

### **Experiencias de exilio en las trayectorias de un grupo de pedagogos/as de la Universidad Nacional de La Plata entre 1974 y 1983.**

María Gabriela Hernando

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET).  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

[hernandogabriela@yahoo.com.ar](mailto:hernandogabriela@yahoo.com.ar)

#### **Presentación:**

El trabajo se propone compartir avances de una investigación en curso que desde un enfoque pedagógico y biográfico tiene por objeto reconstruir las trayectorias de formación, paralelas y parcialmente simultáneas, de una pequeña comunidad de pedagogos/as en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata<sup>1</sup> durante el período 1957-1983.<sup>2</sup>

En el proceso de componer las tramas de un itinerario discontinuo de un sector representativo de esa comunidad de pedagogos/as,<sup>3</sup> 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 estudio, en sus años de estudiantes universitarios en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación platense.<sup>4</sup>

La utopía social no sólo los rumbeó hacia una afinidad electiva común –la carrera de Ciencias de la Educación- sino que fue nutrida por renovadas experiencias. Variados son los hilos que entretejieron la compleja urdimbre de este primer tramo de la formación (1957-1965). Por una parte, es posible reconocer la socialización política a partir de la militancia estudiantil en sectores de la izquierda tradicional que les permitió, al calor de intensas lecturas y debates, una formación cultural amplia y rica. Y por otra, los estudios académicos basados en una propuesta curricular y un plantel docente en los que confluían distintas corrientes de las

---

<sup>1</sup> A partir de ahora UNLP.

<sup>2</sup> Investigación que estoy llevando a cabo en el marco de la tesis perteneciente a la carrera de Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras en Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Dra. Adela Coria

<sup>3</sup> Producto de un muestreo intencional y progresivo, la investigación toma como campo de estudio una muestra final definida con siete sujetos. La entrevista en profundidad fue el camino principal de construcción de los datos, aunque no el único. Para reconstruir con mayor detalle ciertos acontecimientos, decidimos consultar diferentes documentos escritos que posibilitaron complementar, enriquecer y poner en contexto narrativas individuales.

<sup>4</sup> De ahora en más FaHCE.

ciencias humanas, sociales y educativas (espiritualismo, positivismo, funcionalismo, marxismo, escolanovismo, etc.)

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, en dónde a las diversas influencias educativas las unía una concepción liberal y el espanto a la «vieja universidad peronista».<sup>5</sup>

Una segunda marca, radica en el pasaje de la utopía modernizadora hacia los «imaginarios revolucionarios», señalando un nuevo ciclo en sus trayectorias (1966-1973). Este pasaje lo identificamos como el momento de «bifurcación principal» en el recorrido, en coincidencia con los inicios del oficio académico y el ejercicio de la profesión.

Dos procesos simultáneos posibilitan el cambio en su formación. Por una parte, el viraje en sus ideologías políticas hacia distintas expresiones de la izquierda peronista y, por otra, el acceso a un pensamiento crítico que provocó en ellos una «revolución copernicana» en sus modos de concebir la relación entre educación y política.

Además, esos cambios les permitieron adoptar un discurso pedagógico radicalizado en gestación en el escenario institucional de la FaHCE y una posición de compromiso con la transformación de la sociedad injusta y desigual. No solo protagonizaron las voces disidentes contra quienes se juzgó, habían actuado como colaboracionistas durante el onganato en la carrera de Ciencias de la Educación sino también, algunos tuvieron una actuación política en el gobierno de la provincia de Buenos Aires y de la UNLP a partir de la presidencia de Héctor Cámpora. Este escenario político-social despertó en el grupo de pedagogos/as la ilusión de que la utopía de la transformación social era posible aunque duró una ráfaga y no estuvo exenta de contradicciones.

El desenlace del «exilio» forma parte del destino común compartido por estos hombres y mujeres. No solo constituye para ellos una nueva marca de formación sino que abre otro ciclo en sus vidas (1974-1983).

