Tesis Doctoral, refiere a que mediando el período del segundo gobierno peronista, 1953, se definieron para la carrera de Educación en la UNC dos nuevos planes de estudio. Ambos planes, con poca variación entre sí, presentan un alto grado de similitud con el de la UNLP; en su denominación, las materias que lo componen y su lógica de organización. Se observa una mínima variabilidad en la cantidad de asignaturas y en su distribución en los cinco años de duración que ambos planes establecen. La autora menciona que la modificación de planes de estudios de esos años en las carreras de Educación se realizaron en base a las conclusiones aprobadas en la reunión de Decanos y representantes de las Facultades de Humanidades del país, realizada en Capital Federal, el 13 de marzo de 1953 con el propósito de unificar las carreras y los planes de estudio de las Universidades Argentinas. Para profundizar el tema consultar Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, pp. 168-176.

⁵³ Para analizar los planes de estudios hemos adoptado, como forma de clasificación, tres grandes áreas de formación: a) General: incluye las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, b) Específica: contiene las disciplinas que se ocupan de la producción de saberes acerca de la educación. Debido a la diversidad de esos saberes, hemos diferenciado al interior de esta área las siguientes subáreas: i) disciplinas de formación pedagógica, ii) disciplinas de formación en ciencias de la educación y iii) disciplinas de formación en didáctica y c) Prácticas profesionales: contempla los espacios curriculares que posibilitan una vinculación significativa del estudiante con las posibles prácticas a desarrollar en el futuro.

y de escuelas diferenciadas, Ciencia y filosofía de la educación, Política, educación y organización escolar (seis materias).

La formación profesional se ubicaba como último eslabón del recorrido académico con la asignatura: Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en ciencias de la educación; lo que posibilitaba la titulación de Profesor. Para acceder al grado de Licenciatura, debían adscribirse durante un año en un Instituto (de investigación) o cátedra.

De este modo, la lógica que organizó el plan estuvo fuertemente impregnada de una tendencia espiritualista, tal como lo revelan las asignaturas que lo integraban. La corriente espiritualista en esa época, había abandonado su vertiente laica y se había tornado conservadora y antilaicista.⁵⁴ Es importante señalar que a pesar de que identificamos como dominante esa vertiente, acordamos con la argumentación de Inés Dussel acerca de que las tendencias antes que sistemas homogéneos y unívocos de enunciados que derivan de una sola lógica (llámese pedagogías espiritualistas u otras) deben ser consideradas como articulaciones de discursos que combinan múltiples elementos y dinámicas para responder a la pregunta sobre cómo y a quién educar.⁵⁵

Los integrantes del grupo que iniciaron sus estudios con ese Plan vivieron la impronta filosófica como incomprendida y cuestionada para su formación. Al respecto comentan:

⁵⁴ Adriana Puiggrós menciona que «Juan Emilio Cassani y Hugo Calzetti fueron los pedagogos del régimen peronista. Cassani tenía una larga carrera en la docencia secundaria y universitaria. Fundó el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y colaboró con el filósofo espiritualista Coriolano Alberini, que fue decano de esa misma Facultad. La formación normalista de Cassani se orientaba hacia la corriente de la Escuela Nueva europea que se inspiraba en Adolphe Ferrière y en Giovanni Gentile, el primer ministro de Educación de Benito Mussolini. De ahí que Cassani fuera contrario al pragmatismo de John Dewey y rechazara la metodología de la enseñanza. Consideraba la educación como un acto que unía el alma del educando con el alma del educador, antes que el resultado de un trabajo. La pedagogía era para él un arte y no una ciencia. En cuanto a Calzetti, era el principal colaborador de Cassani y autor del texto de didáctica en el cual se han formado los docentes argentinos durante muchas décadas. Calzetti militaba en el espiritualismo de tipo decididamente católico; en su obra se encuentran fuertes reminiscencias tomistas y la influencia muy cercana del pedagogo español García de Hoz. También era antipositivista y prefería el método global, a la vez que rechazaba la organización liberal de las escuelas nuevas; sostenía que la función del maestro es transmitir un orden y una moral». Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerma, p. 132

⁵⁵ Dussel, I. (2005) "¿Existió la filosofía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX" En VV.AA. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, p. 54.

Inclusive yo empecé a estudiar, con compañeros de otras carreras dentro de Humanidades, Latín ... Pasé medio año estudiando Latín. Y, por suerte, en el medio de eso, ya se aprobaba el plan (nuevo), entonces, no di la materia.⁵⁶

Realmente las discusiones estaban alrededor de los idiomas en ese momento ... No sabíamos bien para qué teníamos Griego y Latín...⁵⁷

Los cambios que se produjeron en la carrera de Ciencias de la Educación en el año 1959, no sólo encontraron a todos los integrantes del grupo en una formación común, sino también estuvieron acompañados de transformaciones sustanciales.

Investigaciones sobre la historia de la carrera designan a este nuevo período, en el caso de Claudio Suasnábar, como de creación y producto de un movimiento más amplio de institucionalización de las ciencias sociales en nuestro país.⁵⁸ No obstante, no deja de reconocer que se efectuaba sobre una reestructuración y redefinición del viejo profesorado de pedagogía.

Silvia Finocchio, en cambio, prefiere denominar a ese momento como su segunda fundación,⁵⁹ expresión que preferimos debido a los mencionados antecedentes de los estudios sobre Educación en la universidad platense.

En ese tiempo se efectuó una nueva modificación del Plan de estudios y se inició el desarrollo autónomo de la carrera como Profesorado en Ciencias de la Educación. Se creó en la Facultad el Departamento de Ciencias de la Educación⁶⁰ bajo la dirección del pedagogo Ricardo Nassif,⁶¹ quien rápidamente se constituyó en el referente institucional, tanto, al interior de la UNLP como en el plano nacional e internacional.

⁵⁶ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

⁵⁷ Entrevista Edith (Primera parte).

⁵⁸ Suasnábar, C. (2004) *Op. Cit.*, p. 127.

⁵⁹ Finocchio, S., *Op. Cit.*, p. 42

⁶⁰ El modelo de reorganización institucional en departamentos se adoptó en 1953 y, como plantea Finocchio, S. (ídem, p.176) respondió a los objetivos del Segundo Plan Quinquenal en materia de educación y cultura y estuvo acompañado, en algún caso precedido, por la creación de institutos de investigación dependientes de ellos. En ese tiempo la carrera todavía dependía del Departamento de Filosofía y Pedagogía, cuyo director era Eugenio Pucciarelli. Agrega Southwell (2003a, *Op. Cit.*, p. 51) que dentro de ese Departamento existía un Instituto de Pedagogía a cargo de Carmelo Zingoni y sobre estas bases se creará a fines de los años '50 el Departamento en Ciencias de la Educación. De ahora en más DCE.

⁶¹ El profesor Ricardo Nassif fue Director del DCE en el período: diciembre de 1958/septiembre de 1966, consignado en su *Curriculum Vitae* de 1982. Todos los datos que de ahora en más se precisen sobre el profesor son extraídos de la mencionada fuente.

Como lo explica Claudio Suasnábar, Nassif retornó a la carrera a instancia de Alfredo Calcagno. Este último había sido su profesor y había sido desplazado como presidente de la Universidad por el peronismo. A su regreso, en 1955, ocupó la dirección de la carrera e inició su reestructuración, que luego la continuó Nassif.⁶²

La figura de Calcagno (como plantea el autor) representaba el positivismo pedagógico universitario platense como continuador de la tradición de la psicología experimental. En cambio, Nassif adscribió contrariamente al espiritualismo. Ambas tendencias (como desarrollaremos a continuación) convivieron en la nueva propuesta curricular.

El Plan 1959 significó una importante renovación respecto a la formación anterior: suprimió los estudios de la cultura grecolatina e incrementó la formación específica en diferentes áreas del campo de la educación.

El nuevo Plan⁶³ contenía veintisiete materias organizadas en una secuencia de tipo deductiva. Éste ubicaba la formación general en los primeros años de la carrera, luego le seguía la formación específica y, en el último año, las prácticas profesionales, reducidas a una única asignatura: Metodología especial y prácticas de la enseñanza en ciencias de la educación.

La formación general comprendía (trece materias): Introducción a la Filosofía, Introducción a las Letras e Introducción a la Historia; Biología Humana o neurobiología; Psicología general I, II (Esc. Psicológicas contemporánea) y Psicología de la Niñez y la adolescencia; Historia Argentina; Sociología general o Sociología Argentina; Estética o historia del arte; Historia de la filosofía o Filosofía de las ciencias; Ética o antropología filosófica.

La formación específica, en segundo lugar, incluía: Pedagogía; Didáctica general; Historia de la educación, Biología pedagógica; Organización y didáctica primaria; Psicopedagogía; Pedagogía diferenciada; Organización y didáctica de la enseñanza

⁶² Suasnábar, C. (2004) *Op. Cit.*, pp. 104 y 128.

⁶³ Al igual que con el Plan del '53 sólo pudimos tener acceso al apartado del documento curricular en el que se consiga el listado de asignaturas que lo componen y el sistema de correlación. Dicho plan fue aprobado por el Consejo Académico en la sesión del 20/04/59 y por el Consejo Superior en sesión del 20/05/59. Por otra parte, el análisis que efectuamos del documento curricular fue retomado de una investigación anterior. Consultar Hernando, G. (2011) "Las Prácticas de la Enseñanza en el currículum prescripto de la carrera en Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984)". En Silber, J. y Paso, M. *Op. Cit.*, (pp. 143-168).

media; Sociología de la educación; Filosofía de la educación; Política educacional y organización escolar; Seminario de ciencias de la educación (trece materias).

Lo anterior induce a pensar en la combinación de dos tendencias pedagógicas en su organización. Por una parte, la humanista (ligada a la impronta dejada por la corriente espiritualista en su vertiente progresista) y, por otra, la científico-experimental (producto de un resurgimiento del positivismo). Esta convivencia puede entenderse como una aspiración a instaurar en la lógica de este plan una «pedagogía de síntesis», que constituiría lo novedoso de la propuesta curricular. A diferencia del Plan 1953 pareciera que se explicita como deseable la articulación de discursos disímiles en su organización y la recuperación de tradiciones institucionales.

En alusión a esta nueva etapa de la carrera y como parte de su compromiso con la formación de futuros pedagogos, el profesor Nassif, reflexionaba:

Como generación de transición tiene asignada la importante tarea de abrir camino para que la generación de pedagogos que se forme elabore definitivamente una pedagogía sintética o comprensiva –en el más amplio sentido del término- por encima de la lucha entre escuelas cerradas y capaz de abarcar en un sistema abierto los múltiples aspectos que la educación brinda al análisis. Tomando los aspectos en su totalidad evitará las unilateralidades; superando las escuelas con una visión crítica podrá incluso hacerles justicia y, atendiendo a nuestro pasado más inmediato, recoger lo que de perdurable dejó brillante la generación de positivistas –el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias directas- tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo –la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente-.⁶⁴

Los estudiantes recibieron el cambio curricular en consonancia con las intenciones de la propuesta. En ese sentido, algunos de los integrantes del grupo recuerdan:

...el nuevo programa de Ciencias de la Educación, yo entré con el viejo, fue un cambio total...⁶⁵

Me abrió los ojos y la cabeza para mirar otras perspectivas y para desarrollar la capacidad de adaptación a las distintas situaciones que fueron presentándose. Pero eso se dio en todo un grupo, no es solamente personal, pudimos abrirnos caminos y elegir libremente...⁶⁶

⁶⁴ Nassif, R. (1961) "Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina (Por una pedagogía de síntesis)". *Revista Archivos en Ciencias de la Educación. Tercera época* (2), p. 9.

⁶⁵ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

⁶⁶ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte).

...comparando con Buenos Aires era más interesante, porque era un abanico pedagógico de inquietudes.⁶⁷

...en ese momento el plan de estudios tenía una estructura, que había sido diseñada precisamente por Nassif, que me permitía integrar la perspectiva humanística y la perspectiva de las Ciencias Sociales ... y trazó en mí una visión de lo que era un pedagogo humanista.⁶⁸

Daba cuenta de la emergencia de muchas líneas que sacudieron a la educación de un plano filosófico a un giro ... más empírico.⁶⁹

...era un plan muy abarcativo, muy amplio ... Con las materias generales en el principio de la carrera y las específicas al finalizar.⁷⁰

2. 2. 2. Memorias del grupo en torno a profesores y maestros

Para los miembros del grupo, la riqueza del Plan 1959 pasó, fundamentalmente, por la *excelencia del cuerpo de profesores que lo llevaba a la práctica*.⁷¹ Tuvieron como docentes figuras destacadas de distintas disciplinas de las ciencias humanas, sociales y de la educación.

En la evocación referencian como sus profesores un plantel heterogéneo en el que distinguen entre aquellos que pertenecían a la Facultad, de los propios de la carrera. Utilizan diferentes calificativos: grandes docentes y los que no lo eran tanto para reconocer sus influencias.

Más allá de los matices que los docentes presentaban en sus recorridos académicos, sus ideologías y sus estilos de enseñanza, la mayor parte mostraba, como común denominador estar abiertos al diálogo con los estudiantes por fuera de las cátedras. Esa actitud les permitía canalizar diversas inquietudes, entre ellas, la política, una de las que más movilizó al grupo.⁷²

⁶⁷ Entrevista María Angélica Lus, (Primera parte).

⁶⁸ Entrevista Héctor Mendes, (Primera parte).

⁶⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli, (Primera parte).

⁷⁰ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

⁷¹ Ídem.

⁷² Los entrevistados destacan del conjunto de catedráticos de la Facultad a Enrique Barba (Introducción a la Historia); Raúl Castagnino (Introducción a la Literatura); Fernanda Monasterio (Psicología I o Psicología de la niñez y la adolescencia); Luis María Ravagnan (Psicología II); Luis Felipe García de Onrubia (Historia de la psicología, optativa, o Psicología Contemporánea -Psicología II-); Norberto Rodríguez Bustamante y Horacio Pereyra (Sociología General o Sociología Argentina). Por último, Armando Asti Vera (Filosofía de las Ciencias). Al interior de los profesores de la carrera de Ciencias de la Educación identifican una formación académica heterogénea. Resaltan y destacan a Guillermo Savloff (Sociología de la Educación y

De ese conjunto de profesores, un tratamiento especial revisten los que, a nuestro entender, son elegidos como sus maestros debido a las fuertes marcas que dejaron en sus discípulos.

Ellos coinciden en destacar, con diferentes intensidades, tres figuras profesoriales: Ricardo Nassif, Guillermo Savloff y Berta Perelstein de Braslavsky. Reconocen que estos académicos conformaban el conjunto de profesores progresista en la carrera,⁷³ con una fuerte presencia en la vida institucional. En tal sentido, no leemos como casual que estos tres docentes hayan arribado a la carrera en los tiempos de su segunda fundación, debido a que introdujeron nuevas visiones acerca de la educación y contribuyeron a gestar y a consolidar su refundación. Tampoco evidenciamos como casual que hayan sido limitados en sus cargos docentes en la primera mitad del año 1975 (sobre este aspecto ahondaremos en el capítulo 3).

El vínculo complejo que se entreteje entre estas dos generaciones nos permite observar, al igual que en otras investigaciones,⁷⁴ lazos de continuidad y de ruptura de las herencias como también procesos de identificación y diferenciación con sus mayores. A dicha complejidad se suman la interpelación de un contexto social y un escenario institucional cambiante que introdujo una dinámica en sus posicionamientos políticos, ideológicos, académicos, etc. Esa dinámica irá bosquejándose en los distintos momentos de la experiencia de formación intergeneracional que, a su vez, se desplazará desde los aprendizajes en el lugar de alumno hacia el trabajo académico «codo a codo, al lado del maestro».⁷⁵

Seminario de Ciencias de la Educación); Ricardo Nassif (Pedagogía y Filosofía de la Educación); Berta Braslavsky (Pedagogía Diferenciada). Además recuerdan, aunque sin resaltar, a los profesores José María Lunazzi (Historia de la educación); Américo Ghioldi (Política educacional y organización escolar); Gustavo Cirigliano (Filosofía de la Educación); Nicolás Tavella y luego Celia Agudo de Córscico (Psicopedagogía). Finalmente los profesores menos destacados (pero también recordados) eran los dedicados a la formación didáctica, entre quienes se encontraban Néstor Mazzarello (Didáctica General); Luis Zanotti y más tarde Celia Garritano (Organización y didáctica de la educación media).

⁷³ Cabe aclarar que los mencionados profesores no conformaron un grupo académico homogéneo. Sin embargo, presentaban características que les permitían establecer relaciones y articulaciones desde las diferencias. Esto hace que algunos de los integrantes del grupo los reconocieran formando parte del mismo sector mientras que otros marcaran sus matices.

⁷⁴ Consultar Coria, A. (2001) "Formación, aspirantes a intelectuales y vida político-académica en los años de oro de la universidad reformista", *Op. Cit.*, p. 404.

⁷⁵ Alfonso Garatte, M. (2013) "De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)". Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, Universidad Autónoma de México (UNAM), México, DF, p. 87.

Estos profesores, si bien presentaban estilos profesoriales y adscripciones político-ideológicas disímiles, compartían un conjunto de características que los tornaba parecidos a pesar de sus diferencias.

Nassif y Savloff conjugaban dos cualidades esenciales para el grupo generacional. Por una parte, la *excelencia académica* y, por otra, la *calidad humana*.⁷⁶ Esas cualidades los colocaban en posición de guiar y acompañar, con calidez y exigencia, la formación de los estudiantes y los graduados jóvenes, al mismo tiempo que podían compartir con ellos *ideales educativos y políticos*.⁷⁷

Entre los recuerdos que los integrantes del grupo⁷⁸ guardan en sus memorias, es posible retratar:⁷⁹

a) *El humanismo pedagógico de Ricardo Nassif*

Una especie de “prócer de la Pedagogía”, una figura imponente, una autoridad... Un gran profesor con un estilo académico, cuya presencia inspiraba admiración, respeto y distancia... Hablaba como escribía, con cierta densidad... En sus clases enseñaba todas las corrientes pedagógicas. Leíamos los clásicos: Rousseau, Dilthey, Dewey, Debesse, Spranger, etc. Rescato su mirada integradora y sistemática. Además oficiaba como una suerte de “tutor” para los estudiantes estableciendo una relación de cariño entrañable y respeto. En este papel, lo referenciábamos como un interlocutor relevante de la carrera. Mis conversaciones con él trazaron la visión de lo que era un pedagogo humanista: con una mirada global e integradora de las ciencias humanas, sociales y del ser humano.

Para quienes veníamos del interior, fue de gran ayuda contar con un profesor a quien consultar. Tenía un horario en el Departamento a disposición de los estudiantes, donde podíamos asistir para plantear lo que pensábamos... y él nos escuchaba con una actitud de paciencia y ternura. Presentaba coherencia como docente y pedagogo.

Nunca fue marxista. Distinguía la universidad de la militancia más allá de enseñar teorías críticas. Por ubicarse en esa postura, en ese tiempo, algunos lo criticábamos y lo catalogábamos de “academicista”, “burgués” y “liberal”. Sin embargo, contaba con una apertura de pensamiento que le permitía recepcionar cosas nuevas sin resquebrajar su base espiritualista. En su producción teórica fue introduciendo cambios en su pensamiento pedagógico que lo van corriendo hacia un humanismo concreto. Apostaba al

⁷⁶ Cualidades que se reiteran en varios entrevistados.

⁷⁷ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte).

⁷⁸ Es importante resaltar que no todos los integrantes del grupo generacional mantuvieron el mismo vínculo de cercanía con los tres profesores. Es más, no todos se constituyen una vez graduados en sus discípulos. No obstante, eso no impidió que ejercieran fuertes influencias a pesar de no pertenecer a sus equipos de cátedra.

⁷⁹ Para lograr el efecto retrato hemos decidido fundar en un solo bloque la unión de voces del conjunto de los entrevistados.

desarrollo de las jóvenes generaciones y nos decía: “ustedes van a poder hacer lo que no hicimos nosotros...”

Procedente de la ciudad de San Luis, Ricardo Nassif, había arribado a la universidad platense para realizar sus estudios de grado en la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación. Unos años después de graduarse⁸⁰ y de ejercer la docencia en la Universidad Nacional de Tucumán, regresó a la institución que lo formó. Pero, esta vez, en su rol de profesor. A partir de su llegada (como ya lo anunciamos) cobró un fuerte protagonismo en la vida institucional. No solamente ocupó los cargos de profesor titular de las materias Pedagogía y Filosofía de la Educación⁸¹ sino también cargos electivos. Al poco tiempo fue nombrado director del Instituto de Ciencias de la Educación,⁸² función que ejerció a partir de 1958, casi en paralelo con la conducción del DCE. Además, entre fines de los años '50 y mediados de los '60, fue miembro del Consejo Académico de la FaHCE;⁸³ vicedecano de la misma Facultad;⁸⁴ miembro del Consejo Superior en la UNLP y presidente de su comisión de enseñanza.⁸⁵

En su rol formador, Nassif representó la figura del «pedagogo humanista»⁸⁶ para el grupo. Julia Silber⁸⁷ en su trabajo sobre el pedagogo platense, resalta como un rasgo peculiar de su pensamiento pedagógico, la recuperación de fuentes teóricas disímiles con las que no acuerda en su conjunto pero valora en temas determinados por considerarlas parte de una construcción histórica de ideas, meritorias, en sí a la vez que necesarias para generar otras superadoras.

⁸⁰ En 1948 egresó como profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNLP.

⁸¹ En 1957 se incorporó como profesor Titular interino de la cátedra Pedagogía. Desde octubre de 1957 como ordinario y de abril de 1960 a abril de 1975 como profesor con dedicación exclusiva. En el caso de Filosofía de la Educación fue profesor titular honorario con algunas interrupciones durante los años 1964, 1965, 1967, 1968, 1972 y 1973.

⁸² Cumplió funciones directivas en dicho Instituto desde el 28-5-58 hasta el 20-10-66.

⁸³ En los períodos 1958-61 y 1961-64

⁸⁴ Entre 1961 y 1964.

⁸⁵ Diciembre de 1964 a septiembre de 1966.

⁸⁶ Caracterización del intelectual universitario que retomamos de Claudio Suasnábar y que intentamos enriquecer a partir de los testimonios analizados como también de otros aportes teóricos sobre el pedagogo. Para el autor tanto Mantovani como Nassif expresaban la tradición del humanismo clásico que en la *bildung* alemana encarnaba ese ideal de formación integral de educación. Suasnábar, C. (2004) *Op. Cit.*, p. 60.

⁸⁷ Silber J. (2007) “Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif”, *Revista Archivos en Ciencias de la Educación*, Cuarta época, 1(1), 47-79.

La influencia del humanismo,⁸⁸ sin embargo, subyace y aparece reiteradamente en toda la producción de Nassif. Entre las distintas etapas históricas que atraviesa este movimiento, la autora lo ubica, inicialmente, en el neohumanismo desarrollado durante el período del clasicismo y romanticismo alemán de los siglos XVIII y XIX, mediante la influencia de la pedagogía culturalista de Eduard Spranger.

En los años setenta, en cambio, Nassif redefine su pensamiento en un humanismo de nuevo cuño al que califica como concreto. En esta variación, son claves los aportes de Suchodolsky, Furter y Freire. El ensamble de las ideas de estos autores le permitió introducir la dimensión política y la preocupación por la problemática particular de América Latina, además de colocar sus conceptualizaciones en un enfoque crítico y contextualizado.

Nassif no solamente sustentó la adopción de esta perspectiva humanista en su modo de pensar la pedagogía sino también en su forma de actuar dentro y fuera de las aulas. Las imágenes de *prócer* y *tutor* que resalta el grupo generacional da cuenta de una relación de filiación que conjuga, en términos de Philippe Meirieu,⁸⁹ dos cualidades esenciales del pedagogo: una verticalidad significativa, en tanto referencia académica, y una horizontalidad habitable, debido a que generaba un espacio de hospitalidad y confianza que, en su caso, se magnificaba en una política institucional hacia los recién llegados a la carrera y a la pedagogía.

b) *El compromiso político de Guillermo Savloff*

Un “amigo”, un compañero de ideas y afinidades políticas. Un “líder nato” que proclamaba cambios de una mayor justicia social y de una carrera más comprometida con lo social. Un ejemplo de humildad, sencillez y bondad. Un modelo ético. Asumía su postura con mucha honestidad intelectual, audacia y con un compromiso moral insobornable. En el transcurso de los años '60 y principios de los '70, va modificando su perspectiva teórico-política: de su inicial formación en la sociología científica y su militancia anarquista se desplazó hacia una sociología marxista y una izquierda radicalizada.

Era el único profesor en la carrera que abordaba la relación entre educación y clases sociales, con actitud reflexiva hacia los problemas políticos y

⁸⁸ «El análisis histórico y actual nos mostrará que el humanismo se define como una doctrina que tiene como objetivo la realización de un ideal humano. Según como se conciba ese ideal pueden surgir diversos tipos de humanismo; no puede pensarse en un humanismo sin su adjetivación». Ídem, p. 51.

⁸⁹ Meirieu, Ph. (2001) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Leartes, pp. 85-86.

sociales. Rescato su claridad y sinceridad. Él nos decía: “yo soy marxista, así que tal vez sea tendencioso en esto... pero yo soy esto, creo en esto”. Lo respetábamos por su coherencia y saber.

También poseía la virtud de expresar lo difícil en términos sencillos. Usaba un lenguaje llano y eso me gustaba... Con él aprendí a investigar, a vincular la teoría con la práctica a partir del trabajo de campo que realizábamos en la Isla Maciel.

Mantén una relación de horizontalidad con los estudiantes y los jóvenes graduados. Se caracterizaba por propiciar un trabajo colectivo donde todo se discutía y conversaba. Muy querido por la gente joven y con conciencia de su influencia.

El ingreso a la UNLP de Guillermo Savloff se produjo en el año 1959 cuando fue contratado para desempeñar tareas de organización y planificación en el Departamento de Extensión Universitaria (DEU). Un tiempo después, en junio de 1960, se lo designó como su Director,⁹⁰ cargo que desempeñó junto a la educadora socialista Delia Etcheverry y que conservaría hasta 1964.

Oriundo de una ciudad del gran Buenos Aires, Avellaneda, y graduado en un Instituto Superior no universitario como profesor en Filosofía y Pedagogía, realizó diferentes actividades de gestión, asesoramiento y docencia⁹¹ antes de su actuación en la universidad platense.

Lo que nos interesa destacar de sus primeros recorridos profesionales es su trabajo con las prácticas de extensión, una actividad en la que confluye un aspecto central de sus preocupaciones iniciales: la vinculación entre universidad y sociedad. Es así que en el año 1956 formó parte de la creación del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA, integró, junto con Risieri Frondizi, Gino Germani, Juan Carlos Marín y Noé Jitrik,

⁹⁰ Datos consignados y extraídos de su legajo personal.

⁹¹ Entre 1952 y hasta 1956 fue director del Colegio Nacional para Adultos en Lomas de Zamora, adscripto a la enseñanza oficial. Luego, durante los años 1957 y 1958 fue asesor docente del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires en el Instituto de Investigaciones Educativas, Asesoría de Educación de la Comunidad y en Asistencia Escolar Social. Además en 1958/59 fue Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía General en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Datos extraídos y cruzados de los siguientes trabajos: Silber, J. (2004) Conferencia: “A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff”, realizada en el Simposio: “Noventa años de Ciencias de la Educación en La Plata, 1914-2004”. Organizada por la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la FaHCE, UNLP, La Plata, el 28 de octubre de 2004 y Southwell, M. (2003b) *Op. Cit.*

la comisión encargada de definir sus objetivos y modos de acción para, luego, ocuparse de su dirección.⁹²

Entre los proyectos que emprendió ese Departamento, se encontraba el Centro de Desarrollo Integral en la Isla Maciel que «asumía como propósito cardinal la aplicación del sistema denominado “Educación Fundamental”, que aspiraba a alcanzar dos metas: el asesoramiento técnico de la población para la solución de sus problemas básicos y el fomento de la iniciativa espontánea y el trabajo directo en ella».⁹³ Esa experiencia, además, requirió de un trabajo de investigación e interpretación de esa realidad y de los sectores populares de la mano de la reciente sociología científica postulada por Gino Germani -sociología con una visión positivista de lo social y munida de herramientas analíticas propias de un abordaje cuantitativo-.

Su adscripción al movimiento anarquista vernáculo hizo que se vinculara con la pedagogía libertaria. Participó de la creación de espacios educativos y culturales⁹⁴ que difundían los principios y propósitos de una educación integral y libre que «intentaba cubrir las necesidades concretas de los trabajadores y combatir las desigualdades y la explotación en la que se encontraban».⁹⁵

En los primeros años de la década del '60, ese recorrido teórico y político jugó un papel preponderante a la hora de encarar las funciones de docencia, investigación y extensión en la UNLP. No obstante, los cambios que se produjeron en la política nacional y en la intelectualidad universitaria al finalizar esa década fueron variando su postura. Se alejó de la sociología científica para ubicarse en una sociología marxista y del movimiento ácrata para formar parte de la nueva izquierda. Este viraje también se

⁹² Se desempeñó como Director del Departamento de Extensión de la UBA desde el 28-2-56 al 1-2-58, según consta en su legajo personal.

⁹³ Roffé, P. (2013) “Modernización y urbanización: las claves y condiciones del recorrido de la ‘sociología científica’ por la ciudad.” Comunicación presentada en las X Jornadas de sociología de la UBA. “20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI”. 1 al 6 de julio de 2013, p: 2. Consultado el 10 de julio de 2013 en http://sociologia.studiobam.com.ar/?post_type=ponencias&p=1144.

⁹⁴ Ángel Cappelletti referencia a Savloff como el fundador de la Asociación de Educación Libre (ADEL), cuya primera sede funcionó en la Biblioteca Popular José Ingenieros. Por otra parte, esa Biblioteca había sido fundada en 1935, como uno de los tantos locales del movimiento anarquista en la ciudad de Buenos Aires. Cappelletti, A. (1994) “La escuela Moderna en América Latina”. *Revista d’Història de l’educació*, (1), 29-31.

⁹⁵ Acri, M. A. y Cáceres, M. del C. (2011) *La educación libertaria en Argentina y en México (1861-1945)* Buenos Aires: Libros de Anarres, p. 131.

evidenció en sus actividades de enseñanza y en el lugar que le otorgó a la universidad en la transformación de la sociedad.

La llegada del profesor Savloff a la carrera de Ciencias de la Educación se concretó en abril de 1961⁹⁶ cuando asumió el dictado de la asignatura Sociología de la Educación. Uno de los protagonistas mayores del grupo recuerda haber formado parte de una comitiva de alumnos encargada de solicitar su nombramiento, primero, ante el jefe de Departamento (Ricardo Nassif) y, luego, al decano de la Facultad (Enrique Barba). Desde ese momento, su actuación en la formación de estudiantes y jóvenes graduados cobró un rol relevante, en especial, para el grupo generacional. Para ellos representó, a diferencia de Nassif, la figura del «pedagogo comprometido».⁹⁷ Las imágenes de *amistad* y de *líder/modelo* que emergen de sus recuerdos dan cuenta de un tipo de filiación cercana, teñida de afecto, y que despertaba fuertes identificaciones, en tanto referente a seguir por la coherencia y pasión de sus convicciones. Además había sido para los miembros del grupo uno de los pocos docentes que brindó herramientas teóricas para un análisis más radicalizado de la educación. En este último aspecto, vislumbramos en su figura la introducción de un pensamiento educativo crítico en la carrera. Esa perspectiva será adoptada y enriquecida por algunos de los integrantes del grupo generacional en el transcurso de su trayectoria académica.

c) *La erudición y militancia de Berta Perelstein de Braslavsky*

Una persona muy dedicada a su grupo de alumnos, muy sólida en sus conocimientos y una “militante del Partido Comunista”.

⁹⁶ En los primeros tiempos fue profesor Titular contratado; luego, interino y, por último efectivo, hasta el 1º de abril de 1975. También dictó la materia: Seminario de Ciencias de la Educación en los cursos de 1965, 66, 67 y 70. (Datos extraídos de su legajo personal).

⁹⁷ La expresión comprometido es tomada de Oscar Terán, quien la utiliza para caracterizar a los intelectuales ligados al nacimiento de la nueva izquierda en el ámbito nacional. Para el autor, la figura del «intelectual comprometido» es la primera que se visualiza en esta nueva formación y que se desplazará, sin responder a una secuencia temporal sino que pueden superponerse y entrelazarse, a la del «intelectual contestatario, crítico o denunciante». Terán, O. (2013) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual*. Argentina: Siglo Veintiuno, p. 14. En cambio, Claudio Suásnabar (*Op. Cit.*, p., 86), prefiere ubicar la posición de Savloff en el modelo de «intelectual revolucionario» en tanto expresa una mezcla de urgencia (en la convicción de la cercanía del cambio anhelado) y fatalidad (en la convicción que hace de la violencia una condición casi inevitable para ese logro). Para el período que estamos trabajando y atendiendo a los testimonios del grupo consideramos que la denominación de Terán es la más apropiada.

Pensaba con libertad y de avanzada el campo de la educación especial para esos años. Proponía un enfoque “despatologizador” que hacía más hincapié en el tratamiento que en el diagnóstico. En ese tiempo, ya criticaba las derivaciones de la escuela primaria a la especial... y proponía un trabajo de articulación entre ambas instituciones.

En sus clases enseñaba mediante exposiciones magistrales, brillantes, las corrientes psicológicas de la reflexología y de la línea rusa. Rechazaba las teorías conductistas por razones de formación académica e ideológico-política.

Se implicaba en la vida institucional pero era muy personalista.

Unos años mayor que Nassif y Savloff, Braslavsky⁹⁸ fue la última profesora de ese grupo de académicos en incorporarse a la carrera de Ciencias de la Educación.

Oriunda de la provincia de Entre Ríos, llegó a Buenos Aires para cubrir su primera suplencia como maestra. Unos años más tarde, ingresó a la carrera de Pedagogía de reciente creación en la UBA.

Desde el inicio su trayectoria académica adquirió una orientación definida, la educación especial. Esa orientación estuvo vinculada a la fundación del Instituto Argentino de Reeducción (IAR) junto a un grupo de compañeros en el año 1943. El propósito de esa institución era ocuparse de niños con problemas de aprendizaje pero, en la práctica, se dedicó a niños con diferente grado de deficiencia mental, además de otros problemas biológicos.

En su modo de encarar y profundizar la problemática de la educación especial, prevaleció una mirada pedagógica por sobre la patología médica, dominante en esos años. Esa postura la llevó a concebir, prontamente, que «los niños con necesidades especiales de educación, en todos los casos, si bien hay que atenderlos según lo indican esas necesidades, deben ser educados como todos, en condiciones de normalidad, sin discriminación».⁹⁹

Otra orientación que la caracterizó desde su juventud fue su filiación al Partido Comunista, que marcó, de alguna manera, su interés por los contenidos humanistas.

⁹⁸ Para reconstruir gran parte de la trayectoria de la profesora Braslavsky, hemos tomado como fuente la entrevista realizada por Nicolás Arata, Jesica Baez y Claudia Blanco, publicada en: VV. AA. (2009) *La trama común. Menorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación* (pp. 47-64). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

⁹⁹ Ídem, p. 63.

A principio de 1964 fue convocada por el profesor Nassif, en ese momento Director de la carrera, para que asumiera el dictado de la asignatura Psicopedagogía,¹⁰⁰ en reemplazo transitorio de la profesora Celia Agudo de Córscico que había accedido a una beca en Inglaterra. No obstante, llegó a la carrera para quedarse. Culminada la suplencia asumió la titularidad de Pedagogía Diferenciada,¹⁰¹ materia a la cual se dedicó hasta el año 1975.

Si bien arribó un tiempo más tarde a la vida estudiantil del grupo generacional, sobre todo para sus protagonistas mayores, representó la figura de la «pedagoga erudita y militante»,¹⁰² tanto para los estudiantes como para los graduados recientes. Las evocaciones con las que ellos la recuerdan, su adscripción política definida al *comunismo*, la *brillantez* de sus clases en torno a una concepción *de avanzada* de la educación especial, como la selección de los marcos teóricos para su abordaje, confirman la adjetivación inicial.

Para concluir, rescatamos los aspectos que comparten las trayectorias de estos tres profesores-maestros: en primer lugar, sus estudios secundarios en el normalismo argentino y la realización de actividades vinculada con la UNESCO,¹⁰³ entre mediados de los '60 y la década del '70; aspectos que, de algún modo, marcan itinerarios de formación y formas de ejercer la profesión propia de una época. En segundo lugar, las descripciones y tipologías ensayadas en torno a los maestros posibilitaron al grupo

¹⁰⁰ Profesora Titular interina de la cátedra Psicopedagogía del 1-4-64 al 31-3-65. Dato extraído de su legajo personal en la UNLP.

¹⁰¹ Profesora titular interina de la cátedra Pedagogía Diferenciada del 1-4-65 al 16-6-75. Dato extraído de su legajo personal en la UNLP.

¹⁰² Adjudicamos esa adjetivación a su perfil docente porque la asunción de una posición partidaria otorgaba a su práctica académica una direccionalidad explícita.

¹⁰³ El profesor Ricardo Nassif llevó a cabo una labor científico-técnica para la UNESCO en calidad de asesor, consultor, coordinador, etc. en distintos países de América Latina y en la sede de ese organismo, en París. Actividad que incrementó a partir de 1975, año en el que emprendió el exilio. Por otra parte, el profesor Savolff participó en el año 1966 del desarrollo de la "Beca Argentina-Unesco" perteneciente al Programa de estudios para los educadores latinoamericanos. De ese programa, también formó parte Nassif, como su Director honorario de marzo de 1962 a septiembre de 1966. Por último, durante la década del '70 la profesora Braslavsky cumplió misiones para la UNESCO en carácter de consultora en Educación Especial en países de Centroamérica y América Latina.

generacional elegir sus propios modelos¹⁰⁴ de identificación, en tanto que oficiaron como figuras de autoridad en el campo disciplinar e institucional.

2.3. La socialización estudiantil en y más allá de las aulas

Las actividades extra académicas vivenciadas por el grupo generacional estuvieron ligadas a las condiciones de sociabilidad estudiantil que permite «poner en contacto mundos de experiencia que exceden el tiempo compartido en las aulas universitarias y que incluyen otros espacios (bares, casa, etc.) e implican el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Esa sociabilidad estudiantil da lugar no sólo a aprendizajes intelectuales, sino, en un sentido más amplio, a aprendizajes sociales».¹⁰⁵

En los relatos de los integrantes del grupo es posible identificar experiencias de sociabilidad, formas de vida en común, que se caracterizaron por ser heterogéneas. En ellas se incluyen los encuentros informales localizados en ciertos espacios de circulación en la vida institucional (los pasillos, el DCE y el comedor universitario), y las dinámicas de la militancia en las agrupaciones estudiantiles y las redes de relaciones que emprendieron en sus iniciaciones tempranas en las tareas de docencia, investigación y extensión.

En los apartados siguientes nos ocuparemos de caracterizar las distintas experiencias de sociabilidad a las que aludimos.

2.3. 1. Lo pedagógico de habitar el espacio institucional

La materialidad de las instituciones educativas excede el elemento que históricamente las define, el aula. Los variados espacios por los que los estudiantes transitan para llegar al salón de clases o los que eligen habitar para disfrutar de actividades de otro orden también permitieron al grupo instancias de encuentro,

¹⁰⁴ Acordamos con Ferry que la noción de modelo es bastante ambigua en el campo de la educación. En este caso tomamos la decisión de utilizarla por su vinculación con las actitudes hacia la formación y hacia la persona en formación. Ferry, G. *Op. Cit.*, pp. 59-61.

¹⁰⁵ Carli, S. (2006) "Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil", en: Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie de Seminarios CEM. Buenos Aires: del estante editorial, p. 104. Esta dinámica también es analizada por Adela Coria. Consultar Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 335.

intercambios y aprendizajes diversos, colocándolos en habitantes activos de la institución.

Comencemos por los pasillos, lugares de tránsito donde, de pronto, se encontraban con *la puerta abierta de la sala de profesores y podían participar de lo que en ella sucedía como una especie de foro abierto*.¹⁰⁶ Ahí los docentes debatían con un nivel de excelencia que hacía que los estudiantes detuvieran su camino para escucharlos. Una de las protagonistas jóvenes recuerda, por ejemplo, los debates entre Nassif y Barba:

Profesores con estilos absolutamente diferentes. El profesor Nassif con toda una modalidad clásica y ... Barba con toda una modalidad expansiva ... donde el buen humor era parte del ingenio académico. Ambos intercambiaban ideas desde el ámbito de la Pedagogía y de la Historia y los estudiantes podíamos vivir la interdisciplina como una construcción cotidiana y participar como espectadores activos. Por tanto, la experiencia del estar ahí formaba parte de una valiosa práctica de aprendizaje.¹⁰⁷

Continuamos por el DCE, ubicado en un edificio diferente al de la Facultad. Durante los primeros tiempos funcionaba en una casona -hoy inexistente- a unas pocas cuadras de la unidad académica de esos años. Luego, dentro de un radio cercano, se trasladó a lo que fue la casa personal del Doctor Alfredo Calcagno. Ese espacio era otro lugar de encuentro para los estudiantes, sobre todo, mientras Ricardo Nassif ocupaba el cargo de director del Departamento. Algunos integrantes del grupo lo consideraban como su segundo hogar porque era un ámbito acogedor donde podían estudiar, consultar la biblioteca y charlar con los profesores.

Finalizamos con el comedor universitario, ese espacio constituyó un símbolo de la vida universitaria platense hasta su cierre en 1974. Funcionaba en la zona del Bosque de la ciudad y posibilitaba compartir un tiempo en torno al ritual de la comida que, además, aglutinaba diversión, discusiones políticas al calor de los acontecimientos del contexto nacional e internacional y el establecimiento de relaciones fraternas entre los jóvenes de la UNLP. Entre las anécdotas que formaban parte de la historia de ese lugar, recuerdan:

Hacíamos una vida comunitaria muy rica. Íbamos al comedor estudiantil, que en ese tiempo era una fábrica en efervescencia ... Y ahí nos juntábamos

¹⁰⁶ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

¹⁰⁷ Ídem.

con médicos, con arquitectos, etc. Hacíamos cola con gente de distintas especialidades, hablábamos, discutíamos, y bueno, nos veíamos...¹⁰⁸

Hacíamos los carnavales y otras reuniones en el comedor universitario ... Todavía lo recuerdo muchísimo ... Teníamos un compañero que estudiaba Historia, se llamaba Titín Bacaro, que traía conjuntos brasileros ... Eran diversiones muy sanas ... Era muy divertido pero muy formativo también. La solidaridad estaba presente siempre.¹⁰⁹

...el comedor universitario nos servía como ámbito de encuentro ... Era un centro social importante, toda la información referida a actividades sociales, divertidas y no divertidas salían de ahí. Te ibas conectando con un Centro de Estudiantes o con el otro ... Hacíamos la cola para comer en el horario que sabíamos con quiénes te ibas a encontrar ... Era muy interesante. Te pasabas, suponte, una hora y media hasta que podías comer, pero imagínate lo bien que te venía para ver...¹¹⁰

Creemos que el cierre de este espacio significó simbólicamente la clausura de una forma de pensar, sentir y relacionarse propia de la juventud de ese entonces.

2.3.2. La formación más exquisita provenía de la militancia estudiantil

La actuación en la militancia estudiantil fue otra práctica común para casi todos los miembros del grupo generacional.

En la historia de la institución universitaria argentina, la representación del estudiante -tal como lo plantea Sandra Carli- estuvo sujeta a una nueva forma a partir de los acontecimientos de la Reforma de 1918, «cuyas derivas y revisiones, a lo largo del siglo XX, estuvieron en el centro del debate. Se trataba de una juventud, que en su presentación pública, aspiraba a participar del gobierno de la universidad para constituirse en representante en el plano institucional».¹¹¹

Sin desaparecer del todo, el imaginario heredado en la figura de la juventud universitaria, asistió a una renovación bajo la figura del movimiento estudiantil «en la trama de debates y acontecimientos universitarios de los años sesenta y setenta»¹¹² (sobre esta última figura nos ocuparemos en el capítulo 2).

¹⁰⁸ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

¹⁰⁹ Entrevista Edith Lattaro (Primera parte).

¹¹⁰ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

¹¹¹ Carli, S. (2012) *Op. Cit.*, pp. 48-50.

¹¹² Ídem, p. 55.

No obstante, entre fines de los '50 y los primeros años de los '60, la práctica militante adquirió una dinámica internista caracterizada por promover una amplia formación cultural al estudiantado. Al respecto una de las protagonistas del grupo comenta:

Si yo comparo ese momento de formación con el actual, a mi juicio, la formación más exquisita provenía de esa socialización colectiva que había en las agrupaciones y en la lucha política...¹¹³

Muchos miembros del grupo generacional, como lo habíamos anticipado, simpatizaron con distintas agrupaciones estudiantiles.

La mayoría militaba en la Agrupación Reformista Independiente -ARI- que nucleaba a los sectores de la izquierda, provenientes del *socialismo independiente* y, más tarde, a muchos jóvenes del PC hasta su rompimiento.¹¹⁴

Por el contrario, la minoría formó parte de otras dos agrupaciones. En un primer caso, uno de los protagonistas del grupo comenzó militando en la agrupación Pro Universidad Libre -PUL- que más tarde se disolvería y participaría de la creación de una nueva, llamada IMPULSO, perteneciente a la tradicional y clásica Federación Universitaria de La Plata (FULP). Los estudiantes que adherían a ese sector respondían a una *izquierda independiente no marxista, con una orientación socialista y anarquista*.¹¹⁵ En el segundo caso, en cambio, otra de las protagonistas integró la agrupación Ateneo durante un breve lapso de tiempo. Había llegado a participar de esa fracción mediante un amigo y en vinculación con el Movimiento Social Cristiano. El Ateneo reunía a organizaciones estudiantiles católicas¹¹⁶ en el ámbito universitario.

Sin embargo, destacamos que algunos de los integrantes del grupo, durante su condición estudiantil, irán mudando de agrupaciones con una ideología semejante y las

¹¹³ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

¹¹⁴ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

¹¹⁵ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹¹⁶ Si bien esta agrupación, en el ámbito nacional, nace con una fuerte influencia clerical, a finales de la década del '50, introducen a sectores renovadores del cristianismo y experimentarán un «gradual pasaje hacia un nacionalismo revolucionario identificado con el peronismo», tal como lo plantea Lucas Lanusse para la Universidad Nacional del Litoral (sede Santa Fe). Consultar: Lanusse, L. "La universidad montonera. Agrupaciones estudiantiles católicas en Córdoba y Santa Fe y el origen de Montoneros" Universidad de San Andrés [en línea]. Consultado el 19 de julio de 2013 en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/32.htm.

mencionadas corrientes estudiantiles también modificarán su posicionamiento. «A mitad de la década del sesenta ni los reformistas eran ya tan liberales, ni los ateneístas tan clericales».¹¹⁷

De esas distintas agrupaciones estudiantiles, ARI e IMPULSO parecían constituir las dos fracciones con mayor presencia en la FaHCE y disputaban la representación institucional en el cogobierno y la conducción del Centro de Estudiantes. Más allá de las disidencias ideológicas que las caracterizaban, ambas participaron del debate y de la protesta ocasionados por el conflicto conocido como «Laica y Libre», a favor de la enseñanza Laica.

