

“Cuando el exilio deviene experiencia formativa”. Una lectura del exilio argentino en México a través de las narrativas de un grupo de pedagogos cordobeses (1976-1983)

Malena Beatriz Alfonso

Estudiante de la Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Becaria CONACyT, México.

Correo electrónico: malenalf2001@yahoo.com.ar

Narrar(se) las mil búsquedas de un sentido. Con los hilos de la memoria y las puntadas del olvido tejer, otra vez, historias. Restituir en el relato una época que, con sus sueños y sus dolores, fue arrebatada. Renovar aquellas disputas y posicionamientos en el pasado, reflexionando desde este presente que inaugura un tiempo de crítica política. Aprender que, a veces, hay decisiones que precipitan el “hacerse” una y otra vez en otro lugar sin dejar nunca de volver a empezar. Concluir, al menos provisionalmente, que cuando se deja atrás lo que alguna vez se “fue” y se construye lo que se “es”, se vive con esa dualidad en la mirada, en el habla y hasta en los gestos, que obliga a mirar la tierra que te vio nacer desde esta otra, que te vio crecer. Seleccionar de la “caja de herramientas” aquellas que se cosecharon en las aulas, los discursos, las charlas, las primeras experiencias de intervención en aquella Córdoba docta y revolucionaria; y ponerlas a jugar y dialogar con las que maduraron y recogieron en las tempranas incursiones que hicieron en el campo educativo mexicano, cuya puerta desesperadamente golpearon en aquella “primavera con una esquina rota”. Aprender de la historia, la geografía y la cultura de México. Aprender también aquí de otros países latinoamericanos con quienes compartían una larga cadena de transterrados forzosos por la acción de las dictaduras conosureñas. Aprender, finalmente, de la historia argentina inmediata que dolorosamente debatieron frente a los cadáveres y las ausencias (Bernetti y Giardinelli, 2003). Y comprender, en última instancia, que no había retorno porque como expresó Améry (2001), integrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido... Con estos fragmentos de experiencia – limitados, parciales, incompletos, marcados por el olvido (pero también por “el olvido lleno de memoria”) y las cicatrices, aún, abiertas- nos internamos en el cometido de desarrollar un aspecto particular del exilio: su carácter formativo.

Claro que conceptualizar el exilio como experiencia formativo amerita, no obstante y antes que nada, hacer algunas consideraciones.

En primer lugar, lo que se intenta compartir en esta ponencia forma parte de los avances de un trabajo de Maestría titulado “De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de los pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1976-1983)”, que se

desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente como parte del programa de posgrado Maestría en Pedagogía, y con el apoyo de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT).

En dicho trabajo se reconstruye la experiencia de un grupo de pedagogos cordobeses expulsados de la cultura académica argentina hacia 1976, exiliados en México y que aún viven y desarrollan sus vidas (personales y profesionales) en ese país. Se trata de un grupo de seis pedagogos y pedagogas,¹ en el que convergen dos “generaciones” (las nacidas a principios de la década del ’40, y los nacidos a fines de ésta y principios de la década del ’50);² diferenciación de grupos que nos permitió la reconstrucción de momentos particulares de la Argentina en la que estos pedagogos y pedagogas construyeron escenarios particulares desde los cuales intervenir, y formas, también particulares, de dar respuesta a los conflictos de su tiempo.³ Escenarios, conflictos y respuestas que les imprimirán, de alguna manera, un rostro; los marcarán en sus formas de participar en la historia con sus propias historias; los señalarán por la sensibilidad de su época, y les permitirán delimitar espacios propios y grupales (Aguirre Lora, 1998).

Por otra parte, desarrollar el carácter formativo del exilio de ningún modo supone obviar ni pasar por alto los efectos dislocatorios que éste supuso para los protagonistas de este trabajo (y para todos aquellos que cargaron sobre sus espaldas el destierro forzoso). Como

¹ El grupo lo conforman: Azucena Rodríguez, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Graciela López, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi.

² Resulta importante aclarar, que en el transcurso de las entrevistas y las referencias cruzadas, fuimos conformando un dato no menor para esta investigación: quienes “transformaron la experiencia del exilio en una vida del no retorno” (Lastra, 2010), conformaban un grupo con características propias porque todos ellos habían estudiado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y trabajado allí, muchos de ellos, antes de la salida; y no sólo eso, a medida que desandábamos los caminos, sus trayectos biográficos comenzaban a articularse con los de sus compañeros, se acercaban y se alejaban al punto de constituir una trama común. Asimismo, empezamos a evidenciar que al interior del grupo total, podían identificarse dos grupos etarios. De ahí que decidimos adoptar un “enfoque generacional”, no de manera ortodoxa ni dogmática, sino más bien como una estrategia de lectura de las narrativas que nos permitiera dilucidar en qué medida cada grupo, y aún cada generación, hereda no sólo lo que se piensa en un campo de saberes específicos sino también la manera en que se lo hace, que está dada por el aparato conceptual con que se piensa, que a su vez marca los límites y las perspectivas desde las que se participa en la producción de conocimiento.

³ Nos referimos específicamente a momentos de las experiencias de cada grupo. Por ejemplo, existe una diferencia en lo que a las carreras de base respecta, si bien todos estudiaron en la UNC, la generación del ’40 se “hará” pedagoga, entre otras prácticas discursivas, en el marco curricular de la carrera “Pedagogía y Psicopedagogía” y serán parte de la primera generación de pedagogas (porque todas ellas son mujeres), que se “formarán” con un grupo de académicos de la Pedagogía, que se creía ya modernizada para las décadas del ’50 y ’60, y que sentará las bases del predominio, hacia los años ’70, de las versiones críticas en la formación pedagógica en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC, que cobijará a la generación del ’50. Entre el grupo de académicos que “fundan” los estudios de Pedagogía en Córdoba, y que se desempeñarán como profesores de estas, por entonces, jóvenes estudiantes universitarias, se encontrarán Juan Carlos Agulla, Adelmo Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón, que compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país (la expulsión de las universidades durante el peronismo) y por lo tanto, “un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invencción institucional” (Coria, 2001:292).

expresó Améry, refiriéndose a los desterrados del Tercer Reich, el exilio provocó un sinfín de pérdidas: casas, trabajos, paisajes familiares y conocidos, un perfil de ciudad, la tierra, la lengua, la “patria”;⁴ inclusive seres humanos: amigos, familiares, compañeros. Y esa experiencia no es comparable con ninguna otra de destierro voluntario en la que se huyó por convicción, porque mientras en esta última se contaba con la posibilidad de regresar, los primeros aprendieron –en el exilio– que no había retorno, no sólo porque lo tenían prohibido sino porque volver, en todo caso, fue volver a lo ajeno, porque el mundo que se quedó anudado en la memoria no es el del presente, sino otro que se fue haciendo a través de la distancia.⁵

En este sentido, lo que intentamos ensayar en este trabajo, y compartir, es una fundamentación respecto a la operación de centro (Derrida, 1966) que ha desempeñado el exilio en el contexto de algunos estudios (que enfatizan en sus efectos dolorosos, negativos, angustiantes); y al mismo tiempo leerlo desde ese paso más allá de él, “de otra manera”. Nos interesa “leer” la experiencia del exilio de estos pedagogos y pedagogas, como un tiempo de auténtica posibilidad, que generó alternativas y oportunidades de crecimiento, así como renunciadas y heridas que al día de hoy no saldan.

