

El largo viaje al encuentro con una experiencia de formación. La historia de dos pedagogos cordobeses en el exilio mexicano (1975-1983)

Malena Beatriz Alfonso

Ayudante de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México.

Correo electrónico: malenalf2001@yahoo.com.ar

Presentación

“Buenos Aires, septiembre/82

Queridos Rebe y León:

Se imaginan ustedes qué tránsito de emociones me están recorriendo en estos días de reencuentro —después de seis años— con nuestro país (ese país que tantas veces es sólo Buenos Aires y que tantas otras, para mí, es sólo una ciudad del río azul, Concepción del Uruguay, en Entre Ríos, mi país). Decía Elías Canetti que en la ebriedad, los pueblos son uno y el mismo pueblo. Reconozco que este reencuentro pone ebrio al más pintado. Y en esa particular ebriedad, donde lo vivido, la nostalgia, lo permanente y siempre nuevo, las paredes reconocidas y las calles familiares, lo que mis amigos han vivido al margen de mí, lo proscrito y lo entrañable, la historia que me pertenece y la que siento ajena, el deseo siempre joven y la conciencia de una realidad que me trasciende, esa vieja alteridad que nunca ha dejado de habitar mis venas, todo ello, queridos Rebe y León, hacen de esta experiencia una especie de animal bifronte con una mirada dirigida a lo que fue mío y otra fascinada por lo que ya dejó de serlo y sigue siéndolo [...].”

Me permití comenzar este trabajo con este fragmento del libro *Psiconálisis de la migración y del exilio*, de León y Rebeca Grinberg, no sólo porque en él -y en ese reencuentro emotivo entre un exiliado y el país que impide volverse un extranjero despistado y, al mismo tiempo, imposibilita ser un protagonista frontal de la historia- se articula imaginariamente “lo que puedo haber sido”, sino también porque allí anida una descripción del exilio y sus inesperadas consecuencias: “reintegrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido” (Améry, 2001: 110). En todo caso, regresar fue regresar a lo ajeno con las marcas permanentes que cargan aquellos que se saben siempre “otro en ambas patrias” (Lorenzano, 2002), e instalarse, sin pedir permiso, como algunas vez escribió Pedro Orgambide, en esa vida que había continuado sin ellos, a pesar de ellos.

Pero no es mi intención aquí hablar del exilio como un tiempo “perdido”. Tampoco sé si es mi intención hablar del exilio en sentido estricto. En su lugar, quisiera compartir con todos aquellos a quienes convoque la lectura de este escrito, las maneras en las que ese tiempo se convirtió, para muchos exiliados argentinos, en una auténtica posibilidad. Quisiera tomarme el atrevimiento de compartir una lectura del exilio como algo más que el

acontecimiento que permitió desestructurar y despojar la mirada sobre el otro de los clichés para conocerlo. Asumiendo que la experiencia exiliar significó para quienes la vivieron, “una primavera con una esquina rota”, lo que sigue forma parte de ese “vincularse y trabajar con la gente del país [refugio], [que fue] la mejor forma de [sentirse] útiles y no hay mejor antídoto contra la frustración, que esa sensación de utilidad (Benedetti, 2011: 168).

Confiando plenamente en el hecho de que el relato de una experiencia puede ser una oportunidad para construir modos de comprensión diferentes, lo que a continuación presento es la historia de dos pedagogos, amigos y compañeros de carrera y militancia en Argentina, que el exilio separó y volvió a unir en una institución mexicana: la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (en adelante, ENEP-I). Ésta, es la historia de un “nuevo” comienzo, de un reencuentro y también de las maneras en que en circunstancias adversas, los sujetos nos forjamos un destino personal y profesional. Ésta, es la historia de una experiencia de formación, que permitió a estos sujetos desprenderse de algunas herencias para mejor reencontrarlas. Ésta, es la historia de “los que se quedaron”.

De formaciones y de-formaciones

La Escuela Normal Superior “Agustín Garzón Agulla” (“el Agulla”, en adelante) de la ciudad de Córdoba, fue el ámbito institucional que vio florecer la amistad entre Eduardo y Alfredo, a mediados de los años sesenta, y se convirtió en un escenario formativo para ambos que al día de hoy resuena en el recuerdo como referente institucional dador de identidad. Asimismo, “el Agulla” hizo posible la construcción de un aprendizaje sobre intervención de corte educativo que formó parte del *background* con el que ambos desembarcaron en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), hacia 1969.