A fines del año 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi, se desató un fuerte conflicto a raíz de la reglamentación del decreto-ley 6403/55 -sancionado durante el gobierno de facto de Aramburu- que facultaba a la iniciativa privada para crear universidades libres. Ese hecho ocasionó una gran movilización entre sectores en pugna, y la ruptura entre el gobierno y los intelectuales progresistas y reformistas que habían apoyado la presidencia de Frondizi.

Eduardo Paineira rememora que en ese tiempo la ciudad de La Plata asistió a «actos y movilizaciones que casi siempre finalizaban con verdaderas batallas callejeras entre los estudiantes y “los cascos” (Policía montada), que a veces se extendían a pedradas y golpes de puño contra los partidarios de la enseñanza libre, apañada desde los púlpitos y las grandes empresas».¹¹⁸

Retornando a las prácticas militantes en el escenario de la FaHCE, su contenido se organizaba en torno a la dinámica institucional interna, como ya mencionamos. Así, el ejercicio de esa práctica política revestía ciertos matices. Por una parte, estaban los estudiantes que se implicaban en forma más activa y con responsabilidades en las tareas de conducción y, por otra, los estudiantes que participaban de las distintas actividades políticas y culturales.

En el grupo, la militancia más activa estuvo en manos de los integrantes varones, quienes como representantes de ARI e IMPULSO, ocuparon cargos de presidente del

¹¹⁷ Vega, N. (2010) “Repertorios discursivos y construcción de identidades en el movimiento estudiantil santafesino durante el Onganiato”. En VV. AA. *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto, p. 139.

¹¹⁸ Paineira, E. *Op. Cit.*, p. 88.

Centro de Estudiante, de representante estudiantil en el Consejo Académico de la FaHCE y en el Consejo Superior de la UNLP, de delegado de la FULP (Federación Universitaria de La Plata), y delegado de la junta de la FUBA (Federación Universitaria de Buenos Aires).

Atendiendo a sus relatos, las actividades fundamentales dentro de esa militancia activa consistían en sumar las adhesiones de la mayoría del estudiantado ante las disputas electorales, realizar campañas políticas pasando por los cursos y *tirando panfletos orales*,¹¹⁹ compartir el centro de estudiantes, representar al claustro en el cogobierno de la Facultad y la Universidad, participar de reuniones y asambleas, discutir las posturas que los delegados llevaban a las sesiones de Consejo Académico, entre otras.

Un plus en el contenido de esa práctica estuvo relacionado con la concepción de la izquierda y otros sectores de ese tiempo sustentaban sobre la universidad. Tal como se desliza en los recuerdos de algunos integrantes del grupo, la función de la institución pasaba por brindar, además de una formación académica de excelencia, el acceso a otros conocimientos basados en la promoción cultural y el debate político. En este último aspecto, los estudiantes militantes podían participar de una variedad de actividades como por ejemplo, el contacto con otras lecturas, además, de las que se les exigía para la carrera. De ese modo, en paralelo a los textos oficiales, leían bibliografía vinculada con la izquierda, como Rubinstein Smirnoff (o Iván Smirnov) -líder comunista ruso-, Anton Makarenko -uno de los pedagogos oficiales de la revolución de Octubre-, Paul Sartre y Simone de Beauvoir -intelectuales del PC francés-, David Viñas, Ernesto Sábato -parte de la intelectualidad crítica argentina- y otra variedad de textos. Una particularidad de ese momento era que los *libros circulaban...*¹²⁰ También podían asistir a ateneos de discusión sobre diferentes temáticas, algunas de las cuales referían a los acontecimientos que sucedían en el contexto, entre otras, la revolución cubana, la revolución cultural de Mao, etc. Una protagonista joven del grupo particularmente rememora:

¹¹⁹ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹²⁰ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

...el ateneo pavloviano, en donde los grupos de izquierda levantaban a Pavlov como alternativa materialista frente a una psicología animista. En ese tiempo había una idea, casi dogmática, de que había que estudiar todo lo que provenía de la izquierda...¹²¹

Por último, organizaban charlas donde se contactaban y dialogaban con los *intelectuales underground*¹²² que asistían a la Facultad en forma gratuita.¹²³ En general, en ese tiempo, estos intelectuales lideraban revistas culturales en torno al debate sobre la revolución cubana. El grupo recuerda la presencia de Abelardo Castillo -referente de la literatura argentina en los años '60- que publicaba en *El escarabajo de oro*; de Héctor Agosti -del grupo *La Rosa Blindada*-; de Juan Carlos Portantiero -escritor de la publicación periódica *Pasado y Presente* del grupo cordobés que se identificaba con el mismo nombre- y de Beatriz Sarlo, quien publicaba en *Los Libros desde una mirada de revisión y disputa en el campo popular*,¹²⁴ entre otros.

2.3.3. Aprendizajes tempranos sobre el oficio académico: actividades de docencia, extensión e investigación

Una experiencia formativa relevante fue iniciarse en forma temprana en el aprendizaje del oficio académico. En los últimos años de sus estudios de grado, los sujetos del grupo participaron como alumnos colaboradores en tareas del quehacer universitario.

Para muchos integrantes del grupo, esta experiencia significó un hallazgo en su formación debido a que posibilitó, en primer lugar, emprender la elección de áreas y problemáticas de especialidad en el campo de la educación, que marcaron, de algún modo, las orientaciones de toda su trayectoria; en segundo lugar, la oportunidad de seguir formándose junto a quienes se volvieron sus maestros; y, en último lugar, la posibilidad de entablar nuevas relaciones con graduados mayores.

Todos los protagonistas emprendieron tareas vinculadas con la docencia a partir de ser invitados por profesores titulares a integrarse como ayudantes alumnos a sus

¹²¹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

¹²² Ídem.

¹²³ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

¹²⁴ Ídem.

equipos de cátedra. Así Pedagogía General, Sociología de la Educación y Didáctica General fueron las disciplinas elegidas para iniciarse en la docencia universitaria.

En la cátedra liderada por el profesor Nassif, la inclusión del aprendiz implicaba sumarse a las reuniones de cátedra, donde se juntaban a leer y discutir la bibliografía, y colaborar con el dictado de las clases de trabajos prácticos junto a un auxiliar docente diplomado.

En Sociología General pasaba algo similar. Podían participar de los acalorados debates que se generaban a su interior, a partir de *grupos de estudios* o *seminarios internos*,¹²⁵ referidos a las disputas que atravesaba la disciplina en esos años. Además colaboraban con el trabajo de campo que la cátedra proponía a los estudiantes en distintos barrios.

La cátedra de Didáctica presentaba algunas diferencias con las anteriores. Era un espacio menos convocante, debido a que las integrantes del grupo que se incorporaron al equipo, mantenían disidencias políticas e ideológicas con el profesor responsable de la materia. No obstante, a pesar de esas diferencias, ellas reconocen que este espacio les brindaba libertad y les permitía formarse en la didáctica. Por otro lado, esa experiencia les posibilitaba adquirir saberes cercanos a una práctica, no reducidos al estudio en soledad.

Pocos integrantes del grupo pudieron colaborar en tareas de extensión e investigación, debido a su incipiente desarrollo en el escenario institucional de la Facultad. El aprendizaje de ambas funciones en el caso estudiado estuvo ligado al profesor Savloff.

Dos integrantes del grupo formaron parte de las actividades y debates desarrollados desde el Departamento de Extensión Universitaria. Esa experiencia les posibilitó que se apropiaran de las primeras herramientas respecto a la educación popular.

El trabajo barrial orientado a resolver las problemáticas de los sectores sociales más empobrecidos y la promoción de actividades culturales, constituía algunos de los propósitos centrales de la tarea que la universidad brindaba a la sociedad. En particular, recuerdan dos acciones de extensión localizadas en zonas geográficas

¹²⁵ Ídem y entrevista a José Tamarit (Primera parte).

diferenciadas: una rural, junto a chacareros y gente del lugar, en la “Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería María Cruz y Manuel Inchausti” ubicada en la localidad de 25 de Mayo, dependiente de la UNLP; y la otra, urbana, localizada en el barrio Los Hornos de la ciudad de La Plata, en el “Club Capital Chica” y el “Centro de Fomentos Los Hornos y Biblioteca pública Bartolomé Mitre” en la que desarrollaban distintos talleres (teatro para adolescentes; danzas folclóricas, educación estética) como parte de las acciones extensionistas promovidas.

Los conocimientos sobre la investigación estuvieron conectados, por una parte, a las acciones de extensión y docencia, un rasgo muy propio del profesor Savloff y, por otra, a las herramientas proporcionadas por la sociología científica.

La actividad de investigación consistía en analizar la educación desde los indicadores de la sociología (ocupación, nivel de instrucción, etc.). Para ello efectuaban un trabajo de campo en barrios de sectores sociales desfavorecidos para administrar encuestas a la población que, luego, sistematizaban cuantitativamente mediante un análisis estadístico. Sobre esta última etapa una de las protagonistas recuerda:

...en esa época no había computadoras ... así que se trabajaba con palotes. Tuvimos que hacer una jornada, para la que nos prestaron el comedor estudiantil, para desplegar todos los papeles ... Esa experiencia me marcó totalmente porque realmente yo ahí aprendí a investigar...¹²⁶

3. Herencias y legados. Éramos liberales y antiperonistas

En su condición de estudiantes, los miembros del grupo recibieron una herencia pedagógica compleja en la que se fusionaron, sin demasiado conflicto, influencias de formación variadas, tal como lo hemos analizado en los apartados anteriores.

Nos aventuramos a afirmar, parafraseando a Marcelo Caruso, que a dicha variedad «no la unía tanto el amor sino el espanto»¹²⁷ ante lo que había significado (en la historia del país y de la universidad) el avance del nacionalismo y la identificación del

¹²⁶ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

¹²⁷ Si bien Caruso utiliza esta expresión para caracterizar las distintas corrientes y propuestas que abarcó el movimiento pedagógico escolanovista, nos parece la más apropiada para explicar la confluencia de enfoques teóricos, políticos, personajes notables y procesos de socialización en y más allá de las aulas universitarias que ejercieron influencias en este primer tramo de la formación del grupo generacional. Consultar: Caruso, M. (2001) “¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva” En *Op. Cit.*, (93-131).

peronismo con el fascismo. En pocas palabras, lo que hacía posible esa convivencia era la existencia de una concepción liberal y antiperonista que impregnaba a sectores caracterizados como progresistas y renovadores de la intelectualidad universitaria. Al respecto uno de los entrevistados afirma:

Nuestra formación era, en general, en todas las carreras humanísticas, muy liberal ... En Pedagogía, veíamos los autores clásicos de la pedagogía liberal ... Éramos sarmientinos totales, todo lo contrario de lo que soy desde hace algunas décadas ... Que yo recuerde no se cuestionaba la historia oficial ... ni los anarquistas, ni los marxistas, ni mucho menos los socialistas (la social democracia digamos).¹²⁸

En el ámbito pedagógico, el liberalismo se expresaba en el principio de igualdad educativa, la centralidad del Estado como garante del derecho a ser educado y por entender a la educación como una actividad neutral y apolítica. En el marco de esta concepción, para el grupo generacional la *vanguardia de la pedagogía*¹²⁹ pasaba por la corriente escolanovista (los que querían una escuela nueva).

En el escenario mundial, ese movimiento pedagógico renovador había ejercido una fuerte influencia en las primeras décadas del siglo XX. En Argentina «si bien estas experiencias de escuela activa ingresaron por distintas vías (en algunos casos integradas con el espiritualismo), hacia 1930 pueden distinguirse dos posiciones antagónicas: una de ellas representada por algunas vertientes del discurso oficial y textos que se incorporaron a las escuelas normales, y otra por aquellos docentes con posiciones políticas críticas desde el punto de vista social, laicista (Carli: 1992; Gvirtz, 1996: 85)».¹³⁰

Siguiendo a Adriana Puiggrós, cabe agregar que estas expresiones alternativas al modelo normalizador encontraron un marco político permisivo para el desarrollo de sus ideas y experiencias durante el gobierno radical, que ascendió al poder en 1916. No obstante, no lograron consolidar una propuesta pedagógica acabada e incluso muchas fueron interrumpidas con la llegada del peronismo. Los ecos de este movimiento

¹²⁸ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹²⁹ Ídem.

¹³⁰ Padawer, A. (2010) "De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria". En Roitenburd, S. y Abratte, J. P. (comp.) *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba-Argentina: Editorial Brujas, p. 157.

volvieron a cobrar impulso en el período que analizamos; junto con la admiración de la escuela nueva europea, el pragmatismo norteamericano y las experiencias comunitarias soviéticas.¹³¹

Recién a comienzos de 1960, el grupo tuvo conocimiento de algunas de esas experiencias renovadoras. Pervivieron en sus recuerdos diferentes modalidades de acceso.

Resuena en la memoria de un viaje de estudios para conocer la experiencia pedagógica de Antonio Sobral en Córdoba:

Estuvimos en lugares donde se hacía algún tipo de experiencia educativa más o menos novedosa. En Villa María había una experiencia súper interesante de escuela activa...¹³²

Sobral fue una figura relevante de esta corriente. Instrumentó, como educador, propuestas alternativas al sistema oficial pero, también, las impulsó en calidad de legislador por el Partido Radical, para extenderlas a todo el sistema educativo cordobés. Su actuación pedagógica se expresó en dos experiencias relevantes. Por una parte, la obra educativa realizada en la Biblioteca “Bernardino Rivadavia” de Villa María, mediante la fundación de la Universidad Popular; y, por otra, la creación y dirección de la Escuela Normal Provincial en la que propuso una reforma inspirada en la Escuela Activa.

Luego, rememoran haber asistido en la facultad al seminario especial dictado por el maestro Luis Iglesias:

Nos permitió conocer la problemática de la “educación rural” y su propuesta de la “escuela rural unitaria.”¹³³ Leíamos sus libros ... Todavía hoy los conservo.¹³⁴

Iglesias, más vinculado al comunismo, llevó a cabo una crítica a la escuela común y uniforme que reforzaba las desigualdades sociales. Se desempeñó centralmente como maestro rural en una institución educativa de la provincia de Buenos Aires. Desde ese lugar, emprendió una tarea que conjugó acción y reflexión con el propósito de que «los

¹³¹ Puiggrós, A. (2002) *Op. Cit.*, p. 105.

¹³² Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹³³ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

¹³⁴ Entrevista Edith Lattaro, (Primera parte).

niños campesinos pudieran aprender sin condicionamientos, aprovechando entre otros recursos la ayuda mutua, la flexibilidad de los agrupamientos para la realización de actividades y el autocontrol».¹³⁵

Además, recuerdan las lecturas independientes que realizaban de la obra de Olga y Leticia Cossettini, muy ligadas con los demás educadores escolanovistas de la época. Olga y Leticia, posicionadas desde la social democracia, iniciaron (en una escuela de Rosario) una experiencia centrada en los intereses de los/as niños/as, las actividades y el desarrollo de la creatividad.

Para terminar, evocan haber participado del ciclo radial «Cuestiones pedagógicas» de Radio Universidad, sobre las ideas de Jean Jacques Rousseau:

Me acuerdo, creo que en primero o en segundo año de la carrera, Nassif invitó a cuatro estudiantes para tomar distintos aspectos de la obra de Rousseau y participar de un programa de radio Universidad, del cual él se había hecho responsable ... Nos hizo, entonces, estudiar Rousseau, y yo me acuerdo, creo que di la educación natural en Rousseau. Esas cosas te forman...¹³⁶

La corriente escolanovista encontró en Rousseau un antecedente valioso, y se reconoció tributaria de sus ideas. Las reflexiones del ginebrino acerca de la educación natural del hombre contribuyeron a considerar la especificidad del campo de la niñez y a entender la enseñanza como fomento del desarrollo natural del niño.

En paralelo al conocimiento de estos educadores y sus experiencia, los protagonistas del grupo también realizaban otras lecturas, por ejemplo, Aníbal Ponce, «autor de *Educación y lucha de clases*, cuyo contenido apareció en varios números de *Cursos y conferencias* de la revista del Colegio Libre de Estudios Superiores»,¹³⁷ alrededor de 1934.

Ya en ese tiempo Ponce realizaba una crítica demoledora a la escuela activa con tempranas intuiciones reproductivistas que, según reflexiona uno de los protagonistas del grupo, no pudieron advertir. Intuimos que esa imposibilidad fue producto del optimismo y del impulso de renovación que el ideario escolanovista promovía. Muchos

¹³⁵ Padawer, A. *Op. Ci.*, p. 143.

¹³⁶ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

¹³⁷ Puiggrós, A. (2010) *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*. Buenos Aires: Taurus, p. 83.

años después, uno de los protagonistas, maduro y desde un posicionamiento crítico marxista de la sociedad y de la educación, problematizó esa clave de lectura de la juventud, analizando:

...quienes nos incorporábamos al mundo de la problemática pedagógica alrededor de los años 1960, celebrábamos con ingenuo entusiasmo las propuestas de *doctrinarios y metodólogos*, y nos complacíamos leyendo con diverso pero firme interés a Kerschensteiner, Dewey, Decroly, etc. cuyos trabajos invariablemente constituían el eje de la mayoría de las asignaturas pedagógicas y ocupaban un importante espacio en su bibliografía. ¿Qué circunstancias mediaron para que ello sucediera? ¿Hubo acaso una “conspiración de silencio” en torno de la figura y esta obra de Ponce? Parecería que no fue así por lo menos a lo largo del período. ¿Por qué, entonces, nadie atendió a su denuncia –y esto es particularmente sugestivo en los mundos marxistas o de izquierda universitaria tanto en docentes como alumnos-; por qué nadie lo escuchó durante tantos años y sí se prestó atención a Bourdieu y a Althusser en 1970?¹³⁸

Así, política y pedagogía circularon en este primer tramo de la formación del grupo por carriles separados. En tal sentido, los formadores creían que *la política y la ideología no formaban parte de la escuela, pues su función pasaba por la transmisión del conocimiento. Se venía de la experiencia del peronismo donde la política, en el campo educativo, era algo así como una mala palabra.*¹³⁹

Interpretado desde el presente, lo que prevalecía entonces era una escisión entre política y educación.¹⁴⁰ La política, decididamente, *no tenía lugar en la pedagogía*, pues percibían que *su lugar era otro, básicamente, la propia disciplina o la sociología*,¹⁴¹ pero también existía en ellos la convicción de que incursionar en las dos era central para su formación.

No obstante, a nuestro entender, carecían de herramientas que les posibilitaran hilvanar ese vínculo. Tenían claro que la educación podía constituirse en un ámbito propicio para poder desarrollar una tarea político-social pero atravesada por una suerte

¹³⁸ En la entrevista José Tamarit nos remite al artículo que escribió sobre el tema y del que recuperamos la cita. Consultar: Tamarit, J. (2004) “Aníbal Ponce: los intelectuales y la hegemonía”. En Tamarit, J. *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 70.

¹³⁹ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹⁴⁰ Esto marca una diferencia con la experiencia en las trayectorias de pedagogos en la UNC, donde la inscripción temprana en relaciones con el grupo “Pasado y Presente”, fundamentalmente a través de la figura de “Pancho” Aricó, junto con la militancia estudiantil permitió ver en el escolanovismo una forma de militancia política. Consultar Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, pp. 392-400.

¹⁴¹ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

de *esquizofrenia*,¹⁴² en palabras de uno de los protagonistas. Esa expresión es tomada de André Gunder Frank, autor que con sus aportes contribuyó al análisis de los procesos de subdesarrollo y dependencia en Latinoamérica, y que la manifiesta en los siguientes términos:

Éramos unos perfectos esquizofrénicos. Políticamente de izquierda, pero nos manejábamos con una perspectiva liberal de la historia, la filosofía y las humanidades y una concepción positivista en relación al conocimiento.¹⁴³

Desde esa perspectiva analítica, esa herencia esquizofrénica parece haber contribuido a dotar de contenidos disociados la concreción de la utopía social que los había direccionado a estudiar la carrera de Educación. Ese contenido fue construido a partir del acceso a un conjunto de teorías, representantes, maestros y experiencias del campo social, humanístico, cultural, político y pedagógico que habilitó al grupo el camino para descubrir sus intereses en torno a la educación y, a ésta, como herramienta para el cambio de la sociedad.

Este legado tampoco le impedirá al grupo emprender más adelante otros recorridos teóricos y políticos. Como bien lo señala Mannheim, el nuevo contacto que los formados producen a partir de la transmisión de la herencia origina cierta pérdida de la cultura acumulada, pero también su selección o cambio. «Facilita la revolución de nuestro inventario y nos enseña al mismo tiempo a olvidar lo que ya no es útil y a aceptar lo que todavía no se ha conquistado».¹⁴⁴

Para los protagonistas del grupo, la revisión del inventario versará en el cuestionamiento y la crítica al liberalismo pedagógico presentes en los orígenes de su formación. Los acontecimientos que se gestaron a partir de 1966 como los aportes del pensamiento crítico a la educación, les brindarán nuevos sustentos políticos y fundamentos teóricos para efectuarlo (a las condiciones y procesos que desencadenan ese pasaje, nos dedicaremos en el capítulo 2).

¹⁴² Entrevista José Tamarit (Primera parte).

¹⁴³ Ídem.

¹⁴⁴ Zeitlin, I. (1986) "Karl Mannheim (1893-1947)". En Zeitlin, I. *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 339.

4. En la culminación de una etapa. Hacia la conformación de una nueva generación de pedagogos

En el inicio de los sesenta, la graduación de los protagonistas mayores del grupo les permitió enrolarse en un doble cierre. Por un lado, abandonar la vida estudiantil para emprender el ejercicio de la profesión dentro de la Academia y fuera de ese ámbito, y por otro, culminar un ciclo en la vida institucional ligado al proyecto académico e intelectual de la universidad reformista.

4. 1. El rito de iniciación: el pasaje de estudiantes a académicos

Los aprendizajes iniciales del oficio académico adquirieron mayor complejidad a partir del pasaje de alumno-colaborador a auxiliar docente diplomado. La instancia del concurso (o selección) significó el «rito de iniciación»¹⁴⁵ que formalmente habilitó ese cambio de rol.

En ese tiempo, la apertura de los concursos para jóvenes graduados respondía a una política que había emprendido la Facultad para armar sus plantas docentes con recursos propios.

El Doctor Enrique Barba, decano de la Facultad, fue el impulsor de esa política a solicitud de un grupo de graduados, tenía el fin de cubrir las necesidades de las cátedras con un mayor plantel. Así los mecanismos de selección docente (tanto para cargos rentados como *ad honorem*) se efectivizaban a partir de *concursos internos*.¹⁴⁶

La situación resultaba curiosa porque la Facultad no contaba con presupuesto para sustanciarlos y atender la normativa del estatuto. Por esa razón se constituían, paradójicamente, en una instancia intermedia que evitaba la *selección arbitraria* (a dedo), pero también ocasionaba una *precariedad laboral*.¹⁴⁷ Sustanciados los concursos

¹⁴⁵ Expresión que tomamos de Gloria Edelstein y Adela Coria, quienes la emplean para significar el sentido que revisten las prácticas de la enseñanza para los estudiantes/practicantes en tanto su realización constituye «el medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser alumnos para pasar a ser docentes». A su vez las autoras han inspirado sus reflexiones en los aportes del enfoque socio-antropológico, puntualmente en las ideas de P. Bourdieu expuestas en su trabajo “Los ritos de la institución” (en *Qué significa hablar*, 1995). Consultar Edelstein, G. y Coria, A. (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 37-38.

¹⁴⁶ Denominación utilizada por algunos de los entrevistados.

¹⁴⁷ Entrevista José Tamarit (Segunda Parte) 12 de mayo de 2011, Buenos Aires. Argentina.

internos, los contratos docentes se realizaban por el período de un año, supeditados después de ese tiempo a la decisión de prorrogarlos (o no).

A esta condición de precariedad se sumaba el escaso presupuesto para cargos rentados, provocando que los equipos de cátedras estuvieran conformados con gran cantidad de docentes sin renta. Ese mecanismo *funcionó de esa manera durante mucho tiempo*.¹⁴⁸

4. 1. 1. Aprendizajes y saberes en torno a la docencia universitaria

La docencia y el espacio de la cátedra universitaria constituyeron el principal ámbito de formación. La elección de esos espacios por parte del grupo estuvo motivada por intereses en áreas particulares de las ciencias de la educación y sujeta a las redes de relaciones establecidas en su condición de estudiantes. De todas maneras, también incursionaron, con menor dedicación, en la investigación, integrándose a los equipos que formaban en torno al Instituto de Investigación en Pedagogía.

Las orientaciones académicas adquirieron nombre propio y delinearon desarrollos futuros.

En el caso de José Tamarit, Sociología de la Educación fue su área inicial de especialización y su campo de trabajo académico durante toda su trayectoria. Esta elección estuvo vinculada a la figura de Guillermo Savloff, a quien define como su *profesor, jefe de cátedra y amigo*, con quien compartió, además, una *afinidad política*.¹⁴⁹

Ingresa a la cátedra en el año 1964 como ayudante diplomado interino *ad honorem*, primero, y luego, contratado, hasta 1974. En ese período, cumplió otras funciones: jefe de trabajos prácticos y profesor adjunto *ad honorem*.¹⁵⁰

La concepción de trabajo al interior de la materia, como ya lo hemos mencionado, pasaba por una *modalidad grupal* en la que *todo se conversaba y discutía* pero, además, era concebida como un espacio de *formación académica y política*.¹⁵¹

¹⁴⁸ Ídem.

¹⁴⁹ Ídem.

¹⁵⁰ En su legajo docente no pudimos encontrar su designación formal como JTP, sí como ayudante diplomado y como profesor adjunto.

¹⁵¹ Entrevista José Tamarit (Segunda Parte).

La enseñanza de la Sociología de la Educación estuvo impregnada por los debates teóricos que se lideraron en el campo, producto de una sociología científica recientemente fundada en el medio local. En esos años los programas de la asignatura se inscribieron en un encuadre general funcionalista, que incluía contenidos y bibliografía de esa corriente desde una selección propia, sujeta a una ideología de izquierda y con una inclinación hacia pensadores marxistas. Los temas¹⁵² que organizaban la propuesta partían de una introducción a la sociología de la educación como un campo con conceptos y problemas específicos y relacionados con la antropología y la psicología social. Continuaba con los elementos de la teoría socio-educacional tales como la educación y la estructura social, las oportunidades educativas según la clase social, la socialización y el cambio social, entre otros. Y culminaba con los problemas socioeducativos del presente, vinculados al papel de la educación en el desarrollo, la situación socioeducativa de la Argentina y América Latina.

Una mención especial merece los contenidos referidos a la investigación en sociología de la educación debido a que no quedaban reducidos a sus bases teóricas, sino que, como ya mencionamos, iban acompañados de una experiencia empírica.

En cuanto a la bibliografía, prestaban *atención a aquellos autores que tenían posiciones más progresistas o latinoamericanistas*;¹⁵³ por ejemplo, Adorno: *La personalidad autoritaria*; Fromm: *Miedo a la libertad, Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*; Mannheim: *Diagnóstico de nuestro tiempo, Libertad, poder y planificación democrática*; Germani: *Estructura social de la Argentina, Política y sociedad en una época de transición*; Weber: *Economía y sociedad*; Marx: *Ideología Alemana*; Mills: *La elite del poder, Las clases medias en Norteamérica*; Warner, Havighurst y Loeb: *¿Quién será educado?*; Vasconi: *Actitudes etnocéntricas y autoritarias en estudiantes universitarios, La escuela como institución social*; entre otros.

María Angélica Lus, en cambio, comenzó sus reflexiones sobre la educación especial a partir del ejercicio de la docencia universitaria que inició en el año 1964 y que, pese a

¹⁵² El análisis de la propuesta de enseñanza se efectuó triangulando el testimonio con los programas de estudios de la asignatura correspondiente a los años 1960 y 1964.

¹⁵³ Entrevista José Tamarit (Segunda Parte).

algunas interrupciones ajenas a su voluntad,¹⁵⁴ continuó realizando hasta el retiro de su actividad profesional.

Su especialidad en ese campo se originó fruto del encuentro con Berta Braslavsky, a quien tuvo la oportunidad de conocer gracias al puente que estableció Ricardo Nassif. Ese encuentro marcó muchísimos años de trabajo conjunto (incluso en el exilio, destino que también compartieron) y dio inicio a una relación *casi doméstica*.

Juntas, comenzaron dictando la materia Psicopedagogía (Berta, como titular y María Angélica, como ayudante diplomado *ad honorem*).¹⁵⁵ Ese espacio le permitió participar de la elaboración de un nuevo programa y desarrollarlo durante ese año. La propuesta pedagógica de la materia (extensa en contenidos teóricos y bibliografía) se caracterizó por incluir una práctica de trabajo de campo en la Escuela Graduada Joaquín V. González (institución de nivel primario dependiente de la UNLP), para investigar dificultades en el aprendizaje y el fracaso escolar, como también actividades referidas a las prácticas psicométricas.

Un año después, en 1965, el equipo asumió una nueva asignatura Pedagogía Diferenciada (más tarde, Pedagogía Especial) en el que continuarían hasta 1974.

La orientación que adoptó la enseñanza de la materia estuvo imbuida del *signo propio de Berta en el área*, en su lucha por despatologizar a los niños/as con necesidades especiales. Es decir, dejar de concebirlos como pacientes a curar para considerarlos sujetos a educar. Vale la pena destacar que dicha orientación no sólo cuestionó al paradigma médico en el que se había originado la educación especial, sino también los usos indeseables de la psicometría como modelo que sustituyó al anterior.

La medición aportó nuevos conceptos (retardo mental, nivel mental, cociente intelectual, etc.) pero también trajo aparejada la clasificación de los sujetos predeterminando su destino educativo. El *cociente intelectual* no sólo *reforzó la aspiración escolar de trabajar con grupos homogéneos*, también fue *el argumento*

¹⁵⁴ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte) 24 de junio de 2011, Buenos Aires. Argentina.

¹⁵⁵ Tanto para la materia Psicopedagogía como Pedagogía Diferenciada se consultaron los programas de estudios de 1964, 1965 y 1969.

*explícito para etiquetar, discriminar y derivar a los niños/as hacia circuitos educativos paralelos.*¹⁵⁶

Esas perspectivas, fundamentos y conceptos formaron parte de los contenidos teóricos en discusión en la cátedra, al igual que la variedad de sujetos educativos en la Pedagogía Especial, las dificultades en el aprendizaje escolar, entre otros. A su vez, esos contenidos, iban acompañados de una parte práctica de visitas y trabajos en instituciones (escuelas e institutos) dedicados a niños con deficiencia intelectual.

En suma, el énfasis de la propuesta estaba puesto en las *posibilidades de la intervención pedagógica* más que en el *diagnóstico de la discapacidad*.

En cuanto a la bibliografía (a diferencia de otras cátedras) no incluían autores de la corriente conductista debido a la *ideología política* (sus filiaciones al PC) y *formación académica*. Por el contrario, adscribían a autores procedentes de la *psicopedagogía francesa de la postguerra de gran auge en esa época*.¹⁵⁷ Entre ellos es posible citar a Claparède: *La escuela a la medida*; Prudhommeau: *Educación de la infancia anormal, Les enfants déficients intellectuelles*; Inhelder: *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, entre otros.

Edith Lattaro, por otra parte, interesada en la problemática de la enseñanza continuó integrando la cátedra de Didáctica General. En el año 1965 se incluye como auxiliar docente graduada, cargo que conservará hasta 1974. Así, da inicio a una trayectoria que con matices irá orientándose hacia la formación docente en la universidad.

La propuesta de la cátedra respondía a un enfoque conductista aunque habían tenido libertad para proponer e introducir otras miradas sobre la disciplina. La adopción de ese enfoque, hoy no la considera una crítica debido a que en ese tiempo era la *corriente psicológica de moda*¹⁵⁸ que vino a otorgarle un renovado manto científico a la Didáctica y a la formación universitaria en educación.

Si bien el conductismo comenzaba a tomar presencia en la enseñanza de esa disciplina, también convivía con los resabios de otras tradiciones de pensamiento.

¹⁵⁶ Entrevista a María Angélica Lus (Segunda Parte).

¹⁵⁷ Ídem.

¹⁵⁸ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte) 9 de septiembre de 2011, Buenos Aires. Argentina.

Consultando los programas de esos años (1964, 1965) observamos que tanto en sus contenidos como en la bibliografía se conjugaban concepciones didácticas diversas. Estas incluían desde esquemas tradicionales, pasando por el activismo experiencial, hasta la didáctica operativa, junto con los nuevos aportes del enfoque técnico-racional a través del abordaje de la planificación, el *curriculum* y la evaluación del rendimiento escolar.

Las lecturas articulaban textos de pedagogía y teorías del aprendizaje (Nassif, Mantovani, Hubert, Debesse, Spranger, Luzuriaga, Dewey, Kilpatrick, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Piaget, Hilgard, etc.) con autores abocados a la didáctica general (Stocker, Mattus, Aebli).

La prescripción de las actividades constituye otro componente de la propuesta donde se pone en evidencia la presencia de métodos y técnicas variados mediante la exposición de profesores y alumnos, juego de roles, mesa redonda y trabajo de investigación orientado.

Desde la cátedra Edhit formó parte del equipo docente del curso básico de Pedagogía Universitaria destinado a los graduados que realizaban su carrera docente en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. En ese curso, bajo la dirección del profesor Nassif y la coordinación del Departamento de Graduados de la FaHCE,¹⁵⁹ participó de la formación en didáctica de profesionales de la medicina, a partir de problemáticas de enseñanza que emergían de las prácticas docentes.

4. 1. 2 Aprendizajes y saberes en torno a la producción de conocimiento

La práctica de investigación en la Facultad y en la carrera no estuvo al margen de los aspectos más generales que caracterizaron al área en el período que estamos analizando. Como plantea Pablo Buchbinder, recién en 1955 tuvo lugar un proceso

¹⁵⁹ El Departamento de Graduados fue creado en diciembre de 1969 por la resolución n° 1237. Entre sus funciones se encontraba dictar cursos generales de perfeccionamiento docente y de actualización en las distintas áreas de conocimiento propias de la Facultad. En agosto de 1974 -según la resolución n° 497- las funciones de ese Departamento pasaron a ser desempeñadas por los Departamentos de las carreras de la FaHCE.

sostenido de desarrollo de la investigación en el seno de las universidades que fue fortalecido a partir de 1958 con la creación del CONICET.¹⁶⁰

En ese contexto las experiencias de los recientes egresados la desarrollaron en los equipos de las secciones de Sociología y Política Educacional, Didáctica del Instituto de Pedagogía y del Instituto de Psicopedagogía y Didáctica, pertenecientes al DCE.

La integración a esos grupos fue efectuada por los protagonistas mayores mediante designaciones específicas como ayudante diplomado *ad honorem* con funciones en el Instituto o como investigador ayudante contratado o auxiliar de investigación, por un corto período. Esto último indicaría que no desplegaron esta actividad con la misma continuidad que la docencia.

La sección de Sociología y Política Educacional¹⁶¹ se creó en diciembre de 1963. Comenzó a operar a principios de 1964, con un grupo pequeño que se había compuesto por un encargado (Guillermo Savloff) y dos graduados. Su funcionamiento atendía a una modalidad de «equipo con responsabilidades individuales y tareas de conjunto» con una dedicación de tiempo escasa, a razón de tres horas diarias. En ese momento tenían cuatro líneas de investigación, basadas en el relevamiento y análisis estadísticos de problemas sociológicos como, por ejemplo, la «situación educativa de los sectores populares en Argentina», así como otros más vinculados con las demandas de la institución. En este último caso, las investigaciones atendieron al «registro sociológico de los alumnos primarios y secundarios de la UNLP» y al «censo de estudiantes»¹⁶² de esa casa de estudios.

El trabajo empírico consistía en una *especie de combinación entre las herramientas aportadas por la sociología funcionalista con una perspectiva marxista en relación al concepto de clases sociales*.¹⁶³ De ese modo, no realizaban una *mera sumatoria de variables de igual jerarquía sino que enfatizaban en la económica social tratando de*

¹⁶⁰ Buchbinder, P. (2010) “Los sistemas universitarios de Argentina y Brasil: una perspectiva histórica y comparada de su evolución desde mediados del siglo XX”. En *Op. Cit.*, p. 17.

¹⁶¹ Pudimos acceder a algunos detalles del funcionamiento de esta sección a partir del “Informe sobre el estado de las investigaciones en marcha en la Sección de Sociología y Política Educacional”. Instituto de Pedagogía. FaHCE, agosto de 1965.

¹⁶² Ídem, pp. 1-11.

¹⁶³ Entrevista José Tamarit (Segunda Parte).

abrirla en otras más específicas¹⁶⁴ para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

En la sección Didáctica y en el Instituto de Psicopedagogía y Didáctica, en cambio, las temáticas de investigación fueron de otra índole aunque también cercanas a las necesidades de la universidad. En un caso, referían a lo que hoy identificaríamos como una investigación curricular para intervenir en la *reforma de los planes de estudios de los colegios secundarios de la UNLP*;¹⁶⁵ y en otro, aludía al *tratamiento que le ha dado la educación al fracaso escolar y al retardo mental leve*,¹⁶⁶ poniendo énfasis en los procesos de *discriminación de maestro y alumnos de la escuela común hacia los chicos con dificultades especiales* y brindando aportes para la *estrategia de la integración*.¹⁶⁷

No contamos con información para precisar la modalidad de funcionamiento de estas áreas. Sí entendemos que indica dos períodos distintos de la investigación en el DCE. La sección Didáctica corresponde a la gestión de Ricardo Nassif como director del Instituto de Pedagogía y a cargo de su organización; mientras que el Instituto de Psicopedagogía y Didáctica refiere a un período posterior, cercano a los años setenta, durante la conducción de Norberto Fernández Lamarra en el DCE.

La opción por el camino de la investigación educativa, entonces, comenzó a desplegarse de manera incipiente en la formación de este primer grupo de egresados y no fue su principal elección.

En coincidencia con Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas, consideramos que lo característico de ese momento en el campo de la investigación platense fueron «las búsquedas plurales en las prácticas y las teorías; con pocos cuadros formados y escasos espacios dispuestos a permitir el desarrollo de programas sistemáticos de investigación».¹⁶⁸

¹⁶⁴ Ídem.

¹⁶⁵ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

¹⁶⁶ Entrevista a María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁶⁷ Ídem.

¹⁶⁸ Furlán, A. y Pasilla, M. A. (1993) *Op. Cit.*, p. 8.

4. 2. Inserciones laborales inaugurales en el campo profesional de las Ciencias de la Educación

Los jóvenes pedagogos del grupo generacional se caracterizaron también por desenvolverse en otros ámbitos profesionales. Varias razones, suponemos, los llevaron a esa elección.

Las condiciones de precariedad laborales que ofrecía el trabajo en la universidad (ausencia de renta o salarios bajos, inestabilidad en el cargo, etc.) hicieron que los egresados del grupo tuvieran otras inserciones profesionales, en muchos casos, más intensas que la académica. No obstante, la posibilidad de trabajar en y más allá de la universidad, fue vivida por algunos como una relación de complemento. La actualización y la profundización teórica brindada por la inserción académica eran enriquecidas con los saberes provenientes de las prácticas educativas y a la inversa.

Por otra parte, las transformaciones operadas en el campo profesional de la Educación por modelo el desarrollista imperante en aquel tiempo, abrieron a los jóvenes pedagogos nuevas intervenciones técnico-profesionales, además de la docencia y la escuela.

Por último, la mayoría de los integrantes del grupo venían con una experiencia laboral previa en Educación, por lo cual la llegada de la titulación les permitió mejorar o cambiar esas condiciones de trabajo.

Los primeros egresados del grupo incursionaron entre 1964 y 1975 por dos tipos de intervenciones pedagógicas, con cierta afinidad a sus incipientes especializaciones académicas: la gestión pública en distintos organismos (Consejo de Minoridad, Dirección de Cultura y Educación, Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires) cumpliendo funciones técnico-profesionales en departamentos de Educación u oficinas de Planeamiento; y, el asesoramiento psicopedagógico en instituciones educativas mediante tareas de orientación vocacional y de los aprendizajes. Esas actuaciones, en algunos casos, se fueron ampliando a partir de la transferencia de la formación de magisterio a la enseñanza superior no universitaria.

4. 3. Recapitulando tramas que ofician de cierre/apertura

En un escenario institucional de impronta reformista en el que confluyeron tramas diversas, anudadas en una formación pedagógica y política de corte humanística, liberal de izquierda y antiperonista, la trayectoria inicial de los integrantes del grupo encontró un cierre cuando promediaba la década del sesenta.

La utopía social operó como marca fundacional de ese proceso formativo, en tanto permitió hallar en los estudios pedagógicos una vía para la anticipación de un futuro que, a la vez los condujo hacia un optimismo en la transformación de la sociedad del presente para la construcción de un mundo más justo.

Más allá de que la educación se vincula con la utopía debido a su naturaleza prospectiva, en tanto «una preparación para..., una tendencia hacia... fundada en el inacabamiento»¹⁶⁹ y en la imposibilidad «como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como trasmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación»;¹⁷⁰ en el caso del grupo de hombres y mujeres que nos ocupa ese componente utópico contiene un valor agregado.

El clima de época, muy seductor para aquéllos jóvenes con inquietudes políticas, sociales y culturales, constituye a nuestro entender ese factor que los colocó como protagonistas de su tiempo y no como simples espectadores. A su vez, las influencias educativas transmitidas en este ciclo de la formación (estudios de grado, militancia política, iniciación temprana en el oficio académico, aprendizajes junto al maestro, una vida estudiantil comunitaria e intensa) no sólo alimentaron en el grupo la fabricación de utopías sino también posibilitaron el desprendimiento de las herencias para virar sus trayectorias y abrir una nueva etapa.

¹⁶⁹ Nassif, R. (1980) *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel, p. 262.

¹⁷⁰ Puiggrós, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel, p. 104-105.



CAPITULO 2

BIFURCACIONES:
HACIA IMAGINARIOS
REVOLUCIONARIOS (1966-1973)

CAPÍTULO 2: BIFURCACIONES: HACIA IMAGINARIOS REVOLUCIONARIOS (1966-1973)

Algo distinto sucedió:

«Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo».

Karl Marx, 1985.

1. De quiebres y virajes

Este segundo capítulo intentará analizar el ciclo que se abre en la trayectoria académica del grupo generacional, a partir de lo que interpretamos como un momento de bifurcación, devenido por los acontecimientos contextuales, coyunturales e inesperados, que generaron cambios de direccionalidad en los recorridos.¹

Este cambio en sus itinerarios que reconocemos como «bifurcación principal», tendrá como consecuencia bifurcaciones secundarias posteriores (sobre las que nos ocuparemos en el capítulo 3 y en el Epílogo).

En los inicios del oficio académico, la ruptura del orden constitucional ocasionado por el gobierno de la denominada «Revolución Argentina», cerró un modo de ser y de estar en la vida institucional universitaria, al mismo tiempo que habilitó otros.

En el sentir de los protagonistas del grupo, la dictadura de Juan Carlos Onganía trajo dos efectos que según sus versiones caracterizaron este tramo de su historia. Por un lado, ofició como *catalizador político*² y, por otro, gestó *el huevo de la serpiente*.³

De este modo, los protagonistas del grupo dejaron atrás los tiempos de la *belle époque* para dar paso a los años signados por la gran ebullición política, cuya contracara residió en la violencia.

Para Claudia Hilb, la relación entre violencia y política atravesó por diferentes momentos. Rescatando la distinción que surge de los textos arendtianos, la autora

¹ Coria A. y Sosa, A. M. (2004) "Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque de estudio". Revista *Páginas*, 6(4), p. 121.

² Expresión que uno de los entrevistados toma de William Cooke para caracterizar el período que abre el régimen de la "Revolución Argentina".

³ Enunciado que realiza una de las entrevistadas para dar cuenta de lo que interpretamos como la contracara de lo que ese régimen ayudó a gestar y que desencadenó en represión, muerte y exilios al promediar la década del '70.

explica esas variantes. En principio la «violencia reactiva» -que brotaba inmediata ante la impotencia- o una «violencia que restituye la posibilidad de la política» a partir de «experiencias de acción colectiva: en el Cordobazo, en el Rosariazo, y también en movilizaciones masivas que acompañaron el retorno de la democracia de 1973». Luego, la «violencia racionalizada» -que aparecía como un medio para la obtención de un fin- y era ejercida por los grupos revolucionarios armados y «poderosamente destructiva de la posibilidad misma de la política», para culminar con el advenimiento del terrorismo de Estado «a partir de un nivel de crueldad e inhumanidad» que produjo «un daño a la posibilidad misma de la vida política que resulta incomparable al de cualquier acción insurreccional»⁴ (sobre este último aspecto nos detendremos en el capítulo 3)

En lo que sigue, intentaremos reconstruir el itinerario del grupo acompasado por las diversas tonalidades que caracterizaron el clima del periodo 1966-1973 y en torno a un renovado conjunto de interrogantes: ¿qué cambios en las elecciones de formación permiten al grupo efectuar el pasaje de la «utopía social» hacia «imaginarios revolucionarios»?; ¿en qué consisten esos nuevos modos de ser y estar en la universidad?; ¿cómo incide el contexto político y social de los tempranos y conflictivos años setenta en las decisiones académicas y profesionales del grupo?; ¿qué continuidades y variaciones en las redes de relaciones, afinidades y filiaciones disciplinares, ideológicas y emotivas construyen en esos años?

2. La intervención de 1966 en la universidad platense

La dictadura del General Onganía, militar nacionalista y admirador de Francisco Franco, dio lugar a la implantación de un Estado burocrático-autoritario⁵ que, bajo el paradigma de la «seguridad»⁶ sustentó una serie de normativas para reprimir y depurar a la sociedad del enemigo interno.

⁴ Hilb, C. (2013) *Usos del pasado. Qué hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, pp. 17-41.

⁵ Expresión que tomamos de Guillermo O' Donnell y que éste utiliza para denominar un tipo de Estado autoritario que en el caso argentino fue dominante durante el período al que nos estamos refiriendo.

⁶ La doctrina de la Seguridad Nacional inaugura una nueva política represora mediante la creación del Consejo de Seguridad Nacional y la posterior sanción de la Ley 17.041, también conocida como ley anticomunista. Ver Chama, M. (2002) "Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional modernizador al comprometido". *Experiencias de psicólogos y abogados*". En Krotsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen, p. 91. Nos parece

La intervención de las universidades trajo aparejada «como medida central la modificación del régimen universitario, apuntando a eliminar su autonomía así como a sujetar a las Universidades Nacionales a los dictámenes del ejercicio de esa política autoritaria, aduciendo que “había que poner fin a la infiltración marxista y a la agitación estudiantil”, a una Universidad “politizadas y plagadas de izquierdistas”».⁷

A partir de esa medida, los primeros años del ongiato estuvieron teñidos de una violencia que se ejerció mediante una nueva modalidad, la presencia de las fuerzas policiales en las universidades.