Descentrandó el centro: el exilio más allá de él

“El sentimiento de ser exiliado parte de la situación de expulsión, de la distancia insalvable y la incierta presencia física del país perdido. Lo propio sólo aparece como lo negado o imposible. El exiliado anda afuera de su historia, del lugar en el tiempo y el espacio donde esa historia se desarrolló y dio sentido a su vida” (Blanck-Cerejido, 2001:318). Como expresa Azucena Rodríguez, una de las entrevistadas:

⁴ “Patria”, con comillas, para Jean Améry, designa seguridad, escapando así y distanciándose ese significado de las nociones heredadas, de los clichés románticos y sentimentalistas de sentido común arraigadas en visiones nacionalistas. “En la patria dominamos absolutamente la relación dialéctica entre conocer y reconocer, entre espera confiada y confianza plena: puesto que la conocemos, la reconocemos y nos atrevemos a hablar y a obrar, porque podemos depositar una confianza razonable en nuestra capacidad de conocimiento-reconocimiento” (Améry, 2001:118).

⁵ A propósito explicita Bonasso (1990), a través de su personaje principal en su novela *La memoria en donde ardía*: “el pasado es mi identidad, mi columna vertebral. Está muerto y vivo a la vez, pero ha vuelto a ser mío. Para siempre. Para los veinte años o los veinte segundos que me queden de vida. [...] La lucha continúa. Con la necesidad del niño que construye castillos de arena o cava pozos para encerrar el mar. Edificamos en el aire, frente a estrellas que murieron hace millones de años, a constelaciones que aún no nacen, a entropías varias y otros juegos de barajas que amenizan la eternidad. Porque nuestra casa es la historia. Y a nuestra casa acabamos de regresar”.

“Los padres, los amigos, la familia prejuzgan tus acciones y te atan a ciertas cosas que con el exilio se rompen y, de alguna manera, te desubica respecto a lo que puede ser la mirada de los otros porque pasas a vivir en un mundo que ha creado sus propias reglas, en una familia que es, de alguna manera, elegida”.⁶

La “desubicación” que provoca el exilio obliga a cargar sobre las espaldas la pesada mochila de una vida que no ya no se anclará, a partir de entonces, en los mandatos simbólicos representados por “los padres, los amigos, los familiares”. El exilio rompe con la cotidianeidad, arrebatada la “patria”, esa “[...] tierra de la infancia y de la juventud. Quien la ha perdido, se convierte en un errabundo, por más que en el extranjero haya aprendido a no tambalearse como un borracho y a hollar el suelo sin temor” (Améry, 2001:120).

De ahí que el exilio no sea algo que ocurre en un momento y que luego de ser reelaborado, se supera y se olvida. El exilio continúa a lo largo de toda la vida y se re-actualiza y profundiza cuando se lloran las muertes de los padres y hermanos a la distancia, cuando se regresan algunos compañeros o cuando se debate la historia reciente frente a los cadáveres y las ausencias (Bernetti y Giardinelli, 2003). No se “es” exiliado en un momento determinado y “ya-no-más” en otro, porque el exilio trastoca la identidad de los agentes que lo viven.

Para quienes se quedaron, una dualidad, y cierta incertidumbre, se apodera de ellos.

“Nunca sentí rechazo a Argentina ni siento cuando voy, pero cada vez más siento que no soy de allí, o como quizás a veces dice mi hija, a lo último uno no es de ningún lado. Porque aquí, por más que viva en México, soy argentina y en Argentina me ven como mexicana, entonces ¿de dónde soy?!...”⁷

“Yo, por ejemplo, no podría escoger. Yo creo que si me fuera a vivir a Argentina estaría extrañando acá y cuando estoy acá, extraño allá, porque tengo mitad aquí y mitad allá, o sea, son mis dos patrias, por decirlo así [...]”⁸

Como dicen las entrevistadas, se constata -en el exilio- que “a lo último, uno no es de ningún lado”, o que se tienen dos patrias, porque uno ya no es el mismo que se fue, porque el “país refugio” adquirió el estatus de patria y porque el lugar desde el que se partió, tampoco es igual al que se mira a la distancia, que se ha hecho, como expresó Bonasso, fundamentalmente de recuerdos.

También esa dualidad habita en la identidad de los que regresaron. A propósito de ello, Sandra Lorenzano (2002), en un análisis de algunas obras literarias escritas en tiempos de

⁶ Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012, p. 21.

⁷ Entrevista a Azucena Rodríguez, 29/03/2012, Ciudad de México.

⁸ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Cuernavaca, Morelos.

exilio, recupera un fragmento de *La convaleciente*, de Pedro Orgambide, en el que se describe la vivencia del “desexilio” por parte de su protagonista.

“Soy una convaleciente –pensé-. Y no puedo explicar a todo el mundo que mi enfermedad no es contagiosa. Desde hace varias semanas, desde mi regreso, advertí que, para no irritar, lo mejor era dejar que los otros tomaran la iniciativa, ya que los que regresábamos de algún modo interrumpíamos una rutina, cierta continuidad (los cumpleaños, por ejemplo, o la costumbre de practicar aerobismo) y éramos como enfermos que regresaran de un inmenso hospital y se instalaran, sin pedir permiso, en medio de la vida que había seguido sin nosotros, a pesar de nosotros” (Lorenzano, 2002:338).

Regresar fue regresar a lo ajeno e instalarse, sin pedir permiso, en esa vida que había continuado sin ellos; y sentirse, otra vez extranjeros, en ese mote de “argenmex” que adoptaron.