Dirigida desde su creación, en 1941, y hasta 1946 por Antonio Sobral, un destacado educador cordobés, la ENS supo cobijar una experiencia pedagógica de ubicar los estudios de magisterio a nivel de la enseñanza universitaria, según recuerdan los entrevistados, respondiendo a los más destacados principios de la Escuela Nueva.¹ Se desempeñó en sus aulas un grupo de académicos que, hacia 1956, ingresarán a las cátedras de la UNC, en

¹ Como recuerda Alfredo, el modelo de Escuela Activa al momento del ingreso de él y Eduardo a la ENS, sólo persistía en el recuerdo de algunos de los profesores que habían sido miembros de la primera generación y en algunos rasgos organizativos. “Por ejemplo, las sesiones de clase duraban una hora y media (y no 50 minutos, como se estilaba en la mayoría de las escuelas del nivel). Esa forma de definir el tiempo de la clase, garantizaba una mayor concentración en cada materia, dado que no se daban más de dos en el turno matutino, más otras dos en el turno vespertino. Las materias del turno vespertino eran talleres que ofrecían una gama amplia de artes y oficios” (Furlán y Serrano, 2011: 80).

calidad de docentes, y compartirán una “concepción filosófico-pedagógica crítica y renovadora, que se definió contra el autoritarismo en educación” (Coria, 2001: 145). Pero además, a decir también de Adela Coria, y más allá del clima autoritario que se apoderó de la escuela después de 1943,² fue en esta institución donde se forjaron las visiones de una Pedagogía modernizada que desembarcará con fuerza en la UNC durante la década del sesenta y en la que se formarán los protagonistas de esta historia.

En palabras de Eduardo,

“[...] Mucha de la gente que transitó por la Normal Superior, formó parte de grupos de izquierda por la influencia del PC [Partido Comunista] que había en esa época, sostenido por muchos compañeros descendientes de israelitas provenientes de familias progresistas, de izquierda y con capitales culturales importantes”.³

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

“[...] La identificación con mi padre me llevó por lo senderos de la militancia política, desde adolescente participé activamente en la conducción de organizaciones de colectivos. Mi padre era militante, y bueno, como buen hijo militante disciplinado – desde los trece, catorce años-, empecé a militar en la juventud comunista. Eso me hacía tener actividad política dentro de la escuela, lo cual le daba a mi participación en ella una dimensión totalmente excepcional. Por la militancia, llegué a asumir una responsabilidad de gente adulta; a pesar de ser un chico me sentí un poco distinto a mis compañeros: porque yo encarnaba así, un proyecto trascendental de historia” (Forlán y Serrano, 2011: 78).

Este “clima de militancia” familiar al que refiere Alfredo, se habría entonces desplazado a las aulas y pasillos de la ENS donde habría encontrado un espacio propicio de desarrollo gracias a las autoridades de la institución que, “a pesar de que no podían tener actividades políticas, de hecho las tenían”,⁴ recuerda más adelante el entrevistado.

² “[...] Después del golpe de Estado de 1943, la Escuela fue intervenida arbitrariamente, sin causa. Toda innovación desata el prejuicio de las dictaduras, que sienten horror por el cambio. Se destruyó paulatinamente su estructura y su alma persiguiendo a su espíritu de reforma. No se cerraron sus puertas, pero se alejó de sus cargos a los directores y a los profesores fundadores. Nada pudo la resistencia de los estudiantes, que salieron a las calles a defender la Escuela y sus maestros” (Montenegro, Adelmo. *Esbozo Autobiográfico*. Cit. en Coria, 2001: 146).

³ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 4.

⁴ “[...] Sí, durante la preparatoria era de las Juventudes del PC y, bueno, y, eh, era líder dentro del colegio, ¿no?, había una organización estudiantil que se llamaba “Club Colegial” y era supervisado por las autoridades incluso, a pesar de que no podían tener actividades políticas, de hecho las tenían y, bueno, yo fui secretario un año... [...]” (Ibíd., p. 11).

Este gesto contestatario que se deja apreciar en el recuerdo de Alfredo, respecto a la actividad política prohibida para las autoridades pero que sin embargo se desarrollaba, habría sido posible gracias al efecto de apertura institucional -contrastante con las prácticas autoritarias instauradas tras las cesantías del año 1947- que, a decir de Coria (2001), propició María Saleme de Burnichón en su paso por la función de directora.⁵

Pero posiblemente el aspecto formativo más interesante, para los fines de este trabajo, que la ENS forjó en Alfredo y Eduardo haya residido en la configuración temprana de lo político que generó una “construcción de sentidos de y en la acción que aún permanece”.⁶

A propósito de ello Alfredo explicita,

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

Y Eduardo agrega,

“[...] el trabajo central, en relación a lo educativo, estuvo ligado a la militancia. Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente: por un lado, el trabajo con jóvenes de escuelas secundarias, con grupos de adolescentes de 15, 16, 17 años, de formación política o de lo que llamamos en esa época formación política y que consistían en grupos de debates que combinaban lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social observando los niveles posibles de intervención. Mi trabajo era coordinar y conducir los grupos de estudio [...]”.⁷

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

⁵ María Saleme de Burnichón fue una pedagoga tucumana de nacimiento, y cordobesa por elección, que se transformó en una figura decisiva para estos jóvenes, en la transmisión de un gesto formativo que fue más allá de la academia. Este gesto se expresó, a decir de Coria (2001), en una mirada focalizada en los sujetos de las prácticas, fundamentalmente de sectores marginados socialmente; se apoyó en un modo de interrogar el conocimiento y sus sujetos, confiando en la palabra que se establece en el encuentro entre éstos, y se cimentó en el rechazo a toda forma de autoridad, ya fuere proveniente de los textos o los sujetos autorizados en posiciones de poder. Pero el mote de “maestra elegida” le fue dado “[...] por ser transmisora del gesto de la crítica en Pedagogía, de un modo diferente de acercarse al conocimiento desde un posicionamiento consecuentemente ético y de compromiso con la educación pública” (Coria, 2001: 80).