En este trabajo nos ocuparemos de analizar esta última etapa en la trayectoria del grupo, a partir de la significación que los protagonistas les asignaron a los acontecimientos. Empezaremos presentando algunas claves conceptuales de la investigación para luego examinar el desenlace del exilio, donde los pedagogos/as intentaron sobrevivir como pudieron a su destino, emprendiendo derroteros disímiles. No obstante, previo al exilio los sujetos viven una vorágine de acontecimientos difíciles y traumáticos que los entendemos como la

---

<sup>5</sup> 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, p. 88.

«antesala». Ese momento preliminar no lo tratamos en esta presentación por razones de espacio pero queremos señalar que el período que se inicia a partir de la muerte de Juan Domingo Perón, a mediados de 1974, y culmina con el golpe militar, a principios de 1976, generó las condiciones para el vaciamiento institucional de la universidad platense y anticipó para los pedagogos/as la desvinculación de esa casa de estudios como una serie sucesiva de pérdidas: laborales, de colegas, amigos y familiares entre otras. Concluimos con la sistematización de algunas de las implicancias personales y profesionales que ocasionó ese evento crítico en la comunidad estudiada, en tanto provocó una nueva bifurcación en el itinerario, que reconocemos como «secundaria» en tanto guarda relación con la adhesión de los pedagogos/as del grupo a los imaginarios revolucionarios.

### **1. Claves conceptuales de la investigación:**

La investigación que estamos realizando se inscribe en un «enfoque pedagógico»,<sup>6</sup> entendido como «un ángulo de análisis»<sup>7</sup> o una mirada particular que permite abordar el problema estudiado atendiendo a su carácter «complejo, multifacético»<sup>8</sup> a la vez que habilita a un «análisis multirreferencial»<sup>9</sup> apelando 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.

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.»<sup>10</sup> Por otra parte, adoptamos de la línea de estudios sobre la historia reciente la representación que efectúan del pasado a partir del acto de hacer memoria. De ese modo, lejos de situarnos en una investigación histórica recurrimos a la memoria como un recurso metodológico para obtener y construir datos sobre el pasado<sup>11</sup> de los sujetos explorados.

En el marco de este enfoque un conjunto de nociones fueron claves para la construcción del objeto-problema como para la lectura, análisis e interpretación de los datos.

---

<sup>6</sup> Nassif, R. (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo. Hechos – Problemas- Orientaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

<sup>7</sup> Ídem, pp. 9-10.

<sup>8</sup> Ídem.

<sup>9</sup> Ardoino J. (1991) “Sciences de l'education, sciences majeures”. Actes de journées d'etude 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.

<sup>10</sup> Deleroy-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, p. 31.

<sup>11</sup> Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno, p. 63.

En principio la noción de «trayectoria», la cual la concebimos alejada de una concepción clásica, que regularmente acepta la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución.<sup>12</sup> Por el contrario tomamos -con ciertos límites-<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

Además en nuestro estudio, la noción de trayectoria la entendemos como «trayectorias de formación». Esto es, como la relación entre experiencias formativas y las demandas propias de cada ciclo de la vida<sup>15</sup> que acarrea «recorridos posibles, discontinuos en ocasiones, no lineales»;<sup>16</sup> producto de una dinámica de 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.<sup>17</sup>

Los procesos formativos, por otra parte, no se encuentran al margen de las condiciones objetivas en donde transcurre la vida de los sujetos. Desde esta perspectiva, Alfonso Lizárraga Bernal interpreta a 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.<sup>18</sup>

En segundo lugar, el sentido de la categoría «experiencia» que hemos tomado para leer los modos en que los sujetos de nuestra historia transitan el exilio 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

---

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

<sup>13</sup> Si bien en este estudio no nos proponemos efectuar una reconstrucción de trayectorias en un sentido bourdiano estricto, su concepción nos permite leerlas como un proceso dinámico, en el que se entrama la experiencia individual y los aspectos contextuales.

<sup>14</sup> Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p. 82.

<sup>15</sup> Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, p. 293.

<sup>16</sup> Ídem, p. 5.

<sup>17</sup> Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas. Serie 6, pp. 53-54.

<sup>18</sup> Lizárraga Bernal, A. (1998) "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica". *Revista de Tecnología Educativa*, XIII(2), 155-190.

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.»<sup>19</sup>

Por tal razón, interpretamos que todo lo vivido en ese tiempo del exilio dejó en los sujetos nuevas marcas de formación, en cuyos pliegues no sólo confluyen heridas sino además variadas enseñanzas y renovados aprendizajes.

