

LIBROS DE FILO

La trama común

Memorias sobre la carrera
de Ciencias de la Educación

Nicolás Arata, María Luz Ayuso, Jesica Baez
y Gabriela Díaz Villa (coordinadores)



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La trama común

Memorias sobre la carrera
de Ciencias de la Educación

La trama común

Memorias sobre la carrera
de Ciencias de la Educación

Nicolás Arata, María Luz Ayuso, Jesica Baez
y Gabriela Díaz Villa (coords.)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano

Héctor Hugo Trincheró

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretaría**Académica**

Leonor Acuña

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Silvana Campanini

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario**de Investigación
y Posgrado**

Claudio Guevara

Subsecretaria**de Bibliotecas**

María Rosa Mostaccio

Subsecretario**de Publicaciones**

Rubén Mario Calmels

Prosecretario**de Publicaciones**

Jorge Winter

Coordinadora**Editorial**

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Germán Delgado

Sergio Castelo

Dirección**de Imprenta**

Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**Colección "Libros de Filo"**

Edición: Liliana Cometta-Juan Carlos Ciccolella

Diseño de tapa e interior: Pica y punto. Magali Canale-Fernando Lendoiro



La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación

coordinado por Nicolás Arata; María Luz Ayuso; Jesica Mariana Baez; Gabriela Díaz Villa

1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2009.

334 p. + DVD ; 20x14 cm. - (Libros de Filo; 1)

ISBN 978-987-1450-63-3

1. Educación. 2. Eneñanza Superior.Historia. I. Arata, Nicolás, coord. II. Ayuso, María Luz, coord. III.

Baez, Jesica Mariana, coord., Díaz Villa, Gabriela, coord.

CDD 378.009

ISBN: 978-987-1450-63-3

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2009

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 167 - editor@filo.uba.ar

Agradecimientos

Dedicamos este libro a la memoria
de Berta Perelstein de Braslavsky.

A lo largo de su factura, este libro contrajo varias deudas.

Con Graciela Morgade, por la inmensa confianza depositada en nosotros/as para la realización de la obra.

Con cada uno/a de los/as entrevistados/as, por la generosidad con que aceptaron realizar un intenso ejercicio de memoria sobre una parte por demás significativa de sus vidas.

Con los/as estudiantes de la carrera que nos acompañaron en distintos tramos de este proyecto. Sin el entusiasmo que depositaron en la tarea propuesta, este trabajo hubiese perdido buena parte de su sentido.

Con los amigos/as y compañeros/as de la carrera, en especial con Fernanda Saforcada y Victoria Orce, junto a quienes nos hemos fijado la tarea de construir el primer Archivo Oral de la carrera de Ciencias de la Educación.

Presentación

*Graciela Morgade*¹

Porque me duele si me quedo...
pero me muero si me voy...
María Elena Walsh

En 2007 la carrera de Ciencias de la Educación cumplió 50 años. Nos encontró en el inicio de una gestión en el Departamento y decidimos transformarlo en el *leit motiv* de nuestro trabajo.

Varios elementos confluyeron para que esta conmemoración se transformase en un eje. Por una parte, constatamos que no había suficiente acumulación de información respecto de qué había pasado en esos 50 años. Contamos con algunos estudios publicados y pocas fuentes primarias (libros de actas incompletos que, previsiblemente, tienen páginas arrancadas y silencios sistemáticos en las dictaduras). En el proceso de organización de las actividades de festejo reparamos en que la principal fuente de referencias sobre estos años era la memoria de muchas/os que protagonizaron esa historia. “Tenemos que recoger esas voces”, pensamos. Pero, además, así como los debates y derroteros del devenir de la carrera forman parte de la historia de la Universidad y de

1 Directora del Departamento de Ciencias de la Educación 2007-2010.

la educación de nuestro país, en un ida y vuelta, en ese mismo devenir se gestaron ideas y proyectos que dieron forma a los debates en relación con la educación en general y con la Universidad en particular. En otras palabras, somos protagonistas de la experiencia política educativa que vivimos en la Universidad que, a la vez, es nuestro objeto de estudio y de enseñanza. ¿Cómo dejar pasar esta oportunidad de “enterarnos”, a través de los testimonios de algunas/os antecesoras/es, ciertas dimensiones desconocidas de la construcción de los acuerdos y conflictos que atravesaron nuestra historia sabiendo cómo esas dinámicas políticas configuraron diferentes hegemonías, no solo en la carrera sino en el campo de la intervención y la investigación educativa? ¿Cómo no interesarse por conocer de qué modo se tramitaron en la institución las diferentes relaciones políticas y sociales de nuestro país cuando sabemos que no solo se trató de la acción de sujetos individuales sino también de proyectos políticos encarnados?

Sin embargo, el motivo académico de completar una vacancia adoptando como opción metodológica el registro de las voces de los actores es solo una parte de este proyecto. Los 50 años nos sorprenden, como colectivo institucional, atravesando un cambio generacional particularmente difícil para todos/as y en un momento de gran fragmentación institucional y de nuestro campo. No solamente con débiles vasos comunicantes entre quienes trabajamos en la Universidad y quienes lo hacen fuera de ella, sino entre quienes solemos saludarnos gentilmente en los pasillos sin saber demasiado bien en qué andaré el programa de su materia o el proyecto de investigación en el que interviene ese otro/a. Nos propusimos contribuir a la reconstrucción genealógica de los relatos que nos constituyen, apostando, por qué no, a reconstruir una mística de pertenencia y de intercambio crítico que abone nuevos diálogos, nuevos acuerdos, nuevos debates...

Por último, nos alienta también el sentido político que buscamos darle a la transformación de nuestro Plan de Estudios. Desde hace décadas, la Universidad de Buenos Aires tiene el privilegio y, por lo tanto, la responsabilidad, de ser una protagonista de particular relevancia en los debates científicos y políticos del país y de América Latina. La carrera de Ciencias de la Educación integra esa Universidad y, aún hoy, llegan a nuestras aulas estudiantes que buscan a “la UBA” cuando eligen estudiar Educación. ¿Qué ofrece en 2009 la UBA en la carrera de Ciencias de la Educación? ¿Cómo hacernos cargo de nuestra responsabilidad histórica valorando nuestra acumulación de experiencia y a la vez haciendo lugar a los desafíos de la universidad y la educación en un mundo en crisis en que se multiplican los soportes del saber, a la vez que persisten y se profundizan la desigualdad y la exclusión social?

Reconocer y reconocernos en las marcas de otros/as tal vez nos ayude a renovar el compromiso con nuestro campo, con la universidad pública y con una educación para la justicia. No se trata solo de fortalecer nuestra convicción en relación con nuestra responsabilidad social. Tal vez se trate también de reconocer que esto nos gusta... Es más, nos apasiona...

En lugar de la complicada pregunta metafísica de “¿por qué existe la vida?”, nos proponemos plantearnos simplemente: “¿para qué vivimos?”. Y vivimos, en parte, para hacer y para disfrutar de lo que hacemos, con otros/as, en un colectivo que nos da un sentido. ¡Disfrutemos este libro!

Prólogo

*Pablo Pineau*¹

Walter Benjamin, en su texto “El narrador”, sostiene que “relatar historias es el arte de saber seguir contándolas”, pero que “se pierde cuando las historias dejan de ser retenidas”. Esta parece haber sido una de las intenciones que guiaron a los entrevistadores jóvenes que realizaron esta obra. Sencillamente, guardar y conservar las palabras de los que los precedieron, armar archivos que les permitieran retener aquello que la memoria olvida y, generosamente, brindárselo a aquellos que están por venir. Se cifra aquí la certeza borgeana de que nuestra carrera se quedaría más pobre sin las palabras de los fundadores. Por eso, es imposible leer la lista de los entrevistados sin recordar a aquellos que se fueron sin habernos dejado su testimonio, o comprobar que, sin saberlo, se atesoró aquí una voz justo antes de apagarse.

Benjamin identifica además dos grandes arquetipos históricos de narradores: los marinos mercaderes y los agricultores sedentarios. Por un lado, están los viajeros que, como nuevos Marcos Polos, vienen de lejos con alforjas llenas de

1 Profesor Regular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL, UBA).

anécdotas. Por otro, están aquellos que “comiendo bien”, se quedan en su país, cosechan sus riquezas y se encargan de difundir y recrear sus historias y tradiciones.

En cierta forma, las entrevistas aquí reunidas de los sujetos de carne y hueso que cuentan sus devenires y derroteros –o, mejor aún, los trozos que componen esas entrevistas– encarnan estos arquetipos. En algunos momentos, han viajado a buscar nuevas tierras quienes partieron a formarse a otros lugares por decisión propia, y los que se vieron forzados a sufrir la experiencia del exilio del país o la cesantía directa o encubierta de la institución. Pero, en todos esos casos, siempre volvieron con novedades que distribuyeron entre los que los esperaban. En otros momentos, esos mismos sujetos se han quedado aquí, y han sembrado y cosechado en las diversas –y discutibles por su carga de valoración subjetiva– “edades de oro” que se identifican, como el reformismo de los ‘60, la Universidad de los ‘70 o la recuperación democrática de los ‘80.

Junto a estas dos polaridades arquetípicas, Benjamin identifica algunas combinaciones. Están aquellos que, como los soldados de la Gran Guerra, regresaron mudos porque los horrores vistos les resultaban inenarrables. “¿Qué hago ahora con mis ojos?”, parecen preguntarse cuando quieren hablarnos de las Épocas de Plomo.

Y están también los participantes de los talleres medievales, donde se combinaban los “maestros sedentarios” con los “aprendices vagabundos”. Pero, a su vez, como todo maestro había sido aprendiz en otro momento, en el taller medieval –retraducido en las aulas, pasillos y cafés de los distintos edificios en los que se asentó la institución– se encontraron en las distintas épocas la noticia lejana que traía el peregrino con las noticias del pasado que con amor conservaban los sedentarios.

Los “grandes maestros” aquí reunidos son puestos también en su lugar de alumnos en formación; esto es, se recuerda que su actual figura de “agricultores sedentarios” es una

transmutación de su condición juvenil de “viajeros” que arribaron alguna vez a la Facultad en la que decidieron quedarse. El conflictivo lazo generacional es recreado en ese pasaje de construcción de subjetividades y profesionalidades en los distintos momentos que pueden identificarse en su lectura.

La entrevista es un arte lento e intimista. Se basa en la producción de un “espacio de confianza” entre quien pregunta y quien responde que busca suspender la “vigilancia jerárquica” ordenadora de los interrogatorios médicos o policiales. Goza de la condición “envolvente” de los sujetos que le brinda la oralidad de su producción, lo que le permite llenarse de imágenes y puntos de vista imposibles de ser guionados de antemano. En su lectura, se recrean las inflexiones, los olvidos y las emociones que dotan de humanidad a los “grandes proyectos” –en este caso las gestiones de conducción, las líneas de acción, los planes de estudio, los programas de investigación, etc.– que se narran en primera persona.

Por todo eso, un libro de entrevistas, es, ante todo, un libro de voces múltiples. Se construye como una obra polifónica, cuya lectura no debe limitarse a determinar la veracidad de lo dicho o a compilar un conjunto de anécdotas, sino que su potencialidad radica en la reconstrucción de las experiencias de hombres y mujeres concretos a partir de la formulación de preguntas y el ensayo de respuestas sobre lo acontecido que suman, junto a los proyectos triunfantes, los accidentes, errores, deseos y malentendidos. Por todo esto, me animo a sostener que este es un libro de narraciones “políticas”, ya que nos habla de utopías, de proyectos en pugna y del lugar que la educación –y más específicamente la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA– quiso ocupar en la construcción de las “mejores sociedades posibles” por parte de quienes aquí nos brindan su palabra.

Introducción

*Nicolás Arata, María Luz Ayuso, Jesica Baez, Gabriela Díaz Villa*¹

Con frecuencia intento acordarme —más allá de los hechos documentados y los puntos de referencia subjetivos— lo que yo podía pensar, sentir, experimentar, en aquel momento, pero esos intentos fracasan muy a menudo. Por eso reconstruyo.

Jacques Derrida, *¡Palabra!*

Este libro reúne un conjunto de entrevistas a licenciados/as en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, realizadas en el transcurso de los dos últimos años. En ese lapso de tiempo, un grupo de graduadxs² pusimos a trabajar una idea: la de disponer un lugar, constituir un *domicilio*, donde pudiera localizarse un conjunto de testimonios vinculados a la carrera de Ciencias de la Educación. Desde entonces, hemos procurado establecer las condiciones para conformar el primer Archivo Oral de la carrera. Con esta tarea, esperamos contribuir a la construcción de un espacio donde estudiantes, graduados/as e investigadores/as puedan tomar contacto con un conjunto de relatos centrados en el pasado y el presente de nuestro espacio de formación.

1 Licenciadas/os/x en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que coordinamos junto a Victoria Orce y Fernanda Saforcada. En una primera etapa participaron del trabajo Claudia Britez y Andrea Vega.

2 La flexión de género en “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión —políticamente correcta— de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la “x” en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que experimentan aquellxs que no se sienten —parcial o totalmente— representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”.

En las siguientes páginas, procuramos reconstruir las tareas realizadas a lo largo de este proyecto.³ La primera consistió en abordar la figura del archivo, cuya imagen, proclamada por la modernidad, estuvo asociada a un modelo concentrado en un centro archivístico estatal capaz de albergar entre sus paredes la memoria oficial de una nación, resguardándola de la dispersión y de los efectos erosivos del paso del tiempo. Frente a esta imagen contraponíamos otra; una donde la construcción del archivo no remitiera exclusivamente a un hecho físico de existencias documentales situadas, sino a una serie de experiencias políticas y culturales que se inscriben en disímiles zonas neurálgicas del espacio social. Tal como lo advierte Derrida, es posible pensar las diferentes formas de aproximación, participación y acceso al archivo, a su conformación e interpretación, como índices de los fundamentos democráticos de una sociedad.⁴

Esta primera contraposición no implicaba negarle un lugar propio al archivo, que debe estar consagrado por un espacio de residencia privilegiado y, a su vez, contar con un soporte de inscripción.⁵ En este sentido, la conformación de un acervo de testimonios que abarcara la multidimensionalidad de aspectos sobre los que converge nuestro quehacer académico-profesional, no podía –ni deseaba– eludir el problema más amplio sobre la condición de los archivos públicos en la Argentina. Las sucesivas políticas de Estado, salvo raras excepciones, han manifestado un profundo desinterés por la preservación del patrimonio histórico. La ausencia de una voluntad política que pusiera a resguardo y proveyera

3 Una versión preliminar de esta presentación puede consultarse en: Arata, N.; Ayuso, M. L.; Baez, J. y Díaz Villa, G. 2008. "El Archivo Oral de la carrera de Ciencias de la Educación. Sobre los motivos de asumir una tarea", en *Revista Espacios de crítica y producción*, nº 38, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, agosto, pp. 108-115.

4 Derrida, J. 1997. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Barcelona, Trotta.

5 Álvaro, D. 2004-2005. "El archivo del mal", en *La Biblioteca*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, nº 1, p. 37.

los medios para el acceso a las fuentes documentales infligió daños perdurables en la memoria de nuestra sociedad. Como consecuencia, la pérdida del archivo supuso borrar las huellas, fracturar la memoria particular y colectiva, deshilvanar la trama que tendía lazos entre el pasado y el presente, obstaculizando el trabajo en torno a su inteligibilidad. Podría figurarse la política oficial en relación al archivo a través de la sugerente imagen que propone Nicolás Casullo: “una suerte de acentuada quema documental sin, al parecer, incendios a la vista”.⁶

Por esta razón, pensar los criterios para la construcción de un archivo y las condiciones de su implementación requería planificar en el mediano y largo plazo una serie de tareas que tendiesen a garantizar su conservación, acceso y difusión. Esta instancia encontró respuesta en el compromiso institucional asumido por las Direcciones del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, que dispusieron los medios para garantizar la preservación y disponibilidad de las entrevistas. De esta manera, se aseguró el acceso público e irrestricto al conjunto de los materiales al tiempo que se invitó a proponer nuevas líneas de trabajo con el fin de diversificar los ejes temáticos y acrecentar las fuentes disponibles en el Archivo.⁷

La segunda tarea nos convocaba a reflexionar sobre el archivo, abordado en su naturaleza específica. No *cualquier* archivo o *lo común* entre archivos, sino *este* archivo, asido en su arquitectura particular. En sus cimientos, el archivo oral está conformado por una red de memorias que evocan un espacio común. Estas no son otra cosa que rememoraciones imperfectas, selectivas y arbitrarias, que recuerdan al mismo

6 Casullo, N., “El drama del archivo”, *ibid.*, p. 9.

7 En este sentido, un equipo coordinado por las Lics. Fernanda Saforcada y Victoria Orce lleva adelante el trabajo de campo e investigación: “Trayectorias y experiencias de los graduados y las graduadas en Ciencias de la Educación de la UBA”.

tiempo que olvidan. La fisonomía del archivo está impregnada tanto de memorias comunes y compartidas como de recuerdos divergentes. Como señala Schmucler, “Recordar cosas similares no significa, muchas veces, recordar lo mismo. La idea de que existe una ‘memoria única’ es de por sí, una idea despreciable. La memoria se parece, en ese sentido, mucho más a un campo de batalla donde lo que se disputa es la selección y el significado de los acontecimientos”.⁸ Nos ha resultado fundamental volver a Walter Benjamin, para comprender un pasaje del pasado entendido como un hecho objetivo, al del pasado como un hecho de memoria, donde ya no se parte de los hechos pasados en sí mismos sino de ese movimiento que los recuerda. En el tercer apartado, buscamos enunciar algunos ejes en torno a los cuales se convocan estas memorias.

Las memorias que batallan no constituyen la única característica del Archivo Oral. Al tiempo que cada memoria evoca un acontecimiento significándolo como una clave estructurante de lo pasado, debe asumirse que, simultáneamente, un número casi infinito de acontecimientos permanece indiferenciado como su *resto*. Este problema no solo afecta los trazos de experiencias, espacios o ideas que se rememoran, sino el modo en que se ensamblan las piezas y la impronta que estas le otorgan al archivo. Por ende, la arquitectura del archivo no solo está hecha de presencias sino de ausencias, omisiones y olvidos. Por esta razón, también, el Archivo permanece en un estado permanente de construcción.

La comunidad académica reunida en torno a la carrera está atravesada por un conjunto de particulares tensiones que hacen a las formas de concebir y representar –entre otros– los perfiles académico-profesionales, los tipos de saberes a impartir, las condiciones para su enseñanza y las relaciones políticas

8 Schmucler, H. 2006. “¿Para qué recordar?” Conferencia pronunciada en el marco del seminario “Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente”, MECyT, p. 26 y ss.

y académicas de los claustros. Por un lado, estas tensiones estarían expresando una marca de época: las prioridades que debe atender la formación de grado frente a las nuevas problemáticas educativas; las dificultades experimentadas respecto a las condiciones socioeconómicas en que desenvuelven sus tareas profesores/as y estudiantes; las revisiones teóricas y metodológicas frente a las transformaciones en las formas de producción y circulación del conocimiento académico, por citar algunos ejemplos. Por otro lado, estas tensiones son portadoras de un pasado donde alcanza a reconocerse la impronta de tradiciones intelectuales disímiles, de los debates y las experiencias que cifran formas específicas de caracterizar e interpretar el campo académico-profesional. Quienes participamos en la organización del Archivo, nos apegamos a la convicción de que estas últimas prefiguran el campo de debate actual y por lo tanto deben ser recuperadas como parte de la herencia colectiva constituida tanto por los puntos de acuerdo, como por aquellos donde se expresan las divergencias. El trabajo de recordar promueve siempre rasgos identitarios, con incidencias en los sujetos individuales y colectivos.⁹

No obstante –como indica Leonor Arfuch–, un libro de “conversaciones” es un texto que traza un recorrido más abarcador en la disponibilidad de sus páginas, donde la entrevista presenta un carácter inconcluso, abierto, difícil de caracterizar.¹⁰ La particular fisonomía de los diálogos que componen este volumen excede los límites de aquello que podría considerarse la experiencia común y compartida, para adentrarse en recorridos biográficos que nos informan sobre otros espacios de circulación, otros saberes y el contacto con otras culturas académicas. Munido de ejes ordenadores, el trabajo sobre las entrevistas partió de los espacios

9 Oberti, A. y Pittaluga, R. 2006. *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires, Ediciones el cielo por asalto, p. 30.

10 Arfuch, L. 1995. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós, p. 93.

de referencia comunes, para luego adentrarse en aquellos aspectos singulares sobre los que cada memoria dispuso una atención particular.

La tercera tarea nos encontró revisando nuestras propias inquietudes puestas en este trabajo: ¿cómo y por qué fijar la atención en un conjunto de experiencias singulares que nos informen respecto a una particular forma de representar –y acaso experimentar– ciertas caracterizaciones del espacio de formación académico-profesional? Podríamos intentar algunas respuestas. Por un lado, a través de ellas, quisimos viabilizar un conjunto de inquietudes que veníamos experimentando como parte de nuestra participación política, académica y gremial que abarcaba la etapa de nuestra formación de grado.

La carrera de Ciencias de la Educación con la cual tomamos contacto por primera vez, estuvo atravesada por las políticas neoliberales de la década del '90. El clima de nuestra formación estuvo envuelto en una serie de malestares que, por otro lado, difícilmente alcanzó el tono de un debate público. El ensimismamiento en el que transcurrió buena parte de nuestra formación –que alcanzaba por momentos el grado de indiferencia– estaba acompañado por una sensación predominante, expresada como una tensión entre, al menos, dos proyectos formativos: por un lado, una formación intelectual, crítica y polivalente y, por el otro lado, una fuerte y seductora propuesta de constituirse bajo la figura del experto. La segunda parecía prevalecer sobre la primera. La baja intensidad con que se imaginaba la posibilidad de articular inquietudes profesionales y prácticas intelectuales críticas se producía en un contexto de profundas reformas económicas, sociales y políticas donde el lugar del debate, salvo algunas excepciones, languidecía.

La ausencia de debates político-pedagógicos no significó no haber entrado en contacto con versiones de las teorías críticas de la educación, o no haber contado con la posibilidad

de alzar la voz para expresar las disidencias; más bien, la ausencia a la que nos referimos estaba ligada a la obliteración de un espacio que permitiera hacer explícitas las polémicas estructurantes del campo de las Ciencias de la Educación. Coincidíamos en la idea de que manifestar estas posiciones, lejos de expresar un estado del campo resquebrajado, permitiría revitalizarlo. Ello no se debía a que existiera un mandato moral de recordar. Se trataba de dar forma a un sistema de enunciabilidad que habilitara un espacio posible donde la dispersión pudiera dar lugar a la construcción de la diferencia y, fundamentalmente, como ejercicio que activara la tarea de la transmisión.

En efecto, nuestras inquietudes se identificaban con un problema que le imprimió un sello perdurable a la orientación y la modalidad elegida para encauzar el trabajo: el problema de la transmisión de las experiencias entre generaciones. Lejos de imaginar el pasado al cual esas memorias evocaron como un territorio yermo, empezaba a cobrar forma el campo de la memoria como un espacio bélico, atravesado por sentidos en pugna. ¿Cómo trabajar esas memorias? ¿Qué vistas del pasado debían alumbrar? Estos interrogantes requerían especificar aún más nuestro propósito: no se trataba de preguntas sostenidas en el marco de un trabajo de investigación sino de soportes para una transmisión. El lugar propicio para organizar el sentido de estas preguntas no era tanto los cubículos donde se desarrollan los proyectos de investigación sino las aulas de grado, donde tiene lugar la tarea docente.

Las dificultades para imaginar espacios para la transmisión de las experiencias académico-profesionales y las tradiciones intelectuales que la comunidad de profesores/as, graduados/as y estudiantes de Ciencias de la Educación alcanza a definir como propias se constituyó en un fuerte movilizador de la tarea asumida. El problema de la transmisión no es una novedad en el campo de la pedagogía. No obstante,

el mismo cobra nuevos sentidos cuando se enmarca en una de las transformaciones más significativas en esta etapa del capitalismo tardío. Agamben lo caracterizó con una imagen: una humanidad que hiberna. Hay un cambio fundamental en la transmisibilidad de la cultura y en su relación con el pasado como su inevitable consecuencia. La experiencia vivida ha destronado a la transmitida, que podía pasar de una generación a otra a través de relatos.¹¹

El trabajo en torno a una política de la transmisión presenta aspectos que lo diferencian del propio del historiador. Este registro no enfocó el pasado como el tiempo privilegiado desde donde sostener la narración, sino como un tiempo intermedio, de mediación, de enlace entre el pasado y el presente. No se trató, pues, de dirigir la mirada hacia el pasado para aprehender lo sucedido e imprimirlo en el presente de manera fija e inmutable, sino de abrir la posibilidad de volver a mirar cada día con nuevos interrogantes, asumiendo lo que ese pasado tiene todavía de presente.¹² En otras palabras, más que tributar un homenaje al pasado en cuya genealogía nos reconocemos inscriptxs, nos preocupaba recuperar el sentido propuesto por Cornú, cuando significaba una escena de transmisión “Como la inscripción en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos [donde] no se trata tanto de pasarle un objeto a un ‘destinatario’ como de que el destinatario *se transforme a su vez en sujeto*” (resaltado en el original).¹³

Jacques Hassoun afirma que toda cultura está habitada por el deseo de transmitir a las futuras generaciones historias, tradiciones y creencias.¹⁴ Cuando este deseo se deja

11 Agamben, G. 2004. *Infancia e Historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

12 Oberti, A. y Pittaluga, R., *ibid.*, p. 20.

13 Cornú, L. 2004. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Frigerio, G. y Diker, G., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc, p. 28.

14 Hassoun, J. 1996. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

aprehender bajo una figura narrativa –*transmitir relatos*– comienza a dibujarse la particular arquitectura del Archivo. La reconstrucción biográfica de itinerarios de formación, de trayectorias intelectuales y de inserciones profesionales presentes en el Archivo está necesariamente unida a la voz de quien los narra. En este sentido, el registro biográfico ofreció la oportunidad de permitirle al/la entrevistado/a hablar sobre su propia experiencia de un modo que difícilmente se alcance de otra forma. La generosidad con la que los/as entrevistados/as han compartido sus experiencias ha enriquecido sin duda las páginas que componen este libro.

En este marco, la pregunta por el pasado debía ser ampliada, compartida, problematizada. Una política de transmisión, como la entendíamos, buscó privilegiar la presencia de uno de los/as destinatarios/as de esta tarea: las/os estudiantes. Entendíamos que ellos/as debían intervenir activamente, siendo capaces de definir qué resultaba pertinente preguntar y qué no. El trabajo en el espacio de Créditos de Investigación y de Campo junto a un grupo de estudiantes se presentaba como el terreno más adecuado para propiciar este encuentro.

Sobre las opciones metodológicas

¿Qué preguntar y cómo? La elaboración del protocolo de la entrevista nos enfrentaba con un problema que desbordaba la dimensión metodológica para sumirnos en interrogantes de otra índole. En aquel listado no solo se presentaba una serie de problemas técnicos sobre las formas apropiadas de recavar información y sistematizarla, sino que introducía dudas respecto a lo que el protocolo de la entrevista podría llegar a iluminar, impactando en los modos y los acontecimientos sobre los que se recuerda y, por ende, sobre lo que se olvida. La elección de las preguntas no podía situarse por

fuera de una definición política de la memoria, es decir, sobre una particular dimensión de la escritura de la historia.¹⁵ Por ejemplo, nos preguntábamos si debíamos registrar las experiencias en tanto acciones efectivamente realizadas o bien considerar la experiencia en un sentido más amplio, abarcando también aquellas ideas, entusiasmos y deseos que nunca llegaron a plasmarse, aunque fueron pensados, deseados e imaginados por los/as entrevistados/as. Aspectos como estos no resultaban menores, considerando, como señala Lacapra, que “la memoria como parte de la experiencia de un grupo está ligada con la manera en que ese grupo se relaciona con su pasado en tanto este influye sobre su presente y su futuro”.¹⁶

El 50° aniversario de la carrera de Ciencias de la Educación actuó como marco desde el cual empezar a construir un relato compartido de la historia de nuestra carrera. En este apartado abordaremos las decisiones metodológicas en torno a esta línea de trabajo que consideramos próxima a la “historia oral”, en el marco del proyecto más amplio de construir un archivo de testimonios orales sobre la carrera. La misma abreva en aquellos presupuestos teórico-políticos que dicha corriente del campo historiográfico fue instalando a partir de los ‘70: “Una vez aceptada la propuesta que niega al discurso como la mera formalización del conocimiento porque ya no se cree en la relación objetiva con el mundo ni se separa más el mundo de lo simbólico de la realidad que lo produce, ahora se puede comprender la realidad como ‘narrativa’ como lo propone el ‘giro lingüístico’”.¹⁷

15 Oberti, A. y Pitalugga, R., *ibíd.*, p. 18.

16 Lacapra, D. 2006. *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires, FCE, p. 97.

17 Garay, G. 1999. “La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, n° 1, México. Consultado el 15/08/2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>

Como señala Palti, no hay que entender el “giro lingüístico” en un sentido ligado a las filosofías del lenguaje exclusivamente, sino a que el conocimiento del mundo es lingüístico y no factual.¹⁸ Desde esta perspectiva, la crítica epistemológica respecto a cómo hacer ciencia, conducida, entre otros, por los movimientos sociales (el feminismo, entre otros), impactó en el campo de las Ciencias Sociales, enfrentándose, en este caso, con la historiografía tradicional, que se resistía a reconocer en las fuentes orales fuentes históricas legítimas. Los argumentos se basaban en divergencias alrededor de la finalidad de la historia —¿describir y explicar o comprender?—, en la medida en que “las fuentes orales también pueden llevarnos más allá de los límites de los datos empíricos existentes [otorgando] acceso a un universo social y cultural que está mucho más allá del reino de las estadísticas oficiales.”¹⁹

El trabajo con fuentes orales no tuvo la pretensión de acceder a “hechos verificables” o reconstruir “hitos históricos” de la carrera de Ciencias de la Educación. Siguiendo a Portelli: “Las fuentes orales utilizadas en este trabajo no siempre son, en realidad, plenamente confiables. Sin embargo, ese factor, en vez de ser una debilidad, es su punto fuerte. Los errores, las invenciones y los mitos nos llevan a través y más allá de los hechos hacia su significado”.²⁰ En otras palabras, como afirma Daniel James “el testimonio oral nos permite abordar la cuestión de la agencia y la subjetividad en la historia”.²¹ El recuerdo siempre es una reelaboración de lo sucedido, es reconstrucción; no es una mera reproducción, sino una interpretación retrospectiva, que va desde el presente hacia el pasado. En el recordar no hay linealidad: presente y pasado

18 Palti, E. 1998. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Stanley Fish, Dominick Lacapra, Paul Rabinow y Richard Rorty. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

19 James, D. 2004. *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires, Manantial, p. 126.

20 Portelli, A., en James, D., *op. cit.*, p. 127.

21 James, D., *op. cit.*, p. 127.

pueden solaparse aunque siempre se recuerde desde el presente. Pero este presente no se restringe exclusivamente a una experiencia de índole personal sino que se inscribe en el presente contextual: lo que está pasando en el país, en el mundo, lo relativo a la educación. Como afirmaba Dora Schwartztein: “La memoria actúa en el presente para representar el pasado. Esa representación es extremadamente compleja, no es una simple reproducción, sino una interpretación. Por lo tanto no podemos aceptar el prejuicio de no-credibilidad ya que la memoria no es un registro fotográfico de la experiencia”.²²

Las fuentes orales no solo vienen a cuestionar la pretendida *objetividad* y el estatus de *verdad* de las fuentes tradicionales (fundamentalmente, de los documentos escritos producidos por instituciones estatales). Relatar historias es una estrategia ante la amenaza del tiempo, pero justamente es ese paso del tiempo el que vuelve el testimonio oral poco *confiable*. “La memoria, como interpretación de hechos del pasado está mechada con silencios, errores y contradicciones.”²³ La entrevista oral permite recuperar la memoria individual y social, con la particular potencia de que “los testimonios no solo están contruidos por hechos históricos sino fundamentalmente por el impacto que esos hechos han tenido”.²⁴

El trabajo conjunto entre graduados/as y estudiantes de la carrera bajo la modalidad de Créditos de Investigación y Campo durante el segundo cuatrimestre de 2007 y el primero de 2008, conformó el ámbito de construcción de un protocolo común a todas las entrevistas. Junto a los/as estudiantes, se problematizaron cuestiones referidas a la implicancia, la relación entrevistador/a-entrevistado/a, los propósitos del trabajo. La indagación técnica acerca de cómo construir un

22 Schwartztein, D. 2001. “Historia oral, memoria e historias traumáticas”, en *Historia oral*, n° 4, Río de Janeiro, Asociación Brasileira de Historia Oral, p. 75.

23 Schwartztein, D., *op. cit.*, p. 78.

24 Schwartztein, D., *op. cit.*, p. 78.

buen instrumento fue concebida no como un mero problema instrumental, sino como un problema teórico-epistemológico-político.²⁵

El protocolo resultante de este proceso se propuso como una estructura general para todas las entrevistas, con el énfasis en tres ejes: el primero recuperó el cruce entre el espacio biográfico y la etapa que los/as entrevistados/as transitaron como estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación. El segundo recuperó la relación entre los espacios de formación académicos y los principales acontecimientos y conflictos político-pedagógicos de la segunda mitad del siglo XX. Para finalizar, se propuso un ejercicio de imaginación prospectiva a partir de una lectura del presente que permitiese pensar la carrera, en particular, y las Ciencias de la Educación como campo, en general, en relación con las demandas de la sociedad y del Estado en materia educativa.

Así, al comienzo de cada entrevista, el/la entrevistado/a nos ubicó en el año en que comenzó a cursar la carrera de Ciencias de la Educación. Su respuesta inició una serie de relatos que reconstruyen los primeros años de cursada, los motivos de elección de la carrera, los recuerdos en torno a los/as profesores/as y los espacios de formación que tenían a su cargo, la bibliografía obligatoria, las lecturas libres, la circulación por la Facultad y por otros ámbitos ligados a la carrera, entre otros. La emergencia de estos recuerdos es producto de un instrumento construido colectivamente. En este punto la presencia del entrevistador/a en tanto creador/a de preguntas deja su pregnancia y “afecta” el discurso de la persona entrevistada.

25 Los Créditos de Investigación y Campo constituyen un espacio curricular en el Plan de la carrera de Ciencias de la Educación. Fueron pensados en su origen, como un espacio donde los/as estudiantes pudieran tomar contacto con el quehacer profesional y con tareas de investigación con el propósito de conocer y realizar una aproximación a las lógicas de ambos espacios.

En esta “narración conversacional”²⁶ tanto el/la entrevistador/a como el/la entrevistado/a son los que producen esas memorias. Se trata pues de una creación compartida, donde se ponen en juego aspectos gramaticales y formales (cómo preguntamos, qué palabras son las utilizadas, etc.) que, sin embargo, hilan también aspectos sociales y políticos. En la producción de un texto oral se entraman complejas relaciones –desiguales y jerárquicas– de autoridad y poder entre entrevistado/a y entrevistador/a. Pero en esta construcción no solo intervienen ellos, sino también un público potencial que sobrepasa la situación inmediata de la entrevista.

En cada conversación el/la entrevistado/a produce su relato desde tradiciones académicas, políticas y culturales cuyas marcas históricas pueden ser rastreadas. En estos testimonios, los/as estudiantes se topan con versiones que dan cuenta de caminos sinuosos, marchas y contramarchas, elecciones azarosas que, en palabras de los/as estudiantes, “humanizan” a los/las entrevistados/as. El tipo de fuente producida a partir de estos encuentros no constituye exclusivamente una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad.²⁷ En ese registro es donde las voces avivan y dinamizan discusiones a partir de una narrativa producida entre entrevistador/a y entrevistado/a.²⁸

Esta última afirmación resulta particularmente útil para reflexionar sobre la relación entre la experiencia común y compartida y el testimonio personal. Ambos son imposibles de escindir completamente, aunque de ello no se derive que necesariamente uno represente fielmente al otro. En la tarea de reconstrucción, los testimonios expresan

26 Grele, R., 1991. “La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué”, en *Historia y Fuente Oral*, n° 5, Barcelona, Universidad de Barcelona.

27 Sautu, R. 2004. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Lumière, p. 23.

28 Schwarztein, D., 2001, *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, FCE, p. 20.

u ocultan, otorgan visibilidad o envían a las tinieblas un acontecimiento, el nombre de una persona, un lugar.

En el siguiente apartado, recuperamos algunas de las experiencias rememoradas por los/as entrevistados/as. Esta tarea no contiene una pretensión de exhaustividad y, mucho menos, de clasificación. Más bien, se trata de un ejercicio de lectura transversal de las entrevistas tratando de recuperar, en los aspectos comunes, los elementos compartidos y divergentes que hacen a esos ejercicios de memoria, materia de debate.

Memorias que hacen historia

Las conversaciones que componen este volumen comparten un registro narrativo cuya cercanía testimonial le imprime al libro un tono decididamente biográfico. El/la lector/a no encontrará aquí entrevistas estructuradas en torno a la especialidad que desarrolla cada entrevistado/a en su quehacer académico-profesional. Por el contrario, los diálogos que componen este trabajo atenuaron la preocupación sobre el estado del saber experto en las diferentes áreas del conocimiento, para depositar la atención en núcleos de preocupaciones más amplios. ¿A que núcleos nos referimos? A aquellos que parecen ordenarse en torno a algunos rasgos singulares de nuestra formación académico-profesional.

Es preciso señalar que el material seleccionado para esta compilación conforma tan solo una parte de un conjunto mayor de entrevistas disponibles en el Archivo Oral.²⁹ Si bien las entrevistas seleccionadas abarcan un espectro amplio de posiciones político-académicas, no debe inferirse que por ello representan al conjunto. En efecto, sostenemos que cada

29 Véase en Anexos, pp. 295–298, el detalle de las entrevistas realizadas a la fecha.

entrevista es única y singular, constituyendo una fuente original en el sentido más radical del término. Reconociendo esta originalidad irreductible, procuramos identificar algunos nudos de sentido donde la especificidad de cada memoria individual configura, junto a otras, zonas de confluencia de la memoria. Hacer hincapié en dichas zonas no significa estar señalando que un hecho se recuerde de la misma manera, pues no se trata de ese tipo de consenso, sino de otro: aquel que establece qué vale la pena ser recordado distinguiéndolo de los eventos que conforman su resto.

Estas zonas se destacan por su carácter histórico: en ellas pueden advertirse referencias comunes a distintas épocas de la carrera de Ciencias de la Educación en particular, y de la Facultad de Filosofía y Letras y de la UBA, en general. A través de ellas, es posible orientar vistas del pasado: los años de estudiantes, el vínculo con los/as profesores/as y sus propuestas de formación, las distintas formas de vinculación con la militancia universitaria, las primeras experiencias docentes, las proscripciones, seguidas –en algunos casos– del exilio, las primeras inserciones en el campo profesional, los espacios de encuentro y la conformación de grupos de estudio, las disputas político-académicas, entre otras dimensiones.

Para enunciar algunas zonas de confluencia de la memoria, queremos hacer mención a un evento que tuvo ingerencia en este proceso. En el marco de las actividades por los 50 años de la carrera, se organizó un encuentro de graduados/as de Ciencias de la Educación de la UBA.³⁰ Los/as graduados/as de diferentes generaciones buscábamos reflexionar colectivamente, intercambiar experiencias y compartir miradas sobre nuestro quehacer académico-profesional. Entre otras actividades, se organizó una serie de foros alrededor de cuatro problemáticas

30 Primer Encuentro de Graduados y Graduadas en Ciencias de la Educación de la UBA. "Iniciando diálogos, retomando vínculos", realizado en la FFyL el 23 de mayo de 2008.

relevantes,³¹ que resultaron un ámbito de intercambio entre nuevas y viejas generaciones de graduados/as en torno a nudos problemáticos que, en algunos casos, habían tenido presencia en otros momentos de la historia de la carrera.

¿Por qué lo mencionamos? Porque en las conversaciones con los/as entrevistados/as distinguíamos algunos de estos nudos que, ubicados en otras coordenadas temporales, expresaban preocupaciones recurrentes. ¿Cómo se presentaron estos problemas en la historia de nuestra carrera? ¿Bajo qué referentes emergieron? ¿Qué efectos se pueden reconocer en la formación de los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación, en las políticas de investigación, en los sucesivos planes de estudios?

Uno de los nudos problemáticos estuvo vinculado a la identidad del/de la licenciado/a. ¿Con qué objeto la UBA forma licenciados/as en Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son sus espacios de desarrollo académico-profesional? ¿Cuáles son las expectativas con las que comienza su carrera un estudiante de Educación? Una primera definición consiste en caracterizar la formación de grado destacando la ausencia de una especialización temprana. Un acuerdo sostenido por buena parte de la comunidad académica consiste en resaltar que la formación polivalente facilita a un/a futuro/a licenciado/a ser flexible y elástico/a, convirtiéndolo/a en particularmente apto/a para interactuar en un mercado ocupacional heterogéneo, internamente diversificado y en continua reestructuración.³²

31 Los temas y coordinadores/as fueron: La participación de los/as graduados/as en la construcción de opinión pública sobre educación (Flavia Terigi); Las relaciones entre lo político y lo técnico en educación (Florencia Finnegan); Los debates en torno a la identidad profesional del/de la Lic. en Ciencias de la Educación (Isabelino Siede); Miradas de los otros sobre nosotros: la figura del/de la Lic. en Ciencias de la Educación (Anahí Mastache).

32 Carlino, F. 1997. "El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA". Buenos Aires, FLACSO. Tesis de Maestría.

Sin embargo, en las entrevistas, el proceso de formación de la identidad profesional está aparejado a dos interpelaciones fundamentales. En las voces de las/os entrevistadas/os se enfatizan los aspectos político-profesionales de la formación de grado por un lado, o se revalorizan los aspectos técnico-profesionales presentes en la misma, por el otro. Estas posiciones, que coexisten en una relación atravesada por fricciones, remiten a diferentes momentos históricos. Con límites a veces muy difusos, las opiniones vertidas expresan una convivencia atravesada por tensiones y polémicas, que se remontan, incluso, a la creación de la carrera.

En algunos casos, los/as entrevistados/as recuerdan que la carrera de Ciencias de la Educación se creó en 1957 sobre los cimientos de los estudios de grado y posgrado en Pedagogía que desde 1936 se dictaban en la Facultad de Filosofía y Letras. Hasta entonces, la carrera de Pedagogía era considerada una “visa” para ejercer la docencia en el nivel superior. Desde principios de siglo la Facultad contaba con una cátedra de Ciencias de la Educación, ocupada por el positivista y normalista Francisco Berra. Los representantes espiritualistas en educación enfrentaron al positivismo, efectuando una fuerte crítica a su exceso de metodologismo, al tiempo que promocionaban una subordinación de la Pedagogía a la Filosofía, sopesando el valor de las investigaciones y las enseñanzas por sobre la práctica educativa.³³ Guarecido en una versión del espiritualismo que proclamaba la libertad del sujeto de la educación, en 1929, Alejandro Korn fundó la sección de Didáctica, proyectando desde allí la formación de profesores de Filosofía, Historia y Letras. La influencia del decano Coriolano Alberini resultó decisiva para la organización de los estudios de grado y posgrado en Pedagogía.

33 Puiggrós, A. 2003. *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna, p. 273.

La presencia de Mantovani se destaca en algunas entrevistas tanto por la pasión que transmitía al frente de la cátedra “Introducción a la Pedagogía”, como por la relación que establecía con los/as estudiantes. Su adjunta, Gilda Lamarque de Romero Brest, continuó al frente de la cátedra a partir de 1961, cuando falleció Mantovani, modificando la orientación de su predecesor. El desplazamiento de las posiciones espiritualistas en educación por versiones científicistas, encontró en las figuras de esta profesora y de Ana María Babini sus principales referentes. Este viraje marcó un primer hito en torno a la identidad profesional: la carrera de Ciencias de la Educación se creó en pugna con la herencia espiritualista de los estudios en Pedagogía.

Así, la formación de los/as estudiantes de Ciencias de la Educación se orientó hacia perfiles predominantemente técnicos, procurando que sus graduados/as fuesen capaces de ofrecer soluciones técnico-profesionales a los problemas coyunturales y estructurales del Sistema Educativo argentino. En las entrevistas, los ejercicios de memoria dejan entrever el peso que tenían las concepciones funcionalistas, al tiempo que coinciden en señalar a Gilda Lamarque de Romero Brest como su más claro exponente. Pero el pasaje de “Pedagogía” a “Ciencias de la Educación” no solo implicó la redefinición del objeto de estudio, sino también una nueva forma de concebir la articulación entre la educación y la carrera –problema que para muchos se recortaba a las relaciones e intercambios entre el Sistema Educativo y la propuesta de formación del/de la Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Esta forma de concebir la relación converge en las entrevistas hacia un conjunto de referencias alrededor de tres experiencias biográficas.

La primera, recupera la elección de la carrera como un paso posterior –asumido con naturalidad– a la formación docente, ya sea porque se abría como posibilidad para acceder a la Universidad luego de la formación en la Escuela

Normal, o porque se consideraba ese pasaje como una suerte de acceso a estudios complementarios y superiores a los recibidos en el Profesorado de Enseñanza Primaria e Inicial. El pasaje hacia los estudios universitarios es percibido por varios/as entrevistados/as de manera natural y esperable.

En segundo lugar, los/as entrevistados/as significan la relación entre educación y carrera como una relación trunca o distante que era preciso volver a asir. El camino elegido es la militancia, a través de múltiples variantes. Esta militancia presenta un sinfín de matices que las entrevistas recuperan y distinguen. Los trabajos sociales alrededor de proyectos de educación popular, alfabetización o recreación en villas y barrios marginales, la formación de agrupaciones políticas estudiantiles, la participación en proyectos de Extensión Universitaria –donde se destacan las experiencias de Barracas y de Isla Maciel en la década del ‘60– fueron las formas que se imaginaron para volver a enlazar ambas. A su vez, la militancia impactaba en el interior de los claustros universitarios, buscando intervenir y propiciar transformaciones en los planes de estudio, incidir en los contenidos de las Cátedras Nacionales –que saldrían a discutir fuertemente las concepciones heredadas del funcionalismo. La participación a través de la militancia universitaria marcó uno de los rasgos más salientes en los itinerarios formativos de algunos/as entrevistados/as y constituye un lugar desde donde volver a preguntarse por la conformación de la identidad profesional de los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación durante aquellos años.

En tercer lugar, las memorias se aglutinan en torno a una distancia cada vez más acentuada entre la carrera y la experiencia escolar, como resultado de la construcción de un nuevo objeto de estudio. La carrera de Ciencias de la Educación llevó adelante una transformación profunda: desde una concepción de la Pedagogía que procuraba resolver los problemas de la formación docente para los niveles Medio y

Superior, hacia una carrera científica y profesional. Junto a otras Ciencias Sociales –en particular la Psicología, la Economía y la Sociología– se fortaleció por el hecho de producir información que empezaba a considerarse relevante para la recomendación de decisiones políticas, sustentadas sobre bases científicas.

Las confluencias pueden encontrarse en la caracterización de la Universidad y la relación que muchos de los/as entrevistados/as mantuvieron con ella, desde los primeros años de cursada. En muchos casos, la intervención del ‘66 activó imágenes de la Universidad no exentas de diferencias. Para muchos/as, el período que va desde 1955 hasta el episodio de la “Noche de los bastones largos”, se caracteriza por un proceso de modernización que buscó religar la producción científica con el desarrollo social. Estas memorias se cristalizan en el imaginario como “la Universidad de oro”. Para otros/as, sin embargo, era la Universidad de la proscripción y de la ausencia de un debate profundo por una formación orientada hacia las demandas históricas de los sectores socialmente desfavorecidos. Si bien hay un fuerte impulso de la investigación científica, promoviendo la creación de laboratorios, bibliotecas, intercambios con otros Centros de Investigación, invitaciones de científicos del exterior y el otorgamiento de dedicaciones exclusivas para los profesores, este modelo universitario se cuestionaba desde posiciones que sostienen modelos alternativos de investigación nacional como forma de promoción de la independencia cultural y económica.³⁴

El recuerdo también opera en niveles y registros más cotidianos. La vida universitaria presentaba una serie de matices que las entrevistas se empeñan en resaltar. Los/as

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

entrevistados/as recuerdan las materias comunes que cursaban junto a estudiantes de Historia, Filosofía, Sociología. Entre los recuerdos de los años estudiantiles, se destacó la posibilidad que ofrecía el Plan de contar con materias comunes a distintas carreras, en tanto ello permitía participar de debates e intercambios que muchas veces estaban ausentes en las materias específicas de la carrera.

El tránsito por la Facultad no solo acontecía en las aulas de Viamonte e Independencia. La Biblioteca de la Facultad y los bares “El Coto” o “Platón” y, más tarde, el “Tutu” –cuando la Facultad se encontraba en Marcelo T. de Alvear– fueron espacios de estudio, formación y maduración de las primeras ideas políticas. Allí se conformaron los primeros grupos de estudios, las amistades intelectuales y, en algunos casos, se hicieron las primeras armas en el terreno del debate político. En determinados casos, también, estos y no otros, fueron los espacios más propicios para la conformación de agrupaciones estudiantiles.

La memoria también se aglutina en torno a ciertos años paradigmáticos. El ‘66 interrumpe el clima de debate político en la Facultad. Quienes se encontraban cursando la carrera acusan el golpe. Como la Facultad es un espacio intervenido, las narraciones se diversifican y referencian en otras instancias de formación alternativas y otros espacios de militancia. A fuerza de garrotazos se vivencia una diáspora de la comunidad universitaria. Los profesores debaten entre resistir o renunciar en masa, los estudiantes aceleran la conclusión de sus estudios. Las memorias iluminan los extramuros universitarios, donde tiene lugar una intensa actividad formativa. En espacios por fuera de la Facultad, comenzaron a gestarse las primeras experiencias de formación de las nuevas camadas de graduados/as. La creación del CICE –Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación– asociado al Instituto Di Tella data de aquellos años. En él se nuclea buena parte de los profesores que renuncia

a sus cátedras en la Facultad. Hacia 1970 aparece el primer número de la *Revista de Ciencias de la Educación*, uno de los primeros medios de difusión de las ideas pedagógicas que aglutinaba a graduados/as de la UBA junto a colegas de Córdoba y Tucumán. También fue el tiempo propicio para que comenzaran a gestarse algunos grupos de investigación y de debate político-pedagógico que, retirados de la Facultad, volverían a la misma en el '73.

El '73 relumbra, en las evocaciones de algunos/as entrevistados/as, como un chispazo fugaz e imperecedero. Se fortalecen los vínculos con el pensamiento latinoamericano; se busca aunar los lazos con el Sistema de Educación, se avanza sobre la reforma del Plan de Estudios en discusión con algunos de los principales enunciados acusados de cientificistas. Con la irrupción del Terrorismo de Estado el entusiasmo promovido por aquel clima político y cultural se vio cortado de raíz. El tono de voz de los/as entrevistados/as se resquebraja, para inscribirse muchas veces desde un lugar tan complejo como es el registro del exilio. Es en el exilio donde muchos concluyeron su formación, reafirmaron o renovaron sus rumbos profesionales o emprendieron nuevas incursiones intelectuales. Pocos/as de los/as que se formaron en aquella época continuaron trabajando en la carrera. Algunas/os recuerdan las visitas por bibliotecas privadas y sus primeras búsquedas en los años '80 de otros espacios de formación.

La otra fecha paradigmática es el paulatino proceso de apertura democrática, que reactiva con distintas intensidades según la biografía de cada entrevistado, la reinserción en la vida universitaria. Estas evocaciones insisten en señalar la vuelta a la docencia en el marco de un proceso de acceso masivo a la Universidad. Se recuperó la autonomía universitaria y las formas de auto-gobierno; se sustanciaron lentamente nuevos concursos; se reorganizaron el movimiento estudiantil y el movimiento gremial docente. Las políticas

científico-tecnológicas buscaron reinstalarse con importantes dificultades frente al vaciamiento que en los años oscuros sufrió la Universidad por el alejamiento de reconocidos investigadores formados. El Instituto de Ciencias de la Educación representó un ejemplo del retroceso que la comunidad académica acusó durante los años de la intervención militar, al tiempo que su reactivación inauguró un nuevo ciclo que no estuvo exento de conflictos.

Rememorar esa época implica para muchos/as poner en palabras la herencia recibida. La reapertura democrática activó dicha herencia y los conflictos que se sucedieron. Muchos/as coinciden en señalar que la participación en el proceso de democratización de la carrera se impregnó más como un sentido asociado a la reparación de quienes habían sufrido la expulsión durante el período 74-83, que como posibilidad para establecer una revisión crítica de la formación de grado. El debate interrumpido, presentado bajo la imagen de un “apagón cultural”, aparecerá para muchos de los/as entrevistados/as como un debate pendiente. Para otros/as, sin embargo, se daba comienzo a un nuevo futuro académico-profesional, rescatando algunos aspectos de la matriz originaria de la carrera. El Plan de Estudios puesto en vigencia en 1985, se consideró en buena medida, heredero del primer Plan, el cual aparece como un referente de la nueva propuesta curricular: reorientación hacia el conocimiento científico y empírico del área; capacitación para una profesión autónoma y no solamente para la actividad docente; sin desechar la perspectiva filosófica del problema de la educación, busca recuperar su ubicación dentro del campo de las ciencias fácticas.

En distintos momentos, hemos procurado realzar la especificidad de los recuerdos, procurando identificar las zonas donde se produce una intersección, un encuentro. No porque los acontecimientos pasados sean únicos y cada uno de ellos tenga un sentido específico es preciso no relacionarlos con otros; al contrario, la trama común –concepto que da

lugar al título de este libro– podría ser definida a partir de aquí como los rasgos de identidad compartidos que no producen –al menos no indefectiblemente– efectos homogeneizantes, aunque puedan remarcar aspectos sobre los que se comparte una opinión o se establecen diferentes tipos de consensos.³⁵

Una invitación

La creación de la Facultad de Filosofía y Letras hacia 1896 estuvo acompañada por una polémica –que se extendió a lo largo de los años– respecto a las funciones pedagógicas que debía asumir la nueva casa de estudios. ¿Se trataba de formar a los profesores que ocuparían sus cátedras en la escuela media o bien debería colocarse el acento en mantener la alta cultura científica y literaria y difundir las ciencias y letras por ellas mismas? Entre las divergencias que se inscriben en los mandatos fundacionales, sin embargo, existió un sólido consenso –expresado en el *digesto* de la Facultad– para que la institución, a través de su cuerpo de profesores, asumiese la responsabilidad de “*transmitir relatos a la juventud*”.