Estos aspectos dolorosos, dislocatorios, desconcertantes que conlleva el exilio, aspectos que encuentran su definición más fiel en la etimología de la palabra alemana *Elend*, “que en una temprana acepción alude también al destierro” (Améry, 2001:110), muchas veces ganan visibilidad en el desarrollo de trabajos y tematizaciones que en torno al exilio se realizaron (o realizan).⁹ Consideramos que la centralidad que adquieren estos aspectos le imprimirían al exilio una “función de centro” en dicha dirección,¹⁰ opacando (o tratando tibiamente) la pregunta respecto a las posibilidades que el exilio generó; opacidad a la que también contribuyen, en muchos casos, las formas encubiertas en las que siguen operando los estigmas con que se calificó a los exiliados durante la Dictadura (“los que vivieron el exilio dorado”),

⁹ En este sentido pueden consultarse los trabajos de Canelo, B. (2004), *Exilio de argentinos consecuencia histórica y construcción discursiva de las prácticas represivas de la década de 1970*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina; Bernetti, J. L. y Giardinelli, M. (2003), *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Argentina; Gómez, A., et al. (1997), *¿Por qué se fueron?*, Ed. TEA, Buenos Aires, Argentina; Parcero, D., Helfgot, M. y Dulce, D. (1986), *La Argentina exiliada*, CEAL, Buenos Aires, Argentina; Ulanovsky, C. (1983), *Seamos felices mientras estemos aquí*, De la pluma Editorial, Argentina, 2001; Yankelevich, P., (coord.), *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, Plaza y Valdés Editores, ITAM, México, 1998.; Yankelevich, P., (coord.), *México: país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, Plaza y Valdés Editores, CONACULTA-INAH, México, 2002. Interesa destacar que si bien algunos de estos trabajos avanzan en la identificación de aspectos “productivos” del exilio, lo hacen desde el intercambio cultural que hace posible aquello que acaece una sola vez en la vida: crecer, diría Ulanovsky; o como expresa Blanck-Cerijido (2001), desde el enriquecimiento y la complejización que aparecen a partir de la exposición a *lo otro*.

¹⁰ La idea de “función de centro” la construimos a partir de las consideraciones que Jacques Derrida hace en relación al centro de la estructura. En una posición contraria a la idea de centro como punto de presencia u origen fijo, el autor afirma que el centro es una función, “una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito. Este es entonces el momento en que el lenguaje invade el campo problemático universal; este es entonces el momento en que, en ausencia de centro o de origen, todo se convierte en discurso [...], es decir, un sistema en el que el significado central, originario o trascendental no está nunca absolutamente presente fuera de un sistema de diferencias. La ausencia de significado trascendental extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación” (1966:4).

así como también el hecho más personal de que aceptar la adaptación a un nuevo entorno pueda ser leído como una traición a lo propio (Blanck-Cereijido, 2001).

Focalizar la atención en el “devenir del exilio como experiencia formativa” supone, en primer lugar, contribuir a descentrar aquél centro constituido discursivamente a través de procesos y objetos que se articulan en una cadena significativa que impregna la constitución de los agentes y objetos sociales (por ejemplo, hablar del exilio como “experiencia traumática y desgarradora”, podría construir discursivamente al sujeto del exilio sólo como “víctima” del terrorismo de Estado argentino –que no negamos que no lo sea; pero que consideramos que es más que ello-, que suspendió su vida durante siete años y volvió a vivir a su regreso a Argentina; mientras que el discurso del exilio en tanto “experiencia enriquecedora”, en la que se destaque la adaptación en el país receptor, podría ser leído como una experiencia de “exilio dorado”, porque los que se fueron gozaron de oportunidades que quienes se quedaron no tuvieron -y además las aprovecharon, al punto de no retornar-. De esta manera, se construirían -también discursivamente-, en lo que no se dice, “exiliados” más y menos legítimos).

En segundo lugar, hacer hincapié en el “devenir del exilio como experiencia formativa” implica centrar la mirada en un rasgo que se construye a partir de las narrativas de estos pedagogos y pedagogas, en las que el acto de “narrar” los pone en posición de objetivarse, de pensarse de otra manera. De esta manera, esas narrativas nos permiten deconstruir e interpretar las estructuras discursivas que este grupo produce en relación al objeto de investigación. Estructuras que aprendimos a considerar conformadas por interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y otros piensan y sienten. Todo lo cual nos permite obtener resultados que se legitiman por la congruencia, profundidad y la elaboración del análisis que se desprende de la propia lógica de los procesos estudiados.

De ahí el título de esta ponencia, “*Cuando el exilio deviene experiencia formativa*”, porque sólo puede devenir como tal a partir de las construcciones discursivas de estos sujetos; a través del acto de re-pensar, que de ninguna manera significa re-vivir. “Repensar contiene ya el momento crítico que nos obliga al rodeo mediante la imaginación histórica [...]. Todo acto de pensamiento es un acto crítico: el pensamiento que re-efectúa pensamientos del pasado los critica reactualizándolos” (Ricoeur, 1996:843).

Dice Alfredo Furlán, a propósito de este pensamiento que contiene momentos críticos y también algo de imaginación histórica,

“[...] me da mucho gusto colaborar en esto, ¿no?, pero, bueno, por otra parte también moviliza muchas cosas e incluso aparecen recuerdos olvidados, o incluso el hecho de enfrentar ciertas preguntas a veces planteadas... este, pensando que se habían perdido, ¡ay!, me hicieron pensar más detenidamente cosas que volví a retomar o que tal vez incluso hoy no sé si viví, en ese sentido saberlo es como un melodrama, te obliga a escucharte más, ¿no? [...]”¹¹

Es en el acto de contar a otros, y en el espacio que se inaugura de auto-escucha, que ese pasado se re-actualiza y “aparecen los recuerdos olvidados”, como dice Alfredo, incluso, aquellas cosas que “hoy no sé si viví”. Es en el acto de narrar, y narrarse, que la experiencia¹² deviene formativa.

“[El exilio es] algo muy contradictorio. Por un lado, un desgarrón tremendo. Por otro lado, una apertura al mundo, que yo ni siquiera había imaginado. Es un conjunto de pérdidas que nunca llegan a ser totalmente digeridas. Y un conjunto de ganancias inconmensurables [...]. La experiencia del exilio es, a su manera, una experiencia trágica de la cual hay gente que no se recupera más, pero también puede ser enriquecedora. No la estoy recomendando, porque implicaría recrear condiciones de horror que ojalá nunca más se presenten”.¹³

Este “desgarrón tremendo” y esta “apertura al mundo, que yo no siquiera había imaginado”, que el entrevistado recupera, nos permite comprender que en la experiencia de estos pedagogos y pedagogas convergen no sólo resultados no deseados que las acciones engendran, sino que además la propia experiencia se produce a sí misma en circunstancias que ella no ha producido. En este sentido, se puede afirmar con Paul Ricœur, que “somos

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, Fondo Reservado de la Biblioteca “Samuel Ramos”, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (p. 68).