La estrategia analítica de la generación utilizada por Monique Landesmann<sup>20</sup> constituye otra clave conceptual para interpretar a la comunidad estudiada como un «grupo generacional» y reconstruir la trayectoria en un sentido colectivo. La autora retoma el concepto de generación de Karl Mannheim, para quien la «ubicación en un tiempo y en un espacio histórico compartido 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.»<sup>21</sup>

Por último, las «formas temporales de causalidad»<sup>22</sup> propuestas por Frédéric de Coninck y Francis Godard, fue otra herramienta crucial 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»,<sup>23</sup> advertir como «ciertos acontecimientos favorecen determinadas prácticas»<sup>24</sup> y analizar la «lógica de enlace entre acontecimientos y prácticas».<sup>25</sup> En especial la forma temporal de «bifurcaciones» propuesta por los autores posibilitó identificar los «momentos de ruptura»<sup>26</sup> que provocaron cambios en los recorridos de los sujetos estudiados.

## 2. El derrotero del exilio

El exilio constituyó una de las formas que asumió la política represiva durante la última dictadura militar Argentina. Los disidentes al nuevo régimen fueron forzados a abandonar el

---

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> Landesmann, M., Hickman, H. y Parra G. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos Editor.

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> Ídem, p. 250.

<sup>24</sup> Ídem.

<sup>25</sup> Ídem, pp. 253-254.

<sup>26</sup> Ídem, p. 270.

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, emprendiendo acciones de resistencias personales al interior de la Argentina.<sup>27</sup>

Los significados en torno al significante exilio, lo tratan como «la separación de una persona de la tierra en la que vive, un proceso de expatriación, generalmente, ocasionado por motivos políticos.»<sup>28</sup> Sin embargo, las experiencias estudiadas en el grupo de pedagogos/as se caracterizaron por ser de dos tipos: a) los que emigraron al exterior y b) los refugiados internos, que a partir de ahora nombraremos como «insilios».<sup>29</sup>

Más de la mitad de los pedagogos/as del grupo no pudieron irse del país. Algunos lo intentaron pero por distintas razones no pudieron. El resto pudo marcharse de la Argentina aunque con dificultades y obstáculos difíciles a sortear.

Para «ambos casos, la experiencia fue de desconcierto e incertidumbre... buscaban un lugar donde refugiarse de la muerte y el miedo.»<sup>30</sup> No obstante, emerge en sus relatos una especie de herida que aún no termina de cerrar entre quienes se pudieron ir y quienes no. Al respecto varios comentan:

Muchos se fueron al exterior y así se salvaron ... Los que nos quedamos cortando clavos fuimos nosotros.<sup>31</sup>

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?...<sup>32</sup>

Digamos ellos (los que pudieron irse) pudieron recuperar una vida académica y un trabajo ... Digamos 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...<sup>33</sup>

Desde nuestra mirada 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 de quienes se

---

<sup>27</sup> 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, p. 188.

<sup>28</sup> A partir de la consulta efectuada en el Diccionario online RAE. Ver en <http://diccionario.terra.com.ar/diccionario/refugio>.

<sup>29</sup> Se ha tomado prestado el término de Ana María Fernández.

<sup>30</sup> 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. 77.

<sup>31</sup> Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte) 6 de abril de 2011, ciudad de La Plata, Argentina.

<sup>32</sup> Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte) 9 de septiembre de 2011, ciudad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>33</sup> Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte) 31 de octubre de 2011, ciudad de Buenos Aires, Argentina.

fueron del país frente al sufrimiento de quiénes se quedaron debido a que ambas vivencias son incomparables.<sup>34</sup>

Confirma nuestra hipótesis las reflexiones que sobre el tema efectuaba Ricardo Nassif,<sup>35</sup> en una carta escrita el 20 de abril de 1984 en París:

«Éstos últimos y largos años (casi 10;) 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 cual 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 (;)). 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...»<sup>36</sup>

Entendemos que la ausencia de ese autoanálisis pendiente entre los «idos» y los de «adentro», que planteaba el profesor Nassif, ha dejado sentimientos de resentimiento y culpabilidad soterrados. No obstante, el evento crítico del exilio/insilio provocó una nueva bifurcación en el itinerario del grupo, que reconocemos como secundaria en tanto guarda relación con la adhesión de los pedagogos y las pedagogas del grupo a los imaginarios revolucionarios. En esta ocasión el cambio que se produjo 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.