En la FaHCE los episodios de represión no fueron tan fuertes como los acontecidos en la UBA, pero sí el grupo vivió escenas de violencia que marcaron un vigoroso contraste, *un crack muy fuerte con el clima de libertad*⁸ que había caracterizado la cotidianeidad institucional hasta ese momento. Por primera vez *entraba la fuerza policial a la Facultad a llevarse gente*, lo que resultaba *inconcebible*.⁹ En palabras de una de las protagonistas del grupo:

Recuerdo la entrada de la policía montada al Aula Magna, ubicada en la planta baja del antiguo edificio. El profesor Nassif estaba dando su clase e ingresó un muchacho que nadie conocía. Venía escapándose de la policía, y se sentó. Inmediatamente, llegó la policía. El profesor detuvo la clase y nos dijo: ustedes se quedan en silencio, nadie habla acá adentro ... Luego se dirigió al policía y le aclaró: todos los que están aquí sentados son mis alumnos. Así que me hace el favor de retirarse, ¿tiene autorización?... Mientras tanto levantamos el curso, nos fuimos todos y ahí no pasó más nada. Zafamos ... Eso era lo más grave que podía pasar. Años después la cosa se puso peor porque se los llevaban y los mataban...¹⁰

relevante agregar la advertencia de Marina Franco respecto a que durante la asunción del gobierno constitucional, en septiembre de 1973, el Decreto-Ley de Defensa Nacional que había sido el corazón ideológico de la seguridad nacional durante la “Revolución Argentina”, no se derogó. Lo más curioso, continúa la autora, fue mantenerlo vigente invocándolo sucesivas veces como fundamento jurídico de medidas restrictivas de las libertades públicas hasta que una nueva legislación intentó sustituirlo para “profundizarlo” en 1975. Consultar: Franco, M. (2012) *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y subversión, 1973-1976*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, p. 40.

⁷ Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 425.

⁸ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

⁹ Ídem.

¹⁰ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

El claustro de profesores local no reaccionó, ante la intervención, con renunciadas masivas o mediante la decisión colectiva de ser echados, como en otras Universidades Nacionales.¹¹

La resolución conjunta de permanecer en la institución devino, aparentemente, de una posición consensuada entre los actores:

Hicimos una asamblea, me acuerdo mucho de Panettieri interviniendo, donde asumimos el compromiso de que si tocaban a uno solo, ahí sí institucionalmente parábamos la Facultad. Y bueno, tuvimos suerte, porque se habían desquitado con la UBA y nosotros pudimos seguir un tiempo más, hasta que después, bueno...¹²

En la Facultad platense, el repudio ante la política autoritaria se expresó mediante una especie de resistencia al interior de la universidad. No obstante, integrantes del grupo, sobre todo los ya graduados, destacan ciertas alteraciones producidas al interior de la carrera de Educación.

La renuncia del profesor Ricardo Nassif a la direcciones del DCE y del Instituto de Investigación, en septiembre de 1966, aunque permaneció en su cargo docente; ocasionó un cambio sustancial en la dinámica institucional de la carrera.

La conducción vacante fue asumida por el profesor José María Lunazzi,¹³ titular de la materia Historia de la Educación y figura reconocida pero no tan convocante y conciliadora como el profesor Nassif. Ese cambio dio inicio a una etapa de mayor inestabilidad en la gestión de la carrera, modificando la jefatura del Departamento con mayor frecuencia.

Se suma a ello, la interrupción de las actuaciones académicas de algunos integrantes del claustro de profesores y graduados. Los protagonistas mayores coinciden en manifestar que fueron echados de la Facultad durante la dictadura del General Onganía.

¹¹ La investigación de Suasnábar (2004) anteriormente citada profundiza las diferencias de actitudes del claustro de profesores entre la UNLP y la UBA. También la tesis de Coria (2001) advierte, para el caso de la UNC, una estrategia diferente: «dentro del progresismo universitario, veremos emerger una división de dos posiciones. Un grupo que, antes de la renuncia –situación observada masivamente en la UBA– asumió la decisión de ser echados de la Universidad, decisión colectiva compartida por algunos profesores de Pedagogía, de otras carreras de la Facultad de Filosofía y de Humanidades y de otras Facultades de la UNC. Otro grupo, que decidió su permanencia en los claustros». Consultar, Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 430.

¹² Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

¹³ Resolución nº 403 del 28 de septiembre de 1966.

Estos graduados del grupo, como lo anticipamos, tenían una militancia ligada al comunismo y a sectores de izquierda, uno de los principales focos de represión y persecución. Sus testimonios afirman:

Fuimos los únicos echados en ese momento, yo creo que de la Universidad de La Plata. Nos echaron a Guillermo Savloff, a Alfredo Pucciarelli y a mí.¹⁴

Estuve en la cátedra de Didáctica, como graduada, desde el '65 con una interrupción en el año '66. En la época de Onganía nos echaron [...] Es decir, me echaron, junto con algunos, pero al titular de la cátedra no...¹⁵

Con Onganía me dejaron dos o tres días afuera ... Yo tengo así la sensación de un estado de echada ... Porque en aquel tiempo ser comunista era peor que tener lepra...¹⁶

Sin embargo, sus legajos no advierten discontinuidad en sus cargos docentes.

Pudimos acceder a otros documentos que aportaron elementos para comprender que los protagonistas mayores junto con unos pocos profesores, constituyeron un pequeño sector afectado por la política de intervención.

En ese tiempo los estudiantes de la carrera, incluidos los protagonistas jóvenes, denunciaron una serie de problemas con respecto a ciertas designaciones docentes sin concurso y la no renovación de contratos en una de las secciones del Departamento de Ciencias de la Educación:

Nos encontramos con una serie de irregularidades en las que rigen primordialmente, una falta de fundamentación de las medidas que se toman y un criterio por el cual el Departamento ha dejado de ser un centro de investigación y estudio para convertirse en un órgano administrativo.¹⁷

En el caso particular del equipo de investigación vinculado al profesor Guillermo Savloff «las autoridades renuevan automáticamente todos los contratos excluyendo los de la Sección de Sociología y Política Educacional, sin explicación pese a los trámites reiterados de los interesados».¹⁸

Por el contrario, el cese del profesor Savloff y de sus auxiliares para el dictado de Sociología de la Educación dio lugar a una situación un poco ambigua. Si bien

¹⁴ Entrevista José Tamarit (Primera Parte).

¹⁵ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

¹⁶ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁷ VV.AA (1967) "Nuestra revista en la realidad que vivimos". *Revista Educación y Juventud*, 1(1), 22-23.

¹⁸ Ídem, p. 22.

advertimos que no se observa discontinuidad en sus designaciones, hallamos resoluciones que nombraron a las profesoras María Arsenia Tula en el cargo vacante de titular¹⁹ y a María Inés Aguerrondo de Rigal²⁰ como profesora adjunta para el dictado de la materia en el transcurso del año 1969.²¹ Incluso encontramos un programa de estudio a cargo de las nuevas docentes.²²

En definitiva, todas esas irregularidades fueron entendidas por un sector de la comunidad académica de la carrera como un gesto institucional de real discriminación ideológica. Al respecto, un protagonista joven recuerda que uno de los momentos felices fue:

...el día que se reintegró Savloff a la cátedra, él fue echado en tiempos de Onganía y después cuando la situación aflojaba hubo concurso y volvió. La verdad que fue un regreso triunfal...²³

Los integrantes del grupo que continuaban en su condición de estudiantes también mencionan haber sufrido limitaciones en su actuación militante.²⁴ El Centro de Estudiantes pasó a la clandestinidad, desplazando la actividad al exterior de la Facultad. Así, el ejercicio de la política se desplegó en el trabajo barrial con organizaciones de base.

Pero nos interesa destacar el impacto que tuvo este nuevo escenario universitario en el estudiantado, pues instaló en su seno renovadas problematizaciones respecto a cuál debía ser el papel de la universidad en ese contexto y para qué estaban formándose. Ese proceso irá perfilándolos hacia una radicalización política pero también a una nueva etapa en la militancia estudiantil universitaria.

Un último signo que dejó el gobierno de Onganía en la dinámica institucional de la FaHCE, y que el grupo resalta, fue la construcción del nuevo edificio.

¹⁹ Resolución nº 1007 del 13 de diciembre de 1968.

²⁰ Resolución nº 1024 del 19 de enero de 1968.

²¹ María Arsenia Tula renunció al cargo a partir del 20 de agosto de 1969 (Res. nº 780 del 21/08/69) y María Inés Aguerrondo de Rigal fue limitada al 28 de febrero de 1970 (Res. nº 1246 del 3/12/69).

²² Programa de Sociología de la Educación, curso 1969, profesoras María Arsenia Tula y María Inés Aguerrondo de Rigal.

²³ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

²⁴ No hemos hallado una fuente documental que indique que el Centro de Estudiantes se haya cerrado en este período. Sí podemos dar cuenta de cómo fue vivida por los actores la intervención autoritaria durante el gobierno del General Onganía.

A fines de 1968 se anunció el proyecto que incluía en una misma edificación las Facultades de Derecho, Humanidades y Ciencias Económicas. Serían levantadas en los recordados jardines que rodeaban el viejo establecimiento.

Siguiendo a Silvia Finocchio, ese proyecto careció de consenso desde el inicio, más allá de la necesidad de contar con mayor espacio físico para una población estudiantil que había crecido notablemente. Las disputas no sólo se sostuvieron al interior de la comunidad universitaria, sino que se hicieron extensivas a diferentes organismos y vecinos interesados en el trazado de los edificios públicos de la ciudad.²⁵ Finalmente, este nuevo edificio fue inaugurado en 1981 durante la dictadura de Rafael Videla.²⁶

De todas maneras, lo que consideramos más dilemático del moderno establecimiento fue su diseño arquitectónico «estilo panóptico».²⁷ Una fachada de estilo carcelario, con una serie de aulas que se direccionan hacia un pasillo central y una única escalera principal para la entrada y salida, acompañó material y simbólicamente la política de orden, de control y de disciplinamiento que caracterizó a esos años y a los venideros.

3. Los aires de cambio habilitados por el Cordobazo. La dictadura debilitada mediante el levantamiento popular

El estallido de los reclamos estudiantiles y sociales tuvo su corolario en mayo de 1969, a partir de los sucesos conocidos como el «Cordobazo», movimiento social urbano de fuerte combatividad obrera y estudiantil.²⁸

Para algunos analistas, esa revuelta desató una violencia que puede ser significada como reactiva²⁹ (como lo mencionamos). Mientras que para otros, retomando a José Aricó, «“relampagueó una cultura de resistencia”, en el interior del país para

²⁵ Finocchio, S. *Op. Cit.*, pp.193-197.

²⁶ Casareto, L. M. (2013) "Espacios de la Universidad Nacional de La Plata asociados al pasado reciente: el caso del Edificio Tres Facultades". Ponencia presentada a la IV Jornadas "Espacios, lugares y marcas territoriales de la violencia política y la represión estatal. Construcciones, usos y apropiaciones de los espacios de memoria sobre el terrorismo de Estado". Auditorio del IDES, CABA. 11, 12 y 13 de septiembre de 2013, p. 3.

²⁷ Ídem, p. 9.

²⁸ Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 469.

²⁹ Hilb, C. *Op. Cit.*, p. 33.

proyectarse en la memoria colectiva bajo la forma del “símbolo de la rebeldía y la utopía”». ³⁰

Lo cierto es que el «Cordobazo» constituyó el episodio fundador de una ola de movilización social que se prolongó hasta 1975, ³¹ al tiempo que marcó un momento clave en la descomposición del régimen de la «Revolución Argentina». ³²

Al igual que en otros escenarios universitarios, la *ebullición* y la *efervescencia* ³³ gravitaron en la institución platense. La militancia política cobró fuerza en casi todos los claustros, particularmente en el estudiantado.

Los estudiantes, como hemos reiterando, transformaron el contenido de su práctica militante. Varios indicios dieron muestra de esos cambios: por un lado, la presencia de la política a partir de la estética de los carteles permanentes que colgaban de las paredes de la Facultad. Uno de los protagonistas mayores rememora:

Llegué a la Facultad después de estar un año fuera ... y ví las paredes llenas de carteles. Me encontré con todas las paredes empapeladas, todo el tiempo, con largos discursos ... Recuerdo un escrito enorme de Homero Manzi ..., tipo sábana, que cubría un cacho de la pared en la vieja Facultad de Humanidades que después destrozaron cuando hicieron eso ... Expresiones antes impensables, que significaron un antes y un después... ³⁴

Por otro lado, la lucha estudiantil comenzó a efectuarse junto a los *trabajadores de carne y hueso*, ³⁵ y la dinámica de la realidad externa comenzó a acompasar el funcionamiento interno de las agrupaciones estudiantiles. Si bien el clima social los empujó a salir de los muros universitarios, ellos decidieron hacerlo:

Se produce la primera huelga obrera de los portuarios en Berisso y entonces el Centro de Estudiantes, que estaba muy radicalizado, participó en apoyo de esa huelga. Para nosotros empezó otra historia, la historia de estar junto al movimiento obrero. ³⁶

³⁰ Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 485.

³¹ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 203.

³² Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 485.

³³ Palabras que reiteran los entrevistados al rememorar esos tiempos.

³⁴ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

³⁵ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

³⁶ Ídem.

Fue necesario acompañar las insurrecciones pues prevaleció la idea que la *dictadura se iba a derrocar mediante un proceso de levantamiento popular*.³⁷ Además, esa idea empezó a solaparse con la «creencia en la violencia como un medio eficiente para el logro de metas en la arena política».³⁸

En esos años las agrupaciones estudiantiles también manifestaron su identidad político-partidaria de modo explícito, rasgo que no había caracterizado al periodo anterior. Al respecto uno de los integrantes comenta:

En la universidad, una vez que había caído Onganía entró la política explícita, cosa que en mi época de estudiante no había sucedido.³⁹

Esa novedad en las prácticas políticas estuvo ligada con la expresión del peronismo en la vida universitaria de estudiantes, graduados y profesores. Según la apreciación de algunos integrantes del grupo, su presencia (paradójicamente impensable unos años atrás) dio lugar a un estado de ánimo *muy movilizador*.⁴⁰

El escenario institucional más general también comenzó a modificarse. Un reconocido profesor de filiación peronista de la primera época, Rodolfo Agoglia,⁴¹ fue nombrado por segunda vez decano de la FaHCE.⁴² Su reintegro a la docencia universitaria se había llevado a cabo en 1962, y unos años más tarde, en 1973, abandonaría la conducción de la Facultad para asumir como delegado interventor de la UNLP.

La jefatura del DCE fue ocupada por Norberto Fernández Lamarra,⁴³ un joven y foráneo profesor que se había incorporado *al plantel docente de la Facultad en ocasión de la jubilación de Américo Ghioldi quien, hasta ese momento, había estado a cargo de la cátedra de Política, organización y legislación escolar*.⁴⁴

³⁷ Ídem.

³⁸ O' Donnell, G. (1996) *El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Argentina: Editorial de Belgrano, p. 264.

³⁹ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ Resolución nº 785 del 18 de agosto de 1969.

⁴² El profesor Agoglia había sido anteriormente decano de la FaHCE en el período 1953-1955.

⁴³ Resolución nº 779 del 20 de agosto de 1969.

⁴⁴ Entrevista Norberto Fernández Lamarra, 30 de junio de 2010, Buenos Aires Argentina. Realizada por la Dra. Luciana Garatte, p. 1.

Fernández Lamarra asumió la conducción del Departamento en agosto de 1969, generando algunas acciones que pronto se tornaron fuente de conflicto. Así se originará, de alguna manera, su renuncia en 1971.

En primer lugar, reorganizó el Instituto de Investigación:

...creando espacios de investigación que representaban un cambio sustantivo en la orientación predominante de la producción académica de la carrera hasta ese momento, prácticamente circunscripta a la formación para la docencia en el nivel superior del Sistema Educativo, con escaso desarrollo a nivel académico.⁴⁵

Remplazó el Instituto de Pedagogía por los de Fundamentos e Historia de la Educación, Política y Administración de la Educación, Psicopedagogía y Didáctica.⁴⁶

En segundo lugar, elevó, al presidente de la Universidad, la aprobación del nuevo Plan de estudios para la carrera.⁴⁷ Ese plan modificó el sentido generalista y de orientación filosófica-humanista por el de especialista en educación. Así, el nuevo texto curricular se caracterizó por ofrecer una doble titulación, la de Profesor y Licenciado. La primera, destinaba a «habilitar el desempeño en los institutos superiores con el objeto de formar el personal docente para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo» y la segunda, a brindar una «preparación especializada para el desempeño de funciones técnicas y académicas que requiere la reforma y modernización del sistema educativo». Para este último caso, el Plan previó cuatro orientaciones: «Administración de la Educación, Fundamentos de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica y Pedagogía especial».⁴⁸

Además, la estructura curricular del Plan se organizó en tres ciclos: el primero, «de carácter introductorio y de iniciación en la formación básica en las ciencias de la educación y en las disciplinas con las que se relacionan y que le sirven de fundamentación»; el segundo, «complementa la formación básica brindando un panorama científico y sistemático de las diversas áreas»; y el tercero, ofrece «la

⁴⁵ Ídem, p. 3.

⁴⁶ Silber, J. (2011) *Op. Cit.*, p. 26.

⁴⁷ Al igual que Myriam Southwell entendemos que la etapa de elaboración de esa propuesta curricular fue durante la gestión de Lunazzi ya que su aprobación se eleva por resolución nº 981 del 30 de septiembre de 1969, a un mes de ser nombrado el profesor Fernández Lamarra como director del DCE y finalmente fue aprobado en 1970.

⁴⁸ Plan de Estudios de 1970, p. 3

preparación específica en las distintas orientaciones establecidas que posibilite la formación especializada de carácter conceptual, metodológico y de investigación».⁴⁹

Esa estructura le otorga un peso sustancialmente mayor a las asignaturas especializadas -aumentan a quince distribuidas entre el primero y el segundo ciclo- por sobre las de formación general -reducidas a seis y concentradas en el ciclo introductorio-.

Las gestiones del profesor Fernández Lamarra en la carrera fueron interpretadas por ciertos sectores de la comunidad académica -entre ellos los integrantes del grupo generacional objeto de estudio en esta tesis- en el marco de una visión desarrollista y tecnocrática que caracterizó su conducción.

Los malestares y conflictos que se sucedieron no estuvieron al margen de la creación de un grupo académico crítico que entró en disputa con el sector que encarnó la expresión y la defensa del tecnicismo en la carrera. Más adelante retomaremos y profundizaremos sobre la naturaleza del conflicto y las confrontaciones que se generaron en torno a esa política académica.

4. Ante la configuración de una nueva generación de pedagogos. Los últimos egresados del grupo

Hacia fines de los años sesenta y principios de los setenta se tituló el resto de los integrantes del grupo. En ese momento, se integraron como auxiliares docentes diplomados en las cátedras en las que venían colaborando como alumnos. Además, esas materias, en muchos casos, constituyeron lugares comunes de circulación entre ellos.

Al igual que sucedió con los protagonistas mayores, la cátedra fue el principal lugar para continuar la formación académica. En este caso, la docencia más que la investigación les permitió apropiarse de nuevos conocimientos y saberes en un tiempo social e institucional vertiginoso y de cambios teóricos rupturistas para el campo pedagógico.

⁴⁹ Ídem.

Raquel Coscarelli y Ana Candreva se graduaron en 1968 al calor de los acontecimientos del «Mayo Francés» que globalizó las revueltas estudiantiles en reclamos de un mundo alternativo. Ambas continuaron integrando el equipo de cátedra de Pedagogía General,⁵⁰ compuesto por un numeroso plantel docente, que les permitió un cúmulo de aprendizajes a través de la orientación del profesor Nassif.

Esta asignatura, destinada a estudiantes de Ciencias de la Educación y de otros profesados, llevó la impronta de su titular. Un enfoque «sistemático» e «integrador» caracterizó la organización y el tratamiento de los contenidos; combinando la introducción a la problemática pedagógica con herramientas teóricas al servicio de una «habilitación docente».⁵¹

Alrededor de los años setenta la propuesta de enseñanza de Pedagogía sufrió importantes variaciones. No sólo quedó circunscripta a los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, sino que, conceptualmente, dentro de ese mismo enfoque, articuló temas clásicos y de fundamentos de la disciplina con las problemáticas de la realidad educativa contemporánea. Lo epocal fue cobrando una mayor presencia y esos contenidos que inicialmente estuvieron agrupados en dos grandes partes del programa de estudio terminaron integrados bajo la construcción de una mirada pedagógica sobre la realidad.

También en ese tiempo se introdujeron los aportes de la corriente crítica en educación, a partir de la «teoría de la reproducción» de Bourdieu y Passeron, y de la «pedagogía de la liberación» postulada por Freire. Las incorporaciones, sin embargo, no llevaron a abandonar los tratados generales de Pedagogía en la bibliografía, ni la lectura de los pedagogos clásicos, pero sí implicaron la inclusión de una visión dialéctica de la educación.

En cambio, Griselda Malis se recibió un año más tarde, en 1969, durante el clima de agitación que inauguró el «Cordobazo». Recién graduada continuó integrando la

⁵⁰ En el caso de Ana Candreva al poco tiempo de graduarse pasó a colaborar, como auxiliar docente del profesor Nassif, en el dictado de la materia “Filosofía de la Educación”. No profundizaremos sobre las características de esta asignatura por considerar que Pedagogía fue la mirada preponderante del profesor Nassif y la que transmitió con mayor pasión y dedicación a sus discípulos.

⁵¹ Para una mejor comprensión de los testimonios se consultaron y analizaron los programas de la asignatura Pedagogía General de los años 1968, 1971, 1972, 1973 y 1974.

cátedra de Didáctica General,⁵² aunque su participación no fue muy prolongada debido a que pronto dejaría de compartir el enfoque teórico con el que se enseñaba la disciplina. El abordaje instrumental que la caracterizó, de supuesta neutralidad ideológica, presumimos, entró en contradicción con el clima político que se respiraba en el ambiente académico y social.

Un tiempo después encontró una nueva cátedra, Introducción a las Ciencias de la Educación, más afín a su modo de pensar. Esta le significó un *salto cualitativo*⁵³ en su formación (sobre esta nueva cátedra nos referiremos más adelante).

En la universidad platense, la formación en didáctica no estuvo interpelada por el paradigma crítico. No se registraron voces disonantes como las que se manifestaron en Córdoba. Entre ellas puede citarse a Susana Barco, quien postulaba la puesta en práctica de una didáctica «contestataria, denunciante, concientizadora, estimuladora de un espíritu crítico y creador». En definitiva, una «antididáctica» hasta la creación de una «didáctica auténticamente nueva»,⁵⁴ influenciada por el marxismo de Aníbal Ponce y el althusserismo pedagógico de Tomás Vasconi,⁵⁵ entre otros. También fueron protagonistas de producciones críticas a las «concepciones científicas y asépticas de la didáctica», las voces de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, quienes bregaron por un método de enseñanza «con enfoque dialéctico proveniente de las lecturas de Lucien Febvre y Mao Tse-tung -estructuralismo y marxismo-».⁵⁶

Héctor Mendes se recibió en 1970 y permaneció en la cátedra de Sociología de la Educación. Recuerda que en esa época la cátedra atravesó, al igual que en años anteriores, por los debates más amplios efectuados en el campo y acaecidos en los inicios de esa década.

Esta vez las disputas pasaron por distintas etapas: la primera, la *revisión crítica de las teorías funcionalistas*⁵⁷ que dividieron el mundo académico de la sociología en teorías

⁵² Consultando su legajo encontramos que estuvo en ese cargo en carácter *ad honorem* desde mayo de 1970 a marzo de 1972.

⁵³ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

⁵⁴ Barco, S. (1973) “¿Antididáctica o nueva didáctica?” *Revista de Ciencias de la Educación*, III(10), 35-49.

⁵⁵ 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, p. 92.

⁵⁶ Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, p. 491.

⁵⁷ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte) 31 de octubre de 2011, Buenos Aires. Argentina.

funcionalistas versus teorías marxistas;⁵⁸ la segunda, las discusiones producidas al interior del pensamiento marxista entre *Gramsci o Althusser*,⁵⁹ con la decisión de la cátedra de incorporar las posiciones de ambos intelectuales. De ese modo, en la bibliografía⁶⁰ de esos años los alumnos leían tanto los escritos de Antonio Gramsci: *Los intelectuales y la organización de la cultura*, como el ensayo de Louis Althusser: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. La tercera etapa, fue el estudio del peronismo a partir de la incorporación de la política educativa argentina a la problemática sociológica desde los aportes del revisionismo histórico.⁶¹ La inclusión de esa problemática estuvo vinculada con la asunción explícita de la cátedra de una «posición comprometida con la realidad nacional» que entendió a la sociología de la educación como «la disciplina que hace evidente que los sistemas educativos sirvan a la reproducción de los sistemas sociales determinados» y que les permitía pronunciarse sobre una política educativa que «se estructura como instrumento del imperialismo, la dependencia cultural y la explotación de clases».⁶²

Así, los textos de Rodolfo Puiggrós, Juan José Hernández Arregui y Jorge Abelardo Ramos⁶³ fueron algunas de las lecturas propuestas para la revisión de la historia educativa de nuestro país.

Por último, la teoría de la dependencia a través de sus principales exponentes: Cardoso, Faletto y Dos Santos constituyó otra incorporación efectuada por la cátedra en sintonía con el clima teórico e ideológico de ese tiempo. Ligado a la temática de la dependencia en América Latina, propusieron un abordaje socioeconómico y sociocultural, mediante el estudio del proceso de colonización, y el socioeducativo, a

⁵⁸ En los programas de Sociología de la Educación observamos que, si bien la presencia de éstas perspectivas estuvieron presentes desde 1970, se tornaron más explícitas en el programa de 1971.

⁵⁹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda Parte).

⁶⁰ Estas lecturas comienzan a aparecer en el programa de estudios de 1971.

⁶¹ En el programa de estudios de 1972 el análisis sociológico de la política educativa argentina durante el período 1945-1970 organiza los contenidos de toda la materia. Entendemos esa modificación como una innovación en relación con los programas anteriores, donde la problemática ya aparecía pero con menor presencia.

⁶² Programa de Sociología de la Educación, curso de 1972, profesor Guillermo Savloff, p. 1.

⁶³ Ensayistas e historiadores argentinos que se caracterizaron por su adhesión al peronismo y por coincidir «en el espíritu nacionalista popular y revisionista, aunque tenían matrices ideológicas distintas». Consultar Puiggrós, A. (2002) *Op. Cit.*, p. 157.

través de la interpretación de la relación entre la educación y el sistema productivo, la ideología y el imperialismo cultural.⁶⁴

Este nuevo aprendizaje del oficio académico en la formación de los cuatro protagonistas jóvenes, si bien no determinó para todos la especialidad futura en los campos disciplinares de la Pedagogía, la Didáctica y la Sociología de la Educación, sí operó en las decisiones que luego realizarían en sus trayectorias, aún en tiempos y suelos institucionales distintos.

La universidad, como ya hemos manifestado, no pudo ser elegida como el ámbito principal de la profesión académica a causa de las condiciones de precariedad laboral que ofrecía.⁶⁵ Esa situación condujo a los miembros del grupo a intervenir, en forma simultánea, en otros ámbitos del campo educativo.

Las primeras incursiones de los jóvenes pedagogos estuvieron vinculadas al sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Algunos se dedicaron al ejercicio de la docencia en los niveles medios y superior no universitario. Desarrollaron la enseñanza en la escuela secundaria en turnos vespertinos a los que asistían estudiantes trabajadores en fábricas y con experiencia sindical. Esa singularidad hizo posible abordar los contenidos escolares desde esa realidad social.

En cambio, la actividad profesoral en la Educación Superior estuvo vinculada a la formación docente. Como hemos mencionado, la reforma del sistema educativo efectuada por el gobierno de la «Revolución Argentina» había traspasado la formación de magisterio del nivel Secundario al Terciario. Así, integrantes del grupo se convirtieron en docentes itinerantes de los Institutos Superiores de Formación Docente, de reciente creación en la ciudad de La Plata y en el interior de la provincia de Buenos Aires.

El resto de los pedagogos del grupo continuaron desempeñándose como asistentes educacionales en escuelas primarias o como asesores pedagógicos en la Dirección de

⁶⁴ Estos contenidos comienzan a proponerse en el programa de estudio de 1970 y cobrarían mayor presencia en los pertenecientes a los años 1971, 1972, 1973 y 1974. Sobre todo lo advertimos en la incorporación de nueva bibliografía. A los autores mencionados, se suman Freire, Fanon, Marx, Mattelart, Mao Tse-tung, Ponce, Verón, entre otros. Para profundizar el análisis de las propuestas de enseñanza de Guillermo Savloff como expresión de la radicalización política en la Pedagogía platense, consultar Southwell, M. *Op. Cit.* (2003b) pp. 136-141.

⁶⁵ La casi totalidad de los entrevistado se han referido a las condiciones de precariedad laboral en la universidad, tal como la hemos caracterizado en el capítulo 1 de la presente Tesis.

Psicología del Ministerio de Educación bonaerense a partir del trabajo con los equipos escolares, promoviendo un abordaje comunitario y participativo de las problemáticas educativas.

5. Resignificar herencias, legados pedagógicos y políticos

Finalmente llegó el tiempo en el cual los protagonistas mudaron de vestiduras para hacer posible el deseo de otra sociedad.

Las dos caras del proceso formativo que ofrece claves para comprender este momento de bifurcación principal en su trayectoria fueron tanto el acceso a nuevas teorías y problemáticas pedagógicas como a sus renovadas adscripciones políticas.

Indudablemente, el clima de época ejerció una fuerte incidencia en esos cambios y habilitó, junto con los factores anteriores, la modificación de herencias y legados que signaron su preliminar formación.

5. 1. La llegada de las teorías críticas a la formación

La difusión de las corrientes críticas en educación facilitó al grupo la revisión y el alejamiento de aquella tradición liberal que tiñó su formación inicial. Esos aportes cubrieron las herramientas conceptuales vacantes para volver a pensar la relación entre educación y política, hasta ahora intuida pero vivida de manera disociada.

La introducción de los conceptos de «poder» e «ideología» para el análisis de la educación instaló en ellos la premisa: *la educación es política*.⁶⁶ Así, comprendieron que la política estaba en los libros de lecturas, en las prácticas docentes y en la estructura organizativa del sistema escolar. Sin embargo, establecieron un vínculo que hoy interpretan como no exento de ciertos *planteos mecanicistas*,⁶⁷ que les impidió visualizar las complejas mediaciones entre ambas o que terminó subordinando lo pedagógico a lo político.

Al interior del grupo es posible evidenciar modos diversos en la recepción de esas teorías críticas.

⁶⁶ Expresión que tomamos de los entrevistados.

⁶⁷ Entrevista Héctor Mendes (Segunda Parte).

En un primer momento, para una parte de ellos, todos los caminos condujeron (o recondujeron) al discurso marciano.⁶⁸

Para el filósofo José Pablo Feinmann, Marx le otorga a la «crítica» el sentido de desenmascaramiento, distanciamiento y ruptura con el orden dado, cuya labor esencial es la indignación, la denuncia de las relaciones sociales injustas, que conduce a la praxis transformadora.⁶⁹

Hasta entonces ese sentido de la crítica no había primado tan claramente en la formación de los sujetos de nuestro estudio. Ellos reconocen que su relación con el pensamiento marciano había estado mediada por una perspectiva liberal o por una vía indirecta.

Los pedagogos del grupo que, en sus años de estudiantes, habían emprendido la militancia en el comunismo, consideran que el conocimiento del pensamiento marciano estuvo tamizado por la dinámica partidaria y una mirada liberal. En ese sentido una de las integrantes expresa:

...lo que se veía como crítico me llegaba por el camino de las agrupaciones ... muy influida por la actuación del PC, que era una mirada de izquierda liberal, de un marxismo abstracto. Luego, a medida que fueron avanzando los años '70, nuestra formación y actuación en docencia empezó a tener una impronta, no digo peronista, pero sí de un marxismo nacional.⁷⁰

El acceso a otras lecturas orientadas a la revalorización del peronismo trajo aparejado un *cambio en sus bibliotecas*⁷¹ personales y un vínculo distinto con el pensamiento marciano.

En cambio, para otros pedagogos el encuentro con Marx fue tardío porque la socialización política anterior había impedido descubrirlo. A través de un camino indirecto de lecturas y con la mudanza de ideología política se produjo el hallazgo, que provocó un viraje radical en la formación. Al respecto uno de los integrantes relata ese recorrido:

⁶⁸ Siguiendo a Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992) llamaremos discurso marciano a la obra de Marx para distinguirla de la producción teórica de los lectores, seguidores y comentaristas de la obra de Marx, a la cual llamaremos discurso marxista.

⁶⁹ Feinmann, J. P. (1998) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.

⁷⁰ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte) 6 de abril de 2011, La Plata. Argentina.

⁷¹ Ídem.

A fines del '60 experimenté un cambio muy importante en mi concepción de las cosas, la vida y la política. En las confusiones teórico-ideológicas de mi primaria formación, militando en el anarquismo, consideraba que el aporte de Fromm con sus obras: *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea* y *El miedo a la libertad*, eran muy importantes ... Hasta que llegó a mis manos *El humanismo de Marx*. No sé si lo tengo o alguna vez se lo llevó la fuerza de seguridad. Ahí empecé a descubrir a Marx. Entonces me di cuenta de que Marx no era el comunista, autoritario y terrible, sino otra cosa ... Así fue como llegué por Fromm, que era marxista, a Marx.⁷²

Por el contrario, un sector minoritario del grupo realizó una valoración diferente del legado de Marx. Consideraban que el análisis desmedido bajo la lupa del pensamiento marciano impedía una lectura ajustada de nuestras realidades. Desde esa posición, una de las protagonistas referencia:

Yo no me ubicaba en una posición marxista ... porque no me cerraba el esquema de trasladar *El Capital* de Marx a todo ... debido a que no explicaba mi realidad. Con mis colegas marxistas nos respetábamos y podíamos confrontar porque la relación pasaba por otro lado...⁷³

Al interior del grupo estas diferentes posiciones no estuvieron al margen de las disputas respecto al marxismo y a la opción por el peronismo pero sin impedirles sostener acuerdos generales en torno a un proyecto político amplio.

En un segundo momento, el arribo de las primeras formulaciones «reproductivistas» producidas en Francia por un conjunto de filósofos y sociólogos provocaron en ellos una especie de *revolución copernicana*,⁷⁴ puesto que posibilitó que rompieran de manera definitiva con la concepción liberal y clásica de la educación.

Las contribuciones teóricas y empíricas de esa corriente demostraron que la escuela funcionaba como una poderosa agencia destinada a preservar una sociedad desigual e injusta, marcada por la división entre grupos y clases sociales antagónicas.

Así, autores como Louis Althusser, Nicos Poulantzas y Tomás Vasconi alcanzaron una fuerte repercusión en las lecturas del grupo oficiando como literatura de referencia y como herramienta conceptual que *les abrió la cabeza*⁷⁵ sobre la conexión entre educación e ideología y el papel medular del Estado en los procesos de dominación.

⁷² Entrevista José Tamarit.

⁷³ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

⁷⁴ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

⁷⁵ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

Además los planteamientos de Vasconi, los acercaban a las interpretaciones reproductivistas respecto a la situación de América Latina.

En simultaneidad histórica y en consonancia con una mirada crítica latinoamericanista de los procesos educativos, circuló también por el grupo la obra de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*. A diferencia de las denuncias a la escuela tematizadas por los teóricos de la reproducción, ese trabajo marcó la posibilidad de una educación liberadora para los sectores marginados de sociedades dependientes.

No obstante, su lectura generó en el grupo sentidos disímiles. Para un fragmento reducido, resultaba *difícil pensar la pedagogía por fuera de Freire*⁷⁶ debido a que la lectura de sus escritos los había atrapado o porque oficiaba como una especie de *catecismo para desarrollar las acciones de alfabetización*.⁷⁷ En este último caso, la tarea de militancia que realizaban en los barrios los llevó a acercarse al pensamiento freireano desde una práctica concreta. Su propuesta metodológica sobre los procesos de alfabetización, muchas veces leída como «modelo esquemático de aplicación»,⁷⁸ les brindaba elementos para emprender una educación problematizadora con los sectores populares. Les facilitaba promover aprendizajes de lectura y escritura que condujeran al pasaje de una conciencia ingenua a una conciencia crítica del mundo.

En cambio, para otra fracción del grupo los planteamientos pedagógicos de Freire no resultaban relevantes a causa del *prejuicio derivado de su condición cristiana*.⁷⁹ La concepción ecléctica del pedagogo brasileño en la que ponía en diálogo «numerosas corrientes filosóficas que incluían la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo»,⁸⁰ los alejaba de un análisis estrictamente marxista de la educación.

Por último, también recuperan para la formación de ese tiempo el aporte de la experiencia de las «Cátedras Nacionales» (CN) llevadas a cabo entre 1968 y 1972 en la

⁷⁶ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

⁷⁷ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁷⁸ Expresión que tomamos del artículo publicado por José Roberto Cunha. Para profundizar consultar, Cunha, J. R. (1971) "Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire". *Revista de Ciencias de la Educación*, II(6), 58-59.

⁷⁹ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

⁸⁰ Torres, C. A. (2008) "La educación y la arqueología de la conciencia: Freire y Hegel". En: Torre, C. A. y otros. *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada*. Madrid: Miño y Dávila, p. 68.

UBA. Visualizaron esa práctica novedosa como *fenómeno especial* debido a que *introdujo, en el mundo académico el pensamiento latinoamericano, nacional y popular.*⁸¹

Según Anabela Ghilini, quienes protagonizaron las CN fueron profesores vinculados al catolicismo postconciliar y jóvenes recientemente egresados de la carrera de Sociología, en cuya matriz se fundían diferentes corrientes o tradiciones ideológicas: el peronismo, el marxismo y el pensamiento católico. Los principales temas que abordaron giraron en torno a las problemáticas de la dependencia y el neocolonialismo, la crítica al imperialismo cultural, debates epistemológicos y estudios sobre el peronismo, como una relectura de la historia argentina y latinoamericana en el intento de crear una teoría social revolucionaria.⁸²

En el escenario platense, si bien el grupo no desarrolló una experiencia de igual tenor, sus contribuciones se propagaron mediante la incorporación de bibliografía y temáticas producidas por las CN en sus cátedras de actuación. En ese sentido algunas protagonistas comentan:

...incluimos otras categorías para el dictado de las clases como ... cultura popular y cultura ilustrada, imperialismo cultural, dependencia y liberación ... Por supuesto, empezamos a ver y leer, por primera vez, producciones de Arturo Jauretche, Hernández Arregui, Alcira Argumedo...⁸³

...empiezan a circular otras cosas que antes eran malas palabras ... Me acuerdo de las lecturas de Roberto Carri y Fernando Álvarez ... Yo estudié mucho el peronismo y para mí fue una formación muy interesante, aun críticamente, porque yo tenía una formación más marxista ... Ahí empezamos a mirar desde una perspectiva latinoamericana ... Incorporamos la teoría de la dependencia...

Esa evolución en mi carrera profesional dentro de la universidad se vio reflejada en mi formación y en las cátedras en las que estábamos. Si uno analiza los programas de esa época podía observar cómo iban incorporando estos temas.⁸⁴

⁸¹ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

⁸² Ghilini, A. (2011) "Sociología y Liberación Nacional. La experiencia del grupo universitario de las "Cátedras Nacionales". *Revista Questión*, 1(29) [en línea]. Consultado el 18 de septiembre de 2013 en <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/480>.

⁸³ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

⁸⁴ Entrevista Raquel Coscarelli (Segunda parte).

El conjunto de autores y teorías citados instalaron una visión renovada sobre la escuela. Su tratamiento dio lugar a posturas dicotómicas entre quienes estaban a *favor* o *en contra*.⁸⁵ Hoy podemos reconocer que esa querrela constituyó un signo de la época.

En ese sentido, para los integrantes del grupo, el optimismo pedagógico que condensó gran parte de su itinerario previo de la mano de la vanguardia escolanovista fue rápidamente abandonado al vislumbrar que la educación tenía restricciones para el cambio social. Al concebir ahora que la *ideología dominante irradiaba los procesos educativos*,⁸⁶ comprendieron que el compromiso con una real transformación se encontraba en la sociedad y en la intervención política. Por consiguiente, ese saber munido de nuevas categorías y esquemas de análisis operó como uno de los senderos que los guiaron hacia los imaginarios revolucionarios.

5. 2. El re-conocimiento del peronismo en las prácticas políticas

Ese discurso crítico acompañó las prácticas de militancia del grupo y, a la inversa, esa práctica política nutrió a la teoría crítica. Así gran parte de sus integrantes, que en sus años de estudiantes habían participado en partidos y agrupaciones de la izquierda tradicional, efectuaron un viraje hacia el movimiento peronista «desandando su antiguo antiperonismo».⁸⁷

En cambio, a otros les llegó el tiempo de reivindicar esa condición política heredada de su formación familiar, sin temor a ser censurados en el ámbito universitario. Y para unos pocos, si bien no adscribieron partidariamente a este sector, sí compartieron posicionamientos ideológicos, al menos, hasta que las escisiones al interior los condujeron a confrontaciones y fisuras.

En las posiciones politizadas que asumió el grupo es posible vislumbrar variaciones en las modalidades de militancia, por cierto compatibles, y llevadas a cabo en simultaneidad, en algunos casos.

⁸⁵ Expresión extraída de los entrevistados.

⁸⁶ Ídem.

⁸⁷ Expresión que tomamos de Ana María Barletta, que a su vez retoma de G. Gutiérrez. Para profundizar consultar: Barletta, A. M. (2000) "Una izquierda peronista universitaria. Entre la demanda académica y la demanda política, 1968-1973", en *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (6), 275-286.

El compromiso de formar académicamente a los estudiantes en las tendencias críticas que emergían en los distintos campos disciplinares fue una de las formas de militancia, mientras que la otra radicó en la participación político-partidario en las distintas fracciones de la «izquierda peronista». En este último caso, parte de los pedagogos del grupo, mencionan haber tenido una actuación en:

- Frente de Agrupaciones Eva Perón (FAEP) Columna Sur. Fragmento escindido de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN), que cobijó gente de izquierda con formación marxista.
- Peronismo Revolucionario en la corriente ligada al pensamiento y al accionar de John William Cooke -en su intento de que converja peronismo con socialismo, bajo la influencia de la revolución cubana- , con militancia en agrupaciones cercanas al Peronismo de Base afín al trabajo barrial y territorial.
- Juventud Trabajadora Peronista (JTP) ligada al gremialismo docente y luego nucleada en la Tendencia Revolucionaria, «constituida en contraposición a los sectores de la derecha gremialista y partidaria; e integrando a una multiplicidad de organizaciones que compartían el deseo de establecer el socialismo nacional, y confiaban en el retorno de Perón al país como el camino para asegurar ese objetivo. En suma, se trató de un nucleamiento complejo que, más temprano que tarde, comenzó a evidenciar sus contradicciones».⁸⁸

Estos sectores formaron parte del proceso de radicalización política junto con, según Marina Franco, «una serie de organizaciones armadas que desde 1970 comenzaron a registrar altos niveles de actividad, entre ellas, el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), Montoneros, las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), las Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL) y otras más pequeñas que comenzaron a actuar más tarde, como la Organización Comunista Poder Obrero (OCPO). Muchas otras organizaciones y expresiones obreras, sociales y culturales de la llamada “nueva

⁸⁸ Pozzoni. M (2009) “La Tendencia Revolucionaria del peronismo en la apertura política. Provincia de Buenos Aires, 1971-1974”. *Revista Universitaria Semestral*, XIX(36), pp. 176, 177.

izquierda”, algunas incluso críticas a la vía foquista, conformaban la cara menos espectacular de la radicalización». ⁸⁹

La militancia cotidiana del grupo tuvo un doble anclaje: afuera de la universidad, participando de las movilizaciones, el trabajo barrial y ocupando cargos en la gestión de gobierno de Héctor Cámpora (sobre este último punto nos referiremos más adelante), y al interior de la universidad, en las aulas, integrando agrupaciones de graduados desde las cuales lideraron algunas de las disputas en torno al funcionamiento de la carrera en Ciencias de la Educación (por ejemplo la «Agrupación de Docencia Universitaria de la FaHCE», y/o el «Centro de Docentes de Ciencias de la Educación») y ocupando cargos de conducción de la carrera durante el período 1973-1974.

La convergencia, entonces, de corrientes teóricas y prácticas políticas, aún desde sus distintos modos de recepción y adscripciones partidarias, hicieron posible la identificación del grupo con el discurso pedagógico radicalizado que se gestaba.

6. Los tempranos años setenta: la revolución globaliza al mundo

El grupo generacional inauguró la nueva década percibiendo una especie de despertar en dictadura, donde los aspectos académicos no podían escindirse de los posicionamientos ideológicos, sobre todo a medida que la efervescencia política cobraba temperatura.

Así, en esos años, la palabra revolución «comenzó a formar parte del léxico habitual de los jóvenes inquietos y sensibles» ⁹⁰ como también pareció reinar entre los actores universitarios. En ese sentido, una de las integrantes plantea:

...subyacía la idea de revolución, no vamos a andar con medias tintas, eso era lo que subyacía ... La revolución estaba debajo de los zócalos, debajo de los zapatos de la gente ... Sólo así se entiende esa época ... ⁹¹

Finalmente, los protagonistas del grupo sintieron la *convicción de que el cambio social anhelado era posible...* ⁹² mediante las *expresiones orgánicas* ⁹³ que adquiría el

⁸⁹ Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 38

⁹⁰ Panceira, E. *Op. Cit.*, p. 169.

⁹¹ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁹² Entrevista Griselda Malis (Segunda parte) 24 de noviembre del 2011, La Plata. Argentina.

⁹³ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

imaginario revolucionario, y atravesaba transversalmente sectores políticos de muy diferente procedencia.⁹⁴

En ese tiempo el cambio social se concibió en un sentido radical, en la medida *que garantizaría el bienestar de muchos que no lo tenían, que no eran tantos como ahora, pero parecían infinitos;*⁹⁵ como también desde una concepción vanguardista y verticalista pensada en los términos, *tengo el poder, entonces, transformo de arriba hacia abajo.*⁹⁶

Para Ana María Fernández, más allá de las divergencias políticas, dos ideas organizaron los imaginarios revolucionarios: la percepción de que el cambio revolucionario era inminente y como ese cambio era revolucionario, es decir, de fondo, necesariamente la forma de conseguirlo sería violenta.⁹⁷

No obstante, este breve período también atravesó distintos climas y sensaciones. Se inició con una *fugaz ilusión* acompañada de euforia, para pasar a un posterior estado de *convulsión e intensos debates* que desencadenaron escisiones, desorden y culminaron en *decepción.*⁹⁸

Uno de los testimonios sintetiza la particularidad de esos años en las palabras que siguen:

La utopía duró una ráfaga, después vino el desastre ... pero nosotros lo pudimos vivir, vimos que podía ser posible. Podía ser posible.⁹⁹

A continuación caracterizaremos estos matices que ofician como telón de fondo de las decisiones que los integrantes del grupo adoptaron en sus contextos y escenarios de actuación profesional, a la vez que nos permiten seguir profundizando en el momento de bifurcación sufrido en sus itinerarios.

⁹⁴ Fernández. A. M. *Op. Cit.*, p. 435.

⁹⁵ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁹⁶ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

⁹⁷ Fernández. A. M. *Op. Cit.*, p. 435.

⁹⁸ Las expresiones que caracterizan los distintos climas de esos años son enunciadas por los entrevistados.

⁹⁹ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

6.1. Despertar: entre conflictos y resistencias político-académicas

En los inicios de los años setenta el régimen autoritario de Onganía había declinado y aunque la dictadura continuaba, los protagonistas del grupo comenzaron a respirar un aire politizado en el escenario de la FaHCE.

En lo que sigue analizaremos distintos episodios institucionales y manifestaciones académicas que expresan los inicios del proceso de radicalización en la carrera de Educación.