¹² El concepto de experiencia lo recuperamos de la tradición hermenéutica que va de Dilthey a Gadamer, influenciada también por Heidegger y la fenomenología de Husserl, que enfatiza en el carácter esencialmente negativo de ésta. En este sentido, no se puede describir “[la experiencia] simplemente como la formación, sin rupturas, de generalidades típicas. Esta formación ocurre más bien porque generalizaciones falsas son constantemente refutadas por la experiencia, y cosas tenidas por típicas han de ser destipificadas” (Gadamer, 1975:428). Asimismo, el término designa no sólo las experiencias que se integran a nuestras expectativas y las confirman, sino también la experiencia que se “hace”. Es esta última la que es siempre negativa; negatividad que le confiere un particular sentido productivo ya que lo que se adquiere en ella es un saber abarcante, sobre todo acerca de aquello que antes se creía saber. De ahí que el autor afirme que la experiencia siempre es “de algo que se queda en la nada”, es decir, de que algo no es como lo habíamos supuesto porque ella presupone que se defrauden muchas expectativas, pues sólo se adquiere a través de decepciones. Lo cual no significa que sólo en el engaño y la decepción conocemos más cabalmente las cosas; en su lugar, “[...] la experiencia nos enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Pero lo que es no es en este caso esto o aquello, sino lo que ‘ya no puede ser revocado’ (Ranke)” (Gadamer, 1975:433. El subrayado es nuestro).

¹³ Entrevista a Alfredo Furlán, en la Ciudad de México, el día 7 de mayo de 2012, p. 4.

marcados por la historia y nos marcamos a nosotros mismos por la historia que hacemos” (1996:949).

Nos interesa entonces, y a continuación, recuperar la oralidad de estos sujetos, que aguarda siempre una escritura que la recorra (de Certeau, 1975), para construir con ella un discurso¹⁴ del exilio que lo signifique como experiencia formativa,¹⁵ no sólo en las posibilidades que abrió para este grupo, sino también en los intercambios académicos que inauguró entre México y Argentina, en tiempos de transición democrática.

No quisiéramos concluir este apartado sin decir(nos), como aprendimos con Susana Quintanilla, que la narración que a continuación compartimos hubiese sido muy aburrida, o peor aún, hubiera resultado inverosímil, sin literatura: “aquella que transforma los actos individuales en experiencias genéricas” (2008:14).

“Érase una vez...”

Dice Ricœur (1996), que “érase una vez...” señala, en el cuento, la entrada a una narración; que “érase una vez...” carece de un sentido temporal y que su única función es advertir al lector que “esto, es un relato”. Asimismo, Soledad Lastra (2010), nos recuerda que los comienzos de las historias ubican, a los lectores u oyentes, en el contexto de la génesis de lo que el narrador intenta comunicar; y sin ese conocimiento, los hilos que entretejen la trama de los relatos serían difíciles de comprender.

Hechas estas consideraciones, resulta posible localizar los comienzos de esta historia en Córdoba. “Córdoba, de las campanas, con impronta jesuítica tallada en los claustros y las catedrales” (Coria, 2001); docta y revulsiva, la del orgullo reformista y cuna de la “Revolución Libertadora”, conflictiva y contestataria en los setenta; Córdoba es el punto de

¹⁴ La noción de discurso la retomamos de Laclau y Mouffe (1987), que lo entienden como cualquier acto, objeto o práctica que involucre una relación de significación; por lo que no necesariamente hablamos de discurso hablado o escrito. Es decir, como todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales, entendemos que toda configuración social es discursiva (las prácticas educativas serían en este sentido también discursivas) (Buenfi Burgos, 1993).

¹⁵ Aprendimos con Ferry (1997) que la formación no sólo difiere de la enseñanza y el aprendizaje, sino que los rebasa ya que aquella supone una búsqueda personal de formas para ejercer un oficio o una profesión. Si bien es cierto que no es posible, desde esta concepción, hablar de “formación recibida”, ya que para el autor nadie forma a nadie, tampoco es loable postular que los sujetos se forman por sus propios medios. Es decir, uno se forma a sí mismo pero en el contexto de ciertas medicaciones, entre las que no sólo se encuentran las instituciones formadoras y los propios formadores, sino también un sinfín de otras mediaciones tales como las lecturas a las que las personas se enfrentan, las circunstancias particulares que les toca vivir y resolver, los accidentes de la vida, la relación con otros agentes, entre otros.

partida desde donde se comienzan a escribir las historias, vivencias y experiencias de este grupo de profesores/as e investigadores/as.

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

Pero “érase una vez...”, también, una Facultad (la FFyH), que hacia fines de los años sesenta se convertirá en el escenario en el que “las herederas” se encontrarán con sujetos de una nueva generación (Eduardo Remedi, Alfredo Furlán y Graciela López, entre otros), “los recién llegados”, que, “desde matrices donde lo político se configuró más tempranamente,¹⁶ asumieron ciertamente de modo heterogéneo y aún con diferencias [...] experienciales, ese lugar socio-cultural de producción de una nueva subversión del orden” (Coria, 2001:502).

Ambos grupos encontraron en la institución universitaria el lugar privilegiado para la constitución de identidades y referencias que al día de hoy recuperan, en tanto “deudas formativas”; pero mientras “las herederas” vivirán la institución como “su” institución de vida y formarán a nuevos y genuinos herederos (“los recién llegados”), éstos desconfiarán de las paternidades admitidas sin exposición a la crítica, abrirán el espacio académico interno hacia espacios sociales donde la intervención pedagógica adquirirá un valor socio-político y se forjarán un gesto e imaginario de autonomía intelectual (Coria, 2001).

Con la dictadura de Onganía, en 1966, “las herederas”, que para ese entonces ya formaban parte del grupo progresista de la Facultad, en calidad de jóvenes docentes,¹⁷ serán

¹⁶ Nos referimos específicamente a las incursiones en la militancia política de izquierda que, al menos, Eduardo Remedi y Alfredo Furlán harán tempranamente en sus épocas de estudiantes secundarios en la Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Garzón Agulla”. Asimismo, y en el caso de Alfredo, su militancia en el Partido Comunista estará influenciada por su padre. “[...] Sí, como era hijo de un militante, ¿no?, existía ahí la tradición de heredar familiarmente la ideología y las filias... filiaciones políticas” (Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Fondo Reservado de la Biblioteca “Samuel Ramos”, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 10).

¹⁷ Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.

cesanteadas y posteriormente “expulsadas”;¹⁸ y “los recién llegados” verán interrumpido el comienzo de su trayectos formativos por las aulas universitarias.

Pero esta situación acercará a uno y otro grupo, ya que Martha, Azucena y Justa, que por entonces se incluirán dentro de los intelectuales académicos de izquierda, asumirán posiciones de defensa de la Universidad pública en tanto lugar de crítica socio-política y cultural; de defensa del estudiantado como actor social (que creció considerablemente después de la dictadura de Onganía y cobrará un impulso mayor a fines de la década, con el “Cordobazo”),¹⁹ y de impugnación y total rechazo a la autodenominada “Revolución Argentina” (Coria, 2001).