⁶Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/12, Ciudad de México, p. 2.

⁷Ibidem, p. 1.

tiempo un “muy buen alumno”,⁸ sino que además era deseable que así lo fuera (de ahí el desarrollo de prácticas político-educativas que sostuvieron desde la adolescencia). En palabras de Alfredo,

“el activismo político no se contraponía al estudio. En general, la mayoría de los dirigentes estudiantiles eran buenos estudiantes, eran destacados. Se podía constatar una especie de compromiso militante, práctico y teórico, práctico y académico, en una dinámica muy intensa” (Furlán y Serrano, 2011: 79).

En este sentido, y además de las actividades que la escuela promovía, los estudiantes estaban organizados en un club colegial que llevaba adelante diversas iniciativas, entre ellas: la publicación de una revista, la organización de charlas y discusiones sobre temas de actualidad, así como también el desarrollo de una suerte de “vigilancia crítica” del trabajo escolar. “La escuela generó intereses culturales inusuales”, recuerda Alfredo, “autogestionábamos un grupo de teatro, imprimíamos una revista de poesía, de literatura, de artículos”; y finaliza,

“El liderazgo que ejercí en la colonia de vacaciones y la participación política en la escuela han sido determinantes para mi actividad profesional. Me han dejado el hábito de hacer una lectura crítica de mis actividades prácticas. La militancia produce una mayor conciencia de la que surge normalmente en el campo pedagógico acerca de la relación teoría y práctica. Fue un hábito que se fue incorporando en mi actividad profesional” (Furlán y Serrano, 2011: 81-82).

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

Terminando el nivel medio, en 1969, Eduardo y Alfredo ingresaron a la carrera de Ciencias de la Educación, “era una carrera donde se estudiaba el trabajo docente desde una perspectiva más amplia, conformada por disciplinas no sólo pedagógicas, sino sociológicas y psicológicas” (Furlán y Serrano, 2011: 82).

⁸Ibidem, p. 2.

En las aulas y los pasillos de la FFyH tomarán contacto con las visiones de unadisciplina pedagógica que, hacia la década del setenta, desplegará sus versiones críticas, impregnando la formación pedagógica de estos jóvenes. Versión crítica que incluyó una intervención didáctica justificada en mixturas que combinaban la introducción de autores como Piaget, Wallon, Vigotsky, Luria, Leontiev, Lewin, Fraisse. Contempló, asimismo, reappropriaciones de experiencias escolanovistas e imprints dialéctico-marxistas en la lectura de la Argentina, como país dependiente cultural y económicamente. Imprints que “constituyeron fuentes de categorías explicativas de los problemas vinculados con el método de enseñanza y el lugar de la didáctica en el contexto de un país que debía abrir su mirada a procesos de liberación política y social, y a una apuesta por el antiautoritarismo en las prácticas pedagógicas” (Coria, 2001: 491). Perspectiva pedagógica solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica pero con raigambres latinoamericanas, que encontraba en la obra de Paulo Freire la justificación de una labor docente capaz de reunir en un grupo integrado a educadores y alumnos, en el afán de propiciar una interacción dialógica y crítica, favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de las realidades existenciales (Garatte, 2012).

Como resuena en el recuerdo de Eduardo,

“Soy y tuve el privilegio de ser ‘formado’ en mi carrera de grado en el acercamiento a la historia de la educación por Magalí André, en una concepción de la historia desde un punto de vista estructural, influenciado por la Escuela de los Anales y con autores de la talla de Braudel, Duby, Ariès. Una lectura de la historia de la educación que me permitió comprender el valor de los procesos y que se articulaban con la influencia del material propuesto por mis profesores jóvenes como Marta Teobaldo, que ofrecía desde la teoría de la comunicación una perspectiva novedosa para comprender el acto educativo o Justa Ezpeleta, que nos introducía al campo de la sociología de la educación y de la educación comparada, con autores que contrastaban fuertemente con la concepción en esos momentos dominante; o las propuestas innovadoras de Susana Barco de lo didáctico-antididáctico que conjugadas con temas de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez, sobre la concepción del método, y la postura de Martha Casarini alrededor del currículo, nos llevaron, me llevaron a pensar el objeto educativo en un campo de complejidad, de lectura interdisciplinar, de referencialidad de la práctica que ha sido una constante en mi proceso de trabajo. Interactué con estos profesores que marcaron mi formación y mi trayectoria, que aportaron y me acercaron a la lectura de autores como Bourdieu, Bachelard, Travers, Lewin, Manacorda, Lévi-Strauss, etc.”.⁹

Como se observa en el relato, no sólo entrarán en contacto con autores novedosos que los llevarán a comulgar con la idea de que la educación representa un instrumento capaz de edificar una nueva cultura, que se trata de un objeto específico, no desdibujado, y con la posibilidad de contar con determinados planos de conceptualización para su abordaje; sino que

⁹Entrevista con Eduardo Remedi (Lion y Mansur, 2002: 4).

además la “hechura pedagógica” de estos amigos se relacionará con el encuentro con jóvenes profesores (Marta Teobaldo, Justa Ezpeleta, Gloria Edelstein, Azucena Rodríguez, Martha Casarini), que, y como recuerda Eduardo,