A más de un siglo de aquel consenso, es preciso volver a reflexionar sobre lo que entendemos y el lugar que le otorgamos a la tarea de transmitir relatos. Para ello, puede recuperarse aquella pregunta de Phillippe Ariès: “¿Para qué escribir memorias?”, a la que responde: “Pues para transmitir un mensaje, afirmar más allá de la muerte una ley o una convicción, dar un testimonio, justificarse frente a la posteridad cuando se ha sido un hombre de Estado o, simplemente, para expresar un sentimiento profundo (...) decirle adiós a

35 Al respecto, recomendamos la lectura de Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). 2008. *Educar, posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial.

aquello que se ama”.³⁶ A lo largo de este trabajo, que está lejos de concluir, hemos vuelto una y otra vez sobre aquel interrogante, planteándole otras preguntas: si transmitir es ayudar al otro a incorporarse a una tradición: ¿qué tipo de vínculos podemos ofrecer a nuestros/as estudiantes con el pasado de nuestra formación? ¿Se trata solo de recordar? ¿O bien –como acertadamente señala Arendt– de comprender lo que se recuerda? ¿Y cómo se comprende mejor: ofreciendo una única narración organizada de los hechos o abriéndose a la posibilidad de que existan versiones distintas de la misma historia? ¿Cómo se articulan allí el singular y el plural? ¿Hay que garantizar una única forma del recuerdo sobre lo sucedido? ¿O diferentes formas de recordar enriquecen la experiencia?

Dispuestxs ante la tarea de colaborar en la producción de relatos y, al mismo tiempo, a constituirnos en parte de sus destinatarios, volvimos sobre la figura del heredero. Esta condición pareciera proclamar una doble exhortación: reafirmar lo que viene antes de nosotros: “es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado” (decía Goethe: “Lo que tus antepasados te han dejado en herencia, si quieres poseerlo, gánalo.”) aún sabiendo que ese pasado es inapropiable. Pero no solo se trata de aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla viva. No *escoger*, sino *escoger mantenerla viva*.³⁷ Esa reafirmación, que al mismo tiempo continúa e interrumpe, es el propósito de este proyecto. Algo nos es dejado por otros, pero eso no alcanza para hacerlo propio. Es necesario reactivarlo.

Como suele suceder, el/la lector/a que recorra estas páginas, tiene tarea. Cómo entrevérselas con estas herencias es un trabajo en el que cada uno/a debe asumir su lugar. Entrar en un estado de trance entre el pasado, el presente

36 Ariès P. 1995. *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá, Norma, p. 411.

37 Derrida, J. 2004. *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid, Trotta.

y el futuro. La historia, comprendida como una actividad vital, deviene herramienta para reflexionar sobre los efectos del pasado sobre el presente al tiempo que arroja propuestas para orientarnos en la acción. Es asumir aquella idea benjaminiana que postula que: “articular históricamente el pasado, no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente fue’. Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro”.³⁸

Estamos ante un trabajo de construcción común; trabajo que se referencia en una preocupación compartida: entrar en diálogo, reflexionar sobre y a partir de nuestros legados, enhebrar la trama común, filiar. Pero, al mismo tiempo, estamos ante un desafío: el que deberán asumir las nuevas generaciones para apropiarse de los relatos establecidos y hacer con ellos otras historias.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2004. *Infancia e Historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Álvaro, Daniel. 2004-2005. “El archivo del mal”, en *La Biblioteca*, nº 1.
- Arfuch, Leonor. 1995. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Paidós.
- Ariès, Philippe. 1995. *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá, Norma.
- Benjamin, Walter. 1942. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México, Los libros de Contrahistorias.

38 Benjamin, W. 1942. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México, Los libros de contrahistorias, p. 20.

- Buchbinder, Pablo. 1997. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, Eudeba.
- Carlino, Florencia. 1993. “Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año II, n° 3.
- . 1997. “El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA”. Buenos Aires, FLACSO. Tesis de Maestría.
- Casullo, Nicolás. 2005. “El drama del archivo”, en *La Biblioteca*, n° 1.
- Cornú, L. 2004. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- De Garay, Graciela. 1999. “La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, n° 1.
- Derrida, Jacques. 1997. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Barcelona, Trotta.
- . 2004. *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid, Trotta.
- Foucault, Michel. 1970. *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.). 2008. *Educación, posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Garay Graciela. 1999. “La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, n° 1, México.

- Grele, Ronald. 1991. “La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué”, en *Historia y fuente oral*, n° 5. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Hassoun, Jacques. 1996. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- James, Daniel. 2004. *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires, Manantial.
- Lacapa, Dominick. 2006. *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría ética*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Oberti, Alejandra y Pittaluga, Roberto. 2006. *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto.
- Palti, Elías. 1998. *Giro lingüístico e historia intelectual. Stanley Fish, Dominick LaCapra, Paul Rabinow y Richard Rorty*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Pittaluga, Roberto. 2005. “Notas a la relación entre archivo e historia”, en *Políticas de la memoria. Anuario de documentación e investigación del CeDInCI*, n° 6/7.
- Puiggrós, Adriana. 2003. *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna.
- Sautu, Ruth (comp.). 2004. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Lumière.
- Schmucler, Héctor. 2006. “¿Para qué recordar?”, conferencia pronunciada en el marco del seminario “Entre el pasado y el futuro, Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente”. MECyT.
- Schwarzstein, Dora. 2001. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

———. 2001. “Historia oral, memoria e historias traumáticas”, en *Historia oral*, n° 4, Rio de Janeiro, Asociación Brasileira de Historia Oral.

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

Entrevistas

Entrevista a Berta Perelstein de Braslavsky

Referencias:

B. B.: Berta Braslavsky

E. 1: Nicolás Arata

E. 2: Jessica Baez

E. 3: Claudia Blanco

E. 1: Nos interesaría comenzar por preguntarle cómo y bajo qué circunstancias eligió la carrera de Pedagogía.

B. B.: Mi caso es bastante anecdótico. Fui alumna de la Escuela Normal entre 1936 y 1942. Es evidente que me remito a la historia antigua, como corresponde a mi edad. Siempre digo que viví durante todo el siglo ya que nací en 1913 y algunos historiadores señalan que el siglo XX nace en 1914, con la Primera Guerra Mundial. No puedo decir que mi elección del magisterio respondiera a una vocación, aunque tal vez la tuviese, como parecería haberse demostrado después. Al principio fue una decisión familiar impuesta por la época.

Mis padres eran inmigrantes que llegaron a fines del siglo XIX, alfabetizados tan solo en *ídish*. Compartían con todos los inmigrantes, en muchos casos analfabetos, su deseo de aprovechar las oportunidades que el país les ofrecía para que sus hijos ascendieran socialmente a través de la educación. Aunque mi hermana mayor se dedicó a las actividades del hogar, mis dos hermanos mayores cursaron la escuela secundaria; después uno fue abogado y el otro se doctoró en Ciencias Económicas. En mi caso, mi

madre aspiraba a que yo fuera maestra muy enfáticamente. Por otra parte, la Escuela Normal era prácticamente lo único que se ofrecía para las mujeres a nivel secundario, porque solamente se había creado uno de los Liceos para señoritas que se siguieron instalando después.

Dada la demanda creciente desarrollada al ritmo de la incorporación social de la mujer, era muy difícil ingresar a la Escuela Normal. Lo conseguí a costa de perder dos años pero, con mucha dedicación, egresé de la misma con medalla de oro, distinción que estaba todavía vigente. Me tocó recibirla y agradecerla en nombre de todas, en una ceremonia que se hizo en el teatro Cervantes, donde se agruparon cuatro generaciones. Aun con ese promedio, para el que me había esforzado tanto, no había posibilidades de trabajo en la ciudad y ni mi familia ni yo misma aceptábamos mi reclusión en una de las escuelas rurales alejadas que se ofrecían.

Estudí en el Normal n° 7, llamado José María Torres en homenaje al gran pedagogo español que fuera director de la legendaria Escuela Normal de Paraná. Al margen, en una reunión propiciada por UNICEF hace poco tiempo, en esa ciudad y en esa escuela, se designó un aula con mi nombre y de ese modo pude asistir a un acto tan importante como inesperado. Me enorgulleció porque la escuela donde me formé tenía precisamente ese nombre y estaba integrada por personal egresado de esa histórica Escuela Normal de Paraná. El director del Normal n° 7, Olegario Maldonado, su vicedirectora, Victoria García, los docentes de quinto y sexto grado, Mercedes Beltrán y Victoria D'Onofrio fueron egresados y todos fueron mis maestros.

E. 1: Usted también cursó estudios de Física, ¿cómo fue el pasaje de la Escuela Normal hacia el interés por la Física?

B. B.: Ingresé en momentos de gran entusiasmo por la Física y de ideologización de las Ciencias Exactas, cuando

cundían las experiencias de Einstein o de María Curie. No era para nada “mi carrera” aunque la cursé íntegra y dignamente. Pero no la pude terminar porque me exoneraron cuando solo me faltaba rendir dos materias que ya había cursado. Eso sucedió en el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González”. A fines de 1936, por orden del ministro Jorge De la Torre, con su decreto contra la creación de los centros de estudiantes, se me debía suprimir la matrícula; pero el rector del Profesorado, Traquia, se negó a ejecutarla y me informó su decisión. Cuando lo transmití al Centro de Estudiantes se produjo una importante movilización y, entre otras acciones, entrevistamos en delegación al diputado socialista Nicolás Repetto en la Casa del Pueblo. Al día siguiente se publicó la noticia en *La Vanguardia*, dirigida por Antonio Solari. Se reprodujo en *Noticias gráficas* y en la mayoría de los diarios de la Capital y del interior. Después, de manera asociada, se produjo la exoneración de Aníbal Ponce de su cátedra de Psicología de la Infancia en el Profesorado. Hubo una interpelación de Julio Noble y Antonio Solari al ministro Jorge de la Torre, a propósito del eximio profesor y la estudiante. Rubén Cucuzza encontró estas interpelaciones en el diario de sesiones de la fecha.

Esto pudo ocurrir porque todavía existían resabios de democracia y se reaccionaba ante las manifestaciones retrógradas que anunciaban tiempos aún peores. Fue un fuerte golpe para quien había terminado triunfalmente la carrera de magisterio con medalla de oro. Era el primer caso de expulsión de un estudiante; después vinieron otros como resultado de dicho decreto.

Esto coincidió con la época en que me entregaron la medalla en el Cervantes. En la conferencia que pronuncié en el acto de recepción, en nombre de las cuatro generaciones que se recibían, preguntaba públicamente para qué nos daban la medalla si no había posibilidades de trabajar

como maestras y que, entonces, había que usar esta medalla como escudo en defensa de la cultura de la Nación. Estaban presentes el ministro, que ya no era De La Torre, pero que no perdió la oportunidad de hacerme un gesto de reproche, y también Pablo Pizzurno quien me felicitó y al día siguiente me mandó su libro con la compilación de muchos de sus trabajos. Pocos días después me convocó para la primera suplencia en la que tuve ocasión de ejercer en la ciudad de Buenos Aires, creo que en el barrio de Villa Urquiza. Estuve cuatro meses y nunca más durante las sucesivas dictaduras, hasta la época de Illia en 1963.

E. 1: ¿Después de aquella experiencia ingresó a la carrera de Pedagogía? ¿Qué razones la motivaron a estudiar la carrera de Pedagogía?

B. B.: Cuando me expulsaron del Profesorado, con el gran conflicto interno del socialmente “expulsado”, me refugié en la casa de unos parientes de Lázaro Braslavsky, que ya era mi novio, en las sierras de Córdoba. Estando allí leí la noticia de la creación de la carrera de Pedagogía. Le escribí a mi hermana para que me inscribiera y así fue que llegué.

Ingresé a la carrera de Pedagogía porque me interesaban sus contenidos humanistas. Ya me había afiliado a la Juventud Comunista, había leído publicaciones de autores marxistas y se consolidaron las tendencias que ya había demostrado en la escuela secundaria a través de mis discusiones con los profesores.

Así ingresé a la carrera de Pedagogía. Cuando entregué la monografía del final del curso de Introducción a la Pedagogía, con numerosas citas de Carlos Marx, el titular de la cátedra, Coroliano Alberini, que a la vez era decano de la Facultad, la rechazó advirtiéndome personalmente que no iba a aprobar las materias de primer año. No obstante, me propuso la opción de una segunda monografía que acepté y rehice omitiendo las citas cuestionadas.

Entre tanto, intervinieron autoridades del Ministerio de Educación, en particular Achával, que en nombre del ministro Jorge De la Torre pedían, otra vez, que no se me inscribiera en segundo año. Finalmente, me presenté al examen de las cuatro materias introductorias y en todas obtuve nota sobresaliente. Eso ocurrió gracias al apoyo de mis compañeros del Centro de Estudiantes que presenciaron todos los exámenes. También hubo una campaña de firmas apoyada por el Centro de Estudiantes Católicos que entonces funcionaba en la Facultad y, así, pude terminar la carrera armoniosamente, con diploma de honor.

E. 1: ¿Quiénes fueron sus profesores? ¿Qué discusiones académicas mantenían entre sí?

B. B.: Recuerdo, naturalmente, a los consagrados argentinos: Juan Mantovani, Juan Cassani, Juan P. Ramos y otros. Entre los extranjeros, a María de Maeztu con sus brillantes exposiciones y, muy en especial, a Juan José Arévalo, exiliado de Guatemala después de haber sido Presidente de la República de ese país. Siendo profesor titular en la Universidad de La Plata, dictó en nuestra carrera un seminario sobre adolescencia que fue realmente ejemplar. Aprendí de manera inolvidable cómo funciona un seminario, además de comprender los problemas trascendentales de esa edad.

Las discusiones eran muy interesantes. Por ejemplo, en el caso del seminario de Arévalo, su método de trabajo consistía en analizar tres orientaciones: la positivista, de Debesse en Francia, la espiritualista, de Spranger en Alemania, y la pragmática representada en EE.UU. por Stanley Hall, quien ponía el acento en las características fisiológicas del adolescente. Bajo el estudio de esas tres orientaciones se discutía en el curso, un intercambio nada frecuente.

Los estudiantes de Pedagogía compartíamos todas las materias de la carrera de Filosofía, menos Griego y Latín, y creo que Ética. Por eso mantuve relación con muchos compañeros de la carrera de Filosofía. Participábamos en las discusiones que eran muy importantes en ese momento de penetración de todas las corrientes espiritualistas en nuestro país.

E. 1: ¿Quiénes eran los profesores que introducían las corrientes espiritualistas en la carrera?

B. B.: Eran de Filosofía y también de la mano de Mantovani, en nuestro ámbito. Las discusiones se mantenían en todas las carreras. Por ejemplo, en Psicología, se dictaban dos materias: una, Psicología, de orientación metafísica, que también dictaba Alberini; la otra, dictada por un diputado socialista, cuyo nombre no recuerdo, era de orientación positivista con base fisiológica. Con su ayudante hacíamos trabajos prácticos para estudiar el sistema nervioso. Teníamos además una cátedra, a cargo del profesor Jacob, que trabajaba seriamente sobre el sistema nervioso central, cuando todavía no se habían difundido los conocimientos aportados por las experiencias con el reflejo condicionado.

La cátedra de Psicología así como la de Filosofía de Alberini eran tribuna de lucha contra el positivismo. Era el período del antipositivismo, especialmente como crítica a la ciencia con una concepción muy elemental de los conceptos científicos. Yo había cursado la carrera de Física y tenía muy frescos los conceptos de Matemática, de Física, y lo escuchaba a Alberini, que tenía un auditorio inmenso. Cuando salía de las clases y hablaba con los estudiantes no podía evitar decirles que no podía ser lo que él exponía, que estaba muy atrasado en el conocimiento de las ciencias en las que ya se trabajaba con otros conceptos. Todavía recuerdo que decía: “Para las ciencias dos y dos

son cuatro, y más allá de los hechos visibles no se puede elaborar el pensamiento, todo lo demás está a cargo de la metafísica”. Ni siquiera tenía conocimientos elementales de los números negativos.

En los trabajos prácticos el profesor era Carlos Dujovne y leámos *Los datos inmediatos de la conciencia* de Bergson. El libro comienza con la diferencia entre el tiempo físico y el tiempo interior. Dice, más o menos: “Porque el tiempo físico se mide por la relación de la velocidad sobre el tiempo, y el tiempo interior no se puede medir”. Entonces yo le objetaba: “Pero, profesor, ya la ciencia trabaja con otros conceptos porque $2 + 2$ son 4 cuando son los números naturales, pero cuando son los números irracionales ya $(-2) + (-2)$ no son 4, son (-4) , y ya (-4) es distinto”. “Esto se comprende de otra manera. Los números irracionales hacen referencia a una realidad que no es la inmediata, a elementos difíciles de objetivar, que no se pueden objetivar”. Le decía: “La definición ahora es ‘derivada del tiempo sobre derivada de la velocidad’”, y Dujovne me contestaba: “¿Cómo es? Pase al pizarrón”. Entonces escribí la fórmula y dibujé las curvas correspondientes. Muchos años después Dujovne me dijo que recordaba esa clase.

E. 1: En lo que a usted respecta, ¿se ubicaba en una posición afín con los enfoques espiritualistas de la época?

B. B.: Absolutamente no, pero tenía una actitud crítica ante el positivismo desde otras posiciones. Yo estaba leyendo mucho marxismo en sus fuentes. Recuerdo que compré en El Ateneo uno de las pocas ejemplares de la época juvenil de Carlos Marx. Pero me ayudó mucho un viaje que hice a París, cuando regresaba del Congreso de Mujeres por la Paz realizado en Budapest en 1948, en plena posguerra. Pude concurrir durante algún tiempo al Instituto de Psicobiología del Niño y ahí me encontré con

todas las orientaciones nuevas, desarrolladas en Francia bajo la dirección de Henri Wallon, gran amigo de Piaget, con quien disenta, sin embargo, en algunas cuestiones esenciales.

Por otra parte, lo que yo había aprendido en la carrera de Física me permitió descubrir la falacia de las discusiones espiritualistas, porque se discutía la matemática sin saber matemática. Desconocían cómo la ciencia estaba abordando precisamente esos aspectos que escapan a lo estrictamente sensorial. Ignoraban la matemática que incorpora los números irracionales para abordar lo infinitamente pequeño y lo infinitamente grande, que no cabe más dentro de la concepción puramente sensorial del primer racionalismo. Cuando egresé, aproveché toda la discusión que yo había tenido en la Facultad con estas diferentes cátedras y publiqué el libro *Positivismo y antipositivismo* que se difundió bastante en el país y en América Latina. Conservo un ejemplar donde se citan los autores que yo leía, muchos de Francia, discutiendo las orientaciones de aquellos momentos. Uno de esos libros, por ejemplo, *El nacionalismo contra las naciones*, se lo presté a Cassani y, según la costumbre, nunca me lo devolvió.

Por otro lado, fui compañera de Gino Germani, que todavía era estudiante y cursamos juntos Sociología con Ricardo Levene, ya mayor, quien conservaba la vieja tradición del positivismo. También cursé con Carlos Astrada, cuando introducía a Heidegger y se lo discutía en el Centro de Estudiantes, donde nos ocupábamos de los temas ideológicos planteados por el espiritualismo y el irracionalismo. El Centro de Estudiantes adoptaba posiciones y discutíamos terriblemente con Astrada que después cambió, en la posguerra. Lo que acabo de contarles tenía lugar en las clases, en los pasillos y en el Centro de Estudiantes o fuera de la Facultad, en alguna habitación que alquilábamos enfrente.

E. 1: Sobre este punto también quisiéramos apelar a su memoria. ¿Qué recuerdos tiene acerca de la materialidad del lugar donde estudiaba? En particular, la FFyL de la calle Viamonte, ¿cómo la recuerda?

B. B.: Recuerdo la biblioteca, donde trabajaba muchísimo y compartía ideas con mis compañeros, entre quienes recuerdo con mucho cariño a Yolanda Martínez, con quien todavía tenemos alguna relación. Por ejemplo, en la biblioteca había una colección original de la *Enciclopedia Francesa*, dirigida por D'Alembert, que fue fundamental para elaborar mi tesina “La Enciclopedia Francesa en el Río de la Plata hasta 1830”. En ella estudié las cuatro orientaciones de la Enciclopedia original, desde los fisiócratas a los materialistas. Para hurgar en sus respectivas influencias en nuestros países iba a la Biblioteca Nacional, entonces en la calle México, donde está ahora el Museo Etnográfico. Su director me facilitó el acceso a las fuentes, no diremos incunables, pero sí muy valiosas. El jurado recomendó después la publicación de esa tesina pero ahí la tengo, amarillenta, con sus errores de máquina en el original.

E. 2: Las lecturas a las que hacía mención hace un momento, ¿eran promovidas desde las cátedras de la Facultad o circulaban y eran promovidas desde otros espacios?

B. B.: Venían de otros espacios. Mucho más tarde, sobre todo cuando fui a París, más adelante, había un fuerte clima de discusión. Era el período de posguerra y como Francia estuvo muy comprometida con la ocupación, se discutía todo. Volví con un baúl de material filosófico y pedagógico en colecciones recién editadas que recogían las orientaciones en juego.

E. 1: En el marco más amplio de estas discusiones, ¿comenzaba a recortarse un campo de problemas específicos de la Pedagogía? ¿Podía empezar a constituir la Pedagogía un campo relativamente autónomo de reflexión?

B. B.: Estas discusiones se referían con preferencia a las materias filosóficas. En el campo más específicamente

pedagógico teníamos una buena relación y compartíamos principios democráticos con Mantovani y con Frida, su exquisita mujer, pero nunca me entusiasmé con las corrientes que él introdujo.

Cuando fui propuesta por Ricardo Nassif, director del Departamento de Ciencias de la Educación, en la Universidad de La Plata, tuve ocasión de conocer más de cerca su interés por introducir todas las corrientes pedagógicas de la época, también las que ya se diferenciaban del espiritualismo. Estábamos ya en el '63, durante la presidencia de Illia.

Para entonces, yo ya había publicado en Editorial Kapelusz *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura* y dirigía desde hacía casi veinte años el Instituto Argentino de Reeducción. Ese libro tuvo bastante difusión en todos los países de habla hispana, hasta en España, donde no se producía mucho bajo el franquismo. Incluía muchos elementos de todo el movimiento psicológico de la primera mitad del siglo, hasta tal punto que en la Sociedad de Historia de la Educación Argentina lo utilizaron por la gran cantidad de información que proporcionaba sobre el movimiento pedagógico.

Cuando me convocó Nassif, desde La Plata, para que asumiera la suplencia de la cátedra de Psicología de la Educación, me resistí diciendo que no sabía nada de la materia. Nassif me respondió: “en *La querella de los métodos...* tiene lo suficiente como para enseñar” y así reemplacé a Celia Córscico, que se iba a Inglaterra con una beca. También, gracias a ese libro, después me convocaron a una experiencia transnacional con la participación de diecisiete países que se hizo desde Londres bajo la dirección de John Downing y se publicó con el título *Comparative Reading*.

E. 1: *La querella de los métodos...*, además de organizar los debates pedagógicos sobre la lectoescritura, presenta para nosotros dos aspectos singulares. El primero, tal vez a modo de anécdota, es la dedicatoria a Sarmiento que encabeza el texto.

B. B.: Sí. A pesar de sus contradicciones, yo lo defiendo a Sarmiento, entre otros motivos y sobre todo, debido a su inmenso interés por la educación de las grandes mayorías. Pero reconozco que pude haber formulado una dedicatoria más cercana y quizás más familiar.

E. 1: El otro punto, tiene que ver con la mención a la experiencia del Instituto Argentino de Reeducción que usted fundó junto a un grupo de compañeros. ¿Qué elementos aportó a la discusión en *La querella...* aquella experiencia?

B. B.: Fue una organización muy importante sobre la que escribí muy poco. Precisamente, era lo que me reprochaba Cecilia [Braslavsky], ya cuando ella estaba muy grave en Ginebra. Coincidió con Silvia [Braslavsky], ya que ambas recordaban muy favorablemente sus propias experiencias en el Instituto al que ambas concurren asiduamente porque vivíamos a media cuadra y participaron de muchas de las actividades que desarrollábamos. Con el Instituto Argentino de Reeducción para alumnos externos e internados comenzamos en 1943. Éramos compañeros que habíamos egresado de la Facultad: Isolda Breyer, Pedro Rapela, Elena Dukelsky, yo misma. Como correspondía a las concepciones de la época, recurrimos al doctor Julio Peluffo, médico psiquiatra, para completar el equipo. Contábamos con la ayuda económica de Delia, hermana menor de Narciso Machinandiarena, con quien compartíamos actividades en la FUA y que pertenecía a una familia de mucha fortuna.

En el Instituto teníamos el propósito difuso de ocuparnos de niños con problemas de aprendizaje pero, en la práctica, de manera predominante se atendió a niños con diferente grado de deficiencia mental, además de otros problemas biológicos de distinto origen. En muchos casos tenían ciertos estigmas físicos, como por ejemplo los niños con síndrome de Down.

Antes de la mitad del siglo, existía mucha confusión sobre los conceptos de retardo mental, problemas de conducta

y otros. Nosotros, egresados de la carrera de Pedagogía o de Filosofía, teníamos escasa información, ni siquiera sobre el concepto mismo de cociente intelectual y, menos aún, de retardo mental. Sin embargo, además de dedicarnos a la búsqueda de bibliografía, a estudiar y relacionarnos con el extranjero, nos manejábamos con los conceptos generales sobre educación que habíamos aprendido en nuestra carrera y en nuestras lecturas, poniendo en práctica ideas modernas sobre la necesidad de respetar a estos educandos, incorporándolos al medio social.

Disponíamos de una instalación muy adecuada en una hermosa quinta que alquilamos en la calle Mariano Acosta 171, Floresta, y que además fue muy bien equipada gracias a la familia Breyer por una parte, y a los estudios cinematográficos de los Machinandiarena en San Miguel, por la otra. Desde el comienzo funcionamos a puertas abiertas y era frecuente ver a nuestros alumnos circular por el barrio cuando los llevábamos a los parques o al mercado, a pesar de la sorpresa de los vecinos. En las clases los tratábamos como a alumnos regulares, adaptando los contenidos a sus ritmos y aprovechando todas sus posibilidades. Pero las tareas eran muy complejas, especialmente con el internado. Como no se podían pagar celadores, debíamos turnarnos para dormir con los chicos y se fue haciendo muy difícil y sacrificado. Así, alternativamente se fueron retirando Elena, Isolda, Rapela y finalmente Peluffo, ya en 1953, cuando por primera vez comenzaba a rendir económicamente. Entonces ingresó el doctor Luis Giordano, que había ocupado altos cargos en la Dirección Nacional de Sanidad Escolar y, para bien o para mal, supo imprimirle un carácter más comercial a la institución y se amplió, tal vez, desmedidamente.

En ese largo transcurso, yo mantuve siempre mi actividad para la que adapté toda mi vida personal. Me mudé a media cuadra y mis hijas, con una diferencia entre ellas de

nueve años, convivieron gran parte de sus días con los niños del Instituto, participando en sus talleres, en la música, a veces en sus comidas y en sus juegos. Personalmente inicié contactos con el Instituto Interamericano del Niño de Uruguay y con su secretaria, Eloísa Etchegoyen de Lorenzo, a quien conocí en las reuniones y congresos a los que fui progresivamente invitada gracias al renombre que iba ganando el IAR.

Aprendí mucho cuando fui a Francia en 1948, después de haber participado en el Congreso por la Paz que tuvo lugar en Budapest. Más tarde, creo que en 1962, fui invitada al Congreso Interamericano que tuvo lugar en Puerto Rico. Después, ya en 1969, concurrí al congreso que tuvo lugar en Alemania, en Hannover, donde se declaró la autonomía del retardo mental y de otros de origen sensorial o corporal, como problemas de la educación y no de la patología médica.

E. 1: Usted menciona la diferencia que existía respecto de otros Institutos, en cuanto a que el IAR tenía un seguimiento muy importante de parte del Consejo Nacional de Educación. Nos interesaría saber si las actividades del Instituto eran difundidas o conocidas en el ámbito universitario.

B. B.: Exactamente. Es decir, creo que los otros institutos que existían desde hacía bastante tiempo, uno en Belgrano y otro en Caballito, ni siquiera eran supervisados. Nosotros pedimos apoyo al Consejo Nacional de Educación. Cuando se creó el Estatuto de Enseñanza Privada y se empezó a dar subsidios a sus escuelas, nosotros pedimos y obtuvimos ese apoyo. Además, la propiedad se fue desvalorizando por la crisis económica y sus dueños, propietarios de los Muebles Díaz, prácticamente la cedieron al Instituto.

Creo que mi ingreso a la Universidad como profesora se debió, entre otros motivos, al prestigio que iba adquiriendo el IAR. Los estudiantes de la cátedra de Educación Especial

cuando yo la asumí en las dos universidades tuvieron mucha relación con el mismo. Reconocían los diferentes problemas en sus visitas a las aulas, a los gabinetes donde se tomaban las pruebas y se registraba el seguimiento, a los gabinetes de foniatría, a las clases de música, a los talleres.

Cuando se incorporó el doctor Giordano comenzó el dictado de cursos, sobre todo en período de vacaciones, que congregó a numerosos maestros de la Capital y del conurbano. Esas actividades contribuyeron a la difusión de los problemas que atendía la educación especial, pero fue desmesurada su ampliación y comercialización lo que, finalmente, le hicieron perder su calidad original.

Al final, cuando volví de Venezuela después de tres años de exilio, encontré un desastre. Toda la parte pedagógica se había desvirtuado y el Instituto se transformó en un depósito lamentable. Por esas y otras razones, me vi obligada a emprender una acción judicial y la sociedad se disolvió. Accedí a la autorización para crear otro con el mismo nombre y todo terminó muy mal, quedándome esa impresión final tan negativa, que contrastaba con la de sus primeros años.

E. 1: Hilvanando estas experiencias es posible hipotetizar que la experiencia del IAR resultó una pieza fundamental para escribir *La querella...*, lo que le permitió incorporarse a la cátedra de Pedagogía Correctiva, desplazando a los médicos que la componían. ¿Con quiénes discutía en la cátedra universitaria su posición respecto a la educación especial?

B. B.: Yo personalmente introduje un cambio esencial en la cátedra. Hasta entonces había estado a cargo de médicos. En Buenos Aires estaba al frente la doctora Tobar García y en La Plata era también un médico cuyo nombre no recuerdo. Las cátedras se llamaban Pedagogía Asistencial y Pedagogía Correctiva. Es decir, en la UBA era Asistencial y en La Plata creo que era Correctiva.

E. 1: Junto a esta experiencia, que comenzó en el '63 con la docencia universitaria, ¿a qué otras actividades profesionales se dedicó?

B. B.: En ese período, toda la década del '70, estuve cumpliendo misiones para la Unesco. Precisamente estando en el Instituto, para mi sorpresa, recibí una carta de la Unesco proponiéndome una misión en Perú. Por casualidad, en ese momento venía de Chile mi hija mayor trayendo a mi primera nieta y desistí. Poco tiempo después acepté una misión muy interesante que tenía asiento en Guatemala.

Casualmente, recién me doy cuenta de que, con intermitencias, estuve toda esa década cumpliendo misiones para la Unesco. Entre abril y julio, presté asistencia al gobierno de Guatemala y demás países de América Central. Con asiento en Guatemala, recorrí todos los países de la zona. Se trataba de analizar la idoneidad de un instituto fundado en Panamá para capacitar en educación especial a docentes de toda Centroamérica. En el '71 fui a Costa Rica donde participé como especialista en Educación Especial en el grupo de expertos que prestó asistencia al gobierno para crear un plan de reformas que debía ser un modelo en educación. El mismo año, fui a Chile por la OMS para trabajar en el Centro de Formación Especialista en Rehabilitación de Impedidos en la Universidad de Chile. En el '72 fui a Cuba también como consultora de la Unesco en Educación Especial, para dictar un curso destinado a personal especializado. En el '73, otra vez estuve en Costa Rica para dirigir un seminario-taller. Fui a Venezuela a dictar un seminario sobre educación de personas con retardo mental entre diciembre del '74 y mayo del '75. En el '76, volví a Venezuela, siempre como consultora de la Unesco. Entre el '79 y el '82, estuve durante tres períodos en México. Eso fue, en parte, lo que de algún modo determinó que la OEA me otorgara, ya en el '94, el Premio "Andrés Bello" reconociendo la extensión de mis trabajos en la mayoría de los países de América Latina.

E. 1: Con la reapertura democrática usted asumió funciones en la Facultad de Filosofía y Letras y tuvo un lugar destacado como directora. ¿Existió una discusión sobre las características que debía asumir la carrera?

B. B.: Creo que la discusión fue, quizá, menos aguda, menos profunda de la que tuvimos en los años '40 con respecto a la orientación filosófica y pedagógica, cuando inicié la carrera de Pedagogía.

Cuando volvió la democracia, Gilda Romero Brest asumió la Dirección del Departamento y yo fui convocada para integrar el Consejo Directivo de la Facultad que, bajo la dirección del decano Rodríguez Bustamante, produjo el cambio de todos los planes de estudio y de esa manera participé, aunque indirectamente, de esa discusión. Estoy alejada desde hace algunos años, después de jubilarme y no conozco exactamente los términos en que ahora se discute. Estuve en la Dirección desde 1986 hasta 1990, cuando renuncié. Todavía era joven, tenía 77 años. Tal vez les interese saber que en el período del rectorado de Risieri Frondizi, siendo el profesor Salas decano de la Facultad, se abrieron las cátedras paralelas a las que accedimos Gregorio Klimovsky en Epistemología y yo en Educación Especial, que entonces tenía otro nombre.

Como los alumnos de la profesora titular eran solo cinco, el decano creó una “cátedra libre” que atrajo a muchos maestros, quienes concurrieron con mucho interés. Cuando falleció la profesora titular yo fui convocada para reemplazarla. Esta era la doctora Tobar García, pionera en estos problemas. Era médica y maestra y trabajó para identificar y atender a niños con problemas de aprendizaje desde la escuela, propiciando diversas soluciones a este respecto. Pero, como ya dije, en esa misma época se venía discutiendo la manera de encarar este vasto problema y, si bien es necesario partir de un enfoque multidisciplinario, hay que considerar a estos alumnos como sujetos de la educación y tratarlos desde nuestra condición de

educadores. Se sabe que en este sentido se ha elaborado el concepto de Niños con Necesidades Especiales de Educación (NEE) pero, en todos los casos, si bien hay que atenderlos según lo indican esas necesidades, deben ser educados como todos, en condiciones de normalidad, sin discriminaciones.

E. 1: Otro de los aspectos que quiere tocar esta entrevista tiene que ver con la manera en que los entrevistados ven la carrera en la actualidad, sobre todo pensando en el futuro. ¿Cómo ve usted el presente y el futuro de las Ciencias de la Educación?

B. B.: Lo que yo veo fundamentalmente es un gran divorcio entre la carrera y la realidad del sistema. Desde las dos líneas que yo he trabajado más específicamente, el problema de la educación especial y el de la enseñanza inicial de la lectura, me atrevo a confirmarlo.

Además de mi experiencia a partir del IAR para niños con problemas en su desarrollo natural, me ha interesado el problema de la enseñanza inicial de la lengua escrita como clave para combatir el fracaso en primer grado y, de ese modo, el fracaso escolar en general.

Esto se probó en la actividad que desplegamos en el SI-CaDIS (Servicio de Investigaciones Curriculares de Educación a Distancia) que generamos en el GCBA cuando asumió el gobierno constitucional Alfonsín, después de la dictadura militar que había impuesto el famoso diseño de “las trece letras”. Esa actividad fue puesta a prueba en una investigación iniciada en 1990, cuando asumió el gobierno siguiente y se interrumpió en 1991, pero dio lugar a nuevas hipótesis sobre el desarrollo de la lengua escrita en el primer año de la escolaridad que ahora se demuestran y corroboran a partir del proyecto Maestro+Maestro que está vigente en la Ciudad desde 1998.

Podemos justificar con muestras de todos los años, 1991-1992 y 1999-2007, que efectivamente se comprueban tres

hipótesis: la primera, que los niños llegan al sistema formal con distintos niveles de desarrollo de la lengua escrita; la segunda, que durante el primer año de escolaridad la escritura evoluciona en un proceso creciente para llegar a la comprensión del texto; y la tercera, que el desarrollo de la lengua escrita en el primer año y primer ciclo de la escolaridad es el efecto de una enseñanza de calidad. Estas experiencias fueron publicadas en tres sucesivas ediciones del libro *La escuela puede*, de Editorial Aique. Las dos primeras aparecieron en 1991 y 1992 y la tercera, de 2008, agrega los datos de las investigaciones que se ponen en juego para demostrar esas hipótesis. Además, y en relación con esas actividades y durante su transcurso, publiqué en el Fondo de Cultura Económica, otros dos libros, *¿Primeras letras o primeras lecturas?* en 2004 y *Enseñar a entender lo que se lee* al año siguiente.

Además, con los testimonios de las evaluaciones externas que las corroboran, se confirma la intención que tuvo el título en los años '90 ante las dudas que se expresaban acerca del poder de la escuela. Sí, "la escuela puede" mientras se cumpla la tercera hipótesis sobre la calidad de la enseñanza. El ministro Narodowski ha expresado en diversas circunstancias su total acuerdo con el mismo y ha dispuesto diversas medidas para extenderlo, con un plan muy ambicioso que ya se está cumpliendo en la Ciudad. Existe un equipo fuerte, muy bien formado, nacido al calor de la misma historia del proyecto en una década de intenso y entusiasta trabajo, que es una garantía para su generalización.

Entrevista a Rubén Cucuzza

Referencias:

R. C.: Rubén Cucuzza

E. 1: Jessica Baez

E. 2: Ana De Carolis

E. 3: Natalia Vázquez

E. 4: Nicolás Arata

E. 3: ¿Qué razones lo motivaron a elegir la carrera? ¿Cómo llegó a Ciencias de la Educación?

R. C.: En principio, era maestro primario. Fui maestro de la Escuela Normal durante cinco años; egresado del Mariano Acosta. Para esa época, 1961, empecé a trabajar en el mismo barrio en que había nacido, en la misma escuela en la que había estudiado, la n° 11 del Distrito Escolar n° 20 en Mataderos, y no tenía ninguna idea de continuar mis estudios universitarios.

Para la época, para un hijo de obrero –mi padre trabajaba en Jabón Federal– era suficiente. Estaba muy cómodo como maestro, me alcanzaba como para sostenerme; tenía dieciocho años y no tenía interés en continuar ningún otro estudio. Pero éramos cuatro maestros de la misma zona de Mataderos y a los otros tres se les ocurrió seguir estudios universitarios. Yo no tenía adónde ir, cuando los visitaba en sus casas estaban estudiando Sociología y terminaba encontrándome con mis amigos para estudiar junto con ellos porque estaban preparando su examen para Sociología, en Filosofía y Letras. De los cuatro, dos renunciaron. Uno decidió presentarse y me vino a buscar

para dar el examen de ingreso, que se rendía en el Colegio Nacional de Buenos Aires y nos equivocamos, fuimos a rendir a la sede de Viamonte. Como a los cuatro o cinco meses, una vez que cruzamos por ahí, por Viamonte, a alguno se le ocurrió ver cómo nos había ido: había entrado yo solo.

Ingresé, me preguntaron en qué carrera me anotaba, y tampoco dije Ciencias de la Educación. Pregunté si era importante y me dijeron que sí, uno tiene que anotarse en alguna y elegí Sociología. Empecé a ir a la Facultad en Viamonte, en donde ahora está el Rectorado. Cursé las materias introductorias de Ciencias de la Educación y de Filosofía, que eran Introducción a la Historia y a la Filosofía, pero sin pensar en completar ninguna carrera. Iba a la Universidad como iba al cine, preguntaba qué daban este cuatrimestre y me anotaba en alguna materia, insisto, sin anotarme en alguna carrera, sino en lo que se me ocurría cursar; Historia Social la daba José Luis Romero, y me anotaba. Del mismo modo cursé más materias de Historia, en ese momento tantas de Historia como de Ciencias de la Educación, o de Psicología. Las de Ciencias de la Educación en realidad las cursaba en función de necesidades o de curiosidades que me planteaba la práctica como maestro.

E. 1: ¿Seguía trabajando como maestro durante su formación universitaria?

R. C.: Sí, seguía siendo maestro primario, durante siete u ocho años fui maestro de escuela, y cursaba de una manera absolutamente aleatoria, es más, había cuatrimestres en que no cursaba nada. Hacía teatro independiente, si me gustaba más en ese momento hacer otra cosa, la hacía.

Cuando vino la “Noche de los bastones largos” de la dictadura en 1968, se volvió muy irrespirable el clima en Filosofía, renunciaron los profesores. Comparado con lo que vino después, la dictadura en serio, la de Onganía

era un juego de niños. Como lo fue salir corriendo ese día y detenerme para recoger una bomba de gas que se había abierto de una manera muy particular y llevármela dentro de un folio, de un sobre, o algo por el estilo, gaseando a todos los que venían en el micro mientras regresaba a casa. Yo no me daba cuenta, venía de haberme metido adentro del gas. Lo que no quiere decir que no haya muerto gente, aun en ese período. Me acuerdo de un estudiante de medicina del Partido Comunista, Daniel Horacio Grinbank, asesinado por una banda fascista de Tacuara en una manifestación en Congreso en el '65. En el período del gobierno de Illia, en un momento de lucha por el presupuesto, formamos un cordón de seguridad sobre la escalinata del Monumento a los dos Congresos, nos atacaron y a Daniel le metieron un balazo en la cabeza. Era un juego de niños pero como esos toboganes donde a veces algún pibe se viene en banda de cabeza.

El tema de los bastonazos fue en Exactas. En ese momento estaba cursando, pero se había trasladado la sede de la Facultad a la calle Independencia, y ese episodio que cuento, de la bomba lacrimógena, fue después de escuchar el discurso de Fernández Long en el hall de planta baja, dentro de la Universidad. Allí ingresó la infantería y nos expulsaron a los bastonazos sobre la avenida Independencia donde nos persiguieron con perros y gases.

E. 1: ¿Cómo era la relación con sus otros compañeros? En esos primeros años de la formación contaba que iba haciendo las materias por recomendación o por cuestiones prácticas.

R. C.: O por las compañías también. Ya dije que venía de un barrio obrero, tomaba el colectivo 155, que salía de un café de Mataderos –existe el café todavía– y terminaba en Viamonte y el Bajo, a dos cuadras de la antigua sede de Filosofía y Letras, donde ahora está el Rectorado, y con ese 155 regresaba a Mataderos. Salía de un café donde

escuchaba algún vago de la barra que volvía del ex balneario “El Ancla” y contaba “nos hicimos un zarzo y una cantora”, o sea, nos robamos un anillo y una radio, para escribir en un parcial en Viamonte “no he de dejarte pensar que el ser no sea, dice Parménides”.

Mi relación con los compañeros estaba fuertemente condicionada por mi origen obrero. No sé cómo explicarlo. Por más que venía de una experiencia política en la Federación Juvenil Comunista, venía de un barrio obrero, entonces mi relación con los compañeros –si tengo que definirla de alguna manera– era de extrañeza, nunca se me había ocurrido pensarlo: extrañeza.

No pertenecía a ese ambiente social, ni al ambiente económico ni al cultural. Mis contactos y mi modo de hablar respondían a orígenes populares en un barrio. Mis acercamientos a la clase obrera no eran teóricos. Los obreros de los murales de Carpani de la CGT de los Argentinos, que colgaban de los pasillos de la Facultad, eran musculosos, corpulentos; los obreros no eran eso. Mi viejo, que había levantado Jabón Federal el 17 de octubre del ‘45, era medio petizón y tirando a gordito.

Entonces, mis relaciones podían llegar a ser de afinidad desde el punto de vista ideológico con algunos sectores dentro de la Universidad, pero no pertenecía a ese nivel social ni cultural. En esa época hubo un censo universitario, en 1961, que marcaba apenas un 3% de hijos de obreros en la Universidad. No digo asalariados, asalariados podría haber muchos; digo obreros, y estoy hablando del hijo de un obrero. Ingresábamos a la Universidad con un pasado peronista, un pasado de persecución. Me aplicaron, o intentaron aplicarme, en segundo año de la escuela secundaria, en el Acosta, el Decreto 4161 de represión del peronismo y me perdonó la vida el rector sustituyéndolo en ese momento por veinticuatro amonestaciones. Me refiero a la época de “Laica o Libre” en 1958.

El peronismo duró lo que pudo durar en mi cabeza esa contradicción acerca de mis orígenes en la clase obrera y las vivencias que uno tiene dentro de barrios obreros, en contraste con lo que significó la Revolución Cubana. Fidel Castro había fusilado a los representantes de los sectores de la dominación, pero mi padre y nuestros vecinos habían ido a jugarse la vida en los bombardeos de junio de 1955, y los que habían bombardeado habían sido perdonados por el peronismo “para no derramar sangre argentina”. Ahí se acabó el asunto con el peronismo y pasé, sin renunciar a mis orígenes, a trabajar en otros sectores más radicalizados, como lo era en ese momento el Partido Comunista.

**E. 1: ¿Comenzó a participar en el Partido Comunista en paralelo con la Facultad?
¿Qué puentes mantenía entre la militancia política y la Universidad?**

R. C.: En paralelo con la Universidad, las diferencias se producían entre los militantes del propio sector, porque la mayoría no trabajaba. Si armaban unas asambleas, que duraban estrepitosamente hasta las dos de la mañana, yo me tenía que ir antes porque tenía que ir a la escuela. Cuando me tenía que retirar, me reclamaban que me quedara porque llegaba la hora de la votación, y al otro día yo trabajaba; no me podía quedar, por ejemplo, a una toma –que empezaban en esos momentos–. Hasta que las discusiones se me convirtieron en muy abstractas.

Como dije iba y venía, cursaba o no cursaba en la Universidad por meses, pero cuando volvía a aparecer no entendía ni los carteles, y si preguntaba qué era el MUF, que era el Movimiento Unificado Federal, estoy inventando. “¿Y de dónde salió?”, “Es una fracción del MOCO” –este existió en serio, Movimiento Organizado Contra los Otros, era un grupo que existía en Viamonte, formado por gente que tomaba las cosas con mucho humor y podía llegar a organizar campañas por la desaparición

del teléfono porque eso significaba aislar al Decanato de la Universidad. No entendía los cambios en las siglas y las fracciones sucesivas de la izquierda con apenas cuatro meses que dejaba de ir a estudiar. Eso llevó a que optara por trabajar políticamente. Pensaba que en el gremio las cosas eran mucho más sensatas, no discurrían dentro de ese clima de aislamiento precisamente, creo, por esta separación de la realidad y la vida cotidiana. Alguna vez detrás de una puerta, ahí en Viamonte, nos habían mandado, a un compañero y a mí, a que cubriéramos la entrada por la asamblea que se estaba realizando adentro con una cachiporrita que era una sonrisa. Sentimos que golpeaban la puerta para avisarnos que en los alrededores se estaba planeando un ataque de nacionalistas de Tacuara, con ametralladoras. Recuerdo que les revolée la cachiporra diciéndoles que se dejaran de joder. Era, efectivamente, en muchos sentidos, una contradicción.

E. 1: ¿Qué espacios de formación mantuvo en paralelo con los estudios universitarios y quiénes integraban ese grupo?

R. C.: Como estaba en el gremio, la Unión de Maestros Primarios, y era delegado del Distrito Escolar n° 20 de maestros de Mataderos, estábamos vinculados con el periódico *Educación popular*, lo difundíamos. Comencé a juntarme en ese momento con el grupo de los que dirigían, editorializaban y escribían *Educación popular*: Luis Iglesias, Rosa Falcón, Berta Perelstein, Héctor Félix Bravo, Alfredo Bravo –que era joven, los demás eran más grandes, y del grupo al que pertenecía éramos los más jóvenes–, Ricardo Nervi, que dictó Didáctica, creo, como cátedra paralela. En ese entonces, no sé ahora, se permitía gestar cátedras paralelas. Una cátedra la dictó Ricardo Nervi, que venía de ese grupo de *Educación popular*. Lo que me influyó ideológicamente fue este grupo y la actividad política y gremial en el PC y la Unión de

Maestros Primarios. El grupo de *Educación popular* tenía estrechas relaciones con el Partido Comunista, y aquí me acuerdo de otro egresado de Ciencias de la Educación que había tomado esa tarea, Arturo Diéguez y, luego del golpe de 1966, de estos sectores liberales o de izquierdas, o democráticos antiperonistas, radicales, socialistas, lo que fuera de ese amplio arco que funcionaba alrededor de *Educación popular*. O lecturas propias del Partido Comunista, los sectarios manuales de marxismo que venían por el lado de la URSS. Era la época de un Partido Comunista muy stalinista, no era todavía ni siquiera Harnecker o el reproductivismo de Althusser, todo eso fue posterior.

E.1: Quisiéramos volver sobre la “Noche de los bastones largos”. ¿Qué otros recuerdos tiene sobre aquel episodio y de qué manera influyó en su tránsito por la carrera?

R.C.: Tuve que definir qué hacía luego de la “Noche de los bastones largos”. Podría haber elegido terminar la carrera de Ciencias de la Educación o la de Historia. De las dos tenía el grueso de las materias cursadas y decidí terminar la primera porque pensé que era lo que más me convenía considerando que ya estaba trabajando dentro del Sistema. Hasta el golpe de 1966 tenía la mitad de la carrera de Ciencias de la Educación, no sé cuánto tenía de Historia y en dos años terminé la primera; o sea, eran veintiocho materias, catorce cursadas de esta manera romántica y bohemia, al estilo de un Abelardo medieval. En esos cuatro o cinco primeros años, iba a la Facultad a cursar, no al azar, sino sin la obligación de un currículum determinado por un título, no me interesaba. Cuando tuve que recibirme fue porque en la Universidad había renunciado el grueso de los profesores más interesantes y en apenas dos años terminé una carrera. Esto es un indicador de cuál fue el declive que se produjo después del golpe de estado.

E. 1: El clima universitario, ¿de qué manera se expresaba? ¿Qué cambios trajó aparejados en la carrera?

R. C.: En ese momento para nosotros era ofensivo entrar a la Universidad y que pidieran documentos o mostrar la libreta para poder entrar. No se hablaba en las aulas si previamente no se controlaba la presencia de policías en el pasillo. Asistí a alguna asamblea realizada fuera de la Universidad en una biblioteca protestante en el barrio de Flores. Eso era lo cotidiano. Después, lo que ocurría en las cátedras era un bajón absoluto de nivel.

Hasta ese momento cursar en la Universidad implicaba una lectura doble, esa era la llamada Universidad reformista, la época de oro; para nosotros era la Universidad del imperialismo, del enemigo, y había que ir a criticar a Germani y a todo el funcionalismo que estaba a cargo de Ciencias de la Educación, leyendo simultáneamente lo que nos daban por el lado de la asignatura y también material de izquierda. Reivindicar a Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases* era reivindicar un cambio en la bibliografía. Pero después, la cosa se convirtió en una joda, definitivamente. Una docente de Pedagogía Diferencial, se llamaba así en ese momento, llegó a decir que iba a dar una clase sobre Piaget, pero que Piaget no era su fuerte, que tenía sí una amiga que había leído mucho, así lo dijo, y se alquilaban balcones en esa oportunidad, para escuchar la clase, era muy gracioso, divertido.

Por ejemplo, esta misma mujer anunció que iba a tomar un parcial “objetivo” y el parcial con preguntas tradicionales simplemente había sido pasado por un mimeógrafo. Me acuerdo que levanté la mano y pregunté si la objetividad del parcial se la daba el mimeógrafo, los mismos compañeros me obligaron a sentarme y dejarme de joder, diciéndome: “basta, no hinchés, hagamos el parcial”. Esta es una anécdota que es indicador del bajón.

Creo que de ese período rescato únicamente a la profesora de Historia de la Educación, con una orientación fenomenológica, que provenía del profesorado, Élide Gueventer.

E. 2: En esta misma línea, ¿cómo era la participación política en la Facultad y bajo qué partidos se agrupaban los estudiantes?

R. C.: La participación política no sé si era muy diferente a la actual. Las asambleas eran de grupos, había momentos de mayor nivel de agitación y las asambleas eran más numerosas, pero no tengo la sensación de que la cosa fuera de masas. Aún desde mi posición de estar comprometido con un determinado partido, me escapaba porque “basta, tengo que ir a laburar”.

E. 3: ¿Recuerda libros o alguna lectura en particular que hayan sido significativos en el momento de su formación?

R. C.: Nombré *Educación y lucha de clases*. Quizá es algo exagerado lo que estoy diciendo, porque también en esa época se leía a Lucien Sève, la línea del marxismo francés. El Partido Comunista tampoco era un bloque uniforme, homogéneo; dentro de él había sectores como el grupo de filosofía de Barceló, un filósofo marxista muy interesante, que discutía y dialogaba con los filósofos marxistas franceses, Roger Garaudy, por ejemplo, y con muchísimo nivel. O con sectores del Partido Comunista que eran muy dogmáticos y stalinistas; se encontraba bibliografía de un lado y del otro.

Entre la gente de Historia, había grupos muy interesantes, con trabajos importantes, que excedían la línea que se bajaba en ese momento: Leonardo Paso, responsable del grupo de Historia, sobre quien habría que analizar ciertos momentos, porque aún tiene determinados textos que en Historia Argentina siguen teniendo valor hasta la actualidad.

E. 2: ¿Qué debates académicos tenían lugar en aquel momento dentro de la carrera? ¿Cuáles quedaban definitivamente afuera?

R. C.: Yo era un marginal dentro de la carrera de Ciencias de la Educación, no participaba activamente en los debates político-organizativos dentro de la carrera, porque siempre lo pasé como un *border*, como dicen ahora. Pero un debate que recuerdo fue la discusión sobre la introducción de algunas conferencias de Héctor P. Agosti, impulsadas por el Centro de Estudiantes. Estos seminarios tuvieron su repercusión, porque Agosti fue introductor de Gramsci en la Argentina; fue el maestro alrededor del cual se formó el grupo en el que había gente como Portantiero. Sería interesante discutir por qué se quedó Agosti dentro del PC y no toda esta camada de jóvenes como Portantiero.

E. 3: Al momento de egresar de la carrera, ¿cuáles eran sus intereses político-académicos?

R. C.: En ese momento, ya en 1969, estaba trabajando como rector de un colegio secundario en Munro. Era una escuela secundaria que aún existe, que sobrevivió a la dictadura, generada por un grupo de socialistas y expulsados del PC, entre ellos, Anunciada Mastelli de Miceli, que era una escolanovista marxista, impulsora del primer gremio docente de la República Argentina, en 1943. En la revista *Archivos* de la Universidad de La Plata se publicó un trabajo que rescataba la figura de Anunciada, porque es un ejemplo de lo que podría ser un escolanovismo marxista, progresista, izquierdoso, liberal en definitiva, en nuestro país. Ella fue una gran influencia; mis aprendizajes de lo que era la docencia oscilaban entre salir de la Universidad y pasar por el departamento del matrimonio de Anunciada y Domingo Miceli, frente a la cárcel de Caseros. Allí aprendí muchísimas cosas para mi trabajo como maestro primario. Las curiosidades teóricas las canalizaba en

Filosofía y Letras pero, las cuestiones prácticas las aprendía con Anunciada. Nunca entendí cómo a Ponce lo leí a partir de ella, ya que dirigía un seminario sobre Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases*, cómo esta mujer leía a Aníbal Ponce, que tiraba munición gruesa contra la Escuela Nueva. Pero cuando tenía que resolver problemas sobre la práctica cotidiana, apelaba a sus tarjetas, a sus técnicas artesanales armadas, como lo hacían estos maestros, no sé si decir positivistas, escolanovistas hasta por ahí nomás. Tenían recetas, en el mejor de los sentidos, para resolver los problemas cotidianos.