Un acuerdo colectivo de regresar a las aulas, aún intervenida todavía la Universidad, hacia fines de la década,²⁰ encontrará a estas jóvenes profesoras ocupando algunos espacios de transmisión que habían quedado transitoriamente vacíos hacia 1966; y a ellas se unirán las palabras formadoras de Alicia Carranza, Martha Teobaldo, Alcira Albertengo, Susana Barco, entre otras, que le imprimirán a la carrera (ya para entonces Ciencias de la Educación) -desde las asignaturas que ocuparán- un despliegue teórico-práctico novedoso en el que la impronta normalista en la que habían sido formadas cederá el paso a una intervención didáctica justificada en mixturas que combinarán la introducción de autores como Piaget, Wallon, Vigotski, Luria, Leontiev, Lewin, Fraise; reapropiaciones de experiencias escolanovistas; imprints dialéctico-marxistas en la lectura de la Argentina como país dependiente cultural y económicamente, que “constituyeron fuentes de categorías explicativas de los problemas vinculados con el método de enseñanza y del 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).

Estas imprints en la formación serán recogidas por los “recién llegados” que reconocerán en aquellas innovaciones sus “deudas formativas”.

¹⁸ La idea de “expulsión” para el caso de estas, por entonces, jóvenes pedagogas resulta relativa (de ahí las comillas) porque, y siguiendo el relato de Adela Coria (2001), con la intervención de la Universidad en 1966, “los padres fundadores” son separados de sus cargos y la decisión de “las herederas” fue irse “en solidaridad” con ellos, es decir, no presentarse a nuevos llamados a concursos.

¹⁹ 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, Fondo Reservado de la Biblioteca “Samuel Ramos”, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.

²⁰ Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012, p. 3.

“[...] 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 articulaba 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.” (Lión y Mansur, 2002:81)

“La primavera camporista” que vivirá la FFyH a partir de 1973, caracterizada por el retorno de muchos profesores expulsados de la Universidad desde 1955, tanto peronistas –de derecha y de izquierda-, como reformistas y marxistas,²¹ será tan sólo una “sutura” transitoria en la historia de este grupo que hacia 1974, y en un contexto de derechización creciente del peronismo, abandonará las aulas universitarias y comenzará un prolongado viaje que culminará en la decisión del exilio (primero interno y posteriormente externo)²² y/o entregarán años de su vida en prisión (Coria, 2001).²³

Las incursiones profesionales, los reajustes formativos y las decisiones tomadas en el “México, país refugio”

²¹ Regresarán por entonces “los padres fundadores” de los estudios pedagógicos en la UNC: María Saleme de Burnichón, María Andrés y Juan Carlos Agulla, que en el caso de las dos primeras regresaban de sus exilios en México y Chile, respectivamente (Coria, 2001).

²² En el caso de Azucena, Alfredo y Justa, el primer “viaje” que emprenden será a La Pampa, donde trabajarán hasta fines de 1975 en el Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de La Pampa. Una vez expulsados de la Universidad (y en el caso de Alfredo, declarado prófugo), viajarán a México meses antes del último Golpe. Martha, por su parte, se dedicará a trabajar en un proyecto con niños y a fines de 1975, y tras un allanamiento en su casa, será encarcelada por un día y al salir viajará a Perú, donde permanecerá unos meses y posteriormente llegará a México, luego de un breve estancia en Ecuador, “atterrizó” en México (Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012. Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012).

²³ Graciela López, en 1973, y debido a una situación familiar, emprende “el viaje” a Salta y se incorpora como pedagoga en el Departamento de Ciencias de la Educación. Desde allí se vincula a la formación de adultos y a la elaboración de materiales para la Campaña de Recreación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). A fines de 1974 la dejan cesante en la Universidad y posteriormente la expulsan; y a principios de 1975, específicamente en marzo, la detienen. Graciela pasará 5 años en prisión (Entrevista a Graciela López, en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día 20 de mayo de 2012).

En palabras de Adela Coria (2001), las cesantías masivas, los actos de persecución y los mecanismos intimidatorios que se desplegarán en las universidades argentinas hacia 1975, profundizarán heridas sociales y personales. Si bien las apuestas personales y colectivas fueron diferentes para este grupo, la decisión de emprender “el viaje” con la apuesta más importante de salvar la vida, dejó atrás los sueños de cambio y transformación que le permitieron a “los de Pedagogía” o “el grupo de Pedagogía” (como se los conocía en la UNC), construir una identidad, un “cierto perfil que iba más allá de la carrera de Pedagogía, que tenía que ver con ciertos maestros, que tenía que ver con ciertos libros, que tenía que ver con cierta militancia.”²⁴

Entre fines de 1975 y principios de 1976 este grupo llegará a México (excepto Graciela López que viajará en 1980, una vez recobrada la libertad), sabiendo muy poco del país y sus posibilidades; la única certeza que los llevará a re-encontrarse allá serán los vínculos sedimentados en Argentina, fundamentalmente los lazos de amistad con Alfredo Furlán, quien llegará tempranamente en diciembre de 1975.

“[...] Dentro de Latinoamérica, México era una gran opción, aunque yo no tenía idea de lo que era México. Pero bueno, estaba Alfredo [Furlán] y para mí era muy, muy importante el vínculo con él. O sea, que había esta onda ideológica-política de creer que la revolución estaba por ahí, a la vuelta de la esquina, y los contactos: estaba Alfredo y estaba un gran amigo mío, Dardo Alzogaray, que no es de pedagogía pero era parte del grupo político de militancia. Bueno y también, no solamente el afecto, sino las referencias al grupo con el que uno trabajaba estaban en México.”²⁵

Con estas palabras Eduardo Remedi recuerda los motivos que lo llevaron a México. El grupo y la presencia de amigos en ese país se transformarán en un sostén decisivo en momentos de re-estructuración de las vidas personales y profesionales, no sólo en la contención emocional, el alojamiento, las dificultades económicas tempranas y la crianza de los hijos, sino que además serán centrales en las búsquedas e inserciones laborales.

Las propuestas de trabajo que se ofrecían a los primeros en llegar y que no aceptaban por razones varias, eran tomadas por quienes llegaban unos meses después, recomendados por los primeros. Azucena recuerda haber comenzado a trabajar en el entonces incipiente Sistema de Educación Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a raíz de un ofrecimiento que le hacen a Justa Ezpeleta.

²⁴ Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012, p. 26.

²⁵ Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012, p. 2-3.

Eduardo consigue su primer trabajo en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, en Saltillo, como asesor pedagógico de algunas carreras nuevas que se estaban creando, gracias a Eduardo Leyva, otro amigo y pedagogo cordobés. Asimismo, ingresa a trabajar en la UNAM, específicamente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en Iztacala, por Alfredo que había ingresado como Jefe del Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa en 1976.