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.

## 2.1. Las experiencias de los «idos»:

---

<sup>34</sup> Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 12.

<sup>35</sup> Ricardo Nassif no sólo fue profesor del grupo estudiado sino que también formó parte de la intelectualidad progresista en el campo pedagógico platense con una fuerte presencia en la vida institucional del Departamento de Ciencias de la Educación y la FaHCE entre fines de los años cincuenta e inicios de los setenta. Fue exonerado de la UNLP como profesor titular de Pedagogía el 25 de marzo de 1975.

<sup>36</sup> Carta de Ricardo Nassif, 20 de abril de 1984, París, p. 1.

Para los tres pedagogos/as del grupo que pudieron irse del país, la expatriación tuvo diferentes países de radicación hasta que, finalmente, todos terminaron residiendo en México hasta su retorno a la Argentina.

Otros estudios sobre exiliados argentinos de los años setenta,<sup>37</sup> señalan que México se convirtió en uno de los principales lugares de residencia en América Latina. El haberse 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, encontraron 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 arribados a suelo mexicano entre 1970 y 1980.

Entre sentimientos de soledad, angustia por el desarraigo, un profundo miedo y la elaboración de duelos, en el año 1977 dos de las pedagogas del grupo pudieron abandonar el terruño con un destino incierto.

Ambas partieron inicialmente para Venezuela pero en circunstancias distintas. Una, junto a su hijo, para reencontrarse con su esposo exilado un tiempo antes. En cambio la otra, partió dejando a su familia en la Argentina. Así, rememora el día de su difícil y confusa partida:

Yo tomé el avión sola, y vos podes creer que se rompió la turbina ... y dio la vuelta y volvió a aterrizar, y yo dije acá me juego ... Había una mujer venezolana, al lado mío sentada, y le dije: señora, yo me voy al exilio porque este país no es lo que dicen los diarios y me contesta: vaya en paz porque yo estoy enteradísima de lo que pasa acá. Cuando yo vi que daba vuelta el avión, vos no pensás en una turbina, porque habían hecho dar vuelta muchos aviones...<sup>38</sup>

Por el contrario, el tercer pedagogo del grupo recién pudo exilarse en el año 1979, junto a su esposa y sus dos hijas. Su primer destino geográfico fue Suecia con la expresa prohibición de no regresar al país por su condición de emigrado político.

---

<sup>37</sup> Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007) "México y Cataluña: el exilio en números". En Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.* (pp. 209-251); Suasnabar, Cl. (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; 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) *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, entre otros.

<sup>38</sup> Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte) 24 de junio de 2011, ciudad de Buenos Aires, Argentina.



Salió de la Argentina desde la cárcel conforme al arbitrio de la Junta Militar que autorizaba a permutar con la pena del destierro una determinada cantidad de años de encarcelamiento sin proceso judicial.<sup>39</sup> Había sido privado de su libertad en el mes de noviembre de 1975, en circunstancias particulares que describe con tono de humor como una manera de mirar el pasado a la luz de su presente:<sup>40</sup>

...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, creo que era ... Mi cuñado me pasaba a buscar 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 paraban a los autos y pedían documentos. El único que tenía documento en ese auto, éramos cuatro, era mi cuñado, que manejaba, entonces ... el resto no teníamos ... y nos llevaron directamente a la comisaría ubicada a la entrada de la Ciudad de La Plata. Y bueno, yo cuando nos llevan allí, tuve más o menos conciencia de lo que me podía pasar, me sabía con antecedentes de esto, de lo otro ... Y así fue. Y ahí quedé.»<sup>41</sup>

En la comisaría platense quedó detenido cuarenta días, compartiendo un calabozo junto a otros once. Luego, sufrió diferentes traslados. Primero, lo destinaron a la cárcel de Devoto, más tarde a la Unidad Penal N° 9 y por último a la cárcel de Caseros.

En suelo mexicano todos pudieron muy rápidamente trabajar en sus profesiones, reencontrarse con colegas y amigos, albergándolos hasta el momento del retorno.