En esa escuela terminé siendo rector. Tenía una experiencia interna de gobierno colegiado: los profesores votaban al rector, aun en el período de la dictadura. Me eligieron rector en 1978, ya en dictadura; acá se ve cómo en todas las experiencias no se puede establecer mecánicamente ninguna relación entre la situación política y lo que ocurre dentro del Sistema Educativo. En esta escuela, de repente, los actos escolares eran una asamblea. El sistema era de autodisciplina, una cosa espantosa porque se enfrentaban los alumnos con un tribunal de los propios compañeros, pero en esta época era sumamente progresista. Pensar lo que se armó después con el tema de eliminar las amonestaciones, cuando nosotros ya en 1978 hacíamos esto. Para su época era progresista.

E. 3: En uno de sus primeros libros, *La reforma educativa: signo de una época*, usted usó seudónimo. ¿Cómo y bajo qué condiciones se escribía para tener que apelar a ello?

R. C.: En ese libro utilicé un seudónimo. Dentro del PC éramos muy pocos los maestros, aunque estuviéramos en períodos en que no hubiera una represión o una clandestinidad muy acentuada, no utilizábamos para determinados escritos nuestros propios nombres, por protección o seguridad. No en el sentido de desaparición, eso vino después, sino en el sentido de que no nos exoneraran. Les

doy una exclusiva: en realidad el que me puso ese seudónimo fue Agosti, porque cuando escribí con mi propio nombre en un periódico, que se llamaba *Hoy en la cultura*, un artículo sobre las experiencias de cinco maestros que alfabetizaron en Cuba, que fue lo primero que escribí, Agosti dijo: “¡Cómo va a escribir ese hombre con ese apellido: Cucuzza!” ¡Me impugnó el apellido! Algo me debe haber influenciado porque busqué otro apellido, y apareció Héctor Zonda. En un determinado momento Héctor Zonda fue excesivamente conocido, se sabía quién era, entonces lo cambié por otro, Juan Crisóstomo, porque ya no tenía sentido mantener un seudónimo si todo el mundo sabía que era Rubén. Los hice discutir y polemizar entre ellos. En un determinado momento, *Cuadernos de cultura* publicó algo de Héctor Zonda y en el otro número le contestó Juan Crisóstomo. Algún psiquiatra me dijo que corría peligrosamente por el lado de la disociación y que me dejara de joder con los seudónimos.

En algún momento escribía poesía y en *Educación popular* me largaron a un acto en el Luna Park en defensa de la Ley 1420, en 1964, con un espantoso poema sobre la ley. A partir de ese momento, se generó la idea de que el título de poeta era a todas luces injusto. Dejé de escribir, entre otras cosas, porque empecé a escuchar a Armando Tejada Gómez, que era un mendocino que provenía del radicalismo e ingresó al PC. Lo conocí en algún recital en el aula magna de Medicina y estuvimos en una escuela clandestina del frente cultural del PC encerrados durante un mes, vaya a saber dónde. Allí le escuché recitar: “Recuérdame esta noche y nómbrame en tu idioma, amor mío, muchacha, territorio de pájaros, nómbrame en las ciudades donde trepas los trenes con la amapola herida de tu vestido diario”, y decidí que no podría escribir poesía nunca más. Las canciones de Tejada Gómez se conocieron a través de César Isella; son hermosísimas. Algunas no han perdido

vigencia, porque son buenas melodías con una buena poesía. César Isella y Tejada Gómez era lo que consumía en poesía o en música, entre otras cosas, la generación de izquierda de los '60. Para reconstruir memoria de sesentistas de este período, no se pueden dejar sus nombres. Yo había escrito cuentos, ganado algún premio en cuentos infantiles y no infantiles. Me presenté a concursos de cuentos en revistas como *Nuestros hijos*, gané un concurso, y cuando se enteraron que estudiaba Ciencias de la Educación me empezaron a pedir artículos acerca de problemas escolares. Inventé un personaje, Sergio, que era un estudiante de escuela secundaria y cada vez que salía la revista, aparecía algún episodio en donde Sergio tenía algún tipo de problema: quería irse de vacaciones, o quería salir solo. Ahí empecé a escribir de una forma amplia sobre el problema educativo, sobre el problema político-educativo. Era parte de mi militancia en el PC, en los órganos del PC, *Cuadernos de cultura*, *Nueva era*, *Nuestra palabra*, en *Educación popular* y en boletines de la Unión de Maestros Primarios, especialmente en contra de la Reforma Saavedra Lamas. Es decir, si 1966 yo lo pego a una bomba de gas con el asunto de la “Noche de los bastones largos” –fue episódico eso, sobre el grueso de lo que estaba haciendo en 1966–, de ahí en adelante era la lucha contra la Reforma Saavedra Lamas, era escribir en su contra. La gente de Ciencias de la Educación comenzó a ser cooptada o pedida o llamada por los partidos políticos, no solo por el PC, cuando estos comenzaron a pensar que tenían que tener equipos de expertos o de científicos en educación. No sé cómo se instaló semejante cosa. Hacia los '60 se pensó que, así como tenían expertos en economía o en arquitectura, los partidos políticos cuando tenían que formular una plataforma acerca de, por ejemplo, la higiene, buscaban un especialista; había un determinado profesional

que era aquel que había que consultar para los problemas educativos, científico-educativos.

Entonces el PC tenía su Comisión de Estudios Pedagógicos, que mostraba con mucho orgullo hacia fuera, demostrando qué renovado estaba; y en esa comisión figuraba gente, de la que puedo mencionar a la que abiertamente lo ha reconocido *a posteriori*: Héctor Zonda, por ejemplo, Rosa Nascimento, Berta Perelstein de Braslavsky, y otros a los que no menciono porque no sé si estarán de acuerdo en reconocerlo. Dentro del Partido Intransigente estaba Hebe San Martín de Duprat, una especialista de nivel inicial que fue decana del Departamento de Educación de la UNLu, y era miembro de una comisión asesora del Partido Intransigente. Daniel Filmus estaba en el Partido Peronista, ahí era más difícil identificarlos por las facciones que tiene el Partido Peronista; Ana Lorenzo... distintos miembros, que no se reconocen entre sí quizá por las fracturas propias del peronismo, pero este partido también sabía que tenía que tener sus especialistas en Ciencias de la Educación, y eran egresados de nuestra carrera.

E. 4: La reforma educativa...: ¿en qué medida expresaba una forma particular de intervención dentro del campo educativo, en un momento tan singular como 1973?

R. C.: Señalé cómo los distintos partidos políticos comenzaron a captar egresados en Ciencias de la Educación y comenzó a entenderse que como “técnicos” o “científicos” podíamos aportar a sus plataformas educativas. La Comisión de Estudios Pedagógicos, formada bajo la iniciativa de Rosita Nascimento, llamó como asesora a Berta Perelstein de Braslavsky, ya en ese momento con una trayectoria académica muchísimo mayor que las nuestras. Discutía, asesoraba en todo lo que fuera pedagogía o políticas educativas dentro del PC, rezongando y diciendo que no podía ella misma dar cuenta de todos los planes educativos en general y que nos especializáramos cada

uno de los integrantes. En aquel momento el tema político del partido era cómo escapar, salir de una postura política que se limitaba a la consigna de la defensa de la Ley 1420, a la idea de utilizar el sistema educativo como paradigma argentino en el sentido positivo, etc., que llevaba a rechazar cualquier intento de reforma para pasar a lo propositivo, es decir, ¿qué era lo que queríamos nosotros con el sistema educativo? No es azaroso que el libro se llame *La reforma educativa, signo de la época*: resalto que la reforma era un signo de la época porque ese era el aporte de Berta Perelstein. Nos habilitó hasta con cierto alivio para comenzar a abrir la cabeza a propuestas y salir de la cosa agitadora con la que veníamos trabajando hasta ese momento. Es decir, frente a una propuesta o documento oficial, comenzar a gestar la respuesta al mismo que después elaboraba el PC o los gremios en los que veníamos actuando desde el PC.

Creo que en el artículo de Berta había mucha influencia, sobre todo en lo que hace a la estructura del sistema educativo, de la República Democrática Alemana. Sobre todo por sus concepciones acerca de la educación politécnica. Para la misma época, en Cuba la “politecnización” consistía en esto de trabajar un turno en la zafra y otro estar en la escuela, intercambiando. Berta consideraba que el desarrollo económico, el desarrollo en general de la Argentina, superior al de Cuba, nos permitía aproximarnos más a un sistema como el de la República Democrática Alemana. Partiendo de otra base, que no era con la que había arrancado Cuba, podíamos armar la educación politécnica en esos últimos grados de la escuela primaria, que se extendería a nueve años. En caso de que se prolongara la obligatoriedad de la primaria, no tendría ningún sentido mantener las estructuras tradicionales de primaria y secundaria heredadas de la época de la oligarquía del ‘80, estructuras generadas en función de otros objetivos

sociales. Lo más democrático, se pensaba, era extender la obligatoriedad primaria.

E. 4: En *La educación argentina: antecedente, formación y crisis*, de alguna manera siguen presentes estos debates, a los que se suma una perspectiva decididamente histórica desde donde enfocar la problemática educativa, publicado en otro momento, casi diez años después.

R. C.: El trabajo de editorial Cartago está también pegado al del Congreso Pedagógico. La discusión, en este caso interna dentro del PC, obedecía a una serie de preocupaciones teóricas dentro del marxismo sobre cómo el partido levantaba la Ley 1420 políticamente y el sistema surgido en los '80, si este era el resultado de la política de la oligarquía vacuna porteña. Alguna vez dijimos con cierta ironía que la Argentina era el lugar donde la superestructura funcionaba con mayor independencia y autonomía sobre la estructura que en ningún otro lugar del mundo, y ahí se explicaba cómo el partido veía a Moreno, a Belgrano, a la Revolución de Mayo como episodios que acompañaban el nuevo orden burgués, pero sin ninguna clase burguesa detrás que lo sostuviera y por eso fracasaron. Lo mismo se repetía con la tentativa rivadaviana, un proyecto burgués, en momentos en que se afianzaba el saladero y el latifundio rosista, por eso el fracaso. Lo mismo en la época de Sarmiento: intentos progresistas de vincular el desarrollo de los *farmer* al modelo estadounidense, cuando lo que produjo fue el modelo roquista de desarrollo del latifundio. ¿Cómo podía ser que en un país durante todo un siglo la superestructura siguiera produciendo fenómenos “burgueses” mientras que la estructura seguía funcionando con el crecimiento de los sectores más reaccionarios, cuasi feudales?

Tratar de encontrar eso implicó pasar mucho tiempo estudiando las cuestiones teóricas del marxismo acerca de la relación estructura-superestructura. En un determinado

momento pasamos a trabajar directamente en archivos, porque la discusión teórica nos dejó de interesar y tratamos de ver si efectivamente, como se afirmaba en el PC, se podía comprobar esa relación lineal entre las discusiones en el Congreso Pedagógico de 1882 que dieron como resultado la Ley 1420 y el Sistema Educativo argentino, colocado en las mejores posiciones del mundo en ese período. Descubrimos que el Congreso no había tenido una relación tan directa con la discusión de la Ley 1420; que Sarmiento, nombrado presidente honorario, ni siquiera había concurrido a las sesiones; y, más aún, se había opuesto a la convocatoria del Congreso. Esas discusiones nos llevaron a hacer esa propuesta de ruptura, la falla entre la propuesta triunfante en lo social y en lo económico en el '80, mientras que a nivel educativo se imponía el proyecto sarmientino, hipótesis que, leyendo ese artículo de hace tanto tiempo, merecería una gran discusión. No sé hasta qué punto no es un resabio de todo lo que veníamos diciendo antes de la relativa independencia, etc. La hipótesis es la parte más débil de ese capítulo del Sistema Educativo argentino. Lo que creo que sí sigue teniendo valor es la tentativa de diferenciar las distintas categorías. No hablar en bloque de la oligarquía del '80, de los laicistas o de los positivistas, sino entrar en cada una de esas categorías para diferenciar distintas posturas me parece que sigue teniendo vigencia. Ahora, diríamos, agregan complejidad.

E. 4: *En Historia de la educación a debate hay un tema más cercado por las demandas académicas, en torno a cuestiones metodológicas. Aquel libro, compilado por usted, busca colocar la mirada en la producción historiográfica educativa. ¿Qué recuerda de la confección de este libro?*

R. C.: En esa etapa efectivamente ya había terminado la dictadura militar y había logrado un cargo por concurso en la Universidad de Luján, en un equipo que dirigía Daniel

Cano. Una de nuestras primeras preocupaciones apuntó a por qué dentro del currículum se definía la Historia General de la Educación como una historia social. ¿Qué habían pensado quiénes definieron el currículum? y ¿qué era lo que habían pensado acerca de lo que es hacer una historia social de la educación? Porque uno puede arrancar del planteo de que no existe ninguna historia que no sea historia social. Eso nos llevó en algunas circunstancias, sobre todo cuando dábamos charlas en el exterior, a tratar de explicar que no era una influencia directa de Anales, que no es que nosotros hiciéramos una Historia Social de la Educación por seguir a la Escuela de Anales, aunque Anales tenía mucha influencia en nosotros. Esta cuestión nos llevó a una serie de discusiones en seminarios que finalmente se tradujo en ese capítulo, “Hacia una redefinición del objeto de estudio”, que escribí yo pero que en realidad pensaron muchos dentro del equipo con alguna reminiscencia del marxismo clásico, de algunas categorías utilizadas como modos de producción, medios de producción, relaciones sociales de producción, etc., que remiten al marxismo clásico y a una tentativa de poder utilizar sus principales categorías para construir una teoría historiográfica acerca de los problemas educativos, tentativa que creo no se logró porque tampoco la seguimos profundizando. A lo sumo la propuesta se limita a crear una especie de protocolo de lectura acerca de los problemas educativos históricos y no más que eso, no es un cuerpo de teoría acerca de la historia de la educación.

Estas discusiones del equipo nos llevaron a pensar un seminario. Creo que fue en el '93, en las segundas o terceras Jornadas de Historia de la Educación, cuando se nos ocurrió un seminario para discutir pura y exclusivamente los problemas historiográficos, porque entendíamos que en las Jornadas la discusión de los casos empíricos ocultaba a veces contradicciones o relatos que no explicitaban

las bases historiográficas desde las cuales se partía. Más aún, creo que partíamos del supuesto de que eso sucedía porque éramos pedagogos los que hacíamos historia de la educación y no historiadores provenientes de la carrera de Historia. Señalábamos eso como un déficit dentro de nuestra propia actividad en historia de la educación.

E. 4: Cerremos este recorrido haciendo referencia a *Yo argentino, la construcción de la Nación en los libros escolares*. Tal vez este constituye un punto de llegada de una larga investigación, también colegiada, en torno a los libros de texto. ¿Cómo se origina ese interés en torno al estudio de los libros de texto y hacia qué rumbos teóricos lo llevó eso?

R. C.: El trabajo con libros de lectura escolares no surgió, fundamentalmente, por influencia de la historia cultural; en esa época, el '96, no estaba tan difundido, por lo menos en la Argentina, sino como consecuencia de otros trabajos que veníamos realizando en un libro anterior; entre *Historia de la educación a debate* y esto hay otro libro, *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*, en el que nos dedicábamos a investigar no solo los problemas que discurrían dentro de la escuela sino las otras formas de transmisión de saberes que utilizaba el peronismo, como los actos escolares, los campeonatos deportivos, las unidades básicas. Entre ellos, al fin de estos trabajos, veíamos el problema de la inclusión de *La razón de mi vida* como libro escolar obligatorio. Pero es notable que el título de ese primer trabajo, *Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica*, no permitía encuadrarlo dentro de lo que actualmente se llama historia cultural, por lo menos en sus versiones francesas. Ahí no estamos hablando de representaciones, sino que lo hacemos casi en términos gramscianos.

El trabajo sobre *La razón de mi vida* nos llevó a buscar algún otro período histórico cuando, también frente a una ruptura hegemónica, se produjera una ruptura respecto de los contenidos escolares. Fuimos mucho más atrás de

1810, a rastrear en la misma Edad Media y hasta en los inicios del Cristianismo para ver que una de las constantes en la historia de la educación era la discusión sobre los contenidos en los libros escolares. La Didascalia Apostólica Romana en los comienzos del siglo I d. C. discute acerca de qué libros puede leer o no leer un cristiano. Por ejemplo, si busca filosofía, ahí está *El Génesis*, si busca poesía... remitiendo entonces a la pugna por los contenidos de un libro escolar. Pensado a largo plazo, y aquí hay algunas cosas de Anales, la discusión sobre los contenidos de los libros escolares es una de las constantes que se ha presentado durante toda la historia de la educación en sus formas institucionalizadas escolares. Entonces en el caso de Moreno, el intento de sustituir el catecismo por *El contrato social* creemos que obedece a esta larguísima discusión por los contenidos, a la puja por los contenidos en los libros.

Lo que quería agregar, lo nuevo con *La razón de mi vida*, es que además de la discusión ideológica por el contenido se suma la discusión con el discurso pedagógico. A Moreno se le impugna que *El contrato social* era perjudicial para la juventud, pero no se lo hace desde el punto de vista metodológico. En cambio, cuando se analizan los debates parlamentarios acerca de *La razón de mi vida* en el Congreso, ya con diputadas mujeres y diputadas maestras, la discusión es muy interesante porque algunas de las diputadas peronistas plantean: “es mucho más adecuado al desarrollo de la niñez plantear, no frases abstractas, tonas y vacías de contenido como ‘mamá hace la salsa’, sino los contenidos políticos que introduce el peronismo. ¿Por qué no se puede –se pregunta una de ellas– aplicar el método global con frases obtenidas de *La razón de mi vida*?”. Se suma otro elemento nuevo en esa larga duración que comentaba, que es la intervención del discurso pedagógico sobre el didáctico y metodológico, el discurso de las Ciencias de la Educación acerca del libro.

En el '96 –creo que me referí a eso– con esos dos textos sobre Moreno y el catecismo, *El contrato social* y *La razón de mi vida*, concurrimos a un encuentro en la UNED, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, citados por Gabriela Ossensbach, donde se reunieron distintos equipos que trabajaban con libros escolares provenientes de Sudamérica. Se conformó un grupo de universidades latinoamericanas ligadas al proyecto MANES –manuales escolares. De ese período y de esos trabajos surgió la compilación que realizamos con Pablo Pineau, de trabajos del equipo de Luján, titulado *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina*. La última actuación fue en 2006, el último encuentro en el cual las universidades de Bélgica, Portugal, España, México, Colombia, del Nordeste, con Teresa Artieda, y nosotros, en Luján, comenzamos a trabajar sobre la conformación de la idea de Nación o de la identidad nacional en los libros de lectura. En una charla que realicé en el CEINCE –Centro Internacional de la Cultura Escolar–, que dirige Agustín Escolano, sobre la base de otra charla mía en ese seminario, con un mayor desarrollo surgió *Yo argentino...*

E. 1: Finalmente, respecto al estado actual de la formación de licenciados/as en Ciencias de la Educación: ¿qué opinión le merece y qué aportes entiende que habría que hacer a la carrera?

R. C.: En los últimos tiempos llevo una carga muy pesada de escepticismo, y no sé si sería prudente, trabajando con jóvenes, cargarlos de esta manera. En todo caso tómenlo como una referencia a aquella famosa frase de Gramsci sobre el escepticismo de la inteligencia y el optimismo de la voluntad. Estoy muy descreído respecto de la formación en esa carrera, que en algún momento yo la percibí como la posibilidad de que me reforzara o me aclarara algunas cosas que surgían desde mi práctica cotidiana. Nunca creí en algo como “las Ciencias de la Educación” en abstracto,

que vinieran a resolver los problemas del aula. Además, no sé si efectivamente ese sea el objetivo. Resolver los problemas del aula, eso suena muy empirista. Sí en otro momento yo asumí con orgullo aquello de que “nosotros, los pedagogos críticos, revolucionarios, contribuimos a la formulación de las políticas”, porque efectivamente éramos los especialistas. A pesar de que en realidad –vuelvo a lo cotidiano– el rector que me precedió en esta escuela de Munro, en medio de una reunión de padres, me tiraba del saco diciéndome: “estás hablándole a los padres, no estás en Viamonte”. Yo andaba por la estratosfera hablándoles a los padres.

Estoy bastante desengañado con la jerga, con la construcción de un vocabulario abstruso, de los códigos que circulan dentro de nuestra parroquia. Acabo de cerrar el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, con una breve charla que fue en realidad una provocación, hablando de las malas palabras, parafraseando a Fontanarrosa, diciendo que en nuestra parroquia sí hay malas palabras. ¿Por qué las cosas tienen que ocurrir “al interior” de vaya uno a saber qué? ¿Qué quiere decir “hipotetizar”? ¿Por qué se generan vocablos supuestamente científicos, cuando las cosas pueden expresarse a veces simplemente con el lenguaje común? ¿Por qué se tienen que construir categorías como el “sujeto...” con algún añadido?

La categoría de sujeto es muy compleja dentro del marxismo como para agregarle a su vez otra. ¿Qué es el sujeto pedagógico? A esta altura creo que ni Adriana Puiggrós debe estar convencida de qué es lo que es. Creo que esa generación de categorías obedece a la puja y a la competición que se produce en función de las maestrías, los doctorados, los seminarios, que mi generación no tuvo, la actual, sí. Empujados a estar corriendo atrás del grado, los posgrados; y en última instancia a inventar todo este tipo de categorías.

Eso me genera bastante escepticismo acerca de los científicos de la educación, por las formas en que se acercan, además, para defender su situación, para legitimarse frente al maestro y al docente que está metido dentro del sistema. Yo he sido decano, en el Departamento de Educación en la Universidad Nacional de Luján, y en algún momento me pasó de salir a caminar por las aulas y encontrarme con un gran cartel en el pizarrón que decía: “Me tiene podrido Vigotsky” y estoy seguro de que lo escribieron maestros que vinieron a algún curso que hemos dado nosotros, los científicos de la educación. “Me tiene podrido Vigotsky” ¡Pobre, él no tiene la culpa! No estoy defendiendo al conductismo ni estoy en una posición nostálgica. En nombre del constructivismo, en nombre de determinadas corrientes, se ha producido un enfrentamiento entre el teórico de Ciencias de la Educación y el maestro o el docente que está al frente de las aulas y en la trinchera.

Esto obedece evidentemente a mi biografía. Yo llegué a la carrera de Ciencias de la Educación, pero desde mi puesto de maestro, entré a Filosofía desde mi barrio, y a la larga creo que ese viaje en el 155 se convierte en una metáfora de un viaje entre la cultura oral popular y la cultura letrada de las elites, un viaje en el que finalmente no termino de pertenecer a ninguna de las paradas.

Entrevista a Norberto Fernández Lamarra

Referencias:

N. F. L.: Norberto Fernández Lamarra

E. 1: María Luz Ayuso

E. 2: Nicolás Arata

E. 1: ¿En qué año ingresó a Ciencias de la Educación y cuáles fueron las razones que lo llevaron a elegir la carrera?

N. F. L.: Empecé la carrera en 1957, en el segundo semestre, como una especie de gran desvío de mi proyecto original. En realidad, de joven, quería estudiar abogacía y, al egresar de la Escuela Normal Mariano Acosta, comencé a cursar en la Facultad de Derecho. Fui el segundo promedio de mi promoción y existía entonces la costumbre de ofrecerle un cargo de preceptor al primer promedio. Entonces, además de cursar Derecho, trabajaba como preceptor de tarde y como maestro a la mañana, en una escuela primaria. Ahí fue donde Gustavo Cirigliano, que había sido profesor mío en el secundario y era uno de los más jóvenes, me contó que habían creado la carrera de Ciencias de la Educación y que él estaba como docente en la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación. Empezó a hablarme de eso y a convencerme para que hiciera la carrera. Yo lo rechacé rotundamente porque tenía muy claro que quería ser abogado, hasta que insistió tanto que dije: “Bueno, voy a asomarme por ahí para ver qué pasa”.

Cursé dos materias nada más, mientras seguía haciendo Derecho. Ese plan de estudios tenía muchas Introducciones, cuatro obligatorias y dos optativas; era la estructura de toda la Facultad, muchas Introducciones: a las Ciencias de la Educación, a la Psicología, a la Literatura y a las Letras. Me anoté en las Introducciones a Sociología y a Ciencias de la Educación. En Derecho, uno preparaba las materias en su casa e iba a rendir examen, no había vida universitaria. Acá sucedía todo lo contrario; habían empezado todas las demás carreras: Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología, Antropología y era un ambiente muy especial, académico, político, de discusión, de grupo y la verdad es que me atrajo; además, yo era uno de los pocos varones entre tantas chicas, eso era un elemento de atracción.

Ese año y el siguiente cursé materias ahí, y las materias de Derecho, hasta que dije: “Si sigo con las dos carreras no me voy a recibir nunca, así que hago Ciencias de la Educación, y cuando la termino, retomo Derecho”, cosa que hice, cuando terminé Ciencias de la Educación, fui a Derecho, y me di cuenta de que no me interesaba el ambiente de las materias codificadas; yo ya había decidido cuál era mi campo de interés académico en la educación. O sea que terminé mi carrera con una idea muy definida, sabía qué me interesaba, a diferencia de la mayor parte de mis compañeros que no la tenían o que tenían una idea más genérica. Además, a pesar de que el primer año y medio lo hice con Derecho y teniendo dos trabajos, me recibí en cuatro años y medio, fui uno de los primeros de mi promoción, de los que habíamos entrado en 1957.

Lo que más me definió fue el ambiente diferente entre una Facultad muy fría, como Derecho, y otra que, en ese momento, tenía una actividad académica muy intensa. Sobre todo, para los que pertenecíamos a la primera promoción de todas estas nuevas carreras; también me decidió

que el profesor Cirigliano me dijera que esta carrera no tenía griego ni latín, que sí tenía Pedagogía. Es decir, fue como el primer acercamiento real a las Ciencias Sociales y a cada una de las disciplinas desde una perspectiva científica. Quizás la que marcó el rumbo en eso fue Sociología; la nuestra menos, porque era muy despareja académicamente, pero había una persona que era muy valiosa: Juan Mantovani, que era ya un señor un poco mayor, que pertenecía a una generación muy anterior; también la presencia de Gilda Romero Brest, su adjunta. Con Mantovani mantuvimos una relación más afectiva; murió en 1960 ó 1961: yo en ese momento era delegado de estudiantes en la Junta Departamental, así que en ese año tuvimos mucha relación personal.

E. 2: ¿Cómo recibió su familia la noticia de su elección por las Ciencias de la Educación? ¿En su entorno había familiares con estudios universitarios?

N. F. L.: Muy mal. Sobre todo decían: “¿qué es eso?”. Yo creo que mi padre hasta que murió, pobre, nunca lo terminó de entender; no era percibida como una carrera universitaria. No sé qué está pasando ahora, pero cuando uno ve que las carreras tradicionales tienen el 70%, el 80% de la matrícula, queda claro que eso sigue vigente en la actualidad. Quizás un poco menos porque en estos años las carreras de Ciencias Sociales no convencionales han ido ganando un espacio, como Sociología y ahora Comunicación Social. Pero digamos que la reacción fue fea, de sorpresa, de crítica.

En mi familia, el hermano que me sigue, cuatro años menor, estudió Medicina. Mi padre era empleado público. Eso es bastante típico de nuestra generación, sobre todo en las carreras muy profesionalizadas. Somos los primeros de nuestras familias. Eso de la imagen de “mi hijo el doctor” de Florencio Sánchez, de principios de siglo, se vincula más con estas nuevas carreras; quizás los estudiantes

de Abogacía ya eran hijos de abogados, y lo mismo pasaba con los de Medicina y quizás algunos de Ingeniería, pero en la clase media baja, era menos común. El problema es ahora, cuando nos encontramos con una nueva generación, hijos de profesionales, que no van a la universidad. Yo a veces digo, muy dramáticamente, que pasamos del modelo de “mi hijo el doctor” al de “mi padre el doctor”, en esta crisis social y cultural del país que termina afectando a la educación.

E. 1: ¿Cómo describiría el ambiente de la carrera en aquellos primeros años?

N. F. L.: Como muy positivo. El otro día, en la Feria del Libro presenté un libro de un colega argentino, Carlos Alberto Torres. Dos de sus discípulos, Guillermo Ruiz y Carlos Mora-Ninje hicieron una lectura detallada de toda la obra de Torres. Hay una introducción de Carlos Mora en la que cuenta cómo nació este libro, su experiencia de estudio en la UCLA –Universidad de California– y él muestra el ambiente que había en la UCLA hace no muchos años, creo que a principios de los ‘80: las discusiones con los profesores, el ambiente universitario muy activo. Lo que creo, es que no hemos podido recrear desde 1983 una universidad viva, el intercambio entre distintas carreras como Sociología, Psicología; eso se ha perdido y no es porque ahora los estudiantes también trabajen, porque yo también trabajaba siete u ocho horas diarias; ahora ellos cumplen estrictamente el horario que tienen de clase y punto. Daniel Schugurensky es un argentino que en 1976 se fue a México a estudiar. Hizo el doctorado y el posdoctorado como discípulo de Torres; ahora es profesor en Canadá, y hace la otra introducción, que la titula “De discípulo a colega”. Él dice lo que sucedía en ese momento en las dos universidades que compartió con Carlos, en una como discípulo y en la otra como asistente de investigación, y cómo se podía estudiar en un ambiente donde

se anunciaban cinco o seis conferencias diarias de las personas más destacadas. Esto era todavía una realidad en ese momento y no lo hemos recreado. Ahora tampoco hay convivencia entre profesores y alumnos: así como venimos a dar clase, después todos nos vamos corriendo a otro lado. Hay varias universidades latinoamericanas como en Brasil, México, Chile, Colombia en donde el 80% de los profesores es *full time*; no estoy comparando con Estados Unidos o con un modelo de países centrales. Aquí es totalmente distinto, solo el 15% de los profesores es *full time* y la mayor parte en el área de Ciencias Básicas, con salarios muy empobrecidos todos, ganando la mitad o la tercera parte de lo que ganan en Brasil, México o Chile; repito, no comparo con Estados Unidos o Europa, sino con otros países de América Latina. Entonces, el gran desafío que tenemos en el futuro no es recrear la Universidad de los años '50 y '60, pero sí tener una verdadera Universidad. Los golpes militares, el vaciamiento y todo lo que ha sucedido ha sido muy distintivo para nosotros, y no solo en la Universidad.

E. 1: Desde mediados de los '50 hasta la "Noche de los bastones largos", ¿quiénes eran los referentes en el campo de las Ciencias de la Educación? ¿Sobre qué asuntos polemizaban?

N. F. L.: Yo diría que más bien los debates los hacíamos los estudiantes. Lo que más recuerdo son debates con mis compañeros. Por ejemplo, Gregorio Weinberg, que no llegó a ser mi profesor porque lo tuve a Lorenzo Luzuriaga. También para muchos de mis compañeros lo fue Carolina Tobar García. Pero para la segunda generación lo fueron Berta Braslavsky y Gilda Romero Brest, en especial para quienes compartían sus puntos de vista. Desde ya Mantovani era un referente, una gran persona, un hombre que fue, en cierto modo, el padre de la pedagogía argentina. Se podía coincidir con él o no, pero era muy serio.

También estaba Héctor Félix Bravo. Con él me pasó una cosa muy interesante que no es nada común: yo tenía veintitrés años y él en ese momento tendría unos sesenta. Yo opté por el área de Política y Administración de la Educación mientras estaba estudiando la carrera, así que ya tenía definido que iba a ser en el futuro. Un día una jefa de trabajos prácticos me dijo que sentía que yo iba a ser su sucesor y fue cierto; poco después me incorporé a la cátedra de Política Educacional y Educación Comparada como ayudante-alumno y, por ejemplo, llevé a esas cátedras temas que era la primera vez que se trataban en la universidad argentina. Todo lo que es la temática del currículum no existía; llevé los materiales e hicimos dos unidades de todo lo que tiene que ver con el currículum, su planeamiento y diseño. Después, en Política Educacional y Educación Comparada, llevé los materiales de planeamiento de la educación, que era en lo que yo ya estaba trabajando, y los temas de Educación Comparada, y él cambiaba el programa y aceptaba mis propuestas y agregaba bibliografía que un chico de veintidos ó veintitres años encontraba que eran aportes positivos. Quizá el doctor Bravo no era una persona destacadísima a nivel académico, pero tenía una gran capacidad para aprender, a pesar de ser una persona mayor; por eso yo lo destaco tanto y siempre le tuve un gran respeto por esa actitud, como una persona capaz de dialogar.

La otra persona a la que yo le tuve un gran afecto y que me permitió desarrollar gran parte de mi carrera profesional fue Ricardo Nassif, director de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, docente excepcional, que es probable que también la haya llevado a Berta Braslavsky allá. A los veinticuatro años me ofreció la cátedra de Política Educacional en La Plata. Tuvimos una relación muy intensa, personal, de gran afecto y respeto, éramos amigos. Por muchos años, su *Pedagogía general*, publicada por Kapelus, ha sido un libro de referencia.

E. 1: Usted menciona el libro *Pedagogía general* de Nassif, ¿qué otros libros circulaban en aquella etapa de su formación? ¿Cuáles eran las posiciones teóricas y los estilos que expresaban?

N. F. L.: Yo me entusiasmé con mi orientación hacia la Política y el Planeamiento. El que fue mi verdadero maestro fue un brasileño, João Roberto Moreira. Me acuerdo que me impactó muchísimo un artículo suyo en la revista de la UBA sobre temáticas de educación y desarrollo, sobre lo que se discutía en esos momentos y que era muy distinto a lo que uno habitualmente leía, por lo menos en mi especialidad. Siendo alumno todavía, hacia 1960, y ya enfocado hacia planeamiento, leí en el diario que venía un especialista de la Unesco a dar un curso sobre planeamiento de educación; fui a ver a quien había sido mi jefe cuando era preceptor en el Mariano Acosta, ya jefe de preceptores, que era el responsable de la Comisión Nacional para la Unesco, Ramón Moruja y le dije: “Quiero hacer este curso” y me dijo: “No, esto es para funcionarios de más alto nivel, hay muy pocas vacantes”. Yo era maestro suplente en el Consejo Nacional de Educación, y agregé: “No, esto ya está cerrado, si querés andá a hablar en el Consejo con una asesora de la Presidenta”; la fui a ver y le dije: “Me acabo de enterar sobre este curso de planeamiento al cual me gustaría ir y el profesor Moruja de la Unesco me dijo que la viera a usted”. La mujer se impactó al ver a un chico tan joven que quería ir a ese curso; poco después se incrementó el número de alumnos y le dieron tres vacantes más al Consejo Nacional de Educación. Clotilde S. de Barón Biza, presidenta del Consejo, me llamó porque quería conocerme y parece que la convencí de tal manera que me designó. Yo era maestro suplente y entre mis compañeros estaban los dos inspectores generales, los cargos más alto en el Consejo; o sea, eran todas personas en el final de sus carreras, yo tenía veintiún años y los demás tenían como cuarenta.

El profesor Calixto Suárez Gómez, que dictó el curso, se doctoró en Columbia y me dijo que yo tenía que ir ahí a doctorarme. Entonces me anoté en la UBA para una beca. El director de becas me convocó y me dijo: “Creo que usted está equivocado, porque una beca de posgrado en el exterior es la culminación de la carrera y usted todavía no se recibió y ya quiere irse al exterior a hacer un posgrado”; parecía un poco exagerado el tema. Hablando, le expliqué cuánto me interesaba y me contestó: “Yo también estoy en el jurado para unas becas de la Unesco de planeamiento educativo para Chile y Brasil”. Con lo que fui a ver a mi ex jefe Moruja, que trabajaba en la Unesco, y me dio todos los elementos para presentarme y eso hice. Era 1961, salí preseleccionado primero en Chile y segundo en Brasil. Como yo tenía la imagen de Roberto Moreira, que era de San Pablo, quería ir a San Pablo para trabajar con él, ya que había sido uno de los que me había impactado; pero había una sola beca, así que me tuve que ir a Chile. Llegué allá, un mes tarde porque era maestro suplente y justo ahí pasó el golpe de 1962, la caída de Frondizi, y no podía hablar con nadie en el Consejo para pedir licencia para irme. Al final creo que me fui sin goce de sueldo. Llegué allá y ¿quién era el profesor? Roberto Moreira. Tuvimos una relación intensísima aunque teníamos más de cuarenta años de diferencia. Fui su asistente de investigación, aprendí mucho; para mí, él fue mi gran maestro, a tal punto que no mucho tiempo después quisimos traerlo aquí.

Cuando asumió Illia, me hice cargo del sector de educación del Consejo Nacional de Desarrollo –CONADE–, y formamos lo que fue el primer equipo político-técnico en la Argentina. Tratamos de traerlo a Roberto, pero justo vino el golpe militar en Brasil, uno de sus hijos cayó preso en San Pablo y no podía venir con ese problema. Pero,

indudablemente fue un hombre excepcional, con una formación que ya casi no existe en Sociología, Economía, Filosofía y Educación; y todo eso se refleja en sus artículos, en sus ideas, que todavía me pasan por la cabeza desde que tuvimos aquellas charlas. Fue mi gran maestro, lo que no tuve acá en la Argentina.

E. 2: ¿Transitó por algunos espacios de formación alternativos a la carrera?

N. F. L.: Un poco, la militancia política. Yo venía de la escuela secundaria y el primer tiempo en la Universidad estuve vinculado con la Democracia Progresista. Mis lecturas adolescentes me llevaban a Lisandro de la Torre, lo que se relacionaba con la Democracia Progresista. Con el golpe de 1955 se “derechizó” totalmente, con Horacio Thedy, por lo que nunca más fue rescatado el pensamiento progresista, de izquierda no marxista, un proyecto nacional, latinoamericano, antiimperialista. Entonces entramos todos en crisis con la democracia progresista y yo no le tenía confianza a Frondizi y entré al radicalismo que se llamaba “del Pueblo” en ese momento y milité ahí hasta después de la caída de Illia, en 1966. Ahí me dije: “Los radicales son muy buena gente, pero hasta aquí llegué”. Hasta que, con la onda de fines de los ‘60 y principios de los ‘70, superé mis prejuicios “gorilas”, que había tenido desde jovencito, y entré en el peronismo, con la Juventud Peronista, aunque era docente y no era tan joven; pero nunca me vinculé con el sector de Montoneros y, si bien compartimos la conducción de la Facultad, nunca me incorporé a lo que fue la trama más importante de la JP, de la JUP, vinculadas con Montoneros. Fue un cambio rotundo, yo venía con fuertes prejuicios con respecto al peronismo, pero eso de tener una militancia desde tan joven me ayudó mucho para tener una visión distinta y además no engancharme en esa cosa tan ideológica del peronismo.

E. 1: Otro de los aspectos vinculados con la experiencia estudiantil está relacionado con las condiciones en que cursaba. ¿Qué recuerdos tiene sobre la cultura material de la Facultad? ¿Cómo recuerda los espacios donde se estudiaba?

N. F. L.: No eran tan buenos. Empezamos en Viamonte al 400 y parte de las clases prácticas se daban en escuelas, en el ILSE, por ejemplo, y en una escuela que creo que queda en la calle Reconquista, que era una de las primeras creadas por Sarmiento, Catedral Norte. Ahí teníamos muchas veces las clases, los trabajos prácticos, hasta que se inauguró el edificio de Florida, casi Viamonte, ahí estuvo Sociología y creo que también Psicología. Nuestro Instituto estaba en el viejo edificio de Reconquista, el Instituto de Ciencias de la Educación, donde se dictaban algunas clases, en un primer piso de un edificio que no sé si todavía existe. En general los lugares de estudios, discusión y demás eran los bares, en esa época el más conocido era el viejo café “Coto”, en Viamonte casi Florida, ese era nuestro lugar de reunión.

E. 1: ¿Quiénes eran sus compañeros/as en aquellos primeros años de cursada?

N. F. L.: Mis compañeros de ese momento, mi grupo de referencia, con quienes estudiaba, eran María Teresa Sirvent, Lidia Fernández, David Wiñar y Mauricio Szuster, y también otras colegas que no están ya en la actividad académica: Silvia Pulpeiro, Susana Avolio. Pero quienes son compañeras de toda la vida, de estos cincuenta años, son Teresita y Lidia, porque son con las que seguí después en la Universidad permanentemente; después se van agregando, ya más jóvenes, Elisa Lucarelli, Marta Souto, Edith Litwin. Digamos que somos la generación que ya nos estamos jubilandando en la Universidad.

Después hubo todo un grupo de referencia cuando creé el Sector de Educación en el Consejo Nacional de Desarrollo. Ahí llevé a todos mis compañeros interesados en el tema y luego a alumnos. Tuve mucho apoyo cuando me

incorporé. Cuando llegué al CONADE me encontré con una profesora mía de la Escuela Normal, Amanda Imperatore; organicé el Sector Educación y llevé a los que ya estaban graduados o se estaban graduando. Los más formados eran David Wiñar, Lucila Arrigazzi de Jallade, Sara Morgenstern, Norma Paviglianitti y Hebe López, las dos muy queridas amigas y colegas, lamentablemente fallecidas, y algunas más que habían sido alumnas mías.

¿Quién me ofreció a mí ese cargo? Cuando terminé mi curso de posgrado en Chile le ofrecieron a Roberto Moreira dictar unos cursos de verano sobre Educación y Desarrollo y él me pidió que lo ayudara. A los quince días de terminar el curso, llegó a Santiago de Chile la nueva Subdirectora de la Unesco para América Latina, la argentina Luz Vieyra Méndez. Prácticamente no la conocía, porque ella desde el peronismo había estado en el exterior, en distintos países. Un día de octubre de ese año, 1963, me llamó por teléfono y me dijo: “No sé si se acuerda de mí, nos presentó Roberto Moreira en el mes de enero, quiero hablar con usted esta noche”. Ella había estado reunida con el presidente Illia, que llevaba una semana en su cargo, y me dijo: “Mire, Norberto, el Presidente me ofreció la presidencia del Consejo Nacional de Educación pero yo no la acepté, porque después de tantos años no quiero dejar la Unesco, pero le ofrecí organizar el planeamiento educativo en el país; yo quiero que usted sea la persona que organice el planeamiento de la educación en el país y lo lleve adelante, el presidente está de acuerdo y le estoy ofreciendo organizarlo”. Yo tenía veinticuatro años. Me dijo: “Espere que yo vuelva a Chile y vaya a hablar con el ingeniero Carranza, futuro secretario del CONADE”. Pasados unos días, me encontré con él en su despacho de flamante secretario ejecutivo del Consejo Nacional de Desarrollo y entonces fue que organicé el Sector con Carranza.

Al año siguiente vino una oferta que nos trajo el ingeniero Oteiza, director del Instituto Di Tella, ante la posibilidad de realizar un proyecto que la OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico– ya había llevado a cabo en Europa, que lo podían hacer en dos países de América Latina, en Perú y en la Argentina, y se lo habían ofrecido a él para que lo hiciera en el Instituto Di Tella, a lo que él contestó: “No, esto corresponde al gobierno y no a un instituto privado”. Este proyecto lo hicimos en el CONADE y fue el trabajo más importante –todo el mundo lo dice– que se hizo en el país sobre diagnóstico del Sistema Educativo. Se publicó después del golpe militar. Mantuvimos en secreto lo que estábamos haciendo, tuvimos algunos cómplices internos en el Consejo Nacional de Desarrollo. Lo presentamos en 1968 y se llamó *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*; tiene dos tomos, el primero es el nuestro y el segundo es el de la OCDE; el diagnóstico lo hicimos con todo el equipo de trabajo que antes mencioné. El otro demostró que las proyecciones tenían poco que ver con lo que pasaba en la realidad, se hizo con proyecciones al año 1980; vino uno de los estadísticos más importantes de Francia, estuvo un año y medio abrazado a las viejas calculadoras; esas proyecciones, ahora, se harían en cinco minutos, con un programa de computadora. Digo esto un poco mostrando lo que eran los recursos que teníamos, comparándolos con los de ahora, y sin embargo, nunca se volvió a hacer un trabajo similar. No digo de proyección, sino de estudio; es decir, tuvimos que procesar a mano estadísticas, cálculos de deserción escolar, todo el análisis estadístico del sistema educativo, desde la legislación hasta la organización. El problema era que no se enteraran los del Ministerio de Educación, a tal punto que para presentar el libro la OCDE programó hacer un seminario internacional, para el que vendrían

especialistas de Europa y de América Latina. Entonces, el ministro Astigueta habló con el Presidente y dio la orden de suspender el seminario. O sea que, apenas lo vieron, se produjo eso.

E. 2: En aquellos años, e impulsado por el ministro Astigueta, se generó uno de los debates que marcaron una época, en torno a la posibilidad de reinstalar la escuela intermedia. ¿Recuerda esa discusión?

N. F. L.: La recuerdo, con el CONADE y después con el Ministerio. Con quien primero nos enfrentamos fue con Emilio Mignone. Creo que vino para intervenir, pero vio la riqueza de nuestro trabajo y le encantó. Cuando fue al Ministerio, como subsecretario del gobierno de Onganía, le solicitó al CONADE que yo fuera como director nacional de la Oficina Sectorial de Desarrollo de Educación, con todo mi equipo, mis compañeras y alumnas que yo había integrado al sector educación del CONADE. En esa época se planteó la idea de la escuela intermedia y ahí se dio la discusión. Yo sostenía que era un error extender la educación básica y dividirla entre “elemental” e “intermedia”, como era el proyecto, porque podría significar reducir la primaria de siete a cinco años.

La escuela intermedia nació en la Universidad de La Plata, reducto positivista, en la segunda década del siglo XX. Habían diseñado esta propuesta, que Saavedra Lamas asumió como político, y lo hicieron cuando ya el conservadorismo estaba en su etapa final y había ganado, o estaba por ganar Yrigoyen, o sea que ya estaban vencidos. Era muy malo retomarla sesenta años después, como la realidad lo demostró.

E. 1: Volviendo al ámbito universitario, ¿cuáles fueron los cambios fundamentales que introdujo en la materia Organización Escolar y cómo se reconfiguró curricularmente hasta mudar su nombre por el de Administración de la Educación?

N. F. L.: Yo tenía que basarme en una disciplina más estructurada, la Administración Pública. Propuse un cambio en

el plan de estudios cuando me reincorporé en 1984. Hasta ese momento se llamaba Organización Escolar y a partir de ahí la llamamos Administración de la Educación. Quería, sin dejar de lado totalmente el tema escolar, darle la perspectiva del Sistema Educativo. El anterior titular de la cátedra, el profesor Guillermo Fernández, era un especialista muy a la manera norteamericana de los libros de organización escolar, pero que no se adaptan a nuestro sistema. En cambio, yo le di un enfoque basado en las teorías de la Administración Pública. Allí incluía toda la bibliografía sobre Política y Administración de la Educación y sobre Planeamiento de la Educación, que ya era bastante importante, en especial la producida por la CEPAL, el ILPES –Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social–, la Unesco, quizás la OEA, que tenía bastante buen nivel de producción.

No había mucho de Administración de la Educación, a veces utilizábamos trabajos propios. Había un libro sobre supervisión escolar, que publicó Kapelusz, de un colega con el que yo trabajé algunos años después, Luis Alberto Lemus. También incluimos otros temas como los de infraestructura y financiamiento. El programa empezaba con dos unidades generales de administración, después política y planeamiento, luego el Sistema Educativo argentino –para eso la bibliografía general eran los trabajos que íbamos haciendo en el CONADE– y los dos temas específicos eran infraestructura y financiamiento; también estaba todo lo referido a supervisión y a la gestión del sistema. Era un programa muy distinto del que había tenido la materia. Habíamos incorporado una parte de currículum, visto desde la administración, no desde el desarrollo curricular, porque eso corresponde más a la didáctica, pero sí el tema de planeamiento del currículum, y sobre eso yo sí tenía bastante bibliografía. Había empezado a llegar “la onda del currículum”, sobre todo del exterior.

E. 1: ¿Sobre qué concepción político-pedagógica se posicionó para organizar esta materia?

N. F. L.: Siempre desde el punto de vista de la educación como una política pública, por eso me eran más útiles los libros de Política y Administración Pública que los de Administración en general, más teoría sobre desarrollo y subdesarrollo, producidos en especial por la CEPAL, que es lo que refleja el trabajo del CONADE. Estábamos en la etapa del “desarrollismo”.

La otra profesora que estuvo al principio en mi equipo del CONADE y que no la mencioné, era mi jefa de trabajo prácticos, Alicia Vales. Después, cuando nos casamos, decidimos que no era conveniente para los dos continuar juntos en la cátedra, e incorporé a otra colega, que ahora es directora editorial de Santillana, Herminia Mérega. Después vinieron los ‘70 y ahí se incorporó todo un nuevo enfoque conceptual bibliográfico que comenzó a darse en la Universidad. Había mucho más de América Latina, de Brasil, Chile, algo de México. Ya en los ‘70, hasta el último curso que di que fue en 1974, cambió todo el eje político conceptual, incorporando los enfoques vinculados con las ideas del peronismo “setentista”, imperialismo, dependencia, colonialismo, etc., a las que yo me había adherido pero solo ideológicamente, con una militancia mínima.

E. 2: La predominancia que alcanzó el funcionalismo casi en todo el conjunto de materias que componían el programa de Ciencias de la Educación, ¿estaba presente en su propuesta?

N. F. L.: No mucho, porque yo nunca entré en la discusión sobre las teorías de la pedagogía y de los autores que manejaba Gilda Romero Brest, que eran de la corriente funcionalista. Casi desde mis inicios me había interesado por las temáticas de la planificación, de la administración y no por las de la pedagogía. Incluso a mis compañeras pedagogas les decía: “pedagogía, con perdón de la palabra”. Por eso no me

vinculé afectivamente con Gilda. Ella siempre lo percibió así, hasta que murió, aunque tuvimos un gran acercamiento durante el proceso militar. Es más, yo creo que era el único de mi generación que la tuteaba. Teníamos reuniones frecuentes, era un grupo muy diverso. Esas personas –como Porto, Salonia, Weinberg, Gilda, Van Gelderen, Bravo, Mignone, los jesuitas Storni y Petty– fueron los que crearon la Academia de Educación, con mi única excepción.

Con Gilda tuvimos algunos enfrentamientos fuertes con respecto al plan de estudios en la etapa de la recuperación democrática, cuando fue designada directora del Departamento. Incluso en esto hay una anécdota. Yo fui uno de los principales actores de la multipartidaria entre 1982 y 1983. Hicimos un trabajo en común con los radicales, con lo que era el PI –Partido Intransigente–, la Democracia Cristiana y el Peronismo; cuando se produjo la normalización de la Universidad en 1983, las juventudes radical, peronista y del PI me propusieron a mí como decano de la Facultad de Filosofía y Letras y quien era rector normalizador, el *gringo* Delich, estaba totalmente de acuerdo, él mismo me lo propuso al inicio. Yo me fui de vacaciones, y ahí me enteré que lo nombraban decano a Rodríguez Bustamante, después me explicaron que había habido mucha presión de los viejos profesores de Filosofía y Letras. Entonces, los chicos de las tres juventudes me propusieron como director del Departamento, pero Rodríguez Bustamante la nombró a Gilda; los chicos, que no aflojaron, me propusieron como director del Instituto de Ciencias de la Educación, lo que se fue demorando y nunca se dio. Simplemente me reincorporaron como profesor de Administración de la Educación. Pero fue interesante comprobar cómo las tres juventudes democráticas no tenían peso fuerte todavía en la Universidad, por lo menos en Filosofía y Letras, sino los profesores de la vieja generación. Eso fue cambiando en años posteriores.

E. 1: Usted señala que se desvinculó de la Universidad en 1974. ¿Cómo recuerda el año 1973 en la Facultad?

N. F. L.: Siempre fue mi mayor punto de resistencia el tema de ese peronismo en el que los únicos que valen son los peronistas; es decir, esa concepción relativamente sectaria del peronismo histórico y de algunos sectores de izquierda. Aun cuando yo militaba fuertemente en los '80 con la renovación peronista y fui un dirigente importante a nivel nacional, nunca me manejé con esa concepción. Para mí, siempre el que más vale es el mejor, si hay identificación política mejor, pero no siempre "el mejor debe ser peronista". Siempre tuve una relación correcta con Adriana Puiggrós. Yo en ese momento tenía discusiones por el plan de estudios, era el Director Nacional de la Oficina Sectorial de Desarrollo del Ministerio de Educación, por lo tanto mi interés estaba en el Plan Sectorial de Educación del Plan Trienal, elaborado por el gobierno de Cámpora, bajo la dirección del ministro Taiana. Aquel fue el mejor plan que hicimos en los quince años de trabajo en planeamiento educativo, y lo elaboramos trabajando con todo el Ministerio, con las provincias y las universidades. Por suerte, se pudo llevar adelante lo que yo pensaba en cuanto a un planeamiento ampliamente participativo. Mis intereses en ese momento no estaban centrados en la Universidad, no tenía militancia dentro de la Universidad. Mi incorporación fue muy tardía, todos los peronistas tenían quince años de militancia en el peronismo y yo tenía cuatro o cinco, era un recién llegado y eso se notaba y se marcaba. Además, estaba mi resistencia a ciertas cosas del peronismo, que me siguen acompañando, la de la subordinación acrítica al poder. Yo ya había vivido malas experiencias personales en 1954 y 1955, así que para mí volver al peronismo era una cuestión de superar no solo lo ideológico, sino una resistencia a actitudes no democráticas y a las prácticas internas represivas del peronismo.

E. 1: El otro tema que concitó un gran debate fue el denominado “nuevo Congreso Pedagógico”. ¿Recuerda cuál fue su posición en ese debate?

N. F. L.: Desde la oposición al radicalismo, desde el peronismo. Yo fui un poco el responsable de la participación del peronismo en el Congreso Pedagógico a nivel nacional. Incluso hicimos un libro muy interesante, *El peronismo participa del Congreso Pedagógico*. En esa época doce de las provincias eran de signo peronista. En 1984, me nombraron secretario ejecutivo de un Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINCECyT) que creamos desde el peronismo y funcionó hasta 1989, 1990. Fui el coordinador en el área educación del peronismo desde el rol de oposición y uno de los fundadores de la renovación peronista que cambió la perspectiva ideológica del peronismo de centro izquierda, hacia una democracia más progresista, una posición más nacional. Todo esto se perdió con la derrota de Cafiero ante Menem en 1989, porque ganó el viejo peronismo, aunque después Menem lo convirtió en el nuevo peronismo neoliberal.

Yo era candidato a ministro y sabía que no iba a ser. Todos los diarios decían que yo iba a ser ministro, pero yo tenía la convicción de que no. Al final, no fui ministro y fui hasta principios de 1992 como una especie de Subsecretario de Planeamiento, que nunca llegó a ser tal.

E. 2: Un aspecto sobre el que aún no hemos reparado tiene que ver con el período 1976-1983, ¿qué vínculos mantuvo con la profesión durante los años de dictadura?