“formaban parte de una primera generación de pedagogos articulados en una concepción de cátedra centrada en la investigación como motor de la docencia, algunos con estancias de formación fuera del país, y en el acercamiento a autores en esos momentos, [principios de 1970], fuertemente novedosos; profesores con una concepción del objeto educativo interdisciplinario y centrado en las prácticas”.¹⁰

A decir de Sandra Carli, en todo proceso de formación se produce una especie de viaje que separa al aprendiz de lo propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo. La formación de estos jóvenes no fue la excepción. Pero la llegada del año 1975, cuando Argentina quede sometida al arbitrio de autoridades sediciosas que quebrarán los “sueños de juventud” de estos cordobeses “ojos de cielo”, y los encuentre formando parte de “la derrota, el terror estatal, los encarcelados, los torturados, los muertos, los desaparecidos, los exiliados de adentro y de afuera” (Terán, 2006: 183), volverá recíproca la fórmula y comprenderán que todo viaje encierra también una experiencia de formación. Porque orilla a los sujetos a un terreno desconocido, salvaje y, por momentos, peligroso, que incita a hablar “desde otro sitio” y con otras palabras.

El año 1975 inauguró un viaje, y no cualquier viaje: un viaje de formación, que llevará a los protagonistas de esta historia por la misma geografía pero hacia sentidos distintos; como si en él confluyera lo propio y lo ajeno, lo compartido y lo irreductiblemente íntimo. El viaje literal, el del exilio, supondrá un viaje fuera de sí mismos para Alfredo y Eduardo, y representará una condición para encontrarse con lo otro, con el otro (Skliar, 2008).

El “viaje” en México

El 25 de diciembre de 1975, Alfredo Furlán aterrizó en una Ciudad de México impregnada de un ambiente festivo, producto de que “todo el mundo estaba de vacaciones”, recuerda. Y unos meses después, en marzo de 1976, Eduardo Remedi se le uniría. “Como estaban las cosas en Argentina podían ser muchos años” –expresa Alfredo- “manejábamos esa posibilidad; pero también manejábamos la posibilidad de que se arreglaran las cosas y pudiéramos volver”.¹¹

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 29.

Nada hacía sospechar entonces que la decisión de volver se postergaría o, posiblemente, nunca se tomaría.

Fueron “los avatares de la vida”, como recuerda Alfredo, los que lo llevaron a decidirse por una de las siete ofertas laborales que recibió “casi aterrizando”, incorporándose a la ENEP-I en enero de 1976, como Jefe del Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, que en el año 1978 “corregiría su nombre” (Furlán y Remedi, 1983), adoptando el de Departamento de Pedagogía.¹² Como él mismo dice,

“[...] en ese momento, [la institución] llevaba diez meses de creada, estaba en plena fase de creación en medio de la explosión demográfica impresionante del nivel superior y estaba, en Iztacala, prácticamente todo por hacerse, desde la ponderación misma de la mayoría de los profesores hasta la organización del trabajo académico”.¹³

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

La demanda de educación superior y la formación de los profesores “absolutamente baja”,¹⁴ dieron el encuadre a sus primeras acciones como pedagogos en México y se convirtieron en el marco dentro del cual tuvieron que legitimar su participación como autoridades técnicas (Furlán y Serrano, 2011).

Hay que recordar que el problema de la masificación, los cambios curriculares que enfrentaban las universidades y las propuestas de nuevas carreras en la década del setenta, no

¹² Con el interés de democratizar la enseñanza, a partir de la apertura de los estudios superiores al mayor número de jóvenes y de una mayor responsabilidad y participación de la comunidad académica universitaria en las decisiones de la institución, en la década del setenta se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que dieron lugar a cinco unidades académicas (Cuautitlán, Aragón, Zaragoza, Acatlán e Iztacala), todas dependientes de la UNAM. Estas instituciones representaron una nueva alternativa para grupos sociales que residían en el oriente y norte de la ciudad, ya que cada sede albergó carreras de un área específica (Salud, Humanidades, Sociales, Ciencias), y lo que es más importante aún, significaron la incorporación de esquemas de organización y gestión académica de carácter innovador, como alternativa de formación a lo que se impartía en las Escuelas y Facultades de la Ciudad Universitaria (Serrano Castañeda, 2007).

¹³ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 37.

¹⁴ Como parte de un contexto de “explosión” de la demanda educativa y producto de una falta de direccionalidad en la regulación de los flujos de ésta, para Alfredo, la Universidad en México había crecido, “[...] mucho más rápido que su capacidad de producir cuadros académicos para que se hicieran cargo, entonces Iztacala... Sí, te doy un dato, al director lo nombraron el 20 de enero, aproximadamente, del año setenta y cinco, y en marzo estaba recibiendo 3,600 alumnos. Bueno, entonces, la formación de la gente era para mí absolutamente baja” (Ibíd., p. 38).

sólo legitimarían el uso de la tecnología educativa en México (y la psicología conductual, la teoría de sistemas y la teoría comunicacional, que están en su base), sino que también pondrían “sobre la mesa” de la discusión pedagógica el tema del curriculum. La ENEP-I no estuvo exenta de estas teorizaciones y conceptualizaciones, en las que “lo pedagógico” se vio reducido a la búsqueda de procedimientos técnicos para responder a la pregunta respecto a cómo operar en las aulas. No obstante, la participación del Departamento de Pedagogía en la elaboración del curriculum modular de la carrera de Medicina (1976) y Biología (1977) -que sirvieron de modelo para el cambio curricular de las carreras de Odontología y Enfermería-, plantearía al equipo una serie de retos teóricos y metodológicos en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, ante los cuales la tecnología educativa desnudaría sus limitaciones. Todo lo cual los obligaría a construir una didáctica propia que, a decir de Maribel Ríos Everardo (1994), sentaría las bases de una didáctica alternativa en el nivel superior.