6.1.1. Confrontaciones, denuncias y resistencias al interior del Departamento de Educación

En la carrera de Ciencias de la Educación se produjeron tensiones y conflictos contra quienes fueron juzgados como colaboracionistas durante el onganato, a partir de haber cometido ciertas irregularidades en el Departamento y haber modificado propuestas y prácticas de formación, tal como hemos anticipado.

Gran parte de los integrantes del grupo recuerda como «el» evento que evidenció el tenor de esas confrontaciones, una especie de *juicio político-académico*¹⁰⁰ contra los profesores Norberto Fernández Lamarra, en aquellos tiempos conductor del DCE, y Marcos Pedro Ronchino, por *haber sido cómplices del onganato en la Facultad*.¹⁰¹

Uno de los protagonistas del grupo que participó del juicio nos relata:

...a Fernández Lamarra ... le hicieron un juicio político en la Facultad por su adhesión al imperialismo ... Él aceptó el debate y fue ... y se defendió mal, la verdad, pero fue ... y ese fue un buen gesto ... Un funcionario muy elocuente, hablaba muy bien, en un aula llena de estudiantes y algunos profesores que escuchaban, lo acusó de propiciar una visión desarrollista aliada al imperialismo, una cosa así, yo no puedo decirte porque mucho de no me acuerdo ... Sé que contestó enfáticamente.¹⁰²

Para algunos integrantes del grupo, ese acto de repudio constituyó una exageración aunque su evocación nos advierte sobre la existencia de un clima institucional de incipiente radicalización política.¹⁰³

¹⁰⁰ Expresión con las que referencian ese hecho varios de los entrevistados.

¹⁰¹ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

¹⁰² Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹⁰³ Sobre la profundización de este tema, puede consultarse Silber, J. (2011) *Op. Cit.*, pp. 19-45, y Garatte, L. (2012) *Op. Cit.*, pp. 62-85.

Contamos con ciertos indicios que permiten comprender, en parte, el conflicto y su desenlace.

Un documento elaborado por el Centro de Docentes de Ciencias de la Educación - CEDCE-¹⁰⁴ esgrimía en tono crítico una serie de acusaciones respecto de la «ausencia de una dirección idónea y positiva»¹⁰⁵ del DCE y la carrera.

En particular, los autores¹⁰⁶ de ese escrito objetaban al profesor Norberto Fernández Lamarra la «orientación tecnocrática» que había tratado de imponer a la carrera en oposición a una «orientación pedagógica de carácter filosófico-humanista» y a un «enfoque verdaderamente científico» como también los «procedimientos utilizados»¹⁰⁷ en su gestión.

Entre las principales imputaciones, argumentaban un accionar «pragmático» propio de un tecnócrata que reduce «los problemas a cuestiones de la administración, organización y adaptación práctica a las condiciones impuestas por el sistema educativo».¹⁰⁸ Además le imputaban de haber sido partícipe de la Reforma Educativa del gobierno de Onganía, ampliamente resistida por el sector educativo, en general, y universitario, en particular. Entendían que haber integrado «la Oficina Sectorial de Desarrollo del Ministerio de Educación durante la gestión de Dardo Pérez Ghilou y Luis Cantini» al mismo tiempo que haber sido miembro de las autoridades de la FaHCE, lo colocaba en un rol dual con «vestidura de técnico, moralmente neutro».¹⁰⁹ Por último, la acusación se dirigía al intento de ligar la Facultad a «empresas privadas» y a determinados «organismos internacionales» (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –ONU-; Programa Multinacional de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos y de la Agencia para el Desarrollo Internacional –USAID-, etc.) con la intención de «solventar el financiamiento económico»¹¹⁰ de los Institutos de

¹⁰⁴ Centro de Docentes de Ciencias de la Educación -CEDCE - (1971) “Situación Actual de Departamento de Ciencias de la Educación”.

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ Luciana Garatte menciona en su investigación que entre los autores de ese documento crítico se encontraban Julia Silber, Dora Antinori y José Tamarit que compartían, a su vez, posiciones político ideológicas cercanas a las de ciertas expresiones del movimiento estudiantil. Consultar Garatte, L. (2012) *Op. Cit.*, p. 82.

¹⁰⁷ CEDCE, *Op. Cit.*, p. 1.

¹⁰⁸ Ídem.

¹⁰⁹ Ídem, p. 3.

¹¹⁰ Ídem, pp. 3-4.

Investigación del Departamento y la implementación del ciclo de licenciatura del Plan de estudios vigente.

Otro aspecto de la confrontación se dirimió en torno a la cobertura de cargos docentes de algunas asignaturas, denunciadas en ese documento y también recordadas por el grupo.

En particular, rememoran el conflicto desatado en relación con la asignatura Introducción a las Ciencias de la Educación, que introdujo el nuevo *curriculum* como materia del ciclo introductorio y antecediendo a Pedagogía. La creación de este espacio trajo aparejada la conformación de un equipo docente. El enfrentamiento se originó cuando el director de la carrera decidió nombrar como profesor a cargo a un «funcionario técnico de la empresa textil Sudamtex»¹¹¹ vinculado a *la formación de recursos humanos y con un enfoque económico de la educación.*¹¹²

Ese gesto institucional movilizó a un conjunto de jóvenes pedagogos locales (entre los que se encontraban parte de los miembros del grupo) a disputar ese espacio para otorgarle una *mirada social y política.*¹¹³ Una de las entrevistadas que presencié lo sucedido y más tarde pasó a ser parte del plantel docente de la cátedra en cuestión nos explica:

...ante la necesidad de cubrir esa cátedra (Introducción a las Ciencias de la Educación) ... apareció un tipo que lo propuso, creo, Fernández Lamarra ... El cual venía de una trayectoria económica, pues trabajaba en una gran empresa textil. Llegó a dar las primeras clases y cuando nosotros fuimos a escucharlo, con todo el grupo de ayudantes, empezamos a valorar -yo no tanto, pero bueno, todo el grupo- que no había diferencias entre lo que él aportaba y lo que el grupo de nuestros graduados mayores -yo era de las más chicas- podía aportar. Entonces muy francamente se debatió esto y lo hablamos con él. Le dijimos: mirá, consideramos que no hay diferencias, y que nosotros tenemos otras miradas que podemos aportar... Con el aditamento, ya en esa época, ... de un debate más profundo respecto... al enfoque más social de la educación desde las agrupaciones a las que pertenecíamos y de los propios graduados. Yo creo que eso primó. El enfoque de este muchacho era un enfoque desarrollista, diríamos ... En resumidas cuentas se fue y asumió con la coordinación ... de los profesores Córscico, Savloff y Nassif, todo ese grupo (de jóvenes graduados) al que después echaron...¹¹⁴

¹¹¹ Ídem, p. 2.

¹¹² Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹¹³ Ídem.

¹¹⁴ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

También en la comunidad académica provocó malestar el despojo del profesor Nassif de la cátedra de Filosofía de la Educación. Si bien cuando la gestión del DCE decidió llamar a concurso para el cargo, éste se encontraba en el exterior cumpliendo tareas para la UNESCO, lo grave fue que omitieron comunicárselo e impidieron que Nassif «pudiera recuperar por vía del concurso su antigua cátedra».¹¹⁵ Ocupó su lugar el profesor Ronchino, que pertenecía a los sectores tradicionales católicos y que había participado, al igual que Fernández Lamarra, en los equipos técnicos ministeriales de la mencionada Reforma.

Otra acción de resistencia contra al profesor Fernández Lamarra fue el armado de una cátedra paralela de Política Educativa y Educación comparada, en disidencia con la orientación más administrativa que política con la que enfocaba éste el dictado de la materia. Por esa razón, *a pedido de los estudiantes*, uno de los pedagogos del grupo elaboró una propuesta alternativa que *se oficializó y fue aprobada por el Consejo Departamental de la Facultad*.¹¹⁶ A modo de anécdota, pero también para mostrar el clima de confrontación, el pedagogo del grupo a cargo de esta nueva cátedra menciona:

Recuerdo una escena mientras daba clases y entró Fernández Lamarra, que era el titular de la materia, y me dijo que me retirara, que el profesor era él. Y yo le dije: no, no me retiro y se fue. A los pocos minutos, regresó con el ordenanza y éste, pobre, me dice: profesor, mire, va a tener que retirarse y respondí: bueno, como decidan los alumnos. Nos retiramos todos y, quedó Fernández Lamarra solo con el ordenanza.¹¹⁷

Una última contienda contra el *enfoque desarrollista a ultranza*¹¹⁸ del profesor Fernández Lamarra estuvo a cargo del sector estudiantil, a través de un conjunto de asambleas¹¹⁹ para «resolver un plan de lucha»¹²⁰ que exigiera la renuncia de éste

¹¹⁵ CEDCE. *Op. Cit.*, p. 2.

¹¹⁶ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

¹¹⁷ Ídem.

¹¹⁸ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

¹¹⁹ “Resoluciones de la Asamblea estudiantil-docente de Ciencias de la Educación”, 3 de septiembre de 1971.

¹²⁰ Ídem.

profesor y de Ronchino a sus cargos en la Facultad. En las resoluciones de esas asambleas postulaban, en principio, y con un tono duro:

1. Por un contenido de la enseñanza que sea científico y popular, al servicio de nuestro país real y de nuestro pueblo, pedimos la inmediata renuncia de Fernández Lamarra y Ronchino a las cátedras respectivas, el Departamento y el Instituto; 2. Contra la Reforma educativa; 3. Contra toda forma de limitación, contra la tecnocracia y burocracia en la carrera; 4. Porque los temas de investigación que promueva el Departamento sean publicados y aprobados por alumnos y docentes; 5. Por una revisión crítica de las cátedras, su orientación, el nivel científico de sus titulares ...; 6. Porque se cubran las cátedras donde no existan titulares, mediante concurso público y oposición con voto estudiantil.¹²¹

Y continuaban:

1. Paralizar la carrera en todas sus actividades convirtiendo cada curso en una asamblea donde se discuta el programa de lucha levantado por la asamblea de estudiantes ...; 2. Extender el conflicto a toda la Facultad discutiendo en los cursos; 3. Apoyo crítico a los gremios docentes en su lucha contra la reforma educativa; 4. Llamar a una nueva asamblea-estudiantil ...; 5. Organizar la carrera eligiendo delegados de curso.¹²²

Como corolario este conjunto de acciones obtuvieron la renuncia del profesor Fernández Lamarra a la dirección de la carrera, pero no a su cargo docente. Importa mencionar que a partir de ese momento la conducción de Departamento quedó acéfala por un tiempo. A fines de 1972, volvió a encomendársele, al profesor José María Lunazzi,¹²³ la jefatura del DCE hasta que los cambios devenidos por el retorno de la democracia y del gobierno peronista inauguraron otra etapa.

6.1.2. Expresiones críticas en la formación académica

Los integrantes del grupo recuerdan que existieron un conjunto de materias y equipos de cátedra (de los cuales ellos participaban) que mostraron un compromiso con el momento histórico que atravesaban y pronunciaron *un posicionamiento latinoamericanista y marxista*.¹²⁴

¹²¹ Programa levantado por la Asamblea del 2 de septiembre de 1971.

¹²² Plan de lucha resuelto en Asamblea del 3 de septiembre de 1971.

¹²³ Por resolución nº 34 del 20 de noviembre de 1972 el profesor Lunazzi fue nombrado Jefe del DCE, permaneciendo en el cargo hasta el 14 de junio de 1973, fecha en la que presenta su renuncia, según resolución nº 243.

¹²⁴ Entrevista José Tamarit (Segunda parte)..

Entre esas materias y equipos de cátedras, se encontraba, antes que nada, Sociología de la Educación liderada por el profesor Guillermo Savloff. Este grupo se caracterizó desde su constitución, como ya lo analizamos, por sus inquietudes políticas y canalizaron *ese viraje de la izquierda hacia el peronismo*.¹²⁵ Por tal razón, se los visualizaba representando una *posición radicalizada*¹²⁶ que marcaba una *tendencia transformadora*.¹²⁷

Luego, con líneas de coincidencia con la anterior cátedra e incluso con instancias de articulación, se encontraba Historia de la Educación Argentina y Americana. Esa materia estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco, quien desde una perspectiva althusseriana, promovía el *análisis ideológico de los textos escolares*.¹²⁸

Este profesor, egresado de la UBA, fue nombrado adjunto interino de esa asignatura cuando era muy joven, *durante los últimos años del período militar de Onganía, cuando ya estaba Lanusse, y había una situación más abierta*.¹²⁹

En esos años, el profesor Tedesco, también, se destacó por dirigir la Revista de Ciencias de la Educación, a la cual referencia como su primera gran aventura intelectual, cuyo comité editorial estuvo compuesto por colegas de las universidades de Buenos Aires, Tucumán, Córdoba y La Plata. En esa época era una publicación periódica que entiende:

...jugó un papel importante en la discusión del pensamiento de Althusser, ese pensamiento marxista renovador. Incluyó también, las discusiones sobre el pensamiento de Freire y de Illich... Si bien se la podía identificar con determinada corriente dentro del pensamiento crítico, tenía posiciones diferentes.¹³⁰

Para terminar, aluden a Pedagogía Especial en manos de la profesora Berta Braslavsky y su equipo. Esta cátedra, ya descripta, continuó planteando un análisis crítico y problemático del área e incorporó en estos años tanto la indagación acerca de «los orígenes sociales de los alumnos que concurrían a las escuelas diferenciadas de la

¹²⁵ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹²⁶ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹²⁷ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

¹²⁸ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹²⁹ Entrevista Juan Carlos Tedesco realizada por Arata, N.; Ayuso, M. L.; y Baez, J. En *Op. Cit.*, p. 276.

¹³⁰ Ídem, pp. 282-283.

provincia de Buenos Aires»¹³¹ como los fines ideológico-políticos que organizaron la propuesta. Respecto a esto último el programa de estudios explicitaba:

...partiendo del análisis multidisciplinario, que en este campo recurre a las ciencias biológicas y humanas, para ir al encuentro de compromisos que resultan de sopesar, entre otros, factores tales como la pobreza y la dependencia de los países, generadoras de una ecología humana responsable de las causas no genéticas de gran parte de los problemas de la educación especial. El conocimiento de esas relaciones dará lugar a la toma de conciencia de los futuros profesionales e investigadores que pasan por las aulas universitarias asumiendo obligaciones con la liberación nacional.¹³²

Otras dos cátedras referentes de un posicionamiento crítico y de compromiso en la carrera fueron, Pedagogía (responsabilidad de Ricardo Nassif, tantas veces aludido) e Introducción a las Ciencias de la Educación (a cargo de Dora Antinori, una de las asignaturas motivo de conflictos en la implementación del Plan de 1970).

El profesor Nassif, sin tener un compromiso directo con la militancia revolucionaria, optó por una posición de acompañamiento de ese proceso con actitudes de prudencia y presencia institucional.¹³³ En este aspecto, el pedagogo pensaba que la educación superior debía examinar «los asuntos concretos del país y de su tiempo» porque su principal misión era «la formación de mentalidades críticas», pero no por el camino de la «Universidad partidaria». Por el contrario, él postulaba una «Universidad participante»¹³⁴ capaz de entrar en la problemática concreta del país desde su espíritu de independencia.

La conformación del equipo docente, que finalmente estuvo a cargo del dictado de Introducción a las Ciencias de la Educación, fue un gesto de pasaje intergeneracional de los maestros hacia sus discípulos, aunque no dejaron de funcionar como una especie de paraguas protector, que orientó y acompañó la creación de esa cátedra.

¹³¹ Para profundizar en el posicionamiento y propuesta de la cátedra de Pedagógica Especial en el período que estamos analizando, consultamos los programas de la asignatura de los años 1970, 1971, 1972, 1973 y 1974.

¹³² Programa de Pedagogía Especial, curso de 1974, profesora Berta P. de Braslavsky.

¹³³ Para realizar estas afirmaciones nos basamos en los análisis de Claudio Suasnabar (2004) cuando analiza el nacimiento del progresismo pedagógico en la *Revista de Ciencias de la Educación* y la investigación de Luciana Garatte (2012) respecto a la reconstrucción de la trayectoria académica que efectúa del profesor Ricardo Nassif.

¹³⁴ Nassif, R. (1967) «Desde la Pedagogía una Universidad nacional». *Revista Educación y Juventud. Op. Cit.*, 15-16.

Con posterioridad a los conflictos relatados, integrantes del claustro de profesores propusieron que las graduadas mayores se hicieran cargo del dictado de la materia, en un principio, funcionando bajo la tutoría de Ricardo Nassif, Celia Córscico y Guillermo Savloff.

Entonces, se abrió un llamado a selección para cubrir el cargo de profesor adjunto. Quienes se presentaron fueron Julia Silber y Dora Antinori, ambas jefas de trabajos prácticos de Pedagogía. Finalmente ganó el puesto la profesora Antinori, que comenzó a dictar la materia cuando promediaba el año 1970.

La nueva docente había integrado la misma cohorte que los protagonistas mayores de nuestro grupo de estudio y se caracterizaba por una *mirada más ligada a la práctica educativa*,¹³⁵ debido a su experiencia profesional en el sistema educativo y por poseer *la virtud de habilitar una modalidad de trabajo colectiva*.¹³⁶

Parte del equipo de auxiliares quedó conformado por docentes que se habían desempeñado en el plantel de Pedagogía, como era el caso de dos miembros del grupo: Raquel Coscarelli y Ana Candreva, pero también por integrantes que provenían por otra vía, como el caso de Griselda Malis, quien expresa:

...la cátedra de Dora Antinori yo creo que nos dio respaldo institucional como para plantear lo que cada uno traía por militancia personal o por ideología personal o por valoraciones personales, si queremos llamarlo de alguna manera. Este grupo de cátedra fue el que se preocupó por nuclearnos, yo pienso que nos buscó...¹³⁷

De este modo, con una composición heterogénea, ese plantel docente incluyó posturas ideológicamente diferentes, algunas definidas como marxistas otras como peronistas, que no les imposibilitó, sobre todo en los primeros tiempos, participar de una experiencia que valoran como altamente formativa.

A partir del momento fundacional de la cátedra, una actividad muy intensa, supervisada por el profesor Savloff (debido al enfoque que adoptó la asignatura) hizo posible la elaboración de una propuesta que califican de innovadora para la historia de la carrera. Al respecto unas de las integrantes del grupo y de la cátedra expresa:

¹³⁵ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹³⁶ Ídem.

¹³⁷ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

Pero lo magnífico fue haber podido participar del grupo que construyó esta propuesta, una propuesta absolutamente comprometida en un momento histórico; donde estar comprometido significaba situaciones límites, pero lo hicimos realmente con una pasión, una satisfacción y una entrega total...¹³⁸

En esa propuesta, la asignatura era concebida como la *introducción de los estudiantes a las disciplinas relevantes para el campo de las Ciencias de la Educación*.¹³⁹ Se ponía énfasis en el análisis de la educación como fenómeno, más que en los aspectos epistemológicos del campo, sin omitir una breve caracterización de su constitución y estado actual.

En los primeros programas (1970-72), la educación fue abordada, en un aspecto, como un «hecho individual» a partir de las contribuciones de la psicología a los procesos de aprendizaje desde la corriente psicogenética; desde otro aspecto, como un «hecho social» a partir de los aportes fundamentalmente de la sociología y la política, en los inicios, desde una perspectiva ecléctica que se desplazaría, luego, hacia una mirada marxista.

La propuesta pedagógica se organizó, entonces, en un primer núcleo de contenidos que problematizaba la disciplina, desde un *planteamiento muy escéptico del campo debido a su falta de autonomía*.¹⁴⁰ Luego, los siguientes núcleos, agrupados en dimensiones, estaban ligados a los aspectos psicológicos, antropológicos, sociológicos, económicos y políticos de la educación.

A modo de ilustración una integrante del grupo recuerda ese proceso de construcción didáctica:

Teníamos la necesidad de hacer un entramado entre todas aquellas disciplinas que aportaban contenidos, que ameritaban ser trabajados interdisciplinariamente para construir los saberes pedagógicos.¹⁴¹

Ahora bien, en los programas de 1972 y de 1973 se produjeron modificaciones en las cuales el discurso crítico adquirió predominancia. No sólo se incluyeron nuevas problemáticas tales como capitalismo, dependencia y subdesarrollo; funciones

¹³⁸ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

¹³⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹⁴⁰ Ídem.

¹⁴¹ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

económicas e ideológicas del sistema educativo argentino; imperialismo universidad y dependencia, entre otras; sino que, además, se abandonó, por cuestiones de tiempo, el enfoque individual de la educación desarrollando solo su faceta social y entendiendo:

...la educación en relación a una estructura social concreta y en una coyuntura determinada ... a La Argentina como un país capitalista dependiente ... ajustando sus funciones a las necesidades de reproducción...¹⁴²

La bibliográfica acompañó esas transformaciones y no omitió la presencia de autores, hoy clásicos, de la producción crítica de los setenta.¹⁴³ Sin embargo, nos llamó la atención la introducción de textos locales –en formato de fichas de cátedra y artículos publicados- de autoría de Guillermo Savloff pero también de los jóvenes graduados que comenzaban a producir sus primeros trabajos escritos.¹⁴⁴ En ese sentido, una de las entrevistadas menciona:

...trabajamos mucho con las producciones de Guillermo, él tenía algunas cosas pequeñas pero interesantes sobre clases sociales y educación, sobre cambio social, sobre ... movilidad social, como un intento autóctono de ir planteando líneas ... y paralelamente nutriéndonos de lo que decía Althusser, Rossana Rossanda, Marta Harnecker...¹⁴⁵

La modalidad de trabajo al interior de la cátedra formó parte de otro aspecto que resaltan con énfasis, debido a que les permitió un crecimiento intelectual personal y colectivo. En el relato de una integrante se expresa una dinámica de trabajo reiterada por todas:

...éramos un grupo enorme ... que nos reuníamos los sábados ... porque era el día que obviamente teníamos más aliviado todos y era el día que

¹⁴² Programa de Introducción a las Ciencias de la Educación, curso de 1973, profesora Dora María Antinori.

¹⁴³ No faltó entre la bibliografía: Althusser, L.: *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Harnecker, M.: *Los conceptos elementales del materialismo histórico*; Rossanda, R. y otros: *Tesis sobre la escuela*; Freire, P.: *Pedagogía del Oprimido*; Lombardi, F.: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*; Cardoso, F. y Faletto, E.: *Dependencia y desarrollo en América Latina*; Dos Santos, T.: *La crisis de la teoría del desarrollo y la nueva dependencia*; Bagú, S. y Mattelart, A.: *Dependencia Cultural*; Dorfman, A. y Mattelart, A.: *Como leer al pato Donald*; NACLA: *Ciencia y colonialismo*; Argumedo, A.: *El tercer mundo*; Franco, J. P.: *América Latina y los monopolios*; Fanon, F.; *Los condenados de la tierra*, entre los más relevantes.

¹⁴⁴ Por ejemplo: Tamarit, José: "Imperialismo y política educacional", "Una política educacional crítica", etc.; Mendes, Héctor: "La educación en el periodo peronista" y CEDCE (1971): "Reformas educativas en países dependientes", entre otras.

¹⁴⁵ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

podíamos. El nivel de... de instalación de categorías de análisis y de avances, es decir, eran realmente reuniones académicas.¹⁴⁶

En síntesis, consideramos que esta cátedra constituyó un espacio de aprendizaje sustantivo para quienes la integraban y una instancia de canalización de las nuevas expresiones críticas en el campo de la educación. No obstante, su período de actuación fue corto pues a fines de 1974 el equipo de trabajo se desintegró.

6. 2. La fugaz ilusión de 1973: la utopía duró una ráfaga pero fue posible

La apertura electoral del 11 de marzo de 1973 fue sorpresiva para algunos integrantes del grupo generacional. Tras largos años de dictadura se reinstaló un horizonte de ilusión no exento, sin embargo, de contradicciones.

En los sectores militantes, la discusión empezó a dirimirse en torno a la «vía democrática» o a la «lucha armada» para alcanzar el cambio tan ansiado. Un integrante menciona:

Cuando se produjo (el llamado a elecciones) hubo un gran desplazamiento de la discusión y un replanteo. Bueno, entonces, alguna izquierda más radicalizada se replanteaba: “ni golpe, ni elección, revolución”; otras, que al interior de la Juventud Peronista, ... era que había que entrar pero sin hacer mucha institución del proceso electoral, porque era muy frágil todo eso.¹⁴⁷

Los conflictos al interior del complejo entramado del movimiento peronista, además, con miras a enfrentar los comicios con Perón, vetado como candidato, culminaron con el armado del «Frente Justicialista de Liberación» (FREJULI) mediante la fórmula Héctor Cámpora – Vicente Solano Lima.

Esa decisión del viejo líder, surgida de la oposición popular a la dictadura y de las aspiraciones de la transformación política y social, complació al ala izquierda del movimiento, organizada en la Tendencia Revolucionaria del Peronismo,¹⁴⁸ y a cargo de la campaña electoral.

¹⁴⁶ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

¹⁴⁷ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

¹⁴⁸ «Si bien existe una idea generalizada que vincula casi exclusivamente a la Tendencia con Montoneros, lo cierto es que hacia 1973 la misma se encontraba compuesta por la Juventud Peronista Regionales (JPR) ; el Movimiento Villero Peronista (MVP); la Juventud Universitaria Peronista (JUP); la Juventud de Trabajadores Peronistas (JTP); la Unión de Estudiantes Secundarios (UES); y el Movimiento de Inquilinos

Finalmente, el triunfo del FREJULI dio lugar a una masiva movilización en el acto de asunción. «En la mañana ovacionaron a Cámpora por su acceso al gobierno» al mismo tiempo que «rodeaban en la noche el presidio de Villa Devoto»¹⁴⁹ pidiendo la liberación de los presos políticos.

Algunos protagonistas del grupo rememoran el júbilo como partícipes de esos sucesos:

...fui ... con los grupos de La Plata. No me acuerdo si eran de la agrupación docente, peronista ... y les cantábamos a los soldados en la Plaza de Mayo: “Soldado, soldado, pásate de este lado”, yo siempre les cuento eso a mis hijos... Yo miraba los balcones y estaba Allende, el presidente de Chile, todos... todos los presidentes latinoamericanos, Arturo Jauretche ... a la vuelta fuimos a gritar para que liberaran a los presos políticos...¹⁵⁰

...yo fui con mis chicos a la liberación de los presos políticos y eso fue una cosa, como si la libertad se corporizara...¹⁵¹

A partir de ese momento, el sector político triunfante, comenzó a transitar una «primavera» de cuarentainueve días en los que la juventud ocupó espacios de poder en el Estado.

En esa oportunidad, parte de la sociedad creyó que era posible *cambiar la realidad social de la Argentina* a partir de la *confianza que habían depositado en los compañeros que tomaron cargos de conducción*.¹⁵²

Entonces, para algunos de los integrantes del grupo, la ilusión estuvo estrechamente vinculada a la creencia de que *podían*,¹⁵³ aunque duró muy poco. En cambio, para otros, las formas que adquirieron ciertas prácticas políticas posibilitaron pensar que esa primavera *sería de pocos* porque *estuvo al margen de la gente*.¹⁵⁴

En el nuevo gobierno pronto salieron a la luz las contradicciones en las que se había cimentado. Los distintos proyectos para emprender el cambio social bajo las consignas: «Patria Peronista» y «Patria Socialista» representaban propuestas disímiles. «Perón

Peronistas (MIP) –todas ellas organizaciones de superficie de Montoneros–, junto con otras agrupaciones menores como las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) y el Peronismo de Base (PB)». Pozzoni, M. *Op. Cit.*, p. 176.

¹⁴⁹ Bernetti, J. (2001) *El Peronismo de la victoria*. Buenos Aires: Colihue, p.100.

¹⁵⁰ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

¹⁵¹ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁵² Ídem.

¹⁵³ Ídem.

¹⁵⁴ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

estructuraba un proyecto frentista democrático para reformular el capitalismo dependiente argentino. La izquierda peronista, en cambio, estimó confusamente que los comicios constituían un momento (breve) del proceso de transición al socialismo, en el que coexistirían perspectivas ortodoxas junto con las insistentes nuevas definiciones del Líder sobre el “socialismo nacional”». ¹⁵⁵

De todas maneras, el corto periodo camporista propició nuevas prácticas de intervención para los pedagogos, comprometidos con la concreción de los cambios imaginados, más allá del desenlace.

En particular dos integrantes del grupo constituyeron una parte de la juventud que participó en las acciones de gobierno durante la administración de Oscar Bidegain en la provincia de Buenos Aires y en la conducción de la carrera de Ciencias de la Educación, a partir de la designación de Rodolfo Agolia como rector interventor de la UNLP.

Parecía que a esa joven generación de pedagogos les había llegado el momento de realizar una praxis crítica. La realidad social y educativa, tantas veces cuestionada y denunciada, se les abría, ahora, como un campo de posibilidad.

El gobierno de la provincia de Buenos Aires estaba compuesto por personalidades que encarnaban la diversidad política que cobijaba el peronismo: el gobernador, Oscar Bidegain, representaba al peronismo histórico y estaba vinculado a Montoneros a través de su hija Gloria, esposa de Fernando Vaca Narvaja, uno de los dirigentes de esa organización; el vicegobernador, Victorio Calabró, provenía del sindicalismo ortodoxo como directivo de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) y del ala derecha del partido. Muchos de los ministerios, además, fueron ocupados por la Juventud Peronista, en ese tiempo *bajo la conducción de Montoneros, que después fue nefasta por su verticalidad*. ¹⁵⁶

En el caso especial del Ministerio de Educación, Alberto Baldrich estaba a cargo de su gestión. Un *viejo muy simpático, filo fascista*, que sólo se dedicaba a *dictar conferencias a los docentes sobre revisionismo histórico* y que, paradójicamente, estaba *muy seducido por la juventud*, ¹⁵⁷ otorgándoles mucha libertad para actuar.

¹⁵⁵ Bernetti, J. *Op. Cit.*, pp. 54-55.

¹⁵⁶ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

¹⁵⁷ Ídem.

La llegada de un miembro del grupo a esa cartera fue vivida como *casual* a la vez que *un poco alocada*.¹⁵⁸ Nos cuenta:

...en ese momento unos amigos militantes me llamaron, yo estaba trabajando en Solano y militando en un barrio humildemente, acababa de nacer mi hija... Y me dijo: mirá, ganamos las elecciones, vamos a tener una fuerte presencia en el gobierno de la provincia de Buenos Aires, que era el gobierno de Bidegain, y vamos a tener prácticamente en nuestras manos el área de educación, así que te pedimos que vengas a trabajar con nosotros, imagina un plan. Yo dije: no estoy preparado para eso, además era como una cosa surrealista, pero así fue ... voy a trabajar con Bidegain. Me pusieron al lado del ministro, que era fascista, fascista declarado, ... Baldrich era el Ministro de Educación, el cual tenía un brazo derecho y yo tenía que plegarme a él y ganar todos los espacios posibles, porque no iba a interesarle mucho. Así que para mí fue una tarea imposible, pero bueno, empecé a trabajar...¹⁵⁹

En ese Ministerio las direcciones comenzaron a ocuparse con equipos de trabajo compuestos por profesionales muy jóvenes, alrededor de treinta años, provenientes tanto de la UBA como de la universidad platense. Un protagonista recuerda que integraban esos equipos varios colegas:

...Dora Barrancos, que creo que ahora es directora del CONICET, Graciela Giannettasio que fue ministra ... Fernando Álvarez de las Cátedras Nacionales de Buenos Aires. Y yo me apoyaba en el trabajo *ad honorem* o en el trabajo voluntario de alguna gente de la Facultad de Humanidades que colaboraba en un par de proyectos...¹⁶⁰

El principal problema que tuvieron que enfrentar esos equipos fue *qué hacer con un pedazo de gobierno en las manos*, asumiéndolo con *mucho entusiasmo y convicción* pero también con un *gran desconocimiento de la estructura ministerial y de las realidades de la Provincia*.¹⁶¹

En el marco de esa dinámica, Héctor Mendes, se incorporó como asesor pedagógico en la «Asesoría Provincial de Desarrollo» (ASPRODE), una especie de área de planeamiento conducida por Rolando García:

...siendo decano de Exactas en el año '66 ... había adherido al peronismo. Se había entrevistado con Perón y le había ofrecido grupos intelectuales para

¹⁵⁸ Ídem.

¹⁵⁹ Ídem (Primera y segunda parte).

¹⁶⁰ Ídem (Segunda parte).

¹⁶¹ Ídem.

trabajar en planificación ... Entonces ... lo destinaron a la Jefatura ... se llamaba ASPRODE, Asesoría Provincial de Desarrollo ... Creo que ni Rolando, ni nosotros, ni nadie entendía mucho del todo ... esto dicho con perspectiva histórica ¿no? Lo que había era un gran voluntarismo, una gran convicción y un gran idealismo, digámoslo así...¹⁶²

Uno de los proyectos en el que Héctor participó en ese corto plazo fue la creación de la Dirección de Educación de Adultos, junto con el diseño de un programa de Alfabetización.

En el plano de la política nacional, también se había dado origen a la Dirección Nacional de Adultos (DINEA) que coordinó con las provincias una serie de acciones para ese nivel educativo bajo una «pedagogía nacionalista popular liberadora».¹⁶³

Una integrante del grupo que se sumó a este proyecto expresa:

Estuve ... en la Dirección de Adultos, transitoriamente, por un período corto ... y ahí nos estábamos planteando ... tener injerencia en los diseños curriculares de la Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires. Para nosotros era fascinante como motivación ... Y bueno, yo estaba ahí como asesora ... pero fue muy breve, no sé decirte si fueron dos meses, una cosa así ... No duró nada. Un sueño. Ahora podemos decir un sueño, en ese momento fue un gran dolor.¹⁶⁴

El corto tiempo de gestión, los conflictos internos y la *inercia burocrática de un gigantesco aparato ministerial*¹⁶⁵ se convirtieron en obstáculos para que los proyectos *puieran avanzar más allá de la cabeza de los ministros y sus equipos*.¹⁶⁶

En el ámbito de las universidades nacionales, la asunción de Jorge Taiana en Educación, asesorado en la primera parte de su gestión por un equipo de la Juventud Peronista, propició cambios en el nivel Superior.¹⁶⁷

Una de las primeras medidas «fue la intervención de las universidades el 29 de mayo por el Decreto 35/73. En él se aludía a la necesidad de poner a las universidades nacionales al servicio del pueblo dentro de un objetivo más amplio de liberación nacional».¹⁶⁸

¹⁶² Ídem.

¹⁶³ En términos de Adriana Puiggrós (2002) *Op. Cit.*, p. 160.

¹⁶⁴ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

¹⁶⁵ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹⁶⁶ Ídem.

¹⁶⁷ Puiggrós, A. (2002) *Op. Cit.*, p. 160.

¹⁶⁸ Silber, J.; Citarella, P.; Fava, M. y García Clúa, N. (2011) *Op. Cit.*, p. 47.

La UNLP fue intervenida, reiteramos, en mayo por el Dr. Rodolfo Agoglia, intelectual de conocida posición peronista. En su corta gestión, menos de un año, alcanzó a elaborar un anteproyecto sobre la nueva universidad, basado en las ideas de Juan Jesús Darcy Ribeiro.

El antropólogo brasileño postulaba la renovación de la estructura universitaria, entendida como «el conjunto y la integración de órganos y procedimientos a través de los cuales cumple sus funciones»,¹⁶⁹ con la finalidad de crear un nuevo modelo capaz de desempeñar las aspiraciones de la sociedad.

Un cambio profundo se anhelaba de la UNLP. Se pretendía eliminar de esa casa de estudios sus contenidos más anacrónicos y comenzar a «actuar como agente de transformación nacional en el sentido más favorecedor de los intereses mayoritarios de la población».¹⁷⁰

En ese contexto de renovación, el Dr. Ricardo Gómez fue nombrado delegado interventor de la FaHCE, quien, a su vez, designó como jefe interventor del DCE al joven pedagogo Héctor Mendes.¹⁷¹

En ese momento, todas las direcciones de las distintas carreras de la Facultad estuvieron a cargo de graduados recientes, lo que hizo de la excepción, una norma.

Sin embargo, al nuevo director del DCE le tomó por sorpresa el llamado de un conjunto de profesores de la carrera (entre ellos Nassif, Braslavsky, Tedesco y Savloff) para que asumiera esa responsabilidad. Una situación similar le había sucedido con la convocatoria a incorporarse a la gestión de gobierno de Bidegain. Al respecto relata:

...fue un pedido de algunos profesores que veían con mucho temor la aparición del peronismo de derecha, digámoslo así, que en educación tenía alguna tradición, habían ocupado los lugares más derechos históricamente. Y si bien había una gran confianza en Agoglia ... no se conocía al decano interventor que se llamaba Gómez, venía de Buenos Aires, un hombre conocido de Agoglia ... Le dije que yo era un ayudante, que ni remotamente podía estar ahí, además no me interesaba ... Pero también advertí que tenía que hacerlo porque el riesgo era muy alto. Entonces por eso acepté.¹⁷²

¹⁶⁹ Ribeiro Darcy, J. (1973) "Las Universidades". *Revista Transformaciones*, I(81), 1-28.

¹⁷⁰ Ídem.

¹⁷¹ Resolución nº 357 del 10 de julio de 1973.

¹⁷² Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

La razón de fondo de ese pedido fue el temor que sintió el sector más progresista del claustro de profesores respecto al retorno de los docentes cesanteados en 1955, procedentes del peronismo de derecha y considerados temibles.

Ellos creían que la afinidad del joven pedagogo respecto de la postura del rector normalizador lo convertía en una figura sostenida políticamente. Por consiguiente, el pedido de que ocupara ese lugar de conducción en la carrera no fue una invitación sino una necesidad conveniente.

La existencia de la resolución nº 164/73 del Ministerio de Educación de la Nación había habilitado la solicitud de pedidos de reincorporación (como reparación) a los profesores separados de sus cargos por razones políticas en el año 1955. Por tal razón, no tardaron en regresar a la carrera profesores titulares como, por ejemplo, Martiniano Juanes (Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Ciencias de la Educación), Francisco Miguez (Política Educacional y Educación Comparada), Adolfo Luis Poncet (Pedagogía Especial),¹⁷³ entre otros.

Muchos de esos profesores formaron parte del cuerpo docente que se conformó, paradójicamente, a partir de las cesantías de 1974. En la UNC sucedió un fenómeno semejante pero con algunos matices a resaltar: «la reincorporación de todos los profesores expulsados de esa Universidad desde 1955, permitió el retorno de peronistas -de derecha y de izquierda- reformista, marxista. Sin embargo, en un marco de derechización creciente los reincorporados inscriptos en esa ala se constituyeron en los actores de la denuncia y la expulsión, de extremas consecuencias».¹⁷⁴

En un escenario difícil, en el cual era imperioso no caer en *posiciones sectarias* y *cuidar el pluralismo*,¹⁷⁵ una de las tareas que el director del Departamento alcanzó a iniciar fue generar las condiciones para la transformación de la carrera en sintonía con los cambios que venían realizándose en el seno de la Universidad.

En ese tiempo, Héctor entendió que no podía ser el autor de ese cambio, pero sí respaldarlo institucionalmente. Entonces, se conformó una comisión de trabajo para

¹⁷³ Según consta en las resoluciones nº 426 del 28 de agosto de 1973; nº 482 y nº 483 del 13 de agosto de 1973.

¹⁷⁴ Coria, A. (2001) *Op. Cit.*, pp. 503-504.

¹⁷⁵ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

comenzar a gestar lo que consideraban el proyecto político-pedagógico para refundar la carrera de Ciencias de la Educación en una Universidad nacional y popular.

Esa comisión estuvo compuesta por un conjunto de profesores y graduados.¹⁷⁶ Pero estuvieron ausentes la mayoría de los integrantes del grupo generacional estudiado, como también algunos profesores, por ejemplo Guillermo Savloff y Dora Antinori.

Llama nuestra atención esas omisiones debido al papel destacado que demostraban tener esos actores, como figuras representativas de un pensamiento educativo crítico en la carrera. Muchos de los entrevistados no recuerdan detalles de ese momento. Algunos mencionan haber participado con aportes o haber acompañando ese proceso de cambio pero sin cumplir un papel protagónico. Otros al re-vivir aducen no recordarlo resultándoles extraño ese olvido y preguntándose, *¿sería que no estábamos de acuerdo?...¹⁷⁷* En este punto nos hallamos ante las deformaciones, las ambigüedades y los olvidos que se cuelan en el proceso subjetivo del recuerdo.¹⁷⁸

Según los dos miembros del grupo que participaron activamente, el proyecto de cambio tuvo un propósito ambicioso, pues aspiraba a la refundación de la carrera y a atender la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación destinada a la formación de maestros y profesores para los distintos niveles de la enseñanza.

Los orígenes de esa propuesta se remontaban a una vieja idea del profesor Nassif, quien de algún modo *fue su promotor¹⁷⁹* en vistas a re-pensar la formación docente al interior y por fuera de la Universidad.

En mayo de 1974, durante ese proceso de transformación, se incorporó Griselda Malis como secretaria del DCE. Al quedar vacante ese puesto, el director de la carrera la convocó. Pudo acompañar la gestión muy pocos meses y en un momento que ya era conflictivo. No obstante, pudo participar de algunas reuniones donde se discutían los lineamientos de los cambios que se proponían realizar. En ese sentido, expresa:

...tuvimos muy buenas charlas con Nassif, Juan Carlos Tedesco y Braslavsky cuando nos reuníamos, pero también abortó eso ... Queríamos hacer la

¹⁷⁶ María Celia Agudo de Córscico, Elsa Compagnucci, Elisabeth Filipponi, Silvia Gurini, Graciela Guzner, Griselda Malis, Ricardo Nassif, Berta Perelstein de Braslavsky, Julia M. Silber, Juan Carlos Tedesco y Mora Pena de Lezcano.

¹⁷⁷ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

¹⁷⁸ Franco, M. y Levín, F. *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁷⁹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

transformación, replantear el sentido de la escuela Anexa, donde Nassif ahí luchó mucho por eso que te decía del espacio propio de la carrera, para que le correspondiese al Departamento de Ciencias de la Educación y a sus docentes, la propuesta de transformación de la Escuela Anexa en primer lugar y después de la carrera de Ciencias de la Educación.¹⁸⁰

Lo cierto es que esa tarea no pudo avanzar más allá de un planteamiento general plasmado en el documento: «Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación». En ese escrito alcanzaron a elaborar un diagnóstico de situación identificando una serie de «puntos críticos» en la formación. Entre esos puntos mencionaban, por demandar una mayor atención, los siguientes:

1. Nula o escasa explicitación de la integración del plan y sus correspondientes estructuras a un proyecto de liberación nacional.
2. Total desconocimiento con los restantes niveles y modalidades de la educación, no sólo nacional y provincial, sino también con los contenidos en la Universidad (Colegio Nacional, Liceo, Bachillerato de Bellas Artes), y en la misma Facultad (Escuela Anexa).
3. Escaso o nulo fomento de la investigación, tanto en lo que hace a los investigadores formados, como a la preparación de los alumnos con actitudes e intereses para desenvolverse en la actividad.
4. Configuración rígida del plan.
5. La formación de un profesional carente de campo de trabajo y condenado a inevitables frustraciones.
6. La naturaleza terminal del plan no ofrece posibilidad profesionales intermedias, integradas al tronco mayor, ni carreras menores, meramente técnicas, y de corta duración como las intermedias.
7. No ofrecer más allá de la limitada formación de pregrado sin posibilidad de una formación sistemática en el nivel del posgrado.
8. Escasa formación general, y desintegrada de la formación técnico-profesional. Dentro de esa formación cabe pensar, entre otras, en la formación ideológica y política. Hasta el momento éste último tipo de formación queda librada a la voluntad de los profesores o resulta de la presión de los estudiantes, pero sin coordinación alguna.
9. Que la carrera contribuya al desarrollo de la conciencia crítica, promovida orgánicamente en su doble cara. La conciencia crítica es conciencia de los problemas del país y de la época, pero también ha de serlo con respecto a las posibilidades científicas y técnicas de las disciplinas que se estudian y se realizan dentro del *curriculum*.
10. Falta de una definición clara de los campos, funciones y orientaciones básicas de cada una de las asignaturas y actividades, en relación con el conjunto y los objetivos centrales del *curriculum*.
11. Crítica a la concepción de cátedra como centro único de actividad, como un mundo cerrado, incapaz de abrirse –salvo en casos excepcionales– a la

¹⁸⁰ Entrevista Griselda Malis (Segunda Parte).

interrelación con otras cátedras, y a la planificación de trabajos, docentes, y de investigación, de carácter multidisciplinario.

12. Mantenimiento de modelos tradicionales de relación pedagógica.

13. Paulatino alejamiento del DCE, de dos de sus funciones específicas: la orientación y coordinación docente (en programas, métodos, contenidos), y la integración de las investigaciones.¹⁸¹

En ese diagnóstico pudieron avanzar en el esbozo de las nuevas funciones y objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación abocada a formar «diversas categorías de docentes y expertos para los diferentes niveles del sistema educativo (pre-escolar, primario, medio y superior) y modalidades particulares (maestros para escuelas diferenciadas, para educación de adultos, alfabetizadores, animadores culturales, etc.)» como también «especialistas e investigadores en las distintas áreas de las disciplinas pedagógicas». Además, alcanzaron a delinear la organización general de los estudios a partir de tres ciclos: «Básico, Intermedio (o de pre-grado) y de Posgrado». El primer ciclo estaba vinculado a la formación unificada para todos los niveles del sistema educativo; el segundo, referido a la elección de un tipo de profesorado o carrera intermedia y, por último, los estudios de licenciatura a partir de orientaciones y del doctorado en Ciencias de la Educación. Constituía otro tramo de esa estructura la «práctica pedagógica o residencia»,¹⁸² pensada como una alternativa para superar la antinomia teoría-práctica y compuesto por un conjunto de tareas de observación, análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa y el ejercicio de la docencia.

Tanto los proyectos educativos emprendidos en la administración de la provincia de Buenos Aires, como en la universidad platense, quedaron inconclusos debido al devenir de los acontecimientos políticos que brevemente presentaremos a continuación.

El acto organizado en torno al regreso definitivo de Juan Domingo Perón a la Argentina, el 20 de junio de 1973, ocasionó el «primer gran quiebre».¹⁸³ «Ese día,

¹⁸¹ Hemos realizado un extracto de los puntos críticos esbozados en la Primera Parte del Documento Provisorio sobre las “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación”. Publicado en *Revista de Ciencias de la educación*, IV(11), 55-58.

¹⁸² Segunda parte del Documento “Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación”. Publicado en *Revista de Ciencias de la educación*, IV(12), 42-48.

¹⁸³ Expresión que tomamos de Pozzoni, M. (2009) *Op. Cit.*, p. 193, pero en la que también coinciden gran parte de los estudiosos sobre el tema.

cuando se había congregado en Ezeiza una multitud, un enfrentamiento entre grupos armados de distintas tendencias del peronismo provocó una masacre».¹⁸⁴ A partir de ese hecho Perón terminó de girar su posición política hacia los viejos peronistas; ello trajo aparejado consecuencias. Para empezar las renuncias de Cámpora y Solano Lima a la presidencia y a la vicepresidencia de la nación el 13 de julio. Luego, la pérdida de poder de los sectores de la izquierda peronista en una especie de efecto dominó. Para terminar, con el enfrentamiento físico y verbal que pasó a manifestarse en amenazas, atentados y asesinatos en los meses que siguieron.¹⁸⁵

6.3. Decepción: el optimismo inicial empieza a resquebrajarse y la ilusión llega a su fin

El escenario universitario -entre julio de 1973 y junio de 1974- adquirió en el sentir del grupo generacional diversas expresiones: gran euforia, convulsión y acalorados debates en los claustros de estudiantes y profesores frente a los complejos y tensos acontecimientos políticos del país, que esbozamos en el cierre del apartado anterior.