N. F. L.: Me saqué la lotería afortunadamente en esos años. Renuncié al Ministerio, donde era Director Nacional de Planeamiento; ya me habían echado de la Universidad de Buenos Aires en 1974 y de La Plata en 1975. Por lo tanto, vi que en el Ministerio no me podía quedar, me enteré que habían mandado mi currículum a la SIDE,

entonces tenía que buscar la manera de salir de ahí. Como yo siempre estuve muy vinculado con la Unesco, le pedí a un amigo, entonces director de la OREALC –Observatorio Regional de Educación para América Latina y el Caribe– de la Unesco, Simón Romero Lozano, que me consiguiera una consultoría. Pedí licencia, no me la daban por lo que renuncié y me fui a Chile para hacer un trabajo sobre educación y dinámica de población. Después de eso, dentro de esa misión, fui a Panamá donde había una reforma educativa muy interesante, y allí me llamaron de Unesco porque se ponía en marcha un proyecto en Buenos Aires. Volví a principios de 1976, y comencé como experto de Unesco en abril. Nuestra sede por suerte era la oficina de CEPAL, en Buenos Aires. El director del proyecto era Germán Rama, yo era el único de Unesco. Después, a los dos años, se incorporó un segundo cargo y vino Juan Carlos Tedesco. El proyecto se llamó “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Durante esos años me dediqué a trabajar en otros países, en toda América Latina. En la Argentina inventamos un tema que se podía estudiar sin ningún contacto en el gobierno: las innovaciones educativas que había habido en el país en los últimos quince años, que trabajó Celia Córscico desde la Universidad de La Plata. Después de Malvinas, me incorporé al proceso político actuando desde el peronismo en la Multipartidaria. Así que esa fue mi tarea en todo ese período, fue un exilio del país realmente privilegiado, que me permitió conocer y trabajar en casi todos los países de América Latina.

E. 1: Con la vuelta de la democracia se produjo una reconfiguración de la carrera, en parte como resultado del regreso de muchos profesores. ¿Cómo se entablaron en aquel momento los debates sobre las características que debía adoptar para sí?

N. F. L.: Reposicionamientos, volver a tener cada uno el lugar que tuvo. Por eso digo que para el plan de estudios, que

fue mi gran crítica, en vez de discutir objetivos, qué buscábamos y qué esperábamos para la educación y para nuestros graduados, la discusión se centró en que estuvieran todos con sus nombres y apellidos en la renovación de la cátedra que habían tenido en su momento. El campo mayor de las peleas era el vinculado a Psicología de la Educación, porque era donde había más gente valiosa y, a su vez, un campo no muy definido. En nuestro campo el que estaba era Bravo, pero con él seguíamos coincidiendo; nuestro campo, Política y Administración, nunca fue peleado, para mí fue excelente que él volviera a la cátedra de Política y yo pude retomar la de Administración. Es decir, no estaba peleando ese campo pero sí otros. Mi crítica principal, que le mandé a Gilda era decirle qué diría cualquiera de nuestros alumnos si nos viera haciendo un plan de estudios como se estaba haciendo, en el cual primero se priorizaba quiénes iban a estar y después qué queríamos. La idea que yo propuse, que en ese momento creo que fue bastante exitosa, fue la de las focalizaciones. Eso sí fue asumido por todos. Yo percibía que a esa altura teníamos que tener un título único, pero no era suficiente.

Un título de Ciencias de la Educación no bastaba para asegurar una formación académica profesional en un área determinada, ya no era suficiente la formación muy general que había. Era el paso hacia un grado mayor de especialización, pero todavía no podíamos tener, en un mercado que no era tan grande, un título que diese la orientación. Se incorporaron primero orientaciones de carácter profesional y después se agregaron las orientaciones académicas en Historia de la Educación, en Política Educacional. Eso está bien, desde lo académico es una manera de especializar, pero mi obsesión siempre fue que Ciencias de la Educación tuviera opciones. Entonces mi propuesta fue para las áreas profesionales, después se agregaron las áreas académicas. Este es un tema que habría que retomar casi un cuarto de siglo después.

Yo tuve una fuerte pelea con Gilda por la composición de mi cátedra, porque ella quería proponer como adjunto a quien había estado en la cátedra durante el proceso y el último año como titular. Quería mantenerlo a él como adjunto y a mí como titular. Él venía trabajando con Gilda en temas de la educación de adultos y ese tipo de temas de educación no formal. Yo me opuse rotundamente y tuve un fuerte enfrentamiento. Sostuve que no había sido profesor antes, que no estaba concursado, por lo tanto era interino y se lo podía dejar afuera. Yo hice hincapié fundamental en que la adjunta fuera Alicia Vales y así fue. Después se hizo concurso y ganó ella.

E. 1: ¿Es posible pensar que el nombramiento de muchos de los profesores por parte de Gilda estuvo ligado a un componente generacional?

N. F. L.: Era su generación. No sé qué hubiera pasado, porque no me lo planteé, si yo hubiera sido el Director del Departamento. El tema es que ahí se había cortado todo por el golpe de 1976, pero sí era gente más cercana a los 75, 80 años que a los 45, 50. Era una opción. De cualquier manera, ninguno de ellos se podía presentar a concurso porque estaban superados en edad, por lo tanto fue una salida.

E. 1: Actualmente, existe la sensación de que los estudiantes se forman en una carrera donde ciertas materias están más orientadas a pensar cómo hacer que funcione mejor el sistema educativo mientras que otras colocan el acento en mantener una posición crítica.

N. F. L.: Yo creo que eso es bueno. El tema es que hay más exceso de reflexión crítica que de propuestas para mejorar la profesión. De alguna manera la gente se forma en el trabajo.

E. 1: ¿Por qué cree que los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación son reacios a participar del debate político-pedagógico?

N. F. L.: Yo creo que hay una concepción de la universidad como isla. Ese concepto de autonomía encerrado entre las

cuatro paredes. Yo soy un acérrimo defensor de la autonomía, pero no de la autonomía cerrojo, de decir “este es nuestro cerco, nuestro país y nuestro mundo”. Falta aireación, aun para posiciones críticas. Con respecto a la Ley de Educación Nacional, el único pronunciamiento que yo he leído, muy bueno, de crítica, fue del cuerpo docente de educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Hubo algún otro también, pero ahí ya hay oficialismo kirchnerista dentro de la Universidad, por lo tanto no hubo una gran oposición a la Ley de Educación Nacional, que no es mala, pero no es verdaderamente una ley para aplicar, es una declaración de buenas intenciones, tiene algunas cosas interesantes como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, pero no tiene mucho más. Era necesario hacerlo porque había que derogar la Ley Federal, entonces había que hacerlo y, con la habilidad que tiene Tedesco para esas cosas, hizo una ley con la que nadie puede estar en desacuerdo. Pero que eso sea un proyecto de educación, no, es una propuesta genérica para que todos estén de acuerdo. Con la Ley de Educación Superior va a pasar algo por el estilo. Es necesario corregir esa ley, pero tampoco es urgente hacerlo, no tanto como la Ley Federal en la que había que derogar esa estructura artificial y contra natura que nunca se había discutido. La Ley de Educación Superior va a ser una ley de pequeños cambios puntuales, pero va a haber muy poco espacio para discutir cómo tiene que ser la universidad del futuro. No hay debate en el país. Yo siempre digo, los chicos que ahora están en la primaria, en la secundaria, en la universidad van a ser jóvenes en 2025, 2030, incluso en 2040, ¿tenemos idea de cómo va a ser el mundo en esa época? No.

E. 2: Mientras realizamos esta entrevista, la comunidad académica se encuentra discutiendo una reforma del Plan de Estudios, que data de 1985. ¿Cómo ve usted la actual formación de los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación?

N. F. L.: Ahora la gente de la universidad no tiene ningún contacto con la escuela como maestro de grado. Los cinco años que yo trabajé como maestro mientras estudiaba fueron para mí realmente muy útiles. Vivir la escuela desde adentro, conocer su problemática real, por más que sean cuatro o cinco años no más, es válido; nunca estuve en la secundaria y eso lo considero una limitación. Creo que este es un tema complejo: ¿cómo hacer un especialista que no conoce para nada la realidad en la cual se está especializando sino solo desde los libros y a través, más que nada, de debates ideológicos? No digo que los debates ideológicos no sean útiles, pero siempre que traten de realidades concretas. En Chile, cuando yo hice mi posgrado, la carrera de Ciencias de la Educación era posterior a tener un título de profesor; los profesores de Letras, Historia, Geografía, hacían la carrera de Ciencias de la Educación después de ser profesores. Yo creo que eso era una concepción de la carrera de Ciencias de la Educación como una especialización para quien ya es docente.

Entrevista a Graciela Frigerio

Referencias:

G. F.: Graciela Frigerio

E. 1: Nicolás Arata

E. 2: María Luz Ayuso

E. 1: La primera pregunta que nos gustaría formularle es en qué año comenzó a cursar la carrera y qué fue lo que la motivó a ingresar.

G. F.: Entré a la carrera en el '68 ó '69, después de pasar por otras dos facultades (Exactas y Medicina. Comencé a los catorce años al curso de ingreso a Exactas, al año siguiente me pasé a Medicina), sin mayor entusiasmo ya que no tenía una gran expectativa. Me llevó a ello el haber empezado a trabajar –lo hago desde los dieciséis años– en lo que se llamaba entonces “ayuda escolar”. Me había interesado que ciertas inhibiciones o timideces que algunos chicos habían desarrollado en relación con lo escolar tenían carácter reversible. Quería comprender qué pasaba y saber más acerca de algunas intervenciones que desbloquearan las inhibiciones. No tenía ningún otro interés particular en la carrera de Ciencias de la Educación.

E. 1: ¿Cómo recibió su familia la noticia de que ingresaba a Ciencias de la Educación? ¿Dónde cursaba y cómo recuerda el espacio material de la Facultad?

G. F.: Como las anteriores. Mi familia nunca hizo comentario alguno ni a favor ni en contra de mis opciones personales. Empecé a cursar en la calle Independencia. Como

no era mi primera Facultad, no me ofreció sorpresas. Era un lugar de estudio y un lugar donde alguna gente sostenía preocupaciones políticas. Recuerdo el trabajo del Centro de Estudiantes.

E. 1: El año de ingreso a la carrera fue particular, el '68, con una atmósfera política y un clima cultural a nivel mundial con un tono intenso. ¿En qué medida esto se reflejaba, o no, en la Facultad y en la carrera? ¿Cuáles eran los debates políticos, teóricos, pedagógicos?

G. F.: Esos eran tiempos interesantes políticamente en el mundo. Esto se reflejaba bajo la forma de debates, discusiones, preocupación, interés en la Facultad, pero en simultáneo estaba el corpus de la carrera, mucho menos preocupado o afectado por lo que pasaba con el mundo y las ideas. En la Facultad se discutía sobre lo que acontecía en el mundo. ¿En la carrera de Ciencias de la Educación? No recuerdo que hubiera debates “en” la carrera. Sí había cátedras que proponían análisis o trabajos interesantes. Una era Historia de la Educación y, en particular, recuerdo a Graciela Carbone de un grupo que compartíamos el práctico, quizás una de las materias más interesantes que tuvimos, por la libertad de trabajo que ofrecía y el estímulo para estudiar y pensar. También recuerdo la cátedra de Fernández Lamarra y Herminia Mérega; ambos sostenían posiciones muy claras, que se podían o no compartir, y lo hacían con convicción, pero a la vez eran muy respetuosos y pluralistas. Después estaban las optativas, muchas de ellas muy interesantes, pero eso formaba parte de opciones más personales.

E. 1: Existía entonces una instancia curricular común junto a estudiantes de Sociología, Filosofía. ¿Cómo recuerda ese espacio?

G. F.: Se abría allí un panorama distinto. Por ejemplo, Psicoanalítica y a una ayudante excelente, que si mal no recuerdo, se llamaba Grego.

E. 1: ¿Cuáles eran los libros con los que se estudiaba? ¿Y las lecturas que proponían las cátedras?

G. F.: Se leía mucho de política, de filosofía, de psicoanálisis y también mucha literatura y literatura latinoamericana. Althusser, Marcuse, Sartre eran algunos de los autores más frecuentados pero no podría asegurar ahora que fueran lecturas “de” la Facultad. En la carrera se estudiaba por los apuntes de cátedra, los teóricos, las fichas que se conseguían en el Centro de Estudiantes, las lecturas de libros “obligatorios”, un par por materia, esto era una práctica habitual en las materias de Filosofía, y las que se hacían por interés personal. Formaba parte de un grupo con el cual llevábamos a cabo un trabajo sistemático de hacer fichas de los libros, luego las compartíamos y discutíamos. De las pocas cosas que conservo de ese tiempo, incluida la poca memoria o las pocas ganas de recordar, hay algunos de esos resúmenes. Los hacíamos a mano y con carbónico para que cada una tuviera su reseña. Esos tiempos de intercambio en ese grupo fueron para mí lo mejor de la carrera, lo más interesante, ya que la cursada en sí fue una suerte de rutina poco apasionante. Sobre el ‘73 la lista de autores con cuyo pensamiento se interactuaba era más amplia y Paulo Freire ocupaba sin duda un lugar destacado; también Leopoldo Zea, Darcy Ribeiro, eran otros referentes.

E. 2: Presentó un panorama de la carrera sobre el cual se impone una pregunta, ¿qué la motorizaba a seguir?

G. F.: Trabajaba, estudiaba, me interesaba el mundo, la política, tenía ahí a mis amigas, un núcleo estable de amigas con las que aún cuento y que, incluso viviendo en lugares distintos y distantes, nos acompañamos a lo largo del tiempo. Era parte de una biografía casi típica en la cual alguna carrera universitaria se hace y se termina. Tampoco me resultaba un sacrificio. No hay que

confundir que no era un sacrificio con que me apasionara porque no, no me apasionaba.

E. 1: Sin embargo, fueron años apasionantes en algún sentido, en el '68 estaba cursando, egresó en el '75, con la Universidad intervenida. Sabemos, por otro lado, que hay una anécdota en torno a la entrega de su título de profesora en Ciencias de la Educación. ¿Se lo entregaron ese mismo año?

G. F.: No, no fue en el '75. El título de profesora en Ciencias de la Educación me lo entregaron años después en el Consulado de París. La UBA fue cerrada a fines del '74; a mí me faltaba solo aprobar Idiomas. Me presenté en marzo del '75, aprobé. Me fui del país poco después, con el certificado analítico de estudios terminados. Era todo lo que tenía.

Insisto en que no hay que confundir lo que pasaba políticamente en el mundo con lo que pasaba en la carrera y en esta hay que marcar dos épocas, antes y después del '73. Ese "después" fue muy, muy breve, ya que la intervención lo interrumpió a fines del '74. Esa brevísima primavera, rara, compleja, de algún modo "ingenua" primavera duró poquísimo.

Por supuesto, había gente interesante, entre los estudiantes era bien diverso el grupo. Recuerdo que en alguna materia coincidimos en la cursada con Cecilia Braslavsky, en muchísimas con Violeta Núñez y Laura Nuguer, algunas materias cursamos con Ernesto Gore, por mencionar solo a algunos. Era posible formar parte del mismo grupo y no compartir las mismas orientaciones políticas. También había gente interesante en las distintas corrientes políticas y había una intensa discusión. Eran tiempos de búsquedas identificatorias. Muchos de nosotros trabajábamos y también por eso las cuestiones más políticas se tramitaban fuera de la Facultad.

E. 1: Sin embargo, la caracterización de la carrera estaba configurada según una matriz cuando ingresó y con otra bien diferente cuando terminó. ¿Pudo percibir entonces este cambio?

G. F.: Sí, pero ahí hay que destacar el clivaje. Sin duda la marca la hizo Adriana Puiggrós desde la dirección de la carrera. Ella impulsó, sostuvo e inauguró entonces otros modos de pensar la educación, fortaleció los vínculos con el pensamiento latinoamericano. Puede decirse que en esos breves tiempos –piensen que fueron apenas dos años y unos meses–, hubo una genuina preocupación en la carrera por hacerse otras preguntas. Había un enorme entusiasmo tanto en los profesores como en los estudiantes, se trabajaba intensamente, la educación perdía toda asepsia pseudo científica para volverse una preocupación política en la cual el pensamiento teórico jugaba todo su papel y la realidad era un referente.

Fui ayudante de cátedra y tengo presente reuniones, discusiones y el intento por modificar las relaciones entre profesores y estudiantes. La reconsideración de los contenidos de la carrera fue un eje nítido. Desde mi perspectiva sin duda las palabras entusiasmo, apasionamiento, intensidad, son las más acertadas para hablar del pequeño período 73-74.

En el '73 se abrió un tiempo de encuentros y debates en las cátedras e intercátedras. Los directores de las distintas carreras interactuaban. Se estaba atento a lo que pasaba aquí, en América Latina y en el mundo. Se repensaba la carrera en el marco de la actualidad de la situación, nuevas lecturas, otras corrientes de pensamiento, otros estilos de trabajo. Quedaba claro que no era desde la cerrazón disciplinaria desde donde se podía pensar. Pero fue un período muy acochado, empezó en el '73 y terminó a fines del '74, entre tanto Adriana ya había pasado de la carrera al Decanato.

La carrera en el '73 ya se dictaba en el Clínicas. Ese fue un período muy interesante, para toda la Facultad también, más allá de Ciencias de la Educación. Numerosas cátedras ponían a circular otras ideas en las carreras. Todo formaba parte de una “primavera” universitaria que iba más

allá de la carrera. En la carrera esto también se puso de manifiesto. Casi inmediatamente empezaron las preocupaciones y rápidamente llegó el cierre y la intervención. Se inauguraron los tiempos de las tristezas políticas, de las persecuciones y una oscuridad duradera se instaló en el país.

E. 1: Hace un momento hacía mención al tema de los grupos de estudio. ¿Qué grupos de estudios paralelos o espacios de formación paralelos y en simultáneo a la Facultad mantuvo en aquel período?

G. F.: Muchos y diversos. Con algunos compañeros leíamos a Marx, con otros a Mao. A su vez estaban los grupos vinculados a problemáticas y teorías psicoanalíticas. Estudié un par de años en la Asociación de Psicodrama; entonces era menos freudiana de lo que había sido antes y de lo que me volví después. Estaban los grupos vinculados a actividades culturales: la gente con la que ir al cine, a comer, a escuchar jazz los sábados de traspasado en algún subsuelo, la gente con la que tomar café en “El Foro”. Otros leían a Joyce...

E. 1: ¿Cuáles fueron las primeras inserciones laborales que tuvo en el campo de la educación?

G. F.: Después del “apoyo escolar”, preparar a los chicos para rendir exámenes o ayudarlos a estudiar, ocuparme de lo que entonces se llamaba un “jardín rodante”: un grupo de madres con niños de la misma edad se organizaba para que todos los días se reunieran en la casa de unos y otros y tuvieran actividades, juegos, paseos. Trabajé en el PEVE –Plan de Erradicación de Villas de Emergencia–, donde me ocupaba de una guardería para bebés y niños pequeños, cuya característica era que las trabajadoras y cuidadoras eran las propias madres. En el ‘73 o el ‘74 también trabajábamos en la UTN. Digo antes y después, pero no podría precisar los años de cada cosa y muchas se superponían.

E. 1: Una vez que se graduó, ¿siguió manteniendo esos trabajos?

G. F.: Tuve que cambiarlos ya que me fui de Buenos Aires a principios del '75. Empecé a trabajar inmediatamente, pero ya no acá ni exactamente en las mismas cosas, en formación, en particular en formación de formadores. Pero lo primero que hice cuando llegué a Francia fue cuidar chicos y dar clases de español, con lo que ganaba podía ir una vez por semana al supermercado a comprar las latas más nutritivas que encontrase. Así que el primer año fue una economía de subsistencia. Un año y pico después estaba dirigiendo un Departamento de Español en una de las primeras empresas en formación plurilingüística. Ahí empezamos con unas colegas a armar proyectos más vinculados a una formación intercultural; empezamos a hacer una renovación de la enseñanza de algunos idiomas, incluyendo y armando trayectorias de formación que cruzaban la problemática intercultural con el aprendizaje de lenguas para todos los empleados y cuadros de empresas francesas. Los últimos años allí fui directora pedagógica de una institución de formación.

A la vez llevaba adelante mi formación psicoanalítica y eso implicaba pasantías. Tuve entonces la oportunidad de participar en lo que se llamaba *contrôle judiciaire*, instancia que se desarrollaba para los adolescentes y jóvenes que habían tenido, hoy se diría, “conflictos con la ley”, para trabajar con ellos evitando su internación, acompañándolos a pensar y apoyándolos a retomar estudios y/o sostener actividades laborales.

E. 1: En el '75 usted debió exiliarse en Francia. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales tomó la decisión de irse de la Argentina?

G. F.: En cierto modo podría decirse que la decisión final de irme estuvo estrechamente vinculada a cuestiones personales, atravesadas por la situación del país. La Universidad estaba cerrada, algunos amigos eran perseguidos,

otros apresados. Fue el principio del terrorismo de Estado que se puso en marcha.

No me fui con ningún proyecto definido. Lo hice acompañando la decisión de mi pareja. Al llegar a Francia, y sin un claro proyecto personal de vivir afuera, me inscribí en la Universidad, porque entendía que era lo que correspondía hacer. Me inscribí en Sociología de la Educación, con una figura emblemática de la Sociología de la Educación que fue Vivianne Isambert-Jamati, una mujer del Partido Comunista, una militante, una persona sumamente generosa que albergó a buena parte de los distintos exiliados latinoamericanos que se superponían en París en esa época, los brasileros, los chilenos. No había ahí todavía muchos argentinos, que yo recuerde. En la carrera era la única argentina en aquellos años.

Llegué en mayo, en septiembre empecé a cursar el DEA, el Diploma de Estudios de Profundización, el *Diplôme d'Études Approfondies*, que era el primer año del doctorado. Después hice con Vivianne la tesis que, como bien ella decía, era una tesis de doctorado inscripta en la carrera de Sociología pero que era de historia argentina. No obstante, ella decidió aceptarme. Era la época de Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron, a quienes leí como parte de la cursada.

Fueron años duros, no solo porque debía trabajar para vivir y poder estudiar. Con ese doctorado concluyó mi deber universitario, razón por la cual cuando lo terminé, me inscribí en otro. Por cuestiones que siempre me habían interesado, vinculadas con el psicoanálisis, pasé de París V, donde cursé el doctorado, a París X, a cursar con Anzieu y Dorey, quienes me habilitaron a inscribirme en el Diploma de estudios previos al Doctorado en Pedagogía y Psicoanálisis. Esos fueron para mí, mis verdaderos núcleos de filiación donde experimenté el placer de una formación apasionante. Para mí esa fue mi formación. Podría

decirse que mi formación, como una plena opción personal, la más significativa, empezó tardía y definitivamente. Conservo mucho agradecimiento hacia los grupos con los que interactué en esos años y la manera de trabajar sin duda se constituyó para mí en un referente.

E. 1: Cuando volvió de París a principios del '86, se insertó a trabajar en el área de educación de FLACSO. ¿Cómo recuerda aquellos años y las líneas de trabajo que desarrolló allí?

G. F.: Cuando volví hice dos cosas gracias a Enrique Tandeter. Él y Dorita, su esposa, eran grandes amigos. Han muerto hace no mucho y los extraño. Ellos habían vivido en Inglaterra y habíamos mantenido una relación muy estrecha. Idas y vueltas. Cuando regresamos estuvimos en su casa hasta lograr instalarnos.

Había vuelto en el marco de una circunstancia personal muy triste. Con una sensación ya no de extranjería, sensación que me gusta tener, sino de desconcierto. Fue Enrique quien propuso dos cosas que yo tenía que hacer, una era trabajar en la Facultad, en Filosofía y Letras, y me conectó para ello con Lidia Fernández, que en ese momento era la Directora de la carrera. Fijamos una entrevista y una de las primeras cosas que hice fue dar un seminario de posgrado, de formación de formadores, que era una de las líneas que yo había estado trabajando.

Enrique también sugirió que hablara con Cecilia [Braslavsky], con quien no teníamos mayor recuerdo una de la otra. Cecilia estuvo muy hospitalaria, con los rasgos de hospitalidad complejos que tenía Cecilia, pero que no dejaban de serlo. Coincidió con que había un proyecto y ese fue mi primer trabajo, con un producto que quiero muchísimo, que fue el trabajo sobre fracaso escolar y sectores populares.

Fue muy interesante ya que me permitió ver cómo podía juntar lo que hasta ese momento venía muy compartimentalizado en mi vida, mi trabajo, mi identificación con el

pensamiento psicoanalítico y un interés por la educación que, de modos distintos, ya llevaba su trayectoria. Así fue que empecé en FLACSO y se dieron distintos proyectos. Ese período duró cerca de diez años, hasta 1995.

No debo dejar de mencionar que Adriana Puiggrós me propuso, también muy generosamente, integrarme a los equipos que ella había puesto en marcha. Fue importante contar con ese ofrecimiento, aun cuando yo haya optado por otras miradas disciplinarias.

A la vez, en esos años, conocí a la gente que trabajaba en el Rojas. Con el apoyo de Lucas Luchilo fundamos el programa de Extensión Universitaria para la Tercera Edad. Luego compartimos un tiempo en el CEA, el Centro de Estudios Avanzados de la UBA, que hoy ya no existe, uno de cuyos directores fue Emilio de Ípola. Ese fue un lugar interesante.

E. 1: Su partida de FLACSO coincidió con la fundación del CEM, Centro de Estudios Multidisciplinarios. ¿Cuáles fueron las razones que la llevaron a fundar el CEM y los principios organizadores del espacio?

G. F.: El CEM –Centro de Estudios Multidisciplinarios– se fundó una vez que nos quedó claro que la etapa de FLACSO había concluido. Fue tener un espacio francamente plural, no condicionado, interdisciplinario, donde se pudiera pensar la realidad y también recurrir a múltiples fuentes para hacerlo, en el marco de otro estilo de relaciones y con la libertad de una independencia de las políticas nacionales.

E. 1: En aquellos años hay también una aproximación a la gestión educativa en la Ciudad de Buenos Aires.

G. F.: Cuando De la Rúa ganó el gobierno de la Ciudad, hacía poco que habíamos fundado el CEM. Entonces tuvimos el ofrecimiento de participar asesorando a la Secretaría de Educación.

Decidimos interrumpir las acciones del CEM, ya que no considerábamos ético mantener las actividades de

la Fundación en el mismo territorio donde habíamos aceptado colaborar con una gestión. Eso significó para el CEM, además, un momento de tensión. Suspendimos todo lo que habíamos empezado con mucho esfuerzo en relación con la jurisdicción de Capital. Se abrió para el CEM un paréntesis autoimpuesto; reanudar las actividades después del pasaje por “la gestión”, como suele decirse, implicó un trabajo extra de reinstalación muy intenso, pero siempre me pareció que interrumpir era lo pertinente. Desde nuestra perspectiva no era, ni es correcto, mezclar las cosas.

Por otra parte, y siempre desde mi perspectiva, los años de “Ciudad” fueron pocos pero muy interesantes. También duros, exigentes y, por instantes, dolorosos; fueron los años de fundar la ZAP –Zona de Atención Prioritaria–, de inaugurar el CEPA –Centro de Pedagogías de Anticipación–; años de trabajar con gente extraordinaria.

E. 1: En este punto nos interesa la creación del programa ZAP, que es una institución con mucha resonancia en la formación de grado, donde suele citársela a menudo y, quizá, salvando las distancias, sea equiparable a las resonancias que produce la mención a la experiencia de Isla Maciel.

G. F.: Fue una experiencia muy interesante. Las ZAP implicaban una forma de institucionalidad cuyo propósito no era producirla en el sentido tradicional, sino que, con el tiempo, se disolvieran. Fue un desafío apasionante y conmovedor. Era la primera vez en la Argentina que se llevaba a cabo una experiencia que se sostenía sobre el principio de que si se pensaba con otros se podía cambiar algo.

Al comenzar sin presupuesto no teníamos oficina, ni secretaria ni teléfonos. A veces estábamos sentadas en la escalera del segundo piso del edificio de Av. de Mayo, con la computadora en la falda.

El programa de las ZAP tuvo momentos, para mí, políticamente muy interesantes, tanto a nivel intragubernamental,

cuando trabajábamos con todos los subsecretarios y directores generales de todas las áreas, para poner en discusión los diagnósticos que ellos tenían; como cuando trabajábamos con gente de algunas áreas, que tenían ciertas responsabilidades, por ejemplo la gente de la Comisión Municipal de la Vivienda –el director era un tipo bárbaro–, alguna gente de cultura, otra de acción social. Solíamos andar en un colectivo viejo y mientras íbamos recorriendo los barrios, manteníamos las reuniones de equipo para discutir lo que estábamos haciendo, trabajábamos en los que eran los esbozos de los Centros de Gestión y Participación y al cabo de pocos meses de estar en marcha éramos más o menos quinientos actores de distintas instituciones trabajando y pensando, reuniéndonos para discutir, impulsando otras perspectivas. Nos reuníamos con los directores de escuelas que se interesaban en el tema –pertenecer a las ZAP no era obligatorio para nadie– y con los supervisores de los distritos que adherían para discutir el llamado “fracaso escolar”. Pensábamos juntos en un registro de la complejidad que no se limitaba a lo escolar y a la vez se pensaba qué hacer en lo escolar.

Fue un proyecto que tuvo para mí una potencia política muy interesante, con el esfuerzo, con el entusiasmo y con la frustración que conlleva este tipo de cosas. La gente que participaba se identificaba y decía “yo soy ZAP”, y la ZAP no tenía creación administrativa, no había decreto de creación ni reglamento. Sí teníamos un manojito de principios, un puñado de conceptos y una voluntad.

Cuando se contó con presupuesto había cuestiones ligadas a las decisiones de la Secretaría y otras que se decidían colectivamente. Quizás haya sido la primera experiencia de presupuesto participativo en el país. Se pusieron en marcha y se fundaron miles de cosas: los maestros ZAP, que fue un proyecto muy discutido y repeleado, que no tenía las características que tiene ahora; el CEPA, que rediseñaba la

escuela de capacitación. Fue a la vez un momento de enorme discusión con el Gobierno Nacional. En la Ciudad hicimos muchas cosas en discusión con ese gobierno, buscando otras alternativas, por ejemplo, otros modos de acreditar la formación docente que era otra área.

Con otras colegas nos preocupábamos por la formación docente, el trabajo que llevó adelante Gaby Diker fue muy importante. Fueron tiempos de muchísimo trabajo y de infinito esfuerzo colectivo. Se elaboró un anteproyecto de Ley de Educación. De la Rúa nunca lo presentó pero su formulación dio la oportunidad de un debate plural y profundo. Eran debates acalorados y apasionados los que se llevaban a cabo en la comisión encargada de ese trabajo acerca de lo que había que legislar. También lo fue la discusión que dimos con todos y cada uno de los actores del Sistema Educativo, incluidos los Centros de Estudiantes, explicando, discutiendo las ideas, reformulándolas; fue un anteproyecto consultado con todo el mundo y que terminó sin ser llevado a la Legislatura.

Por todo eso, fueron años muy interesantes. Cuando sentí que como asesora había cumplido con lo que me había comprometido, es decir: la ZAP estaba en marcha, el CEPA organizado, superior, con proyectos, y el anteproyecto de Ley redactado y discutido, me fui del gobierno de la Ciudad, antes que De la Rúa terminara su mandato, y volví al CEM. Lo hice en enero de 2000, es decir no terminé ni el período de De la Rúa, ni el que completó Olivera.

E. 1: ¿Cómo veía en aquellos años el campo de las Ciencias de la Educación? ¿Qué aportaron o no a ese debate de los '90, específicamente sobre la relación entre educación y política?

G. F.: La idea de “las” Ciencias de la Educación nunca me convenció. Mi apuesta siempre concierne a un pensamiento pedagógico en el marco de un pensar “entre disciplinas”, como dice Rancière. Aportar al debate, preguntar...

Hay que distinguir varias cosas. Una es que en los '90 se integraron a equipos del gobierno numerosos egresados de las carreras de Ciencias de la Educación. Hubo, para utilizar una vieja expresión, la constitución de un grupo que operaba al modo de “intelectuales orgánicos” de las políticas que se llevaban a cabo. A la vez, en materia de concepciones de política educativa, se profundizaron posicionamientos distantes. Por su parte, los gremios también cooptaron intelectuales y crearon escuelas, desarrollaron investigaciones. Así, en el “campo”, aparecen diversas figuras y concepciones de política educativa.

Se instaló también la idea de que estaban los “expertos”, los que llevaban a cabo trabajos “técnicos”, en un intento muy particular por desmentir la relación entre teorías y políticas. Si bien en esos años, como en la actualidad, hubo grupos, equipos y trabajos remarcables que aportaron a un pensar, es decir a un modo de interrogar los paradigmas sin dejarse apresar por ellos, como diría Enriquez, y existían investigaciones potentes y fértiles así como muchísimos colegas cuya producción conmovió el pensar, tiendo a considerar que los '90 fueron años de silencio por parte de las Ciencias de la Educación.

Cierto es que en los '90 el esfuerzo por el pensamiento único, la insistencia en fabricar consensos no propiciaba ni en muchos casos admitía, expresiones de diferencia. Mucho formato terminó formateando ideas, restricciones muy grandes implicaban esfuerzos muy grandes para sostener ciertos espacios más plurales. Nuestra apuesta sobre todo, por la educación, tendía a reflexionar en los bordes de las disciplinas, entre las disciplinas.

Si bien quiero destacar que hubo matices, el así llamado “campo de las Ciencias de la Educación”, es un campo empobrecido. Eso no significa que no tenga figuras con trayectorias valiosas, destacables, que han constituido cátedras o formado discípulos sólidos en lo suyo, grupos que se constituían

en institucionalidades nuevas. Tal vez sea mi problema, pero no encuentro en el campo una disponibilidad a reflexionar sobre sí, ni a interlocuciones nuevas y plurales.

E. 1: ¿Cuáles son las pasiones, las preocupaciones que la “afectan” al momento de escribir?

G. F.: Escribo sobre lo que me resultan incomodidades teóricas, preocupaciones políticas, búsquedas de sentido, análisis de experiencias, ensayos sobre problemáticas que me “afectan”. Acerca de las exploraciones que se nos imponen, que nos imponemos, en el CEM con Gaby Diker, cuando entendemos que importa volver a considerar conceptos, problemas, relaciones, interpretaciones.

Me interesa profundizar ciertas cosas pero no me interesa siempre lo mismo. Si hay algo que me atrae del CEM es esta cuestión que tenemos de entender y definir lo que nos preocupa. Cada seminario y cada libro es un infinito tiempo de búsquedas, lecturas, discusiones, y ese tiempo fue para mí maravilloso, de un enorme esfuerzo y de un gran disfrute. Es una de las cosas que valoro particularmente del estilo del CEM.

Seguramente uno está habitado por preocupaciones que perseveran y se renuevan y otras que aparecen como nuevas; estas últimas, vinculadas a los trabajos concretos, a las realidades que investigamos o a construcciones teóricas que descubrimos, son lo que más me interesa. La escritura nunca es “totalmente” propia, por eso sin duda la mía está afectada por este estilo de trabajo, pero a la vez esto no significa para mí una renuncia a una trayectoria propia en la que es obvio que hay cuestiones que perseveran, persisten y buscan más de un modo de decirse.

E. 1: En los textos esto se trasluce como un recurrencia.

G. F.: Se ve lo recurrente. Son formas de darle una vuelta, pero necesito pensar desde otro lugar. Me interesa incorporar otros diálogos, entrar por otras puertas.

Mi preocupación por lo educativo concierne en simultáneo a lo que suele llamarse de dos modos distintos “lo político” y “lo subjetivo”. Para mí, es una cuestión en sí misma interesante. En este sentido, las instituciones son un territorio que me permite claramente trabajar *moebiusianamente* sobre esto. Es lo que me interesa; entonces lo que parece fuera está dentro y viceversa y a la vez todo va y vuelve sin ser nunca exactamente lo mismo.

Desde chica me encanta escribir. Esto no significa que no me lleve muchísimo esfuerzo. Sobre la escritura pesa una enorme exigencia, pero me gusta, me interesa. Siempre me gustó escribir con otros, que abrieran a su vez otras líneas, que discutieran y, en todo caso, tanto los seminarios del CEM, como sus publicaciones, son ocasiones para ponerse a pensar un objeto acerca del cual lo primero que tenemos es oscuridad.

E. 1: El otro aspecto sobre el cual queríamos reparar era el gesto de fundar una línea editorial que se dedique, aunque no exclusivamente, a cuestiones ligadas a la pedagogía. ¿Qué cree que representa y qué lugar ocupa en el campo de la educación argentina?

G. F.: La verdad no sé exactamente qué representa. Sí sé que para muchos, por ejemplo para la gente que viene a los seminarios, constituye a la vez una referencia y una suerte de rito de encuentro. Después no sé, se me escapa. La editorial es una línea de trabajo del CEM, distribuimos nosotros como podemos.

El sistema de distribución es muy complejo, el circuito comercial nos excede completamente, así que no llegamos a todos los lugares que quisiéramos, eso circula por ciertos canales, redes y grupos. Sabemos también que se ha integrado como bibliografía en algunas cátedras y, sobre todo, no forma parte de otras. Tampoco diría que escribimos para un circuito universitario.

Sabemos, y esto quizá sea una complicación, que hemos renunciado a esa idea de la transposición didáctica, por lo cual algunos libros tienen una heterogeneidad de textos, en su estilo de decir, en su narración, en su propia estética. En todo caso estamos en el CEM muy orgullosas de nuestra propuesta editorial, intuimos que a alguna gente le interesa y ocurre que los libros se agotan.

E. 2: *Las instituciones educativas: ...cara y ceca* es precisamente un libro que tiene otro modo de llegar respecto de lo que está haciendo actualmente, muy utilizado en la formación docente.

G. F.: En todo caso aprovecho para comentar que el año pasado se decidió no volver a reeditar *Cara y ceca*. Esto no significa que me avergüence del libro o que no tenga aportes que seguiría sosteniendo en lo que concierne a lo que escribí. Simplemente tomé esa decisión de mi parte por tres motivos: uno, que ha tenido un uso prescriptivo no previsto en el momento de su escritura, que no me convence. Dos, que habiendo pasado tanto tiempo se debería proceder a una revisión y actualización. Por último, que los que colaboraron en grados y modos distintos, aun cuando ya en ese entonces tuvieran perspectivas diferentes, compartíamos al menos un ámbito de trabajo, lo cual no ocurre desde hace mucho tiempo y se han perdido los intercambios.

E. 2: Sin embargo, tuvo un alto impacto. Inclusive en la discusión educativa de los '90 era considerado un libro de referencia.

G. F.: Sí, y eso no me parece mal. Me parece mal que se lo cristalice y el uso, abuso y desviación que ha ido adoptando el concepto de gestión que el libro presenta. Conviengamos que hoy conservar el concepto en su modo de implementación implica un desdeñarse de las cuestiones de gobierno y desteñir lo que es perspectiva política.

E. 1: Finalmente, también transitó por un medio poco habitual entre los pedagogos, que es la radio. ¿Qué balance hace de esta experiencia?

G. F.: Me encanta hacer radio, que se escuchen las discusiones, que se puedan volver disponibles para quien quiera escuchar modos diferentes de comprender la educación. Me gusta, como me gusta trabajar con los maestros, y como me encanta trabajar en el posgrado. Me gusta pensar con otros, discutir con otros, sentir que uno tiene que preparar, exponer y bancarse las preguntas y repensar las respuestas; para mí el interlocutor es fundamental.

E. 1: En estas conversaciones, nos interesa también poder recoger las impresiones que tiene respecto del estado actual del campo de las Ciencias de la Educación. ¿Qué balance hace del mismo?

G. F.: No formo parte del mundo de las Ciencias de la Educación. Si este existe, no me corresponde hacer su balance. Para augurar un futuro a las “Ciencias de la Educación” tendría que decir: “Bueno, formo parte de este campo, trabajo para...”. El panorama parece medio tristón, la matrícula en las carreras de Ciencias de la Educación parece tener una tendencia a caer; la formación parece secundarizada, a mi entender, pero puedo estar muy equivocada, hay una tendencia a poca variación, poca discusión. Eso no quiere decir que no haya sujetos singulares, cátedras especiales, grupos institucionales o carreras en algunas universidades en las que se lleva a cabo un trabajo diferente y se proporciona a los estudiantes la oportunidad de pensar, pero tendríamos que hablar caso por caso.

Las distintas carreras no producen un efecto único y todo el tiempo hay que poder recordar y tener presente los matices. Cuando me refiero a los matices, que valoro, que admiro, que respeto, debo decir que no sé si hoy alcanzan a volverse un punto de inflexión en el pensamiento hegemónico. También es cierto que en los intersticios

donde pasan otras cosas hay movimientos interesantísimos, de novedad; aparece gente dispuesta a que se les caiga una idea, en los dos sentidos: dejar que se les caigan viejas ideas y aportar otras.

Vuelvo a insistir en que la noción “Ciencias de la Educación” justificaría al menos un debate. Sostenerlo implica conservar un modo de entender, un modo de transmitir, una manera de investigar que, desde mi perspectiva, amerita abrir una reflexión puesto que desde las filiaciones simbólicas en las que nos inscribimos, se considera que los conceptos no son neutros. No dan lo mismo los que se eligen y todos conllevan efectos políticos y subjetivos.

Un último comentario: lo expresado son fragmentos de memoria personal, recuerdos que quizás podrían precisarse en nuevas conversaciones, pero seguramente no perderían su carácter de interpretación personal de tiempos y relaciones.

Entrevista a Delia Lerner

Referencias:

D. L.: Delia Lerner

E. 1: María Luz Ayuso

E. 2: Jessica Baez

E. 1: ¿En qué año ingresó a la carrera de Ciencias de la Educación?

D. L.: En 1960. En esa época había un curso de ingreso específico de la Facultad –no el CBC– que duraba un semestre y lo cursé mientras estaba en quinto año de la Escuela Normal, en 1959. En el primer año había introducciones comunes a todas las carreras de la Facultad, entre las cuales estaban todavía Psicología y Sociología. Después hice Pedagogía con Mantovani, por ejemplo, para que se den cuenta de la antigüedad. Lo que me resultó más formativo en mi carrera fueron las materias optativas que cursé en Psicología, muy particularmente Psicología de la Personalidad, con José Bleger y Psicología General III, con Itzigsohn.

E. 1: Cursó estudios en la Escuela Normal. ¿En que medida esto incidió en la elección de la carrera?

D. L.: Cursé en el Normal n° 9. Tenía algunos amigos y compañeros que eran egresados o estudiantes de Ciencias de la Educación, por ejemplo Mirella Crema y Marta Tanne, que ya eran egresadas cuando yo estaba por comenzar la carrera. Seguramente esto me acercó a la problemática

educativa. Antes de eso, cuando estaba cursando la Escuela Normal, tuve un profesor en Historia de la Educación, que hacía una Historia Social de la Educación, con los límites de la escuela secundaria. Planteaba la educación relacionándola estrechamente con la sociedad a la cual respondía, y eso me pareció muy interesante como también su posición ideológica. Se llamaba Vicente Mocciola. Además, sabía muchísimo, al menos comparado con otros profesores de la secundaria, y era maestro en ejercicio, conocía bien la institución escolar. También me marcaron mucho algunos profesores de la escuela secundaria, sobre todo la de Lógica. Esto seguramente influyó en que me inscribiera en forma simultánea en Filosofía y en Educación. Pero un año después ya me había decidido por Educación.

E. 1: ¿Alguien en su familia influyó en su opción por Ciencias de la Educación? ¿Qué otras personas marcaron la etapa de su formación?

D. L.: No, nadie de mi familia. Había una preocupación muy fuerte de mi mamá por las cuestiones sociales, por la pobreza, por la gente que no tenía posibilidades de acceso a la educación. Por otro lado, yo estudiaba piano y me llevó muchos años decidir si iba a ser pianista o iba a trabajar en educación. Elegí definitivamente la educación cuando estaba más o menos en tercer año de la carrera.

Entre las influencias que considero fundamentales en mi formación, quisiera agregar que, además de las materias ya mencionadas de Psicología, Risieri Frondizi, que era profesor de Filosofía de la Educación además de rector de la Universidad, fue un profesor que agradezco mucho haber tenido. Había algunos muy buenos y otros que lo eran mucho menos. La carrera era muy irregular. Como estudiante, participé en algunas situaciones difíciles. Por ejemplo, la de luchar por conseguir una cátedra paralela a la que dictaba Villaverde, de Didáctica General, que era

de un nivel bajísimo. El decano de la Facultad era José Luis Romero y contamos con su apoyo. Se logró la cátedra paralela, cuyo profesor fue Ricardo Nervi.

E. 1: ¿Cómo recuerda el clima universitario durante el período en que fue estudiante?

D. L.: Recuerdo, creo que todos recordamos, esa como la época de oro de la Universidad, que se cortó abruptamente con la “Noche de los bastones largos”. En Ciencias Exactas en particular, cuyo decano era Rolando García, se desarrolló muchísimo la investigación, se formaron científicos de primer nivel. Otro aspecto importante era la apertura hacia la problemática social. En relación con la atención a problemas educativos, varias compañeras muy cercanas a mí, como Zulema Rosenbaum, que fue profesora de nuestro Departamento hasta su fallecimiento en 2008, y Nilda Vainstein, entre otras, participaron en un trabajo importante en Isla Maciel, apoyando el aprendizaje de chicos pertenecientes a sectores desfavorecidos y que atravesaban situaciones de dificultad en la escuela, en el marco de un proyecto del Departamento de Extensión Universitaria que coordinaban Amanda Toubes y Noemí Fiorito.

En cuanto a Ciencias de la Educación, no estoy segura de que se pueda considerar que fue una época de oro, porque, como ya dije, nuestra opinión como estudiantes era que la carrera era muy irregular, que tenía altibajos considerables. Ya nombré a algunos profesores excelentes, entre los cuales también hay que incluir a Gilda Romero Brest, que introdujo una visión más científica de la educación, si la comparamos con la orientación más filosófica de Mantovani.

Me recibí en 1966. Estaba cursando mis dos últimas materias cuando fue la intervención. Estas eran Psicología General III y Psicoanalítica II y los dos profesores –Itzigsohn e Isabel Luzuriaga, respectivamente– renunciaron. Entonces

tuve que inscribirme en las otras dos únicas optativas posibles para mi plan que quedaban, que eran Introducción a la Filosofía Medieval e Introducción a la Literatura. Por suerte, Isabel Luzuriaga aceptó después tomar una mesa especial para estudiantes a punto de graduarse y pude dejar la primera introducción, pero no pude rendir Psicología General III, creo que Itzigsohn se fue enseguida del país. A pesar de lo absurdo, me recibí con Introducción a la Literatura.

Ya en esa época sentíamos que habíamos perdido la Universidad. Mi trabajo original en la Facultad fue enseñar francés en los cursos del Departamento de Lenguas Modernas. Antes había enseñando en la Alianza Francesa. Presenté la renuncia cuando intervinieron la Universidad en el '66, pero no me la aceptaron porque aún no estaba nombrada. El contrato se renovaba cada cuatrimestre y todavía no había salido mi nombramiento, por eso no tenía ningún cargo al cual poder renunciar. Después, creo que en 1972, volví a enseñar francés. La renuncia masiva tampoco parecía haber sido una medida muy efectiva. Aunque estábamos lejos de la dictadura tal como la conocimos desde 1976, era ya una época muy complicada: fue en ese entonces cuando abrieron unas ventanitas en las puertas de todas las aulas, y quienes vigilaban eran policías de civil. Nos miraban de tanto en tanto por el vidriecito para saber qué pasaba adentro y también para que nos sintiéramos vigilados. Pero de todos modos los estudiantes estaban organizados, hacían “habladas” en las aulas, se armaban protestas.

E. 1: ¿Cómo recuerda los debates académicos durante su etapa de estudiante? ¿Se hacía referencia a la relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación?

D. L.: Sí, ese era precisamente uno de los debates, cuál era la relación con la filosofía y en qué medida podía vincularse con otras ciencias, que eran las ciencias de referencia de la educación.

No estoy segura de que el recorte fuera tan específicamente educativo, porque como el origen estaba en otras ciencias, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, se tomaban aportes de las ciencias de referencia y se aplicaban a la problemática educativa. El nombre de la carrera pone en evidencia la falta de una concepción unitaria de la educación: “Ciencias de la Educación”, precisamente por el plural, sugiere una fragmentación fuerte del objeto de estudio. En fin, no es una cuestión fácil.

E. 1: ¿Qué lecturas se proponían en la formación de grado? ¿Tenía acceso a otras lecturas por fuera de las que definían las cátedras? ¿Cuáles eran?

D. L.: Desde el punto de vista ideológico y político coexistían orientaciones muy diferentes. La materia que más me hizo sufrir fue Organización y Administración Escolar. Cuando la cursé, una de las obras fundamentales que se leía era *La Educación popular* de Sarmiento, lo cual hubiera estado muy bien si se hubiera analizado críticamente su pensamiento político-educativo. Pero había que aprender de memoria las medidas de los bancos y de las aulas que Sarmiento proponía, medidas que estaban tomadas de algún sistema educativo norteamericano del cual él había tenido noticia. Además de que nunca pude estudiar nada de memoria, y en este caso no había más remedio, se hacía énfasis en aspectos cuya significación era imposible descubrir.

Por otra parte, no sé si había verdaderos debates. Me parece que la libertad de cátedra tiene sus ventajas y sus inconvenientes, porque cada uno enfoca los problemas desde su concepción teórica y no necesariamente entra en discusión con las otras concepciones. Desde el punto de vista de las teorías psicológicas –Psicología todavía estaba en nuestra Facultad–, estudiábamos trabajos de Piaget, de Wallon, de Vigotsky, pero no se entendían como

posiciones opuestas, que no lo son, desde mi punto de vista. Sí había una cierta discusión entre la orientación psicoanalítica y la centrada en el desarrollo cognoscitivo.

E. 1: ¿Estos debates tenían lugar en la carrera?

D. L.: Sí, pero sobre todo en las materias psicológicas. Cuando cursaba los primeros años de la carrera, pensaba que iba a especializarme en política educacional, e hice algunos trabajos con Norma Paviglianitti, una profesora sobresaliente de nuestra carrera, cuya muerte mucho hemos lamentado. Estudiamos juntas muchas materias, entre ellas Política Educacional, dictada por Américo Ghioldi. En un momento ella empezó a trabajar en el Consejo Nacional de Desarrollo, no me acuerdo si ya estábamos recibidas o por recibirnos. El equipo del que ella formaba parte en el CONADE estudiaba aspectos del funcionamiento del Sistema Educativo, algunos problemas graves de la realidad educativa. Me invitó a participar en algunas indagaciones. Ni siquiera me acuerdo bien de los temas en los que se centraba la investigación, pero lo que recuerdo es que me interesaba mucho la discusión con ella y con el equipo que se había formado allí.

De todos modos, poco después me di cuenta de que necesitaba ubicarme más cerca del aula, que el trabajo solo a nivel macro no era lo mío. Sin embargo, desde muy temprano estuvo claro para mí que el trabajo didáctico es también político. Militaba políticamente, pero no a nivel universitario; en realidad me molestaba bastante la política universitaria, me parecía que estaba encerrada en un ámbito casi selecto, que era difícil relacionarla con lo que sucedía a nivel social. Sobre todo me parecía una acción encerrada en una institución. Lo que pasa es que desconfío de mi memoria, no sé hasta qué punto es fiel a lo que sucedió en aquella época...

Al mismo tiempo tengo recuerdos importantes de gente. Por ejemplo, de Gerardo Sánchez, un compañero de la carrera, que falleció hace algunos años. Cuando estudiábamos, él era dirigente del Centro de Estudiantes y estaba comprometido con toda la problemática social. Pero también había otros dirigentes estudiantiles que tendían a manipular en las asambleas. A veces parecían expresar las trenzas políticas en lugar de constituirse en un ámbito de auténtica discusión. Por eso me quedaba afuera simplemente como asistente o espectadora.

E. 1: ¿Dónde desarrollaba la militancia política a la que se refiere? ¿Qué discusiones tenían lugar?

D. L.: Tiene que ver con lo barrial, con sociedades de fomento, con organizaciones populares chicas, bien de base. Una discusión importante estaba vinculada con la dependencia o independencia en relación con las posiciones del comunismo internacional. Era la discusión entre el Partido Comunista y la Izquierda Nacional, representada por Abelardo Ramos, por Hernández Arregui. Yo me identificaba con la visión de la realidad argentina de Silvio Frondizi, que había escrito un libro muy importante llamado precisamente *La realidad argentina*, con una visión marxista pero alejada del dogmatismo, que intentaba hacer del materialismo dialéctico una herramienta de análisis de nuestra propia realidad.

E. 1: En las propuestas de esta carrera de Ciencias de la Educación recientemente creada, ¿primaba alguna perspectiva en la formación?

D. L.: No sé si primaba, todavía no sé si prima en la carrera una perspectiva didáctica. Didáctica General la cursé con Villaverde, cuyo libro había estudiado en la secundaria y él lo utilizaba en la Universidad como guía. El nivel era lamentable. La verdad es que no recuerdo de qué se trataba, pero sí recuerdo que no aportaba nada a alguien

que quería trabajar en educación. Después estaban las didácticas especiales, entre las cuales se destacaba Didáctica de Jardín de Infantes y de Escuela Primaria, que se cursaba hacia el final de la carrera y en esta materia tuve mucha suerte porque poco antes de que a mí me tocara cursarla comenzó a dictarla Lidia Bosch, no sé si ustedes llegaron a conocerla, falleció hace poco y hace mucho tiempo que había dejado de trabajar en el grado y se dedicaba al posgrado en Educación Inicial. Era una persona extraordinaria, seria, generosa con el conocimiento, intentaba enseñar lo mejor que ella sabía. Me decía muchos años después que lamentaba no haber podido dedicarse a la investigación. Pero como profesora nos dio a conocer diferentes posiciones en relación con las didácticas de jardín y de primaria, eran posiciones, todavía no eran didácticas específicas centradas en la investigación, como ahora las entendemos. Trabajamos diferentes posturas vinculadas con la enseñanza de la matemática, algunas de las cuales estaban basadas en la psicología piagetiana y otras eran más distantes de esta. Analizábamos críticamente posiciones de diferentes autores. Creo que ahí empecé a darme cuenta de que la didáctica, mejor dicho, las didácticas, conformaban un campo que me interesaba mucho, porque fue el primer abordaje serio.

E. 1: En 1966 concluyó sus estudios en el marco de una universidad intervenida. ¿Cómo recuerda aquellos años?

D. L.: En 1965 comencé a trabajar como bibliotecaria del Departamento de Ciencias de la Educación, cuando Gilda de Romero Brest era directora del Departamento y yo todavía era estudiante. En 1973, ya tenía bastante historia de trabajo didáctico en otras instituciones, sobre todo en escuelas, fui titular de la cátedra de Didáctica de Jardín de Infantes y de Escuela Primaria, una sola materia abarcaba los dos niveles en esa época, hasta que nos cerraron la Facultad.

En 1973 volví a la Facultad e hicimos cosas muy interesantes. En la cátedra, formamos un equipo bastante fuerte. La adjunta era Hilda Levy y entre sus integrantes estaban Alicia Lenzi, que después del '83 y hasta que se jubiló fue adjunta de Castorina en Psicología Genética en la Facultad de Psicología, y Nora Pagola, que poco después iba a ser directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Era un equipo de lujo. Además del trabajo en la cátedra misma, dictábamos seminarios intensivos de verano en el CEPIA –Centro de Producción e Investigación Audiovisual–, dependiente de la Facultad, creo que ya no existe, y trabajábamos con maestros de la zona. En ese seminario conocimos a Myriam Nemirovsky, una colega que trabaja en didáctica de la Matemática y de la Lengua, que luego partió para México y ahora está en España, con quien hasta hoy mantengo un constante intercambio profesional y personal. Ella desarrolla una tarea impresionante de formación docente en toda España.