Es importante mencionar aquí que, en la década del setenta y en la región latinoamericana, México fue el país donde se fortaleció el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria, cuya producción teórica y conceptual sobre temas de formación docente en diversas áreas profesionales, el desarrollo de formas curriculares articuladas con demandas sociales, la investigación sobre perspectivas teóricas críticas en los programas de estudio, las reflexiones sobre mecanismos de poder, enseñanza y curriculum, entre otros, se difundirá entre los países del Cono Sur, una vez restauradas las democracias y la autonomía universitaria, a partir de 1983.¹⁵

Fue entonces a esta producción teórica y conceptual, sustentada en la experiencia concreta de la ENEP-I y movilizadora por el gran protagonismo que “lo pedagógico” tenía en las universidades mexicanas de entonces, a la que se sumarán y colaborarán estos pedagogos argentinos, transformando así el viaje del exilio en un auténtico “viaje de formación”,¹⁶ convirtiendo –en definitiva- el exilio “de bolitas, hoy canicas diplomadas”.

15 En el caso particular de Argentina, los desarrollos teóricos y experienciales mexicanos al respecto, reavivarán el interés por la Didáctica y la Pedagogía universitarias que había estado muy en el centro de la discusión en los años sesenta, y que fueron interrumpidos por la Dictadura. A decir de Elisa Lucarelli, la creación de unidades pedagógicas y de orientación vocacional en las universidades argentinas de la década, promovieron un avance significativo de la presencia de lo pedagógico y didáctico en estos espacios, que se concretó en la presencia y acciones de grupos profesionales -integrados por psicólogos, pedagogos, sociólogos-, preocupados por los procesos que se daban en las aulas universitarias (Lucarelli, 2011).

16 El concepto de viaje de formación, lo retomo de Jorge Larrosa (2000), que a su vez el autor lo re-trabaja de la tradición alemana de formación, dotándolo de nuevos sentidos. A decir de Larrosa, el viaje de formación se halla vinculado al concepto de experiencia, ya que en su acepción alemana, la experiencia contiene la idea de viaje: es lo que acontece en éste, y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva sobre sí mismo, “para que el viaje sea un viaje interior [...]. Un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso y en el que el juego es uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo” (Larrosa, 2000: 52).

¿Qué recuerda Eduardo de aquella experiencia de formación?

“Cuando nos acercamos en México con Alfredo Furlán -en los años 1976/77- armados, estructurados en un diálogo horizontal con referencias conceptuales comunes, diálogo que aún hoy no deja de estimularme, interrogarme intelectualmente en un sostén de absoluto privilegio; cuando con Alfredo intentábamos entender qué pasaba con los docentes universitarios en el campo de la configuración curricular y en instituciones culturalmente diferentes a nuestras referencias de trayectoria, lo realizábamos en un acercamiento pautado por lo que en esos momentos era dominante en México, la influencia de la tecnología educativa. Lectura en nosotros realizada y atravesada por el planteamiento tyleriano que era estudiado, reflexionado, re-creado en México por autores como María de Ibarrola y Raquel Glasman que ofrecían alternativas para pensarlo, cuestionarlo, mostrando posibilidades de intervención novedosas y de mayor envergadura al planteamiento de Tyler de 1949 o al de Hilda Taba de 1962. Sin embargo, la lectura dominante sobre las prácticas institucionales que se instalaba en las situaciones concretas en las que operábamos y que discutíamos con colegas mexicanos de otros planteles universitarios [...], giraban sobre una concepción de currículo como Plan de Estudio, como propuesta explícita de intervención, situación que impedía entender el trabajo de alumnos, docentes u otros actores institucionales, más allá de un trabajo de instrumentación, aplicación por parte de los sujetos educativos de la propuesta explícita diseñada”.¹⁷

En el intento de comprender la realidad en la que estaban inmersos, posiblemente operó la trayectoria en común, las lecturas que traían de la Universidad de Córdoba, así como el hecho de ser sujetos con prácticas militantes. Esto último les permitió observar, escuchar a los sujetos educativos con otras constantes, otros referentes; lo que complementaron con el interés por conocer las trayectorias de los profesores y la historia de sus prácticas. Todo ello, fue leído a la luz de aquellas prácticas de intervención realizadas a inicios de los setenta en barrios marginales de Córdoba, con la concepción de reflexión-intervención propuesta por Paulo Freire. Postura que les permitía entender, entonces, que lo que vivían no pasaba sólo por el plano de la teoría sino que era atravesado por el abordaje y la conceptualización que lograban de la observación y reflexión de determinadas prácticas (Lion y Mansur, 2002).