Laboralmente tuvieron distintos ámbitos de inserción. En esos años se dedicaron a la capacitación y formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), participaron de proyectos con grupos integrados en el campo de la Educación Especial y en el área del planeamiento educacional en la Secretaría de Educación mexicana.

Estas nuevas experiencias laborales significaron para ellos algún tipo de continuidad pero también instancias de ruptura con su experiencia académica y profesional previa.

A modo de conjetura estimamos que las decisiones de continuidad formaron parte de una estrategia (consciente o inconsciente) de preservar aspectos identitarios de lo vivido en el país natal. Por el contrario, las decisiones de ruptura nos animamos a leerlas 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.

---

<sup>39</sup> Yankelevich, P. y Jensen, S. *Op. Cit.*, p. 244.

<sup>40</sup> Lastra, S. (2010) *Op. Cit.*, p. 104.

<sup>41</sup> Entrevista José Tamarit (Segunda parte) 12 de abril de 2011, ciudad de Buenos Aires, Argentina.

El nuevo mundo que se les abrió a partir del desarraigo trajo aparejado tanto la vivencia de sensaciones contradictorias como la oportunidad para realizar nuevos aprendizajes. Una de las exiladas lo sintetiza 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.<sup>42</sup>

Acordamos con Malena Alfonso Garatte que ese momento de ruptura y dislocación, ocasionado por el destierro, es posible pensarlo como condición de posibilidad de estos sujetos y, al mismo tiempo, escisión con el mundo (aquél que ya-no es), y con ellos mismos (aquellos que ya-no son), y que, por lo mismo, les impide ser idénticos.<sup>43</sup>

## **2.2. Las experiencias de los de «adentro»:**

La supervivencia de los cuatro protagonistas del grupo que emprendieron el insilio en tiempos de dictadura tuvo otros matices. Así, buscar un lugar dónde 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.<sup>44</sup>

En el propio suelo y «bajo un clima social casi irrespirable»<sup>45</sup> es posible distinguir dos tipos de experiencias en el periplo seguido por estos pedagogos/as. Por un lado, las experiencias 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/as del grupo, atravesaron esa primera experiencia mientras que los restantes fueron víctimas de la segunda. En más, algunos de ellos intentaron previamente irse del país

---

<sup>42</sup> Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>43</sup> Alfonso Garatte, M. *Op. Cit.*, p. 54

<sup>44</sup> 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, p. 442,

<sup>45</sup> Suasnábar, Cl. (2009) *Op. Cit.*, p. 266.

pero no pudieron... Diversos factores contribuyeron a que no prosperaran los intentos de partir al exterior.

En primer lugar, salir fuera de las fronteras nacionales de manera legal y por sus propios medios implicaba correr el riesgo que acarrea, en ese tiempo, obtener el pasaporte. Concretar ese trámite significaba:

...una cosa muy curiosa, el pasaporte estaba pero había que irlo a buscar 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 reclamo el pasaporte y me lo dan con esa fecha, yo la verdad que los quería matar ... Me estaban esperando para limpiarme y ahora me dicen que no fui a buscar el pasaporte que caducó y que tengo que hacer una declaración porque no lo fui a buscar, ¡en plena democracia! Bueno, no importa...<sup>46</sup>

En segundo lugar, la opción de emigrar solicitando asilo político constituía otro riesgo. Escoger ese camino traía aparejado *entrar a una embajada con mi familia, vivir ahí hasta que consigan 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...*<sup>47</sup>

En tercer lugar, la carencia de recursos financieros y de contactos políticos suficientes para protegerlos y hacer posible el traslado fue otro impedimento para exilarse.

Así, la decisión involuntaria de quedarse en el país o en la ciudad de La Plata marcó de manera especial sus trayectorias profesionales y académicas.

La vía del insilio/externo tuvo connotaciones distintas para quienes la emprendieron. En un caso, la Patagonia Argentina constituyó el lugar donde uno de los pedagogos pudo resistir como persona, preservando su humanidad y, también, el sitio donde fue posible explorar otros mundos, ajenos, a lo que había sido su mundo. El total abandono que efectuó de la profesión, entendemos, ofició de ruptura con su vida pasada. De ese modo, para ganarse el sustento trabajó de *cualquier cosa*<sup>48</sup> y emprendió oficios variados: vendedor, viajante, gerente de empresa, etc.