Renovadas prácticas emergieron en la cotidianeidad de la FaHCE. Ante todo, los actores institucionales asistieron a lo que para algunos constituyó un *vaciamiento académico*.¹⁸⁶ En los programas de enseñanza se priorizaban los aspectos políticos por sobre los contenidos científicos. Así, miembros del grupo se interrogaban acerca del papel que debía jugar la formación científica en ese tiempo. En ese sentido, una de las integrantes explica:

...yo personalmente notaba que había un vaciamiento de cuestiones académicas ... Yo creía que la obligación de la universidad era prodigar la mayor excelencia que pudiera, en aquel pedazo que le tocó, ... la mayor excelencia posible...¹⁸⁷

El dictado de clases fue sustituido por las *asambleas* debido a que los *debates* pasaron a ser *permanentes*¹⁸⁸ y se instalaron en el corazón de la academia, cercanos a la dinámica social. Al respecto, otro pedagogo del grupo describe el funcionamiento y particularidad del asambleísmo de ese tiempo:

¹⁸⁴ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 226.

¹⁸⁵ Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 50

¹⁸⁶ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁸⁷ Ídem.

¹⁸⁸ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte) 11 de julio de 2011, La Plata. Argentina.

Las asambleas eran tumultuosas, ibas y se discutían cosas que no eran resolutorias, sino eran más bien exposición de posturas- En ese momento estaba el comedor universitario, que fue suprimido después por la dictadura (de 1976), donde había masivas asambleas ... Se tomaba un tema, que era por ejemplo repudiar y hacer una manifestación o un paro al otro día, eso duraba más o menos cinco minutos ... Pero después eran largas exposiciones de posturas, propagandizar líneas. Algunas se aplaudían más, otras menos. Se escuchaban, se polemizaba un poco ... Capaz que aparecía un tipo del ERP, hablaba y desaparecía. Era medio loco ... porque estaba muy lejos de las cuestiones internas de la vida académica y muy sacudido por lo que estaba pasando en la Argentina...¹⁸⁹

Como señala Ana María Fernández, «había una divisoria de aguas entre las organizaciones llamadas insurreccionales y las organizaciones armadas. Dentro de éstas, también se diferenciaban según qué importancia daban, por ejemplo, al “frente político”, y al “frente militar o armado”, qué concepción sustentaban del cambio social que proponían, etc.». ¹⁹⁰

Además, las sensaciones de *desacomodo* y *desorden*¹⁹¹ forman parte de los recuerdos sobre esos años. Están ligadas a confrontaciones ideológicas entre las diferentes fracciones del peronismo y cristalizadas en un *clima de tironeo*.¹⁹² Hay quienes describen que la institución comenzó a llenarse de *gritos*, de un modo de relación casi *patotero* en medio de un cierto *laissez faire*, donde nadie podía *tomar timón*.¹⁹³

La carrera de Ciencias de la Educación no estuvo ajena a esa atmósfera. Emergen en la memoria del grupo distintas posiciones entre y al interior de los claustros.

En determinados miembros del plantel de profesores cercanos al grupo es posible distinguir posturas disímiles. Algunos sostuvieron la idea de que había que *bajar el nivel de confrontación* para poder preservar el lugar de la Universidad porque lo que estaba en juego, era *un golpe de estado*. En cambio, otros pensaban que *se estaba yendo todo al diablo* y que era necesario *replegarse porque se perdía*. Por último, estaban quienes compartían la postura de que estaban perdiendo pero además consideraban que

¹⁸⁹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹⁹⁰ Fernández, A. M. *Op. Cit.*, p. 436.

¹⁹¹ Entrevistas Héctor Mendes y Griselda Malis (Segunda parte).

¹⁹² Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁹³ Ídem.

asistían a un *retroceso* con una actitud *muy crítica* frente a los *sectores más exacerbados*.¹⁹⁴

En el sector de los graduados surgieron *resentimientos, posturas dogmáticas*¹⁹⁵ que produjeron escisiones en grupos académicos consolidados.

Un conflicto que todavía ancla en el recuerdo de algunos de sus protagonistas fueron los enfrentamientos al interior del equipo docente de Introducción a las Ciencias de la Educación. Una integrante del grupo y de la cátedra guarda visualmente en su memoria una fuerte discusión frente a la imperiosa necesidad, desde un planteamiento dicotómico, de tomar una posición explícita en la que cada uno se ubicara:

Me parece hoy ver la discusión, una mesa enorme porque éramos un montón ... y se inició una discusión feísima, en donde el planteo era que había que definirse, quiénes eran antiimperialistas ... Y yo ahí me negué, es más, nunca me voy a olvidar que Griselda me dijo: Kelly, tu cara me está diciendo qué estás pensando... Estaban duras las chicas. Yo en ese caso no estaba de acuerdo, me parecía que nosotros cumplíamos con la propuesta de la cátedra y que no les podíamos pedir a todos que sean a nuestra imagen y semejanza. Que podíamos disentir... Fue duro. Y después ahí se rompió todo porque después vino la intervención.¹⁹⁶

En los jóvenes estudiantes, las posturas empezaron a *endurecerse* y el tono de las discusiones se dividió entre quiénes sostenían que *no tenía sentido construir académicamente porque se perdía todo* y los que postulaban que había que *preservar la Universidad porque no era un lugar para regalar*.¹⁹⁷

Para el grupo generacional, los hechos se desarrollaron tan precipitadamente que fueron vividos como una *falta de claridad*,¹⁹⁸ carecían de la posibilidad de poder analizarlos con tranquilidad. No obstante, lo que sí sintieron fue el fin de una ilusión en torno a la utopía como proyecto posible. El sentimiento de decepción había llegado para quedarse.

En el cierre de este capítulo, podemos afirmar que el pasaje de la utopía modernizadora a los imaginarios revolucionarios que caracterizó el itinerario seguido

¹⁹⁴ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

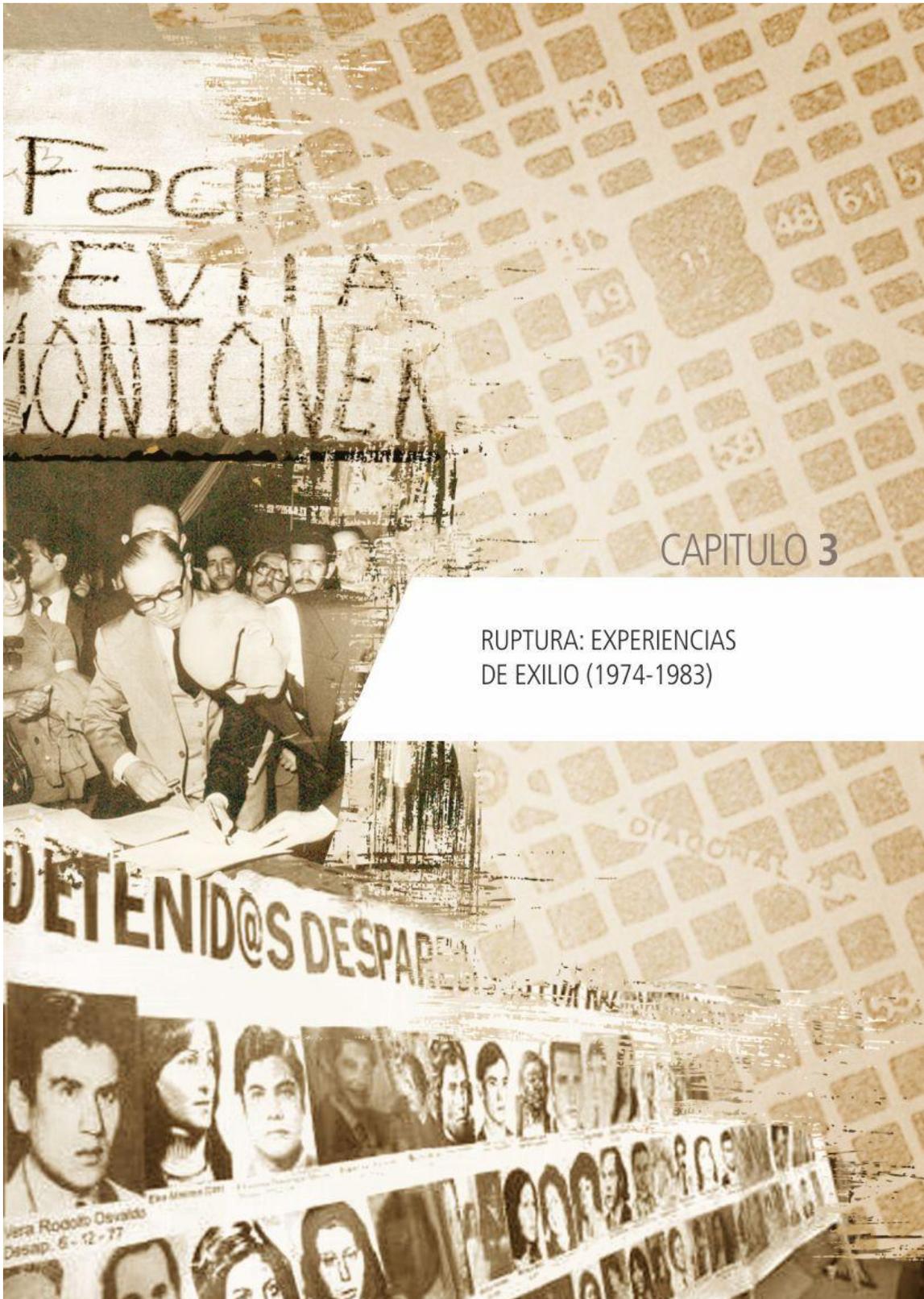
¹⁹⁵ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹⁹⁶ Ídem.

¹⁹⁷ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹⁹⁸ Ídem.

por el grupo en este tramo de su vida, a través de las experiencias de formación que intentamos describir y analizar, culminará con un nuevo viraje, donde pasaran de la decepción al exilio.



CAPITULO 3

RUPTURA: EXPERIENCIAS
DE EXILIO (1974-1983)

CAPÍTULO 3: RUPTURA: EXPERIENCIAS DE EXILIO (1974-1983)

Acercándonos al final de esta historia:

«Algunas de esas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgia de mi mundo... »

Paulo Freire, 2002.

1. Clausura

Nos proponemos narrar un momento crítico en la trayectoria académico-profesional del grupo generacional, en tanto marca interrupción y exclusión en sus historias de vida pero también sufrimiento y tragedia.

La crónica de los acontecimientos que se desencadenaron vertiginosamente a partir de la muerte de Juan Domingo Perón, a mediados de 1974, provocó una nueva bifurcación en el itinerario. En este caso, la reconocemos como secundaria en tanto guarda relación con la adhesión de los pedagogos del grupo a los imaginarios revolucionarios.

El cambio que se produjo en esta ocasión en la trayectoria adquirió un carácter disruptivo, no sólo por los costos emotivos sufridos por cada uno de los protagonistas, sino también porque significó la desintegración del grupo.

Entre los recuerdos que todavía persisten, redunda la palabra «pérdidas», a pesar de los mecanismos de represión psicológica que continúan activados.

En esos años, todos fueron echados de la universidad y del ejercicio de la profesión y debieron deshacerse de sus libros y de sus relaciones cotidianas. Pero peor aún, la mayoría se quedó sin su suelo, sin su hogar y sin sus afectos (familia, amigos y colegas).

Así, constituye el interrogante central que organiza este último tramo del relato, ¿en qué consistieron las experiencias de exilio emprendidas por los miembros del grupo?

Refiriéndonos a los aportes de Pablo Yankelevich y Silvina Jensen sobre el tema, entendemos que «los exilios reconocen el mismo punto de partida: huir de la represión, preservar la libertad, salvar la vida. Sin embargo, el sentido de esas vidas en

el exilio no pudo más que ser plural».¹ En nuestro caso, nos abocaremos a relatar tanto las experiencias de aquellos integrantes del grupo que abandonaron el país como las experiencias de «insilios»² de quienes se quedaron.

El sentido de la categoría «experiencia» que hemos adoptado para leer los modos en que los sujetos de nuestra historia transitan el exilio/insilio y su antesala, continúa relacionada con la noción de formación.

En palabras de Jorge Larrosa «la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y nos convierte en otra cosa».³

Por tal razón, interpretamos que todo lo vivido en ese tiempo dejó en los sujetos nuevas marcas de formación, en cuyos pliegues no sólo confluyen heridas sino además variadas enseñanzas y renovados aprendizajes.

A continuación, nos ocuparemos de analizar la última etapa en la trayectoria del grupo en una temporalidad que incluye distintos momentos, a partir de la significación que los protagonistas asignaron a los acontecimientos.

Empezaremos examinando la antesala, período previo al exilio/insilio, a la vez, anticipadora del vaciamiento institucional en la Universidad platense a través de la vivencia de todos los integrantes del grupo de ser cesanteados de esa casa de estudios. Luego, trataremos el desenlace del exilio/insilio, donde los hombres y mujeres del grupo intentaron sobrevivir como pudieron a su destino, emprendiendo derroteros disímiles. Concluimos con la esperanza del retorno, habilitada a partir de los desafortunados sucesos de la «Guerra de Malvinas», que anunciaron la culminación de la dictadura militar y el despertar incipiente a la vida democrática en el país.

¹ Yankelevich, P y Jensen, S. –comp.- (2007) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, p. 15.

² Se ha tomado prestado el término de Ana María Fernández.

³ Larrosa, J. (2003) «La experiencia y sus lenguajes». Conferencia dictada en el Seminario Internacional «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX». Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Organización de los Estados Iberoamericanos. [Versión digital], p. 5.

2. Antesala: crónica de una muerte anunciada⁴

2.1 1974: algo malo se avecina

La muerte del presidente Perón, el 1 de julio de 1974, cambió y agravó las condiciones de la Argentina: «dejó aún más abierto el proceso de cercenamiento de libertades públicas, control ideológico y construcción del disciplinamiento político y social que había comenzado bajo su presidencia», y «el período que se inició con su viuda en el poder marcó un cambio cualitativo en la tendencia autoritaria...».⁵

Algunos de los protagonistas del grupo todavía recuerdan el día en que se enteraron del fallecimiento del líder del peronismo, debido a las consecuencias que en ese tiempo se avecinaban a partir de su deceso:

Siempre recuerdo que estábamos en la puerta (del DCE) cuando nos dieron la noticia de la muerte de Perón, estaba la cosa muy mal ... Estábamos con Berta Braslavsky, me acuerdo de eso, y de las caras de aterrorizados de todos nosotros... pero no por la muerte de Perón, sino porque ya estábamos viviendo el terrorismo y todo eso ... Yo seguí dando clases no sé cómo se me ocurrió seguir dando clases ... Teníamos miedo, pero igual íbamos.⁶

El momento después de que murió Perón, qué sé yo, quedamos un poco librados a nuestra suerte y bueno...⁷

...ya empezábamos a percibir que lo que se venía iba a ser muy delicado ... Pero no se tomaban recaudos para nada, al contrario, salíamos más a la calle todavía, estábamos muy expuestos ... Por eso la ciudad de La Plata fue tan combatida y muy golpeada.⁸

La presidencia de Isabel Martínez de Perón precipitó una explosión extrema de violencia política aunque no novedosa, como anticipamos. «Así, el aumento de la represión a través de la normativa estatal, que se inició con el “Acta de Seguridad Nacional” y la reforma del Código Penal, se profundizó brutalmente en los meses posteriores a la muerte de Perón, junto con la creciente presión de las Fuerzas Armadas en el espacio público».⁹

⁴ Palabras que tomamos prestadas del escritor Gabriel García Márquez.

⁵ Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 112.

⁶ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

⁷ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

⁸ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁹ Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 113.

El gobierno de la viuda de Perón estableció cambios importantes en su gabinete. En la cartera de Educación, a mediados de agosto, sustituyó al ministro Jorge Taina por Oscar Ivanissevich, «un octogenario nacionalista de derecha que ya había sido ministro del área durante el primer gobierno peronista».¹⁰

Previo al cambio de gestión, el Dr. Taiana había sancionado, en el mes de marzo, la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales nº 20.654, «cuyo proyecto original volvía al espíritu y a los principios de la ley universitaria peronista de 1947, que se alejaba de los ideales de la reforma de 1918 al suprimir la autonomía universitaria y reducir considerablemente la participación estudiantil, además de prohibir las actividades políticas de los integrantes de la institución».¹¹

Amparado en ese marco legislativo, el nuevo ministro Ivanissevich emprendió una política autoritaria para el ámbito de la Educación Superior, que tuvo como principal objetivo «eliminar el desorden en la universidad» y producir su «depuración ideológica».¹²

«Finalmente a partir del mes de septiembre, en un contexto de enorme violencia cotidiana y endurecimiento de todas las posiciones políticas a favor de la represión de la violencia, se inició la intervención sistemática de un gran número de universidades nacionales, junto con el cierre prolongado o la clausura de los Centros de Estudiantes».¹³

En la UNLP,¹⁴ a partir de la llegada del ministro Ivanissevich, comenzó a transitarse un *tembladeral*...¹⁵

El Dr. Rodolfo Agoglia había abandonado la conducción del rectorado, un tiempo antes, en febrero de ese año. Si bien no participó de la difícil situación que atravesaría

¹⁰ Ídem, p. 95

¹¹ Ídem, p. 96.

¹² Izaguirre, I. (2009) Disertación: “Universidad y terrorismo de Estado. La UBA: La *Misión* Ivanissevich”. [en línea] Consultado el 26 de octubre de 2013 en <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanissevich.pdf>

¹³ Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 98.

¹⁴ Para reconstruir lo sucedido en la UNLP, la FaHCE y la carrera de Ciencias de la Educación, desde fines de 1974 hasta marzo de 1976, hemos consultado la investigación de ese período realizada por Julia Silber y otros. Retomar este estudio nos ha permitido articular los testimonios de los sujetos de nuestro estudio con la sistematización de datos provenientes de fuentes documentales (resoluciones, legajos de profesores, planes y programas de estudios, consultas al diario local, entre otros) Remitirse a Silber, J. y otros (2011) *Op. Cit.*

¹⁵ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

esa casa de estudios en los meses siguientes, uno de los entrevistados menciona que una vez producido el golpe militar de 1976 *quemaron su casa y asesinaron a uno de sus hijos*.¹⁶

Sucedieron al Dr. Agoglia, dos rectores normalizadores: «Luis María Álvarez como interventor sustituto hasta la asunción, el 1 de abril de 1974, de Francisco Camperchioli Masciotra como rector normalizador».¹⁷

La vida institucional se volvió conflictiva. Las principales actividades universitarias (docencia, investigación y extensión) estaban desdibujadas debido a las fuertes disputas ideológicas que dominaban las escenas cotidianas.

En esa arena de enfrentamientos, no sólo tenían presencia las agrupaciones estudiantiles de la izquierda peronista, sino que cobraba visibilidad y protagonismo la CNU, organización que en ese momento nucleaba a los sectores de la ultraderecha peronista.

Esas diversas líneas dirimieron, en suelo universitario, la propia interna del peronismo, que excedía ese ámbito y estaba expandida en todo el cuerpo social. Al respecto, una de las protagonistas expresa:

...muchos integrantes de la CNU fueron los que señalaron posteriormente a las personas que desaparecieron o fueron presas por muchos años. Era el enemigo clarísimo, porque había, obviamente, grupos más de izquierda, menos de izquierda, pero no eran nuestros enemigos.¹⁸

En la carrera de Ciencias de la Educación, esa atmósfera hizo que los sujetos del grupo comenzaran a sentir la *desaceleración de lo que se venía realizando*. Debido a ello tomaron la opción de replegarse y resistir en la institución frente al devenir de los episodios.

Entonces, el funcionamiento de la carrera se sostuvo *hasta que se pudo*.¹⁹ Como autoridades del DCE, Héctor Mendes y Griselda Malis recuerdan que el dictado de clases se continuó en la medida de lo posible y la comisión que impulsaba el proyecto de transformación de la carrera disminuyó su dinámica de trabajo.

¹⁶ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

¹⁷ Silber, J. y otros. *Op. Cit.*, p. 51.

¹⁸ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

¹⁹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

Sin embargo, el punto de inflexión recordado por varios pedagogos del grupo se produjo con el desembarco en la ciudad de La Plata de la denominada «Alianza Anticomunista Argentina».²⁰

La organización de ese comando parapolicial, bajo el mando de José López Rega, estuvo «nutrida de matones sindicales, cuadros de los grupos fascistas del peronismo y empleados a sueldo del Ministerio de Bienestar Social».²¹ Durante el mes de septiembre, su accionar se lanzó «sin tregua ni reparo a la liquidación del *enemigo subversivo*»²² en la UNLP, lo que despertó en el grupo la fuerte sospecha de que algo muy malo se avecinaba:

...la Triple A hizo su irrupción en la ciudad de La Plata y el clima fue intolerable. Se empezó a ver, bueno, que lo que venía era muy malo. No sé si era golpe o no, era un triunfo de una derecha muy represiva, muy asesina y muy ilegal...²³

...ahí estábamos con las tres A cazando gente en la Universidad de La Plata. Yo iba a dar clase, hasta que cerraron (la Facultad) di clases, yo no sé cómo entraba en el edificio nuevo, sin terminar, unido con esas escaleras que todavía no estaban ni revocadas ... Yo no sé cómo ... No nos parecía ... qué sé yo ... éramos tan ingenuos con respecto a que podíamos desaparecer...²⁴

En ese tiempo, la Triple A encabezaba una serie de acciones clandestinas y de extrema gravedad en la casa de estudios platense. Según rememora el director de la carrera, en un inicio, enviaron a la FaHCE mensajes intimidatorios mediante listas negras que posteriormente ejecutaron a través de secuestros y asesinatos de autoridades, profesores y estudiantes. Muchos *de los que estaban en esa lista fueron los que mataron después...*²⁵

Así el 8 de octubre se produjo el secuestro y asesinato de dos funcionarios de la UNLP, Rodolfo Achem (Secretario de Supervisión Administrativa) y Carlos Miguel (Director del Departamento Central de Planificación).

²⁰ De ahora en más Triple A.

²¹ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 235.

²² Izaguirre, I. *Op. Cit.*, p. 3.

²³ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

²⁴ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

²⁵ Ídem.

Este atentado generó una gran conmoción en la comunidad universitaria local. Algunos pedagogos del grupo participaron de su entierro en el cementerio de la ciudad:

Para nosotros, el turco Achem ... Llevamos su cajón, lo acompañamos todos, hicimos séquito caminando hasta el Cementerio... Me acuerdo y me agarra una cosa, digo ... ¿Viste cómo creíamos? Nosotros no teníamos ... no sé ... Estábamos jugados en eso y comprometidos, qué sé yo ... Valían las personas también ... el sujeto, nosotros ... queríamos replantear las cosas, proyectarnos...²⁶

Ante lo sucedido, se cerró la Universidad, se interrumpieron totalmente las actividades y los funcionarios realizaron una renuncia colectiva.

Héctor Mendes, hasta ese momento director del DCE y partícipe de esa renuncia, lo vivió como su despedida de la Universidad. Al respecto recuerda:

...nosotros en el velorio (de Achem y Miguel) armamos la renuncia colectiva, que era la segunda, ya que habíamos hecho una renuncia colectiva cuando asumió Calabró...²⁷

En consecuencia, los asesinatos de Achem y de Miguel trajeron aparejado variados efectos para la vida institucional. Por una parte, comenzó su vaciamiento, y por otra, la clausura, *abrupta... y traumática*,²⁸ del proceso de cambio emprendido, que adquirió a su vez un carácter definitivo porque *ahí se perdió todo*...²⁹

En ese momento, en algunos actores universitarios alejados de la actividad académica debido al cierre de la institución, se instaló la difícil pregunta en torno a si quedarse o irse del país.

Entre los profesores comprometidos las decisiones fueron variadas, según lo recordado por el grupo. El profesor Guillermo Savloff decidió quedarse y trabajar en un Instituto privado en la ciudad de Buenos Aires, mientras que los profesores Ricardo Nassif y Berta Braslavsky empezaron a organizar sus partidas.

En los protagonistas del grupo, en cambio, todavía ese dilema no estaba tan claro como sí lo estaría un tiempo después.

²⁶ Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

²⁷ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

²⁸ Ídem.

²⁹ Ídem (Primera parte).

El cese de actividades de todas las unidades académicas de la UNLP se prolongó por alrededor de dos meses. «El desconcierto generado y las reacciones de los distintos sectores de la universidad fueron justificación necesaria para su intervención».³⁰

La reapertura del establecimiento fue consecuencia de un nuevo rector interventor, el Dr. Pedro José Arrighi. Al igual que otros rectores normalizadores de ese tiempo, su «perfil político respondía al contenido del discurso inaugural de Ivanissevich en el día del Maestro: *No al ingreso irrestricto, no al gobierno tripartito, no a la prestación de servicios al pueblo por parte de los estudiantes de la Universidad, no a la “infiltración marxista”*».³¹

De ese modo, la asunción del Dr. Arrighi, a partir del 15 de noviembre, ocasionó una nueva serie de medidas para el funcionamiento de la UNLP.

Tal como lo señala el estudio de Julia Silber y colaboradores, inicialmente se dispuso la total limpieza de las instalaciones durante un lapso de ocho días, con el fin de eliminar carteles y leyendas de todas las paredes interiores y exteriores de todos los edificios de la UNLP. Luego, las actividades académicas y administrativas se suspendieron hasta el 30 de noviembre. Reabrieron todas sus Facultades y Colegios en el mes de diciembre para tomar los exámenes. Además, es posible apuntar la prohibición de actos o asambleas en los recintos universitarios; el establecimiento expreso de que los centros de estudiantes se limitaran a la defensa de los alumnos en “un marco de respeto y dignidad, prohibiéndose la realización de todo tipo de actividad política u otro accionar” que implique el proselitismo partidario o ideas antidemocráticas y la aceptación “retroactivamente” de todas las renunciaciones presentadas con motivo del asesinato de Achem y Miguel.³²

Sin embargo, para los miembros del grupo, los acontecimientos del mes de diciembre estuvieron teñidos de más dolor. Fluyen en sus memorias dos hechos difíciles de transitar. La Triple A asesinó a seres queridos y fueron notificados de su limitación a los cargos docentes que desempeñaban en la carrera de Ciencias de la

³⁰ Silber J. y otros. *Op. Cit.*, p. 53.

³¹ Izaguirre, I. *Op. Cit.*, p. 4.

³² Todas esas disposiciones se encuentran en las siguientes resoluciones del Consejo Superior de la UNLP: n° 2 del 21-11-74; n° 4 del 21-11-74; n° 13 del 22-11-74; n° 49 del 29-11-74 y n° 18 del 22-11-74. Consultar Silber J. y otros. *Op. Cit.*, p. 54.

Educación, lo que ocasionó variadas consecuencias en sus vidas personales y profesionales.

El 7 de ese mes, una cuadrilla parapolicial asesinó a Enrique Rusconi en la puerta de su casa. Enrique había sido un estudiante de la carrera de Historia en la FaHCE y adscripto al PCR, fracción fracturada del PC, con una actuación destacada en la militancia estudiantil, además de cumplir funciones como personal no docente de la universidad platense.

Desde su sector político de pertenencia había liderado un cuestionamiento a los golpes de Estado, en un momento en que se discutía, en palabras de una protagonista del grupo, que *los imperialismos y las dictaduras eran tanto pro yanquis como pro rusos*.³³

La muerte de Enrique fue muy sentida por varios integrantes del grupo. Para ellos significó una gran pérdida, *la vivimos de un modo terrible*,³⁴ pues generó una gran conmoción. Al respecto algunos mencionan:

Enrique era muy buena persona, un gordo siempre sonriente, con un alma ¡que lo quería! Disputaba en política con otros, pero lo querían todos... Yo me acuerdo estar en esa cola (para cobrar lo que fue su último sueldo) y verlo a Enrique Rusconi con su beba en los brazos y al poco tiempo lo mataron. Y muchos de nosotros fuimos a su velorio...³⁵

La muerte de Enrique fue un golpe impresionante, creo que fue en noviembre o diciembre de 1974. Unos días antes, nos habíamos encontrado en la cola del comedor universitario. Me acuerdo que era el día en que comíamos milanesa con puré, y ahí me comentó que estaban amenazándolo, que había sufrido golpes...³⁶

Unos días más tarde, a través de una resolución general del Consejo Académico de la UNLP con motivo de la normalización, se limitó al 31 de diciembre las designaciones del personal docente interino que prestaba servicios en las distintas dependencias de la Universidad.³⁷

³³ Entrevista María Raquel Coscarelli (Primera parte).

³⁴ Ídem (Primera y segunda parte)

³⁵ Ídem

³⁶ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte).

³⁷ Resolución del Consejo Superior, nº 24 del 22 noviembre de 1974.

La totalidad de los integrantes del grupo fueron despedidos y no reincorporados, como sí sucedió con otros profesores y auxiliares docentes de la carrera de Ciencias de la Educación.

La notificación no los sorprendió debido a que era previsible, la *veíamos venir*.³⁸ No obstante, todavía no dimensionaban la gravedad de los sucesos que acaecerían.

Algunas voces del grupo relatan cómo significaron la noticia de la cesantía junto con otras situaciones dolorosas que les tocaba atravesar en el día a día:

...ahí en el año '74 nos agarró, ¿cómo era?, aquel ministro, después que murió Perón, Ivanissevich ... Bueno, cambiaron las autoridades, obviamente, de todas las universidades, y nos echaron a todos de todas partes.³⁹

Y si te echaban de la universidad tenías que tener los ojos muy abiertos porque ya eras señalada, solamente por haber sido ... no sé, por no estar de acuerdo con la política militar, no estar de acuerdo con los golpes militares concretamente, obviamente, por ser democráticos digamos y por tener una clara ideología. No digo partidaria, clara ideología.⁴⁰

En educación han dejado cesantes dos tipos de grupos: Ivanissevich y los militares que se parecían mucho ... No obstante, yo creo que eso nos salvó bastante a todos porque al no estar dando vueltas por la facultad, dejaban de visualizarte tanto... Yo siempre digo ... hay maldades que se terminan convirtiendo en bondades.⁴¹

...la cesantía fue una cosa masiva, yo te conté que había una cola en el rectorado para el último cheque y recibí la nota de cesante. Toda mi cátedra fue dejada de lado. Yo ya me lo veía venir pero no teníamos idea de la gravedad de lo que se venía después...⁴²

Interpretamos que los despidos de la FaHCE eran un acontecimiento crítico que creaban las condiciones para un nuevo momento de bifurcación secundaria en la trayectoria del grupo, cuya consecuencia principal sería su desintegración.

Este suceso colocó a cada uno de los protagonistas en una situación muy difícil respecto a sus otras actuaciones profesionales.

³⁸ Expresión que se reitera en todos los entrevistados ante la pregunta: ¿qué nos puede contar de ese momento?

³⁹ Entrevista José Tamarit (Primera parte).

⁴⁰ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁴¹ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁴² Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

Gran parte de ellos padecieron lo que hemos denominado «efecto dominó», debido a que empezaron a perder en forma paulatina todos sus trabajos. En ese sentido testimonian:

Iban echándonos de un lugar o de otro... Yo seguí trabajando en Obras Públicas pero me trasladaron del área Planeamiento Regional y Urbano a la dirección de Geodesia, que no tenía absolutamente nada que ver, concretamente al archivo histórico... en el que estaban los planos, copias y demás ... El jefe del departamento ... un personaje muy notable de la provincia, ... entendía perfectamente mi situación así que vino y me dijo: mire Tamarit, no sé por qué vino acá ... no se haga problema. Prácticamente no tenía nada que hacer. Entre otras cosas, me dedicaba a curiosear en el archivo histórico.⁴³

...no tener trabajo no es sólo lo económico, hay algo más grave que lo económico que es el sentirse inútil en la sociedad ¿no? Y rechazada ... No importa que sean unos desgraciados, te excluyen.⁴⁴

...mientras estábamos sin trabajo (Juan Carlo Tedesco lo invita a participar) en un proyecto editorial. Íbamos a hacer una historia de la pedagogía: vos trabajás el nacionalismo pedagógico, yo trabajo Mercante ... y qué sé yo ... Firmamos el convenio, lo entregamos a la editorial Constancio Vigil en Rosario y la volaron de un bombazo. Me llamó y me dijo: se acabó, se acabó, se acabó...⁴⁵

Una minoría, por el contrario, pudo preservar algunas de sus inserciones profesionales fuera de la Universidad en un clima intimidatorio y de mucho miedo.

En los ámbitos laborales que pudieron resguardar, recibieron tratamientos antagónicos: desde sufrir etiquetamientos mediante expresiones del estilo *va a venir una que es una revolucionaria, una montonera...*,⁴⁶ hasta actitudes de solidaridad a través de acciones de ayuda y resguardo:

Cuándo fueron a requisar el Instituto milagrosamente mi ficha había desaparecido, nunca supe si fue un directivo o un auxiliar...⁴⁷

Además algunos de los jóvenes pedagogos continuaron reuniéndose con sus compañeros de cátedra durante un tiempo, conformando una especie de grupo de estudio motivados por la necesidad de continuar con la formación académica y

⁴³ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

⁴⁴ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁴⁵ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

⁴⁶ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

⁴⁷ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte).

preservar, de ese modo, lo poco que les quedaba de la Universidad. Se juntaban en sus casas a seguir leyendo la escasa bibliografía que les llegaba. Así una entrevistada expresa:

...dijimos: nos echaron pero vamos a tener continuidad en leer. Y seguimos leyendo lo poco que llegaba ... Pero después, fue tal el terror que tuvimos que sacar de las bibliotecas los libros que teníamos.⁴⁸

Retornando al escenario institucional de la carrera de Ciencias de la Educación, sus nuevas autoridades cubrieron los cargos vacantes con la selección de otros docentes.

Estimamos que para los alumnos de la época, ese viraje en el escenario institucional debe haber causado confusión, aunque sólo se hicieron presentes en la Facultad a rendir sus exámenes finales en situaciones bastante irregulares:

Libretas en las que se asientan cuatro o cinco materias aprobadas en pocos días nos hablan de la necesidad de la gestión, en concluir una etapa e iniciar una nueva.⁴⁹

Iniciaba, entonces, un nuevo período en la formación pedagógica de esos estudiantes, depurada de contenidos políticos e ideológicos, que pasamos a considerar en sus rasgos principales.

2.2. 1975: se instala el terror

Durante ese año, las persecuciones y detenciones que ocasionaron más muertes se prolongaron en el país.

A partir del mes de febrero, el Ejército, convocado por la presidente, asumió la tarea de reprimir la guerrilla en Tucumán. El genocidio estaba en marcha.⁵⁰ Por entonces, las Fuerzas Armadas emprendieron una cruenta y creciente represión mediante una acción terrorista clandestina. En los ya dispersos miembros del grupo se instaló el terror que perduraría largos años.

En la UNLP se produjeron nuevas cesantías para profesores titulares y adjuntos de todas sus unidades académicas. En la carrera de Ciencias de la Educación Ricardo Nassif fue el primero en ser exonerado como profesor titular de Pedagogía, el 25 de marzo de

⁴⁸ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

⁴⁹ Silber, J. y otros (2011) *Op. Cit.*, p. 60.

⁵⁰ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 236.

ese año. Le sucedieron, el 10 de abril, Guillermo Savloff en su condición de profesor titular de Sociología de la Educación y Berta Braslavsky, el 11 de julio, siendo profesora titular de Pedagogía Diferenciada.⁵¹

Braslavsky y Nassif concretaron su intención de irse del país. La primera partió rumbo a Venezuela, mientras que el segundo, se exiló en Panamá y, luego, en París. En los países donde residieron, ambos, desempeñaron actuaciones profesionales vinculadas a la UNESCO y a Naciones Unidas. Por el contrario, Savloff decidió quedarse en la ciudad de La Plata con la consecuencia, unos meses después, de su terrible asesinato.

Hacia fines de ese año, la mayor deriva represiva comenzó a ser protagonizada por las Fuerzas Armadas en coordinación con las fuerzas policiales.⁵² Un protagonista confirma:

Ya a fines del '75 cuando los militares virtualmente tomaron en sus manos toda la represión, antes de que se diera el golpe en Marzo del '76, estaban manejando totalmente ellos la cosa ... Si no me equivoco, creo que Albano Harguindeguy era el Jefe de Policía ... ahí empezaba la represión fuerte, ni hablar, la del 24 de Marzo del '76...⁵³

Así, en el mes de noviembre llevaron detenido a José Tamarit, en circunstancias particulares que describe con tono de humor como una manera de mirar el pasado a la luz de su presente:⁵⁴

...me llevaron preso en circunstancias que dieron lugar a muchas bromas, chistes ... Yo venía de jugar al fútbol ... Íbamos a jugar a una canchita por Arana ... Mi cuñado pasaba a buscarme por mi casa y salí disfrazado de jugador. No llevé documento. El asunto fue que cuando volvíamos había una patrulla de la policía y el ejército que paraba a los autos y pedía documentos. El único que tenía documento en ese auto, éramos cuatro, era mi cuñado, que manejaba, ... y nos llevaron directamente a la comisaría, ubicada a la entrada de la Ciudad de La Plata. Y bueno, yo, cuando nos llevaron allí, tuve más o menos conciencia de lo que podía pasarme. Sabía de mis antecedentes de esto, de lo otro ... Y así fue. Y ahí quedé.⁵⁵

⁵¹ Según resoluciones del Consejo Superior de la UNLP n° 117; n°452 y n° 1350. Consultar Silber y otros (2011) *Op. Cit.*, p. 62.

⁵² Franco, M. (2012) *Op. Cit.*, p. 132.

⁵³ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

⁵⁴ 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, p. 104.

⁵⁵ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

En la comisaría platense quedó detenido cuarenta días, compartió un calabozo junto a otros once. Luego, sufrió diferentes traslados. Primero, lo destinaron a la cárcel de Devoto; más tarde, a la Unidad Penal Nº 9 y, por último, a la cárcel de Caseros.

Estuvo privado de la libertad casi cuatro años. En su condición de preso político a disposición del Poder Ejecutivo Nacional, solicitó asilo en Suecia vía un organismo de Derechos Humanos.⁵⁶ *Cada tanto dejaban salir a alguno...*⁵⁷ En ese tiempo, Suecia era uno de los países europeos que contaba con «generosas políticas de recepción»⁵⁸ para los perseguidos políticos.

No obstante, permaneció un tiempo prolongado tras las rejas, en donde los días transcurrían entre la lectura de muchísima literatura...

...leí a los clásicos de Europa y de América Latina, creo que a todos... Pero ni un solo libro que tuviera que ver con la sociología, o la pedagogía.⁵⁹

Padeció la recepción de noticias dolorosas ligadas a la muerte de conocidos y amigos:

...cada hecho de esos era muy... te imaginás. Cuando se trata de gente que uno conoce, que ha tenido amistad, y todo lo demás, es muy fuerte ¿no?⁶⁰

Hacia fines de ese año, los integrantes del grupo dejaron de comunicarse con colegas y amigos debido a que estaban marcados por el terror que los interrogaran o fueran a buscarlos.

En un análisis comparativo entre el autoritarismo nazi y el terrorismo de Estado argentino, Alejandro Kaufman nos señala que la novedad del exterminio a las víctimas radicó en la indistinguibilidad de los destinatarios de la represión: «en ambos casos, algo que los sujetos peligrosos hacían, pensaban o sentían contenía el germen

⁵⁶ Teniendo en cuenta el testimonio del entrevistado no podemos afirmar que el ejercicio del “derecho a opción” haya sido el mecanismo adoptado para salir de la cárcel. Ese derecho, no siempre concedido con facilidad, permitía a las personas privadas de la libertad optar por salir del país a condición de poder permutar años de encarcelamiento sin proceso judicial con la pena del destierro. Para ello debían contar con la anuencia de algún país dispuesto a recibirlos. Consultar Canelo, B. (2007) “Cuando el exilio fue confinamiento: argentinos en Suecia”. En Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 107.

⁵⁷ Entrevista José Tamarit (Segunda parte)

⁵⁸ Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 17.

⁵⁹ Entrevista José Tamarit (Tercera parte) 18 de mayo de 2011, ciudad de Buenos Aires. Argentina.

⁶⁰ Ídem (Segunda parte).

infeccioso que solo se podía suprimir eliminando a sus portadores, irremediables huéspedes de un mal incurable y contagioso».⁶¹

Es por ello que los miembros del grupo, para sobrevivir, comenzaron a deshacerse de pertenencias que pudieran dar algún indicio del «mal». En los primeros tiempos hicieron desaparecer sus agendas personales, esforzándose por olvidar *hasta los apellidos...*⁶² Podían caer bajo sospecha por la sola razón de ser pariente de alguien o figurar en una agenda.⁶³ Había llegado el momento de abandonar una posición ingenua para empezar a tener una *total claridad de que el que se quedaba, perdía.*⁶⁴

Ese año culminó «en medio de una profunda crisis y una descomposición política creciente que facilitaron el aumento de la presión militar para definir la ruptura del orden institucional».⁶⁵

2.3. 1976: el peor desenlace

Ese año se inició con otra nueva pérdida que impactó y conmovió profundamente al grupo. El 20 de enero, una cuadrilla parapolicial secuestró de su domicilio al profesor Guillermo Savloff, saqueó su vivienda y luego lo asesinó. Encontraron su cadáver a las afueras de la ciudad de La Plata.

Quién ayer había sido su profesor, su maestro y su amigo, hoy había sido asesinado. Los miembros del grupo se enteraron de la fatal noticia por vías y circunstancias distintas: fueron avisados en la cárcel, mediante un llamado telefónico de una colega o por la lectura de lo sucedido en el periódico local de ese día.

Es más, algunos de los pedagogos del grupo rápidamente se organizaron para emprender una cadena solidaria que pudiera ayudar a su esposa, Dora Antinori, y a sus dos hijos, a marcharse del país y preservar sus vidas. Una de las entrevistadas relata la manera en que emprendieron esa acción solidaria:

Me llamó Cyra Roux y me dijo todo de una vez: mirá, mataron a Guillermo ...
Dora está en tal lugar, en Buenos Aires. Por favor venite porque vamos a

⁶¹ Kaufman, A. (2007) "Los desaparecidos, lo indecible y la crisis. Memoria y *ethos* en la Argentina del presente". En Franco, M. y Levín, F. *Op. Cit.*, p. 240.

⁶² Entrevista Griselda Malis (Segunda parte).

⁶³ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 242.

⁶⁴ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁶⁵ Franco, M. (2012) *Op. Cit.* p. 112.

tener mucho trabajo ... Para los servicios secretos no serviría Cyra, pobre ángel ... Ahí yo empecé a ayudar a Dora ... quien se había refugiado en el Hogar Obrero, en un departamento que le habían prestado ... Había que hacer como una especie de colecta ... Yo no fui cuando se fue, porque era *too much* ya.⁶⁶

La muerte de Savloff ocasionó a la generación de pedagogos una gran indignación y una honda tristeza debido a lo que significaba, académica y afectivamente, este profesor y amigo.

Para el conjunto, hasta el final, Savloff había sido inquebrantable en sus convicciones y coherente en su manera de pensar y actuar. Aún hoy la memoria colectiva del grupo deja traslucir un dolor que perdura en sus miradas y gestos. Algunas de sus voces expresan:

Decía lo que pensaba en cada momento. Tampoco creo que era muy consciente de las consecuencias. La última vez que lo vi me dijo: yo me quedo en La Plata porque nunca viví en la violencia. Qué argumento, increíble. Yo nunca fui violento ... Una cosa increíble ¿no? Bueno ... Creo que nos encontramos el 18 de enero, no sé ... de casualidad en Buenos Aires. Ahí me dijo: todo esto se perdió, hay que replegarse, hay que trabajar teóricamente, ahora estoy en un Instituto de Estudios Sociales. Le pregunto: ¿pero vivís en La Plata? y me respondió: sí. Yo no lo podía creer. Bueno, chau, chau. Nos despedimos⁶⁷

...la muerte de Guillermo Savloff, fue antes del proceso ... me acuerdo que era el verano del '76. A partir de allí empezamos, yo estaba acá con mi hijo, que era un niño, y ya no podía dormir en la casa. Todos los días teníamos que buscar otros lugares adonde ir porque ya te dabas cuenta que eran tus amigos directos a los que asesinaban...⁶⁸

Lloré tanto a Savloff, porque Savloff era un hombre tan distinto y tan parecido a Nassif. Dominaban su disciplina pero se interesaban por la gente que los rodeaba. Les preguntaban por su estado, por la familia, por el bienestar ... Bueno, viste, era un hombre bueno. Y fue una pérdida que no tiene nombre...⁶⁹

Cómo era Guillermo, era predecible ... él se quedó en su casa y fueron a buscarlo ... Yo me enteré de su muerte mucho después...⁷⁰

Imaginate que me enteré de la muerte de Guillermo Savloff por el diario "El Día" porque estábamos hasta incomunicados entre nosotros ... Nunca voy a

⁶⁶ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁶⁷ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

⁶⁸ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁶⁹ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

⁷⁰ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte).

olvidarme de eso, que abrí el diario “El Día” y decía: Apareció muerto ... Horrible ... ¿Vos sabés lo que es enterarte por el diario? ... Imaginate en qué estado vivíamos...⁷¹

En ese escenario de dolor por la acumulación de pérdidas, comenzaba a instalarse en el imaginario social que «quien ayer era un familiar, un conviviente, un cuñado, un amigo, un vecino, de pronto se convertía en una alteridad radical que se destinaba a la desaparición».⁷²

En los meses siguientes los sujetos del grupo continuaron viviendo realidades complejas. No sólo parte de ellos perderían sus trabajos sino también a sus seres queridos. *Todos los días se iba alguien, todos los días despedíamos a un amigo...*⁷³

Ese conjunto de motivos dio lugar a que empezaran a concretar la posibilidad del exilio. Al igual que otros ciudadanos en su situación, «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».⁷⁴

Al respecto nos resultó muy elocuente el diálogo que una de las entrevistadas realizó con un personaje desconocido a quien describe como *muy elegante, conservador y aristocrático*. Este tenía, en ese momento, a su hijo exiliado por ser secretario de la Agrupación de Abogados peronistas y fue quien la alertó para tomar una decisión que hasta el momento no había podido:

- ¿Por qué no se va?
- A mí me cuesta muchísimo irme
- Váyase tranquila, porque va a volver con la frente alta. La han dejado cesante en demasiados lugares, eso es una alerta. Y él me dio un empujón...⁷⁵

Finalmente, el 24 de marzo, como desencadenante del proceso previamente reseñado, la Junta de Comandantes en Jefe, integrada por el general Jorge Rafael Videla, el almirante Emilio Eduardo Massera y el brigadier Orlando Ramón Agosti,

⁷¹ Entrevista María Angélica Lus (Primera parte).

⁷² Kaufman, A. *Op. Cit.*, p. 241.

⁷³ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

⁷⁴ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 105.

⁷⁵ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

depuso y arrestó a Isabel Martínez de Perón. Acto seguido se hizo cargo del poder y dictó los instrumentos legales del llamado «Proceso de Reorganización Nacional».⁷⁶

El terror estaba instalado en la piel del grupo generacional. Había llegado la hora de deshacerse de otro vestigio del «mal», los libros atesorados en las bibliotecas personales.