E. 1: La materia que dictaban en 1973, ¿se inscribía en el marco de un nuevo plan de estudios?

D. L.: Sí, creo que sí, que se crearon materias o seminarios que antes no existían. La materia que yo dictaba no era nueva, ya que como alumna también había cursado Didáctica de Jardín de Infantes y de Primaria y ahora estaba dictándola, por supuesto, la concebí de otra manera, pero el nombre de la materia era el mismo. El seminario al que me referí fue una creación del '73. Se centraba en la problemática de la repitencia y en cómo evitarla o, al menos, cómo aminorarla.

E. 1: El instituto que estaba bajo la coordinación de Emilia Ferreiro, ¿se creó en esa época?

D. L.: Sí, no sé bien cuándo se creó. Yo empecé a trabajar allí más o menos en 1972, cuando ellos regresaron

de Ginebra, después de estar varios años allí. A Emilia [Ferreiro] la vi por primera vez al día siguiente de la intervención de la Universidad, en 1966. Fue a la Facultad de Filosofía, creo que en ese momento estábamos en Independencia, a la asamblea de docentes, a contar lo que había pasado en Exactas, me refiero a la “Noche de los bastones largos”. Después me enteré que existía el IPSE –Instituto de Psicología y Epistemología–, dirigido por Emilia y Rolando García, y empecé a hacer un grupo de estudios con ella, eso habrá sido en 1971.

No me acuerdo cómo me enteré que se hacía ese grupo de estudio. Seguramente, como había cursado Psicología General III y Emilia formaba parte de esa cátedra, que había sido muy importante en mi formación... Pero muy poco después de armar el grupo, ellos me invitaron a participar del seminario de enseñanza de la matemática, en esa época la llamábamos Psicopedagogía de la Matemática, que es en lo que me especializaba en ese momento, y empecé a formar parte del equipo del Instituto, hasta que todo se terminó en 1975.

E. 1: ¿Cuáles fueron sus intereses académico-profesionales y cuáles sus influencias teóricas más destacadas?

D. L.: En mi formación psicológica, la teoría de Piaget fue adquiriendo una importancia cada vez mayor, me sentía muy identificada con esta teoría, con lo que iba entendiendo de ella. Entonces, al encontrarme con la versión de lo didáctico que hacía Lidia Bosch, empecé a ver algunas conexiones, con algunas de las cuales ya no estoy de acuerdo. En aquel momento, vinculaba de manera directa esa mirada sobre la construcción del conocimiento con la enseñanza. Después ocurrieron casualidades, por ejemplo, leyendo una revista francesa, encontré un artículo sobre la enseñanza de la matemática según un autor, Zoltan Dienes, que me pareció interesante y empecé a perseguir sus libros. Eso

fue algo que hice yo sola, no tenía con quién discutir esto, alrededor mío nadie se dedicaba a eso. Cuando conseguí sus libros, constaté que se basaba en la teoría de Piaget, estudié todas las obras suyas que estuvieron a mi alcance y comencé a trabajar desde esa perspectiva. Trabajaba en escuelas, como asesora para la enseñanza de la matemática, en inicial y en los primeros grados e iba analizando con las maestras las experiencias que realizábamos. Creo que además de la fuerte base piagetiana, en relación con la enseñanza de la matemática, eso debe haber sido todo lo que yo sabía cuando me fui a Venezuela.

E. 2: ¿Con qué colegas intercambiaba sobre estas temáticas?

D. L.: Yo no conocía otra gente que estudiara estas cuestiones. Estaba Lidia Bosch, pero el trabajo de Dienes no estaba incluido en lo que ella nos había enseñado. Quiero aclarar que ahora, desde hace mucho tiempo en realidad, tengo una visión muy crítica de la posición de Dienes. Es un sistema excesivamente armado, que toma en cuenta lo matemático y las operaciones del pensamiento, pero desde una perspectiva estructuralista, no considera las conceptualizaciones y estrategias que los chicos elaboran, no toma en cuenta los conflictos, en fin, tiene muchas limitaciones. Por otra parte, como ya dije, en el Instituto de Psicología y Epistemología se había desarrollado, en 1974, 1975, la primera investigación sobre la construcción del sistema de escritura por parte de los chicos, y aunque yo no participaba directamente, conversaba con ellas sobre lo que iban encontrando. Después, mientras escribía con Ana Teberosky, Emilia me iba mandando capítulos de lo que sería *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Yo ya estaba en Venezuela, me fui de aquí en octubre de 1976. Emilia estaba en Ginebra.

Cuando salió el libro, lo di a conocer en mi lugar de trabajo y comenzamos a estudiarlo. Trabajaba en una fundación

vinculada con el Ministerio de Educación de Venezuela que tenía un programa experimental en escuelas primarias y trabajaba en jardines de infantes en zonas marginales. Mi trabajo se centraba en matemática: al principio coordiné una investigación, referida a la construcción de ciertas nociones en los chicos de nivel inicial y después en formación docente en varias escuelas que dependían del Proyecto.

Vuelvo ahora al momento en que salió el libro. Le propuse al equipo técnico de esa institución que estudiáramos el proceso de construcción de la escritura. Un año después, empezamos a elaborar una propuesta didáctica, la pusimos en acción en el aula, en tres grupos diferentes, registramos lo que sucedía y lo analizamos tan cuidadosamente como éramos capaces de hacerlo en esa época. Fue mi primera investigación didáctica y fue en ese momento que comencé a trabajar en Didáctica de la Lengua, aunque tenía una formación previa en lenguas y en literatura, ya que era profesora de francés y había estudiado en Francia teorías gramaticales, literatura, etc.

E. 1: En 1976 usted ya estaba en Venezuela. ¿Por qué decide ese destino? ¿Cómo recuerda la experiencia profesional allí?

D. L.: Porque allí teníamos amigos y ellos podían conseguirnos la visa para residir en Venezuela, lo cual no era nada fácil en esa época. Estuvimos a punto de ir a México varias veces, pero no nos decidimos. Después, recibí varias ofertas para trabajar en México, pero ya no queríamos volver a migrar. Trabajé en varias instituciones. Primero en el Consejo Venezolano del Niño, al cual pertenecen los jardines de infantes para hijos de trabajadores, que necesitan que los chicos estén todo el día en la escuela. Trabajaba en la Dirección de Primera y Segunda Infancia de ese Consejo, asesorando primero, y luego dirigiendo

programas de formación docente en matemática y en lengua. Poco después, empecé a trabajar en la investigación de la Fundación MEVAL. A partir de 1982, trabajé también en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, que tenía un programa de lectura. Esto puede parecer extraño, pero lo que sucede es que el Programa de Dificultades de Aprendizaje funcionaba en la Dirección de Educación Especial, dirigido a chicos que estaban en la escuela común y confrontaban dificultades, sobre todo en relación con la lengua escrita.

El trabajo que considero más importante en Venezuela lo desarrollé en la Dirección de Educación Especial y en MEVAL; en ambas instituciones se constituyeron equipos muy fuertes, duraderos y estudiosos, que siguieron actuando después de que yo regresé a la Argentina.

E 1: ¿Qué intercambios mantuvo con los colegas venezolanos y cómo impactó eso en su propia producción intelectual?

D. L.: Creo que muy poca gente había escuchado hablar sobre Piaget cuando llegué a Venezuela. Creo que solo lo conocían y lo estudiaban algunos profesores de la Universidad Central de Venezuela. Tuve la suerte de encontrarme con un psicólogo español que era asesor de la Dirección de Primera y Segunda Infancia del Consejo Venezolano del Niño, que fue el primero que entendió de qué estaba hablando yo. Gracias a eso accedí a mi primer trabajo. Antes de eso, estuve tres meses sin trabajar, entrevistándome con mucha gente, era una experiencia difícil para mí, porque yo nunca había buscado trabajo. Creo que nunca más volví a buscar, era complicada esa situación. O sea, llegar a un país donde no te conocen es complicado, pero la verdad es que no me llevó mucho tiempo ir ubicándome.

A pesar de lo terrible que fue tener que irme y de lo difíciles que fueron los primeros tiempos –el exilio es muy

difícil—, podemos hacer un balance muy positivo de haber vivido en otro país. A nosotros nos costó mucho trabajo regresar: no volvimos en 1984, sino en 1988, porque no nos decidíamos a irnos de Venezuela, queríamos venir, pero no nos decidíamos a dejar Venezuela. Habíamos llegado a arraigarnos y a querer mucho al país y teníamos amigos entrañables. En realidad, hay que poner todo lo anterior en presente, seguimos queriendo a Venezuela y seguimos teniendo amigos entrañables allí.

La situación en Venezuela era muy grave en el aspecto educativo. Además ahí tuve, por primera vez en mi vida, la oportunidad de trabajar en instituciones rectoras de la educación, en donde había responsabilidad sobre políticas públicas. Aunque mi trabajo seguía siendo a nivel didáctico, sobre todo en formación docente y en investigación, tenía una implicación político-educativa fuerte, ya que se trataba de contribuir a evitar el fracaso escolar. Sobre todo en la Dirección de Educación Especial, el compromiso político era muy fuerte.

E. 1: ¿Era un lugar fecundo para producir, pensar, pero también para intervenir?

D. L.: Sí. También desde el punto de vista personal, aunque eso no tiene que ver con la entrevista, la posibilidad de mirar las cosas desde otro lugar y desde otra perspectiva, muy diferente de la Argentina, con todo lo que tienen en común. Conocer otra realidad latinoamericana, poder ver desde fuera los supuestos que en la Argentina vivimos como naturales, todo esto creo que me marcó.

Yo ya había vivido un año en Francia, quiero decir que ya tenía la experiencia de vivir un tiempo en otro lugar. Pero de todas maneras me marcó mucho, hizo que relativizara muchas cosas. Ideas y formas de actuar que los argentinos solemos creer que están inscriptas en la realidad.

E. 1: ¿Cómo fueron los primeros años luego de su regreso a la Argentina? ¿De qué manera se reincorporó en el campo profesional?

D. L.: Todavía estaba Alfonsín. Pero cuando llegamos ya era la época de la inflación. Fueron muy difíciles los primeros años en la Argentina, no tanto económicamente, sino sobre todo desde el punto de vista personal. Yo tuve trabajo apenas volví en la provincia de Buenos Aires. Un año antes de que volviera, en 1987, hubo un encuentro en México de experiencias alternativas de alfabetización de niños, organizado por Emilia Ferreiro, donde nos encontramos representantes de proyectos de trabajo de Venezuela, Argentina, México y Brasil. Fue muy importante, crucial en el desarrollo de la didáctica de la lectura y escritura porque se establecieron muchas relaciones, una comunicación que sigue presente hasta hoy y nos permite ir corroborando resultados, discutiendo problemas, planteándonos nuevos interrogantes.

Ahí me reencontré con Ana María Kaufman, con quien sostengo una relación continua desde hace muchísimos años, y conocí a Mirta Castedo y a María Elena Cuter, que formaba parte de un grupo de autogestión de maestros en La Matanza que había puesto en acción algunas propuestas didácticas vinculadas con la psicogénesis de la escritura. Lo habían hecho por su cuenta, sin ningún aval por parte del sistema educativo. Estaban llevando a la práctica propuestas didácticas cercanas a las nuestras. Habían trabajado con Alicia Lenzi y Susana Fernández, quienes habían integrado el equipo de investigación dirigido aquí por Emilia antes de la dictadura. Estuvimos siempre en contacto durante los años en que estuve en Venezuela. Por otra parte, Ana María Kaufman y Mirta Castedo, con Claudia Molinari y Lilia Teruggi, estaban trabajando en una investigación de la Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia. Cuando yo regresé, la situación era muy propicia gracias a los trabajos previos y a la gente

que estaba a cargo de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, Gabriel Asprella y Pilar Carriquiri. Comencé a trabajar allí enseguida y esto fue fundamental para mí, me ayudó mucho a reaclimatarme a la Argentina, el equipo que formamos era excelente. Mantenía contacto con la gente, con nuestros colegas en otros lugares, pero en la forma en que era posible hacerlo en esa época. No había correo electrónico, uno mandaba una carta y llegaba una semana o quince días después, y la respuesta tardaba más o menos un mes y medio. Pero Emilia fue a Venezuela, yo fui varias veces a México. Por suerte nos invitaban a congresos, a dar seminarios. Estábamos siempre en contacto, aunque con intervalos. No fue desde el principio, pero empezamos a vernos con cierta frecuencia. Emilia seguía avanzando en las investigaciones psicolingüísticas sobre los procesos de construcción de la escritura, Ana María Kaufman y Myriam Nemirovsky trabajaban también desde la perspectiva didáctica, en México. De vez en cuando, teníamos oportunidad de discutir algunos aspectos del trabajo que cada una desarrollaba.

E. 1: Cuando regresó a la Argentina, ¿buscó reestablecer el vínculo con la Universidad?

D. L.: No, no lo busqué. Enseguida comencé a trabajar en el sistema educativo. Mi primera reincursión en la Facultad fue a través de la Maestría en Didáctica y se lo agradezco muchísimo a Edith Litwin. Ella dirigía la Maestría y me llamó, creo, apenas comenzaba a funcionar, o antes de que comenzara. No recuerdo bien en qué año, pero debe haber sido alrededor de 1992. Creo que el primer seminario en el que participé en la Maestría fue sobre “Investigación en didáctica”, que dictamos Edith, Hilda Weissman y yo. Después dicté muchas veces el seminario “Didáctica de la lengua”, en colaboración con Ana María Kaufman; a veces lo dictábamos juntas, a veces nos alternábamos,

tanto aquí como en las sedes que la Maestría tenía en varias universidades del interior del país. Ahí se reinició mi contacto con la gente de la Facultad, con los que estaban en ese momento y con gente con la cual nunca perdí el contacto, como con Castorina, por ejemplo.

Por otra parte, en 1995 comencé a dictar, en el grado, Didáctica del Nivel Primario; antes el profesor era Jorge Fasce, que renunció. Comencé en 1995, pero recién en 1999 se llamó a concurso. Para mí fue muy importante volver a la Facultad, porque siempre me sentí muy identificada con la carrera a pesar de todas las críticas que uno puede hacerle, estoy contenta de estar en un lugar donde siento que puedo contribuir con la formación de gente que va a seguir trabajando en líneas que son relevantes para mí, para el equipo con el que trabajo. Además, alrededor de nuestra cátedra, se van consolidando equipos de investigación ya bastantes formados y consistentes.

E. 1: Las investigaciones que llevan adelante tienen un fuerte impacto en la Didáctica de la Enseñanza del Nivel Primario. ¿Este fue un efecto deseado?

D. L.: Ante todo quisiera distinguir la investigación psicológica de la investigación didáctica. Una de las cuestiones que hemos enfatizado es que no concebimos a las didácticas específicas como simplemente “derivadas” de la Psicología, sino como el estudio riguroso del funcionamiento en el aula de secuencias o situaciones de enseñanza. Por supuesto, las hipótesis didácticas que sustentan la elaboración de los proyectos de enseñanza suponen una perspectiva epistemológica constructivista, en nuestro caso, y toman en cuenta también aportes de la Psicología, de la ciencia que estudia el objeto y de otros estudios sobre la escuela, pero la validación del conocimiento didáctico producido, aunque sea provisoria, como toda validación científica, únicamente puede realizarse estudiando lo que pasa en el aula.

Desde hace unos años estamos trabajando en la lectura para aprender contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En nuestra cátedra, estrechar lazos entre las didácticas fue algo natural, dada la formación de las tres integrantes de la cátedra en didácticas diferentes: Beatriz Aisenberg es especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, Ana Espinoza en Didáctica de las Ciencias Naturales, yo en Didáctica de la Matemática y de la Lectura y la Escritura.

Creo que indagar sobre la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje de contenidos específicos de las áreas es relevante desde el punto de vista educativo, porque los fracasos que se dan en primaria y secundaria están muy vinculados con que habitualmente en la escuela no se toma como objeto de enseñanza la “lectura para aprender”. Como esta queda completamente a cargo de los chicos, los que logran resolver el problema presentado por el estudio de contenidos específicos son en general los que tienen oportunidad de aprender a estudiar acompañados por sus padres. Como sabemos, aquello que es evaluado, a pesar de que la escuela no lo enseña, tiende a funcionar como mecanismo de discriminación escolar. Estoy simplificando para abreviar, pero hay que considerar que en la actualidad hay mucha diversidad en las escuelas en relación con esta cuestión.

E. 1: ¿Cómo describiría la convivencia de las diferentes perspectivas didácticas de la carrera?

D. L.: Es difícil, no sé si solamente es un problema de las didácticas o es un problema más general. A veces, sobre todo cuando puedo discutir con investigadores de otros países, tengo la impresión de que nosotros no estamos muy habituados a la discusión teórica. Con algunos investigadores europeos he sostenido tranquilamente discusiones que aquí me resultarían difíciles, creo que tendemos

a pensar rápidamente que el otro nos está descalificando y entonces es difícil sostener una discusión sobre los conceptos sin correr el riesgo de que se transforme en un enfrentamiento personal. Aclaro que la discusión es posible y productiva con colegas con los que tenemos mucho en común. Por ejemplo, en la cátedra, en la que confluyen formaciones diferentes pero se asume una misma postura epistemológica, o también entre mi cátedra y la de Psicología Genética o con Didáctica del Nivel Inicial. Por suerte, son muchos los colegas con los que compartimos ideas centrales y en estos casos hay discusiones que nos hacen crecer mucho a todos, pero cuando hay menos interacción y cercanía en las posiciones teóricas, la discusión se hace más riesgosa. Finalmente, quiero subrayar que, desde mi punto de vista, es muy importante que coexistan en la carrera diferentes posiciones y que no me parecería bueno que eso cambiara.

Volviendo a las didácticas, de lo que estoy segura es de que las didácticas específicas tendrían que tener un lugar más importante en la carrera, en el plan de estudios. Creo que la materia debería ser anual, porque nosotros tratamos de trabajar en cuatro didácticas específicas y cada una tiene solo dieciséis horas de clase. Puede considerarse como una introducción a las didácticas, pero nos gustaría profundizar más en algunos aspectos. Hay mucho para pensar sobre esto: ¿debe seguir siendo optativa?, ¿puede pensarse en un cuatrimestre obligatorio y otro optativo? En fin, es una discusión para tener en relación con el plan de estudios.

Por otra parte, como varias veces me dijeron Amanda Toubes y Teresita Sirvent, la alfabetización no puede ser solo para los alumnos que siguen la orientación en Educación Formal o en Psicopedagogía. También es central que tengan formación sobre alfabetización los alumnos que siguen la orientación en Educación No Formal, suponiendo

que esta distinción siga existiendo en el plan de estudios, porque nos estamos preguntando por su sentido.

E. 1: Entre los debates político-académicos del área, quisieramos recuperar aquellos que se mantienen en términos de una confrontación en torno a las figuras de Piaget y Vigotsky. ¿Es un debate que tiene particular relevancia en la Argentina?

D. L.: No, no es solo en la Argentina. En Brasil es peor; creo que en Suiza es mucho menor. De todos modos, en este momento el debate está muy atenuado. Hace unos cuantos años estaba muy álgido y rozaba con lo ridículo. Por ejemplo, me contaba Telma Weisz, una colega brasileña, que hubo un momento en que se decían frases tan caricaturescas como la siguiente: “si usted entra en un aula y cada chico esta trabajando solo, sin levantar la cabeza y sin mirar a los demás, entonces esa aula es piagetiana; en cambio, si todo el mundo está interactuando y discutiendo, y el maestro también, entonces esa aula es vigotskyana”. Es francamente absurdo.

Yo escribí un artículo sobre esta cuestión en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, libro en el que hay también un artículo de Emilia Ferreiro, uno de José Antonio Castorina y otro de Marta Kohl de Oliveira, una colega brasileña. Creo que es una oposición falsa. Como dije antes, yo me formé en una carrera en la que se consideraba que Piaget y Vigotsky eran completamente coincidentes. En la cátedra de Psicología General III, por ejemplo, las tres teorías fundamentales que se estudiaban eran la de Piaget, la de Vigotsky y la de Wallon. Había diferencias entre ellas, por supuesto, pero no las considerábamos contradictorias. Después, yo seguí trabajando en el marco de la teoría piagetiana, porque me daba más elementos que las otras teorías para pensar en la enseñanza. Pero la obra de Vigotsky siempre me pareció muy relevante, teniendo en cuenta todas las diferencias que hay, porque Vigotsky

murió a los treinta y cuatro años y él mismo no pudo hacer el desarrollo de su teoría que Piaget tuvo la posibilidad de hacer. No puedo extenderme sobre las razones por las que consideramos que las teorías de Piaget y Vigotsky son compatibles, pero remito al libro que cité y también a otros artículos que escribió Castorina sobre la cuestión. Solo subrayo que hay mucha producción en Didáctica de la Lengua desde la posición vigotskyana, desarrollada en particular por el grupo de investigación de la Universidad de Ginebra: Bronckart, Schneuwly, Canelas-Trevisi, etc. Se trata de producciones relevantes y no contradictorias con las nuestras. Sin embargo, si pensamos en alfabetización inicial, los aportes fundamentales en didáctica provienen de la perspectiva piagetiana.

E. 1: ¿Qué otros debates pueden identificarse en el campo de la Psicopedagogía?

D. L.: Un debate muy fuerte desde hace mucho tiempo, no sé si desde que yo era estudiante, pero sí desde poco después, y que sigue insólitamente vigente aún hoy, porque teóricamente está saldado, es el debate entre la teoría del déficit y la teoría de la diferencia en relación con los chicos que están en situación de fracaso escolar. Es la diferencia entre quienes piensan que el fracaso proviene de un déficit de los chicos o de sus familias y quienes piensan que se trata de diferencias que solo se transforman en déficit porque la escuela los considera como tales. Todo lo que no coincide con lo que la escuela espera, queda marcado como déficit.

Digo que teóricamente ha sido superado porque entiendo que, desde el punto de vista del lenguaje, los datos aportados por la sociolingüística desde los años 1969-1970 fueron suficientes científicamente para dar por tierra la teoría de la privación verbal y la teoría del déficit en general. Hay algunos indicios que hacen temer que los docentes interpreten el auge actual de la neurolingüística como un

aval a la idea del déficit inherente a los niños más que a la interacción con la institución escuela.

Además estamos en una época, por lo menos desde la crisis, no sé si desde antes, en que el componente discriminatorio es muy fuerte en la realidad escolar. Lamentablemente, es común oír decir a los maestros, no a todos, por supuesto, que “con estos chicos no se puede”. Es común que se deposite en los chicos, en su situación social y en sus experiencias familiares, la responsabilidad de que no aprendan lo que se espera que aprendan.

En ese sentido son realmente muy importantes los aportes de la gente de Antropología y Educación, de María Rosa Neufeld y su equipo. Pienso en particular en una investigación realizada en la Ciudad de Buenos Aires, publicada en el libro *De eso no se habla*. La discusión sobre “educabilidad” que hubo recientemente también puede inscribirse en este debate que vuelve una y otra vez.

E. 1: Otro de los puntos por los que pasa esta entrevista es sopesar el estado de la formación de los licenciados/as en Ciencias de la Educación y, en particular, nos interesa indagar sobre las posibilidades de desarrollo que tienen en el área de Didáctica.

D. L.: En formación docente, inicial y continua, en diseño curricular, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en la provincia, trabajan egresados de nuestra carrera que están especializados o se están especializando en alguna de las didácticas específicas. Otra posibilidad laboral es como asesores en escuelas. Claro, en investigación también, solo que no sé si considerarlo como un campo de trabajo, porque es *ad honorem*.

No conseguí ninguna beca para la gente que trabaja con nosotros en investigación. Se obtienen algunas, pero en relación con la cantidad de gente que forma parte de los equipos, no sé si me atrevería a considerar que es un campo de trabajo. Me parece que las posibilidades actuales

son muy exiguas. En mi cátedra yo tengo dedicación semi-exclusiva desde hace dos años, los años anteriores tuve dedicación simple, pero de todos modos siempre hice investigación. Las otras dos integrantes de mi cátedra tienen dedicación simple y le dedican muchas horas de trabajo a la investigación, *ad honorem*. Los integrantes de nuestro equipo de investigación, que es bastante nutrido, son doce personas, participan en la investigación robándole tiempo a su trabajo y a su vida personal. Por eso no me atrevería a considerarlo un campo de trabajo, aunque no dudo de que lo sea para algunos. Esperemos que se vaya extendiendo la posibilidad de que investigar sea efectivamente un trabajo.

E. 1: En un sentido más amplio, ¿cómo ve la formación que ofrece la carrera?

D. L.: La visión que tengo de la carrera es relativamente restringida porque a mi materia llegan, a lo sumo, veintiséis o veintisiete alumnos en un cuatrimestre. Es una mirada parcial en muchos sentidos. Primero, porque en general nuestros alumnos están terminando la carrera, en muchos casos es la última materia que rinden, aunque este año hicieron la materia unos cuantos alumnos que estaban iniciando el focalizado, fue la primera vez. Además, la materia es optativa entre varias, o sea que hay mucha gente en la carrera que no cursa con nosotros a la que no llegamos a conocer.

Ahora bien, aun entre los estudiantes que están por recibirse, me parece que hay una diversidad muy grande. Algunos llegan a la materia con una formación considerable, debaten y se plantean interrogantes; en cambio, para otros resulta difícil comprender los problemas que planteamos. Diría que son más los primeros que los segundos, pero me preocupan los segundos, porque me pregunto qué habrá pasado antes, por qué en otras materias no se detectaron esas dificultades.

En las reuniones de profesores estamos hablando de la necesidad de acrecentar la formación general, tanto des-

de la perspectiva educativa como desde lo filosófico, lo sociológico, lo histórico.

E. 1: No sé si quiere contarnos algo que le parezca significativo que no le hayamos preguntado, tal vez de su formación.

D. L.: Ante todo quiero dejar sentado que estoy muy agradecida a Edith Litwin porque ella fue la primera en llamarme para que regresara a la Facultad. Por supuesto, otros colegas la apoyaron.

También quisiera agregar que para mí es muy importante el intercambio con gente que dicta materias afines en otros lugares, particularmente con Mirta Castedo, que dicta Didáctica de la Lengua equivalente en la Universidad de La Plata. Con Tono Castorina sostengo desde hace años intercambios muy frecuentes sobre diferentes cuestiones. Ahora estamos intentando debatir problemas vinculados con el entrelazamiento de lo psicológico, lo epistemológico y lo didáctico. Interactuamos con otras personas que trabajan otras didácticas específicas, estén o no en la Facultad. Una interlocutora fundamental para mí es Patricia Sadovsky, en Didáctica de la Matemática y en relación con problemas didácticos y educativos más generales. También lo hacemos habitualmente con Flavia Terigi, quien todos los años nos pide que demos una clase en su materia sobre nuestra investigación. Precisamente acaban de dar esa clase tres integrantes de nuestro equipo de investigación, en la cátedra de Psicología Genética. La interacción entre Flavia y yo es antigua, porque hemos compartido durante muchos años el ámbito de la Dirección de Currícula en la Ciudad de Buenos Aires y hemos tenido oportunidad de discutir diversos problemas educativos, no solo los estrictamente didácticos.

Entrevista a Edith Litwin

Referencias

E. L.: Edith Litwin

E. 1: Mariana Brandoni

E. 2: María Luz Ayuso

E. 3: Natalia Jasin

E. 1: ¿Cómo fueron sus inicios en Ciencias de la Educación y cuáles fueron las razones que la motivaron en esta elección?

E. L.: Empecé a cursar la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA en 1962. Había, entonces, un curso de ingreso a la Facultad que duraba un año; era uno de los pocos cursos de ingreso que duraba tanto. Concurríamos todos los días. Lo hice durante 1961, mientras cursaba el quinto año del secundario. Me recibí en julio de 1968.

La educación me interesó desde muy joven. A los catorce años ya me planteaba qué carrera estudiar. Dudaba entre seguir Derecho, para poder trabajar con la problemática de la delincuencia infantil y juvenil, Ciencias de la Educación o Matemática, que también me interesaba. Creía que estudiar en la Facultad de Ciencias Exactas significaba ingresar en lo más científico que podía ofrecerme la Universidad. La disyuntiva fue entre seguir mi vocación, que tenía más que ver con la problemática educativa, o enfrascarme en Exactas, en una exigencia cognitiva que yo entendía más abstracta y rigurosa, casi como un juego mental. Finalmente, a los quince años tomé la decisión de estudiar Ciencias de la Educación. El curso de ingreso a la carrera fue, para mí, extraordinario.

E. 1: ¿Por qué le pareció extraordinario?

E. L.: Porque no solo fue formativo, permitía, además, empezar a vivir el clima universitario, empezar a trabajar con diversas fuentes, interpretar, salir de la lógica del secundario, memorística y sin compromiso social. Se palpaba otra cosa. En ese curso también estaban Luis Alberto Romero, Ana María Muchnik, María Teresa Boschin. Era un grupo de personas interesadas por los estudios humanísticos y sociales, muy activo, discutíamos mucho. En ese entonces, el curso no estaba dividido por carreras, pertenecíamos todos a la Facultad; había estudiantes de Psicología, Sociología, Antropología. También eso fue una experiencia enriquecedora.

Tuvimos el privilegio de tener grandes profesores, teóricos que abrían la cabeza, que enseñaban a mirar el mundo de otra forma. Ahí empecé a entender los problemas sociales, por los que ya sentía una fuerte preocupación que, hasta el ingreso a la Facultad, no había encontrado la forma de canalizar. En este ámbito, hallé un lugar interesante de debate y análisis político con un clima muy abierto.

E. 1: ¿Recuerda a algunos docentes de ese curso de ingreso?

E. L.: Tuve profesores como César Cascallar, un maestro extraordinario que hoy dirige el Instituto Juan B. Justo. Con él veíamos temas relacionados con los problemas de la interpretación de textos y la lectura crítica. Lo tuve a Gregorio Weinberg en Historia de la Cultura. Teníamos también gramática, francés...

E. 1: Respecto de su preocupación por lo social, ¿puede reconocer algún origen?

E. L.: Sí, en las charlas que tenía con mi hermano mayor que ya estaba en la universidad y con mi novio, hoy mi marido. Los tres compartíamos preguntas y reflexiones sobre los problemas sociales. Después, las lecturas también

alimentaron estas preocupaciones. El acercamiento a la educación para mí tiene mucho que ver con la lectura de textos que ya venía haciendo desde el secundario como los de Olga Cossetini, Jesualdo, Luis Iglesias. Son lecturas que convocaban el interés por la justicia social, por ayudar a los chicos de sectores desfavorecidos de la población, que generaban compromiso. También leíamos obras clásicas del marxismo. La década del '60 significó para nosotros involucrarnos con la idea de pensar un mundo mejor y, de alguna manera, nos sentíamos protagonistas para poder pensarlo, construirlo y conquistarlo. Esa fue nuestra década. Participábamos en el Centro de Estudiantes, eso conformaba parte de nuestro compromiso.

E. 1: ¿La participación en los movimientos políticos universitarios era habitual? ¿Los estudiantes de la carrera se dejaban contagiar por la idea de participar?

E. L.: Era un clima, no sé si decir “contagio”. Había un clima muy interesante y de mucho compromiso en el que también estuvieron estudiantes que después desaparecieron, como Daniel Hopen. Dentro de esos grupos que militaban en la Facultad de Filosofía y Letras, en las actividades del Centro de Estudiantes puedo mencionar a Juan Carlos Portantiero, Adriana Puiggrós, Analía Payró, Rubén Cucuzza, entre tantos otros.

E. 1: ¿Cómo describiría la carrera de Ciencias de la Educación de aquellos años?

E. L.: La Psicología y la Sociología generaban un fuerte impacto en nuestra formación. El psicoanálisis y figuras como Caparrós e Itzigsohn también fueron muy importantes. Otra de las cuestiones sumamente significativa en nuestra carrera, que personalmente me impactó, fue la de contar con materias optativas. Me interesaron mucho las materias optativas que fui eligiendo. Hice varias de Historia, eso me une con Rubén Cucuzza: Historia Argentina, Historia de la Ciencia, Historia de América. Después cursé

otras como Estadística y Psicología General II. Pero fueron Historia del Arte, dictada por Payró, e Historia Social, dictada por José Luis Romero, las que más impactaron en mi formación, por diferentes razones. Poder mirar variables y dimensiones sociales, políticas y económicas para observar un objeto era totalmente novedoso para alguien que venía del secundario, realmente era algo que impactaba, al menos para mí lo fue. Esas materias optativas me permitieron mirar la educación de una forma que me resultaba apasionante. Fue abrir la educación a dimensiones diferentes: la histórica, la sociológica, la política y también entender al arte como forma de conocimiento.

E. 1: ¿Recuerda algún profesor que haya marcado el rumbo académico que luego usted desarrolló?

E. L.: Creo que Gregorio Weinberg fue una de las figuras que más me impactó. Su visión de la historia me marcó mucho; no solo nos enseñó el significado de los estudios sociales sino que, además, nos mostró una visión enriquecida por lo social. Su manera de acercarse a los alumnos hacía que uno se sintiera parte de la clase; nos hacía sentir que le preocupaba que entendiéramos, y esto es importantísimo que ocurra. Recuerdo también a Susana Vior, ayudante en su cátedra.

A medida que avanzaba en la carrera, me iba dando cuenta de que me interesaba mucho la investigación. Tuve una profesora, Alicia Bertoni, a la que quise mucho, que dictaba Metodología de Investigación, que tenía una visión muy interesante sobre la educación en tanto era posible construir conocimiento educativo a partir del trabajo empírico, con los datos. Descubrir en un trabajo autónomo y responsable cómo se puede generar conocimiento fue de un enorme atractivo.

Hacia el final de la carrera, cuando ya tenía decidido que lo que quería hacer era investigación, cursé Estadística

con Nuria Cortada. Esa también fue una línea interesante. Gilda Romero Brest, a través de las materias que dictaba, me orientó en el camino hacia la investigación. Con ella cursé Introducción a las Ciencias de la Educación y Pedagogía. También fue importante cursar Psicología de la Educación con Jaime Bernstein. Fueron materias de la carrera que disfruté muchísimo y al mismo tiempo fueron muy formativas.

E. 1: ¿Cómo recuerda la intervención militar de 1966 en Ciencias de la Educación?

E. L.: En los primeros años de la carrera, el cursado y estudio me demandaban mucha dedicación. Sin embargo, a partir de la intervención universitaria que se produjo en el '66, rendí catorce materias en el lapso de un año y medio y me recibí. Es decir que, durante los primeros cuatro años realicé catorce materias y las otras catorce, en tan solo un año y medio. Esto da cuenta del clima expulsivo que tenía la Facultad en ese momento. Yo creo que lo que cambió fue la libertad de pensamiento. Lo que pasó fue que estudiábamos en un clima que se cortó y la Universidad se transformó en una escuela secundaria con bibliografía ridícula, perimida o de escaso valor. Estábamos acostumbrados a pensar, a profundizar y a discutir, a hacer esfuerzos para leer y entender. Yo tenía veintiún años y sentí que no valía la pena quedarse si no se podía ni discutir ni profundizar. Si ese conocimiento no servía, ¿para qué quedarse? Era un clima de opresión donde los debates se habían acabado.

Antes del golpe, lo que recuerdo era la apertura de la Universidad de la década del '60 que hacía mirar enriquecidamente el mundo, que ofrecía distintos marcos interpretativos, discusiones históricas, políticas, psicológicas. En cada campo había un aporte que daba vuelta la cabeza.

E. 2: ¿De qué manera se vivenciaba ese clima del que nos habla?

E. L.: Era el clima, todo, desde los teóricos que eran brillantes hasta los ayudantes que eran excelentes, gente muy comprometida. Después, los grupos que se formaban en el bar “El Coto” o en cualquier bar en donde se discutía y se preparaba la materia. Nos pasábamos seis horas en “El Coto” discutiendo una ficha. Buscábamos otra bibliografía para debatir con el profesor. Recuerdo que los profesores sugerían bibliografía opcional y a nadie se le iba a ocurrir ir a rendir una materia sin haberla leído. Además, se buscaba otra, acorde o no con el planteo del profesor. Eso era una maravilla. Ese bar, ese lugar, ese pasillo. No importaba que la materia diera el doble para estudiar o que fuera larga o que tuviera muchos prácticos. Esa no era una preocupación, no se especulaba con eso. Eso es algo que cambió a partir del golpe; perdimos el interés, íbamos, rendíamos y punto. Ese no era ya un lugar para estar.

E. 1: ¿Qué recuerdos tiene de la noche del golpe?

E. L.: Lo recuerdo desde lo personal como un día muy doloroso. Salimos a la calle como forma de protesta, cortamos la calle Independencia colocando bancos para dar clases afuera, era nuestra forma de combate. Yo estaba embarazada y recuerdo a Gilda Romero Brest que, al verme, me obligó a salir de ahí por una puerta lateral dado que era inminente la llegada de las fuerzas militares. Muchas veces, durante el gobierno de Onganía, nos sacaron de las aulas de la Facultad a punta de pistola. Son recuerdos muy dolorosos.

E. 1: ¿De qué manera volcó aquellos interrogantes o preocupaciones que tenía cuando empezó a formarse una vez que terminó la carrera?

E. L.: Cuando me recibí, me acerqué a Berta Braslavsky y le pregunté qué hacer, porque yo quería aprender a investigar. Pensaba la profesión desde ese lugar, desde la producción de conocimiento. Tuvimos una larga conversación, que yo

toda la vida voy a agradecerle, en la que Berta me sugirió que ingresara en el CICE, que era el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación asociado al Instituto Di Tella, dirigido por Gilda Lamarque de Romero Brest, para formarme en investigación. Ese centro fue, durante toda la dictadura, el refugio donde se recogieron los profesores que no se fueron del país. Así empecé a trabajar en Sociología de la Educación y durante siete años participé con Ana María Babini en una investigación en torno a los sectores populares y la escuela. Mientras tanto, trabajaba también como maestra con chicos que vivían en villas miseria.

E. 1: ¿Ser maestra fue una de las primeras inserciones laborales que usted tuvo relacionadas con la educación?

E. L.: Sí, claro. Cuando estudiaba Ciencias de la Educación ya era maestra y trabajaba como tal. Al principio daba clases particulares, después trabajé en la Escuela n° 60 y en la n° 23, en Avellaneda.

E. 1: ¿En qué consistió esa primera investigación que realizó junto a Ana María Babini y de qué manera influyó en sus elecciones profesionales posteriores?

E. L.: La investigación tenía que ver con estudiar el éxito escolar en los chicos que provenían de la villa o de los sectores urbanos desfavorecidos. Durante dos años hice trabajo de campo recorriendo la villa, visitando casas en donde vivían los chicos en edad escolar y entrevistando a las madres. De esta manera me formé en metodología cuantitativa: aprendí a seleccionar variables, cruzarlas, sacar la χ^2 [chi cuadrado], la “t” de *student*, correlacionar, asociar... Después tuve la oportunidad de diseñar mi propio proyecto de investigación en el CICE, un programa de estimulación para chicos de primer grado de sectores populares urbanos. Luego estudiamos los efectos de esta implementación. El proyecto era subsidiado por los Pastores de la Cuaresma Holandesa.

Ahí se empezó a dar una coyuntura interesante para mí. Alicia Bertoni, quien, como ya dije, fue un pilar muy importante en mi formación como investigadora, me propuso ser ayudante en su cátedra de Metodología de la Investigación Pedagógica en la Facultad. En el '74 comencé a trabajar allí dictando la materia junto a otras colegas, María Rosa Almandoz, actual directora del INET –Instituto Nacional de Enseñanza Técnica–, Mirta Antebi, Norma Rico. Éramos un buen equipo de cátedra. Esto fue por un corto período, durante el decanato de Adriana Puiggrós. Cuando nos tuvimos que ir de la Facultad, seguimos dando clase en las casas de la gente o en bares. No abandonamos el trabajo, seguimos siendo ayudantes de Metodología de Investigación en bares o en casas.

E. 1: ¿De qué manera incursionó en la problemática de la Tecnología Educativa y de la Educación a Distancia?

E. L.: Dados mis conocimientos de Metodología de la Investigación, el Centro Nacional de Tecnología Educativa que estaba iniciando la implementación de un proyecto de televisión educativa me solicitó evaluarlo. Para hacerlo, propuse un diseño de evaluación muy complejo. Esto fue a fines del '79. Así fue como inicié mi camino en el área de la tecnología educativa.

Por otra parte, el CICE necesitaba autoabastecerse porque ya se le habían acabado los fondos y subsidios con los que contaba, así que decidimos armar un proyecto de educación a distancia, que en ese momento era una novedad para nuestro país, dirigido a los arquitectos de la Sociedad Central de Arquitectura. Trabajé en la elaboración de materiales, escribí sobre planeamiento urbano, tecnología de la madera. Así es como comencé a trabajar en proyectos vinculados a la educación a distancia.

E. 2: ¿De quién dependía el Centro que les pidió la evaluación del proyecto de TV Educativa?

E. L.: Del Ministerio de Educación, era un Centro de Tecnología Educativa. Ellos querían evaluarlo y, como en ese momento no existían profesionales dedicados a la evaluación de proyectos, buscaron a alguien formado en Metodología de Investigación. Este Centro Nacional de Tecnología Educativa, en producción conjunta con Canal 11, desarrolló un proyecto de TV Educativa en el área de Matemática y Lengua pensado para el primer año del nivel medio. Esto implicaba interiorizarme cada vez más en ese campo. Así es como terminé especializándome en esa área.

Para este proyecto vino a trabajar al Centro Nacional de Tecnología Educativa Susana Fernández, que a su vez integraba el equipo de Antonio Castorina. Susana se ocupó de preparar la línea de orientación en Matemática, con Silvia Brusilovsky y Laura Fumagalli. A Ana María Barrenechea le pedimos que hiciera el control externo del área de Lengua; Ana María era un referente clave dentro de la gramática estructural. Luis Santaló evaluó el área de Matemática. Era un momento difícil, en el que estábamos todos sin trabajo en el ámbito académico y ese pequeño espacio fue una posibilidad laboral profesional. Ese era nuestro contexto.

Los que nos quedamos muchas veces tuvimos que trabajar en cosas que no eran las que más nos gustaban. Se terminaba involucrado en propuestas muy técnicas, a menos que se pudiera hacer investigación. Pero nadie se sostenía económicamente con la investigación. Fue un momento difícil. Uno debía buscar nichos donde insertarse que, a veces, podían resultar extraños. El Centro Nacional de Tecnología Educativa fue un refugio lleno de contradicciones pero, a la vez, un lugar interesante para trabajar.

E. 1: ¿Sintió algún tipo de presión por lo que debían hacer en ese proyecto que le proponía el Ministerio?

E. L.: Diría que en lo referido a Tecnología Educativa, no sentí ningún tipo de presión. Pero siempre cuento en clase una anécdota que da cuenta de lo que era esa época. Estábamos trabajando sobre un programa de televisión dedicado a la literatura, el programa se llamaba *Esteban Echeverría y el Dogma Socialista*. Me llamaron en seguida y me preguntaron cómo había permitido un programa que se llamara “el Dogma Socialista”. Era Esteban Echeverría, 1837, pero ahí estaba la palabra “socialista”. Entonces, dije que lo había permitido porque la χ^2 [chi cuadrado] me había dado 7,4 en el juicio a expertos. Me contestaron que estaba bien, porque nadie sabía de qué estábamos hablando. Al final, ese programa se difundió, salió al aire: *El Dogma Socialista de Esteban Echeverría*. Otra anécdota al respecto fue que nosotros sacábamos programas acá en Buenos Aires, ¡pero estaban prohibidos en Córdoba! en donde la gramática estructural y la teoría de conjuntos estaban eliminadas del currículum.

E. 1: ¿Cómo fue la vuelta a la Universidad?

E. L.: En 1984, con la recuperación de la democracia, me llamó Norberto Rodríguez Bustamante, que en ese entonces era el decano de Filosofía y Letras, para pedirme que organizara el ingreso a la Facultad. Así fue como volvimos a la Facultad. No lo habíamos hecho desde ese corto período en el que estuvimos, previo al golpe militar del ‘76. Era como tocar el cielo con las manos. Ese ingreso fue una de las experiencias más importantes de mi vida, fue la manera de volver a la Universidad. Vivimos esa vuelta con una enorme carga emocional. Todos los que trabajaron en ese ingreso son hoy profesores de la Universidad. Coordiné el ingreso y luego me quedé como Coordinadora de la Comisión de Asesoramiento Pedagógico de la

Facultad. Más tarde, el rector, que en ese momento era Francisco Delich, me pidió que escribiera un proyecto de TV Educativa para la Universidad en el cual trabajamos en conjunto con Alicia Camilloni. Lo llamamos UBA XXI. Pude aplicar en ese proyecto todo lo que había aprendido hasta entonces. Este momento coincidió con la asunción del nuevo rector de la Universidad, Oscar Shuberoff, quien me pidió que dirigiera UBA XXI.

E. 2: ¿Cuáles eran los principales desafíos teóricos de un programa como UBA XXI y los problemas con los que se enfrentaron?

E. L.: Para nosotros fue muy fuerte el proceso de democratización que se abrió en el '84. Sobre todo, pensar el ingreso a la Universidad para todo el que quisiera hacerlo viniendo, como veníamos, del sistema de cupos que se sostuvo en la dictadura. Queríamos que las clases de UBA XXI se dieran de manera abierta, para todos. Por eso la radio fue un elemento importante en esta estrategia. Era también un desafío político si tenemos en cuenta que esto ocurría en la década del '80: estábamos introduciendo el debate en torno a las problemáticas de los derechos humanos en la radio. Esto era parte de nuestra preocupación en relación con la materia Introducción a la Sociedad y al Estado, pensada para analizar problemáticas de la humanidad, de la guerra, las injusticias, los derechos humanos. De alguna manera, nuestros principios se plasmaron en UBA XXI, que se propuso acercar una propuesta a los chicos que cursaban quinto año y a cualquiera que prendiera la radio o el televisor, porque también se emitía por Canal 7.

E. 1: Luego comenzó su trabajo dentro de la carrera de Ciencias de la Educación.

E. L.: Sí, al poco tiempo, con el nuevo plan de estudios diseñé el área y la materia Tecnología Educativa, que era nueva en el plan de estudios. Más tarde la concursé y la asumí como titular. Después fui elegida vicedecana de la

Facultad, luego directora del Departamento de Ciencias de la Educación y finalmente, por concurso, directora del Instituto de Ciencias de la Educación. Durante el vicedecanato, diseñé la Maestría en Didáctica que actualmente se sigue dictando en la Facultad. Hace un año, con el grupo de la cátedra de Tecnología Educativa y otros especialistas, diseñamos la Maestría en Tecnología Educativa que se comenzó a implementar en 2008.

E. 1: Pero su desarrollo profesional no está acotado a la UBA, también ha desarrollado proyectos para otras universidades.

E. L.: Sí, trabajé también como asesora en otras universidades. Por ejemplo, colaboré en la creación de una escuela primaria para la Universidad Nacional del Litoral. Hace tres años, también allí, armamos un proyecto muy interesante destinado a los chicos que ingresan a esa universidad. La idea fue orientar la formación hacia lo cultural y lo científico, hacia una mirada perspectivista que incluyera temas como la globalización, el sida como enfermedad del nuevo siglo o el cambio climático. Incorporamos el cine, la literatura y la pintura como áreas de trabajo. Es decir, buscamos una nueva forma de pensar, otra manera de encarar el problema del ingreso a la universidad.

Lo que hice en la Universidad del Litoral fue una base para entrar en el debate propedéutico respecto del inicio y la retención de los alumnos en la Universidad. Se debe tomar la problemática de la deserción en primer año como un tema sustantivo. Necesitamos trabajar en una línea que implique el debate de estos problemas para la formación de los jóvenes.

E. 2: Este es un problema que también hoy enfrenta la UBA.

E. L.: Es así, hoy los alumnos ingresan pero en la UBA nos ocupamos poco de retenerlos y ayudar a que se gradúen.

Para mí, es parte del desafío de esta gestión en la Secretaría Académica de la Universidad de la que hoy estoy a cargo, ocuparme de la retención y de la graduación de los alumnos.

E. 2: ¿Cree necesario entre esos objetivos repensar el CBC?

E. L.: Lo estamos discutiendo con las autoridades del CBC, con representantes de las Facultades y con los Secretarios Académicos. Hay discusiones abiertas organizadas en conjunto con ADUBA. Una de ellas se realizó en Ciudad Universitaria y algunos especialistas presentaron experiencias diferentes para discutir el ingreso a la Universidad. Las propuestas educativas tienen que ofrecer soluciones para que los chicos que entren, se queden.

E. 2: ¿Cómo cree que se resuelve políticamente el desafío teórico de la deserción?

E. L.: En primer lugar, hay que encontrar una propuesta de articulación con la escuela secundaria que sea importante. Después, trabajar en el CBC encontrando formas más innovadoras y atrayentes.

E. 1: ¿Se resuelve con contenidos que se articulen con el resto de la carrera?

E. L.: Yo no creo que sea solo un problema de articulación con los contenidos. Hay que pensar cuáles contenidos son significativos para los chicos. ¿Vos querés estudiar educación? ¿Qué es significativo en ese campo? Se trata de pensar no solo en la significación personal sino en la social y despertar el compromiso de los jóvenes en esa proyección.

E. 1: Ahora centrándonos en la carrera de Ciencias de la Educación, si tuviera que reflexionar sobre la misma, ¿qué recomendaciones haría?

E. L.: En principio, habría que otorgarle más importancia al trabajo de campo y a la investigación, en términos de inserciones profesionales, académicas, etc. Esos podrían ser ejes interesantes en la carrera del principio al

fin. Modificaría en términos de estructura, definiendo qué créditos de trabajo de campo serían espirales a lo largo de toda la carrera. Me sigue preocupando la falta de articulación de la carrera con el Sistema. Creo que hay que articularla con el Sistema Educativo de alguna forma; puede ser la escuela primaria, puede ser la media o la universidad. Encontrar una articulación con sentido porque si no las Ciencias de la Educación se transforman en tecnocracia. No digo articular con la práctica desde la misma práctica y para la pura práctica, pero creo que hay que articular con una práctica con sentido. También hay que sentarse a aprender de la mano de un maestro, participar en una clase, en grupos de convivencia, en escuelas, en problemáticas de gestión. Hay que encontrar un mejor modo de dotar de sentido a la educación. Una materia como Tecnología Educativa debería ser obligatoria. ¿Qué concepción curricular tenemos si la ponemos como optativa? Si la cursan porque les gusta, porque les entusiasma, me parece bárbaro, pero la concepción del currículum tiene que ser otra.

E. 1: ¿Cuáles cree que serían los desafíos de la educación teniendo en cuenta los avances de la tecnología y su impacto sobre los procesos educativos?

E. L.: No es una cuestión de aparatos tecnológicos, no tengo que pensar en nuevas tecnologías y pensar en pizarras digitales. Hay que entender la problemática del conocimiento; lo que hay que discutir es cómo se conoce hoy. No es un problema de encontrar mejores medios, sino de discutir los medios que están en la cultura y entender de qué manera estos impactan en los sistemas de conocimiento.

E. 1: ¿Qué representa para usted estar hoy al frente de la Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires?

E. L.: Es un desafío muy interesante en mi carrera, sin duda. Desde esta Secretaría, nos cabe pensar los asuntos

pedagógicos de la Universidad. Proyectos para pensar la retención, la calidad de las ofertas educativas. Desde esta perspectiva, ya hemos generado una normativa de educación a distancia para toda la Universidad. También hemos desarrollado y logrado la aprobación del Reglamento de los Estudios Posdoctorales y un reglamento nuevo para los establecimientos secundarios de la Universidad.

E. 1: Si tuviera que marcar hitos en su carrera académica, laboral, profesional, ¿cuáles serían?

E. L.: Cuando entré al CICE a hacer investigación con Ana María Babini; cuando Norberto Rodríguez Bustamante, en ese entonces decano, en enero del '84, me pidió que lo ayudara en el ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras y cuando implementé UBA XXI en 1986. Estar frente a la Secretaría Académica de la Universidad hoy, sin duda, marca un hito en mi carrera.

Entrevista a Silvia Llomovatte

Referencias:

S. L.: Silvia Llomovatte

E. 1: Jessica Baez

E. 2: Gabriela Díaz Villa

E. 1: Para empezar nos gustaría que nos cuente cómo llegó a estudiar Ciencias de la Educación.

S. L.: Yo fui una de las últimas generaciones de la Escuela Normal; soy Maestra Normal Nacional de la Escuela Normal n° 4, que está en Rivadavia y José M. Moreno. Ahí me interesé particularmente por lo que en ese momento eran las materias pedagógicas. Eran bastantes, la tercera parte del currículum. Había un par de profesoras y un profesor que, realmente, eran muy interesantes. Empecé a pensar en cómo arreglármelas para profundizar en estas áreas, hablando con una de estas personas, que resultó estar muy metida en el Sistema Educativo con un signo político totalmente diferente al que yo tomé cuando empecé la carrera. Era una persona próxima a lo que en esa época sería el desarrollismo, María Eugenia Tula, me acerqué a ella para ver dónde se podía seguir estudiando eso que me había interesado, y ahí me contó de la existencia de la carrera de Ciencias de la Educación.

Entré a la Facultad en 1962. No fue mi única elección, porque también me interesaba la Sociología, que no se dictaba como materia en el Normal, pero yo ya leía mucho

y empecé a encontrar cuestiones que tenían que ver con la Sociología. Entonces, aproveché todo lo que tenía la UBA: antes de inscribirme fui al Departamento de Orientación, que sí estaba recién creado, y me sometí a todos los tests que tenían. En el test salió una cosa indefinida, no me pudieron decir si tenía que estudiar Sociología o Ciencias de la Educación, aunque sí que estaba bien orientada al considerar ambas. Fui a buscar planes de estudio y todos los programas y decidí empezar Ciencias sin abandonar la idea de Sociología.

E. 1: En esta elección que usted hizo entre Educación y Sociología, ¿hubo alguna otra razón que la motivó a estudiar Ciencias de la Educación?

S. L.: Sí, claro, para decirlo en términos contemporáneos, yo ya tenía un proceso de politización empezado, que fue un poco extraño, fue una politización “por la negativa”. Había empezado a leer todo lo que caía en mis manos. En el Normal nº 4, al igual que en muchos de los normales, había una presencia muy importante de la Federación Juvenil Comunista, y estaba en marcha un proceso de afiliación masivo. Tenía bastante resistencia al encuadramiento, pero igualmente me interesaban los temas y entonces dialogaba con esta gente, todas mujeres. Hablábamos mucho de política, intercambiábamos libros, pero nunca me afilié, a diferencia de mucha de la gente de Ciencias de la Educación que, a lo mejor no cuenta que estuvo afiliada, pero lo estuvo. Nunca me afilié, pero leía material marxista regularmente. Además, desde antes de recibirme ya estaba en contacto y compartía espacios de construcción conjunta con lo que se conoció como la CGT de los Argentinos, fracción de la CGT liderada por la dirigencia del Sindicato Gráfico Argentino, que tuvo un papel importante de resistencia en 1966, frente al golpe de Onganía, justo antes de que me recibiera. Ahí empezamos una relación más sistemática, como muchos de mis compañeros y

compañeras de la Facultad, no tantos de nuestra carrera. A esa altura ya tenía algún tipo de relación con el movimiento obrero, una preocupación social e intelectual y alguna módica militancia.