En el caso de Martha Casarini, se inserta en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), debido a un ofrecimiento que le hace un argentino, también cordobés, que por ese entonces trabajaba en Monterrey. Pero es Alfredo el que la convence para que acepte. Y en lo que respecta a Graciela, también será Alfredo quien la contacte con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) donde se insertará a los pocos meses de su llegada, en el año 1981.

Una vez insertos comenzarán a escribir, cada uno y a su manera, sus propias historias. Aprenderán de una realidad educativa mexicana que los hará conscientes del impacto de la tecnología educativa, en tanto “discurso totalizador y dominante que marginaba a cualquier otro discurso sobre la formación” (Furlán y Serrano Castañeda, 2011:91). Y objetivarán también las propias experiencias y los recorridos previos, llegando a reconocer limitaciones, desconocimientos de la realidad educativa mexicana e identificando los conocimientos que deberán adquirir para intervenir con éxito. Graciela, Azucena y Martha recuerdan esos primeros años en México, como años de mucho estudio y “desciframiento” de la cultura mexicana. Eduardo, por su parte, reconoce que cuando ingresa a la ENEP, de curriculum “no tenía mucha idea en esa época” porque, en Argentina, estaba más dedicado a la militancia política.

“En realidad el curriculum y la propuesta curricular la aprendimos por un chileno que se llamaba Leyton Soto, en México. [...] [En Córdoba], no era un tema puesto en la mesa como estaba en México que tenía entonces un problema de masificación de la enseñanza superior en las universidades muy fuerte y cambios curriculares. [...] El gran avance y la importancia de este período, yo creo que fue poder combinar lo que llegaba de tecnología educativa, que todavía no tenía la mala palabra de llamarse tecnología, y esta combinatoria que nosotros teníamos de nuestra propia formación, tanto en la Normal -con la gente que habíamos tenido de profesores-, como en la Universidad, que nos permitía relacionar de manera muy creativa. También operaba mucho, en esa época, el diálogo intenso con Alfredo que, por las condiciones de exilio y demás, el tipo de trabajo que desarrollábamos era muy militante. 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 [...].”²⁶

Se insertarán, todos, en espacios a los que contribuirán a conformar y “echar a andar”: el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala; la Unidad de Asesorías Pedagógicas del Sistema de Educación Abierta de la FFyL; el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional; varios Departamentos Psicopedagógicos en escuelas secundarias y preparatorias; el Departamento de Pedagogía en la UANL o el Área Educativa de la Universidad Satelital del Tecnológico de Monterrey (TEC), entre otros. En estos espacios incursionarán en cargos de gestión, docencia y/o investigación; y como expresa Eduardo en el fragmento de entrevista, desplegarán “esa combinatoria” que traían de su formación en Argentina, “aunada a la generosidad de la gente”.

Serán también testigos y protagonistas de aperturas teóricas y contribuirán, con sus lecturas e incursiones académicas, a la construcción de alternativas pedagógicas a la tecnología educativa en el campo educativo mexicano.

“[...] Para nosotros el problema del contenido, una vez que descubrimos su importancia teórica, se evidenció también como uno de los más toscos de los problemas prácticos que trababa el proceso de cambio curricular: el problema de Iztacala era, antes que nada, la falta de dominio por parte de los profesores de los saberes que tenían que transmitir. [...] La expresión más clara del giro conceptual que se produjo en nuestros planteamientos a partir del *descubrimiento* de la cuestión del contenido, fue el libro *Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior* [...]” (Furlán y Serrano Castañeda, 2011:93. Destacado en el original).

El tiempo de reflexión y trabajo con otros, la agudeza en la lectura de la realidad educativa mexicana y de las propias instituciones y sus sujetos, los encuentros y desencuentros con unos y otros, habilitarán esos “giros conceptuales” que recuerda Alfredo. Giros que compartirán con sus pares argentinos, sobre todo a partir del retorno de la democracia. Eduardo Remedi y Azucena Rodríguez reconocen que como en México no habían tenido censura, habían crecido mucho, contando con libertad para trabajar y para

²⁶ Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012, p. 6.

investigar por lo que, y en cuanto pudieron, promovieron intercambios académicos con Argentina.

“[...] Ahora, se retoma muy fuerte [el vínculo con Argentina], y con la Universidad de Córdoba, a partir del retorno a la democracia. Primero, Córdoba no tenía entonces una maestría, Buenos Aires fue la primera en crear esa maestría. Voy varias veces a la maestría, invitamos varias veces a gente de Argentina a participar de un seminario que se hizo en México en la UNAM; Gloria [Edelstein] vino un par de veces a participar en seminarios. Había una gran preocupación en ese momento, en la gente de Argentina, por la bibliografía que se desconocía, por las puertas que habían estado cerradas durante mucho tiempo.”²⁷

Con el acceso a Maestrías y Doctorados (en el caso de Alfredo, en París, a principios de la década del ochenta) o a partir de las tempranas incursiones por el Psicoanálisis, como es el caso de Eduardo, o de la Educación a Distancia, como es el caso de Martha, colaborarán en el despliegue de nuevas líneas de investigación²⁸ así como también en nuevas maneras de conceptualizar la docencia que se transformarán, posteriormente, en objetos de estudios personales o ajenos.²⁹

“[...] Pero también, en paralelo, yo empiezo a estudiar psicoanálisis. Y cuando yo empiezo a estudiar psicoanálisis, primero un análisis personal y en paralelo el estudio, a mi se me empieza a abrir otro mundo. [...] Entonces el estudio del psicoanálisis se combinó mucho con mi estilo de trabajo grupal, yo siempre hice mucha intervención grupal, ya en los setenta con Alfredo en Iztacala hacíamos mucho trabajo grupal y ya en esa época recuperábamos trayectorias de profesores [...] que a mi me fue marcando mucho.”³⁰

En el caso de Eduardo, sus incursiones en el Psicoanálisis, primero como paciente y luego dedicándose a su estudio, sumadas a la imposibilidad de “analizar a los docentes” y su ingreso al DIE, serán “la” oportunidad para recuperar todo el trabajo de intervención

²⁷ Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012, p. 17.

²⁸ Sólo por mencionar algunas: Currículum y sociedad; la participación de cuerpos directivos y docentes en la gestión pedagógica de establecimiento escolares; la gestión de la disciplina y la violencia en el ámbito escolar; el lugar del docente y el proceso de transmisión en la educación virtual; análisis institucional; sujetos y grupos en la educación superior; trayectorias de profesionales exitosos; formación para la ciudadanía; la didáctica: una teoría de la enseñanza.