“La dificultad más seria en ese momento, en el lugar concreto en que estábamos con Alfredo [...], era que el problema de los docentes no pasaba sólo por la propuesta del curriculum como Plan de Estudio que configuraba las prácticas, sino por la propia trayectoria de los sujetos, su relaciones con la disciplina, su socialización como estudiantes, sus anhelos, sus frustraciones, etc.

Lo interesante del trabajo realizado con el conjunto de compañeros que laborábamos en la UNAM en esos momentos fue permitir, por la proximidad con que vivíamos a las instituciones y los sujetos, la comprensión de que el curriculum era mucho más que la propuesta explícita; era la forma en la que profesores, alumnos, etc., lo recibían, las formas en que lo reflexionaban, las prácticas que lo efectivizaban. Todo esto era ver al

¹⁷Entrevista con Eduardo Remedi (Lion y Mansur, 2002: 6).

curriculum en acción, en acto, atravesado por las trayectorias e historias de los sujetos y en escenarios específicos y concretos”.¹⁸

Como se observa en los relatos, y a decir de José Antonio Serrano (2007), partieron del saber conocido pero también elaboraron algunos (las investigaciones y teorizaciones sobre curriculum, didáctica y formación docente que llevaron a cabo representaron un momento de transición en el campo educativo mexicano hacia visiones más críticas de estos objetos); tuvieron la virtud de racionalizar el trabajo emprendido como pedagogos, y son los únicos que han presentado, en el campo pedagógico en México, una valoración crítica de su trabajo.

“Crecimos muchísimo en México, por la facilidades del exilio, porque no tuvimos censura, porque tuvimos libertad para trabajar, para investigar”, recuerda Eduardo. Y ese crecimiento se relaciona con el lugar que ocupa México en ellos, “mi segunda tierra, donde encontré una nueva inclusión en un país, en su gente, su generosidad, que se conjuga, retuerce, funde con mi trayectoria personal-académica en Argentina”. Todo lo cual les permitió incorporarse a grupos de trabajo desde los cuales impulsaron nuevas líneas de investigación en materia curricular, didáctica y de formación de profesores; así como también empezar a ser reconocidos por sus saberes y acciones en el campo educativo mexicano.

El “mundo inédito” inventado por estos pedagogos en el “tiempo suspendido” del exilio, tal como hoy recuerdan aquella experiencia, se inscribió en un contexto que le otorgó un lugar muy importante a los temas pedagógicos en las universidades. Asimismo, los marcos de referencia y lecturas alternativas que inauguraron los intelectuales del Cono Sur que llegaron a México en esa década, en el ámbito educativo en particular se conjugaron con corrientes teóricas que habían comenzado a ser discutidas por entonces como el desarrollismo, la teoría de la dependencia y del capital humano, que permitieron echar mano de la corriente crítica francesa y recuperar autores como Bourdieu, Passeron, Gramsci y Althusser (Pontón, 2011). Por todo ello, no puedo dejar de insistir en el hecho de que no hay que olvidar que son decisivas las casualidades de los buenos y malos encuentros que marcan las vidas singulares, al punto de llevar a los sujetos, y a éstos en particular, a estar en ese momento y en ese lugar, y no en otros (Braunstein, 2012).

Ahora bien, también es cierto que supieron transmitir lo diferente y lo equivalente, atravesar lo compartido e interpelar disruptivamente a quien cree que todo comienza y termina en su propia temporalidad. Y tal vez el mayor aprendizaje que pusieron a disposición de otros, haya sido la trasmisión de un saber que se forjó en la puesta en diálogo de una experiencia, la del exilio, con los desafíos de una nueva situación. Posiblemente, oyendo a los

¹⁸Ibídem.

otros, en las conversaciones, aprendieron algo de la sintaxis y de la semántica del campo educativo mexicano, sin lo cual no podrían haber trabajado eficazmente con otros (Freire, 1993).

El largo viaje

Cuando tomé la decisión de compartir, en este trabajo, la historia de un viaje, no quería hacer referencia sólo al viaje del exilio. De la misma manera, y cuando pensé en escribir la historia de una experiencia de formación, tampoco quería referirme sólo a las oportunidades que México les brindó a estos sujetos, como a tantos argentinos y latinoamericanos, en aquellos años donde ya vivían sin regresar.

En su lugar, y a partir de las narraciones de estos pedagogos en las que desplegaron, con suma suavidad y sin urgencias, las huellas de sus biografías ausentes y las marcas de un pasado formativo común, intenté contar la historia de un largo viaje de formación, que el exilio en México, hizo posible. Lo que intenté compartir es el argumento de que fue en el acto de narrar, desde el presente, la experiencia pasada cuando apareció, en los relatos de Alfredo y Eduardo, la idea de un largo viaje que los llevó al encuentro con una experiencia de formación. Fue en el acto de contar a otro, y poner en valor una vida, con sus apuestas, aciertos y fracasos, cuando la trama formativa se enlazó con la idea de viaje (abandonando lo conocido para adentrarse en lo nuevo/desconocido), de un viaje largo que el exilio posibilitó.