E. 1: ¿Reconoce algún mandato familiar en la elección de la carrera? ¿Cómo fue percibida en su familia aquella elección?

S. L.: Todos mis primos –a pesar de mi apellido yo soy de una familia judía, mi apellido es un invento de la oficina de migraciones– estudiaron para ser abogados, médicos, hay una farmacéutica, una bioquímica. Yo fui la primera a la que se le ocurrió Filosofía y Letras: absolutamente un escándalo. Entrar allí era algo inconcebible; en el almuerzo de los domingos se hablaba del tema.

La representación era que se trataba de una Facultad “roja”, que no era seria, “¿qué futuro vas a tener?, ¿de qué vas a vivir cuando tengas que mantenerte con esa carrera?”. Sí, la representación del campo de trabajo era ignoto pero dudoso; en el mejor de los casos, profesorado, eso si estudiabas Letras, Historia o Filosofía. ¿Ciencias de la Educación?, ¿qué profesorado?, ¿qué carrera? Pero eso no fue tan grave. Lo más grave fue la representación de la Facultad como un enclave rojo, una cosa oscura, peligrosa, subversiva.

E. 1: La generación de sus padres, ¿había podido acceder a la universidad?

S. L.: Sí. La hermana mayor de mi padre, que si viviera ahora tendría noventa y cinco o noventa y seis años, fue de la primera promoción de mujeres farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario. Curiosamente, una familia en la que solo la mujer estudió, y los otros... Mi padre empezó la Facultad, pero después tuvo que trabajar, aunque hacía trabajo profesional, era contador, pero el resto, no. La universidad era el espacio esperado obligado, por eso era inaceptable que yo, que además pasaba por ser una

de las “brillantes” de la familia, mejor alumna, terminara en Filosofía y Letras. Razón que, por supuesto, hizo que Filosofía y Letras fuera imprescindible para mí.

E. 1: ¿Cómo fue el ingreso a la Facultad y esos primeros años de cursada en Filosofía y Letras, con esta historia familiar y con estos intereses suyos?

S. L.: La historia familiar no me pesaba. Yo soy de la generación del ‘60, casi un producto de libro de esa generación. Ya había hecho cosas “malas”: a los once decidí que era atea, trabajé desde los quince años para ser independiente, y no por necesidad. También soy de una generación a la que le tocaron algunos experimentos pedagógicos en la UBA: el ingreso a la Facultad fue de un año completo, y además se podía hacer cursando quinto año. Entonces yo lo hice a los dieciséis años, por la noche. El curso de ingreso también fue apasionante, circulaba mucha cultura universal, historia, filosofía, literatura y sobre todo algo que fue un descubrimiento para mí: por primera vez, me encontraba con un grupo muy heterogéneo de gente. Eso fue increíble, además, como era el turno nocturno, iba gente grande. Esa fue otra pelea familiar, ir al turno nocturno. Había muy poca gente de mi edad y mucha de más de treinta años. Había alguna gente interesantísima que se había acercado a la UBA en ese momento, yo diría que, para mí, ese fue “el descubrimiento”, todo lo que significaba el mundo universitario.

E. 1: ¿Ese curso era para todas las carreras de la Facultad?

S. L.: Sí, era para todas las carreras de la Universidad. Había gente de las más variadas carreras, no tengo nadie en mi recuerdo de Medicina o Derecho, con lo cual no estoy segura de si estábamos juntos, pero sí recuerdo gente de Ciencias Exactas y de Filosofía y Letras con quienes nos hicimos amigos duraderos. Se cursaba en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el turno nocturno se hacía ahí y el diurno era en otro lugar que no recuerdo.

E. 1: ¿Cómo fue empezar a cursar la carrera después del ingreso?

S. L.: Era justo lo que yo había esperado, fue fantástico. Antes de la carrera, se cursaban cuatro materias obligatorias: Introducción a la Historia, Introducción a la Filosofía –en Viamonte, en un salón, que ya no existe más, fue reciclado. Era lo que yo había esperado, tenía la sensación de que ahí empezaba lo bueno, porque, en realidad, la escuela primaria y secundaria me habían aburrido. Yo siempre fui a la Escuela Normal, no tengo la menor idea de por qué mi familia me mandaba ahí. Primero fui al Normal n° 1, al jardín de infantes, desde los cuatro años, que no era tan común en gente de mi edad. Después, a los siete, empecé en el Normal n° 4. Di el último grado de la primaria libre, fue un planteo a mis padres de “me aburro en la escuela, no quiero ir más”, entonces se decidió que lo diera libre. Después, en el Normal, empecé a hacer cosas que eran extras: uno podía tomar una especialización en jardín de infantes que en realidad, no me interesaba en particular, pero era una posibilidad de leer y hacer otras cosas, entonces la hice junto con quinto año y, como estaba medio harta de la escuela, me metí a hacer el Ciclo Básico. Entonces, cuando entré –casi me puedo acordar subiendo las escalinatas– algo que me interesaba muchísimo era la gente que tenía intereses parecidos a los míos, yo no era una loca que pensaba en cosas que no existían.

E. 1: ¿Cuáles eran las preocupaciones más importantes que se compartían en ese momento?

S. L.: La de la injusticia era una de las más importantes. Uno veía a su alrededor la pobreza, la discriminación. Nunca me vi dirigida hacia el foco del Sistema Educativo, siempre transité ese camino intermedio, seguí transitándolo, entre lo social y lo educativo, pero sin meterme nunca en lo institucional educativo de lleno. Pequeña anécdota: mi ayudante de Introducción a las Ciencias de

la Educación, o sea, de la primera materia de la carrera, fue María Teresa Sirvent. Era mi primera materia y era su primer año como egresada.

E. 1: ¿Recuerda cuál era, en aquel momento, el perfil que tenía la carrera de Ciencias de la Educación?

S. L.: Era un perfil abierto. La mitad de las materias de la carrera eran optativas, pero eran de verdad optativas, había “x” cantidad de materias y otra “x” cantidad que uno podía cursar a elección entre todas las materias de la Facultad. Ese es el momento en que empezaron a perfilarse los campos porque, en verdad, no se podía decir que existiera el campo de la Pedagogía. Había gente que tenía la mitad de su carrera cursada en Psicología; yo, la mitad de mi carrera la hice en Sociología, con algunas derivaciones a cosas que eran más aficiones intelectuales. Siempre me acuerdo que se me ocurrió cursar Filosofía Antigua porque me interesaba por la lectura. O sea, uno podía darse esas libertades y mantenerse dentro de lo curricular. Recuerdo mucho, y lo viví así, como una carrera muy abierta. A mí y a otra gente, nos funcionó.

E. 1: La conformación de los campos, ¿tuvo que ver con esa diversidad de trayectos profesionales que desarrollaron los graduados?

S. L.: En parte sí, yo creo que es un caso de mercado periférico condicionado, un mercado que se apoyó mucho en trayectorias personales, y después se fue consolidando de otras maneras. Mucha de esta gente, aún ahora, construimos y ofrecemos posgrados y al hacerlo no solo cumplimos con un requerimiento del mercado, también actuamos en él activamente porque creamos un grupo de presión que después va a ir abriendo más caminos. En ese sentido, la verdad es que fue interesante, yo sentí una enorme libertad; mientras lo estaba haciendo nunca me sentí aburrida, las únicas materias que no me interesaban

y que fueron los únicos dos aplazos de mi carrera fueron las Didácticas.

E. 1: En su recorrido por la carrera, ¿recuerda a alguna persona que haya influido en su formación?

S. L.: Muchos que me hayan marcado positivamente. Porque también hay gente que me marcó por lo que no había que hacer. Positivamente, Gregorio Weinberg, además del hecho de que me casé con su hijo –después me divorcié. Fui ayudante-alumna en Historia de la Educación Argentina; quería aprender historia argentina, la que no daban en el Normal y además quería aprovechar todo lo que había. Para ser ayudante había que tener la materia aprobada y la mitad de la carrera, entonces me metí, competí, hubo un concurso, y fui ayudante de segunda regular. Fue muy loco, éramos un pequeño grupo de ayudantes de segunda regulares en Historia de la Educación Argentina. Ahí trabajé mucho con él y el resto de la cátedra, era muy fuerte lo que se formaba ahí.

Otra persona que tuvo alguna influencia en mí, no tan fuerte, fue Héctor Félix Bravo, mucha gente lo habrá mencionado. Yo no tuve tanta cercanía con él, aunque siempre lo consideré una persona muy honesta.

María Teresa Sirvent, claramente. Con ella hemos mantenido desde aquel entonces una relación consecuente. Fue muy importante, pero muy importante en términos de su seriedad y su honestidad; había algo que no era muy común y que yo buscaba. Una cosa un poco puritana, quizá estoy pensándola desde el siglo XXI, la honestidad intelectual, sin cálculos. Teresita, además, era un modelo mucho más cercano al mío, tenía cinco o seis años más que yo. Ella fue, no diría un modelo, pero sí una persona excepcional, absolutamente, me mostraba que era posible mantener honestidad sin sacrificar rigor.

Francamente, no muchos más. Yo soy, también, de la primera generación que armó cátedras paralelas. Trajimos a la Facultad a varias personas, pero ya no fueron profesores míos, era gente que uno conocía: Arminda Aberastury, que sí fue profesora mía, y si bien a mí no me interesaba el campo del psicoanálisis, lo de ella fue muy interesante. Berta Braslavsky, que no fue profesora mía porque nos agarró el golpe de 1966 y mi última materia era Educación Especial, me recibí con Educación Especial por extraño que parezca, así fue que no la tuve a Berta, de quien más tarde me hice amiga y a quien siempre consideré un ejemplo de vida académica. Después otra gente que nosotros trajimos, Luis Iglesias, Ricardo Nervi, que vino para cátedras paralelas, y de quien fui muy amiga durante nuestro exilio en México. Después, si tengo que pensar en Sociología, hubo algunos ayudantes, también de la generación de Teresita, como Juan Carlos Marin, Hugo Calello, Andújar, algunos sociólogos brasileños que vinieron en aquella época y yo cursaba con ellos.

E. 2: ¿Transitó otros espacios formativos que le dejaron su impronta? ¿Qué lecturas realizó por fuera de la carrera?

S. L.: Un poco más adelante empezó el contacto con el sindicalismo, cosa que cuajó en 1966. Ahí me empezaba a acercar, después de no haber estado nunca formalmente dentro del peronismo, al pensamiento popular. Empecé a leer a Jauretche, de ahí para atrás y para adelante seguí con muchas lecturas, desde bastante chica leía desde Aníbal Ponce hasta Makarenko. Eran lecturas más bien individuales que después se comentaban y compartían, no por grupos de estudio. Este concepto de grupos de estudio para mí empezó recién después de 1966, muy relacionado con el golpe, con agrupaciones que se hicieron después. Antes, por conversaciones con gente, descubría lecturas y empezaba a hacerlas. En ese momento tenía hasta ahí el pensamiento popular,

que era la base del peronismo y bastante lectura marxista, pero no estaba encuadrada en un grupo de estudio sino con personas particulares, compañeros más que nada.

E. 1: ¿Recuerda cuáles fueron sus primeras inserciones en el campo profesional?

S. L.: Yo trabajaba, trabajé siempre, desde los quince años, enseñando inglés. Así que cuando terminé la Escuela Normal, obviamente me anoté para ser maestra. Tenía un puntaje excelente, por lo tanto me llamaron de inmediato, pero no me interesó tanto y me fui a seguir enseñando inglés. Estaba en eso cuando me llamaron para integrar el grupo que Norberto Fernández Lamarra estaba armando en el Consejo Nacional de Desarrollo. Él tenía veintisiete años en ese entonces, y yo tenía diecinueve.

Se formó un grupo humano que se convirtió en otro de referencia muy fuerte, porque nos unía el trabajo profesional donde teníamos, dentro del modelo, cierta independencia y posibilidad de crítica al mismo. Respondiendo a esto de qué otros grupos tenía de referencia, estaba el de la cátedra que era bastante amplio, el de la carrera y el de la Facultad. También por el lado de la carrera de Sociología, los sociólogos eran otro grupo de referencia importante, así que en realidad había varios lugares y ámbitos de interacción.

E. 2: La carrera, ¿le aportaba herramientas y enfoques para la inserción profesional que estaba comenzando a transitar?

S. L.: En general iban por caminos separados. Sociología de la Educación era el funcionalismo más clásico; las Historias de la Educación y la Política de la Educación daban una mirada interesante. La Introducción a las Ciencias de la Educación y la Pedagogía eran muy interesantes para mí y fue muy importante la experiencia de investigación. El jefe de trabajos prácticos era David Wiñar, quien realmente abría una visión de la Metodología de Investigación muy apasionante.

Por lo demás, me parece que nunca sentí que la carrera, pero tampoco nunca lo busqué en la carrera, fuera una cuestión pragmática. Buscaba los campos de discusión, no solo de la disciplina, sino los grandes campos de discusión de las Ciencias Sociales. Nunca busqué nada dirigido hacia el trabajo. ¿Quién podría imaginarse en 1965 que la carrera iba a darte algo específico para el trabajo? ¿Cuál era el trabajo en Ciencias de la Educación? Era muy indefinido, te diría que el trabajo prácticamente era similar al de la gente de Ciencias Exactas: era la investigación en la Universidad. Pero lo mismo le pasaba a la Sociología: ¿cuál era el trabajo de los sociólogos?

Pensando otros lugares de discusión, estaba la agrupación. En aquel momento yo pertenecía a una agrupación, posiblemente voy a ser la única entrevistada que pertenecía a esta agrupación, aunque llegamos una vez a tener una representación ante la Junta del Instituto. Se llamaba LIM-TAU, Línea de Izquierda Mayoritaria - Tendencia Antiimperialista Universitaria. Uno de sus organizadores está entre los nombres del aula 108, un sociólogo, Daniel Hopen, una de las primeras víctimas del golpe en 1966. Así que ahí había otro espacio de discusión. Por eso decía, no eran sistemáticamente grupos de estudio pero eran espacios importantes de formación, de discusión, de elaboración de propuestas.

E. 1: Cuando usted se recibió, accedió a una beca. ¿Era algo común entre las estudiantes de su generación?

S. L.: No, no era usual, creo que fuimos solamente un par que salimos a estudiar posgrados afuera. Yo terminé la carrera en marzo de 1967 y empecé a buscar una beca con mi compañero de entonces, que es sociólogo. Él consiguió inmediatamente una beca, pero yo tenía tres “problemas”: era mujer, era recién casada y era latinoamericana. Nadie le daba una beca a una persona con esas tres características

porque era un “riesgo para invertir”. Entonces nos fuimos igual a Estados Unidos y lo que hice fue trabajar; me dieron la admisión, pero no la beca. No era usual. ¿Por qué lo hicimos? Porque queríamos seguir estudiando, no sé, uno preveía que el futuro era académico.

Como no conseguí beca para irme, llegué allá y empecé a trabajar. Trabajé como una desgraciada un cuatrimestre, cumplía los requisitos académicos y además trabajaba. Ahí empecé como jefa de trabajo de campo en una investigación demográfica en los barrios latinos y negros. Como yo hablaba español me podía comunicar con las encuestadoras que era gente de la comunidad; tuve que aprender dialectos, prácticamente, para poder comunicarme con las mujeres negras y latinas que eran las encuestadoras. Empecé a investigar becas y conseguí una: fui la tercera mujer argentina que tuvo una beca de la Asociación de Mujeres Universitarias. Antes que yo la habían tenido una política y una científica de las ciencias duras. Me dieron esta beca, que era para mujeres. Después que la conseguí, la Universidad de Chicago me dio una beca, y me di el gusto, muy de los ‘60, de mandarle una carta al presidente de la Universidad de Chicago devolviéndosela, porque las mujeres ya me habían becado.

No sabíamos que Chicago era lo que después iba a ser, sabía que era Estados Unidos, pero... Ya iba con esa formación política de antes, no fuimos a dejarnos llevar por el sueño americano ni nada por el estilo. La verdad es que llegué allá y el primer semestre encontré que mi formación de acá había sido magnífica. Introducción a la Filosofía, Introducción a la Filosofía Educacional, Introducción a la Historia de la Educación, Introducción a la Psicología Educacional, las pasé fácil, porque nuestra formación acá había sido muy buena en términos de profundidad, de conocimiento de los autores, yo podía escribir una monografía, porque aquí había escrito monografías; podía analizar

autores clásicos, podía hacer todas las operaciones intelectuales que me pedían pero además conocía a los autores, tenía manejo de teorías. Digo autores así, en general, porque estoy pensando sobre todo en Filosofía y en Historia. En aquel momento uno trabajaba sobre fuentes y en ese sentido mi formación universitaria había sido buena en todo sentido, tanto en términos de contenidos completos y actualizados como de metodología de trabajo.

E. 1: Volvamos por un momento a la vinculación con el movimiento estudiantil. Por esos años, en la Facultad, ¿cuáles eran los reclamos, el clima; cómo era la actividad política de los estudiantes de la carrera?

S. L.: Era muy parecido al de ahora: había treinta personas que militaban en serio, y la otra gente que votaba. Me cuesta pensar en el clima del movimiento estudiantil de la carrera porque estábamos con Psicología, con Sociología y las agrupaciones eran mucho más fuertes, desde mi punto de vista. En verdad las asambleas eran asambleas de Facultad. En nuestra carrera estaba la Junta del Instituto, donde debo reconocer que eran mucho más activos los graduados. Primero, había una gran indefinición entre graduado y estudiante, porque la carrera empezó en 1957, olvidemos la gente que venía de antes, entonces la gente se estaba recibiendo, con suerte, cinco o seis años después. En 1963, 1964, se recibieron, o sea que esos eran los graduados, después vino el golpe de 1966. Fueron graduados durante dos años pero nunca sentí un corte como el de ahora, en que la masa estudiantil y la de graduados tienen distintas reivindicaciones. En aquel momento, para mí, el único corte real era entre los profesores y los que veníamos después, estudiantes o graduados.

E. 2: ¿Cuáles eran esas reivindicaciones?

S. L.: Además de las cuestiones que tenían que ver con profesores reaccionarios que, aunque habíamos combatido, y

a veces echado, antes del golpe del '66, volvieron después, el centro de la lucha tenía que ver con cuestiones de política nacional, sindical, mucho trabajo con sindicatos y cuestiones internacionales.

Las intrínsecas, en general, tenían que ver con figuras de profesores, con cátedras en particular y con cuestiones de financiamiento, un esfuerzo importante por mantener nuestra autonomía. No puedo recordar reivindicaciones de tipo edilicias, como las de ahora, por ejemplo. Algunas agrupaciones sentíamos que éramos tan privilegiados por estar ahí, las agrupaciones de izquierda teníamos tan claro toda la gente que no estaba ahí, que francamente pedir para que nosotros no cursáramos en los pasillos nos parecía una falta de pudor, de esas cosas estoy hablando.

E. 1: Estos conflictos con los profesores, ¿tenían que ver solo con perfiles académicos o se veían influenciados por posiciones políticas?

S. L.: Se mezclaban posturas políticas claro, porque uno podía bancarse un liberal más o menos, pero había gente que claramente manifestaba apoyo a la dictadura. Había gente con posturas tan tremendamente elitistas que eran difíciles de bancar y surgían en ese clima cultural de los '60. Había un profesor de esos muy conservadores a quien las chicas “agredíamos” yendo en pantalones a rendir final. Si reaccionaba, lo llevábamos a la asamblea. Las cátedras paralelas intentaban responder: Arminda Aberastury llegaba a la clase y hablaba del tabú del incesto, se sentaba y hablaba de sexo en la clase. Aquello era una revolución para nosotros. Traíamos a Iglesias y a Nervi y hablaban de la pobreza, de las escuelas rurales. Era una revolución hablar en clase de eso. Las posturas críticas de Berta Braslavsky. Eso supongo que son rasgos culturales que yo ahora, a la distancia, llamaría no solo de crítica marxista sino realmente de contracultura.

E. 2: ¿Cómo vivieron el golpe de 1966 en la Facultad?

S. L.: Nos parecía que eso era lo peor que nos podía pasar. Empezamos a reunirnos inmediatamente en las llamadas “catacumbas”, que eran una media docena de conventos y escuelas religiosas, varios en Belgrano, que tenían un subsuelo y nos lo prestaban. Estamos hablando, en algunos casos, del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo. Empezamos con bastante fuerza a conectarnos con esta gente y también hacíamos reuniones de universitarios en la calle Azopardo, en la CGT de los Argentinos. Aquello se vivió de una manera muy apocalíptica, como si fuese el fin de una era, la “Noche de los bastones largos” y el posterior movimiento de renuncia de todos los profesores.

Se decidió por la asamblea que los ayudantes de segunda no íbamos a renunciar para que no peligrara recibarnos ni la continuidad de la carrera, sino que íbamos a pedir licencia colectiva. Empezaron a entrar otros profesores, es decir que se vivió con todo el dramatismo que sabíamos que tenía. Yo no sé si toda la sociedad lo vivía así, o si todos los estudiantes lo vivían así, pero nosotros lo teníamos claro. Cuando empezó la presencia policial en la puerta de la Facultad, los estudiantes empezamos a habilitar puertas en Independencia, que antes no estaban en uso, para poder salir de las asambleas por otras que no eran las del frente, puertas que, con el tiempo, se fueron tapiando, desaparecieron.

Las asambleas tenían que ser convocadas con disimulo, no se podían anunciar. Yo no viví el setenta y pico, que fue terrible, pero los ‘60 no teníamos con qué compararlos, ¿con qué los íbamos a comparar?

Ahí sí que ya no tengo recuerdo del Departamento como ámbito de militancia. Era la Facultad donde nos juntábamos con gente de otras facultades, llegaban de Ingeniería, de Exactas, de Arquitectura.

E. 2: ¿Qué recuerdos tiene de la “Noche de los bastones largos”?

S. L.: Estábamos esperando que pasara algo, sabíamos que iba a pasar algo. Nunca supusimos que sería tan bestial como lo que finalmente fue. Haber violado esa reunión en la Manzana de las Luces era casi como... La imagen sería que hoy violen la seguridad de una embajada, como si la policía de ese país hubiera esperado a la gente en la puerta de la embajada para molerla a golpes. Esa era la imagen. Esperábamos que algo pasara, además venían pasando cosas en la Facultad, había un clima raro, nos llamábamos por teléfono cuando llegábamos a casa, tomábamos precauciones. A la mañana siguiente estaba en todos los diarios, no pudo pasar desapercibido para nadie, por más que alguno haya pensado “se lo buscaron”. Sin embargo, no recibimos el apoyo de la sociedad.

E. 2: Después de 1966, ¿se vio definitivamente interrumpida la participación del movimiento estudiantil en la carrera?

S. L.: Yo creo que sí, porque la represión fue muy seria. Insisto: uno después tuvo con qué compararla, pero en ese momento la represión fue realmente efectiva; hacía que se cerraran carreras enteras: Sociología se cerró, Psicología se convirtió en otra cosa, Ciencias de la Educación también se convirtió en otra cosa.

Entre los profesores y ayudantes que trabajaban con los estudiantes estos temas no estaban. La bibliografía cambió totalmente y lo nacional y lo latinoamericano, por lo que tanto habíamos peleado, con y sin éxito, desaparecieron totalmente. Ciencias de la Educación empezó a virar hacia algo que, después del golpe de 1976, era otra postura espiritualista, posturas esencialistas, una regresión de siglos, ya no estamos hablando de imperialismo y desarrollismo, sino de posturas espiritualistas.

E. 2: Ustedes volvieron de Chicago para votar a Cámpora, ¿cómo fue el regreso y la inserción en la Facultad?

S. L.: No, nosotros estando allá nos enteramos de una serie de nuevas creaciones universitarias: Comahue, Río Cuarto, Luján, la Universidad del Sur estaba renovándose; y, un poco, la idea era volver de allá e irnos al interior. Conocía y admiraba la gestión de Adriana Puiggrós en la Facultad, pero no era la Facultad lo que nos interesaba en ese momento. Había concursos en esas universidades. Me presenté a uno de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, para el cargo de Profesora Asociada, y lo gané. La gestión de la Universidad de Río Cuarto era en ese momento peronista y empezamos a trabajar y a militar ahí. Estuve allí casi tres años; era un lugar fantástico para tener un hijo, la naturaleza.

Allí nació mi hijo mayor en noviembre de 1973, y en 1974 la Triple A empezó a ponernos bombas, a amenazarnos. Fue muy interesante la experiencia de Río Cuarto, fue maravillosa mientras duró. Había mucha gente de diferentes lugares del país y muchos estudiantes interesados en nuestra propuesta. Desde el principio empezamos a trabajar con la comunidad, con las escuelas más pobres. Río Cuarto tenía, y sigue teniendo, un armado básicamente ganadero. Lo llaman el imperio ganadero pero además de vacas había barrios muy pobres, prácticamente villas de emergencia atenuadas.

En aquel entonces eran cuatro las escuelas pobres, pero eran muy pobres, muy parecido a la zona de Córdoba que linda con San Luis, con mucho trabajo infantil encubierto, como el de la zona algodónera de la Mesopotamia, que ahí se da por las hierbas aromáticas. Empezamos a trabajar colaborando en la organización de un par de sindicatos: el de los ladrilleros, por ejemplo, que era gente que entonces trabajaba en condiciones medievales amasando barro para hacer ladrillos. La gente de veterinaria

empezó a trabajar con pequeños productores, intentando crear cooperativas, en un mercado monopolizado por las grandes firmas multinacionales. Armamos un Departamento de Educación. Se pudo trabajar muy bien y ahí las discusiones ya eran otras: cómo poner la Universidad a trabajar con la comunidad. Nosotros teníamos mucha relación, no solo con Buenos Aires, con todo el sur, con el Comahue, con Tucumán, con Luján.

Después de eso nos tuvimos que exiliar. Hubo tres universidades que cayeron bajo la mira de la Triple A: Río Cuarto, Sur y Comahue. Nos declararon interdictos, por resolución de la Universidad, aún antes del golpe; interdictos de trabajar en cualquier organismo público. No se podía ni trabajar en el Instituto del Profesorado. Después, con el golpe se hicieron realidad las amenazas y en Río Cuarto y otras universidades hubo muchos colegas y amigos presos y muertos. Ahí nos fuimos, ya había nacido mi hija menor. Volví en 1984. Estuve en Uruguay cuatro años y otros cuatro en México.

En Uruguay, fue terrible... Hubo muchos tipos de exilio, el que nos hizo salir del país y el exilio interior también, que hizo a la gente cambiar de provincia, recluirse en trabajos que nada tenían que ver con la profesión. En Montevideo empecé a conectarme con gente maravillosa que eran exiliados interiores, unos amigos entrañables. Participé del primer grupo de estudios de género. Ahí sí hice algún que otro grupo de estudio; nos juntábamos a leer. Cuatro años después, tuvimos que irnos a México, en 1980, donde tuve la enorme suerte de llegar en un momento en que se estaba organizando la Universidad Pedagógica Nacional. En cuanto llegué fui a hablar con el rector; estaban armando la Licenciatura de Sociología de la Educación. En aquella época no era común encontrar esa especialidad en México y su respuesta fue “¿a qué hora puedes venir mañana?”. Así que entré a armar la Licenciatura en Sociología

de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Ahí vino mi tercer período de formación: el primero había sido la Facultad, el segundo había sido en la Universidad de Chicago, y el tercero fue en México que estaba en un momento muy interesante: la bibliografía del mundo sin censura, pasaban por allí pedagogos y sociólogos, era el contacto fácil con Cuba, tenía la posibilidad de ir a Cuba, de tener contactos permanentes con todos los movimientos: Salvador, Guatemala, Nicaragua, y el trabajo político hacia la Argentina, desde luego.

E. 2: ¿Lo experimentó como un momento de apertura?

S. L.: Sí, para mí sí, un momento importantísimo México, siempre me acuerdo de las primeras veces que miraba televisión. Había sido tan traumática la partida de Uruguay que llegué en un estado de desorientación. Cuando todo empezó a pasar, miraba televisión. Cárdenas, que era el presidente, hijo de Lázaro –cuya reforma educativa es conocida–, estaba entrevistándose con Fidel. Era televisión abierta. Podía usar legítimamente a toda la crítica norteamericana y podía abrirla a los maestros, que eran los estudiantes, podía entrar en los debates, en la vida académica de nuevo.

E. 2: ¿Cuándo regresó a la Argentina?

S. L.: En diciembre de 1983 volví para preparar el regreso. Renuncié a mi cargo, que era vitalicio, levanté todo, les busqué escuela a mis hijos y en abril de 1984 estábamos acá. Pero no vine directamente a la UBA, donde se estaba discutiendo el nuevo plan de estudios bajo la dirección de Gilda Romero Brest, sino a FLACSO, donde Cecilia Braslavsky me invitó a la maestría y a dirigir los proyectos de investigación sobre educación y trabajo que tenían financiamiento canadiense.

Había aprendido sobre el campo de la educación y el trabajo en Uruguay. Ya que no se podía trabajar en la

Universidad empecé a hacer algunos trabajos independientes para Cinterfor-OIT, escribí documentos, proyectos. Entré al campo por el lado de la formación profesional. Después en México hice cursos de Economía por mi cuenta. Posteriormente, desde la Universidad Nacional de La Plata, me ofrecieron la cátedra de Sociología de la Educación, que había sido ocupada por Ricardo Nassif, asesinado en los '70. Estuve en La Plata un año, hasta que ganamos el concurso interno de Educación I con Flora Hillert y entramos, en 1985, a dictar por primera vez Educación I, primera materia del nuevo plan.

E. 2: ¿En ese momento se daba comienzo al nuevo plan de estudios de la carrera?

S. L.: Exactamente: ochocientos estudiantes en el salón de actos de la Facultad de Farmacia. A veces dábamos clases en un anfiteatro de Medicina, porque en la sede de Marcelo T. de Alvear no había aulas para esa cantidad de estudiantes. Pero, antes de entrar formalmente a la Facultad, una agrupación estudiantil integrada por algunos actuales docentes de nuestra carrera y de otras carreras de educación en universidades del país, armó una serie de reuniones en el '84 que se llamaron algo así como "Diálogos". Organizó una serie de charlas sobre Sociología de la Educación. Se pusieron sobre la mesa las diferencias entre los enfoques, los debates socioeducativos y algunas inquietudes sobre los contenidos de materias del plan con el cual yo me formé y el armado en 1983.

Fue un momento muy particular de reconstrucción. No había libros con los que trabajar con la gente; del libro de Bowles y Gintis, por ejemplo, había tres ejemplares entre nosotros en Buenos Aires –Luis Rigal tenía uno, no me acuerdo quién tenía otro, y yo tenía el tercero–. Había traído libros de México que, en 1985, todavía no estaban acá. No existía la posibilidad actual de entrar a internet, bajar libros, artículos. Tardaron un año en

llegar los libros masivamente. Hubo un momento en que la maestría de FLACSO y nuestras cátedras funcionaban con los libros que teníamos tres o cuatro personas; usaban nuestra biblioteca.

El apagón cultural –como lo llamaba mucha gente– fue completo. Habían cerrado todas las posibilidades de formación, de acceder a los debates, de escribir. Hubo que “aprender a escribir” de nuevo, se abrieron líneas de debate antes inexistentes. En la Facultad fue necesario instalar nuevamente corrientes, teorías de discusión. La mirada sobre América Latina había estado completamente clausurada. Hubo que reconstruir desde el principio. Había grupos de estudiantes militantes que tenían algún tipo de formación política, pero había otros que salían de la secundaria del Proceso y “caían” en Educación I.

Recuerdo las primeras reuniones de cátedra de Educación I. Lo primero que había que hacer era socializar a los ayudantes en la vida, usos y modos de la academia. La mayoría no tenía representación de lo que era ser ayudante. La mitad ya estudiaba su posgrado en FLACSO; la otra mitad venía de trabajar en el Sistema Educativo. Muchos tenían formación como militantes, pero no en cuanto al rol a desempeñar, cómo se desenvuelve un ayudante de cátedra, en 1985. Además eran todos muy jóvenes, algo que Flora y yo decidimos de antemano, porque también había otra posibilidad, que era convocar gente de nuestra edad. Yo tenía unos cuarenta, en ese momento y Flora era menor. Decidimos, con criterios académicos y político-educativos, centrarnos en la formación de graduados jóvenes, de entre veintidos y veinticuatro años casi todos. Fue un trabajo de formación de la cátedra como nunca más hubo que volver a hacer. No tenían experiencia de universidad pública en democracia, claro, pero tenían formación y experiencia intelectual y profesional.

Por encima de mi generación hay un vacío; nosotros éramos los “grandes”, en ese momento fuimos los profesores titulares y por encima de nosotros estaban los profesores que tenían treinta años más: Gilda Romero Brest, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Lidia Bosch. Nosotros, eso a lo que denomino “mi generación”, teníamos cuarenta años y tuvimos que convertirnos en el referente. Ahí hubo un quiebre que no dudaría en denominar “cultural”.

E. 1: Para finalizar, quisiéramos preguntarle cuál es su balance del campo de las Ciencias de la Educación y de esta carrera en particular.

S. L.: Me parece que nuestra carrera lleva veinte años de retraso, y no lo estoy diciendo de acuerdo con estándares internacionales, porque no es una carrera compartida internacionalmente, es una carrera que no existe en el mundo tal como nosotros la concebimos. Habida cuenta de la trayectoria de la carrera, de lo que prometía entre 1984 y 1987, se quedó, se degradó en la segmentación interna y en el aislamiento con respecto al Sistema Educativo y a otras áreas y sectores de la sociedad. Encuentro varias explicaciones posibles. Por ejemplo, está la cuestión de trabajar con una estructura piramidal; no me refiero a un modelo burocrático, sino a la posibilidad de aportar desde diversos lugares. La Facultad de Ciencias Exactas se mueve con el mismo estatuto y no tiene esta estructura piramidal. No hay ayudantes de tal cátedra, hay ayudantes de tal área o departamento, y los profesores lo son de áreas o de departamentos, no de materias unitarias. Esto que hemos heredado y cultivado nosotros de la posesión de campos del conocimiento por la vía de las cátedras es muy poco común en el mundo. En Filosofía y Letras tenemos los seminarios, que recientemente pueden dictar los JTP, pero es aún insuficiente. Lo que necesitamos es abrir de verdad. En México, en la UNAM, es así. Hay más de veinte cátedras de Pedagogía, todas tienen el mismo

valor, algunas tienen cien estudiantes otras tienen doce. Además, los docentes tienen su propia carrera, no están subordinados a la carrera de los otros; en nuestra Facultad, si yo no me jubilo nadie puede llegar a ser titular. Para mí, esto detiene el campo y en el balance que uno propone no puede dejar de considerarse.

Otro obstáculo que ha entorpecido el avance en la constitución del campo es que, como colectivo de docentes y estudiantes, no logramos articular una transformación real del plan de estudio.

Al mismo tiempo –todo esto no lo digo en tercera persona, porque obviamente soy responsable igual que todos los demás–, hay una excesiva cristalización de los campos, tanto en los límites temáticos como en los nombres de las personas. Para mí, todo esto da cuenta de la lentitud del campo.

Por último, no hay que olvidar que nuestro campo se presenta con dos caras: la académica en sentido estricto y la profesional que es muy variada, amplia y ambigua. En cuanto a la primera, me parece que la gente de Ciencias de la Educación no hemos explorado todavía al máximo los límites posibles de la oferta de becas y subsidios del sistema de Ciencia y Técnica. En cuanto a la segunda, las transformaciones neoliberales en el sistema educativo de los '80 y '90 ejercieron también una influencia en lo que la sociedad nos podría pedir y lo que nosotros podríamos brindarle. Tenemos una matrícula decreciente y no soy partidaria de responsabilizar de esto a las universidades nuevas. Creo, pensándolo bien, que el tipo de formación que damos, tan indefinido en muchos sentidos, podría dar cuenta de la carencia del atractivo que teníamos hace pocos años.

En este momento, esas carreras están menos pendientes de nosotros que en el pasado, se vuelcan mucho hacia el Sistema Educativo, mucho más que nosotros, impulsan

profesorados, licenciaturas en Psicopedagogía. Hay pocas carreras del país que tengan una orientación tan académica como la nuestra. Esto no quiere decir que otras carreras de Ciencias Sociales anden bien, porque tienen también limitaciones, y dentro de nuestra Facultad también hay carreras que creo que necesitan urgentemente una renovación. Yo me refiero a la potencialidad que nosotros parecíamos tener entre 1984 y 1987. Ya pasaron veinte años. Tengo mucha esperanza en el futuro. En 2010, 2011, 2012 terminamos de jubilarnos los de mi generación. Si los que vienen después no tienen treinta años de experiencia, tienen veinte, literalmente, a lo mejor eso ayuda a que se dé el salto tan necesario.

No quisiera volver a personalizar el análisis porque eso no le hace bien a la constitución del campo ni de la carrera. Sin embargo, hay algo ahí que, por la historia de la conformación del campo universitario, que ha sido tan personalista, está obturando posibilidades. A mí me parece muy claro, hay mucho que no se ha podido hacer y es el desafío para el futuro cercano: conformar una carrera de Educación que pueda acercarse al Sistema Educativo sin perder la necesaria autonomía para la crítica y la creación científica.

Entrevista a Adriana Puiggrós

Referencias:

A. P.: Adriana Puiggrós

E. 1: Nicolás Arata

E. 2: María Luz Ayuso

E. 3: Gabriela Díaz Villa

E. 1: ¿En qué año ingresó a la carrera de Ciencias de la Educación y cuáles fueron las razones que la impulsaron a optar por ella?

A. P.: Creo que tuvo que ver con ese deambular que tiene la mayor parte de los estudiantes cuando empieza la educación superior. Hay una búsqueda que está muy mal considerada. El hecho de que no se le dé lugar a esa búsqueda es una de las razones de la alta deserción en la universidad. Yo era Maestra Normal Nacional, me gustaba la educación. Entonces, era casi natural que siguiera Ciencias de la Educación. Sin embargo, lo que quería era ser pintora, yo era pintora...

A los dieciocho años me casé y tuve un hijo. Fui una mamá adolescente. En ese momento ser pintora era una cosa muy complicada. La Universidad de Buenos Aires no tenía una Facultad de Arte, no tiene. Pareciera ser que hasta ahora el arte no consigue entrar en los espacios universitarios. Sí la tiene la Universidad Nacional de La Plata –Facultad de Bellas Artes–, pero en muchas universidades es muy difícil. Recuerdo la charla que tuve hace poco con el Secretario Académico del IUNA que es, ni más ni menos, Oscar Steinberg. Él fundamentaba por qué es bueno que

haya una Facultad de Arte. Pero en esa época no solo no la había, sino que se consideraba que los artistas no tenían nada que ver con esa universidad pensada por Houssay, es decir científicista.

Realmente hubo muchos cruces culturales y motivos psicológicos familiares que me decían que tenía que hacer una carrera universitaria. Por eso es que entré a la Escuela Normal, para tener un título. No podía ser artista sino que tenía que seguir una carrera universitaria. En ese deambular, primero estudié Arquitectura un año, después ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras a Antropología y me pasé a Ciencias de la Educación. Así fue como ingresé a la carrera. En esa época se decía –y yo creo que era bastante cierto–, que una mamá con un bebé chiquito tenía que trabajar: trabajaba en Arcoiris y me encantaba. Mi primer trabajo había sido en la Quebrada de Humahuaca, en la escuela de Bársena. Entonces lo mejor era estudiar Ciencias de la Educación, porque ya en esa época se decía que una se sentaba en un banco, esperaba cinco años, y obtenía un título universitario. Se decía con mala onda, comparándolo con carreras como Historia.

E. 1: ¿Cómo recuerda los primeros años cursando la carrera de Ciencias de la Educación? ¿Cómo era el clima en la Universidad?

A. P.: Bueno, era la Universidad pos peronista en la cual había un clima de estudio, había un clima de mucha militancia. Yo lo entendí enseguida, en cuanto ingresé. En esa época me vinculé con Ernesto Laclau y todo el grupo de la Izquierda Nacional. Ese año por primera vez ganó la Izquierda Nacional el Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, que estaba en Viamonte. Me acuerdo muy bien de las asambleas, que eran multitudinarias, en donde los peronistas Lelio Mármora y otro más, entraban con un bombo haciendo un ruido espantoso porque era la única forma de que alguien se diera cuenta

de que estaban, porque eran dos. Entraban al salón, al aula magna de Viamonte –era como un cine– pasaban por el pasillo del medio hasta que los echaban. Echaban siempre a los peronistas. Me acuerdo muy bien cuando Ernesto y Analía Payró, que era su gran amiga y compañera de militancia, se paraban e imitaban a Marx. Entonces la militancia era muy fuerte, se hacían muchas reuniones en mi casa; hay gente que todavía me dice que las recuerda. Yo tenía un bebé, un nene chiquito, lo que era muy raro porque en esa época no era tan común como ahora. Mis amigas no tenían hijos, mis compañeras de estudio no tenían hijos, entonces muchas veces venían a mi casa.

Lo central en esos años era la discusión de la Izquierda Nacional. Estaba muy fresca la Revolución Cubana y en todo caso los que buscaron escenario fueron ellos, la Izquierda Nacional, que de hecho se expresó por el socialismo de Latendorf. Ahí estaba Ernesto Laclau. Después se pasaron al partido de la Izquierda Nacional de Jorge Ramos. Hicieron un núcleo en la Facultad. En ese núcleo ingresamos muchos y estuvimos ahí unos años. Hubo gente, muchísima gente, intelectuales actuales. No me animo a decir nombres porque con los años uno después se confunde si es que estaba acá o allá, pero digamos, muchos de los intelectuales actuales estaban en la izquierda, y van a las reuniones de los sábados a la Biblioteca Nacional; una buena parte pasó por esos grupos. El peronismo empezó a ser, mucho más en los años siguientes, un problema teórico-político y esa época culminó con las Cátedras Nacionales, que sí eran una expresión del peronismo como problema adentro del discurso universitario. Pero antes no, era muy cientifista y el debate era un debate de izquierda, en donde esta era una izquierda crítica del peronismo y amiga también.

E. 1: ¿Por qué dice que el peronismo no se introducía como problema en los debates universitarios?

A. P.: El clima era de discusión, pero cuando yo digo que el peronismo no era el problema, es porque todavía a la izquierda no se le ocurría hacerse peronista. Se le ocurría tener un acercamiento, un apoyo crítico al peronismo y no ser antiperonista. Pero no “ser peronista”. En cambio, hacia fines de los ‘60 ya era otra cosa, ahí ya se hacía peronista. Yo venía del peronismo de izquierda familiarmente, entré a la Izquierda Nacional y estuve dos años. En el ‘68 me fui al MRP, que era el Movimiento Revolución Peronista, un grupo no armado típico de la izquierda peronista que después, al final de todo, en el ‘73, entró a Montoneros. Pero yo era de un grupo simplemente peronista, cuyo secretario general era *Cacho* Gaitán, típica cosa peronista que se arma en torno a un gremio. Eso fue después, yo era bastante adelantada, con Ana Lorenzo y con otros en un grupo que éramos como una avanzada a Carlos Grosso. Con ellos creamos el Sindicato de Educadores Argentinos, que era peronista, pero de la izquierda llegando al peronismo. Esto era muy avanzado en el ‘68.

E. 2: Volviendo al ámbito de la Facultad, nos interesa saber si se mantenían intercambios con otras carreras y cuáles eran los debates que existían en el espacio propio de Ciencias de la Educación.

A. P.: Compartíamos con otras carreras, sí. Pero sobre todo compartíamos en el bar. Me acuerdo que en la carrera de Historia era importantísimo el peso de los Romero, de Romero padre y todo el grupo, entre los que estaba Bustamante, que fue decano. De hecho, Ernesto había sido jefe de trabajos prácticos de José Luis Romero. Enfrente de la Facultad, sobre Viamonte, había un bar que se llamaba “Coto”. Está en todos los libros sobre la Facultad. Ahí nos reuníamos y después en “Platón”. Era quedarse discutiendo horas y horas de política. Aparte

era la época de la Revolución Cubana, ya había gente que se iba a Cuba. Estudiantes que de repente uno no veía ¿y dónde estaban?, se habían ido a Cuba. Eso para mí fue una cosa muy predominante.

Respecto a la carrera, voy a tratar de acordarme de algunas cosas. La primera materia que di fue con Gilda de Romero Brest; había que hacer fichas, ella nos enseñaba a fichar. Ustedes recordarán que Gilda había traído a la Argentina una versión devaluada del funcionalismo americano que aplicó a la educación. No era Gino Germani, ni Torcuato Di Tella, era algo un poco devaluado. Lo que nos transmitía era complicado, porque ella había sido la adjunta y jefa de Trabajos Prácticos de Mantovani. Se había formado en el espiritualismo y de pronto agarró el funcional-estructuralismo. Para mí fue un salto al vacío, porque no hay realmente una articulación, ni un rendir cuentas del cambio de una manera de pensar a otra muy distinta. De hecho Mantovani lo dijo: “cuidado, porque quienes me sigan –o algo así–, en el futuro van a dividir la Pedagogía, el campo de la educación, en mil pedazos”. Recuerdo cuando di el examen final de la materia, no había promoción en esa época, me dijo: “estuviste muy bien, pero te pongo 8 para que aprendas a hacer fichas”.

Ella dictaba Introducción a las Ciencias de la Educación y Pedagogía. Después, por ejemplo, Política de la Educación la hice libre, estaba Zanotti. Di muchas materias libre. Me acuerdo que cursé con Villaverde Administración de la Educación, creo. No fue una época muy brillante. Esto no es cualquier cosa, porque era la universidad cientificista y quien estaba a cargo de la carrera era una importante representante de ese modelo. Hice todas las optativas posibles. Hice optativas en Antropología, en Historia y alguna en Psicología, porque el plan que era de treinta materias, tenía una que era

idioma y un porcentaje bastante alto de optativas. Era como un respiro, porque realmente la carrera no tenía un gran nivel.

Otro profesor muy bueno fue Weinberg. Con él hice dos materias, General e Historia Argentina. Fue muy bueno. Nos hacía estudiar realmente. Su adjunto y jefe de Trabajos Prácticos era un profesor catamarqueño peronista. Cuando se intervino la Universidad, no supe nunca más nada de él. Las materias con Weinberg eran interesantes porque primero, era un hombre muy culto y, después, sabía transmitir como maestro. Él fue, sobre todo, un maestro más que un lector original. Fue un recopilador, un ordenador y un maestro. Nos hacía hacer fichas por variables, o sea, organizar el programa por variables: variable económica, variable social, variable política, y uno debía ordenar cualquier tema que analizara por variables.

Ahí hay toda una historia. Yo fui alumna de Weinberg y, como tal, tuve mucha vinculación con él. Cuando hice Historia General elegí un tema como trabajo final que era la pedagogía de los jesuitas a fines del siglo XIX. Hasta hoy me acuerdo cuando le fui a decir que iba a hacer ese tema, me dijo “es muy interesante” con mucho prejuicio. Esto les habla de lo que era la época. Le pareció muy interesante el trabajo y creo que es el único trabajo que perdí. Me gustó muchísimo. Estuve metida en la biblioteca y me encantó; creo que fue con ese trabajo que me dieron muchas ganas de ser investigadora.

E. 2: El '73 la encuentra, muy joven, dirigiendo la carrera. Desde ese lugar, usted tuvo una ingerencia particular en su conformación. ¿Cuál fue la impronta que se buscó dar a la carrera en el marco de aquella experiencia?

A. P.: Cuando en el '73 me nombraron en el Departamento, obviamente lo que había era una conducción política de la Universidad, por lo menos para las grandes cosas. Yo no era exactamente una persona encuadrada, si no que era

de la JP, pero era periférica. En ese momento mi jefa era Ana María Caruso de Carri; la mamá de Albertina. Ana María y Roberto Carri están desaparecidos. Ana María me transmitía quiénes tenían que ser o qué líneas tenían que tener los profesores que nombráramos. Antes de que se interviniera la Universidad en el '73 había un movimiento de estudiantes muy fuerte que se acentuó en los meses anteriores a la asunción de Cámpora cuando, por ejemplo, lo echaron a Solari, que también fue profesor mío.

Cuando asumí en el Departamento no eché a ninguno. Lo único que hice fue aceptar la renuncia, no renovar el contrato de uno –que era Cirigliano– y alguno más, creo que la adjunta de Solari no renovó el contrato en Historia de la Educación. Pero, ¿a quién nombrar? Resulta que todos los pedagogos eran del PC, o cercanos o radicales. Revisen la lista de profesores. Todos eran de izquierda, en general del PC, o radicales. Entonces la decisión fue guardarse una cátedra para el peronismo. Esa cátedra fue Historia de la Educación y nombré a Fermín Chávez. En relación a este hecho, el otro día fui a ver a Juan Carlos Tedesco por otras cuestiones, y en una charla informal le dije: “te voy a pedir una cosa, por una vez en la vida créeme, te pido que esta sola vez me creas, porque hace cincuenta años que no me crees, que no fue en tu contra, porque él tenía que ser titular”. Me parece que ahora me creyó cuál era el contexto del nombramiento de Fermín Chávez.

E. 1: Cuando irrumpe el '73, usted señala en un escrito que debía revisarse el orden del discurso que había organizado la Facultad. En ese mismo artículo, de los '80, señala: “Cuando arribamos a 1973, todo tenía que nacer de la nada”. En trabajos posteriores, advierte que esta actitud fundacional condujo a negar o relativizar algunos avances reformistas, considerados valiosos. ¿Cómo revisita hoy aquel momento?

A. P.: Con la distancia que nos da el hoy, me parece que efectivamente fue una negación fuerte de la reforma, al

estilo argentino, patear la mesa y tirar todo. Una negación fuerte, frente a un fuerte antiperonismo, eso era pesado. Lo de los bombos, eran muchos estudiantes que buscaban una expresión donde el peronismo era el significante. ¿A qué se refería, a qué aludía? A lo nacional, a lo popular, aludía a lo latinoamericano, a todo aquello, aludía a la política. Porque en realidad el peronismo es política, entonces aludía a la lucha política que durante la universidad cientificista estuvo denegada. Ciencia y política solo se juntaban para Oscar Varsavsky, para el resto no, había que cuidar la ciencia.

Era duro, era muy duro entonces ser peronista, la verdad que era muy duro. Años después entré a la Facultad y me encontré con una persona que me recordó que una vez vino un profesor alemán de visita y él lo tenía que llevar a saludar a la decana –o sea, a mí– y le dijo: “Cuidado porque es joven, mujer y usa minifalda”.

E. 1: ¿Cuáles eran las dificultades que alcanzaba a reconocer y qué pensaba que había que hacer con la carrera?

A. P.: Pensábamos en vincular la carrera con el Sistema Educativo, eso era lo central, y vincularla con la enseñanza, que no es lo mismo que el sistema educativo. Había mucha deserción, la Universidad no retenía, el reingreso era una consigna pero no se podía. Además había mucha movilización, lo que era muy importante. Con el agregado de que ahora no nos llama la atención la movilización, porque son muchos años de democracia. En ese momento iban muchos años de dictadura, de interrupciones, entonces una movilización era una cosa muy rara. Ahora, el hecho es que sí conectamos la carrera con el Sistema y con la realidad educativa –porque hay que recordar que hicimos una carrera instalada en La Matanza, para docentes, una licenciatura para docentes en ejercicio–. Después hicimos una orientación en Minoridad que hoy se llamaría Niñez

y Adolescencia o sea, muy vinculada a la problemática educativa. Eso fue lo central. La incorporación de contenidos latinoamericanistas era un cambio fuerte. Recuerdo que para dar la materia estudiaba muchísimo. Era muy difícil darla porque había que construir una Pedagogía Latinoamericana, con muchos elementos de historia, por supuesto. Era un esfuerzo muy grande.

E. 1: ¿Cómo recuerda el momento de la interrupción de la experiencia en torno a la Universidad Nacional y Popular?

A. P.: Entonces había un clima muy feo. El punto máximo de agregación fue en junio del '74. Se realizó un acto en la Facultad cuando asumí el Decanato. Ese día hubo un tiroteo bárbaro; asumí el cargo en medio de los tiros en abril del '74, en el patio del Clínicas. Todas las aulas daban al patio. Se armó un escenario para que yo asumiera, eran las tres o cuatro de la tarde y digamos que tenía que asumir a las cuatro. Se esperaba para empezar a que llegara Solano Lima. En ese momento, en esa pared, empezó un tiroteo entre La Lealtad y Montoneros. Un amigo –después de muchos años– me confesó que tiraban del otro lado. En un momento, nosotros estábamos parados en la puerta de una de las salas, había mucha gente y me dice Ricardo: “¿qué hacemos, nos quedamos acá o vamos ahí y les decimos que paren?”. Año '74, no sabíamos lo que iba a venir después, miren el grado de inconciencia. Salimos los dos: “paren, paren”. Estamos vivos de casualidad, porque nos podía haber dado una bala. Entonces llegó un momento en que pararon, no me acuerdo cómo y llegó Solano Lima, se subió a la tarima, dio su discurso, después hablé yo y asumí.

Uno o dos meses después, hubo una asamblea y los estudiantes tomaron la Facultad. Tenía cuarenta grados de fiebre, una gripe espantosa, me sentía muy mal y empezaron a decirme: “salí afuera; vamos a hacer una asamblea en la

calle; estamos dando clases públicas en la calle”. A mí no me gustaba, me daba miedo eso, pero la presión era tal que no había otra. Cuando salí había un auto, no había tarima, entonces me subí arriba del auto y hablé. En ese momento cayó la policía y se llevaron a más de doscientos pibes en cana. Fuimos con los diputados Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde a la comisaría, a tratar de que los liberaran. Esos meses fueron terribles porque además en medio de esa locura nosotros no veíamos lo que se venía. Seguíamos con la reforma académica, o sea, la bandera ahí adentro era la reforma académica. Nosotros queríamos reformar la Facultad, cambiar los programas, hacer congresos, publicar revistas.

E. 1: Tras esta experiencia, sobrevino el exilio mexicano, su tránsito por la formación en ese país, que también la escuchamos contar que era otra mirada.

A. P.: Cuando me fui, entré a trabajar en la Facultad de Humanidades de la UNAM con tres horas, para tener el documento, para legalizar mi situación, esto fue en el ‘74. Ya en el ‘76 tenía una exclusiva. Ese año mataron a mi hermano. Tuve que decidir qué hacía, si volvía o no, si me dedicaba a otra cosa. Salió un aviso en un diario mexicano por una convocatoria para veinte personas que quisieran hacer la Maestría en Educación de la cual yo terminé siendo la primera graduada. Entonces lo vi y dije: “lo que tengo que hacer es esto y meterme ahí”. Pensando un poco lo mismo que cuando entré en la carrera.

Esto fue así: fui, entré y estaba Justa Ezpeleta que estaba trabajando en el DIE –Departamento de Investigaciones Educativas–, que me recibió, me abrazó y entonces di el examen para entrar. Me inscribí y el pedagogo, Olac Fuentes Molina, que después fue Secretario de Educación, me dijo: “no, mirá, con tu currículum vos no curses todo”. Yo le contesté: “yo quiero cursar”, a lo que él respondía: “no, no, no, hacé la tesis”. Le dije que quería cursar de

todas maneras y me dijo: “hace una cosa, cursá Historia de la Educación Mexicana y alguna otra”. Yo igual cursé, no todas pero casi todas las materias. En cuanto terminé, hice el doctorado y ya a esa altura había armado una cosa fuerte en la Facultad. Ya tenía como alumnas a Rosa Nidia Buenfil, a Alicia De Alba, a Marcela Gómez Sollano, a Edgar González Gaudiano, a muchos, había armado un grupo en México.