²⁹ Al respecto, Martha recuerda, “[estando de tiempo completo ya en la Facultad], me invitan a dar una clase de currículum ahí en el TEC [...]. Y ahí yo fui una de las participantes, junto con otros compañeros, en el desarrollo de la Universidad Virtual, o sea del Área Educativa [...]. Entonces nosotros desarrollamos los primeros currículum. Tuve yo que aprender la cuestión de la computadora pero ya de grande... Y todos se reían de mí porque yo sufría muchísimo, yo hubiera querido... durante muchos años yo fui maestra satelital porque el TEC había desarrollado toda una amplia red satelital que nos permitía comunicarnos. Eso fue para mí una cosa wow!!” (Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo, p. 23).

³⁰ Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012, p. 6-7.

curricular realizado en la ENEP e identificar en el curriculum un eje de análisis de las instituciones educativas, línea de investigación que desplegará con fuerza durante toda la década del ochenta.

“[...] Esto no es casual porque el psicoanálisis ya tenía mucha fuerza en mí y era como una manera también de ligar (no podía dedicarme a analizar a los maestros), elementos del psicoanálisis a elementos de las trayectorias, sin llamarlo de esa manera. Tenía más que ver con el método biográfico y eso me permitía articular todo esto de otra manera [...]”.³¹

Como se observa, el Psicoanálisis se convertirá en un discurso que lo interpelará, contribuyendo a la estructuración de ciertos polos de identidad³² (el polo “investigador”, en su caso, desplazará y condensará otros polos, por ejemplo, “docente”, “asesor pedagógico”. En el caso de Martha Casarini, el ingreso “a la virtualidad”, retomando sus palabras, la interpelará afianzando su perfil “docente” y desplazando los de “investigadora”, “asesora pedagógica”, entre otros); asimismo, las instituciones (la UNAM, el DIE, la UANL, y algunos colegios privados), y también los sujetos institucionales, encarnarán discursos que los interpelarán desde lugares particulares y a partir de los cuales, asumirán el llamado a “ser parte”.

“En términos de identidad, yo diría que la UNAM, a pesar de ser un monstruo en cuanto a su tamaño, es una institución en la cual desarrollas un sentimiento de pertenencia; quizás porque es una institución que ha sido siempre muy criticada por la derecha, siempre se ha insistido que la UNAM es cuna de grillos, como se dice en México, entonces ese ataque a la UNAM desarrolla un proceso humano digamos, un sentimiento de pertenencia y de defensa, que quizá no se daría si yo, en lugar de trabajar en la UNAM, trabajase en la Universidad Autónoma de Querétaro o en la de Morelos; es decir, hay un sentimiento de pertenencia donde lo que ocurre en la UNAM sí te interesa muy profundamente.”³³

Como expresa Azucena, las instituciones también les permitirán configurar ciertos polos de identidad, y en su caso la constituirán no como cualquier “docente”, sino como

³¹ *Ibidem*, p. 8.

³² Entendemos, con algunos autores (Hall, 2002; Hernández-Zamora, 1992; Buenfil Burgos, 1993; Laclau, 1994; Laclau y Mouffe, 1987), que -y en sentido estricto-, no se podría hablar de “una identidad del sujeto”, sino antes bien de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) asociados a un mismo significante, es decir, a un mismo agente social. Cada uno de estos polos es construido por el sujeto a través de múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser “legítimo” de cada polo (“ser profesor/a universitario/a”, “ser investigador/a”, “ser mujer”, “ser hombre”, “ser joven”, etc.) (Hernández Zamora, G., 1994).

³³ Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012, p. 19.

“docente de la UNAM”. Siete años de inserción institucional, sedimentarán así en los lugares desconocidos, inicialmente, ámbitos de pertenencia y referencia.

De la misma manera, los discursos institucionales los obligarán a hacer re-ajustes a la formación de base, revalorizando algunos aspectos (la actitud militante, la formación ideológica, las lecturas a las que tempranamente accedieron en Córdoba)³⁴ y modificando otros (las maneras de intervención a las que estaban “acostumbrados”, por ejemplo).³⁵ Todo lo cual dejará al descubierto, sin necesidad de decirlo, que para la época en que regresa la democracia a Argentina, estos pedagogos y pedagogas ya habían aprendido que no había retorno, no sólo al lugar de origen sino tampoco a aquellas antiguas existencias. Es decir, habían aprendido a ser más que ser, no quiénes eran ni de dónde venían, sino más bien lo que podían llegar a ser, cómo habían sido representados y cómo eso influía en cómo podían representarse (Hall, 1994).

A modo de cierra y apertura

El “México, país refugio” llegó a ser una construcción colectiva, una especie de comunidad que ofreció durante siete años garantías colectivas frente a las incapacidades y desgracias individuales. Ese “México, país refugio” se fue construyendo a partir de los proyectos profesionales, como vimos, pero también en función de los proyectos personales que comenzaron a echar raíces allí; se edificó sobre los vínculos que los hijos e hijas argentinos/as

³⁴ Al respecto, Martha comenta, “[...] Argentina me dio, en la época en la que yo estudié, una estructura, me dio los libros, nosotros leíamos mucho. Es decir, Argentina me dio la época de los setenta, donde por los maestros, por la universidad, por los libros, por la militancia, por los ideales, todo eso me permitió de alguna manera elaborar cierto perfil que iba más allá de la carrera de Pedagogía, que tenía que ver con ciertos maestros, que tenía que ver con ciertos libros, que tenía que ver con cierta militancia. No fue sólo la Pedagogía. En Pedagogía hubo algunos maestros buenos y otros no tanto. También me dio en su momento, esa colegialidad que pudimos nosotras, las mujeres que estábamos en Pedagogía, contar a pesar de que teníamos ciertas diferencias pero también teníamos afinidades políticas [...]” (Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012, p. 26).

³⁵ Eduardo Remedi, y a propósito de los cambios que experimentó en su ingreso al DIE, recuerda, “[...] después aparece el ingreso al DIE y de alguna manera el DIE contrarresta, ahora lo puedo decir, en ese momento no, mi onda más psicoanalítica; yo era más de imbuirme en la onda del psicoanálisis y hacer quizás, a veces, una transferencia salvaje entre el psicoanálisis y lo pedagógico y entonces acá me marcan gente como Justa [Ezpeleta], que es muy importante por mi historia con ella y por su lectura más sociológica; gente como Elsie [Rockwell] más desde lo antropológico y mucha más gente, no quiero olvidarme de nadie...” (Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012, p. 7). Graciela López, en relación a los reajustes que México le permitió hacer, destaca, el hecho de “[...] aprender a moverme en otra cultura. Desarrollar una flexibilidad. Aprender a escuchar mucho, antes de abrir la boca. Ser más paciente porque yo creo que uno a veces trae de allá una especie de acelere, como es otro ritmo, entonces hay que aprender a escuchar y a caminar a un cierto ritmo; no por ir más rápido a veces se pueden lograr las cosas [...]” (Entrevista a Graciela López, en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día 20 de mayo de 2012, p. 32).

estrecharon con el país; sobre las dualidades identitarias que heredaron los hijos e hijas nacidos en su territorio (que a decir de Eduardo Remedi, los que nacieron acá –en México– son más argentinos que los nacieron allá). Aquél “México, país refugio” se llenó con amigos, vínculos profesionales y “mucho identidad”, recuerda Eduardo; pero también esa construcción se fortaleció en cada nuevo regreso a Argentina, sobre todo, y durante los primeros años de la transición democrática, cuando sintieron el desencuentro y la distancia, “y no sentirse de ahí en lo cotidiano”.