El exilio separó a estos amigos, no obstante, y en cada lugar que les tocó vivir, construyeron un collage de una historia tan propia con retazos de gestos, movimientos, actitudes de la gente; armando los sentidos de la historia con superposiciones interminables entre un aquí y un allá que imaginaban (Remedi, 2008). Y fue México, y el exilio, los que hicieron posible el viaje de formación. Y no podrían haber sido otros acontecimientos porque, como dijo Paulo Freire (1993), una cosa es vivir la cotidianeidad en el contexto de origen inmersos en las tramas habituales de las que fácilmente se puede emerger para indagar, y otra vivirla en el contexto prestado, que exige de quien la vive no sólo el desarrollo de afecto por él sino también que se lo tome como objeto de reflexión crítica mucho más de lo que harían con el propio.

Asimismo, y con las narraciones aquí empleadas intento abrirme a otras maneras de pensar el carácter político del exilio de estos sujetos, pero también del exilio argentino en México. A propósito de ello, la literatura sobre exilios ha abonado a la construcción de la imagen de contingentes de compatriotas que con sus acciones (de organización, difusión,

etc.), hicieron posible la denuncia de los crímenes de la dictadura argentina y su conocimiento. En este sentido, la denominación “exilios políticos” no sólo se asocia al carácter militante de sus protagonistas en Argentina sino también a la continuidad de dicha militancia en el país refugio. Como ha señalado Silvina Jensen, fue sobre todo en los primeros años de la transición democrática (1983-1986) cuando se articularon silencios de sentidos disímiles en relación al exilio que convivieron con los intentos por afirmar el carácter político de éste, esto es, “explicitar que los emigrados no sólo habían encarado tareas de denuncia y solidaridad con Argentina, sino que sus partidas estuvieron originadas en la institucionalización del terror y en la política planificada por los militares para acallar a la disidencia política y social” (Jensen, 2008: 135). Y de esta manera, diferenciar a los “exiliados políticos” de los “argentinos en el exterior” o “cerebros fugados”, que resultaron ser por entonces y hasta mediados de los años noventa, identidades menos problemáticas y riesgosas.

En la historia de estos amigos la militancia política activa que ambos habían tenido en Argentina, previo a la salida, aparece -en sus relatos- desdibujada o desplazada, como es en el caso de Alfredo, por las tareas de “solidaridad” que desarrolló para con los compatriotas, sobre todo amigos o conocidos, que arribaron al país unos meses después del golpe de Estado de 1976, y que consistieron principalmente en brindar apoyo para alojamiento, avisar de ofertas laborales, asesorar en cuestiones migratorias, entre otras; a diferencia de Eduardo, que sí participó activamente en diversas actividades de denuncia de la situación política argentina en México (incluso como parte de una mesa redonda en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en México en 1981, que se destinó para los fines). No obstante ello, y retomando las palabras de Eduardo, el carácter político del exilio para ellos adquirió otro matiz:

“La universidad en esa época era nuestro objeto y como teníamos tanta energía, y habíamos tenido espacio militante en Argentina, militábamos en la universidad todo el tiempo; digo, no hacíamos política, hacíamos trabajo académico como militantes. Yo creo que eso ayudó mucho y marcó, por lo menos desde mi perspectiva, toda esta postura de trabajo en Iztacala, y ese período, del 76-77 al 82-83, fue un gran laboratorio para nuestra intervención, para nuestro trabajo, aunado a la generosidad de la gente. Además todos éramos muy chicos porque también los profesores eran primera generaciones (...)”.¹⁹

Lo que intento decir es que si he privilegiado hacer hincapié en la experiencia formativa que recogieron estos amigos en tiempos de exilio es porque considero que también ello forma parte de una acción política. Como dije en la presentación de este trabajo, el exilio constituyó

¹⁹Entrevista con Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México (p. 6).

para muchos “una primavera con una esquina rota”, y vincularse y trabajar con la gente del país refugio, fue la mejor forma de sentirse útiles y no hay mejor antídoto contra la frustración, que esa sensación de utilidad.

En este sentido, el exilio fue para Alfredo y Eduardo una “opción” de vida y al mismo tiempo algo más que eso. Como muchos argentinos, estos amigos no marcharon al exilio por snobismo, ahogo existencial o buscando lugares para la creación libre (Jensen, 2008). Claro que México les ofreció un terreno propicio en el que continuar y prolongar los sueños de juventud quebrados por la dictadura, que, en este caso, supieron aprovechar. Pero ninguno de ellos imaginaba, allá por 1976, que la historia la contarían desde un México al que llegaron producto de una decisión forzada y en el que se quedaron producto de una elección lograda. Menos aún pensaban que sería la reflexión sostenida que inauguró el exilio en México, la que se incorporaría a sus prácticas y trayectorias académicas, y finalmente que ese gesto formativo sería el mayor aprendizaje que pondrían a disposición de otros.