E. 1: ¿Cuáles fueron las condiciones de su regreso a la Argentina y cómo continuó su carrera entonces?

A. P.: Cuando volví a la Argentina había posibilidades de ingresar al CONICET para quienes habían sido investigadores en universidades extranjeras y hubieran estado exiliados. Yo iba a ingresar pero Gilda de Romero Brest, que era la presidenta de la Comisión de Educación dijo: “mientras yo viva no va a poner esta peronista un pie ni en la Universidad ni en el CONICET”. Me bicicleteó unos meses porque, en ese momento, el presidente del CONICET era un radical, buen tipo. El director de investigadores era Julio Villar y tenía un programa que era muy difícil. No me dejaban entrar.

Empecé a trabajar un poco en Historia de la Educación Argentina. En ese momento se abrió un concurso en la cátedra. Para mí hubiese sido mejor que se abriera otro porque no soy historiadora. Hubiera preferido Política, Pedagogía, porque tenía mucha formación en teoría, mucha formación en psicoanálisis, pero se abrió Historia. Los estudiantes presionaron mucho; fueron ellos, finalmente, los que lograron que el concurso se hiciera para que me presentara pero, además, no tenía opción. Tenía esa posibilidad o ninguna. Entonces me puse a estudiar; fui al Tigre a la casa de una amiga y estudié, estudié y estudié, hasta que me presenté. Los jurados fueron Weinberg, Iván Núñez y Beatriz Bosch; era un jurado muy fuerte. Antes

de entrar al concurso tuve tiempo de estudiar porque lo retrasaron año y medio, más o menos. Berta [Braslavsky], que era la directora del Departamento, lo tenía cajoneado porque Rodríguez Bustamante –no era tanto Berta, era Bustamante–, estaba absolutamente aterrado. Él había dicho que yo no iba a entrar a la Facultad, que era una peronista. Finalmente, el concurso tuvo que hacerse. Una vez que se hizo, lo fui a saludar y le dije: “Dr. Rodríguez Bustamante, realmente acá me parece que faltan retratos de algunos decanos”. Me jubilé en esa cátedra.

E. 1: ¿Usted heredó algo de la cátedra de Weinberg?

A. P.: Claro, porque cuando Weinberg se jubiló, dejó la cátedra un cuatrimestre o dos antes del concurso. Hasta que se realizó el concurso se hizo cargo de la cátedra Edgardo Ossana. Él se entero de que yo me presentaba al concurso y le dio una especie de ataque espantoso. Cuando yo gané el concurso, quedó un ayudante en la cátedra de Weinberg que era Mario Oporto, un muchacho que venía de la carrera de Historia. Él también se fue con el grupo de los menemistas, se fue borrando, porque se fue a trabajar con Rousselló o sea, hizo un salto importante. Lo invité a Ossana a ser mi adjunto, que se presentara al concurso; no, había que nombrar a un adjunto y me dijo que no, me contestó –en el mejor tono de Ossana–: “nunca, ¿cómo voy a ser tu adjunto? Yo soy gorila, no, nunca”; y me hice amiga, a partir de semejante cosa, me hice amiga. Porque ahí empecé a descubrir que yo soy peronista pero puedo aguantar. En la época en que hicimos la *Historia...* yo iba a Entre Ríos y él era profesor de la Facultad; nos hicimos muy amigos. Le propuse a la UNER –Universidad Nacional de Entre Ríos– que se hiciera cargo de los tomos, que patrocinaran los tomos de “Educación en las provincias” y que fuera Edgardo quien los coordinara. Entonces trabajamos juntos esos dos tomos.

Fue bárbaro, sin computadora, sin internet. El primer tomo lo armamos con una red telefónica. Se hicieron dos reuniones, dos que nos pagó la UNER. Creo que el CONICET también financió algo de todos los seminarios lindísimos de todas las provincias; que fue todo un acontecimiento porque era encontrarse con investigadores de todas las provincias. No había en ese momento ninguna asociación funcionando, no había congresos por áreas, que después se hicieron muchos. Así que era muy novedoso, con mucha polenta, muy creativo.

Había una cuestión a resolver en la *Historia de la Educación* que fue hacer los tomos de las provincias, pese a que los trabajos fueran muy desiguales, muy desparejos, o no. Al mismo tiempo con Claudio Lozano estábamos haciendo la *Historia de la Educación Iberoamericana*, de la cual salió un solo tomo porque el editor, Miño, se portó pésimamente mal. Era un editor mexicano y el editor de una revista de Antropología. Miño actuó muy mal comercialmente y quedó interrumpida la serie.

Me acordé de eso porque en el caso de la *Historia de la Educación Iberoamericana* rechazamos trabajos. Presentaron un trabajo de Paraguay que era muy malo y que no encontrábamos a nadie que lo corrigiera y finalmente lo rechazamos. En el caso de la Argentina la decisión fue incluir todo porque era lo único que había, porque era lo mínimo que había. Entonces, si se podían reunir textos, si se podía armar un relato, por pobre que fuera, sobre la Historia de la Educación de una provincia, realmente mejor lo publicábamos y después que se escribiera sobre eso.

E. 1: En aquellos años, tuvo lugar otro acontecimiento de resonancia en el campo de la investigación educativa: la creación de APPEAL –Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina–.

A. P.: Eso fue en el '81. Lo que hicimos con Marcela Gómez Sollano y Susana Quintanilla, que después fue a trabajar al

DIE, fue armar un programa de investigaciones. Esto surgió a partir de un seminario que se venía haciendo sobre Educación latinoamericana, donde había muchos elementos de Historia y donde apareció la discusión sobre educación popular y las alternativas. Los estudiantes, que eran todos latinoamericanos –me acuerdo que había venezolanos, creo que dominicanos, colombianos–, pidieron que sistematizáramos de alguna manera la información que ahí se intercambiaba. A partir de eso es que armamos APPEAL.

En el año '83, APPEAL se estableció en la Argentina. Había un congreso muy importante, estaban el vicerrector y el secretario de Humanidades, que era Julio Labastida, un sociólogo muy importante de México, amigo de los argentinos, Francisco Delich de visita, Pancho [padre] estaba invitado al seminario. Entonces Labastida le dijo a Delich por qué no llevaba este proyecto que dirigía Adriana a la Argentina, y Delich dijo que sí. Jorge, mi marido, viajó a Buenos Aires para comprar un departamento porque ya nos veníamos y fue a la Facultad a entrevistarse porque ese iba a ser mi lugar de trabajo. Había habido ya un intercambio de cartas oficiales entre la Universidad de México y la UBA para formalizarlo. Jorge recibió la noticia de que no sería posible que yo me incorporara: “no, no, no va a ser posible. Gilda dijo que no, que ‘Adriana no va a pisar la Facultad mientras yo viva’ y María Teresa dijo que no podía hacer nada y que no podía ir a la Facultad”. Entonces Delich me dijo: “mirá, lo que te ofrezco es que vengas al Instituto que yo dirijo, que es el de Sociología”. Cuando llegué fui a trabajar allí bajo un acuerdo con la UNAM. Así fue, muy duro. Esos años de regreso fueron muy duros.

E. 1: ¿A qué cree que se debía esa resistencia? En ese entonces, usted ya contaba con los antecedentes académicos necesarios.

A. P.: Una razón era esa precisamente; porque la otra, la política, la digo ahora, fue muy fuerte: porque era

dejar un vacío. Cuando Cecilia [Braslavsky] se pasó al menemismo, yo la defendí. Cecilia y yo éramos un bloque contra todas las otras. Le pegaban a ella, porque a mí ya no me pegaban en esa época, trataban de que no apareciera. Pero a Cecilia le pegaban terriblemente y era injusto, porque ella podía hacer lo que se le diera la gana, pero académicamente tenía un nivel. Estaba equivocada, había que discutir con ella políticamente. Cecilia me decía: “yo no soy un funcionario político del gobierno, yo soy una técnica”, y yo le decía: “Cecilia, no hay posibilidades, en un cargo como el tuyo, de escindir lo político de lo técnico”, pero Cecilia siempre estuvo convencida de que el trabajo de ella era un trabajo técnico muy derecho, siempre pensó eso. Desde el punto de vista de la concepción política educativa tenía una gran formación y un doctorado, eso era lo que no podían aguantar.

Hasta que yo un día les dije a sus detractoras: “miren, no es cierto lo que ustedes dicen, que los de Ciencias de la Educación no saben admitir un doctorado, yo estoy en la Comisión de Doctorado y voy a hacer una demostración, entonces en lugar de hablar contra los que son doctores, por qué no hacen el doctorado”. Así fue como algunas de ellas ingresaron al doctorado.

Otra razón es que los que venían de afuera, que no solo eran los de Filosofía y Letras, estaba generalizado considerarlos como los que se fueron a la “jaula de oro” y que volvían ahora con méritos académicos, terribles “resentimientos contra la Argentina”, “odio a la Argentina”.

Por último, los que hicieron conmigo la reforma del ‘73, que llevaron adelante todo ese proceso, unos están muertos y los otros que se quedaron acá o volvieron me colgaron a mí el significante. Ellos se deshicieron del significante, entonces el ‘73 era Adriana que juntaba todos los elementos. Esos momentos fueron terribles.

E. 1: ¿Cómo recuerda la primera clase?

A. P.: La primera clase fue lindísima. Cuando volví a la Facultad fue maravilloso. Armamos el programa, discutiéndolo mucho. Yo había formado un grupo. Cuando volví, Norberto Fernández Lamarra se había portado muy bien. Norberto fue una de la pocas personas que, viviendo en la Argentina, me fue a visitar a México, a Cayetano De Lella, a mí y a otros; y eso no era poca cosa, porque había que volver a la Argentina. Después había parientes que no querían ir, había parientes que cortaban el teléfono cuando llamabas. Norberto fue. Cuando volví, me acuerdo que me llamó. Yo había venido en año sabático y con un poco de plata de un subsidio de la UNAM para armar APPEAL. Después me dieron otro año más de salario, esas cosas que inventan los mexicanos. Dos años estuve. Tenía la posibilidad de armar un grupo. Norberto me dijo: “mirá, tengo una persona” y la mandó a Susana José. Después a partir de ella, se conectaron Silvia Vázquez, Horacio Pérez, Sandra Carli, Roxana Perazza; eran diez creo. Ese grupo conformó el primer APPEAL de la Argentina. Eran todos peronistas que asomaban la cabeza después de la dictadura. En realidad, el impacto era para ellos que, siendo estudiantes, habían pasado todo el período que va desde la derrota de Malvinas hasta que cayó la dictadura y el año siguiente. Todo ese tiempo hubo un congreso sobre educación que fue muy importante para el peronismo. Tres congresos hicieron. Uno fue de educación, otro de cultura y el otro no recuerdo de qué. Fernández Lamarra participó en el de educación; él movió mucho en ese momento a gente que comenzó a desarrollar una nueva JUP en la Facultad. Buscaban otra línea político-educativa y me buscaron a mí por eso, porque ya habían empezado a leer *Imperialismo y educación*. En ese momento yo había escrito cuatro libros más o menos. *Imperialismo y educación* se había empezado a vender en la Argentina, lo

traían de México. *La educación popular* se vendía un poco menos. Cuando yo vine, publiqué un libro que se llama *Democracia y autoritarismo en la Pedagogía argentina y latinoamericana*, que enojó muchísimo a algunos compañeros peronistas porque yo había puesto “democracia” en el título. Decían que “democracia” era una palabra de los radicales. Yo venía con otra idea en la cabeza, no con una idea de peronismo cuadrado; tenía otra idea de las cosas, tanto que al año siguiente renuncié al peronismo, renuncié al Partido Justicialista, –no al peronismo, al Partido Justicialista– con todos los intelectuales que renunciamos.

E. 1: En ese momento, una vez creado el programa de APPEAL, llevé adelante el proyecto de la *Historia de la Educación Argentina* en ocho tomos.

A. P.: Fue así: con este grupo yo ya tenía la *Historia de la Educación Argentina* metida en la cabeza. Lo que les planteé, que ya venía de México, fue que para poder hablar de “alternativa” había que construir otra versión de la Historia de la Educación Argentina, porque la única que había era la de Solari y el libro de Tedesco; eso no alcanzaba. Había que empezar por conocer la historia y después sí podíamos hablar de las alternativas. O sea que en realidad, yo me conecté con la Historia de la Educación Argentina antes de que me llamaran a la cátedra. Lo hice para poder hablar de las alternativas.

E. 1: Marcelo Caruso recuerda que la sensación que él tuvo cuando se integró a trabajar en el equipo fue que el suyo era un movimiento hacia la desnormalización de la Historia de la Educación Argentina. Él decía que “hasta que Adriana no publicó, nadie entendía bien por dónde quería escribir, qué era lo que estaba pensando”.

A. P.: Claro, yo tampoco. Uno entiende cuando escribe, pero bueno, APPEAL empezó su actuación acá; o sea, en México de hecho no se hace Historia de la Educación. Se trabajó más en un corte entre pedagógico y sociológico, en

el tema político, el tema de las alternativas, en una visión que siempre se quiso hacer con esa perspectiva y nunca se concretó. Pero las dos primeras becas de APPEAL en México fueron en el Instituto, en la Fundación Barros Sierra para la Prospectiva Educativa, que era una fundación muy interesante que había hecho Echeverría cuando era presidente y que después la cerraron. Pero esa era la postura de APPEAL, hacia ahí miraba cuando nosotros acá decimos historia de la educación.

E. 1: ¿Qué recuerda sobre la experiencia de la escritura de los ocho tomos? Sobre todo porque lo que hicieron fue recuperar la experiencia educativa del interior del país.

A. P.: Se lo propuse a Levin, el dueño de Galerna, que es un gran editor nacional y además a quien la Historia de la Educación le debe porque él ha publicado muchas cosas, y se animó. Le planteé la *Historia de la Educación* en ocho tomos. Era una locura porque –esto sucedía cuando el alfonsinismo estaba entrando en crisis, era el final del gobierno–, el país estaba cada vez peor y me hizo un contrato por ocho tomos.

A todo eso yo trabajaba ya en Paraná, tiempo completo. Había empezado para completar mi salario y después me había enganchado mucho con la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Con lo cual ahí también habían hablado mucho del tema de la Historia de la Educación, que no se daba bien, etc. Cuando propuse los ocho tomos, tuve una idea de la obra y presenté un plan. De todas maneras, era un riesgo muy fuerte pero hicimos un plan de trabajo que podía funcionar: un tomo por año.

En ese momento hubo un quiebre en APPEAL porque yo me fui del peronismo y ellos se hicieron menemistas. El quiebre se dio con ese equipo, que era el de prospectiva, porque la entendíamos de una manera distinta. Pero lo asocié con eso porque cuando pensamos la *Historia de la*

Educación, en conjunto, era una respuesta a una demanda también de ellos, de la JUP. Ellos y otros de la JUP, pedían: “bueno, está bien, vos decís que es otra la educación argentina, bueno, hay que hacerla, hay que escribirla”.

E. 1: Entre el libro de Tedesco, *Educación y sociedad...*, y el suyo comparten una hipótesis sobre la historia de la educación argentina. Si bien ambos coinciden en que esta privilegió la formación política a la formación económica del ciudadano, ambos entienden cosas diferentes por aquella formación política. ¿Dónde estriba para usted la diferencia en los enfoques?

A. P.: Tres cuartas partes de hipótesis. La diferencia radica en que en mi libro, el enfoque es nacional y popular.

E. 1: La otra cuestión tiene que ver con el tema de su candidatura como directora del IICE, que fue también un momento académico de alto voltaje, donde se expresaron posiciones encontradas.

A. P.: Luis Yanes era decano de la Facultad. El primer decanato fue muy bueno; el segundo, no. Levantó la Facultad, le dio un tono muy distinto al de Bustamante; introdujo lo latinoamericano, hizo muchos convenios con universidades europeas y latinoamericanas. Hasta el edificio estaba bien. En el segundo decanato decayó mucho, hubo un quiebre personal.

Todavía no había un reglamento de institutos, ninguna normativa de cómo se elegían sus directores, sino que los nombraba el decano. O sea, los nombraba el Consejo Directivo a propuesta del decano y después iba al Superior. En ese momento María Teresa [Sirvent] era directora del Instituto y había sido directora con Rodríguez Bustamante. Era una funcionaria política, como todos los directores de los institutos. El uso era que cuando terminaba la gestión del decano, renunciaban todos los directores de los institutos y se nombraban nuevos.

Yanes un día me llamó y me dijo que me iba a proponer. María Teresa dijo que no iba a renunciar. Gilda fue a

ver a Vignoli, que era presidente de Derechos Humanos, para decirle que estábamos violando sus derechos. Yanes me ofreció el Instituto y los Compañeros de Base hicieron una campaña diciendo que volvían los Montoneros. Fue muy feo porque acababa de entrar a la Facultad, ya había preparado la cátedra y fue un rechazo... pintaban las paredes... Yo intenté retirarme pero Yanes me dijo: “no podés hacerme esto, porque yo ya presenté tu candidatura”, “para mí retirala...” “no, me tenés que acompañar”, “entonces sigamos”. La llevó al Consejo Directivo y perdimos por un voto. Yo tengo la desgrabación de esa sesión. En realidad, básicamente, eran argumentos de procedimiento, no me acuerdo cuáles. Cuando Yanes perdió la votación le sacó el cargo de directora, pero la dejó en el puesto hasta nombrar a otra. Un día me llamó y me dijo: “mirá, estoy pensando en hacer un concurso interno –que para empezar era sin reglamento– pero me recomendaron a una persona que no tiene nombre y tiene dos apellidos; se llama Ovide Menin”. Entonces yo le contesté: “bárbaro, extraordinario”. Pero sí, ese fue un momento terrible en el ‘89. Porque fue verdaderamente una reacción gorila. Pablo [Gentili] me vino a ver dos años después para hacer las paces. Pero las posiciones distintas se mantienen hasta ahora; o sea, las políticas públicas nuestras no tienen la misma posición que APPEAL en la educación, en la política educativa, en el mercado de educación, etc.

E. 1: Usted escribió en el *Lugar del saber*: “La primacía del orden positivista del espíritu creativo en lugar de formar intelectuales orgánicos progresistas educaba ‘tinterillos’, imagen que debe ser aún más cargada de negatividad si la proyectamos en la época del neoliberalismo. El suave correr de la pluma sobre la hoja con renglones, el traje arrugado y el semblante oscuro de los tinterillos han sido sustituidos por el inaudible tecleto de las computadoras y la aséptica postura de los jóvenes tecnócratas”. ¿Cómo podemos pensar la identidad de las Ciencias de la Educación, presente y futura?

A. P.: Querría que los licenciados en Ciencias de la Educación fueran cultos, que se dejaran cruzar por la política y que se identificaran con las grandes figuras de la historia del estudio de la educación. No escucho a nadie que diga que quiere ser como Pestalozzi. Nadie dice “quiero ser como Sarmiento” o alguna figura de la educación con la que se identifique. O que alguien cite la *Biblia*. Que sean cultos, que lean a Platón, que sepan tres idiomas, eso es lo que quiero, y que estén absolutamente contactados con el país. Que tengan fuerza y se animen. Que vayan a los Ministerios de Educación, todos pisan ahí y se transforman en burócratas, no puede ser. Ni siquiera tecnócratas, no puede ser. Yo creo que es posible que recojan una tradición y que quieran transformar las cosas. También que la cultura sea como una misión, ¿por qué no? ¿Qué tiene de malo sentir que uno tiene una misión? Peor es no tener ninguna en la vida.

Entrevista a María Teresa Sirvent

Referencias:

M. T.: María Teresa Sirvent

E. 1: Jesica Baez

E. 2: María Luz Ayuso

E. 3: Nicolás Arata

E. 1: ¿Cómo llegó a cursar la carrera de Ciencias de la Educación y cuáles fueron sus motivaciones?

M. T. S.: Llegué a Ciencias de la Educación cuando terminé en la Escuela Normal, en 1956. Me recibí de Maestra Normal Nacional en el Normal n° 4 de Caballito. Para mí, este es mi sello de identidad primero: soy Maestra Normal Nacional. Lo digo con mucho orgullo. Cuando ingresé a la Facultad, todavía no existía la carrera de Ciencias de la Educación, que se creó recién en 1957, sino la de Pedagogía. Mi idea era inscribirme en Filosofía. Tenía serias dudas existenciales al elegir entre humanidades o ciencias exactas. En aquel momento, me parecían orientaciones contradictorias; sin embargo, no lo fueron tanto a lo largo de mi vida profesional.

No había orientación vocacional en esa época. Los intereses surgían de acuerdo con la formación que recibíamos en la escuela secundaria. Recuerdo la pasión que me despertaban ambas disciplinas –las sentía como dos posibilidades– si bien en ese entonces las vivía como mutuamente excluyentes.

La Facultad de Filosofía y Letras tenía un ingreso compuesto de dos partes: un examen de traducción de un texto en

inglés y la redacción de una composición con tema libre del candidato. Desarrollé entonces una narrativa sobre el vínculo pasional que entre dos personas produce la relación de un acto de amor; tenía dieciséis años. En la preparación del examen profundicé los textos de filosofía, comenzando el ensayo con la articulación entre la filosofía social de Jesucristo y la doctrina política del socialismo. Reflexioné que, si en esa época hubiera existido la Democracia Cristiana como partido, hubiera sido mi primera militancia. Fue en ese verano que descubrí, en las películas del director sueco Bergman y en la poesía de Pablo Neruda, la belleza del amor sexual; tema tabú del momento. Estas experiencias –de nutrientes de lectura, poesía y cine de vanguardia– fueron identificando mi interés por abocarme a cuestiones filosóficas centradas en los orígenes de la sociedad, el ser humano, etc.

E. 2: Una vez que sorteó aquel examen e ingresó a la Facultad, ¿qué le llevó a optar por la carrera de Ciencias de la Educación?

M. T. S.: Aprobé el examen de ingreso y entré en 1957 a la Facultad de Filosofía y Letras. Con mi entusiasmo me inscribí en las dos carreras: Filosofía y Pedagogía.

Comencé a cursar las introducciones comunes a ambas carreras, de Filosofía e Historia con Risieri Frondizi y José Luis Romero, respectivamente. Introducción a las Ciencias de la Educación la dictaba Juan Mantovani, con su adjunta, Gilda Lamarque de Romero Brest.

Tuve mis primeras experiencias como docente suplente con alumnos en situación de pobreza en escuelas en barrios como el Bajo Flores. Enfrenté situaciones muy difíciles con alumnos, algunos de los cuales tenían casi mi misma edad. Me conecté con sus familias y gradualmente llegué a ser parte de la vida de estos chicos en lo que hoy llamo “el más allá de la escuela”. Aún recuerdo mi asombro al descubrir que ese mundo donde transcurría

la vida de los jóvenes estaba pleno de experiencias de aprendizaje tan valiosas como las de la escuela misma y que además debían ser el anclaje para trabajar los contenidos curriculares de la escuela. Fue el comienzo de mi interés en el enfoque que fui desarrollando a lo largo de toda mi vida profesional: la educación permanente y la educación popular.

E. 2: En su recorrido por la carrera, Gilda Romero Brest resultó una figura de una particular ascendencia, ¿cuál fue la influencia que tuvo sobre usted?

M. T. S.: Gilda era una figura fuerte, muy atractiva para muchos de nosotros. Trasmitía un aire de libertad y de autonomía para la mujer. Cursé un seminario que ella ofrecía en el cual nos sumergía en el debate de las Ciencias Sociales, a través de la perspectiva del interaccionismo simbólico con libros clásicos como el de George Mead. Eran libros de cabecera. Entramos en la teoría de los grupos, que recién comenzaba a trabajarse en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Gilda personificaba en aquel momento, para los jóvenes de la carrera, la innovación en Ciencias Sociales y en educación. Esto le valió profundos conflictos y confrontaciones con los profesores de la carrera que provenían de la antigua carrera de Pedagogía y que cuestionaban los enfoques que ella introducía, como la visión de un estudio científico del fenómeno educativo. Su perspectiva correspondía a un nuevo “contexto de descubrimiento” en las Ciencias Sociales. Otras universidades del país como la Universidad Nacional de Rosario formaban parte de ese movimiento renovador en el pensamiento de las Ciencias Sociales y la educación que llegaba a nosotros a través de la figura de Gilda y también por las clases y los escritos de profesores como Jaime Bernstein, Nicolás Tavella y Tomás Vasconi, entre otros. De una manera u otra, estas nuevas perspectivas me fueron conduciendo a la lectura de obras

de autores marxistas en educación y más adelante, a las ideas vertebrales de la teoría de la dependencia.

Otras figuras fueron también clave para mi formación y representaron hitos importantes en la construcción de mi pensamiento, como Américo Ghioldi, Norberto Rodríguez Bustamante, Gregorio Weinberg y Félix Bravo.

E. 2: ¿En qué espacios se producían estos debates a los que hacía mención?

M. T. S.: Era una época de mucho debate, creatividad y discusión en el tema del cientificismo y de la Filosofía positivista que era considerada su anclaje. El plan de la carrera le daba un estímulo importante a las optativas de Sociología y Psicología. El clima de debate y de articulación con otras carreras me orientó por el camino de la Sociología y de la Psicología Social. Inclusive tuve una propuesta de la cátedra de Psicología Social para ser ayudante en dicha materia.

Yo era delegada estudiantil junto con la compañera Susana Vior. Esa confrontación con el cientificismo era parte de nuestra militancia estudiantil y de nuestras discusiones con el claustro de profesores en Junta Departamental. Considerábamos como una imposición del imperialismo todo lo que venía de la Fundación Ford en materia de ciencia y técnica. Eran muy claras las diferencias entre la izquierda y la derecha. Si bien había matices entre las posiciones de izquierda, la gran oposición era con la derecha católica; era un claro enfrentamiento ideológico en relación con la visión de la sociedad presente y futura, y en cuanto a la función de la universidad en un cambio social. Para nosotros, nuestro enemigo principal en la UBA era toda la fuerza de la derecha católica. Tuvimos enfrentamientos muy duros con la policía montada y recibimos algunos planazos.

E. 2: ¿Cuáles eran las discusiones que mantenían en relación con la perspectiva que sostenía Gilda de Romero Brest?

M. T. S.: Las críticas en relación con el perfil de la carrera se focalizaban en lo que nosotros considerábamos una desconexión con la realidad. Concebíamos algunos de estos esquemas conceptuales como vacíos de compromiso en un contexto sociohistórico determinado. Recuerdo estas discusiones porque formaban parte de los debates en el movimiento estudiantil. ¿De qué tipo de sociedad estábamos hablando? Para nosotros, se enmascaraban diferencias fundamentales entre conceptos como, por ejemplo, “estratificación social” y “clase social”.

La perspectiva de la cátedra de Pedagogía era, para aquel momento, muy interesante. Se entendía la pedagogía como una teoría de la educación sistemática. Se buscaba construir un modelo hipotético deductivo de abstracción decreciente, a través del cual pudieran derivarse variables tanto para la investigación educativa como para la elaboración de normas para la acción. Torgerson, el epistemólogo de la década del ‘30, era bibliografía obligatoria en la materia de Pedagogía. Asumiendo la complejidad de aspectos del hecho educativo, se intentaba elaborar un modelo que permitiera, partiendo de axiomas e hipótesis propias de las diversas disciplinas que dan cuenta de dicha complejidad –como por ejemplo, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Historia de la Educación–, realizar un diagnóstico de la realidad educacional apoyado en la identificación de variables centrales y sus relaciones. Se trabajaba a partir de hipótesis y relaciones con diferente nivel de abstracción. Se buscaba derivar leyes de medición que permitieran realizar un diagnóstico científico de la realidad. Se apostaba a la posibilidad de construir una pedagogía como teoría normativa de la educación con base científica. Se trabajaba con la noción de construcción de una norma pedagógica articulando datos de la realidad con principios de deseabilidad educativa. Aún conservo algunos exámenes.

Les presentábamos a los alumnos axiomas económicos, por ejemplo, y les proponíamos que armaran una norma pedagógica confrontando un análisis de datos de la realidad, como datos censales, con postulados de deseabilidad educativa. Nuestra discusión se centraba en cuáles eran los axiomas y las teorías de las cuales se partía para llegar a trabajar con la realidad.

Era además una época en la cual empezó a imperar la noción de la planificación de la educación apoyada en el paradigma de la modernización, preponderante para describir e interpretar la sociedad latinoamericana. Recuerdo que con mi entrañable colega y amiga Norma Paviglianitti, quien dolorosamente ya no está entre nosotros, ganamos una beca en 1963 para asistir en el ILPES –Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social/Unesco– de Santiago de Chile a un seminario sobre Planeamiento Educativo para representantes de América Latina y el Caribe.

E. 2: ¿Se acentuaron los debates con las posiciones científicas a partir de su participación en el campo de la educación popular?

M. T. S.: Indudablemente la participación en la educación popular me enfrentó con la posibilidad de experimentar en el trabajo barrial la puesta en acto de conceptos de una pedagogía marxista, como las nociones de praxis, conciencia de clase y falsa conciencia. Aún recuerdo mi asombro y emoción cuando en mis primeras experiencias en la Biblioteca Popular de Barracas comencé a comprender dichos conceptos a través de su puesta en acto en el análisis de realidad y en la intervención en la misma.

Mi generación tuvo el privilegio de haber sido testigo de una época muy rica en relación con el debate epistemológico, teórico y metodológico en Ciencias Sociales. Es decir, del debate y confrontación entre paradigmas en Ciencias Sociales. Fuimos formados en la más rancia tradición

positivista traducida en estrategias metodológicas de medición de variables y énfasis en la verificación estadística con aplicación de modelos matemáticos. Tiempo después, hacia fines de los '60, en Estados Unidos, cursé dos años de matemática aplicada a las Ciencias Sociales. Este era el modelo del “método científico” imperante durante mi formación, tanto en la Argentina como en los primeros años de mis estudios en Estados Unidos. Empecé a cuestionar seriamente este modelo siendo testigo presencial de los debates en la Universidad de Columbia a la luz de los cuestionamientos de clásicos como Wright Mills y de mis primeros seminarios sobre enfoques cualitativos en investigación social. Hasta ese entonces continuaba aplicando el modelo hipotético deductivo en investigación, pero asumiendo perspectivas marxistas y de la teoría de la dependencia. Sin embargo, ya comenzaba a percibir las contradicciones sin resolución metodológica todavía.

E. 2: Usted hizo referencia a una propuesta de integrar la cátedra de Psicología Social. ¿Tuvo otras experiencias docentes mientras cursaba la carrera?

M. T. S.: Yo era militante estudiantil y ayudante de la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación y posteriormente de Pedagogía, cuya profesora titular era Gilda Romero Brest. Ella siempre decía que yo le iba a hacer la cátedra paralela dado que como ayudante y después como jefe de trabajos prácticos introduje el enfoque marxista en la cursada. Desde mi perspectiva era posible articular el enfoque marxista que yo introducía en la cátedra con conceptos del clima intelectual que se vivía en esos momentos. Era el caso por ejemplo del concepto de “actitudes” como emergente de un proceso social, o el de la “construcción de la personalidad” como emergente de una determinada sociedad.

Pero mi primera experiencia como ayudante fue en 1961 en Historia de la Educación, siendo Solari el titular. Mi

primer grupo de alumnos fue interesantísimo. Se dividía en dos: los marxistas y los católicos practicantes. En aquella cursada, conocí un grupo de alumnos interesante, de un lado y del otro. En esa primera experiencia en Historia de la Educación armé un modelo de análisis de la educación articulando el modelo funcionalista de análisis de la estructura social con la visión de lucha de clases y educación de Aníbal Ponce.

En este sentido, puntualizo las influencias a lo largo de mis estudios universitarios, el estímulo recibido para animarnos a “jugar” con libertad con las ideas, sin miedo, en un mundo rico en conceptos provenientes de diferentes perspectivas. Cuando realizaba esas experiencias ya estaba terminando mi carrera.

E. 2: Una de las experiencias más significativas de este período de la Universidad está vinculada con las actividades de Extensión Universitaria. ¿Cómo recuerda aquellas experiencias?

M. T. S.: Mi ingreso a Extensión Universitaria fue un hito fundamental en mi profesión, en el cual reconozco a Amanda Toubes como otra de las figuras claves en mi formación. Alrededor del '60 comenzaron a desarrollarse con fuerza todas las actividades del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA. Muchos de nosotros, jóvenes graduados o alumnos de los últimos años de la carrera, comenzamos a conocer experiencias en educación desde una perspectiva en la que no habíamos sido formados y que además era totalmente consistente con lo que queríamos de nuestra carrera. Así me conecté con Amanda Toubes que trabajaba en Extensión Universitaria y la convocamos –desde mi lugar de delegada estudiantil– para dar el primer seminario sobre Educación de Adultos. Esa fue otra época histórica innovadora en educación, no solo en la UBA, también en la Universidad del Litoral desde la experiencia de extensión universitaria,

que representaba las ideas y postulados de la educación popular apoyados en las mismas nutrientes que los historiadores brasileños le reconocen al pensamiento de Paulo Freire, el grupo Pueblo y Cultura de Francia.

Mi primera experiencia fue en la Biblioteca Popular de Barracas. Yo estaba recién recibida o a punto de hacerlo en 1961. Comencé en la biblioteca organizando un grupo de enseñanza de danzas folclóricas –también era profesora de folclore–. Mi desempeño como profesora me permitió tener la primera experiencia de procesos de educación popular a partir de la realidad vivida por grupos de jóvenes alrededor de nuestro folclore. Fue un momento de separación y de distancia de los primeros caminos de mi formación. Sentía una suerte de confrontación “cuasi” insalvable entre una formación alejada de la realidad, academicista, científicista versus otra pedagógica, comprometida políticamente y apostando a la clase obrera organizada y a su proyecto político. Recuerdo ese momento de mi vida profesional como un campo de lucha interior entre dos paradigmas de la educación totalmente diferentes y, para mí, por momentos, irreconciliables. Representó una vuelta de tuerca de ciento ochenta grados en mi vida profesional. Constituyó un hito clave que define lo que ha sido hasta hoy día la columna vertebral de mi trabajo: la educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares en el espacio del “más allá de la escuela”. Asimismo fue una época de mucho enriquecimiento y expansión de mis fronteras profesionales a través de seminarios de posgrado y experiencias profesionales innovadoras con Ida Butelman, Guillermo Ferschtut, Enrique Oteiza, entre otras figuras que encarnaban “nuevos aires” en las Ciencias Sociales y en la educación.

Es por eso que aún hoy día cuando hablo de la ciencia y de la investigación las comparo con el arte, con la libertad y la capacidad de creación del artista y, sobre todo, con

el movimiento de una danza, la letra de una poesía, la expresión de una canción popular. Lo sigo sintiendo en mi piel como aquellas castañuelas que hacía sonar en una plaza de Barracas frente a la biblioteca popular o ese pañuelo que agitábamos con mi pareja bailando una cueca en un tinglado levantado en Isla Maciel.

E. 2: ¿Cuáles eran las lecturas que proponían las cátedras y de cuáles se nutría en los espacios de formación por fuera de la carrera?

M. T. S.: Esta formación, que marcó para muchos de nosotros el camino a seguir, tuvo como nutriente la tradición francesa de Pueblo y Cultura con sus postulados de educación emancipadora y liberadora. Aún no nos habíamos vinculado con la obra de Paulo Freire. Mi primer encuentro con el pensamiento de Freire fue personal. Cursando estudios de posgrado en Estados Unidos en 1969, asistí a una conferencia sobre educación y América Latina de un joven brasileño en la Universidad de Columbia: era Paulo Freire. Al terminar, me acerqué para expresarle mi alegría por los puntos en común que compartíamos en nuestras perspectivas de la educación. Al poco tiempo se publicaron en Estados Unidos dos artículos de Freire en la *Revista de Educación* de la Universidad de Harvard, y la primera versión de su libro en inglés *Pedagogy of the Opressed*, previa a su versión en portugués y en castellano. El tiempo me demostró que la coincidencia de nuestros puntos de vistas no era casual. Viviendo en Brasil durante los años de la dictadura militar del '76 descubrí, en las obras de historiadores brasileños, relatos sobre la creación del primer Movimiento de Cultura Popular del nordeste brasileño, en los '60, con la participación de Freire. En ellas se hacía referencia a sus raíces en la perspectiva francesa del grupo Pueblo y Cultura. Esas primeras lecturas de Freire condensaban el espíritu de las ideas de una época que ya habían marcado mi pensamiento desde mis experiencias de formación en Buenos Aires.

En la línea francesa de Pueblo y Cultura, entre otros autores, recuerdo a Paul Lengrand, Jofre Dumazedier, Wallon, Piaget, Mounier, Freinet. Tengo aún los documentos mimeografiados de Extensión Universitaria como los viejos documentos de la WEA-*Worker Educational Association* nacida en Inglaterra en 1903, donde ya se hacía mención en los principios y objetivos del movimiento a “...ayudar a los adultos de las clases trabajadoras a desarrollar sus capacidades individuales y a conducir más eficazmente la lucha por la emancipación social o industrial”. Fui aprendiendo la larga y antigua historia de lucha de la educación popular.

El vínculo opresor-oprimido, una de las columnas vertebrales de Freire, expresaba el contexto sociohistórico de descubrimiento, marcado por la identificación en las obras del pensamiento social de posguerra, de ese mecanismo de internalización de los valores del opresor, el explotador, el torturador, en el oprimido, en el explotado. Las lecturas de autores como Fanon en su libro *Los condenados de la tierra*, así lo expresaban. Freire tiene la virtud de expresar el pensamiento de esa época anclado en la realidad de injusticia social y de dependencia cultural de América Latina.

E. 3: En términos generales, ¿cómo recuerda la Universidad entre el '55 y el '66?

M. T. S.: Yo sigo llamando a esa Universidad la “universidad de oro”. Por el currículum de estudio que permitió introducirse en varias disciplinas, aunque después cuestionáramos esa formación generalista que no nos permitía profundizar en las disciplinas básicas de las Ciencias Sociales. Era “de oro” por la formación multidisciplinaria que brindaba, por la introducción al mundo de la ciencia –más allá de la crítica que le hacíamos al cientificismo–; “de oro” por lo que la Universidad de Buenos Aires representaba en América Latina. También “de oro” en el sentido de nuestra formación política. En mi caso,

la entrada a la Universidad implicó la formación en una militancia profesional de mucho compromiso.

En 1966 estaba a cargo de los trabajos prácticos de Pedagogía. Dictábamos las clases en el edificio de la esquina de Independencia y Urquiza, donde hoy funciona parte de la Facultad de Psicología. Recuerdo que el país vivía un período muy convulsionado. Yo salía a la calle Independencia con los alumnos a cortar el tránsito, a dar clases en la calle, a armar piquetes. Sobrevino a continuación el golpe de julio de 1966, la terrible “Noche de los bastones largos” y la intervención a la UBA.

Para esa fecha, el Instituto de Ciencias de la Educación que dirigía Gilda Romero Brest tenía pensado organizar las Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, que no pudieron llevarse a cabo debido al golpe militar y la consecuente intervención de la Universidad. Las renuncias de los docentes universitarios desmantelaron departamentos y carreras enteras, entre ellas la de Ciencia de la Educación e implicaron la destrucción de las primeras producciones científicas que se estaban llevando a cabo desde el ICE.

Llegó la intervención a la UBA y nos preguntamos qué hacer. Pocos fueron los colegas que no renunciaron. Algunos se quedaron para ofrecer resistencia desde adentro. Las discusiones previas a la renuncia eran interminables. Se discutía hasta la madrugada.

E.3: ¿Cuáles eran los argumentos de cada una de las posiciones?

M. T. S.: Los argumentos por la permanencia tenían que ver con no dejar un espacio que se había ganado legítimamente, hacía pocos meses, con concursos para constituir los equipos de cátedra. Nos habían nombrado como ayudantes y jefes de trabajos prácticos por siete años. Se consideraba que renunciar era facilitar a la UBA una decisión administrativa de anular los nombramientos por

concurso que se habían sustanciado hacía poco. Recuerdo que nunca dudé en la decisión de renunciar. Me parecía indigno continuar. Podía ser visto como una opción de interés individual. Entonces, decidimos renunciar, pero, ¿con qué argumento? Había un grupo con proclamas más liberales y otro que se apoyaba en una perspectiva marxista de lucha de clases y de revolución social. Yo firmé en los dos. Jugaba en mí una suerte de lealtad personal con los compañeros de tantas noches de insomnio que estaban en uno y otro grupo. Por otra parte, si bien existían diferencias entre ambas proclamas, para los que firmamos la argumentación marxista no nos eran indiferentes las palabras libertad, democracia e igualdad que aparecían, si mal no recuerdo, en el otro fundamento. Se pudo consensuar la decisión de renunciar pero lamentablemente, no se logró la unidad en el mensaje de su fundamentación. Nos fuimos con la ilusión de que nos llamarían frente a la realidad de una universidad con sus aulas vacías. Obviamente, nunca sucedió. Fue una lección histórica.

Muchos de nosotros continuamos las clases de nuestras materias en otros lugares. Estuve sosteniendo la cursada de Pedagogía hasta promediar 1966, con reuniones y clases dictadas en la Biblioteca Popular de Barracas. Fue esa institución, su comisión directiva compuesta por viejos obreros socialistas autodidactas junto con los jóvenes con los cuales veníamos trabajando desde inicios del '60, la que ofreció sus salones a la UBA para continuar nuestro trabajo docente.

E. 2: Una vez que tuvo lugar la intervención, buena parte de los docentes de la carrera organizaron y se nuclearon en torno al CICE. ¿Cuáles fueron los fundamentos de su fundación?

M. T. S.: En el '67 se creó el CICE –Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación– como institución asociada al Instituto Torcuato Di Tella. Se convocó a profesores y equipos docentes de las cátedras renunciantes en la carrera. Yo

ya trabajaba con Enrique Oteiza, investigador del Di Tella quien me ofreció participar como investigadora en su proyecto sobre los profesores renunciantes que estaban migrando del país hacia América Latina, Estados Unidos y Europa. Fue una experiencia fascinante, en la medida en que tuve el privilegio de entrevistar a innumerables científicos y académicos de la UBA, de todas las disciplinas que habían decidido emigrar.

Entre los profesores fundadores del CICE estaban Gilda Romero Brest, Gregorio Weinberg, Félix Bravo, Ana María Babini, Celia Córscico y otros. El espíritu fundador se basaba en generar una continuidad en investigación en Ciencias de la Educación frente al vaciamiento de la UBA y la inexistencia de otros espacios que la reemplazaran. A través del CICE, se organizaron talleres de investigación y seminarios de formación y capacitación docente en Capital Federal y en provincias. La experiencia de esos seminarios, sobre todo en las provincias, constituyó para mí una fuente inagotable de conocimiento. Desde mi perspectiva, el CICE fue para los que habíamos sido docentes de la UBA y para mucha gente más joven que se acercó, un espacio importante de formación en ese momento de la historia del país y de la UBA. En cuanto al financiamiento, no fui parte de las decisiones presupuestarias. Hubo dos grandes fuentes de recursos: el apoyo del CONICET a través de subsidios para proyectos de investigación y organismos internacionales de financiamiento. En el área de investigaciones sobre educación permanente y tiempo libre constituimos un grupo muy interesante y enriquecedor con Abraham Pain y Silvia Brusilovsky; con el soporte de un subsidio del CONICET pudimos realizar una investigación en la ciudad de Campana sobre “Uso del tiempo libre y posibilidades de Educación Permanente a través de las asociaciones voluntarias”. A fines de 1968 obtuve una beca de la OEA para realizar estudios de posgrado en Nueva York, en Columbia University.

Viajé a mediados de 1969. La decisión del viaje implicó enfrentar un gran dilema entre mi militancia profesional en Buenos Aires y la experiencia de estudio en un país como Estados Unidos. En mi caso personal, como en el de muchos colegas, me inicié trabajando en educación popular de jóvenes y adultos desde principios de la década de 1960, cuando la educación popular en la Argentina entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto político del sujeto histórico en el cambio social, que para muchos de nosotros era la clase obrera organizada.

En 1968 y 1969, antes de mi viaje a Estados Unidos, habíamos comenzado a trabajar con Amanda Toubes y Abraham Pain, entre otros, como apoyo en materia de política educativa en la elaboración del proyecto político de la CGT de los Argentinos, liderada por Raimundo Ongaro. Me vi ante más de un centenar de obreros, teniendo atrás de mí un pizarrón con estadísticas educacionales que debía compartir y analizar con los compañeros trabajadores. Aún siento el temblor de mis piernas y el miedo a fracasar frente a tamaño desafío. Muchos de nosotros, también comenzábamos a tener una vívida esperanza de que un cambio social y revolucionario fuera posible en los países del Cono Sur. Sin embargo, mis amigos y mis colegas militantes de la Juventud Peronista me estimulaban a viajar con la “promesa” de tener un lugar a mi vuelta en el proyecto de construcción de un nuevo país. Así fue que decidí viajar.

E. 3: ¿Cuál fue la experiencia de esa formación en el exterior respecto de su formación en la carrera y de lo que estaba construyendo como su desarrollo profesional específico?

M. T. S.: Pensaba viajar a Inglaterra para estudiar con Basil Bernstein, me interesaban sus trabajos sobre la relación entre clase social y lenguaje. Pero no obtuve el apoyo económico necesario. En 1968, el doctor Lambros Comitas,

antropólogo griego, me entrevistó en Buenos Aires para analizar las posibilidades de mis estudios en Columbia University donde él era profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Educación del Teachers College. Finalmente, tanto mis estudios para el master como el doctorado los realicé allí bajo su dirección. Mi tránsito de más de tres años por las aulas de Columbia University representó una experiencia fascinante que me marcó hasta hoy en una serie de aspectos. Me permitió una formación más profunda en Sociología y Psicología Social y, a la vez, comenzar a incursionar en el desafiante ámbito de las ciencias políticas. Haber conocido a intelectuales como Robert Merton, con el cual cursé dos semestres de Teoría Sociológica, y Robert Alford en Sociología Política significó, por extraño o paradójico que parezca, profundizar los textos de Marx y Engels, incursionando en escritos originales e inéditos en alemán guardados como reliquias en la biblioteca de la Universidad. Era admirable conocer la amplitud de pensamiento de Robert Merton, uno de los clásicos del funcionalismo, pero a la vez excelente docente, al verlo venir todas las clases con sus ficheros repletos de citas de las obras de Marx, que leía en su idioma original, para trabajar los conceptos marxistas en comparación con el estructural funcionalismo. Sus exámenes consistían en trabajos de las dos perspectivas teóricas comparando y distinguiendo.

El primer proyecto de tesis que presenté buscaba comparar el proceso de toma de decisiones en los medios de comunicación de masas de Chile con Allende y de la Argentina, a la luz del concepto de “poder” de la tradición marxista versus la tradición pluralista en ciencias políticas. En este sentido, mis estudios en Estados Unidos fueron parte o nutriente de la conceptualización de “poder” y “participación” que aún hoy día son columnas vertebrales de mis trabajos. Otra marca indeleble en mi formación ha

sido ser testigo presencial del debate epistemológico y metodológico en las Ciencias Sociales de los '70, en la cuna de la lógica de variables y la medición aplicada al estudio del hecho social. Allí también, siendo alumna en dos cursos de uno de los pioneros de la lógica de la medición en Ciencias Sociales, Paul Lazarsfeld, y formando parte a la vez de los equipos de investigación de otro pionero, Allen Barton, en el Bureau of Social Sciences Research de Columbia University aprendí y admiré su apertura intelectual frente al debate que se vivía. Reconocían que la lógica de variables no podía dar cuenta de todos los fenómenos sociales y comenzaban a vislumbrar la importancia de los estudios cualitativos y de caso único, al menos como etapa exploratoria en la investigación social. Asimismo, tuve mis primeros seminarios sobre enfoques cualitativos y pude realizar mi primera investigación explorando la realización de trabajos en terreno de observación participante y entrevistas no estructuradas en relación con la participación comunitaria de la población de habla hispana de Nueva York. En el Departamento de Sociología de la Universidad de Columbia, convivían cursos de “modelos matemáticos aplicados a Ciencias Sociales” y de “*path analysis*” con seminarios sobre “fenomenología en Ciencias Sociales”, “observación participante” y “lenguaje no verbal en la investigación social”. Los cursé todos y tuve en ellos la experiencia de disfrutar el descubrimiento de lo nuevo y desafiante.

Otra de las huellas dejadas en mi espíritu y en mi formación fue el ambiente político que se vivía en el ámbito universitario de Estados Unidos, casi contemporáneo al Mayo Francés, durante los terribles años de la guerra en Vietnam. Participé en contra de la lucha en Vietnam, marchando al son de los tambores de los *Black Panthers* y del movimiento de liberación puertorriqueño, gritando en la 5° Avenida “*yankies go home*”. Paralelamente, llegaban

al cine club de Columbia University documentales de las entrevistas de Perón con Mao Tse Tung, que lo mostraban maduro en su exilio político y con un pensamiento revolucionario.

En un momento, mientras estaba en Estados Unidos, me quise volver para sumarme a la lucha armada. Sentía que se estaba construyendo una historia maravillosa de la cual yo no era parte. Volví a fines del '73 a Buenos Aires, después de haber terminado mis estudios de master, y de haber aprobado todos los cursos y rendido los largos y tediosos exámenes para el título de Ph.D, como asimismo el diseño de la investigación para mi tesis. Previamente, recién casada, estuve con mi marido varios meses en Venezuela. Había sido invitada por colegas sociólogos de allí para dictar cursos y formar equipos de investigación en modelos matemáticos aplicados a las Ciencias Sociales; fundamentalmente la técnica de ecuaciones multivariadas de relación causal del *path analysis*, que aún aplico en mis enfoques de medición. Tuve entonces nuevamente el privilegio de compartir con aquellos pioneros de la investigación participativa en América Latina debates profundos sobre la posibilidad de articular, en una nueva práctica social, los procesos de investigación, participación y educación. Esa posibilidad parecía dar respuesta a mis búsquedas de integración de dos mundos que tenía escindidos hasta ese momento en mi espíritu: investigación y acción educativa.

E. 3: ¿Cuál era el clima universitario con el cual se encontró a su regreso a la Argentina?

M. T. S.: Me encontré con una universidad en plena ebullición de cambio. De inmediato tuve el ofrecimiento de Adriana Puiggrós y Nora Pagola, a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación, para formar parte de su gestión en el área de la educación permanente. Fue una oportunidad excelente. Constituimos con Abraham Pain,

Silvia Brusilovsky y Arturo Diéguez el grupo encargado de poner en marcha dicha área de formación en la carrera. Al mismo tiempo, integrábamos un grupo, que lideraba Oscar Varsavsky, sobre la construcción de una nueva imagen de ciencia al servicio de la sociedad y de un proyecto nacional, lo que se lograría si se replanteaban sus temas y métodos a la luz de la ideología correspondiente. Por otro lado, el director del Instituto de Sociología, Pablo Franco, me ofreció la oportunidad de dictar un seminario para graduados sobre la temática de mi tesis de doctorado, “Poder y toma de decisiones en los medios de comunicación de masas”. Al poco tiempo todas estas iniciativas se frustraron.

Como consecuencia de la acción represiva, me separaron nuevamente de los cargos universitarios y de investigación junto con innumerables colegas y científicos argentinos. Ya alejada de la UBA, a principios de 1975, volvieron a salvarme las bibliotecas populares. El director de la Biblioteca Popular Mariano Moreno de Bernal, Juan Carlos Secondi, me propuso realizar un diagnóstico sociocultural de la zona de influencia de la biblioteca que sirviera de base para organizar acciones de desarrollo sociocultural que llegaran a la población y especialmente a sus grupos más desfavorecidos. La biblioteca había recibido un subsidio de Unesco para equiparla y abrirla al barrio. Constituímos un equipo coordinado con Silvia Brusilovsky.

Dos años después, entregué el informe de la investigación y nos fuimos con mi familia a Brasil. Ya en 1976 había nacido mi hijo Gabriel. Antes de nuestra partida, fui también contratada como miembro del equipo director de una investigación sobre los sistemas de educación radiofónica en América Latina a cargo de la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas, relacionada con miembros de la Iglesia Católica Tercermundista. Fue una experiencia fascinante y un intento de investigación participativa que me permitió visitar países de América Latina y conocer sus

realizaciones en educación popular como, por ejemplo, interesantísimas radionovelas en idiomas de los pueblos originarios, en un momento tan dramático de la Argentina.

E. 3: Tras el exilio brasileño y en el marco de la reapertura democrática, usted volvió a incorporarse a la vida académica y al trabajo docente en la carrera. Nos interesaría volver sobre la experiencia de la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación. ¿Cómo recuerda ese período?

M. T. S.: Después de la dictadura militar, en 1984, retornamos con mi familia a la Argentina. Me había presentado al CONICET desde Brasil. En mayo o junio de 1984 recibí una invitación del decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Norberto Rodríguez Bustamante para reorganizar y dirigir el Instituto de Ciencias de la Educación, ICE, actual Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Estando en Espírito Santo, Brasil, recibí un día la carta de Gilda Romero Brest comunicándome dicha invitación. Sentí un estímulo enorme para volver y ponerme al servicio de la reconstrucción del país y de la Universidad; con unas enormes fuerzas de entrega a la formación de las nuevas generaciones.

Encontramos un país y una universidad destruidos. Gilda Romero Brest había sido elegida directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Consideré una reparación histórica dicha elección. No puedo dejar de mencionar al menos dos aspectos fundamentales de ese contexto sociohistórico en el que iba a tener anclaje nuestra acción en el ICE, saliendo de uno de los períodos más sangrientos en la historia de la represión social de nuestro país. Por un lado, nos invadía a todos una fuerza inmensa y el convencimiento soberbio e ingenuo en nuestras venas y en nuestras vísceras de que íbamos a lograr la reconstrucción de nuestras instituciones y de las redes sociales destruidas por la dictadura militar; pero, por otro lado, ya comenzábamos a diagnosticar los estragos que

esa dictadura había causado en la formación de nuestros graduados y en el desarrollo de la investigación social y educativa en nuestra Universidad. Es por eso que, cuando se inició la gestión normalizadora, en el ICE expresé con todo dolor que la Argentina, en materia de tendencias innovadoras en investigación social y educativa en la universidad pública, se había convertido en el “furgón de cola” de las perspectivas y de los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que se desarrollaban en América Latina. Especialmente en el ámbito de la investigación participativa y la educación popular, que habían sido consideradas actividades subversivas. Sentía que el ICE debía colaborar fuertemente para ir cerrando esa brecha. Puse todas mis fuerzas y me entrega para eso.

En este clima asumimos una tarde del 30 de agosto del ‘84 en el viejo edificio de 25 de Mayo a la luz de las velas, pues no había electricidad, pero con una fuerza profunda y una clara certeza de que era posible una transformación. Muy pronto también tuvimos la sensación de estar levantando un muerto. En el ICE se estaba desarrollando solo una investigación. Afortunadamente encontramos sangre joven deseosa de recorrer caminos desconocidos y riesgosos. De mi gestión en el ICE deseo enfatizar solo algunos aspectos que para mí son claves.