Y, como dice Alfredo Furlán, comenzaron a darse cuenta que ya habían echado raíces en México, que ese país se había convertido en su segunda piel y que “no había manera de negarlo”. México, en tiempos de exilio, aparece en sus relatos como el terreno sobre el que edificaron identidades; donde descubrieron que tenían el corazón “partido” y se “arrojaron” al diván; el lugar de las búsquedas; donde se asombraron de la medida y la escucha mexicana, que con el tiempo adoptaron.

“Esta parte de apropiación de la medida –prudencia, tacto, discreción– no es poca cosa; es aprender a descentrarse de uno mismo, no ser tan narcisista y, de alguna manera, relativizar el propio saber.”³⁶

México deviene el lugar de los aprendizajes profesionales: como investigadores/as, como docentes, como analistas críticos/as; el lugar donde aprendieron a trabajar con otros, a entender la realidad desde ese otro lugar. “En México, aprendí a ser padre”, recuerda Alfredo, y madre, colega, amigo/a, esposa/o. Allí se encontraron y desentendieron con ellos mismos, aprehendieron a esos otros y otras que habitaban en ellos y desconocían, y también a esos otros y otras que creían conocer y desconocían.

En función de todo ello, y recordando que entendemos la formación en sentido amplio, no circunscripta al discurso escolar, concebimos que existen múltiples prácticas sociales y una riqueza y complejidad de espacios institucionales que contribuyeron a la formación de estos académicos argentinos. Discursos desde los cuales se propusieron modelos de identificación que, como vimos, les permitieron la construcción de perfiles, modos de hacer, pensar y decir.

Por todo ello, y a través de esta acotada, provisoria y apurada reconstrucción de narrativas, lo que intentamos compartir en este trabajo es una lectura del exilio como un tiempo de posibilidades formativas, no sólo personales y profesionales sino también identitarias. Tiempo de auténtica posibilidad (Laclau, 1994), que permitió a estos sujetos

³⁶ Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012, p. 11.

objetivarse, en el sentido en que Gadamer (1975) lo conceptualiza, viéndose a sí mismos y a los propios objetos privados con distancia, es decir, viéndolos como los verían los demás; pero también subjetivarse, actuando sobre sí mismos, no tanto para reconstruirse sino más bien para refigurarse (Ferry, 1997).

De ahí que sostengamos que no hubo un “tiempo que se perdió”, como expresó Améry en el fragmento que citamos al comienzo, en su lugar existieron posibilidades que fueron efectivamente intentadas, que representaron alternativas antagónicas y que fueron suprimidas; porque una situación nueva cambió no sólo la situación de la que se partió sino también las alternativas que generó.

“Sí, México es mi segunda piel y lo es, no hay manera de negarlo. Está en mí [...]. Alguna vez leí una frase muy hermosa de Pablo Neruda, hablando de México. Pablo Neruda, que vivió acá, decía que México siempre va a circular en sus venas como un águila a contramano. De alguna manera es la sensación con Argentina, circula como a contramano...”³⁷

Referencias bibliográficas

AA.VV (2006), *Nosotras, presas políticas*, Nuestra América, Buenos Aires.

Aguirre Lora, M. E. (1998), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, Plaza y Valdés Editores-CESU-UNAM, México.

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

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

Blanck-Cerejido, F. (2002), “El exilio de los psicoanalistas argentinos”, en Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA, México.

Buenfil Burgos, R. N. (1993), *Análisis del discurso y educación*, Documentos DIE 26, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

³⁷ *Ibidem*, p. 15.

------(1995), “Discurso, erosión y campo educativo”, Ponencia presentada en el *I Coloquio Latinoamericano de Analistas de Discurso*, Caracas, febrero de 1995, Documentos DIE 39, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México, (pp. 1-28).

------(2003), *Emergencia de la mística de la revolución mexicana*, Documentos DIE 32, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México, (pp. 1-45).

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

De Certeau (1999) [1975], *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México.

Derrida, J. (1966), “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Humanas, conferencia presentada el 21 de octubre de 1966, Edición electrónica de la Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS, versión on-line disponible en www.philosophia.cl, última consulta: 18 de octubre de 2012.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Furlán, A. y Serrano Castañeda, J. A. (2011), “Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior”, en Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M., *Trayectorias: biografías y prácticas*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Gadamer, H. (2003) [1975], *Verdad y Método I*, Ediciones Sígueme, Salamanca.

Hall, S. (2002), “¿Quién necesita la identidad?” en Buenfil Burgos, R. N. (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Plaza y Valdés-SADE, México, (pp. 227-254).

Hernández Zamora, G. (1992), “Identidad y proceso de identificación”, versión on-line disponible en www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/.../10/unidad-3_3hernandez.doc, última consulta: 18 de octubre de 2012.

------(1994), *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza ¿Más turbados que nunca?*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.

Laclau, E. (1994), “Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo” en *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Ed. Nueva Visión, Argentina (pp. 11-99).

Laclau E. y Mouffe Ch. (1987), “Más allá de la positividad de lo social”, en *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Siglo XXI, México.

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.

Lión, C. y Mansur, A. (2002), “Una estancia posdoctoral en el IICE: Entrevista a Eduardo Remedi”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Nro. 20, año 10, Miño y Dávila-UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Lorenzano, S. (2002), “Testimonios de la memoria. Sobre exilio y literatura argentina”, en Yankelevich, P. (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el Siglo XX*, Plaza y Valdés Editores-CONACULTA-INHA, México.

Quintanilla, S. (2008), “Nosotros”. *La juventud del Ateneo de México*, Tusquets Editores, México.

Ricœur, P. (1996) [1985], *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, Siglo XXI, México.

Fuentes testimoniales orales

Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012.

Entrevista a Alfredo Furlán, en la Ciudad de México, el día 7 de mayo de 2012.

Entrevista a Graciela López, en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día 20 de mayo de 2012.

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

Entrevista a Azucena Rodríguez, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.

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, Fondo Reservado de la Biblioteca “Samuel Ramos”, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