La mayoría de los protagonistas quemaron sus libros, mientras que unos pocos quisieron salvaguardarlos en otro lugar físico que no fuera su casa, pero el intento se frustró porque los militares ya estaban en todas partes.

Este desprendimiento, si bien puede entenderse como superfluo en el devenir de tanta muerte, marcó otra pérdida importante para ellos, pues para los trabajadores del campo intelectual y la cultura «los libros» forman parte de la subjetividad, construyen identidad. Ese sentido interpretamos en sus palabras:

En algún momento en el que tuve que quemar todo, hasta los libros de Neruda, los miré y dije no, esto no lo puedo quemar...⁷⁷

Tuvimos que quemarlos, y teníamos que tener cuidado a ver dónde los quemábamos porque ... nosotros no sabíamos cuándo podían caer en nuestras casas, a buscarnos.⁷⁸

Fue tal el terror que tuvimos que sacar de las bibliotecas los libros que teníamos. Mi marido me llevó los libros a un guarda muebles, cuando fue a pagar, le dijeron: no me pague nada porque vino el ejército y se llevó todos los libros. Los míos y los de otros, que hacían lo mismo que yo ... Los que conservé, les sacaba la primera hoja, les ponía algo como para enmascararlo...⁷⁹

Entonces, hacer desaparecer papeles que pudieran comprometerlos para preservarse y preservar a familiares, colegas y amigos constituyó –interpretamos- una decisión personal y política, al tiempo que condensó el miedo colectivo.

Ahora bien, lo que parecería estar en juego en esos actos es la supresión de las identidades que los miembros del grupo habían construido mediante ámbitos variados de formación. Tal como ellos lo manifiestan, los mecanismos activados para poder

⁷⁶ Romero, L. A. *Op. Cit.*, pp. 237-239.

⁷⁷ Entrevista Ana Candreva (Primera parte).

⁷⁸ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

⁷⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

enfrentar «los límites impuestos por la cultura del miedo»⁸⁰ estuvieron centrados en el ocultamiento, el desprendimiento y el olvido de quienes eran.

Veremos más adelante que estos mecanismos de supervivencia los acompañarán durante los largos años de vivir en el exilio/insilio. Por tanto, «no sólo las prácticas políticas se vieron diezmadas por la represión del '75 en adelante. También las nuevas prácticas de sí fueron abruptamente abortadas».⁸¹

La violencia que continuó el terrorismo de Estado –anticipado desde el accionar de la Triple A- durante «el trienio sombrío»⁸² (1976-1978) de la dictadura militar en el poder, adquirió su máximo parangón en «la política de desaparición de personas (para Videla, entes que no existen),⁸³ el empleo sistemático de la tortura más inhumana, los campos de concentración y su destino de muerte, la apropiación de niños en cautiverio».⁸⁴

Para los jóvenes pedagogos que nos ocupan, la soledad, el desarraigo y la elaboración de duelos formaron parte del camino a transitar en las distintas experiencias de exilio/insilios por las que debieron pasar.

3. El derrotero del exilio: la persistencia de un pasado que no quiere pasar⁸⁵

El exilio constituyó una de las formas que asumió la política represiva durante la última dictadura militar. Los disidentes al nuevo régimen fueron forzados a abandonar el país, su trabajo y su militancia, así como sus lazos de pertenencia social e identidad, mientras que para otros, la instancia de salir del país no formó parte de una opción viable y emprendieron acciones de resistencias personales al interior de la Argentina.⁸⁶

Los significados en torno al significante «exilio», es tratado como «la separación de una persona de la tierra en la que vive, un proceso de expatriación, generalmente,

⁸⁰ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 304.

⁸¹ Fernández, A. M. *Op. Cit.*, p. 441.

⁸² Expresión que tomamos de Luis Alberto Romero. *Op. Cit.*, p. 242.

⁸³ Lo aclarado entre paréntesis es un agregado nuestro para resaltar la expresión utilizada por el General Jorge Rafael Videla para referirse a las personas que no están ni muertas, ni vivas.

⁸⁴ Hilb, C. *Op. Cit.*, p. 37.

⁸⁵ Expresión que tomamos de Elizabeth Jelin. *Op. Cit.*

⁸⁶ Basualdo, V. (2007) "Una aproximación al exilio obrero y sindical". En Yankelevich P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 188.

ocasionado por motivos políticos». ⁸⁷ Sin embargo, las experiencias de exilio estudiadas en el grupo -como ya lo enunciamos- se caracterizaron por ser de dos tipos: los que emigraron al exterior y los refugiados internos.

Más de la mitad de los pedagogos de este estudio no pudieron irse del país. Algunos lo intentaron, pero por distintas razones no lo lograron (les negaron el pasaporte, no contaban con recursos económicos suficientes para trasladarse con toda su familia, entre otros motivos). El resto pudo marcharse de la Argentina aunque con dificultades y obstáculos difíciles de sortear.

Para «ambos casos, la experiencia fue de desconcierto e incertidumbre ... buscaban un lugar donde refugiarse de la muerte y del miedo». ⁸⁸ Sin embargo, emerge en sus relatos una especie de herida que aún no termina de cerrar entre quienes pudieron irse y quienes no. Al respecto varios comentan:

Muchos se fueron al exterior y así se salvaron ... Los que nos quedamos cortando clavos fuimos nosotros. ⁸⁹

Muchos optaron por el exilio interno ... Creo que son los que más sufrieron, aparte de los desaparecidos -por supuesto que no hablo de eso- digo de los que no sufrieron ni encarcelamiento ni desaparición; y otros decidieron irse ¿no?... ⁹⁰

Digamos, ellos (los que pudieron irse) pudieron recuperar una vida académica y un trabajo ... La continuidad de la vida académica en ese momento estaba esencialmente vinculada a la posibilidad de irse, saliendo del país porque era una cosa muy negra, y algunos incluso sostenían que había que dejar de persistir en la facultad, a mí me parecía correcto, lo que pasa es que yo no podía hacerlo... ⁹¹

Consideramos que dichas experiencias constituyeron un suceso crítico en las vidas del grupo. Asentimos con Pablo Yankelevich y Silvina Jensen que constituye un error argumentar en función de los grados de desdicha que comportó el destierro frente al

⁸⁷ A partir de la consulta efectuada en el Diccionario online RAE. Ver en <http://diccionario.terra.com.ar/diccionario/refugio>.

⁸⁸ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 77.

⁸⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

⁹⁰ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁹¹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

sufrimiento de quienes se quedaron, debido a que ambas vivencias son incomparables.⁹²

Confirman nuestra hipótesis las reflexiones que sobre el tema efectuaba Ricardo Nassif, en una carta escrita el 20 de abril de 1984 en París:

Éstos últimos y largos años (casi 10ii) de alejamiento del terruño y los amigos que lo siguieron pisando, no fueron fáciles. No lo fueron para los que nos fuimos ni para los que se quedaron. Quienes nos fuimos debimos cargar con nostalgias muy ondas, atravesar períodos más o menos extendidos sin trabajo (aunque personalmente no me quejo, independientemente de si lo que hice y hago respondía y responde a mis deseos ... porque la prioridad fue sobrevivir) y siempre, como en mi caso, convertidos en nómades, en gitanos, pasando de un país a otro sin saber cuál sería el próximo, además de comprobar que el exilio (obligado o voluntario) era, efectivamente, todo lo que se dice de él (ruptura, desadaptación y readaptación permanentes, esto es, cambio cotidiano de piel. Pero los “idos” estuvimos lejos de la tragedia concreta, real, que ustedes vivieron y experimentaron directamente, en carne propia. Yo tengo un gran respeto por los que permanecieron allá, y lo sostengo cada vez que encuentro algunos compatriotas que creen que el solo hecho de estar fuera los convierte en héroes frente a los cuales deberían inclinarse quiénes se quedaron (ii). Esta solidaridad mía con los “exiliados de adentro es, sin duda, uno de los sentimientos que traba mi decisión final para el regreso ... deberé primero superar esta especie de difuso complejo de culpabilidad (?). Habría que hablar mucho sobre este asunto en torno a cientos de tasas de café, en largas sesiones de autoanálisis grupal...⁹³

Entendemos que la ausencia de ese autoanálisis pendiente entre los «idos» y los de «adentro», que planteaba el profesor Nassif, ha dejado resentimiento y culpabilidad soterrados. Excede los objetivos propuestos para esta investigación profundizar ese camino que emerge de los testimonios de los protagonistas de esta historia. Empero, en lo que sigue, describiremos y analizaremos en qué consistieron dichas experiencias debido a que también reconocemos que presentaron matices particulares para cada uno de los casos e, incluso, para cada uno de los integrantes del grupo.

⁹² Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 12.

⁹³ Carta de Ricardo Nassif, 20 de abril de 1984, París, p. 1.

3.1. Las experiencias de los «idos»

Para los tres pedagogos del grupo que pudieron irse del país, la expatriación tuvo diferentes países de radicación hasta que, finalmente, todos terminaron residiendo en México.

Otros estudios sobre exiliados argentinos de los años setenta,⁹⁴ señalan que México se convirtió en uno de los principales lugares de residencia en América Latina.

Que se hubiera constituido en uno de los destinos de preferencia radicó en una serie de razones. Gran parte de los estudios consultados aducen que los argentinos, con relativa facilidad, encontraban en México espacios para instalarse y ejercer sus profesiones, en coincidencia con una particular coyuntura por la que estaba atravesando ese país. El acelerado crecimiento económico y una ampliación del aparato estatal, que pasó a asumir nuevas responsabilidades en la gestión de proyectos de desarrollo social y económico así como en la ejecución de políticas culturales en diversas ramas, propiciaron condiciones de empleabilidad para el alto porcentaje de argentinos que arribaban a suelo mexicano entre 1970 y 1980.

Fue en el año 1977, cuando dos de las integrantes del grupo pudieron abandonar el terruño con un destino incierto.

Edith Lattaro, junto a su hijo, partió de la Argentina para reencontrarse con su esposo exilado un tiempo antes en Venezuela donde vivieron los dos primeros años. Luego se trasladaron a México.

El nuevo mundo que se abrió para ella a partir del desarraigo trajo aparejado la vivencia de sensaciones contradictorias que expresa del siguiente modo:

Muy difícil pero también muy, no sé ... ¿cómo te puedo decir?, experiencias que te enseñan otro aspecto de la vida que nunca habíamos conocido, por supuesto nada gratificante ¿no? Pero sí gratificante la recepción que uno tenía en los países que te recibían. Te daban trabajo, trabajo calificado, se fijaban en lo que te había pasado, la formación que tenías y trabajamos muy bien, tanto en Venezuela como en México.⁹⁵

⁹⁴ Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007) "México y Cataluña: el exilio en números". En Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.* (pp. 209-251); Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*; Gaja, A. C. (2010) "Literatura y Exilio: el caso argentino. La narrativa de Mempo Giardinelli y Tununa Mercado". Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad Autónoma de México (UNAM). México 2010. Consultada el 1 de noviembre de 2013 en <http://www.riehr.com.ar/index.php>; Lastra, S. (2010) *Op. Cit.*; Alfonso Garatte, M. (2013) *Op. Cit.*, entre otros.

⁹⁵ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

Así, el dolor del destierro se entremezclaba con la comprensión del pueblo que la acogía y con la compañía de colegas y amigos en su misma condición.

Haber pasado esos años en un suelo culturalmente afín y en el que habitaba una importante colectividad de argentinos le permitió compartir, por cercanía de *gustos y criterios*⁹⁶ más momentos con sus conciudadanos, sin dejar de reconocer que tanto venezolanos como mexicanos les brindaron una generosa hospitalidad en sus tierras.

En ambos países pudo continuar su actividad profesional, dedicándose a la capacitación y formación docente en el nivel de la Educación Superior. En Venezuela estuvo a cargo del dictado de la cátedra: Metodología didáctica, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia. En México se encontró entre el «33% de académicos exilados que trabajó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)».⁹⁷ En esa universidad se desempeñó en la Facultad de Ingeniería, donde realizaba acciones de formación docente como adscripta al Centro de Servicios Educativos de esa institución.

Estas nuevas experiencias laborales, si bien estuvieron vinculadas a su trayectoria anterior en la UNLP, también le permitieron efectuar virajes. En primer lugar, abandonó las corrientes teóricas conductistas para incursionar en los enfoques cognitivos en el campo de la didáctica. Señala que fue el momento en el que cambió a *Bloom por Ausubel*,⁹⁸ alejándose de una didáctica sistémica, como antes lo había hecho en la cátedra platense. Además, podríamos suponer que este cambio conceptual en ella estuvo estrechamente vinculado al movimiento de revisión que estaba gestándose en el campo intelectual mexicano y que provocó el desplazamiento de la tecnología educativa a la didáctica crítica, la apertura de los estudios sobre el *currículum*, y que los propios argentinos en el exilio contribuyeron a problematizar (Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, Justa Ezpeleta, entre otros).⁹⁹

⁹⁶ Ídem.

⁹⁷ Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 228.

⁹⁸ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

⁹⁹ Sobre este punto se extiende de modo exhaustivo el trabajo de Suasnabar (2009) anteriormente citado. Ver también Coria, A. (1997) "Gestos y escenas. Procesos de institucionalización de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. 1960-1975". Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa. CEA, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

En segundo lugar, incursionar en la formación docente para profesores universitarios le permitió abordar con mayor profundidad una especialidad didáctica. En esa línea de trabajo, también había adquirido sus primeros antecedentes en la FaHCE, a partir de su participación en la formación didáctica de profesionales de la medicina que ejercían la tarea docente. Incluso, la continuidad en la especialidad marcará su trayectoria profesional futura al retornar a la Argentina pos dictadura.

Por el contrario, María Angélica Lus se embarcó en soledad en un vuelo con destino a Venezuela, dejando a su familia en la Argentina. Su esposo había decidido no acompañarla en ese derrotero y tuvo que esperar un tiempo para reencontrarse con sus hijos. Así rememora el día de su angustiosa y confusa partida:

Yo tomé el avión sola, y vos podés creer que se rompió la turbina ... y dio la vuelta, y yo dije acá me juego ... Había una mujer venezolana sentada, al lado mío, y le dije: señora, yo me voy al exilio porque este país no es lo que dicen los diarios. Me contestó: vaya en paz porque yo estoy enteradísima de lo que pasa acá. Cuando yo vi que daba vuelta el avión, no pensás en una turbina, porque habían hecho dar vuelta muchos aviones...¹⁰⁰

La elección de radicarse en Venezuela estuvo vinculada a los contactos académicos que había establecido con Berta Braslavsky en la UNLP. Tal como lo mencionamos anteriormente, la profesora Braslavsky se había exilado un tiempo antes en ese país y le había brindado conexiones laborales para trabajar en tierras venezolanas. No obstante, más tarde fue invitada por la directora de Educación Especial de México, Magalí López Palacios, a dictar un seminario en ese país y le propuso quedarse.

Así decidió buscar a sus hijos, *los tiliches como dicen los mexicanos*,¹⁰¹ e instalarse con su familia en México. Residieron en el país alrededor de siete años, hasta el retorno definitivo a la Argentina.

En esa época, poder garantizarles el bienestar a sus hijos era una de las preocupaciones que la asaltaba y que todavía guarda en su memoria, pues sentía una gran culpa por haberlos desarraigado de la tierra natal. A pesar de ese temor reconoce que pudo desarrollar su profesión con *buenos salarios* y crecer profesionalmente

¹⁰⁰ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁰¹ Ídem.

puesto que continuó *su formación académica*¹⁰² y pudo participar de experiencias laborales enriquecedoras en el campo de la Educación Especial.

Es más, constituye el único caso estudiado en el que es posible observar un itinerario de continuidad con la especialidad que había iniciado a mediados de los años sesenta en la UNLP y a la que seguirá dedicándose al regresar a la Argentina. Sin embargo, su ruptura con el pasado estuvo signada por el abandono de la militancia partidaria que, con el correr del tiempo, sublimará en nuevas formas de hacer política.

En el transcurso de los años de exilio, realizó cortas estadías en Canadá y en Boston, donde cursó estudios con Noam Chomsky sobre el lenguaje infantil. Asimismo, en México, formó parte de un *proyecto de grupos integrados, destinado a brindar educación básica a niños repetidores de muy bajo rendimiento escolar, dentro del sistema de la escuela regular*.¹⁰³ En dicho proyecto continuó profundizando en la problemática de la integración, sobre la base de criterios pedagógicos fundados en una visión despatologizada de la educación especial.

Haber participado del proyecto, además, le permitió reencontrarse con Dora Antinori, quien estaba exilada en la ciudad de Monterrey, Estado de Nuevo León. Esta región constituyó uno de los centros urbanos de México donde se asentaron exilados argentinos.¹⁰⁴

A diferencia de otros pedagogos, la profesora Antinori vivió la experiencia del no retorno a su país, quizás por lo traumático de su exilio. No obstante, en esos años perduraba en ella *un resentimiento muy grande con la Argentina*.¹⁰⁵ Otro testimonio suma a nuestra conjetura algunos elementos:

Dora quedó muy dolida... por más que ella hizo una carrera (en México) ... Pero tal vez ella hubiera necesitado otro reconocimiento ... El que se fue siempre tiene la nostalgia de volver. Pero volver a un lugar donde ... ya no era la historia de ella.¹⁰⁶

Al igual que muchos otros exiliados, tal vez Dora comprendió que no había retorno para ella, porque como señaló Améry, citado por Malena Alfonso Garatte, integrarse a

¹⁰² Ídem.

¹⁰³ Lus, M. A. (1995) "Mi experiencia personal en proyectos de integración". En: Lus, M. A. *Op. Cit.*, pp. 121-125.

¹⁰⁴ Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 220.

¹⁰⁵ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁰⁶ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido¹⁰⁷ y, agregamos, los afectos perdidos.

En agosto de 1979, José Tamarit, junto a su esposa y a sus dos hijas, acometió el exilio rumbo a Suecia con la expresa prohibición de no regresar al país por su condición de emigrado político. Como ya hemos señalado, José salió de la Argentina desde la cárcel y Suecia «significó la única posibilidad de escapar del espacio carcelario». ¹⁰⁸

La estancia en tierras europeas fue corta. Pasado un año, decidió trasladarse a México debido a que en Suecia no pudo encontrar un espacio para desarrollar la profesión. Si bien ese país, a diferencia de otros, contaba con una infraestructura específica para la recepción de refugiados,¹⁰⁹ constituyó un lugar de paso hasta encontrar «una residencia más aceptable desde el punto de vista laboral, cultural, lingüístico y hasta climático». ¹¹⁰

Por el contrario, México le permitió trabajar en lo suyo muy rápidamente, reencontrarse con colegas y amigos. Fue ese país el que lo albergó hasta el momento que pudo regresar a Argentina.

En tierras mexicanas, se desempeñó en la dependencia gubernamental de la Secretaría de Educación, en el área de Planeamiento Educacional. En ese ámbito, recuerda haber participado de la preparación de un Manual de Planeamiento para todos los estados mexicanos. Esa labor también requirió acciones de seguimiento y asesoramiento sobre el uso del manual en los equipos regionales, quienes tenían a su cargo el trabajo de relevamiento, planeamiento y programación educativa para cada estado. La tarea culminaba con la centralización de la información, la elaboración del presupuesto y la organización del funcionamiento del sistema educativo mexicano. Destaca dos cualidades de su trabajo de esos años:

Todo el tiempo trabajé en planeamiento, hice una experiencia riquísima ... Y conocí mucho más México que Argentina. ¹¹¹

¹⁰⁷ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 207

¹⁰⁸ Canelo, B. *Op. Cit.*, p. 107.

¹⁰⁹ Ídem, p. 110.

¹¹⁰ Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 245.

¹¹¹ Entrevista José Tamarit (Segunda parte).

Una vieja pasión que no estuvo dispuesto a abandonar durante el exilio fueron sus inquietudes políticas. En México se relacionó con *compañeros peronistas de una línea radicalizada y progresista*, nucleados en el Consejo Tecnológico Peronista. Este Consejo se había *constituido desde la época de Perón, impulsado y coordinado por Rolando García*.¹¹² En esa época, recuerda que conformaron un grupo que congregaba a intelectuales argentinos de buen nivel en los distintos campos, que se reunían con alguna regularidad asumiendo compromisos en la elaboración de trabajos -folletos de estudio, de actualización- sobre distintos aspectos de la situación argentina.

Leemos esta última actividad como la más cercana a su vida anterior al exilio, aunque vivida por él como ajena a su inserción profesional. Interpretamos, además, que le permitió construir algún tipo de ligazón con su suelo desde la lejanía.

Si bien su nueva inserción laboral en la Secretaría de Educación tuvo una línea de continuidad con la intervención profesional que venía realizando en Argentina fuera de la Universidad y su participación en el Consejo Tecnológico Peronista lo ligó con su actuación política, efectuó una ruptura respecto al desarrollo teórico de la Sociología de la Educación y de su carrera académica en esa especialidad.

Por casi diez años no volvió a tener contacto con lo que había sido su campo de interés en los comienzos de su trayectoria académica en la UNLP. Al respecto, a modo de anécdota, nos comenta:

Llegué a México y me puse a trabajar activamente en la cuestión de planeamiento y ahí tenía experiencia de Argentina, y tampoco entonces me reconecté con la Sociología de la Educación ... En determinado momento leí, no sé cómo fue que llegó a mis manos ... yo no recuerdo bien ... un trabajo de Adriana Puiggrós. Adriana Puiggrós ya estaba instalada en México desde hacía muchos años atrás, en la UNAM, en el que se hacían críticas al reproductivismo y a mí me resultó sorprendente ... no me gustaron, yo no estaba de acuerdo...¹¹³

En ese tiempo se mantuvo al margen de los procesos de transformación conceptual del campo socioeducativo que estaban liderando tanto académicos argentinos como mexicanos. Por aquellos años, en México, había comenzado la crítica al reproductivismo educativo a partir de nuevos referentes teóricos (la recuperación del

¹¹² Ídem (Tercera parte).

¹¹³ Entrevista José Tamarit (Tercera parte).

pensamiento de Gramsci en clave de un marxismo cultural, los aportes del enfoque etnográfico, entre otros) pero signado por la preocupación de repensar las formas de intervención político intelectual en la realidad escolar.¹¹⁴

En el caso particular de José «la continuidad de aquellos debates político-educativos que la dictadura militar dejaría inconclusos»¹¹⁵ recién serían retomados al retornar a su actividad académica después del exilio, y afianzaría una posición en el campo socioeducativo crítico.

Para concluir, nos interesa resaltar que las trayectorias de los tres pedagogos que transitaron el exilio externo comparten elementos comunes más allá de las singularidades señaladas. Siguieron una ruta geográfica de exilio similar. México no fue el primer destino pero sí el definitivo. En ese país pudieron insertarse laboralmente, acorde a su calificación profesional. Incluso, en esas experiencias es posible evidenciar la existencia de continuidades y de rupturas con las vidas anteriores.

Estimamos que las decisiones de continuidad formaron parte de una estrategia (consciente o inconsciente) de preservar aspectos identitarios de lo vivido en el terruño natal. Por el contrario, las decisiones de ruptura podrían ser leídas como la necesidad (consciente o inconsciente) de olvidar lo que habían sido para darse la oportunidad de ser otros, a partir de las nuevas circunstancias, no elegidas pero que el destino los desafiaba a vivir.

Acordamos con Malena Alfonso Garatte que ese momento de ruptura y dislocación, ocasionado por el destierro, puede ser pensado como condición de posibilidad de estos sujetos y, al mismo tiempo, escisión con el mundo (aquel que ya-no es), y con ellos mismos (aquellos que ya-no son), y que, por lo mismo, les impide ser idénticos.¹¹⁶

3.2. Las experiencias de los de «adentro»

La supervivencia de los cuatro protagonistas del grupo que emprendieron el exilio interno –insilios- en tiempos de dictadura tuvo otros matices.

¹¹⁴ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 106.

¹¹⁵ Ídem, p. 146.

¹¹⁶ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 54

Si bien «el exilio ha sido definido generalmente como un desplazamiento físico/geográfico que realiza un actor que busca salir del país en el que vive por motivos políticos o por el temor que se funda en un contexto de violencia e inseguridad»,¹¹⁷ también existieron -en el caso del terrorismo de Estado Argentino- otras salidas (físicas o simbólicas) en los intentos de hallar maneras diversas de proteger la vida personal y la de los familiares.

Así, buscar un lugar donde vivir en el interior de la provincia de Buenos Aires o en otra provincia del país, abocarse a estudiar una carrera distinta a la profesión de pedagogo o intentar sobrevivir en forma aislada en la ciudad de La Plata, constituyeron algunas de las opciones forzadas que tomaron los integrantes del grupo que se quedaron.

Como bien señala Ana María Fernández, se trataba de sostener la difícil empresa de resistir y negociar en las nuevas situaciones.¹¹⁸

En el propio suelo y «bajo un clima social casi irrespirable»¹¹⁹ es posible distinguir dos tipos de experiencias en el periplo seguido por estos pedagogos: por un lado, las experiencias que hemos denominado de «insilio-externo» y, por otro, las experiencias de «insilio-interno». Las primeras refieren a aquellos sujetos que permanecieron en la Argentina pero en un lugar geográfico diferente al de la ciudad de La Plata. En cambio, las segundas aluden a los sujetos que continuaron viviendo en la ciudad dentro de los cubículos que pudieron construir para refugiarse de la adversidad.

Dos pedagogos del grupo, Héctor Mendes y Griselda Malis, atravesaron esa primera experiencia mientras que, Raquel Coscarelli y Ana Candreva, fueron víctimas de la segunda. Retomamos aquí brevemente cada caso particular.

Héctor, para conservar su vida, intentó irse del país pero no lo logró. En un primer momento, atendiendo al último consejo brindado por Braslavsky y Nassif: *usted se tiene que ir del país, porque lo van a matar*,¹²⁰ procuró organizar la salida de la Argentina junto a su familia.

¹¹⁷ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 40.

¹¹⁸ Fernández, A. M. *Op. Cit.*, p. 442,

¹¹⁹ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 266.

¹²⁰ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

En él anidaba la convicción de que irse le permitiría preservar la vida y continuar desarrollando la profesión de pedagogo. Al no poder concretar esa expectativa, si bien salvó su vida, interrumpió/suspendió su trayectoria académico-profesional hasta el retorno de la democracia.

Diversos factores contribuyeron a que no prosperaran los intentos de partir al exterior: miedo a caer en las garras del ejército y la policía que tornaba dificultoso asumir ciertos riesgos.

Salir fuera de las fronteras nacionales de manera legal y por sus propios medios implicaba, para él y su familia, correr el riesgo que acarreaba, en ese tiempo, obtener el pasaporte. Concretar ese trámite significaba:

...una cosa muy curiosa, el pasaporte estaba pero había que ir a buscarlo a una oficina especial ... Lo especial era que nadie volvía ... Y bueno, yo no fui ... Después ... en el '88 me iba del país a una gestión como profesor y reclamé el pasaporte y me lo dieron con esa fecha. Yo la verdad que quería matarlos ... Estaban esperándome para limpiarme y ahora me decían que no había ido a buscar el pasaporte, que había caducado y que tenía que hacer una declaración porque no había ido a buscarlo, ¡en plena democracia! Bueno, no importa...¹²¹

Además la opción de emigrar a otro país, habiendo solicitado asilo político constituía otro riesgo para él. Escoger ese camino traía aparejado *entrar a una embajada con mi familia, vivir ahí hasta que consiguieran sacarnos... Las embajadas, trabajaban muchísimo pero no era fácil.*

La situación, además, se tornaba compleja puesto que se debía tener extremo cuidado en la embajada elegida, ya que *si elegías mal... No podía jugar, tenía dos nenas chicas...*¹²² Entonces, lo entendió como un costo familiar que no estuvo dispuesto a pagar.

Finalmente, la vía del exilio interno fue la opción que tomó. Se radicó en el sur del país con su familia. A partir de ese momento, comenzó una etapa distinta en su historia de vida. La Patagonia Argentina constituyó el lugar donde pudo resistir como persona, preservar su humanidad y, también, el sitio donde fue posible explorar otros mundos, ajenos, a lo que había sido su mundo.

¹²¹ Ídem.

¹²² Ídem.

El total abandono de la profesión ofició de ruptura con su vida pasada. Para ganarse el sustento trabajó de *cualquier cosa*¹²³ y emprendió oficios variados: vendedor, viajante, gerente de empresa, etc. En esas renovadas experiencias laborales adquiría conciencia de que su antigua existencia había girado en torno a la Universidad, puesto que había sido su lugar *natural de referencia*, su *segunda casa*,¹²⁴ una marca que le había otorgado identidad.

Entonces, en ese preciso instante en el que su mundo anterior se deshacía tuvo lugar un desaprendizaje por medio del cual el mundo se presentó abierto y dispuesto a ser leído de otra manera.¹²⁵ Descubrió que todavía había mucho por aprender en el desconocimiento que su presente le ofrecía de los mundos *del empresario, el petrolero, los camioneros, los patronos y los peones...*¹²⁶ De ese modo, comenzó a recorrer otro camino plagado de enseñanzas renovadas pero también de mucho silencio.

No obstante, no todo fue abandono y ruptura. En estas circunstancias tuvo la oportunidad de retomar una vieja vocación, la literaria. No olvidemos que en sus años de estudiante universitario había renunciado a la carrera de Letras por sus ideales políticos. El reencuentro con la literatura le permitió recuperar su voz e inventarse un refugio, cuya función fue oficiar de puente entre su viejo mundo y aquel presente. De pronto, la participación en un taller literario a cargo del profesor Nicolás Bratosevich, cesanteado de la UBA, lo reunió con otros en condiciones similares a las suyas, en torno a prácticas de lectura y escritura.

Ese espacio comenzó a significarle *un cable a tierra* en donde podía *leer, discutir otras cosas y escribir intensamente*.¹²⁷ También le permitió abandonar toda expectativa de retomar el ejercicio de la profesión.

En definitiva, para Héctor el exilio no fue vivido como un «estado transitorio, un estar de paso»¹²⁸ esperando la posibilidad de regresar, sino como un tiempo signado, paradójicamente, por la *ausencia de lo educativo pero lleno de otras cosas...*¹²⁹

¹²³ Ídem.

¹²⁴ Ídem.

¹²⁵ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 53

¹²⁶ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

¹²⁷ Ídem.

¹²⁸ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 42.

¹²⁹ Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte).

Si bien en democracia retomaría la profesión, no retornaría a los espacios laborales de donde forzosamente debió alejarse por la dictadura.

En el caso de Griselda Malis, continuar viviendo en la ciudad de La Plata se tornó asfixiante. Una suma de circunstancias la llevaron a acarrear la difícil decisión de partir para nunca más volver. Sentirse bajo la amenaza represiva del terrorismo ideológico junto a la pérdida de trabajo de su esposo, la empujaron al camino de la partida.

En el año 1977, ella y su familia, se establecieron en la localidad de 9 de Julio, provincia de Buenos Aires. La elección del nuevo terruño fue un poco azarosa en el intento desesperado de encontrar un lugar posible para habitar. La existencia de un familiar en esa localidad, *yo en 9 de Julio tengo uno de mis hermanos...* hizo que el interrogante de esos días, *a dónde nos podíamos ir...*¹³⁰ tuviese una respuesta.

Emigrar al interior no significó, a diferencia de Héctor, el abandono de la profesión pero sí la interrupción definitiva de su trayectoria académica en la Universidad y le otorgó otro rumbo a su vida profesional.

Re-comenzar fue duro. En los primeros tiempos, toda la familia subsistió con el salario docente del cargo de maestra titular en la rama de Educación Especial que logró trasladar, después de una larga espera, en el Ministerio de Educación y gracias a la solidaridad de un empleado administrativo. En esa época, no sólo bastaba tomar la dolorosa decisión de marcharse, había que sortear algunos obstáculos para lograrlo.

La condición de extranjera en un territorio próximo, arrojó a Griselda a una relación de des-conocimiento que la invitaba a la aventura, a la incertidumbre, a un deseo de conocer más pero también al temor de lanzarse a lo no conocido.¹³¹ Con esa mixtura de sensaciones, su primer trabajo como maestra a domicilio le dio la oportunidad de integrarse a la comunidad y generó la expectativa de insertarse en otros ámbitos laborales. Sin embargo, los intentos iniciales fracasaron.

*Recién Llegadita a 9 de Julio y con muy poco trabajo,*¹³² concursó el puesto de regente de un Instituto de Formación e Investigación en Tecnología Alimentaria. Si bien

¹³⁰ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

¹³¹ Frigerio, G. y Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Argentina: Santillana, p. 34.

¹³² Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

lo ganó, nunca la designaron ni le informaron las razones. En ese momento, tuvo la sospecha de que la persecución ideológica del régimen militar traspasaba la relativa distancia geográfica que había antepuesto con su pasado.

Un tiempo después, las *cosas comenzaron a cambiar...*¹³³ y logró desempeñar tareas afines a su profesión de pedagoga. A partir de entonces, la sala de clases constituyó el lugar donde Griselda desplegó sus disidencias pedagógicas. Ese micro espacio actuó, a la vez, de refugio y resistencia. En soledad, y a pesar del dispositivo de autocensura interiorizado producto del miedo, recuerda que:

...en plena dictadura, los que tuvimos la suerte de poder seguir dando clases, aunque sea lejos ... enseñaba Freire, o lo que sea ... y no decía de qué autores eran ... Sí se me daba esa posibilidad ... No podía tomar la pancarta e ir a luchar ... pero podías ... me parece a mí ... enseñarlo ... Siempre me pareció que en esa relación educando educador, había un espacio que no podían violar, si vos te lo proponías.¹³⁴

Durante ese período trágico de su vida, atravesó tantas pérdidas que no estuvo dispuesta a que el gobierno autoritario la despojara de todo. Continuar ejerciendo la profesión docente en el encuentro que se produce entre educador y educandos, le brindó la confianza y una libertad limitada para expresar lo que pensaba.

«Suele afirmarse que todo exilio encierra una paradoja. Por una parte, implica pérdida, condena, castigo, fractura. Por la otra, salvación, libertad, enriquecimiento».¹³⁵ Al igual que los otros, Griselda, no escapó a esa paradoja.

A pesar de la adversidad, pudo re-comenzar y desarrollar la profesión en variados niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Aún resuenan en su memoria las enseñanzas de Ricardo Nassif en sus clases de Pedagogía:

...él siempre nos dijo, y eso a mí me había quedado, un buen pedagogo tiene que transitar la práctica por todos los sistemas posibles...¹³⁶

Visto a distancia considera haberlo cumplido porque pudo enlazar – a pesar de las roturas- un pasado con un presente difícil que, a su vez, diagramó su itinerario.

¹³³ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

¹³⁴ Ídem.

¹³⁵ Jensen, S. (2011) "Exilio e Historia Reciente: Avances y perspectivas de un campo en construcción". [En línea] Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4806/pr.4806.pdf.

¹³⁶ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

Con el transcurrir de los años, el ámbito de la Formación Docente en la enseñanza de la didáctica y el campo de la práctica constituyeron sus principales espacios de intervención y de especialización en el campo pedagógico.

En lo que sigue, relataremos las dos experiencias restantes, denominadas de «insilio-interno».

Raquel Coscarelli fue una de las pedagogas del grupo que decidió no abandonar la ciudad de La Plata. *Yo me quedé, no me fui de la ciudad.*¹³⁷ Se refugió en «ámbitos recoletos, casi domésticos»¹³⁸ a la espera de que todo terminara.

En los inicios de la dictadura, continuar viviendo en La Plata fue muy dificultoso. En esos años, los militares llevaron a cabo una verdadera masacre, la ciudad se había constituido en uno de sus principales escenarios.

A pesar del clima *terriblemente opresivo y de mucho miedo*,¹³⁹ Raquel pudo continuar ejerciendo la profesión fuera de la Universidad. Había podido preservar, no sin complicaciones, sus inserciones laborales como pedagoga en la Dirección de Psicología del Ministerio de Educación y en la Escuela de Sanidad del Ministerio de Salud, organismos dependientes de la gobernación de la provincia de Buenos Aires. *Yo seguí, con un cagazo total y no me tocaron...*¹⁴⁰

Sin disipar la necesidad de continuar con la formación académica que había comenzado en la Universidad, ahora perdida,¹⁴¹ utilizó esos espacios laborales para seguir leyendo la poca bibliografía a la que tenía acceso. Esa práctica de autoformación constituyó el refugio que se inventó para resistir a *varias embestidas*¹⁴² profesionales y conservar la avidez intelectual que caracterizó a su generación.

Más adelante, el miedo paralizador disminuyó. Podríamos fechar ese momento en el año 1978, cuando «la función de “poner en orden el país” estaba práctica y

¹³⁷ Entrevista María Raquel Coscarelli (Tercera parte) 10 de mayo de 2011, La Plata. Argentina.

¹³⁸ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 244.

¹³⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹⁴⁰ Ídem (Tercera parte), 10 de mayo de 2011, La Plata. Argentina.

¹⁴¹ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 273.

¹⁴² Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

sinistramente cumplida». ¹⁴³ No obstante, para Raquel, continuaron siendo años teñidos de soledad y hermetismo.

Recién a principios de la década de los '80 *empezamos a movernos otra vez*. ¹⁴⁴ En rigor, a partir de la derrota de la Guerra de Malvinas (tal como nos ocuparemos más adelante) es posible ubicar el comienzo de la transición democrática, que, con el levantamiento de las restricciones a la actividad de los partidos políticos, abrió paso a un período que culminará con la sustanciación de la elección presidencial del 30 de octubre de 1983. ¹⁴⁵

Para Raquel ese ciclo de su vida se caracterizó por una especie de *impasse* relativo, en tanto, había podido desarrollar la profesión pero con limitaciones.

Las expectativas que alimentaron la esperanza de la llegada de la democracia, le permitieron vivir la transición como la espera de un retorno, hasta ese momento impensado.

Ana Candreva imaginó irse del país pero no lo consiguió. Para ella y su familia residir en el extranjero no constituyó una opción viable. No contaba con recursos financieros, ni con contactos políticos suficientes para la partida. En esa coyuntura, haber sido políticamente independiente implicó, según ella, no contar con un partido político que la protegiese y que hiciese posible el traslado.

De ese modo, la decisión involuntaria de quedarse en la ciudad de La Plata marcó de manera especial su trayectoria profesional y académica futura. La formación en el campo de la medicina, que realizó en tiempos de la dictadura, hizo que no sólo desarrollara esta profesión junto a la de pedagoga, sino que pudiera integrarlas al regreso de la democracia.

Al igual que sus colegas, la llegada del Proceso la colocó ante situaciones complicadas y dolorosas, que al día de hoy, no ha terminado de elaborar. En su memoria aún conserva imágenes fragmentadas de esos días donde convivía con el miedo aterrador:

¹⁴³ Franco, M. (2007) "Solidaridad internacional, exilio y dictadura en torno al Mundial de 1978." En Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 147.

¹⁴⁴ Entrevista María Raquel Coscarelli (Tercera parte).

¹⁴⁵ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 310

...en la esquina de mi casa estaba el Falcon, tres veces la allanaron pero no encontraron más que una señora mayor, mi suegra, y tres niños, mis hijos...¹⁴⁶

Ligada a la desaparición de personas, las tareas de secuestro de esos años de «todo aquél que pudiera ser etiquetado de subversivo, o sobre el que cayera algún tipo de sospecha»¹⁴⁷ estaba en manos de los grupos de operaciones, quienes «actuaban preferentemente de noche, en los domicilios de las víctimas, a la vista de su familia, que en muchos casos era incluida en esa operación».¹⁴⁸

Si bien este no fue el destino de Ana y su familia, sí funcionó como modo de intimidación, control y dominación mediante el terror, objetivos que los militares tenían reservados para con los vivos.

En ese clima de temor, con situaciones familiares muy adversas, un día tomó la drástica decisión de *darle para adelante, con la carrera, cuidar a mi grupo y preservar la vida...*¹⁴⁹

De su pasado, sólo pudo conservar uno de sus trabajos y el estudio que, en su caso, funcionaron como refugios ante tanto desamparo.

No haber perdido las *veinticuatro horas cátedras que dictaba en el Instituto de Formación Docente nº 1 de Avellaneda*¹⁵⁰ significó el sustento económico de esos años y continuar, en parte, con el ejercicio de la profesión.

El refugio laboral, sin embargo, muchas veces fue alterado por la fuerza de los acontecimientos externos. Asalta nuevamente su memoria el impacto que tuvo para ella el Mundial de Fútbol de 1978:

...lo que significaba salir de Avellaneda a las once menos diez de la noche en esa época, donde se gritaban los goles para poder acallar mejor otros gritos...¹⁵¹

Ese evento deportivo «fue utilizado por el gobierno de facto, en el plano interno, como un factor de movilización “patriótica” para renovar los apoyos militares,

¹⁴⁶ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte).

¹⁴⁷ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 76.

¹⁴⁸ Romero, L. A. *Op. Cit.*, p. 240.

¹⁴⁹ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte) 12 de julio del 2011, La Plata. Argentina.

¹⁵⁰ Ídem.

¹⁵¹ Ídem.

silenciando la realidad política del país» y, en el plano externo, «para publicitar la “verdadera realidad argentina” y frenar la creciente oposición externa», producto de las denuncias internacionales sobre la violación a los Derechos Humanos.¹⁵²

El refugio del estudio, por el contrario, actuó como un espacio más seguro, en el que pudo poner en práctica el mimetismo¹⁵³ a la espera de que todo finalizara... *Estudiar, estudiar y estudiar...* fue la fórmula que Ana creó para *resistir*¹⁵⁴ todo el período que los militares estuvieron en el poder.

Desde los estudios secundarios continuando por los universitarios, la UNLP se había configurado «en su lugar de vida, el sentido de su existencia»,¹⁵⁵ *mi casa*.¹⁵⁶

El lazo construido era tan fuerte que, a pesar de haber sido expulsada como docente de una unidad académica de esa casa de estudios, logró permanecer en otra, asemejándose a otros estudiantes.

Refugio y resistencia parecería ser la estrategia común que operó en los exiliados internos en la difícil empresa de sobrevivir.

La elección de un segundo estudio de grado estuvo movilizada por una experiencia educativa con relación a la problemática de la adolescencia que había realizado como *asesora pedagógica en el Colegio Nacional de Olavarría, en el marco del Proyecto XIII*.¹⁵⁷ Esa razón, más las actuales circunstancias, hicieron que entre 1972 y 1978 realizara la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

Pero como la dictadura continuaba... y debía preservarse, decidió extender sus estudios en el campo de la Salud hasta el retorno de la democracia. Durante ese tiempo, efectuó una formación de posgrado que consistió en una especialidad en Pediatría, el doctorado en Medicina y una especialidad postdoctoral en Psiquiatría.

Sin desconocer el quiebre que el exilio significó para Ana, es posible leer que también la colocó ante la condición de posibilidad de re-direccionar su trayectoria hacia lo que, de ahora en más, serían sus dos campos de interés: la educación y la salud.

¹⁵² Franco, M. (2007) *Op. Cit.*, p. 149.

¹⁵³ Expresión que tomamos de Luis Alberto Romero. *Op. Cit.*

¹⁵⁴ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

¹⁵⁵ Remedi Allione, E. (2008) *Op. Cit.*, p. 24.

¹⁵⁶ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

¹⁵⁷ Ídem.

Para finalizar, las experiencias personales y únicas que emprendió cada uno de los pedagogos en el exilio interno no impiden identificar ciertas estrategias similares, de algún modo, enunciadas.

La imperiosa necesidad de inventarse refugios para poder preservarse, emerge como aquel elemento común que caracterizaría esta modalidad de exilio. Una entrevistada lo sintetiza del siguiente modo:

Supongo que cada uno de nosotros, los que hemos vivido ese exilio interno, de alguna manera, consciente, inconsciente, preconsciente, o todo junto tuvimos que construirnos un modo de resistencia, ¿no? ... Cada uno, obviamente, lo hizo desde su propia estructura de personalidad, de sus propios deseos, o sea, desde el mundo interno.¹⁵⁸

Ese refugio inventado que les otorgaba identidad, ofició como espacio de protección, en tanto lugar posible de ser habitado hasta que la dictadura llegara a su fin, pero también fue la estrategia de resistencia desplegada ante el clima «de aquellos años signados por una sociabilidad vigilada, restringida a la individualidad y familiaridad de los lazos de la vida privada, donde los militares habían condenado la cotidianeidad».¹⁵⁹

No obstante, tal como hemos esbozado en cada situación, ese refugio constituyó un lugar de posibilidad para retomar viejos amores, continuar formándose siguiendo itinerarios restringidos y, sobre todo, para aprender de otros mundos, externos e internos.

En concordancia con la apreciación de Malena Alfonso Garatte en la narración de otras experiencias exilares:

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.¹⁶⁰

3.3. Malvinas abrió el camino del retorno

La desesperanza que inmovilizó a los integrantes del grupo en el exilio se transformó en ilusión renovada a partir de la Guerra de Malvinas. Este suceso marcó, entre otros

¹⁵⁸ Ídem.

¹⁵⁹ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 276

¹⁶⁰ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 184.

factores, el derrumbe de la dictadura militar «más violenta y tenebrosa de la historia argentina».¹⁶¹

El 2 de abril de 1982, las Fuerzas Armadas desembarcaron y ocuparon las Islas Malvinas, dando comienzo a la guerra. Argentina había reclamado infructuosamente esas islas a Inglaterra desde 1833, cuando habían sido ocupadas por los británicos. La decisión del general Galtieri -en ese momento presidente- de ocupar y recuperar las Malvinas mediante la acción armada perseguía propósitos diversos. Por una parte, permitiría unificar las Fuerzas Armadas tras un objetivo común perdido y, por otra, conseguiría ganar la cuestionada legitimidad ante una sociedad visiblemente disconforme. La guerra finalmente se perdió y agudizó la crisis del régimen militar.¹⁶²

«La rendición de Puerto Argentino el 14 de junio dejó al descubierto el fracaso de este último intento de legitimación del régimen militar que se sumaba al fracaso en lo económico y en lo político».¹⁶³

Hasta ese acontecimiento gran parte de los pedagogos del grupo estaban convencidos de que la dictadura iba a durar eternamente y que nunca retornarían del exilio (externo e interno). Así, una entrevistada expresa:

...creía que la dictadura no tendría retorno. Cuando se dio lo de Malvinas, todo el mundo comenzó a decir, primero, más bajo y después más alto ... Porque fue necesaria una guerra ¿no? para volver ... Yo creo que fue Malvinas la que abrió el camino del retorno...¹⁶⁴

Con la derrota, como ya señalamos, se abrió un período de transición hacia la democracia durante el cual los exilados externos comenzaron a soñar, tímidamente, con «el momento de regresar al hogar, de reencontrarse con los amigos, compañeros y familiares queridos»,¹⁶⁵ mientras que los refugiados internos empezaron, lentamente, a movilizarse. Al respecto, una protagonista menciona:

¡Oh casualidad!, entre comillas, obviamente, nos empezamos a encontrar en las calles, en las plazas, en las veredas, en las ferias ... con personas que habíamos estado esos diez años en la ciudad y nunca nos habíamos visto...¹⁶⁶

¹⁶¹ Cavarozzi, M. (2002) *Autoritarismo y democracia*. Argentina: Eudeba, p. 68.

¹⁶² Romero, L. A. *Op. Cit.* pp. 263-264.

¹⁶³ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 310.

¹⁶⁴ Entrevista María Angélica Lus (Tercera parte) 1 de julio de 2011, Buenos Aires. Argentina.

¹⁶⁵ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 118.