En cambio, en el otro caso, emigrar a la localidad de 9 de Julio, provincia de Buenos Aires, fue producto del intento desesperado de encontrar un lugar posible de habitar. Si bien recomenzar fue duro, no abandono el ejercicio de la profesión pero sí la interrupción definitiva de su trayectoria académica en la universidad, otorgándole otro rumbo a su vida profesional.

---

<sup>46</sup> Entrevista Héctor Mendes (Segunda parte) ...*Cit.*

<sup>47</sup> *Ídem.*

<sup>48</sup> *Ídem.*

La opción (relativa) del «insilio/interno» hizo que las pedagogas que se quedaron en La Plata tuvieran que refugiarse en «ámbitos recoletos, casi domésticos»<sup>49</sup> a la espera de que todo termine.

En los inicios de la dictadura continuar viviendo en esa ciudad fue muy dificultoso. En esos años los militares llevaron a cabo una verdadera masacre, constituyéndose la ciudad de La Plata en uno de sus principales escenarios. En la memoria de una de ellas aún se conservan imágenes fragmentadas de esos días donde se conviva con el miedo aterrador:

...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...<sup>50</sup>

A pesar del clima *terriblemente opresivo y de mucho miedo*,<sup>51</sup> pudieron continuar ejerciendo la profesión fuera de la universidad. La docencia en el nivel de Educación Terciaria en institutos de Formación Docente como la asesoría pedagógica en organismos gubernamentales de salud y educación de la provincia de Buenos Aires constituyeron los refugios laborales de esos años,

Las experiencias personales y únicas que emprendieron cada uno de los pedagogos/as en el insilio no impiden identificar ciertas estrategias similares. La imperiosa necesidad de «inventarse refugios» para poder preservarse, emerge como aquél elemento común que parecería caracterizarlas. Una pedagoga 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.<sup>52</sup>

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 como 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.»<sup>53</sup>

No obstante, ese refugio constituyó un lugar de posibilidad para retomar, por ejemplo, viejos amores como el reencuentro con la literatura o la sala de clase como el espacio de confianza y libertad limitada para expresar lo que se pensaba. Pero también la oportunidad de continuar

---

<sup>49</sup> Romero, L. A. (2012) *Breve historia contemporánea de la Argentina 1916-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 244.

<sup>50</sup> Entrevista Ana Candreva (Segunda parte) 11 de julio de 2011, ciudad de La Plata, Argentina.

<sup>51</sup> Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>52</sup> Entrevista Ana Candreva (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>53</sup> Suasnábar, Cl. (2009) *Op. Cit.*, p. 276

formándose siguiendo itinerarios no lineales o restringidos, como seguir leyendo la poca bibliografía a la que tenían acceso en esos tiempos o estudiar una nueva carrera de grado. Sobre todo, constituyó un momento de sus vidas para aprender de otros mundos, externos e internos.

### **A modo de conclusión. «Dejamos de ser los que éramos»**

Como hemos reseñado la trayectoria académica que el grupo generacional construyó en la UNLP entre fines de los años cincuenta y mediados de lo setenta sufrió un final abrupto, con específicas consecuencias personales y profesionales. No sólo fueron echados de la universidad y del ejercicio de la profesión sino también debieron deshacerse de sus libros y de sus relaciones cotidianas. Pero peor aún, la mayoría se quedó sin su suelo, su hogar y sus afectos (familia, amigos y colegas).

Los acontecimientos vividos a partir de ser exonerados de la carrera de Ciencias de la Educación de la FaHCE a fines de 1974, obligaron a que las biografías de cada uno de los pedagogos/as del grupo adoptasen *camino muy distintos*<sup>54</sup> a los inicialmente deseados y elegidos. Las experiencias de exilio/insilio testimoniadas dan cuenta de esos virajes en sus vidas.

La existencia de esa coyuntura compleja trajo como consecuencia la desintegración del grupo, debido a que la «historia generacional se disolvió en experiencias personales.»<sup>55</sup> En palabras de Karl Mannheim, consideramos que esa descomposición 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.<sup>56</sup>

Entonces la conversión de «grupo» a «unidad» generacional, no impidió 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/insilio, e incluso, algunos, jamás se reencontraron.