Eduardo hace unos días, en un evento académico en el que coincidimos, decía que uno investiga aquello que no tiene resuelto de su historia personal. Y en la introducción a su libro, que es su tesis doctoral, *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad de Zacatecas (1959-1977)*, expresa:

“¿Por qué [...] por qué Zacatecas? No lo sé; quizá sea una de las tres metáforas que busco para expresar lo innombrable, la búsqueda del lugar, del olvido... [...] Negándome a manías estructurales y síntesis totalizantes, el material encontrado me obligó a seguirlo y dar cuenta de lo investigado en una arquitectura de tela de araña donde un hilo se une a otro y a otro en un largo espejo borgiano, donde mi identidad se jugaba con la de ellos en desentrañar un destino que no es el mío pero lo es... no hubo imagen encontrada que una y otra vez me confrontara a la pregunta de cómo el “rollo” se hiló, se armó, quedó... Lo sé, lo sé... debería haberlo hecho sobre Córdoba, perdida y lejana. Córdoba imaginariamente en mí... a mi cercana Zacatecas, Córdoba la búsqueda de lo innombrable, del lugar, del olvido...” (Remedi, 2008: 24).

Creo que hay un componente fundamentalmente político que me lleva a indagar y reconstruir las trayectorias de sujetos que, como Alfredo y Eduardo, significan el exilio como un viaje de formación, o pueden contar desde este presente las particularidades del largo viaje al encuentro con una experiencia de formación en tiempos de exilio. Creo asimismo que en estas memorias del exilio está latente la idea de que “política” también fue la decisión de vincularse y trabajar con la gente del país refugio; que “política” también fue la elección de reflexionar sobre la experiencia y sobre ese pasado común que el exilio obligó a resignificar, y finalmente, “política” también fue la decisión de estos amigos de contarme la historia de este

viaje, y no de otros, porque apostar por la formación propia y ajena, en un contexto que no es el familiar, fue también una acción deliberadamente política. Acción que posicionó al exilio argentino, al menos en el contexto universitario mexicano, en un lugar destacado al que referenciar cuando se intenta escribir la historia reciente de la educación superior mexicana, que no puede hacerse dándole la espalda a las acciones, desarrollos, teorizaciones e investigaciones que los intelectuales del Cono Sur inauguraron en la década del setenta.

Bibliografía

Améry, Jean (2001) “¿Cuánta patria necesita el ser humano?” En *Más allá de la culpa y la expiación*, Valencia, Pre-textos.

Benedetti, Mario [1982] (2011), *Primavera con una esquina rota*, España, Punto de lectura.

Bernetti, José Luis y Mempo, Giardinelli (2003), *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Braunstein, Néstor (2012), *La memoria del uno y la memoria del Otro. Inconsciente e historia*, México, Siglo XXI.

Coria, Adela (2001), *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

Edelstein, Gloria (1999), “Fragmentos recuperados de una polifacética experiencia en respuesta a una pregunta desafiante”, Ponencia presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: Calidad de la docencia en la Universidad*, Celebrado en Santiago de Compostela, España, Diciembre de 1999.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México.

Furlán, Alfredo y José Antonio Serrano Castañeda (2011) “Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior” En Serrano Castañeda, José Antonio y Juan Mario Ramos Morales, *Trayectorias: biografías y prácticas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Furlán, Alfredo y Eduardo Remedi (1983), “Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-IZTACALA (1975-1979)” En *Simposio Experiencias Curriculares en la Última Década*, Cuadernos de Investigación Educativa No. 13, Vol. II, México, DIE-CINVESTAV, pp. 1-37.

Garatte, Luciana (2012), *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

Grinberg, León y Rebeca Grinberg (1984), *Psicoanálisis de la migración y del exilio*, Madrid, Alianza Editorial.

Jensen, Silvina (2008), “¿Por qué sigue siendo políticamente incorrecto hablar de exilio? La dificultosa inscripción del exilio en las memorias sobre el pasado reciente argentino (1983-2007)”, *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*, Universidad Nacional de Rosario, año 1, N° 1, ISSN 1851-992X (pp. 131-148).

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Lucarelli, Elisa (2011), “Didáctica universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual?”, *Perspectiva*, vol. 29, Nro. 2, julio-diciembre de 2011, Florianópolis, pp. 417-441.

Pontón Ramos, C. (2011) “Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México” En Carpy, C. I. (coord.) *Miradas históricas de la Educación y la Pedagogía*, Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM, Ediciones Díaz de Santos, México.

Remedi, E. (2008) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablo, México.

Ríos Everardo, Maribel (1994), “Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Izatacala”, *Perfiles Educativos*, Nro. 63, enero-marzo 1994, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, documento htm disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/311/31100202.pdf>, [actualización: diciembre de 2013, consultada el 5 de diciembre].

Serrano Castañeda, José Antonio (2007), *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Buenos Aires.

Terán, Oscar (2006), *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*, Buenos Aires Siglo XXI.

Yankelevich, Pablo y Silvina Jensen (2007), *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Yankelevich, Pablo (coord.) (2002), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, México, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA.

Fuentes testimoniales orales

Entrevistas realizadas por la autora

Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012.

Encuentro con Alfredo Furlán, en la Ciudad de México, el día 7 de mayo de 2012.

Entrevistas del Archivo de la Palabra, UNAM

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

Entrevistas publicadas

“Una estancia posdoctoral en el IICE: entrevista a Eduardo Remedi”, realizada por Carina Lion y Anahí Mansur, publicada en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE, N° 20, Año 10, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.