¹⁶⁶ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

De ese modo, la sociedad argentina despertaba de un letargo. La resonancia de voces hasta entonces poco escuchadas, como la de los militantes de organizaciones defensoras de los derechos humanos, especialmente las madres de Plaza de Mayo, cobraban fuerza como el activismo social que renacía en diferentes campos.¹⁶⁷ También comenzaba la recomposición del campo intelectual de la educación y la reapertura del debate político-educativo.¹⁶⁸

No obstante, el retorno del exilio de los hombres y mujeres que nos ocupan, estuvo teñido de sentimientos encontrados. Al decir de Schütz, en palabras de Soledad Lastra, «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».¹⁶⁹

La duda, la zozobra, la alegría y el extrañamiento formaron parte de los sentimientos que acompañaron a los pedagogos de nuestra historia, al momento de liberarse del destierro prolongado al que habían sido sometidos.

La concreción del retorno no fue inmediata. Debieron prolongar la espera un tiempo más...

4. La desintegración del grupo generacional: *dejamos de ser los que éramos*

Como hemos reseñado en la introducción al capítulo, la trayectoria académica que el grupo generacional construyó en la UNLP sufrió un final abrupto, con específicas consecuencias personales y profesionales.

Gran parte de esas consecuencias han sido relatadas. Sin embargo, en este apartado nos proponemos retomarlas, sistematizarlas e introducir las no dichas.

En primer lugar, los acontecimientos vividos a partir del año 1974 obligaron a cada uno de los protagonistas del grupo a que sus biografías adopten *camino muy*

¹⁶⁷ Romero, L. A., *Op. Cit.*, p. 269.

¹⁶⁸ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 375.

¹⁶⁹ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 145.

*distintos*¹⁷⁰ a los inicialmente deseados y elegidos. Las experiencias de exilio testimoniadas dan cuenta de esos virajes en sus vidas.

En segundo lugar, la existencia de esa coyuntura compleja ocasionó la desintegración del grupo, debido a que la «historia generacional se disolvió en experiencias personales».¹⁷¹

Retomando a Karl Mannheim consideramos que esa descomposición del grupo dio lugar a la conformación de «unidades generacionales separadas». En términos del autor, la unidad generacional no forma un grupo ya que sus miembros perdieron la proximidad física e incluso pueden no entrar en contacto personal unos con otros. No obstante ello, responden de manera similar a las situaciones en las que participan y comparten cierta afinidad de principios y formas de considerar su mundo común de experiencia.¹⁷²

Entonces la conversión de «grupo» a «unidad» generacional, no implicó a los hombres y mujeres de nuestro estudio perder lazos de afecto y reconocimiento, a pesar de que la mayor parte de ellos no retornaron definitivamente a la UNLP después del exilio, e incluso, algunos, jamás se reencontraron.

Entendemos que haber sido partícipes de un proyecto político-pedagógico compartido posibilitó la construcción de vínculos fuertes que ni la fatalidad, ni el paso del tiempo, ni los cambios que cada uno realizó pudieron desactivar.

En tercer lugar, la dictadura militar dejó marcas con las que *cada uno hizo su síntesis de lo ocurrido y después del Proceso se volvió de otra manera...*¹⁷³

Los entonces pedagogos del grupo regresaron siendo otros, porque las experiencias vividas en los desencadenantes previos como en el propio exilio se constituyeron en oportunidades de formación. Entre sufrimientos, silencios impuestos, borraduras y aperturas se dieron la posibilidad de aprender *aspectos de la vida que nunca habíamos conocido...*¹⁷⁴

¹⁷⁰ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹⁷¹ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 135.

¹⁷² Zeitlin, I. *Op. Cit.*, p. 340.

¹⁷³ Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

¹⁷⁴ Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte).

No obstante, en esos aprendizajes también es posible advertir, como ya lo hemos señalado, «restos que quedan, huellas de un “pasado que no pasa”». ¹⁷⁵ En esas huellas anidan secuelas de «acontecimientos traumáticos» ¹⁷⁶ que emergen de diversas maneras en el caso estudiado. No olvidemos que «el recuerdo es volver a pasar por el corazón, en versión libre, con su zaga de sedimento y gozo, zozobra y certeza» ¹⁷⁷ la historia vivida.

Para algunos protagonistas, el evento traumático que fue reprimido y negado ¹⁷⁸ en su momento aún permanece latente, independientemente del paso del tiempo:

Yo tengo tan reprimido el hablar estas cosas ... Muy reprimido ... Primero fue por mi sobrevivencia. Después no quería que mis chicos escucharan que había habido tanta cosa... ¹⁷⁹

Tal como nos advierte Monique Landesmann, «el psicoanálisis nos ha explicado sobre los fenómenos psíquicos inconscientes responsables de las perturbaciones de la memoria, particularmente de los procesos de represión expresados en la filtración o represión total de los recuerdos y los recuerdos encubridores, entre otros». ¹⁸⁰

Para otros integrantes del grupo, los restos de ese período autoritario pasaron por la imposibilidad de convivir con «fantasmas y sombras» ¹⁸¹ de un pasado en el que *no había a dónde arribar...* Así, fue desechada la posibilidad de retornar a viejos territorios -esto es la ciudad de La Plata y a la FaHCE- pues todo *lo que yo viví ahí en los '70 no está ... no está*. Irremediamente esos fantasmas cobraban vida:

En esos días, La Plata estaba llena de siluetas de desaparecidos por toda la calle siete, yo recorría la calle y miraba los nombres e iba enterándome cada vez de más nombres, para mí es una ciudad de fantasmas ... era como caminar entre fantasmas... ¹⁸²

Por último, en todos aún perduran restos de dolor en una «gestualidad corporal» ¹⁸³ que, mediante, indicios -más o menos perceptibles- miradas, gestos y pausas dejan

¹⁷⁵ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132.

¹⁷⁶ Ídem, p. 68.

¹⁷⁷ Barco de Surghi, S. (2003) *Op. Cit.*, p. 95.

¹⁷⁸ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 68.

¹⁷⁹ Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte).

¹⁸⁰ Landesmann, M., Hickman, H. y Parra, G. *Op. Cit.*, p. 33.

¹⁸¹ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132,

¹⁸² Entrevista Héctor Mendes (Tercera parte) 31 de octubre de 2011, Buenos Aires, Argentina.

¹⁸³ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132.

traslucir lo conflictivo de ese pasado y se revelan heridas que no han terminado de cerrar:

Nosotros estábamos jugados y comprometidos ... queríamos replantear las cosas, proyectarnos ... Después vino el silencio y la elaboración de todos esos duelos ... Creo que todavía, hasta el día de hoy, los tenemos acá como atragantados...¹⁸⁴

No obstante, como sabiamente señala Elizabeth Jelin, regresar a la «situación límite» requiere no re-vivir sino poder incorporar la vida del presente, del después, en ese retorno. El presente de la memoria agrega algo fundamental, permite construir y acceder sin regresar del todo al pasado.¹⁸⁵

En cuarto lugar, los acontecimientos anteriormente relatados interrumpieron el legado pedagógico crítico que esta nueva generación de pedagogos había comenzado a gestar en la historia institucional de la carrera de Ciencias de la Educación platense. Interpretamos que ese grupo de jóvenes académicos estaba configurando una generación diferente a la de sus maestros desde el punto de vista de su posicionamiento en el campo intelectual. Estos últimos, en el inicio de la trayectoria académica del grupo, habían transmitido una herencia político-pedagógica que les permitió innovar y discrepar en el pasaje que efectuaron de la utopía social a los imaginarios revolucionarios, en una coyuntura que, además, lo favorecía.

No sabemos qué hubiese pasado si hubiese continuado el desarrollo académico de este grupo, como tampoco cuáles hubiesen sido los cambios en los ámbitos institucional y social a los que adherían y promovían. Lo cierto es que su expulsión de la carrera junto a un conjunto de profesores que acompañaban esas transformaciones dejó inconcluso debates político-pedagógicos al interior de la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación y detuvo, durante un lapso prolongado, la recuperación de una trama de esa historia.

En las voces de algunos de ellos todavía se mantiene vigente lo que representó ese período en su actuación profesional en la UNLP:

Significó que la utopía es realizable. Desearía volver a retomar en el punto que dejamos y que tuvimos que dejar porque no tuvimos alternativa. En ese

¹⁸⁴ Entrevista a Griselda Malis (Segunda parte).

¹⁸⁵ Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 95.

momento era posible hacer Ciencias de la Educación desde una identidad clara. La gran deuda es poder superar la ruptura que significó el 31 de diciembre de 1974. No pudimos retomar por los dolores, las heridas ... Fue una situación límite la que vivimos.¹⁸⁶

...no pudimos disfrutar de lo que nosotros empezábamos a estructurar y que transitamos con mucho dolor, mucha pérdida, y eso nos aisló, y tuvieron que pasar muchos años para poder volver a encontrarnos...¹⁸⁷

La apertura democrática que se efectivizó en diciembre de 1983 dio inicio a una nueva etapa en los campos social, institucional y biográfico.

Los itinerarios de los protagonistas del grupo generacional, ahora individuales, fueron retomados y desarrollados en distintas inserciones profesionales y académicas. Pero, además, se abrió otro ciclo en la vida institucional de la carrera de Ciencias de la Educación platense, no exenta de un lento proceso de recuperación de las herencias pedagógicas silenciadas.

Contar cómo siguió la historia de cada uno de los pedagogos y pedagogas al término del exilio implica abrir nuevos interrogantes: ¿cómo vivieron la experiencia del retorno?, ¿a dónde retornaron?, ¿en qué consistieron sus trayectorias después del exilio?

Excede a nuestro propósito de investigación profundizar en este nuevo ciclo que -entendemos- se produjo en sus recorridos académicos y profesionales. No obstante, en el epílogo, delinearemos los trazos gruesos de los rumbos que tomaron esos itinerarios desde el año 1984, -año en que casi todos regresaron- hasta su presente - fechado en el año 2011-.

Cerramos este capítulo con palabras de Paul Ricoeur, quien nos ha enseñado que comprender una historia... es comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos sucesivos en cuanto presentan una dirección particular... En ese sentido la "conclusión" es el polo de atracción del proceso entero. No hay historia sin que nuestra atención sea mantenida en suspenso por mil contingencias.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Entrevista Ana Candreva (Segunda parte).

¹⁸⁷ Entrevista Griselda Malis (Primera parte).

¹⁸⁸ Ricoeur, P. *Op. Cit.*, p. 17.



EPILOGO: VOLVER DEL EXILIO

«Lo más maravilloso de contar, recuerda un cuentista local, es hacer de puente para otros».

Andrea Alliaud, 2011.

1. Itinerarios en la recuperación de la vida democrática

En el cierre de esta Tesis nos proponemos retomar, en trazos muy generales, los rumbos que tomaron las trayectorias académicas y profesionales de esta pequeña comunidad de pedagogos en el período inaugurado por la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín.

El regreso constituyó para los hombres y mujeres del grupo una novedosa experiencia debido a que los itinerarios académico-profesionales tomaron nuevamente distintos rumbos, por diferentes motivos.

Para la totalidad de los sujetos que sobrellevaron el exilio, no hubo retorno al viejo hogar pues no volvieron (o no pudieron) radicarse en la ciudad de La Plata.

Los pedagogos que habían vivido esos años en México, al llegar país, habitaron un corto tiempo en la Ciudad y luego emigraron a la ciudad de Buenos Aires. Si bien dan la razón laboral como la causante de esa decisión, podemos también pensar que La Plata constituía un sitio de dolor y despertaba «el sentimiento de haber llegado a un lugar extraño o más bien, de sentirse extraños en el hogar».¹

Por otra parte, los protagonistas que habían organizado su vida en el interior del país experimentaron una vivencia similar. En el caso de Griselda Malis, no estuvo dispuesta a volver a desarmar su vida personal y profesional construida con tanto esfuerzo en ese re-comenzar que había significado los años de exilio. Mientras que en el caso de Héctor Mendes, la ruptura con el pasado había sido tan radical que había adquirido la consciencia suficiente de que ya no era posible retornar... En términos anímicos le resultaba *insoportable volver por una cuestión muy gráfica, todos los*

¹ Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 147.

*lugares a los que iba estaban marcados por muertos...*² En cambio, las tierras del sur que lo habían sabido cobijar en esos años difíciles seguían despertándole la sensación de protección que hacía mucho había dejado de sentir en la ciudad de La Plata.

Tampoco fue fácil para los pedagogos del grupo regresar a la FaHCE y a la carrera de Ciencias de la Educación después de diez años de alejamiento. Así como ellos regresaron siendo otros, la institución también era otra.

El clima de tensión entre expectativas y condicionantes heredados caracterizó la reapertura democrática³ para las universidades. Estas casas de estudios habían sido tan castigadas por la última dictadura militar que fue dificultoso salir rápidamente del letargo y el ostracismo.

En diciembre de 1983, las universidades fueron intervenidas y luego entraron, a través de la Ley 23.068, en un periodo provisorio de normalización que abarcó los años 1984-1986.

Entre otros aspectos, esa ley posibilitó el restablecimiento de las reglas democráticas al interior de las instituciones y habilitó el pedido de reincorporación «que contemple la situación del personal docente y no docente cesanteado, prescindido y obligado a renunciar por motivos políticos».⁴

En el caso de los integrantes del grupo, la reposición a los cargos docentes exonerados en 1974 no fue la opción que todos tomaron.

El profesor Ricardo Nassif, por el contrario, fue uno de los pocos catedráticos de la carrera de Ciencias de la Educación que efectuó la solicitud de reincorporación mientras decidía su futuro laboral más próximo en París. Finalmente, diversas circunstancias hicieron que nunca concretara su regreso.

Mientras Nassif organizaba su vuelta, recomendó al rector normalizador de la UNLP, Ingeniero Ricardo Pessacq, la designación de la profesora Julia Silber, su discípula, como directora del DCE y le requirió a ella que también se hiciese cargo de la cátedra de Pedagogía.

² Entrevista Héctor Mendes (Tercera parte).

³ Suasnábar, C. (2009) *Op. Cit.*, p. 400.

⁴ Ley 23.068, artículo 10, del 29 de junio de 1984.

«La valoración y legitimación de Nassif hacia la postulación de Silber pone de manifiesto de qué manera se actualizaba, en ese nuevo escenario político nacional, la transmisión intergeneracional de una autoridad que había estado asociada a la figura de Nassif y que Silber estaba en condiciones de asumir como representante preeminente de la “generación heredera de ese liderazgo” (Bourdieu, 2009)».⁵

Así, en marzo de 1984 en un escenario institucional complicado, la profesora Silber asumió la jefatura de ese Departamento.

En un intercambio epistolar que ella mantuvo con Nassif es posible apreciar las recomendaciones que él le efectuaba a la distancia, ante sus temores al asumir la conducción de la carrera:

Han transcurrido casi diez años en la vida del país, y esos diez años han generado una nueva realidad, nuevas exigencias que no estaban allí a comienzo de la década del 70. Lo que hay, finalmente, es una bandera a tomar entre las manos, y esas manos no son otras que las de vuestra generación. Los de mi generación pertenecemos a otra época –si queremos retornar- nuestro primer deber será hacer un verdadero reciclaje sobre el país y su cultura, ya que sin esa base seríamos apenas la nostalgia...

Es un loable acto el suyo al haber aceptado la jefatura del Departamento, y es igualmente loable su consulta, que deje correr ideas e iniciativas de muchos otros. En todo caso, ahora y siempre, lo que finalmente importa conservar y reforzar es el rigor del conocimiento y del trabajo sin pausas. Lo demás se dará por añadidura. Y tanto como para no perder las muletillas de maestrito de escuela hago la pregunta que, en otra época, en mis clases solía reiterar al final de una explicación: ¿ESTA CLARO...?

También sería deseable que se hiciera cargo de la cátedra de Pedagogía, y que también algunas compañeras del grupo la acompañaran en la aventura. Porque será una aventura, aunque en el caso de ustedes, una “aventura” en el más noble sentido de la palabra, ya que tendrá la carga de responsabilidad y de seriedad que ustedes ponen en cada acto.⁶

En un primer intento de renovación de la planta docente heredada de la dictadura, la profesora Silber se comunicó personalmente con varios de los miembros del grupo para que retornaran a las cátedras de las que habían sido expulsados en diciembre de 1974. Los convocados recuerdan:

...fue muy curioso porque cuando estaba esperando las valijas en Ezeiza, ví a mi señora que hablaba con alguien y me hacía una seña ... Era uno de los compañeros del equipo con el que trabajábamos con Savloff, que había

⁵ Garatte, L. (2012) *Op. Cit.*, p. 152.

⁶ Carta de Ricardo Nassif, *Op. Cit.*

estado exiliado en Chile. Y después nos habíamos perdido ... Y me dijo: Julia Silber te está esperando para ofrecerte Sociología de la Educación. Allí, en el aeropuerto...⁷

Bueno a mí me pasó algo cuando terminó el Proceso, y ... Julia me llamó y me dijo: mirá, se reincorporan ustedes con el mismo cargo. Ya lo llamé a Maco, yo no sabía qué iba a hacer él ... Y fui y estuve esos días en La Plata y le dije a Julia: yo acá no puedo volver, no puedo volver, me quedo en el sur. Estuve esperándola, porque no había llegado, era un día de lluvia, digo: yo no puedo volver, no puedo volver atrás. Y creo que hice bien, hice bien...⁸

Cuando Julia llegó tomó Pedagogía ... me pidió que la acompañara... Yo no sé si era adjunta en ese momento ... Y yo pasé previamente por una selección, que tuvo los requisitos de un concurso...⁹

En ese tiempo los vínculos afectivos construidos entre Silber y algunos miembros del grupo en el transcurso de los años sesenta y setenta, guiaron el retorno. Sin embargo este, como veremos, fue breve para quienes lo efectivizaron.

Otras dos pedagogas del grupo, en cambio, retornaron a la FaHCE por otras vías. Una de ellas cuenta que:

Yo regresé en diciembre del '84, estuve todo el '85 y el '86 con la cátedra (Diseño y planeamiento del curriculum) ... Sí, '86. Ya cuando me nombraron con dedicación exclusiva en la UBA tuve que dejar¹⁰

mientras que la otra menciona:

...nosotros hicimos, por ejemplo, una nota para que nos volviésemos a nuestro lugar ... y nos lo negaron, así, lisa y llanamente ... o sea que nosotros empezamos a encontrarnos con que encima había que explicar y justificar, y dar razones, y hacer notas y fundamentaciones ... y realmente vimos un accionar que era llamativo y doloroso ... Resulta que lo que había sido considerado nuestro ya no era nuestro ... Así que yo tuve que esperar, no fui convocada en esa primera etapa inicial, a mí no me convocaron desde ese grupo pequeñito que estaba tratando de ... Y cuando se hicieron los concursos, se concursó la materia, que se llamaba Biología de la Educación en ese momento, que se dictaba para Educación Física y para Ciencias de la Educación, y gané el concurso...¹¹

Para Edith Lattaro y Ana Candreva el regreso reviste matices, para la primera aparenta ser menos conflictivo que para la segunda. En este último caso, se pone en

⁷ Entrevista José Tamarit (Tercera parte).

⁸ Entrevista Héctor Mendes (Primera parte).

⁹ Entrevista María Raquel Coscarelli (Tercera parte).

¹⁰ Entrevista Edith Lattaro (Tercera parte) 9 de septiembre de 2011, Buenos Aires. Argentina.

¹¹ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

evidencia, siguiendo a Soledad Lastra, buscar restablecer un vínculo con personas y lugares que escapa a las posibilidades de un tiempo que es, en última instancia, irreversible. Por ello, aunque en el mejor de los casos, el retorno se concrete y los actores del exilio logren establecerse nuevamente en el hogar, lo que prevalece es un cambio sustancial que puede ser disfrazado por el actor pero que se infiltra en cada intento por recuperar las viejas relaciones con las personas y ambientes que ha dejado.¹²

El resto de las pedagogas del grupo tomaron la decisión de no retornar. Griselda Malis resolvió no volver porque había armado su vida en otro lugar pero también porque sintió:

...no tuve posibilidad para tomar contacto con la carrera. Yo pensaba que me tenía que venir a vivir acá o viajar y dejar la tarea que tenía allá, era...¹³

En cambio, María Angélica Lus, si bien afirma no haberse reincorporado a la FaHCE en su legajo docente consta una corta estadía en esa casa de estudio como profesora Adjunta interina de Pedagogía Diferenciada,¹⁴ cátedra en la que había iniciado su actuación académica previamente al exilio. Al conversar sobre el tema menciona:

Creo que no me interesaba la conducción que había en ese momento, creo que se había subido por el tapial gente de psicología, como Malbrán y Feoli, ¿no? Yo soy pedagoga y trabajo para pedagogos, y no voy a aceptar la coordinación de psicólogos...¹⁵

En agosto de 1984 la profesora Silber renunció a la jefatura del DCE, por motivos conflictivos cuya reconstrucción excede esta investigación. Esa situación dio lugar a que en octubre de ese año asumiera como directora de la carrera la profesora María del Carmen Malbrán.¹⁶

¹² Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 147.

¹³ Entrevista Griselda Malis (Tercera parte) 24 de noviembre de 2011, La Plata. Argentina.

¹⁴ Consta en su Legajo docente la designación en ese cargo del 1/10/84 hasta el 31/12/85.

¹⁵ Entrevista María Angélica Lus (Tercera parte).

¹⁶ La investigación de Lucina Garatte profundiza en los conflictos que ocasionaron la renuncia forzada de la profesora Silber como representante del grupo académico de Pedagogía y, además, analiza la asunción de un nuevo grupo a la gestión de la carrera. La profesora Malbrán, graduada como psicóloga educacional, formó parte de ese nuevo grupo liderado por María Celia Agudo de Córscico. Esta última había discontinuado su actividad académica en marzo de 1976, reincorporándose a la planta del DCE en febrero de 1984. También integró ese grupo Blanca Pena, nombrada vicedecana de la FaHCE en diciembre de 1983. De este modo, este grupo académico que había tenido su inserción en la carrera de

El grupo académico que logró consolidarse en la conducción de Ciencias de la Educación platense en torno a las figuras de Celia Córscico y María Malbrán, fue considerablemente distinto a los que habían sabido liderar, en un tiempo pasado -sin entrar en detalles- Nassif, Savloff y Braslavsky.

La muerte inesperada del profesor Ricardo Nassif constituyó una circunstancia que, estimamos, contribuyó a debilitar la permanencia de algunos pedagogos del grupo que habían podido retornar a la carrera.

Antes de concretar el regreso al país y a la carrera, el pedagogo platense falleció el 13 de noviembre de 1984 en París. En consecuencia, otra gran pérdida arrebató a los protagonistas del grupo cercanos a este profesor, la posibilidad de volver a reunirse con él, pero también «el destino privó a la universidad del reencuentro con un hombre que habría podido contribuir a superar desde su profesionalismo y sus acciones imbuidas de generosidad y ética, la devastación que produjeron los gobiernos autoritarios».¹⁷

En el siguiente cuadro de situaciones sistematizamos los distintos caminos que adquirieron las trayectorias académicas y profesionales de los integrantes del grupo generacional a partir del período de normalización:

- Los que no volvieron a la UNLP y realizaron su profesión en el sistema educativo o en otras universidades nacionales...
- Los que optaron por volver a la UNLP pero no se quedaron, porque decidieron desarrollar su carrera académica en otras universidades nacionales...
- Los que regresaron y se quedaron en la UNLP, a pesar de algunos obstáculos a sortear...

A continuación, bosquejaremos, en grandes trazos y para cada caso señalado el rumbo que individualmente siguieron los hombres y mujeres que conformaron la comunidad de pedagogos estudiada en esta tesis. Para ello recuperamos tres aspectos que caracterizaron la formación en sus recorridos: la carrera académica, la intervención profesional y la militancia política.

Ciencias de la Educación en los años sesenta y setenta adquirió en esta etapa un alto protagonismo. Consultar Garatte, L. (2012) *Op. Cit.*

¹⁷ Silber, J. (2007) *Op. Cit.*, p. 48

Griselda Malis no tuvo la posibilidad de regresar a la UNLP pero tampoco volvió a insertarse en ese nivel de la enseñanza y retomar la trayectoria académica interrumpida a fines de 1974. La decisión de permanecer en el territorio al que los años de exilio la habían arrojado para re-comenzar, le abrió la posibilidad de crecer y desarrollar la profesión en la desafiante y, a la vez, compleja tarea de formar maestros.

A partir de la reapertura democrática, continuó ejerciendo la docencia en el ámbito de la Educación Superior no universitaria y también pudo incursionar en otras actividades relevantes. Desarrolló tareas de gestión, ocupando cargos directivos en una institución educativa terciaria, integró equipos de investigación de los Centros de Investigación Educativa de la provincia de Buenos Aires (CIE) y cumplió acciones de asesoramiento curricular en la reforma educativa de los años '90.

En esta última experiencia -casi en el tramo final de su carrera- considera que pudo poner en juego e integrar saberes -teóricos, prácticos y experienciales- en pos de las decisiones políticas que acompañaron la confección del nuevo Diseño Curricular de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

Retomó la militancia partidaria en el peronismo al inicio de la democracia, mediante una práctica activa en una Unidad Básica que pronto abandonó. Desplegó la convicción, el compromiso y la solidaridad colectiva que implica abrazar una causa, a partir de ese momento, en el campo social, emprendiendo diversas actividades comunitarias en pos de mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía.

En la actualidad se encuentra jubilada de la profesión desde el año 1996, pero no de la docencia, a la cual siente como parte de su identidad, de su estar siendo en el mundo...

Luego del exilio Héctor Mendes tampoco se reintegró a la UNLP, más allá de que tuvo el ofrecimiento para hacerlo. En el período de la normalización universitaria optó por retomar su actuación académica en la Universidad Nacional del Comahue,¹⁸ en un

¹⁸ De ahora en más la referenciamos como UNCo.

regreso que vivió de modo imprevisto y sorpresivo, pues se había autoconvencido de que nunca más retornaría a la profesión de pedagogo...

Así, los concursos docentes que se abrieron en 1985 le permitieron volver como profesor de la materia Introducción a la Realidad Educativa y más tarde, de Teorías Contemporáneas de la Educación de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad homóloga.

A partir de entonces su trayectoria comenzó a transitar una etapa de crecimiento y de descubrimiento mediante el ejercicio de las tareas de docencia, de investigación -en temáticas vinculadas a la Sociología de la Educación desde una mirada etnográfica- y de extensión -en experiencias de educación rural con la comunidad mapuche, entre otras-.

La actuación en esas tres actividades posibilitó que aprendiera una buena fórmula: moverse con *un pie adentro y el otro afuera de la Universidad*.¹⁹ Entendemos que esa fórmula no solo le permitió resolver la escisión pensamiento/acción, sino también resolver cómo ser parte de la Universidad, en tanto esfera pública, sin perder su espacio de resistencia.²⁰

En esos años también tuvo la oportunidad de retomar debates político-pedagógicos inconclusos -de los años setenta- y efectuar un viraje conceptual. Repensó la teoría educativa crítica mediante distintas vías. Antes que nada, a partir del acceso a nuevas fuentes teóricas, tales como Foucault, Goffman, Apple y Giroux. Después, a través de la relectura -con otros ojos y desde renovados intereses- de autores ya conocidos como Bourdieu, Dewey, Freire, entre otros; y, por último, mediante las problemáticas que el contexto socioeducativo de la década de los '80 invitaba a pensar con relación a prácticas de participación democrática en las escuelas y en los colectivos docentes, el reconocimiento -además de la clase social- de las identidades culturales, de género, de raza, entre otras.

En los primeros tiempos, realizó la lectura teórica a los *manotazos y aceleradamente*²¹ a causa de haber estado alejado de la profesión. Más tarde, llegó la

¹⁹ Entrevista Héctor Mendes (Tercera parte).

²⁰ Torres, C. A. (2004) "Entrevista a Henry Giroux". En: *Educación, poder y biografía. Diálogo con educadores críticos*. México: Siglo veintiuno, p. 145.

²¹ Entrevista Héctor Mendes (Tercera parte).

etapa de consolidación y de síntesis de las distintas tradiciones y enfoques que confluyeron en su formación.

La militancia política siguió acompañándolo en diferentes experiencias: en principio, en la reapertura democrática, reanudó la actuación partidaria en la “JDP” de Neuquén (Justicia, Democracia y Participación), una *especie de peronismo setentista* que intentaba *recuperar, por fuera del PJ, algunas banderas históricas de la izquierda peronista, con una fuerte reivindicación de la democracia como valor;*²² más tarde, ese partido derivó en lo que fue el “Frente Grande” a nivel nacional y del que formó parte en sus inicios con gran entusiasmo, pero que abandonó con mucha decepción un tiempo después.

En paralelo y con posterioridad, llevó a cabo una militancia gremial docente en la Asociación de trabajadores de la educación de la provincia de Neuquén (ATEN) con actividades organizadas en conjunto con la universidad. Además, participó activamente de la política universitaria. Fue vicerrector de la UNCo y se postuló como rector, pero sin poder concretar su sueño de hacer realidad otro modelo de universidad.

Especialmente, en la década de los '90, la militancia en estos espacios se caracterizó por librar una fuerte batalla contra las políticas neoliberales que signaron los gobiernos menemistas, emprendiendo acciones de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas.

En el presente, se encuentra jubilado de la academia desde el año 2008, pero continúa realizando actividades que disfruta, como la docencia, y que le apasionan, como la escritura literaria...

José Tamarit formó parte de los pedagogos del grupo que reanudó su actividad docente en la UNLP. Fue uno de los pocos casos que retornó por el reconocimiento de su condición de cesanteado, aunque por un corto período.²³

²² Ídem.

²³ Información extraída del cuadro que describe las trayectorias académicas de los actores implicados en el proceso de reestructuración de la planta docente de la Carrera de Ciencias de la Educación a partir de los primeros meses de 1984. Consultar: Garatte, L. (2008) “Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en argentina – 1983-1986”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina, pp. 56-59.

Entre los meses de agosto de 1984 y marzo de 1985 se hizo cargo del dictado de Sociología de la Educación en su condición de profesor Titular interino. Recuerda de manera especial ese momento, debido a que marcó su retorno a la actividad académica después de tantos años de ausencia.

Ese re-iniciar fue *duro* porque rápidamente tuvo que *ponerse al día*, armar un nuevo programa y volver a la enseñanza con plena *consciencia de sus falencias* pero con una *producción teórica prolífera* en el campo pedagógico para *entrar en ritmo*.²⁴

Simultáneamente fue convocado por la decana de la Universidad Nacional de Luján,²⁵ Susana Vior, para integrarse a trabajar en la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en esa casa de estudios, junto con Silvia Brusilovsky y Rubén Cucuzza. Culminada esa tarea, le ofrecieron la coordinación de la carrera y el dictado de la materia Sociología de la Educación, razón por la cual decidió renunciar a su cargo docente en la FaHCE. A raíz de esa determinación, inició un nuevo ciclo en su trayectoria académica que se desarrolló en la UNL hasta el retiro definitivo, en el año 2005.

Para fines de los años ochenta, principios de los noventa, emprendió una producción académica prolífica en la escritura de artículos de revistas y libros en torno a la problemática socioeducativa desde una posición marxista consolidada y *consciente del compromiso que conlleva la lucha por las definiciones de la realidad*.²⁶

En el proceso de afianzamiento de ese punto de vista crítico, es posible evidenciar, en su pensamiento, líneas de coherencia entre sus primeros acercamientos al marxismo, a partir del conocimiento de autores como Erich Fromm y Nicos Poulantzas que efectuó en los años sesenta y setenta, hasta el *contacto profundo*²⁷ con las obras de Antonio Gramsci y Raymond Williams, propio de la etapa que emprendió a mediados de los años ochenta. Desde ese momento, estos últimos autores lo acompañaron debido a que le posibilitaron un desarrollo intelectual y profesional que continúa.

²⁴ Entrevista José Tamarit (Tercera parte).

²⁵ De ahora en más UNL.

²⁶ Entrevista José Tamarit (Tercera parte).

²⁷ Ídem.

La consolidación de esa postura crítica, además, le permitió mantener una actitud polémica con las producciones del campo intelectual. Así, en los tiempos de fuertes cuestionamientos a las teorías de la reproducción, ha manifestado que *si nos decimos críticos, deberíamos admitir que reproductivistas somos todos...* En tanto, en los tiempos más actuales, ha expresado una fuerte desconfianza respecto de las corrientes posmodernas *por escapar al compromiso social y político.*²⁸

La militancia política para él siempre constituyó un espacio donde poner en acto convicciones y generar proyectos que rompan con procesos hegemónicos. En ese sentido, una experiencia de intervención pedagógica que resalta de este nuevo período de su vida profesional, fue su participación en la creación e implementación de los «Consejos de Escuela» en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Antonio Cafiero.²⁹

En torno a escasos años de la reapertura democrática, considera que haber contado en las escuelas con un cuerpo representativo de todos los sectores de la comunidad, con atribuciones consultivas y ejecutivas resultaba una propuesta *revolucionaria* para *democratizar el funcionamiento interno*³⁰ de las instituciones educativas.

La experiencia pudo llevarse a cabo entre oposiciones políticas, resistencias de prácticas escolares autoritarias y pequeños grandes logros en las escuelas que viabilizaron iniciativas colectivas mediante este nuevo órgano de gobierno. No obstante, el *desembarco del menemismo al peronismo, destruyó deliberadamente*³¹ estas renovadoras prácticas escolares.

Otras facetas de sus inquietudes y compromisos políticos las libró en la política académica, a través de cargos de gestión en la UNL, y militando en el sindicalismo docente, en forma ininterrumpida en los últimos veinte años.

Su presente transcurre entre actividades que lo gratifican. Por un lado, la escritura académica y la participación en eventos organizados por el Sindicato docente de la provincia de Buenos Aires –SUTEBA-, y por otro, la música y el deporte...

²⁸ Ídem.

²⁹ Los Consejos de Escuela fueron creados por decreto 4182/88 el 22 de julio de 1988.

³⁰ Entrevista José Tamarit (Tercera parte).

³¹ Ídem.

Al igual que en el caso anterior, Edith Lattaro retomó la actividad docente en la FaHCE en abril de 1985. En este nuevo período no se reincorporó a su antiguo cargo en la carrera de Ciencias de la Educación, sino al recientemente creado tramo curricular de la formación pedagógica para las otras carreras de la Facultad que expedían título docente.

En ese tramo curricular asumió como profesora Titular interina de Diseño y Planeamiento del *curriculum*, una de las tres asignaturas que conformaban la formación pedagógica.

La enseñanza en ese ámbito estuvo estrechamente vinculada con las actuaciones profesionales que había realizado durante el exilio e, incluso, a sus intereses iniciales en el campo de la Didáctica. En el breve lapso en el que se desempeñó como docente de la asignatura Diseño y Planeamiento del *curriculum*, considera que pudo efectuar significativos aportes.

Durante la expatriación (como lo hemos analizado en el capítulo 3) pudo realizar *un replanteo total de su orientación*, a partir de tener acceso a *otra bibliografía que circulaba en el mundo*.³² Así, esa formación previa posibilitó que elaborara una propuesta de estudio renovadora para ese espacio, al cual renunció en noviembre de 1985.

La razón por la que dejó su cargo docente en la UNLP fue la convocatoria que realizó la UBA para desempeñarse como asesora pedagógica en el área de Planeamiento Educativo del Rectorado. Allí transcurrirá gran parte de este nuevo tramo de su trayectoria profesional hasta 1995, año en el que se jubiló.

La actuación profesional en la UBA estuvo más vinculada a la intervención pedagógica que a la realización, en sentido estricto, de una carrera académica. Sus acciones pasaron por la coordinación de reformas curriculares de los estudios de pregrado y grado, capacitación en Didáctica para profesores, elaboración de documentos y materiales de trabajo, entre otras.

Inmediatamente del retiro en la UBA se incorporó a trabajar en la Universidad de General Sarmiento,³³ que en ese tiempo se encontraba en proceso de creación. La

³² Entrevista Edith Lattaro (Tercera parte).

³³ En adelante UNGS.

convocaron para organizar el gabinete psicopedagógico y asesorar en los diseños curriculares de las carreras. Permaneció en la UNGS hasta el año 2005, momento en el que decidió retirarse en forma definitiva del trabajo institucional.

La militancia activa de los años de estudiante fue perdiendo vigor en la actuación política en ámbitos particulares pero no en la convicción y el compromiso con una ideología de izquierda.

En la actualidad dedica muy poco tiempo al ejercicio de la profesión en el ámbito privado, pensando en cerrar definitivamente este ciclo de su vida...

María Angélica Lus, si bien tuvo un breve paso por la FaHCE a partir de su regreso al país, prefiere no recordar. La ciudad de La Plata y todo lo vivido previamente al exilio - reiteramos- constituye *un recuerdo muy pesado...*³⁴ para ella.

Al momento del retorno emprendió actuaciones laborales que se desarrollaron en otro espacio geográfico, la ciudad de Buenos Aires, y en continuidad con la Educación Especial, campo que marcó toda su carrera profesional.

En esa área llevó a cabo dos tipos de actividades simultáneas, por una parte, el ejercicio de la docencia universitaria y, por otra, la labor de gestión en el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires.

Alrededor de 1986, retomó la actividad académica en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA, como profesora Titular asociada de la materia Educación Especial. En ese cargo volvió a compartir tareas de enseñanza con Berta Braslavsky, colega que mucho tuvo que ver en su formación en el área.

En la gestión de gobierno de la ciudad de Buenos Aires participó de los equipos técnicos de educación junto con Alicia Bertoni, coordinando una investigación sobre fracaso escolar. Una vieja preocupación que el nuevo ciclo democrático en el país reinstalaba como una de las problemáticas importantes de la educación argentina.

Luego, en el período 1989-1993, se desempeñó como directora del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación y Cultura. La experiencia le resultó altamente enriquecedora porque pudo realizar un trabajo con estrategias graduales de

³⁴ Entrevista María Angélica Lus (Tercera parte).

integración escolar en conjunto con la totalidad de los actores implicados en ese nivel educativo (docentes, padres y alumnos). No obstante, los cambios en la conducción política del gobierno de la ciudad de Buenos Aires hicieron que se retirara de esa función a principio de los años noventa.

En este nuevo ciclo de su vida, los desafíos políticos dejaron de pasar por la actuación partidaria para trasladarse a la función pública, *sin defraudar principios fundamentales y convicciones*.³⁵ Jamás aceptó trabajar en algo que no estuviera en la línea que ella sostenía.

En el presente, está jubilada de la profesión y sin ocupar ningún cargo institucional. Reconoce en su actuación *tramos muy costosos y duros pero también momento maravillosos*.³⁶ Gran parte de su tiempo lo dedica a escribir, como una forma de expresar lo que piensa, pero también a leer sobre temas que le siguen preocupando como pedagoga.

A diferencia de las situaciones anteriores, María Raquel Coscarelli formó parte de las pocas pedagogas del grupo que regresó y permanece en la UNLP.

Su retorno a la carrera de Ciencias de la Educación platense estuvo ligado, en los inicios de la normalización, a la convocatoria efectuada por Julia Silber para sumarse al plantel docente de la materia Pedagogía. Así, mediante una selección docente se integró a la cátedra como profesora Adjunta y, luego a Teoría de la Educación, asignatura perteneciente al tramo curricular de la formación pedagógica para otros profesorado de la Facultad.

El período 1984-1986 constituyó un intento de regreso complejo, *muy teñido de ingenuidad* ya que fueron observadas con lupa por los que estaban... pues recibían comentarios como *ya llegaron éstas a tomar otra vez Freire*...³⁷ De ese modo, pasarán alrededor de siete años hasta que pudo volver por concurso a la carrera de Ciencias de la Educación.

³⁵ Ídem.

³⁶ Ídem.

³⁷ Ídem.

Mientras eso sucedía, su actuación profesional continuó desarrollándose como asesora pedagógica en la Escuela Superior de Sanidad y como miembro del equipo Interdisciplinario de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección de Psicología del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. También, en esa época, se desempeñó en el equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP y participó, junto con otros colegas, de la creación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de La Plata. Ese lugar ofició como espacio de resistencia frente al grupo académico y a la propuesta de formación de corte psicológico que lideraban la carrera de Ciencias de la Educación en la FaHCE, mediando los años '80.

Entonces, la Asociación, a partir de su fundación³⁸ supo nuclear a la generación de graduados herederos de Ricardo Nassif junto a una camada de graduado más jóvenes que aspiraban a otra formación. Desde ese ámbito contrahegemónico se organizaron conferencias, seminarios y cursos con una perspectiva pedagógica crítica, como también el armado de un nucleamiento político para presentar una lista de graduados alternativa que representara al claustro en la Junta Asesora Departamental de carrera de Ciencias de la Educación en la FaHCE.

Finalmente, en el año 1993, Raquel regresó con *mucho entusiasmo*³⁹ a la carrera de Ciencias de la Educación, en su condición de profesora Titular ordinaria de la materia Didáctica de la Enseñanza Superior y observación.

A partir de este momento se reencontró con una pertenencia académica y emprendió una etapa de crecimiento y desarrollo en la docencia de grado y posgrado, la investigación en temáticas curriculares y la extensión, en menor medida. También pudo consolidar una perspectiva crítica, recuperando *viejas lecturas como los aportes de pedagogos mexicanos, las teorías de la resistencia y las miradas postcríticas*,⁴⁰ en tres temáticas de preocupación: el *currículum*, la formación docente y la evaluación.

³⁸ La Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación se creó en el año 1987, siendo su primera presidenta la profesora Julia Silber, mientras que Raquel Coscarelli tuvo a su cargo distintas responsabilidades, incluida su vicepresidencia en el período 1995-1996.

³⁹ Entrevista a María Raquel Coscarelli (Tercera parte).

⁴⁰ Ídem.

La militancia política en los primeros tiempos estuvo canalizada en la participación activa en la política institucional de la carrera de Ciencias de la Educación en la FaHCE, aunque sin ocupar cargos de gestión. No obstante, considera que siempre vivió *la política como una actitud de vida...*⁴¹

En la actualidad se encuentra jubilada del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, pero profesionalmente activa en la Universidad platense. Continúa ejerciendo actividades de grado y posgrado en la FaHCE y en otras unidades académicas.

Para finalizar, Ana Candreva es la otra integrante del grupo que regresó a la carrera y que en la actualidad permanece dentro de su plantel docente.

Tal como lo anticipamos en el capítulo 3, esta nueva etapa de su trayectoria fue desarrollada en interrelación con dos áreas de interés: la educación y la salud.

Así, alrededor del año 1985 reanudó su actuación académica en la UNLP en dos unidades académicas.

En la FaHCE fue designada profesora Adjunta, primero interina y luego ordinaria, de la materia Biología para la Educación que se dictaba para estudiantes de las carreras de Educación Física y de Ciencias de la Educación. Al año siguiente, con cambios de planes de estudios, se hizo cargo de la asignatura Fundamentos Biológicos de la Educación, exclusiva para la carrera de Ciencias de la Educación, de la cual desde el año 1995 continúa como profesora Titular ordinaria.

En la Facultad de Ciencias Médicas, en cambio, concursó y asumió la dirección del Departamento de Tecnología Educativa, cargo en el que también mantuvo una continuidad hasta la actualidad, modificando, hace ya un par de años, su denominación por Departamento de Pedagogía Médica.

En esos ámbitos de actuación combina tareas de docencia, extensión e investigación en temáticas referidas, tanto, a la *construcción de saberes pedagógicos que permitan reconocer la presencia del cuerpo en la educación*⁴² como en la formación docente en el área de la salud.

⁴¹ Ídem.

⁴² Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

En esta nueva etapa, el accionar político se circunscribió al ámbito académico y mantuvo una posición partidaria independiente. En el año 1992 fue elegida directora del DCE, donde permaneció en la gestión dos períodos consecutivos. Si bien señala como inesperada la llegada a la conducción de la carrera, nos aventuramos a decir que marcó un nuevo ciclo en la historia de ese Departamento; no sólo porque con su nombramiento dio lugar a un recambio en el grupo académico,⁴³ que desde el periodo de la normalización había liderado la carrera, posibilitando la constitución de uno nuevo, sino porque también «a principios de la década de los noventa se fue configurando una nueva agenda de problemas universitarios».⁴⁴

Por otra parte, ocupó otros cargos electivos en la Facultad y en la Universidad como consejera académica, superior y miembro de varias comisiones de trabajo (investigación, extensión, grado académico, doctorado); donde encontró, en todas esas funciones universitarias, *el ser y el hacer político*.⁴⁵

En la actualidad se encuentra jubilada de la carrera hospitalaria del sistema de salud de la provincia de Buenos Aires, dedicándose en forma exclusiva a la actividad académica en la UNLP.

2. Mirar retrospectivamente...

En este último apartado nos proponemos, a modo de «síntesis de lo aprendido»,⁴⁶ realizar una mirada recapituladora sobre el proceso de la investigación para sistematizar las conclusiones que, de manera progresiva, hemos ido construyendo sobre nuestro objeto-problema en los tres capítulos que estructuran la tesis.

Cuando emprendimos la investigación nos inquietaba saber qué había sucedido con aquellos jóvenes pedagogos que, en el escenario institucional de la carrera de Ciencias

⁴³ La Dra. Ana Candreva sucedió en la dirección del DCE a la profesora Celia Córscico, quien había conducido ese Departamento durante el período 1989-1992, prosiguiendo, a su vez, a la gestión de María del Carmen Malbrán.

⁴⁴ Buchbinder, P., (2005) *Op. Cit.*, p. 220.

⁴⁵ Entrevista Ana Candreva (Tercera parte).

⁴⁶ Hacemos nuestra la expresión de Juana María Sancho y otros, ante la necesidad de dar cuenta de que un proceso de investigación no sólo produce nuevos conocimientos para un campo determinado, sino que también ese conocimiento del objeto genera en quien lo estudia un sin número de aprendizajes. Ver VV AA (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de la investigación aplicada a tres estudios de caso*. España: Octaedro.

de la Educación en la UNLP, habían sido expresión del pensamiento crítico en una época en la que la vinculación entre pedagogía y política cobraba fuerza.

Esa preocupación finalmente nos condujo a reconstruir, desde una perspectiva biográfica, las trayectorias de formación de un sector representativo de esos jóvenes pedagogos platenses que ameritaba ser conceptualizado como grupo generacional, en tanto sus miembros compartieron en un mismo tiempo y espacio una serie de experiencias educativas y un destino común.

En el proceso de componer las tramas de un itinerario discontinuo, encontramos profundas «marcas de formación» que, a su vez, identifican distintos tramos de ese recorrido, no ajenas a los condicionantes epocales.

La «posición utópica» constituye la marca inaugural del recorrido emprendido por los sujetos del grupo durante sus años de estudiantes universitarios. Entonces respiraban un clima modernizador «a través de un verdadero programa renovador que combinaba principios reformistas, proyectos innovadores y cierto tono “desarrollista”». ⁴⁷

La utopía social los condujo hacia una afinidad electiva común -la carrera de Ciencias de la Educación- que fue nutrida por renovadas experiencias de aprendizajes. Variados son los hilos que entretejieron la compleja urdimbre de este primer tramo de la formación (1957-1965). Por una parte, es reconocible la socialización política a partir de la militancia estudiantil en sectores de la izquierda tradicional, lo que les permitió, al calor de intensas lecturas y debates, una formación cultural amplia y altamente enriquecedora. Por otra parte, los estudios académicos brindaron el acceso a un conjunto de conocimientos en los que confluían distintas corrientes de las ciencias humanas, sociales y educativas (espiritualismo, positivismo, funcionalismo, marxismo, escolanovismo, etc.) a través de una propuesta curricular que articulaba, en una lógica deductiva, la formación general con la formación específica y de un plantel docente prestigioso y heterogéneo.