---

<sup>54</sup> Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>55</sup> Lastra, S. *Op. Cit.*, p. 135.

<sup>56</sup> Zeitlin, I. (1986) "Karl Mannheim (1893-1947)". En Zeitlin, I. *Ideología y teoría sociológica*. (pp. 317-360) Buenos Aires: Amorrortu, p. 340.

Entendemos que haber sido participes de un proyecto político-pedagógico compartido les permitió la construcción de vínculos fuertes que ni la fatalidad, el paso del tiempo y los cambios que cada uno realizó pudieron desactivar.

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...*<sup>57</sup> Los entonces pedagogos/as del grupo regresaron siendo otros... porque las experiencias vividas en el exilio/insilio se presentaron como oportunidades de formación. Entre sufrimientos, silencios impuestos, borraduras y aperturas se dieron la posibilidad de aprender *aspectos de la vida que nunca habíamos conocido...*<sup>58</sup>

No obstante, en esos aprendizajes también es posible advertir, «restos que quedan, huellas de un “pasado que no pasa”...»<sup>59</sup> En esas huellas anidan secuelas de «acontecimientos traumáticos»<sup>60</sup> 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»<sup>61</sup> la historia vivida.

Para algunos pedagogos/as, el evento traumático que fue reprimido y negado<sup>62</sup> 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...<sup>63</sup>

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.<sup>64</sup>

Para otros, los restos de ese período autoritario pasaron por la imposibilidad de convivir con «fantasmas y sombras»<sup>65</sup> de un pasado en el que *no había a donde arribar...* Así, fue desechada la posibilidad de retornar a viejos territorios -esto es la ciudad de La Plata y la FaHCE- pues todo *lo que yo viví ahí en los '70 no está ... no está.*<sup>66</sup> Irremediamente esos fantasmas cobran vida:

<sup>57</sup> Entrevista María Raquel Coscarelli (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>58</sup> Entrevista Edith Lattaro (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>59</sup> Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132.

<sup>60</sup> Ídem, p. 68.

<sup>61</sup> 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., p. 95.

<sup>62</sup> Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 68.

<sup>63</sup> Entrevista María Angélica Lus (Segunda parte) ... *Cit.*

<sup>64</sup> Landesmann, M., Hickman, H. y Parra, G. *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>65</sup> Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132,

<sup>66</sup> Entrevista Héctor Mendes (Tercera parte) 31 de octubre de 2011, Buenos Aires, Argentina.

En esos días, La Plata estaba llena de siluetas de desaparecidos por toda la calle siete, yo recorría la calle y miraba los nombres y me iba enterando cada vez de más nombres, para mí es una ciudad de fantasmas ... era como caminar entre fantasmas...<sup>67</sup>

Por último, en todos aún perduran restos de dolor en una «gestualidad corporal»<sup>68</sup> que mediante indicios -más o menos perceptibles- de miradas, de gestos y de pausas dejan traslucir lo conflictivo de ese pasado y 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...<sup>69</sup>

Sin embargo, 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.<sup>70</sup>

En lo que respecta a 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, les habían transmitido una herencia político-pedagógica que les permitió innovar y discrepar en el pasaje que efectuaron de la utopía social hacia los imaginarios revolucionarios, en una coyuntura que además lo favorecía.

No sabemos qué hubiese pasado de continuarse el desarrollo académico de este grupo como tampoco la continuidad de los cambios 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 inconclusos 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.

### **Bibliografía:**

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.

---

<sup>67</sup> Ídem.

<sup>68</sup> Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 132.

<sup>69</sup> Entrevista a Griselda Malis (Segunda parte) 24 de noviembre de 2011, ciudad de La Plata, Argentina.

<sup>70</sup> Jelin, E. (2002) *Op. Cit.*, p. 95.

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.

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.

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.

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 Krotzsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 87-105). La Plata: Ediciones Al Margen.

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.

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

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.

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

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.

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

Landesmann, M., Hickman, H. y Parra G. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos Editor.

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.



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.

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

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

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.

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

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

Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

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.