En el ámbito académico destacan las figuras profesoriales de Ricardo Nassif, Guillermo Savloff y Berta Perelstein de Braslavsky, con quienes establecieron relaciones

⁴⁷ Chama, M. *Op. Cit.*, p. 88.

de discipulado mediante los aprendizajes del oficio académico junto al maestro. A su lado forjaron los saberes iniciales en torno a la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Estos profesores, formaron parte de la intelectualidad progresista en el campo pedagógico local, y representaron para ellos el «humanismo pedagógico», el «compromiso político», la «erudición y militancia».

A diferencia del tiempo presente en el que se postula la «ausencia de una utopía social»⁴⁸ o se reconoce que sólo es posible imaginar «utopías precarias»,⁴⁹ este grupo de estudiantes supo profesar «utopías ambiciosas» que prometían la resolución de los grandes problemas que entonces vivía la humanidad.⁵⁰

Así esta etapa es recordada por ellos como una «bella época» signada por una gran avidez intelectual y por la transmisión de un legado casi «esquizofrénico», las diversas influencias educativas eran unidas por una concepción liberal y el espanto respecto de la «vieja universidad peronista».⁵¹

A pesar de ese legado disociado, los estudios de grado les permitieron identificar orientaciones académicas y alimentar el sueño de una sociedad mejor. No obstante, «la alegría de inventar nuevos mundos en los sesenta, tuvo que soportar duras pruebas en los setenta».⁵²

Durante el transcurso del cambio de década, el grupo pudo revisar la herencia que caracterizó su formación inicial al efectuar el pasaje de la utopía modernizadora hacia los «imaginarios revolucionarios». Identificamos ese pasaje como el momento de «bifurcación principal» en la trayectoria del grupo, en coincidencia con los primeros pasos en el oficio académico y en el ejercicio de la profesión. A su vez, el pasaje señala un nuevo ciclo (1966-1973) y otra marca central en la formación.

⁴⁸ Expresión que tomamos de Alicia de Alba al utilizarla como uno de los aspectos más relevantes que se observan en el momento actual. Consultar de Alba, A. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Argentina: Miño y Dávila, p. 81.

⁴⁹ Enunciado por el que se inclina Rosa Nidia Buenfil para generar nuevas utopías en el contexto actual, reconociendo su carácter particular, histórico y en ese sentido, precario. Ver Burgos, R. N. (1995) "Discursos educativos de un horizonte post-moderno." En Bartomeu, M. (Coord.) *En nombre de la Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Versión electrónica, p. 3.

⁵⁰ De Alba, A. *Op. Cit.*, p. 81.

⁵¹ Chama, M. *Op. Cit.*, p. 88.

⁵² Fernández, A. M. *Op. Cit.*, p. 441.

Este período signado por acontecimientos diversos -el golpe cívico-militar de 1966, el Cordobazo, la creciente radicalización y peronización- generó en el estar institucional un clima renovador en el cual la «Universidad fue vista, por un sector relevante de la comunidad académica, como uno de los baluartes del proceso revolucionario que se avecinaba».⁵³

En lo que refiere al grupo, el pasaje de la posición utópica a los imaginarios revolucionarios fue posible mediante dos procesos simultáneos: el viraje en sus ideologías políticas hacia distintas expresiones de la izquierda peronista y a través de variadas modalidades de militancia, que incluyeron desde la adhesión a ese posicionamiento ideológico hasta la asunción de un compromiso directo con la actuación partidaria; y el acceso a un pensamiento crítico en educación más *formalizado*⁵⁴ pero con un *fundamento teórico incipiente*⁵⁵ que provocó una revolución copernicana en sus modos de concebir la relación entre educación y política.

Producto de la formación anterior la relación entre educación y política había sido entendida como escindida pero pudo revertirse a partir de la relectura del pensamiento marciano y el acceso a nuevas fuentes teóricas como las formulaciones reproductivistas de Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Tomás Vasconi; el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y los aportes de la experiencia de las Cátedras Nacionales en la UBA.

Estos cambios en la formación, permitieron a los miembros del grupo adoptar un discurso pedagógico radicalizado, en gestación en el escenario institucional de la FaHCE y una posición de compromiso con la transformación social. Protagonizaron las voces disidentes contra quienes se juzgó, habían actuado como colaboracionistas durante el ongiato en la carrera de Ciencias de la Educación, y algunos tuvieron una actuación política en el gobierno de la provincia de Buenos Aires y en la UNLP a partir de la presidencia de Héctor Cámpora. Este escenario político-social despertó en los pedagogos del grupo la ilusión de que la utopía era posible aunque hubiera durado una ráfaga y no hubiera estado exenta de contradicciones.

⁵³ Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 84.

⁵⁴ Entrevista a María Raquel Coscarelli (Segunda parte).

⁵⁵ Entrevista a José Tamarit (Segunda parte).

Entendemos además que ese ciclo de sus vidas conformó matrices identitarias disimiles en torno a ese discurso pedagógico crítico incipiente. En tal sentido, y a modo de hipótesis, evidenciamos dos tipos de identificaciones: aquellos para quienes el modo de vincularse con el discurso crítico estuvo fuertemente determinado por las particularidades del contexto de los años '70, y finalizado ese tiempo no continuaron profundizando teóricamente en esa corriente ni adscribiendo explícitamente a ella; y aquellos cuyo vínculo implicó una transformación profunda en su concepción de vida, lo que dio lugar a un modo de pensar e intervenir en la educación que los acompañó, con afianzamientos y revisiones, durante toda su trayectoria.

Sin embargo, el valor de las *convicciones*, el *apasionamiento* en la forma de encarar sus actuaciones pedagógicas y la *práctica de un trabajo colectivo*,⁵⁶ constituyeron los aprendizajes centrales que el grupo revalorizó de esa época dejando una fuerte impronta en el desenvolvimiento de sus itinerarios futuros.

La ebullición política de los años setenta también estuvo acompañada del ejercicio generalizado de la violencia, «ese discurso sin voz que no tiene otra finalidad que transformar a un sujeto que podría ser deseante en un cuerpo a abatir».⁵⁷ Así las confrontaciones entre proyectos sociales y políticos en pugna junto al accionar terrorista clandestino de la Triple A y de las Fuerzas Armadas condujeron a persecuciones, cárcel, desapariciones y muertes.

En ese entorno, el desenlace del «exilio» (externo e interno) provocado por el golpe militar de 1976, formó parte del destino común compartido por los hombres y mujeres del grupo. Reconocemos ese episodio como un «momento de bifurcación secundaria» en sus trayectorias, vinculado con la adhesión a los imaginarios revolucionarios, que ocasionó, en forma abrupta, la clausura del recorrido de formación que llevaban adelante, a la vez que habilitó nuevas experiencias y condujo a otro ciclo en sus trayectorias (1974-1983).

En los momentos previos al exilio, caracterizado como su antesala, los protagonistas del grupo asistieron a una serie de acontecimientos vertiginosos y difíciles como los asesinatos de los funcionarios de la UNLP (Rodolfo Achem y Carlos Miguel) que

⁵⁶ Expresiones utilizadas por los entrevistados.

⁵⁷ Remedi Allione, R. (2008) *Op. Cit.*, p. 565

provocaron el cierre de esa casa de estudios, la intervención y el vaciamiento institucional; las pérdidas laborales en una especie de efecto dominó; los asesinatos de amigos y profesores como Enrique Rusconi y Guillermo Savloff; la privación de la libertad, como también la instalación del terror y el miedo en el cuerpo.

El posterior derrotero del exilio dio lugar a experiencias disímiles, pero posibles de ser sistematizadas en las siguientes modalidades: a) los que emigraron al exterior y se radicaron en México (aunque no fue el primer país destino pero sí el definitivo) y b) los refugiados internos que, a su vez, se diferencian entre quienes efectuaron el «insilio-externo» (emigraron de la ciudad de La Plata a otros destinos geográficos al interior de la Argentina) y quienes padecieron el «insilio-interno» (continuaron viviendo en la ciudad de La Plata). Además, pudimos descubrir en esas experiencias la invención de «estrategias» específicas para sobrevivir a ese destino.

En las experiencias de exilio externo identificamos estrategias de continuidad y de ruptura con sus vidas pasadas, para preservar parte de lo que habían sido en el terruño natal al mismo tiempo que olvidarlo para darse la oportunidad de ser otros. En las experiencias de insilio, en cambio, observamos la invención de refugios como espacios de protección posibles de ser habitados hasta que la dictadura culminara pero también como espacios de resistencia para expresar sus disidencias.

Si bien el exilio fue vivido por todos como un suceso crítico, nos resultó relevante analizarlo, reiteramos, en sus matices y como una nueva oportunidad de formación. Interpretamos la posición forzada de tener que re-comenzar como la ocasión de conocer otros mundos y retornar siendo otros.

Ese final provocó, entre otras cosas, la desintegración del grupo a partir de su descomposición en «unidades generacionales» separadas. Cada uno de los protagonistas emprendió caminos únicos y personales que no se volvieron a cruzar.

Estudiar esta marca de formación nos permitió vislumbrar otras problemáticas que exceden esta investigación, pero que abren nuevas líneas de indagación.

Consideramos que las experiencias de exilio interno forman parte de un área de vacancia en la investigación académica, a pesar de que, en los últimos años, han incrementado los estudios sobre el tema. A su vez, hallamos como intersticio la distinción en clave valorativa entre quienes emigraron del país y quienes tuvieron que

quedarse por distintas circunstancias. Evidenciamos una huella que en los sujetos del grupo ha dejado resentimiento y culpabilidad soterrados. Explorarla puede generar renovados interrogantes acerca de las plurales vivencias que fueron provocadas por el destierro político.

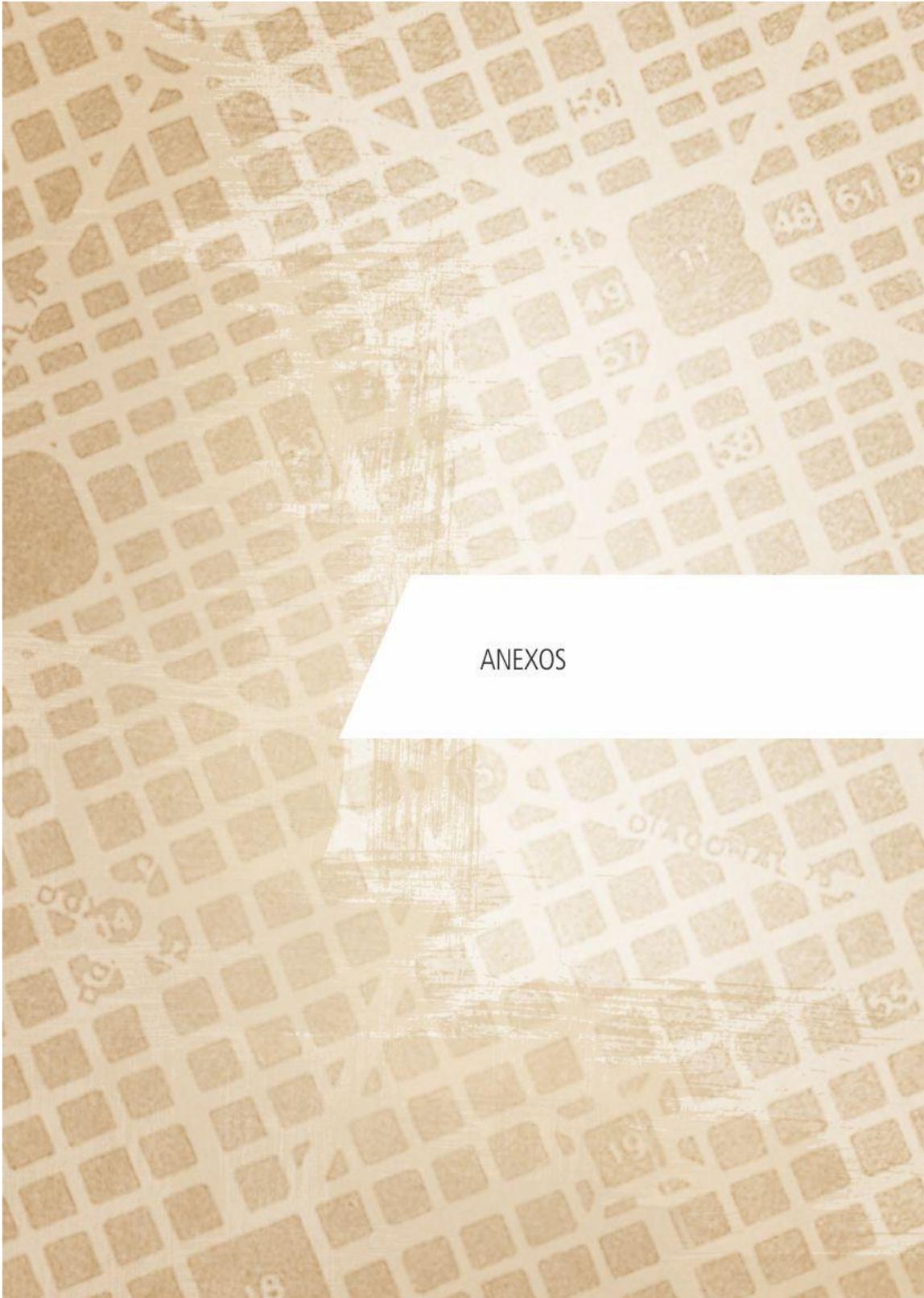
Lo que sucedió con los pedagogos y las pedagogas del grupo al volver del exilio ha sido bosquejado en la primera parte de este epílogo (1984 en adelante). Lo cierto es que en el nuevo escenario democrático, las reaperturas de las trayectorias habilitaron otras experiencias formativas de crecimiento y consolidación. En este tramo, casi todos, reanudaron el oficio académico y retomaron prácticas profesionales comprometidas con una militancia pedagógica pero alejada de las cuestiones partidarias.

Advertimos, en este ciclo de sus vidas, otro momento de bifurcación que se vincula a la bifurcación principal y sobre el que no profundizamos. Ese momento en la vida de los sujetos de este estudio, puede dar lugar a una nueva exploración, ya no en clave de trayectorias colectivas, sino individuales.

Consideramos que este grupo de pedagogos -hoy retirados o en la etapa de cierre de la profesión- significó una generación que, a diferencia de los padres fundadores de los estudios pedagógicos en la UNLP y de los académicos re-fundadores de la moderna carrera de Ciencias de la Educación (sus profesores y maestros), habían comenzado a liderar una expresión renovadora y crítica en el suelo platense que el devenir de los acontecimientos políticos de la Argentina interrumpió para dar lugar a otro proyecto pedagógico.

Alejados de una mirada nostálgica, procuramos identificar y profundizar en las trayectorias reconstruidas las tramas que componen la formación de un conjunto de hombres y mujeres singulares que nos permitió recuperar, entre otras memorias, una parte de la memoria pedagógica de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP.

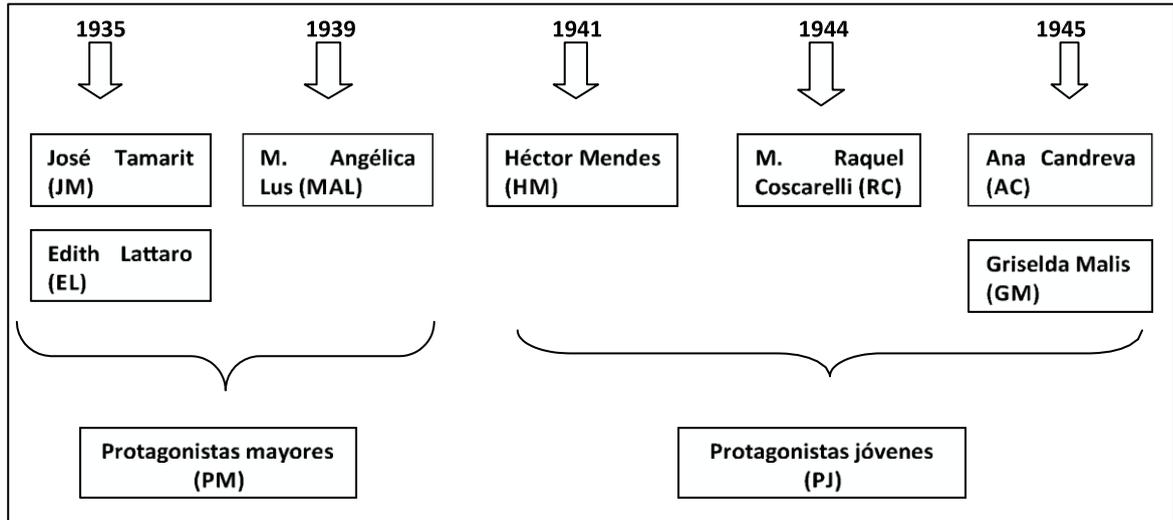
En un intento siempre provisorio de culminar un camino que, desde un comienzo, deseábamos transitar, aunque distinto al que imaginamos en sus inicios, damos por finalizada las tramas que entretejieron esta historia...



ANEXOS

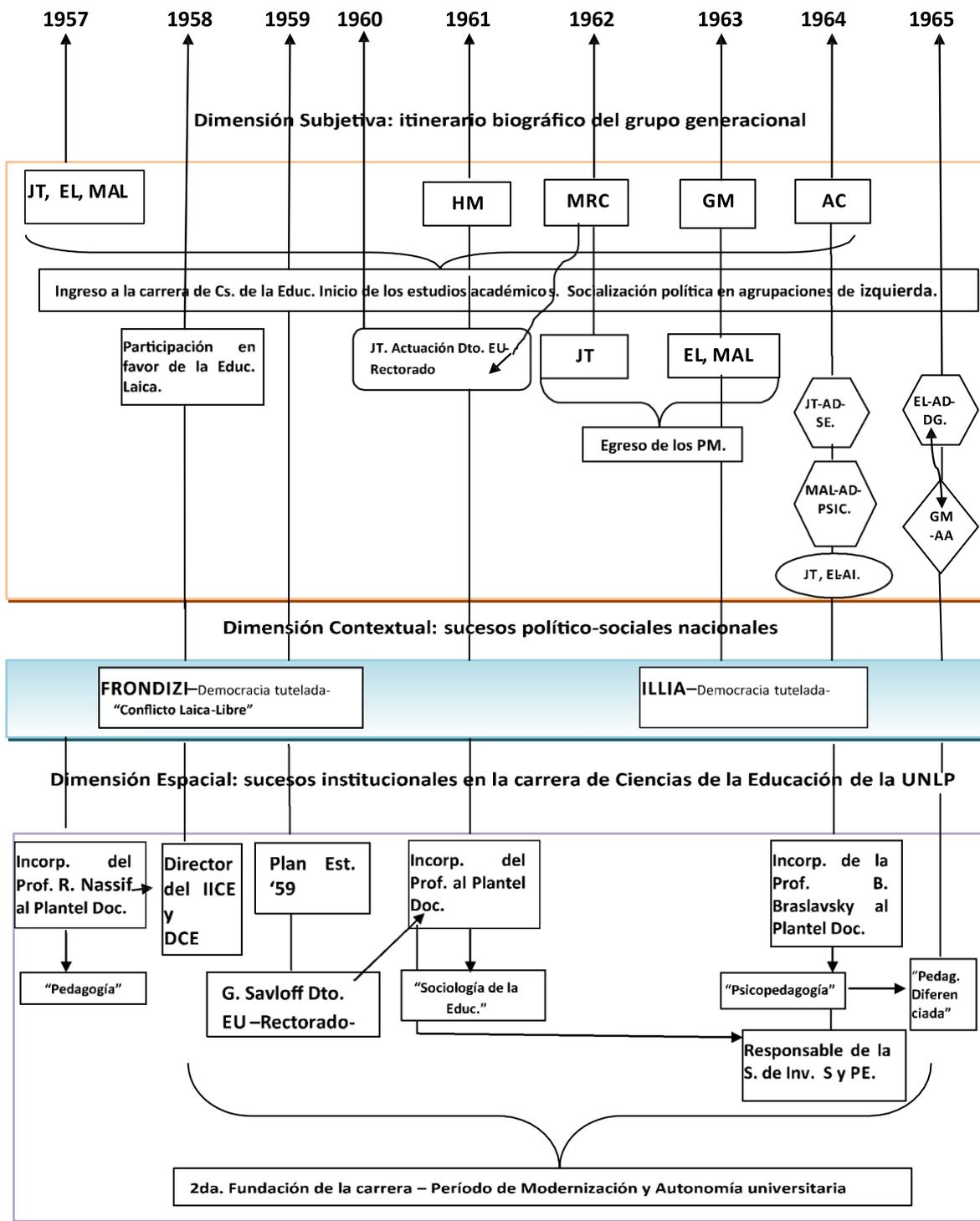
ANEXOS

Cuadro 1. Fecha de nacimiento de los hombres y mujeres que integran el grupo generacional

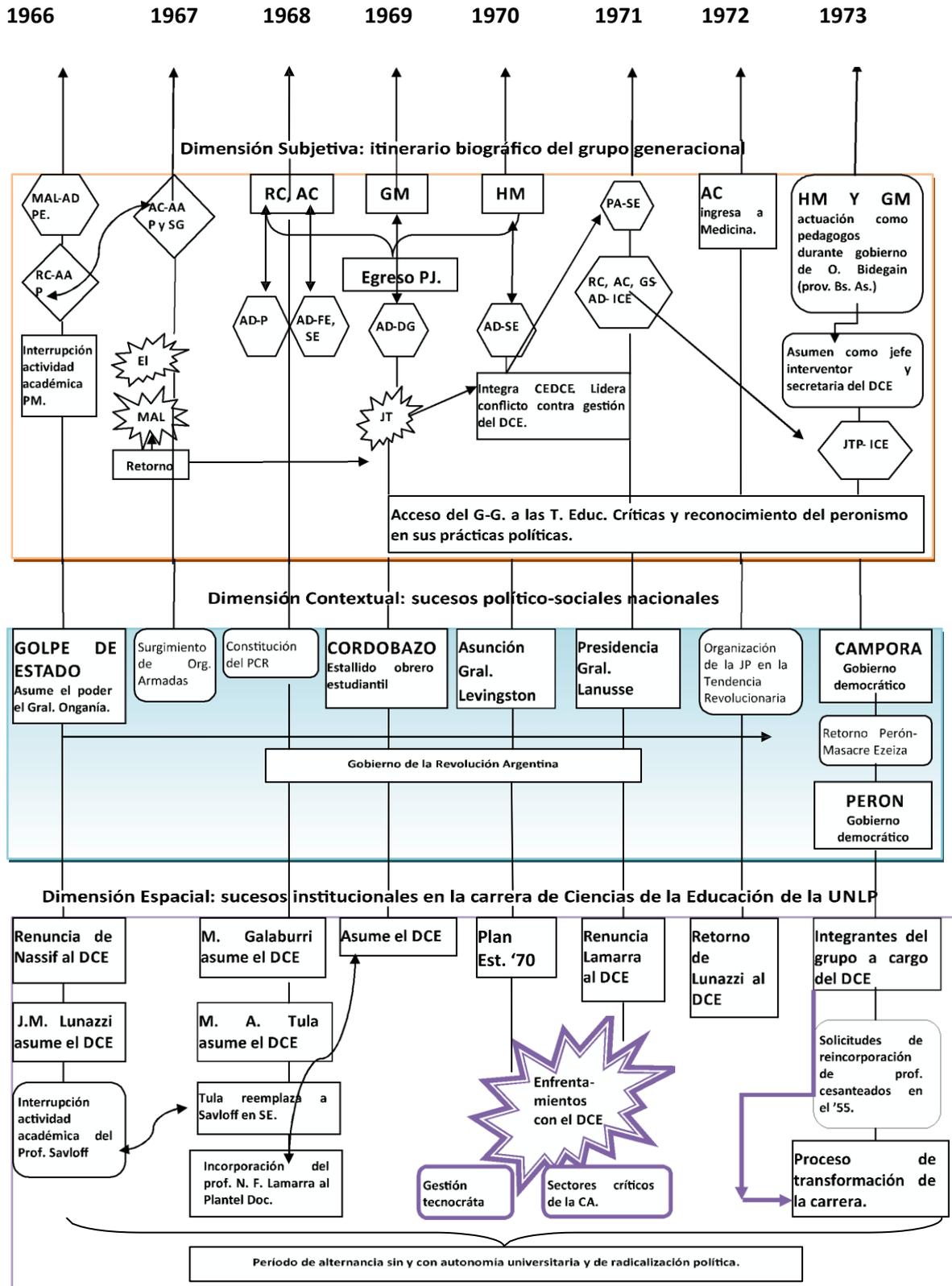


Cuadro 2. Mapeo de las trayectorias de formación del grupo generacional

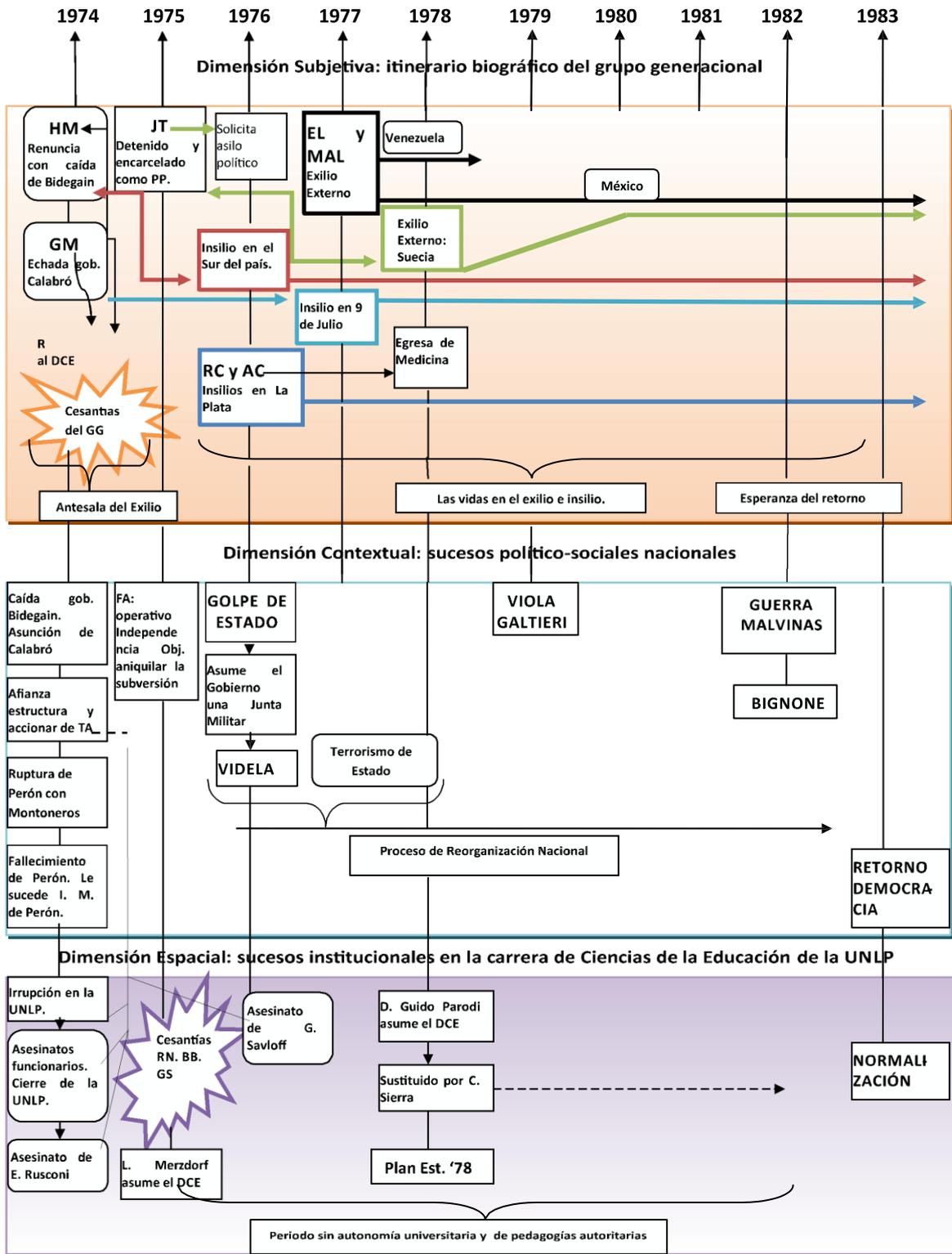
Período:1957-1965



Período: 1966-1973



Período: 1974-1983



Abreviaturas cuadros nº 2, 3 y 4:

AD	Ayudante Diplomado
AI	Auxiliar de Investigación
AA	Ayudante alumno
BB	Berta Braslavsky
CA	Comunidad Académica
CEDCE	Centro de Docentes de Ciencias de la Educación
Dto. EU.	Departamento de Extensión Universitaria.
DCE	Departamento de Ciencias de la Educación
DG	Didáctica General
FA	Fuerzas Armadas
FE	Filosofía de la Educación
GG	Grupo Generacional
GS	Guillermo Savloff
ICE	Introducción a las Ciencias de la Educación
IICE	Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
JTP	Jefe de Trabajos Prácticos
JP	Juventud Peronista
P	Pedagogía
Psic.	Psicopedagogía
PD	Pedagogía Diferenciada
PA	Profesor Adjunto
PCR	Partido Comunista Revolucionario
PP	Preso político
RN	Ricardo Nassif
SE	Sociología de la educación
S. de Inv. S y PE.	Sección de Investigación en Sociología y Política educativa.

The background of the page is a textured, light brown surface with a repeating grid pattern of small squares. In the center, there is a faint, stylized illustration of a figure, possibly a saint or a historical figure, with a halo and a long, flowing robe. The figure is positioned behind a white, angular shape that frames the text.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Libros y capítulos de libros

Acri, M. A. y Cáceres, M. del C. (2011) *La educación libertaria en Argentina y en México (1861-1945)* Buenos Aires: Libros de Anarres.

Alliaud, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp.39-78). Argentina: Papers Editores.

Alliaud, A. (2011) "Narraciones, experiencia y formación". En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp.61-91). Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Clacso.

Barco de Surghi, S. (2003) "Signos, huellas, supervivencia y vacíos. Revisando producciones didácticas". En Kaufmann C. (dir.) *Dictadura y Educación* (pp. 93-116). Tomo 2. Argentina: Miño y Dávila.

Basualdo, V. (2007) "Una aproximación al exilio obrero y sindical". En Yankelevich P. y Jensen, S. (comp.) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (pp. 187-208). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.

Bernetti, J. (2001) *El Peronismo de la victoria*. Buenos Aires: Colihue.

Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Buchbinder, P. (2005) "La construcción de una institución moderna: el caso de la Universidad de La Plata". En Buchbinder, P. *Historia de las universidades argentinas* (pp. 81-91) Buenos Aires: Sudamericana.

Buchbinder, P. (2010) "Los sistemas universitarios de Argentina y Brasil: una perspectiva histórica y comparada de su evolución desde mediados del siglo XX". En VV. AA. *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)* (pp. 9-79) Buenos Aires: Final Abierto.

Burgos, R. N. (1995) "Discursos educativos de un horizonte post-moderno." En Bartomeu, M. (coord.) *En nombre de la Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Versión electrónica.

Canelo, B. (2007) "Cuando el exilio fue confinamiento: argentinos en Suecia". En Yankelevich P. y Jensen, S. (comp.) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (pp. 103-126). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carli, S. (2006) "Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil". En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 99-108). Serie de Seminarios CEM. Buenos Aires: del estante editorial.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Caruso, M. (2001) "¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva" En VV.AA. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (93-131). Buenos Aires: Paidós.

Cavarozzi, M. (2002) *Autoritarismo y democracia*. Argentina: Eudeba.

Coria, A. (2004) "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En Remedi Allione, E. (coord.) *Instituciones educativas, Sujetos, historia e identidades* (pp. 193-245). México: Plaza y Valdéz.

Chama, M. (2002) "Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional "modernizador" al "comprometido". Experiencias de psicólogos y abogados". En Krotsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 87-105). La Plata: Ediciones Al Margen.

da Silva, T. (1998) "Educación poscrítica, curriculum y formación docente." En VV AA. *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 21-34). Argentina: Troquel.

de Coninck F. y Godard F. (1998) "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de casualidad". En Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (Coord.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. (pp. 250-294) Colombia: Antrophos.

de Alba, A. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Argentina: Miño y Dávila.

Deleroy-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Díaz, M. (1992) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación." En: Larrosa, Jorge (ed.) *Poder, Escuela y Subjetividad* (pp. 333-361). Madrid: La Piqueta.

Didou Aupetit, S. (2006) "Prólogo". En Landesmann, M. (coord.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 11-25). México: Juan Pablos.

Dussel, I. (2005) "¿Existió la filosofía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX" En VV.AA. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* (pp. 53-89) Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, A. M. Fernández. A. M. (2013) "Las chicas sixties". En Paineira, E. *El blues de la calle 51. Collage del grupo Sí, vanguardia informalista y los comienzos de los años '60 en La Plata.* La Plata: ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.

Fernández, L. (2004) "Prólogo". En Remedi Allioni, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades* (pp. 9-16). México: Plaza y Valdés

Feinmann, J. P. (1998) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política.* Buenos Aires: Ariel.

Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la Formación.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas. Serie 6.

Finocchio, S. –coord.– (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia.* La Plata: Al Margen.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.* Argentina: Santillana.

Furter, P. (1974) *Educación y reflexión.* Buenos Aires: Schapire Editor s.r.l. / Tierra Nueva.

Franco, M. y Levín, F. (2007) "El pasado cercano en clave historiográfica." En Franco, M. y Levín, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.

Franco, M. (2007) "Solidaridad internacional, exilio y dictadura en torno al Mundial de 1978." En Yankelevich P. y Jensen, S. (comp.) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (pp. 147-186). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Franco, M. (2012) *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Sacristán, J. (1997) "Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica educativa" (pp. 7-23). En *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: IDEAS.

Garatte, L. (2011) "Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante el período de normalización". En Silber, J. y Paso, M. (coord.) *La formación pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp.113-142). La Plata: Edulp.

Hall, S. (2003) "Introducción. ¿Quién necesita identidad?". En Hall, S. y du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Hernando, G. (2011) "Las Prácticas de la Enseñanza en el curriculum prescripto de la carrera en Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984)". En Silber, J. y Paso, M. (2011) (coord.) *La formación pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 143-168). La Plata: Edulp.

Hilb, Cl. (2013) *Usos del pasado. Qué hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno.

Jensen, S. (2011) "Exilio e Historia Reciente: Avances y perspectivas de un campo en construcción". [En línea] *Aletheia*, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4806/pr.4806.pdf.

Kaufman, A. (2007) "Los desaparecidos, lo indecible y la crisis. Memoria y *ethos* en la Argentina del presente". En Franco, M. y Levín (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 235-249). Buenos Aires: Paidós.

Landesmann, M., Hickman, H. y Parra G. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos Editor.

Marx, C. (1985) "Tesis sobre Feuerbach, XXI". En *La ideología Alemana*, Buenos Aires: Pueblos Unidos.

Tomás Moro, S. (2012) *Utopía*. Buenos Aires: PC Biblioteca Pensamiento Crítico.

Meirieu, Ph. (2001) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Leartes.

Nassif, R. (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo. Hechos – Problemas- Orientaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nassif, R. (1980) *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel.

Nassif, R. (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)” En VV AA. *El sistema educativo en América Latina* (pp.53-102). Buenos Aires: Kapelusz.

O’ Donnell, G. (1996) *El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Argentina: Editorial de Belgrano.

Ortiz, R. (1998) “Modernidad-mundo e identidad”. En Ortiz, R. *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo* (pp. 43-67). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Padawer, A. (2010) “De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria”. En Roitenburd, S. y Abratte, J. P. (comp.) *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. (pp. 143-166) Córdoba-Argentina: Editorial Brujas.

Painceira, E. (2013) *El blues de la calle 51. Collage del grupo Sí, vanguardia informalista y los comienzos de los años '60 en La Plata*. La Plata: ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.

Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. –comp.- (2007) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.

Parra, G. (2009) “El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales. La relación entre fundadores-adherentes y herederos”. En Landesmann, M., Hickman, H. y Parra G. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. (pp. 185-232). México: Juan Pablos Editor.

Puiggrós, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerma.

Puiggrós, A. (2010) *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*. Buenos Aires: Taurus.

Remedi Allione, E. (2008) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Casa Juan Pablos.

- Ricoeur, P. (1992) *La función narrativa y el tiempo*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Romero, Luis A. (2012) *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Serra, S. (2007) "Pedagogía y Ciencias Sociales: notas sobre la construcción del campo". En Vogliotti, A., Barrera, S. y Benegas, A. (comp.) *Aportes a la Pedagogía y su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos* (pp. 49-57). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. -coord.- (2011) *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sigal, S. (2002) *Intelectuales y poder en la Argentina. La década del sesenta*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Silber, J. (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)". En Silber, J. y Paso, M. (coord.) *La formación pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 19-45). La Plata: Edulp.
- Silber, M., Citarella, P., Fava, M. y García Clúa, N. (2011) "La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación". En Silber, J. y Paso, M. (coord.) *La formación pedagógica. Política, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 47-74). La Plata: Edulp.
- Southwell, M. (2003a) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata: Edulp.
- Southwell, M. (2003b) "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata". En Kauffmann, C. (dir.) *Dictadura y educación*. Tomo II (pp. 117-163) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suasnábar, Cl. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* Buenos Aires: Manantial.
- Terán, O. (2013) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. "Prólogo". En Suasnábar, Cl. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* (pp. 9-13). Buenos Aires: Manantial.
- Torres, C. A. (2004) "Entrevista a Henry Giroux". En: *Educación, poder y biografía. Diálogo con educadores críticos* (pp. 129-153). México: Siglo Veintiuno.

Torres, C. A. (2008) "La educación y la arqueología de la conciencia: Freire y Hegel". En: Torre, C. A. y otros. *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada* (pp. 65-94). Madrid: Miño y Dávila

VV AA (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de la investigación aplicada a tres estudios de caso*. España: Octaedro.

Vega, N. (2010) "Repertorios discursivos y construcción de identidades en el movimiento estudiantil santafesino durante el Onganiato". En VV. AA. *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)* (pp. 131-158) Buenos Aires: Final Abierto.

Woods. P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007) "La actualidad del exilio" y "México y Cataluña: el exilio en números". En Yankelevich, P y Jensen, S. (comp.) *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (pp. 9-19 y 209-251). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Zeitlin, I. (1986) "Karl Mannheim (1893-1947)". En Zeitlin, I. *Ideología y teoría sociológica*. (pp. 317-360) Buenos Aires: Amorrortu.

2. Artículos de Revistas

Barletta, A. M. (2000) "Una izquierda peronista universitaria. Entre la demanda académica y la demanda política, 1968-1973". *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (6), 275-286.

Cappelletti, A. (1994) "La escuela Moderna en América Latina". *Revista d'Història de l'educació*, (1), 29-31.

Carli, S. (2013) "El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX". *Historia de la Educación. Anuario*, 14(2) [en línea]. Consultado el 1 de mayo de 2014 en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/213/showToc>.

Coria A. y Sosa, A. M. (2004) "Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque de estudio". *Revista Páginas*, 6(4), 115-126.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993) "Investigación y campo pedagógico", *Revista Argentina de Educación*, XI(20), 7-26.

Ghilini, A. (2011) "Sociología y Liberación Nacional. La experiencia del grupo universitario de las "Cátedras Nacionales". *Revista Questión*, 1(29) [en línea]. Consultado el 18 de septiembre de 2013 en <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/480>.

Landesmann, M. (2001) "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), pp. 33-62.

Lizárraga Bernal, A. (1998) "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica". *Revista de Tecnología Educativa*, XIII(2), 155-190.

Muñiz Terra, L. (2012) "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2(1), 36-65.

Pozzoni, M. (2009) "La Tendencia Revolucionaria del peronismo en la apertura política. Provincia de Buenos Aires, 1971-1974". *Revista Universitaria Semestral*, XIX(36), 173-202.

Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". *Revista Argentina de Educación*, II(3), 7-29.

Silber, J. (1998) "Otra vez Pedagogía". *Revista Propuesta Educativa*, 9(18), 59-64.

Silber J. (2007) "Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif", *Revista Archivos en Ciencias de la Educación*, cuarta época, 1(1), 47-79.

Tortti, M. C. (1999) "Izquierda y 'Nueva Izquierda' en la Argentina. El caso del Partido Comunista". *Sociohistórica* (6) [en línea] Consultado el 23 de agosto del 2013 en http://www.fuentesmemoriafahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2814/pr.2814.pdf.

Viñao Frago, A. (1999) "Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos". *Revista Sarmiento*, 223-253.

3. Ponencias a eventos científicos y otras presentaciones académicas

Ardoino J. (1991) "Sciences de l'education, sciences majeures". Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education. (1) Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education. Versión electrónica.

Casareto, L. M. (2013) "Espacios de la Universidad Nacional de La Plata asociados al pasado reciente: el caso del Edificio Tres Facultades". Ponencia presentada a la IV Jornadas "Espacios, lugares y marcas territoriales de la violencia política y la represión

estatal. Construcciones, usos y apropiaciones de los espacios de memoria sobre el terrorismo de Estado”. Auditorio del IDES, CABA. 11, 12 y 13 de septiembre de 2013.

Cols, E. (2009) “La formación docente inicial como trayectoria”. Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Izaguirre, I. (2009) Disertación: “Universidad y terrorismo de Estado. La UBA: La *Misión Ivanissevich*”. [en línea] Consultado el 26 de octubre de 2013 en <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/publicaciones/la.uba-la.mision.ivanissevich.pdf>.

Lanusse, L. “La universidad montonera. Agrupaciones estudiantiles católicas en Córdoba y Santa Fe y el origen de Montoneros”. Universidad de San Andrés. [en línea] Consultado el 19 de julio de 2013 en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/32.htm.

Larrosa, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en el Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Organización de los Estados Iberoamericanos. Versión electrónica.

Roffé, P. (2013) “Modernización y urbanización: las claves y condiciones del recorrido de la ‘sociología científica’ por la ciudad.” Comunicación presentada en las X Jornadas de Sociología de la UBA. “20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI”. 1 al 6 de julio de 2013 [en línea] Consultado el 10 de julio de 2013 en http://sociologia.studiobam.com.ar/?post_type=ponencias&p=1144.

Vezub, V. (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: una estrategia para la investigación de la formación permanente”. Ponencia presentada al 2^{DO} Congreso Internacional de Educación “La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo”. Organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 20, 21 y 22 de octubre de 2004. Publicado en CD ROM.

4. Tesis:

Alfonso Garatte, M. (2013) “De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, Universidad Autónoma de México (UNAM), México, DF.

Carlino, F. (1997) “El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA”. Tesis para obtener el grado de Maestría en

Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

Coria, A. (1997) “Gestos y escenas. Procesos de institucionalización de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. 1960-1975”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa. CEA, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

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. 1955-1966.” Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, DF.

Gaja, A. C. (2010) “Literatura y Exilio: el caso argentino. La narrativa de Mempo Giardinelli y Tununa Mercado”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad Autónoma de México (UNAM). México.

Garatte, L. (2008) “Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en argentina – 1983-1986”. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

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. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

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.

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.

5. Fuentes

5.1. Primarias orales

Entrevistas realizadas por la autora:

Ana Candreva, en la ciudad de La Plata, Argentina, los días 27 de junio, 11 y 12 de julio de 2011.

María Raquel Coscarelli, en la ciudad de La Plata, Argentina, los días 21 de marzo, 6 de abril y 10 de mayo de 2011.

Edith Lattaro, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, los días 26 de agosto y 9 de septiembre de 2011.

María Angélica Lus, en la ciudad de Buenos Aires Argentina, los días 16, 24 de junio y 1 de julio de 2011.

Griselda Malis, en la ciudad de La Plata, Argentina, los días 22 y 24 de noviembre de 2011.

Héctor Mendes, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, los días 17 y 31 de octubre de 2011.

José Tamarit, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, los días 30 de abril, 12 y 18 de mayo de 2011.

Entrevistas consultadas:

Norberto Fernández Lamarra, 30 de junio de 2010, Buenos Aires Argentina. Realizada por la Dra. Luciana Garatte.

Berta Perelstein Braslavsky y Juan Carlos Tedesco. En Arata, N., Ayuso, M. L, Baez, J. y Díaz Villa, G. –coords.- (2009) *La trama de lo común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA:

5.2. Secundarias

5.2.1. Escritas

Revistas y Libros

Barco, S. (1973) “¿Antididáctica o nueva didáctica?” *Revista de Ciencias de la Educación*, III(10), 35-49.

Cunha, J. R. (1971) “Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire”. *Revista de Ciencias de la Educación*, II(6), 58-59.

Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Nassif, R. (1961) “Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina (Por una pedagogía de síntesis)”, *Revista Archivos en Ciencias de la Educación. Tercera época* (2), 2-10.

Nassif, R. (1967) “Desde la Pedagogía una Universidad nacional”. *Revista Educación y Juventud*. Alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación –Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. I(1), 15-16.

Ribeiro Darcy, J. (1973) “Las Universidades”. *Revista Transformaciones*, I(81), 1-28.

Tamarit, J. (2004) “Aníbal Ponce: los intelectuales y la hegemonía”. En Tamarit, J. *Educación, conciencia práctica y ciudadanía* (67-89). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos institucionales

Archivo de Resoluciones del Consejo Académico de la FaHCE. Documentados en formato digital realizado por la Dra. Luciana Garatte, Libros correspondiente a los períodos: marzo de 1966-diciembre de 1974.

Centro de Docentes de Ciencias de la Educación (1971) "Situación Actual de Departamento de Ciencias de la Educación". Documento de circulación interna (mimeo).

Legajos de profesores. Oficina de Personal de la FaHCE y del Rectorado de la UNLP.

Savloff, Guillermo (1965) "Informe sobre el estado de las investigaciones en marcha en la Sección de Sociología y Política Educacional. Instituto de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. (mimeo).

Silber, J. (2004) Conferencia: "A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff", realizada en el Simposio: "Noventa años de Ciencias de la Educación en La Plata, 1914-2004". Organizada por la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la FaHCE, UNLP. La Plata, el 28 de octubre de 2004.

VV.AA (1974) "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación" (Introducción y primera parte). *Revista de Ciencias de la Educación IV(11)*, 55-58.

"Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación" (Segunda parte: Las estructuras curriculares e institucionales). *Revista de Ciencias de la Educación IV(12)*, 42-48.

Planes de Estudio de la Carrera de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP: 1953, 1959, y 1970.

Programas de Estudio de la Carrera de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP de las asignaturas:

- Didáctica General: 1964, 1965, 1967 y 1972.
- Introducción a la Ciencias de la Educación: 1970, 1971, 1972 y 1973.
- Pedagogía General: 1968, 1971, 1972, 1973 y 1974.
- Psicopedagogía: 1964.
- Pedagogía Diferenciada: 1965, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973 y 1974
- Sociología de la Educación: 1960, 1964, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973 y 1974.

Cartas

Ricardo Nassif, 20 de abril de 1984, París.

5. 2.2. Visuales

Fotografías

Depto. de Fotografías, Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata, Secretaría de Extensión Universitaria, Presidencia.

Archivo de la Biblioteca "Profesor Guillermo Obiols" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.