En primer lugar, los propósitos centrales enunciados cuando asumimos y que están publicados en la serie de nuestros primeros boletines, orgullosamente llamados “Serie participación”. Ahora pienso que en aquel contexto histórico esta denominación era un desafío a una historia social y política de la que tal vez no éramos totalmente conscientes. Decíamos: “Nos proponemos desarrollar un trabajo de alto nivel científico a la vez que comprometido con la realidad social, política y económica de nuestro país”.

En segundo lugar, teníamos claro que ninguno de nuestros propósitos se lograría si no intentábamos mostrar

que era posible una gestión participativa de la política de investigación adentro del ICE. Para ello la gestión debía comenzar por involucrar de manera real a los diversos sectores relacionados con la investigación educativa en la determinación de las funciones del ICE, sus prioridades de investigación y sus acciones inmediatas. Decíamos en los Boletines 1 y 2 que el logro de estos propósitos presuponía la coordinación con la labor docente del Departamento y un trabajo compartido con los grupos responsables de la investigación educativa dentro y fuera de la UBA, abarcando además a las organizaciones y asociaciones de base que tenían ingerencia en la educación no formal de jóvenes y adultos. Este trabajo debía comenzar a partir de la elaboración misma de la política de investigación del Instituto.

En tercer lugar, y como insumo para la elaboración colectiva de dicha política, elaboramos en un mes el Boletín 2 con una reseña de investigaciones educativas en el área de la Capital Federal. A partir de allí, comenzamos a organizar reuniones que condujeron a la elaboración del primer plan de trabajo, detallando las funciones del ICE, las áreas de investigación, la formación de investigadores, el estilo participativo de gestión.

En cuarto lugar, los esfuerzos de formación de investigadores jóvenes. A lo largo de esos años y hasta 1991 se fueron constituyendo las áreas que desde mi perspectiva fueron las nutrientes de los actuales programas de investigación: seis áreas que en 1990 cobijaban a 21 investigadores –la mayoría profesores de la casa–, 25 becarios, 28 auxiliares y 5 técnicos. Varios de los miembros del ICE venían de años de exilio, persecución y cárcel. Desarrollamos una estrategia de formación de investigadores jóvenes en la que cabe destacar la primera convocatoria que albergó en sus primeras experiencias de investigación a jóvenes graduados que hoy son colegas e investigadores prestigiosos

de nuestra carrera. Se realizaron en 1986, las Primeras Jornadas Metropolitanas sobre los Aportes de la Investigación para la Transformación Educativa, organizadas con el Departamento de Ciencias de la Educación, FLACSO, CIPES –Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social–, el Ministerio de Trabajo y la Secretaría de Planeamiento de la UBA. Fue un encuentro que reunió a más de 400 colegas de todo el país. Se realizó como aporte para el Congreso Pedagógico.

Se firmó un convenio inédito entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Club Nueva Chicago para la realización de un diagnóstico sociocultural de los barrios de Mataderos y Lugano, en respuesta a una demanda de su comisión directiva, para sentar las bases de la democratización del deporte y la cultura en el barrio. Este convenio posibilitó el comienzo de la formación de jóvenes graduados en las áreas consideradas subversivas por la dictadura y prohibidas en la carrera.

E. 3: En ese mismo período, la carrera asistió a un proceso de reforma del plan de estudios y también se produjo un fuerte rechazo de un sector de los estudiantes a la figura de Gilda Romero Brest. ¿Cómo interpretó estos acontecimientos y qué papel tuvo en el proceso de reforma del plan?

M. T. S.: Cuando empapelaron la Facultad con carteles que decían “abajo la gerontocracia”, me dolió. Para mí, era un maltrato a la figura de Gilda. Independientemente de las opiniones y puntos de vistas que se tuvieran, contrarios a las posiciones de la dirección del Departamento, considero que no era la manera de enfrentarlos, que era algo inmerecido.

En la reforma del plan de la carrera no participé directamente. Estaba abocada a levantar la vida del ICE como lugar de investigación natural para los profesores de la carrera, de formación en investigación de las nuevas generaciones, de articulación con las necesidades y demandas

del sistema educativo y de las organizaciones educativas y sociales del “más allá de la escuela”.

Participé de algunas reuniones de exposición y debate sobre el mismo. Acordaba con su perfil general; especialmente en cuanto a la constitución de las áreas de estudio y a la inclusión de la libertad de elección de los alumnos de materias optativas pertenecientes a otras facultades de la UBA. Mi intención era fortalecer al máximo la articulación del Departamento con el ICE.

E. 3: ¿De qué forma se produjo el traspaso de la dirección del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación a Ovide Menin?

M. T. S.: Recuerdo los años de mi gestión en el ICE marcados por innumerables logros de crecimiento institucional, especialmente plenos de asombros y de descubrimientos. A través de nuestras investigaciones comenzábamos a visualizar que la cruenta dictadura militar, como parte de la historia social y política del país, no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no solo nuestras posibilidades de participar, sino incluso ahogando en nosotros mismos el sentir esa necesidad.

Sin embargo, el camino transitado no estuvo liberado de escollos y obstáculos. No fue un jardín de rosas. Ya en nuestros documentos internos aparecen muchas evidencias de un proceso doloroso, de aprendizaje, de la participación para desterrar de nuestras representaciones sociales y mecanismos institucionales las marcas de una historia de autoritarismo y represión metidas adentro de nuestros huesos y de nuestras vísceras. El camino recorrido no fue lineal. Como dicen en el barrio: hubo rosas y hubo pálidas. Soy conciente de que le entregamos a la nueva gestión al menos un IICE en movimiento, con gente, proyectos, publicaciones. Ya no era un muerto... Pero

también el final de la gestión nos sorprendió con situaciones conflictivas ni previstas ni anunciadas, que intentamos afrontar con evaluaciones internas y un esfuerzo para evitar la fragmentación. Para mí fue un final muy doloroso.

Ahora puedo decir que fue y sigue siendo un momento muy doloroso de mi vida profesional. De ahí la última enseñanza de este período: siempre existen y existirán los conflictos que son el motor de la historia, las contradicciones, los diferentes puntos de vistas. Estos son los nutrientes del crecimiento. Pero esto es diferente a la fragmentación y las internas que tan mal nos hicieron y nos hacen. Deseo con mucha fuerza, y se los digo a ustedes los jóvenes de la nueva generación, que el futuro nos depare una convivencia con miles de diferentes puntos de vistas y contradicciones pero liberada de internas y fragmentación.

E. 3: ¿Cuál es el balance que hace de la carrera? ¿Cómo ve la formación de grado, en particular en el contexto de reforma del plan de la carrera?

M. T. S.: Siempre sostuve que los males de la carrera no estaban en el plan sino en la ausencia de contacto con la realidad empírica y en el sesgo hacia la formación erudita versus el reconocimiento de la realidad como nutriente de conocimiento. Las reformas de la formación deberían basarse en una concepción epistemológica de visión de totalidad del hecho educativo, abarcando todos los espacios de aprendizaje que transcurren a lo largo de la vida de los individuos y grupos sociales. Una concepción de educación permanente como derecho de la población a lo largo de toda la vida y que abarca la escuela y el rico ámbito de aprendizaje del “más allá de la escuela”. Es muy fuerte la impronta de que educar es igual a escuela. Esta impronta es para mí un sesgo epistemológico serio en la carrera. Es una concepción del hecho social que incluso limita y debilita los campos de investigación educativa. La riqueza

del “más allá de la escuela” demanda una formación específica del graduado, tanto teórica como metodológica que, desde mi perspectiva, debe ser presentada y estudiada a partir de los primeros años de la carrera en toda su complejidad teórica y metodológica, como columna vertebral de la carrera. Una educación permanente que es un campo de confrontación entre tendencias contrarias y hasta contradictorias y que para muchos de nosotros debe estar articulada con el paradigma de la educación popular orientando las acciones dentro y fuera de la escuela.

El otro problema es la inmersión en la realidad con el aprendizaje del manejo de las herramientas teóricas y técnicas que posibiliten tomar a la realidad como fuente de conocimiento en articulación con universos teóricos. Se puede pensar en un esquema de talleres de investigación que cruce toda la carrera y que, con la participación de todas las cátedras, se fuera desarrollando una investigación a partir de situaciones problemáticas comunes enfocadas desde las distintas perspectivas disciplinarias y desde los distintos enfoques metodológicos de investigación.

La Investigación Acción Participativa, con su anclaje en la concepción de una ciencia emancipadora, no ha podido recibir el tratamiento que se merece. Buscaría ampliar los espacios para una seria y rigurosa formación en Investigación Acción Participativa. No me gustaría que las nuevas generaciones no tengan el espacio para compartir toda esta experiencia de años que hemos tenido y tenemos muchos de nosotros. No quisiera dejar este mundo sin poder seguir compartiendo con las nuevas generaciones lo que ha sido y es el corazón de toda mi vida: esta militancia profesional por una sociedad más justa e igualitaria.

Entrevista a Marta Souto

Referencias:

M. S.: Marta Souto

E. 1: Gabriela Díaz Villa

E. 2: Carla Lanza

E. 3: Julieta Bringas

E. 1: Quisiéramos empezar preguntándole cómo fue que llegó a estudiar Ciencias de la Educación.

M. S.: Esa parte de la historia es interesante. Yo nací en 1943 y me recibí de Maestra Normal Nacional en el Normal n° 4 de Caballito, en 1960. La Escuela Normal tenía tres años del ciclo básico y los dos últimos en los que se daba la formación pedagógica. Era rectora María Hortensia Lacau, que además era una profesora de Letras y había escrito varios libros con Mabel M. de Rosetti sobre gramática estructural; en esa época eran posturas de punta en lingüística. Ella fue impulsora de una reforma en el Normal n° 4 que consistió en crear cursos experimentales. En tercer año se elegían dos de entre los ocho o nueve existentes. Teníamos todas las materias dentro de un curso experimental donde se aplicaba otra pedagogía, más participativa. Esa experiencia fue buena. Viví la escuela secundaria como todos. El Normal n° 4 era una escuela muy buena. Antes había ido al Normal n° 1, en 1° año, mientras vivimos en el centro, pero era una escuela de corte tradicional. Cuando nos mudamos a Caballito, me pasé a esa. El curso experimental se proponía enseñarnos y formarnos como maestros de una manera totalmente distinta. Una de

mis profesoras de Pedagogía fue Gilda Romero Brest, por ejemplo. Otra profesora, de Psicología, fue Blanca Tarnopolsky, una psicóloga lamentablemente desaparecida, junto con su marido y dos de sus hijos. Era una mujer amorosa y buena profesional. Distintos profesores nos enseñaban de otra manera, en Matemática, en Lengua, lo que fuera, hacíamos experiencias distintas. Ahí viví, como alumna, la experiencia de que la escuela no era solamente aquello tan tradicional que conocía y donde yo sufría bastante.

Era buena alumna pero no era traga, estudiaba lo que a mí me gustaba más. Llevaba un diario en la adolescencia donde iba escribiendo las cosas que a mí no me gustaban de la educación; o sea, de la educación familiar y de la educación en la escuela. Había en mí cierta disconformidad con la escuela. Sobre todo me molestaba mucho la obligatoriedad, la uniformidad. Acá tuve una experiencia que a mí me abrió los ojos y dije: “en realidad de la educación se puede hacer otra cosa, la educación no es solo lo que a mí me tocó vivir hasta ahora”. Uno podía hacer otra cosa. Me empecé a entusiasmar y, hablando con estas profesoras, por ejemplo con Gilda, fui pensando en estudiar Ciencias de la Educación.

Averigüé, me inscribí en la carrera de Ciencias de la Educación, y lo mismo que le pasa hoy a los estudiantes, conté con el desconocimiento de mi familia que no entendía qué era esto de las Ciencias de la Educación, y me preguntaban reiteradamente: “pero eso ¿qué es? ¿Una maestra especializada?” Ahí me decidí, me inscribí. Durante quinto año hice el curso de ingreso que se cursaba en el Colegio Nacional de Buenos Aires, era un curso buenísimo.

E. 1: ¿Cómo fueron esos primeros años de la carrera? ¿Cómo era en esa época para una maestra normal incursionar en la Universidad?

M. S.: Yo les diría que la época que a mí me tocó estudiar en la Universidad, fue lo que se llamó la “época de oro”;

para mí, era una maravilla. Yo por eso lamento tanto cuando los alumnos desprecian a los profesores. Porque a veces uno como docente siente que lo desprecian en el sentido de que vos das un teórico, y vienen, firman y se van; es como que no les importa la formación que les dan. Nosotros estábamos media hora antes para asegurarnos el asiento en la calle Viamonte, la Facultad estaba donde ahora está el Rectorado. Se entraba por la misma puerta que hay actualmente y ahí estaba la Sala Magna, el salón de actos.

E. 1: ¿Cómo recuerda el clima de la Facultad y de la carrera en particular?

M. S.: Teníamos un plan de estudios que yo creo que se lo podría repensar en unas cuantas cosas. No había ciclo básico, sí este curso introductorio del que yo hablaba antes. Era muy interesante porque ahí teníamos Gramática, donde nos enseñaban gramática estructural; después teníamos una materia de pensamiento universal, no me acuerdo bien cómo se llamaba. Eran tres, y en una de ellas, Metodología de estudio, nos enseñaban a estudiar, a tomar apuntes, a subrayar, las distintas técnicas de estudio. Eran tres materias pero muy bien dadas, sumamente interesantes. Nos tomaban exámenes parciales en las tres y teníamos que tener todo aprobado. Nos permitían hacerlo durante quinto año. Ir al Colegio Nacional de Buenos Aires en el turno vespertino, esa ya era una primera experiencia universitaria bien interesante; de mucho nivel académico, muy seria, muy bien organizada.

La cuestión es que entré a la Facultad. Las primeras materias estaban dentro de un ciclo introductorio: Introducción a las Ciencias de la Educación era la materia que daban Juan Mantovani y Gilda Romero Brest. Yo la tuve a ella, ya que con Mantovani no llegué a tener clases porque se había ido a Europa y murió allá mientras cursábamos la materia; o sea que yo no tuve el privilegio de tenerlo como profesor, pero sí era un referente. Introducción a

las Ciencias de la Educación se dictaba en el primer cuatrimestre y después, Pedagogía; la tuve a Gilda Romero Brest como titular en las dos materias. Durante el primer año hice Introducción a la Filosofía, que la daba Eugenio Pucciarelli; Introducción a la Sociología, con Gino Germani. Cuando yo la cursé la daba Rodríguez Bustamante, que fue el decano normalizador de nuestra Facultad, de quien yo fui asesora desde 1984 y durante todos los años de la normalización. Introducción a la Psicología la daba José Bleger. Eran los mejores profesores de las carreras los que estaban en ese ciclo introductorio. O sea que los mejores estaban para recibir a los alumnos e introducirlos a las distintas disciplinas. De manera tal que nosotros, en este primer año, aprendíamos Historia con uno de los mejores historiadores, Filosofía con uno de los mejores filósofos, y así en todas. Creo que eso a uno le daba, primero, el conocimiento de la disciplina y, segundo, le servía como orientación. No era como ahora, que se aprenden la mayoría de las disciplinas con un profesor de educación. No es lo mismo conocer las disciplinas con un especialista de renombre, con actividad profesional, que viva en el mundo de esa especialidad.

E. 1: ¿Esta era una particularidad de la carrera o era común al resto?

M. S.: De la Facultad, porque esta Facultad era una unidad. En ese momento Psicología estaba en la Facultad y Sociología también, y la unidad estaba asegurada por ese Ciclo Introductorio para todas las carreras. Además, y este era otro gran valor, compartíamos todo con estudiantes de otras carreras. Yo me acuerdo que todo el primer año, mis amigos y la gente que estudiaba conmigo eran de Sociología, Filosofía, o sea, nos juntábamos y armábamos grupos de estudio para preparar las materias donde estábamos juntos alumnos de muchas carreras distintas, y esto también aporta a la formación.

E. 1: ¿Cuándo ingresó a la carrera?

M. S.: Entré en 1961 y terminé en 1966, en marzo, que fue justo antes de la “Noche de los bastones largos”. A mí me dieron el diploma ya durante la intervención, pero estaba firmado por Fernández Long, que fue el último rector de la democracia.

Había materias y materias, como pasa siempre. Por ejemplo, hice Historia del Arte, que era una optativa, con Julio E. Payró; ¡no saben lo que era eso! Ese Aula Magna repleta de gente; él iba recorriendo la Historia del Arte con las diapositivas, nos iba explicando cada una de las obras que seleccionaba de cada autor y de cada época, sus características, por qué la pincelada era de una manera, por qué la coloración se hacía de esta otra; ¡era una maravilla! Después cursé Historia de la Ciencia en la Facultad de Ciencias Exactas con Babini. Arminda Aberastury fue mi profesora de Psicología Evolutiva. Bleger, sus clases eran una maravilla. En esa época publicó su *Psicología de la conducta*, pero nosotros tuvimos la anticipación en sus clases. Risieri Frondizi fue mi profesor de Filosofía de la Educación, ¿saben lo que era Filosofía de la Educación enseñada por Risieri? Hace poco tuve que ir a dar una conferencia sobre los valores en la empresa y volví a leer *¿Qué son los valores?* de Frondizi; realmente uno aprendía tanto de esa gente, porque uno aprendía de ellos por su conocimiento y como modelos. Félix Bravo era profesor de Política. Él era un demócrata progresista, movimiento que en Santa Fe era muy importante; había sido camarista y conocía por experiencia las discusiones de las leyes. Nos enseñaba, por ejemplo, la Ley 1420 y nosotros estudiábamos todas las discusiones en el Congreso sobre la ley y todas las argumentaciones que habían hecho los distintos representantes: los socialistas, los demócratas, los conservadores. La verdad es que tuvimos una formación excelente.

Pero volviendo a la historia de esta Facultad, yo diría que viví la Facultad en la época de oro. En la cátedra de Introducción eran ayudantes María Teresa Sirvent, Lidia Fernández, gente con mucho movimiento, con mucho interés. Íbamos mucho a la Biblioteca Central en Viamonte, que era enorme. También a la de Ciencias que estaba en el edificio del Instituto de Ciencias de la Educación, en la calle Reconquista, a la vuelta de Viamonte. Íbamos mucho a la biblioteca a consultar material. La Biblioteca Central se usaba muchísimo, había unos referencistas excelentes; un muchacho super inteligente, muy amable, que sabía dónde estaba desde el primer libro hasta el último.

Si uno tenía que hacer una monografía, por ejemplo, en Historia de la Educación –mi profesor fue Gregorio Weinberg, tanto en la general como en la Argentina, y ahí fundamentalmente hacíamos monografías–, nos requerían elegir un tema una vez que conocíamos la materia; y teníamos que, obviamente, hacer una investigación que daba lugar al informe escrito. El final era ir a presentar la investigación que habíamos hecho con los fichajes completos; teníamos que ir en taxi porque teníamos que llevar las cajas de fichaje. Usábamos las fichas de contenido, bibliográficas y de comentarios; todo ordenado con sus palabras ordenadoras; bueno, íbamos con todo eso a rendir el examen y a trabajar ahí con el material. O sea, estábamos mucho en la biblioteca, era parte central de nuestra formación.

E. 1: ¿Cómo recuerda la participación del movimiento estudiantil?

M. S.: Era muy fuerte. Había dos asociaciones, una era el CEFyL y la otra se llamaba AUDE –me parece–, que era la gente más católica y más de derecha. Pero yo no hice militancia mientras estudiaba; estaba muy atrapada por no perderme nada del estudio. Después teníamos nuestros bares, estaba “El Coto”, en Viamonte; había que entrar

a través del humo, allí todos fumaban. También usábamos el edificio del Di Tella, que estaba en Florida, entre Tucumán y Lavalle. Ahí teníamos muchas clases, muchos prácticos.

Había una antología hecha por Germani, que era la famosa *Antología* de Gino Germani, una compilación de muchos trabajos de Sociología, nuevos, actualizados, que los habían editado. Allí estaba el material de toda la materia. Una semana antes de cada práctico, nos daban cuestionarios con cincuenta o sesenta preguntas, por práctico. Las respondíamos todas y al empezar cada práctico nos tomaban siempre dos o tres preguntas y las corregían. Nosotros pensábamos muy bien la cursada, cómo la armábamos, hacer tres materias era lo habitual, ya cuatro costaba mucho.

E. 1: ¿Cuál era el protagonismo del Departamento en aquellos años?

M. S.: Yo no lo recuerdo como un lugar de referencia. Me acuerdo del Instituto, no del Departamento, ni de los directores. Había áreas y áreas; la de Didáctica a mí no me gustaba especialmente. Allí estaban Villaverde, Solari, Elola. Villaverde era el prototipo de profesor-actor: llegaba a dar sus clases y ponía en juego su histrionismo; entretenía, pero la clase era bastante vacía. El otro que daba clases era Solari, que también se dedicó a Política Educativa. La verdad que como profesor no tengo un buen recuerdo. Las mejores clases de Didáctica eran las de Nydia Elola, más participativas y actualizadas. Con ella comencé yo en temas de didáctica, pero ese grupo fue políticamente “continuista” en la Facultad, ya que no renunciaron en 1966 y fueron muy cuestionados por eso. También continuaron durante el Proceso de 1976. El “continuismo” en esa época no se perdonaba. Después de la vuelta a la democracia tuvieron que irse.

Una vez que me recibí en 1966, quería seguir estudiando. Empecé mi formación de posgrado con Berta Braslavsky,

porque para mí era la profesora con perfil más científico que teníamos. Ella traía constantemente los últimos estudios de Inhelder, Wallon, etc., y a mí me gustaba su forma de enseñar. Estábamos haciendo el primer seminario cuando vino la intervención con la “Noche de los bastones largos” y allí se acabó todo. Nosotros no tuvimos posgrado, no pudimos continuar estudiando. Nuestra generación fue una generación realmente abatida. Yo aproveché mucho la carrera, pero el área de Didáctica era bastante floja.

E. 1: ¿Cuándo comenzó a dictar clases en la carrera?

M. S.: A mí me llamaron ni bien se reabrió la Facultad, para una cátedra de Sociología de la Educación, pero no quise entrar en ese momento. Después me volvieron a llamar para Psicología de la Niñez y de la Adolescencia, y allí entré.

Las cátedras eran muy amplias en esa época, muy actualizadas, no se necesitaba demasiado ir a buscar otras cosas. Pero sí éramos muy discutidores, muy críticos. Era un ambiente estudiantil bien interesante; había una vida política de la que –como expliqué– yo no participé activamente. Empecé a comprometerme en la política universitaria después, en la democratización. En 1967, 1968, no sé cuando fue que entré a esa cátedra, pero era un desastre, una improvisación. Yo me preparaba para dar las mejores clases que podía; con poca conciencia política, al no tener mucha participación previa. Esa es una de las cosas de las que ahora me arrepiento, de no haber tenido más claridad política en ese momento. Del Departamento trataban de llamar a la gente más nueva, recién recibida, para ser ayudantes. Al tiempo hubo problemas con los que dirigían la cátedra, y yo apoyé un cambio, porque realmente no me gustaba como estaba dada la materia. La cátedra la tomó después Lidia Fernández como profesora titular con Silvia Pulpeiro como adjunta y yo en ese momento fui JTP.

E. 1: ¿De que manera continuó usted su formación académica? ¿Había posibilidades de formarse en aquellos años?

M. S.: No, después fue el vacío. No había dónde formarse en posgrado, ni dónde hacer nada. Algunos fueron al Di Tella. Como a mí me gustaba mucho estudiar, me presenté a las becas de la UBA. Recurrí a Nydia Elola para que me dirigiera en una investigación sobre un estudio comparativo de tres cursos de ingreso: el de Medicina, el de Arquitectura y el de Filosofía.

Esa fue mi beca durante un año, el inicio en la investigación. Me fui formando, desde ya, en Psicología de la Niñez y la Adolescencia y cuando entraron Lidia Fernández y Silvia Pulpeiro armamos un buen equipo; yo en ese momento me especializaba en Piaget y en Vigotsky. Enseñaba Wallon y Vigotsky, pero luego ambos quedaron en el olvido hasta hace unos años. A mí me gustaban sus teorías. Wallon, que es un psicólogo francés que se ha rescatado muy poco, era el pensamiento dialéctico llevado a la psicología evolutiva, a las teorías de la evolución del pensamiento. Con Lidia y con Silvia hicimos una cátedra realmente de excelencia en Psicología de la Niñez y de la Adolescencia, era una cátedra reconocida. Teníamos todos los alumnos de Ciencias de la Educación, más todos los del Profesorado. Ese es otro dato histórico que es muy importante porque el Profesorado lo ofrecía la Facultad de Filosofía, para las carreras de la Facultad, pero además, para las otras carreras de la UBA; teníamos alumnos que venían de carreras totalmente distintas: muchos de Ciencias Exactas, de Matemática, de Física, que para ser profesores venían acá. Eran cuatro materias que tenía el Plan de Estudios: Psicología Evolutiva, una Psicología de la Educación, una Didáctica General y la Didáctica Especial con las prácticas. Ahora hay solo dos. El Profesorado estaba vinculado a Ciencias de la Educación y la carrera quedó en esta Facultad. Psicología, lo

mismo que Sociología, estuvieron cerradas durante unos años. Después las reabrieron, dependiendo Sociología directamente del Rectorado, para tenerla bajo control. Cuando nosotros volvimos, en 1984, el Profesorado había quedado reducido a dos materias, que es lo que seguimos teniendo.

En este sentido, hay un problema muy serio; nosotros heredamos un Profesorado que viene de la peor época de la dictadura y que ninguno de los Departamentos de esta Facultad, salvo el de Geografía, tiene interés en modificar, porque no quieren agregar materias pedagógicas. En 1972, 1973, había empezado a trabajar en la Universidad de Belgrano, en la Facultad de Derecho, y me ofrecieron, en un cambio del plan de estudios de la carrera de Psicología, en la UB, la cátedra de Dinámica de Grupos. Por supuesto que yo les dije que sí y armé la cátedra de Dinámica de Grupos de la carrera de Psicología. Allí trabajé con varios licenciados en Educación y un psicólogo. Era un equipo muy lindo de gente, trabajamos muy bien. A mí me interesaban los grupos, mi especialidad son los grupos. Empecé a formarme en grupos al año siguiente de haberme recibido, no tuve en la carrera ninguna materia de grupos. En esa época se daba un seminario de posgrado que lo daba Ida Butelman, la mujer de Butelman, que era el profesor titular de Psicología Social.

E. 3: ¿Es allí cuando nació su interés por el estudio de la dinámica de grupos?

M. S.: Empecé con el tema de los grupos a los pocos años de haberme recibido, por cuestiones profesionales, porque me ofrecieron en el Collegium Musicum, la cátedra de Dinámica de Grupos. Una institución sumamente acreditada donde se formaba en música a los chicos con métodos no tradicionales; en la que había dos profesorados: el de Música y el de Expresión Corporal, donde trabajaba Patricia

Stokoe, que fue la profesora pionera en expresión corporal. Me ofrecieron las cátedras de Dinámica de Grupos en esos dos profesorados. Ahí hice mis primeras experiencias en grupos, leyendo, conociendo, practicando lo grupal. Allí empecé a generar con la gente situaciones grupales que se analizaban.

En la Facultad estaba la cátedra de Dinámica de Grupos de Psicología en la época en que yo estudiaba. Morgan era su profesor titular, un psicoanalista y psiquiatra que trabajaba muchísimo con grupos, creo que dirigía el Borda. Yo tenía todo ese material; estudié muchísimo las teorías de Bion. Después coordiné varias formaciones interesantes en la provincia de Santa Fe, para profesores de enseñanza media. Era una formación intensiva para los docentes de escuela media, donde yo iba con mi equipo, que era el equipo de Dinámica de Grupos de la Universidad de Belgrano, y hacíamos un trabajo interesantísimo: armaba todo el marco teórico sobre el cual íbamos a trabajar y eso se lo daba al equipo; y a continuación hacíamos todo el trabajo sobre experiencias grupales que se observaban, se registraban y luego en un plenario tomábamos todas las experiencias que habían vivido y los fenómenos grupales que se habían dado. Ahí les explicaba teóricamente qué era lo que había pasado: los fenómenos de exclusión, de chivo emisario, de cohesión grupal. Teníamos muchas reuniones de preparación, íbamos con un equipo bien sólido y eran muy buenas las experiencias. Era un trabajo intensivo de tres o cuatro días; convivíamos con la gente y después nos veníamos. Al año siguiente nos volvían a llamar y hacíamos otra. Así es como yo empecé a estudiar los grupos. A mí me apasionaron desde el comienzo, porque el tema de los grupos es un desafío permanente, uno nunca sabe con un grupo para dónde va a ir, ni qué es lo que va a pasar, ni qué resistencias van a aparecer, ni qué fenómeno va a surgir.

E. 1: ¿Usted ya trabajaba en la Facultad?

M. S.: No, yo estaba en la UB, pero era una especialista en grupos, y por supuesto en esa época era un tema objeto de persecución. Me llamaban a medianoche y con voz metálica me decían: “la vamos a matar”. Yo cortaba, adelgacé cinco kilos en una semana. Fue horrible. Me fui al Uruguay, estuve cuatro meses allí. Volví justamente para ir a Firmat a hacer una de estas experiencias de grupos. Después ya me quedé acá. Eso fue así y ahí terminamos, en 1977. De 1978 a 1983 estuve sin trabajo, solo hacía asesoramientos institucionales a directivos de escuelas privadas.

En 1983, me nombraron asesora pedagógica en una escuela pública, el Roca, en Belgrano. Ahí se inauguró el Proyecto XIII, a mi cargo; fue una experiencia interesantísima porque la escuela tenía un nivel de autoritarismo terrible: a los chicos los palpaban de armas a la entrada. El primer día ocupé mi lugar y armé una encuesta para todos los profesores, para conocer la institución, con preguntas proyectivas, al estilo de lo que yo trabajo, en esa época teníamos el mismo estilo con Lidia. Me costó mucho porque muchos profesores se negaron a contestarla, me increparon, que yo qué me creía, qué autoridad tenía para hacer ese tipo de preguntas.

Estuve un año en esa escuela porque en febrero del '84 me empezaron a llamar para venir acá, para la reorganización de la Facultad. Renuncié a fines de marzo. Es el día de hoy que la gente de la escuela me encuentra y me reconocen como la persona que empezó a cambiar la escuela. De ahí me vine a trabajar para acá.

El decano elegido en la normalización fue Norberto Rodríguez Bustamante y él armó un grupo de asesores pedagógicos, donde estaban Edith Litwin, Cristina Dirie, socióloga, y Norma, otra licenciada en educación. Trabajamos asesorándolo a él y a las cátedras, hicimos un diagnóstico institucional del estado de la Facultad. Luego me

designó como coordinadora y estuvimos en la normalización y en el primer período electo, durante el cual él fue Decano.

Llegó a respetarme muchísimo, habló conmigo dos días antes de morirse y realmente me apreciaba. En 1984, me hice cargo de la Asesoría Pedagógica, pero también de la Didáctica Especial para todos los Profesorados. Esa fue una materia muy complicada porque estaban todos los Departamentos de la Facultad y durante la época del proceso había habido un total deterioro. Éramos treinta y pico de profesores, porque lo que yo hice fue formar equipos interdisciplinarios con los profesores de cada Departamento y con el mismo número de profesores de Ciencias de la Educación por departamento.

E. 1: Nos interesaría conocer cómo se organizó aquella experiencia. ¿Cómo fueron sus comienzos?

M. S.: El primer año nos hicieron un piquete. Claro, porque era una materia que la pasaban así nomás y yo la transformé en una materia que era anual. Tenían que hacer talleres y seminarios en el primer cuatrimestre para poder estar en condiciones de pasar a las prácticas, que ya estaban planeadas en el sentido en que yo después pensé Formación de Formadores: tenían que hacer una memoria de sus prácticas, de sus observaciones, una autoevaluación de lo que había pasado, informes. En esa época estábamos donde ahora está Sociales, en Marcelo T. de Alvear, yo tenía mi oficina pegada a la del decano; nos armaron un piquete, dos días, como rechazo a la propuesta. El decano me apoyó totalmente, Gilda Romero Brest también, era la directora del Departamento, y Lidia Fernández, era la secretaria académica, me apoyaron muchísimo. Resistimos el piquete y preparamos muchísima formación para los docentes y los alumnos. A algunos docentes que venían del Proceso los hicimos ir.

Así me empezó a conocer la gente de esta Facultad, porque era un lugar donde había gente de todas las carreras. Yo estuve en esa materia hasta que se cambió el plan de estudios de Ciencias de la Educación. Ahí estaba esta materia, Didáctica II que se llamaba Didáctica II: estrategias y técnicas y los contenidos mínimos tenían que ver con estrategias grupales, con todo el tema de los grupos y yo me presenté a esa materia.

E. 1: ¿Cómo resonaba esta experiencia en el marco de la carrera?

M. S.: En el Departamento de Educación ha costado mucho sostener una discusión sobre el profesorado. El punto allí está en la Licenciatura y el Profesorado de ciencias, no en el Profesorado general, en el cual el Departamento de Educación tendría que entrar desde una lógica de servicio, o sea, para ofrecer un servicio a las otras carreras que lo necesitan. Se lo puede pensar como estructura universitaria, con una organización departamental, pero no en el sentido de “departamento que brinda una carrera” –que es el que tenemos nosotros–, sino de “departamento como una especialización en el conocimiento”, donde cualquier carrera pueda tomar las materias que necesita según su currículum; esa es la idea de departamento auténtica, desde la organización. Pero nosotros no tenemos un departamento definido desde esa lógica, el departamento alimenta la carrera de Educación, estas materias no son de la carrera, entonces son siempre el hijo pobre. De hecho, se llamó a concurso el año pasado para Didáctica General y se declaró desierto. No se presentó nadie; había tres o cuatro inscriptos y no se presentaron.

En realidad la Facultad de Filosofía y Letras se creó como un ámbito para las humanidades pero vinculado a la formación de los docentes, desde el inicio. Al poco tiempo de haberse fundado, se creó el Profesorado que sería el Joaquín V. González como primera institución de formación

de profesores de enseñanza media, profesores secundarios, se los llamaba en esa época. A los dos o tres años de crearse el Joaquín V. González –que en ese momento era simplemente Instituto del Profesorado–, pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Letras; y eso duró unos años, porque se generaron muchos problemas. Había un mutuo rechazo: los profesores de Filosofía no tenían ningún interés en tener el Profesorado acá, porque ellos querían dedicarse a la investigación, a un centro de altos estudios en otro sentido; y, por otro lado, la gente del Profesorado, que era un grupo muy fuerte, quería mantener el instituto independiente.

E. 1: ¿Cuándo comenzó a dictar Didáctica II? ¿Cuál fue la impronta que buscó darle a la materia?

M. S.: En el '87. En el '86 por primera vez se dictó la materia para cuatro o cinco alumnos, porque era el momento del pasaje, los alumnos pasaban de un plan a otro. En ese momento estuvo como adjunta de la cátedra Graciela Frigerio, ella venía de Francia, había hecho sus estudios con Anzieu, y yo la recibí; pero al año siguiente tuvimos algunas conversaciones un tanto duras y se retiró. Yo fui armando el equipo de Didáctica II con alguna gente de Didáctica Especial. La mayoría siguió en Didáctica Especial, que la tomó un año Cristina Davini. Después se la dieron a otras personas y creo que hubo una pérdida importante de lo que se había logrado. Hoy el Departamento se desprendió de esa materia que quedó solamente con profesores de los otros departamentos.

En la puesta en marcha y en la gestión hay cosas que se pierden. Como con los créditos de campo. En la gestión de Berta Braslavsky, lamentablemente, se perdió el sentido que tenían en el plan: era un lugar para la formación profesional de los alumnos y se los pasó a entender como trabajo en terreno de las investigaciones, y se perdió el sentido de la formación profesional.

E. 1: Usted menciona la pérdida del sentido de los créditos. ¿Recuerda en qué momento se produjo? ¿A qué razones lo atribuye?

M. S.: En el primer año, sí, pero después se perdió, lo mismo que pasó con los posgrados. En el último año que estuvo Gilda Romero Brest con Lidia Fernández se dictaron cuarenta y pico de seminarios de posgrado en Educación. El año que entró Berta se cerraron. En ese momento FLACSO comenzó a ocupar un lugar político importantísimo y a crecer en posgrado. Todo tenía un por qué, y eso me llevó a oponerme, a Lidia Fernández y a otra gente también. Creo que allí comenzó la división en grupos políticos que aún hoy existe en el Departamento, los más vinculados a FLACSO y los de la Facultad exclusivamente.

E. 1: ¿Esto podría expresarse, en alguna medida, en la distribución de materias y en las características del actual plan de estudios de la carrera?

M. S.: Lo que pasa es que el plan de estudios nunca terminó de utilizarse en todas sus posibilidades. Más allá de que hay cosas que haya que cambiar. Por ejemplo, todo el tema de los créditos de trabajo en terreno. Estamos hablando del '85 y ya había toda una formación profesional. Nuestro proyecto de UBACyT, que hemos presentado para investigar el año que viene, es de formación profesional. Nosotros ya en el '85 teníamos formación profesional acá, y en este momento una de las cosas que en la política universitaria se está acentuando es cómo se produce la formación profesional desde las carreras, a eso apuntamos con el proyecto. Ese es un problema: del currículum escrito al currículum real hay una gran distancia y es la administración y las direcciones políticas las que van haciendo del currículum, en gran medida, otra cosa.

Después yo creé la carrera de Formación de Formadores, que para mí es algo muy importante. Para eso fui a Francia a estudiar qué se hacía en materia de Formación de

Formadores. Mi primer viaje de trabajo fue en el '93. Fui con una misión de la Embajada. Estuve dos meses con una cantidad de entrevistas que la Embajada me había establecido, entrevisté a todos los directores nacionales de evaluación, de formación, fui a algunos IUFM para conocer lo que se hacía.

Cuando volví armé el proyecto de Formación de Formadores. Ya teníamos el convenio firmado con París X, a través de Jean Claude Filloux, que había venido, traído por dos universidades del interior, la de Entre Ríos y la de Córdoba. Entonces le preguntaron a Berta Braslavsky si quería participar, para que diera algún seminario en la Facultad –en esa época no venía nadie del exterior–; nosotros teníamos que hacernos cargo de un tercio de los gastos que implicaba. Berta me llamó –yo estaba en la Junta Departamental–, y me dijo: “Marta, acá está esto. Si a usted le interesa, ocúpese; yo no me voy a ocupar”. “¡Claro! ¿Cómo no me va a interesar?” Armé todo como para que él pudiera dictar un seminario; ahí lo conocí a Jean Claude Filloux personalmente. El profesor percibió, por las críticas de Berta, que no estaba de acuerdo con el psicoanálisis y tuve que explicar diferencias de posiciones teóricas y políticas también. Ahí él me dijo: “Marta, yo le voy a ofrecer a usted la posibilidad de que firmemos un convenio con la Universidad de París X para intercambios de posgrado y de investigación”. Me ocupé personalmente de eso y creamos el convenio. Sobre la base de ese convenio y con ayuda de la Embajada, armé la carrera de Formación de Formadores.

A fines del '93 presenté el plan de estudios como carrera de especialización; se aprobó a los dos o tres meses. A fines del '94 lo invité a Jacky Beillerot, que era el presidente de las Bienales de Francia, y él dio el seminario introductorio. Me vinculé académicamente con Francia, fui a las Bienales; formé parte del Comité Científico Internacional. Siempre estuve muy bien considerada, de hecho yo cerré dos de las

Bienales, lo cual es algo muy importante para mí. Además traje a profesores de París X como Blanchard Laville, que vino dos veces, Nicole Mosconi, que vino también dos veces, Jean Claude Filloux que también es de París X, Gilles Ferry –que murió hace poco– que lo traje para el segundo Congreso de Educación, cuando estaba Edith Litwin en el Instituto. También vinieron Eugène Enriquez –que no era de París X–, Jean Marie Barbier, también dos veces, Gérard Mendel. Una cantidad de personas, los académicos de Educación más importantes de Francia. La carrera se vio muy beneficiada con todo ese aporte; y, al mismo tiempo, yo iba a Francia a menudo. Yo soy Profesora Invitada en París X, fui dos años a trabajar allá. El año pasado, en enero y febrero, fui como Profesora Invitada del CNAM, que es el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, la institución de formación profesional francesa por excelencia.

Después me nombraron Caballero de las Palmas Académicas de Francia, que también es un reconocimiento muy importante, como agradecimiento por todo el intercambio que yo posibilité con los profesores de Francia. Para mí, son grandes gratificaciones en mi vida académica, tengo una vida académica en Francia que, por supuesto no tiene la misma intensidad que la de la Argentina, pero con un reconocimiento importante.

E. 1: Usted mencionó que fue asesora del decano Rodríguez Bustamante, para quien realizó un estudio sobre el CBC que luego fue recuperado por el rector Jaim Etcheverry. ¿Cuáles eran los conflictos o problemas que había que resolver en el marco del CBC?

M. S.: Ese estudio lo hice en la época de Delich o a comienzos del rectorado de Shuberoff, pero yo lo hice para nuestro decano. Como el trabajo le interesó mucho, se lo dio a todos los decanos y al rector. Jaim Etcheverry era el decano de Medicina en ese momento, y cuando él fue rector, me llamó para preguntarme si yo quería trabajar

en una modificación del CBC; y trajo ese trabajo –que lo tenía en su despacho– y me dijo: “bueno, Marta, yo quiero algo como esto, que trabajes en este tipo de cosas”. Yo no acepté porque no podía, tenía mil otras cosas que hacer y además era un trabajo que no era para una persona.

Con ese estudio se buscaba dar respuesta al problema de la masificación. Cuando se abre el ingreso irrestricto hay una explosión de la matrícula y esto trae muchísimos problemas. Shuberoff en varios momentos trató –en las reuniones que se habían hecho en Colón, y otra en Villa La Angostura, en el sur, donde se reunían los decanos para trabajar y poder pensar reformas de la organización de la UBA–, pero no lo pudo hacer, no lo logró. Evidentemente a él le debía estar interesando la cuestión para pedir que se estudiara ese tema.

Quería que yo continuara planteando una reforma posible. Pero yo tampoco podía en ese momento, porque era más de lo que yo podía hacer, requería de un equipo de gente. Es un problema complejo, tiene que haber gente de distintas facultades para pensarlo. Yo hice esa primera parte del estudio, donde lo que hice fue proveer estudios específicos sobre la Universidad que en ese momento interesaban. Eran pequeñas investigaciones sobre una problemática y eso aportaba información y conocimiento a quienes no lo tenían.

Creo que la UBA necesita una reorganización; realmente está en un estado crítico. Se sigue manteniendo, sobre todo, por la calidad de sus profesores y por la dedicación que estos le ponen, pero hay muchas cosas a modificar; o tendría que haber un enorme presupuesto como para continuar con una organización como esta. Pero las organizaciones tan grandes hay que replantearlas, porque no son funcionales. Por otro lado, la UBA, es una suma de facultades con una cabeza, con su Consejo Superior y el rector. Toda la crisis de 2006 para poner rector, con toda la cuestión de

los estudiantes impidiendo permanentemente que se pudiera designarlo, está mostrando un estado de crisis institucional.

E. 1: ¿Cómo ve la formación actual del Licenciado en Ciencias de la Educación?

M. S.: En lo político creo que tienen mucha formación, también tienen, a mi criterio, algunas cosas que son como para mirarlas, porque hay algunas cosas que son de formación cerrada en lo ideológico.

Las primeras materias tienen un fuerte componente ideológico, y esas materias marcan ideológicamente con toda una intencionalidad política a muchos estudiantes. Es mi criterio y opinión. Eso lleva a que el conocimiento político, sociológico, el conocimiento del sistema –que está dado por muchas de esas primeras materias–, no sea, desde el punto de vista académico, muy sólido y sí tiene esta cosa de influencia ideológica. Eso hay que revisarlo, hay que tener autocrítica. Creo que la materia de Política –más allá del problema interno que a ningún estudiante le pasa inadvertido cuando la cursa–, es bastante seria en la formación que da. Lo que nosotros encontramos cuando llegan a Didáctica II es que, en realidad, como formación sociológica, es poco lo que traen los alumnos para la lectura de lo social, de una institución, aun para la lectura de una clase escolar. Pero bueno, hay cosas que no son atribuibles a las materias, que son del imaginario estudiantil –que yo llamaría del colador–: todas las materias las pasan por un colador y cuando uno va a una materia posterior, se fue al colador, se filtró lo que aprendieron.

Eso pasa después de Didáctica II también –porque yo me ocupo de hablar con los profesores que vienen después–. Así como hay aspectos que rescatan, por ejemplo, el análisis didáctico que aprenden a hacer con nosotros y que gente de materias posteriores me lo ha dicho; como Didáctica de Media, o algunos profesores de Didáctica Inicial, o la

relación con Análisis Institucional. En algunas materias hay un puente y un rescate de lo que ven en Didáctica II y en muchas cosas es como que no lo ven. Por eso creo que en los alumnos se cuelan los aprendizajes, no se les da la suficiente importancia.

Es como que el alumno quiere pasar lo más rápido posible. Nos pasa ahora, nos dicen si nosotros nos estamos cuestionando por qué se fue tanta gente de la materia. Muchos me lo han dicho: “profesora, yo estoy cursando cuatro materias”, y Didáctica II es imposible de cursar con cuatro materias. Vean cómo hacen para cursarla, uno no puede ir bajando la calidad. Yo como profesora titular, el día que sienta que tenemos que bajar el nivel académico es el día que renuncio; porque no me interesa estar en la Facultad por estar. A mí me interesa estar para hacer una buena formación. Por suerte, cuando los alumnos se van de la materia, en el examen final, en general le reconocen a Didáctica II un lugar importante, que los marca; no será la opinión de todos, pero muchos lo dicen.

Yo creo que habría que mejorar la carrera, pero cualitativamente. El cambio del plan de estudios no me parece una cosa tan central. El plan que nosotros tenemos es un buen plan, es un plan abierto, que instituye la evaluación año a año –cosa que nunca se hizo–, para ir adaptándolo y haciendo transformaciones; tiene el tema de los créditos de investigación y los créditos de campo que son muy importantes, tienen que ver con la formación profesional y se ha entendido mal desde el vamos.

El plan fue diseñado cuando Gilda Romero Brest era directora y Lidia Fernández era la secretaria académica. Gilda renunció y tomó la dirección del Departamento Berta [Braslavsky], una corriente de pensamiento político distinto; y ahí hubo muchas cosas que el plan establecía, que se interpretaron de otra manera; entre ellas los famosos créditos. Quedó instituido que el crédito de campo

era salir a terreno dentro de una investigación o algo aún más indefinido. Pero no es problema del plan, es problema de nuestra práctica. Yo creo que lo que habría que ver es cómo se va mejorando cualitativamente en la práctica. Por ejemplo, lo que los alumnos tanto reclaman, la falta de acercamiento a la realidad, los problemas que tienen que ver con la formación preprofesional, eso no lo damos porque no hay una decisión; o la investigación, que debería atravesar todas las materias.

E. 1: ¿Se trata de un problema relativo al énfasis puesto en la enseñanza de las materias o bien se debe a que el actual plan no contempla esta articulación?

M. S.: No, es un problema de cómo nosotros damos las materias. Que en las materias se forme en la investigación –mas allá de que existan las metodologías de investigación–, tiene que ver con que se tomen los aportes de las investigaciones, que se haga un relevamiento continuo del estado del arte, que la propia investigación que el equipo realiza –si es que la hace–, la pueda poner como contenido de la materia, como bibliografía. Eso es un problema nuestro, el plan no va a arreglar desde afuera esas cosas. Vamos a tener que analizarlo, porque no está muy claro hacia qué está orientado y, para pensar un cambio curricular, hay que tenerlo claro. Un ciclo ya más preprofesional, digamos, que es el focalizado, ahí todavía hay mucho para pensar. Ahí se empieza a tallar fino.

Creo que hay que dar una base firme, y después hacer una apertura muy grande. Pensar en sistemas tutoriales, una orientación más fuerte al alumno para ayudarlo a armar su propio camino desde adentro. Yo estoy más por una formación de ese tipo, pero asegurando en el comienzo una formación fuerte en todas las teorías de base de las distintas disciplinas, para que los alumnos tengan esas herramientas. Una aproximación al campo, a la realidad educativa en sus diversas formas de entrada, para que se

conozca qué significa trabajar en educación en distintos ámbitos. Pero, después poder dejar una posibilidad de apertura grande, porque lo que enseña un historiador, un filósofo, un antropólogo son cosas distintas a lo que podemos enseñar nosotros que pertenecemos “a la educación”, aunque tengamos conocimiento de eso. A mí, en mi propia formación, eso me ayudó enormemente; pero han pasado muchos años. Los desarrollos teóricos en el campo de la educación son mucho más importantes, y tiene algún sentido pensar en que el ciclo general sea exclusivamente de materias de educación y que después, si quieren, busquen otras. Creo que los currículos tienen que ser abiertos, pero son más difíciles de administrar, generan más temor e incertidumbre, se necesitan más recursos, hay que abrir más materias y tener una adecuada organización para que el alumno que pasó por acá, que pasó por allá, después, a la hora del título, no tenga problemas por haber cursado lo que no le correspondía.

Entrevista a Juan Carlos Tedesco

Referencias:

J. C. T.: Juan Carlos Tedesco

E. 1: Nicolás Arata

E. 2: María Luz Ayuso

E. 3: Jesica Baez

E. 1: ¿En qué año comenzó la carrera y cuáles fueron las motivaciones que lo condujeron a optar por Ciencias de la Educación?

J. C. T.: Esto empieza con una decisión anterior, que fue haber ido al secundario a la Escuela Normal de San Justo, donde estudiaba para ser maestro. Esta fue una decisión como todas las decisiones que se toman a edades muy tempranas: muy casual. Tenía que ver con el hecho de que era la escuela que quedaba más cerca. Yo vivía en Lomas del Mirador y la Escuela Normal de San Justo se creó cuando yo estaba terminando la escuela primaria. Además, en esa época, los tres primeros años del normal, del bachillerato y del comercial, que eran las opciones del secundario, eran comunes. La opción recién se planteaba para cuarto y quinto año, por lo que, aun cuando ya había entrado, tenía cierto margen para cambiar mi decisión. Pero, el clima de la Escuela Normal –que era el clima de una escuela recién creada– era de un espíritu bastante fundacional, inspiró a que muchos de los que estábamos, siguiéramos. Además, éramos un grupo grande de varones estudiando magisterio. Por otro lado, ya en cuarto y quinto año, durante la formación más pedagógica, tuve

de profesor a una persona que ejerció una gran influencia en mi carrera: Ricardo Nervi.

Nervi tiene varios libros escritos sobre didáctica, ha escrito sobre Pestalozzi; de origen pampeano, era uno de esos profesores que influyen mucho sobre los jóvenes. Era un hombre de izquierda, cercano al Partido Comunista. Sacaba un diario con Berta Braslavsky y con Luis Iglesias llamado *Educación popular*. Estábamos en el '58, '59, y en ese momento el debate era: escuela laica o libre. Como muchos jóvenes, empecé a militar desde muy temprano en política. Había un ambiente político intelectual, casi diría también barrial, que hizo que me quedara en el Normal y siguiera formándome para ser maestro; con Nervi actuando como una persona muy influyente en mi interés por la educación y la pedagogía.

Terminada la escuela normal, lo “natural” era seguir una carrera vinculada a la pedagogía. La carrera de Ciencias de la Educación había sido creada hacía poco en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. Este último era un ámbito muy atractivo intelectualmente, muy estimulante: estaban las carreras de Psicología, Sociología, Filosofía. Había un clima intelectual que favorecía esas decisiones. Entré en la carrera de Ciencias de la Educación, sin saber realmente en qué me metía, nadie lo sabía. A mis padres ya les resultaba raro cuando estudiaba para ser maestro, y después vino Ciencias de la Educación. Esta última decisión les resultó aún más extraña, pero me apoyaron para que lo hiciera si eso era lo que yo quería. Así que la decisión fue impulsada un poco por ese clima intelectual y, por otro lado, por cierto grado de inconciencia.

Empecé a trabajar inmediatamente como maestro mientras estudiaba la carrera. Después de un par de años en el Hogar Escuela de Ezeiza, y en algunas escuelas de La Matanza, entré en la escuela nocturna que el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos

Aires tenía en Isla Maciel. Esta escuela estaba muy rodeada por este clima de la época, muy estimulante, donde las ciencias de la educación aparecían como una disciplina moderna, nueva, joven, con un fuerte debate intelectual, político, ideológico, que rodeaba a toda la Facultad. Teníamos excelentes profesores: Weinberg, Gilda de Romero Brest, Ida Butelman, Nervi –a quien llevamos a una cátedra paralela de Didáctica–. Había profesores del campo de la educación y de las carreras en las cuales teníamos materias optativas: Sociología, Psicología, Filosofía, lo que generaba un clima muy interesante.

E. 1: ¿Tiene algún recuerdo del espacio donde se cursaba? ¿Dónde estaba la Facultad en ese momento?

J. C. T.: Empecé en Viamonte. Después cursé algunas materias en Florida; y más tarde nos fuimos a Independencia, donde terminé la carrera. En el medio vino la intervención, el golpe del '66. En realidad, yo debería decir que terminé la carrera de Educación gracias al golpe del '66. En 1965, cursé Lógica con Klimovsky, como materia optativa. La verdad es que fue muy dura. Luego –como me había gustado tanto– cursé Filosofía de las Ciencias –también con Klimovsky y en ambas, con Schuster, como ayudante de trabajos prácticos–. Esta experiencia me hizo entrar en crisis: estuve a punto de cambiarme de carrera para estudiar Filosofía. Vino el golpe y se fueron todos; a mí me faltaban pocas materias para terminar. En ese momento, la verdad es que el ambiente era más bien expulsor: uno sentía que tenía que irse lo más rápido posible. Rendí muchas materias como libre y terminé la carrera.

E. 1: ¿Cuál era el clima que predominaba en los espacios de cursada y cuáles los debates que se mantenían allí?

J. C. T.: Era muy atractivo. Eran verdaderas discusiones intelectuales. Se discutía aun en el ambiente político, en

el movimiento estudiantil, se discutían posiciones. Existía un debate que tenía que ver con modelos de sociedad, con teorías. Uno tenía que estar al tanto de lo último que se escribía, especialmente dentro del marxismo. Eran momentos de mucho debate intelectual. En esa época, tuve una cierta distancia con el debate interno del movimiento estudiantil. Porque –ahora se puede decir, entonces no– empecé mi carrera política dentro del Partido Socialista. El Partido Socialista se fue dividiendo y siempre fui quedándome en el sector de izquierda, pero las divisiones eran cada vez más fragmentarias. En ese momento tuve mi paso por el trotskismo: entré a militar en lo que hoy es el PO, que recién nacía. Pero militaba afuera, en fábricas, en las villas, no tenía militancia universitaria estudiantil. Estaba en la Universidad, pero militaba afuera de la Universidad; lo cual me alejó un poco de los debates internos del movimiento estudiantil. Cuando comenzaron a darse los debates sobre la proletarización, sufrí una crisis. Yo vengo de una familia muy humilde. Me planteaban proletarizarme, y eso era justamente de lo que yo estaba queriendo salir. No lo entendía como decisión vital, más allá de la decisión de debate, que estaba muy intelectualizada. Superada la parte intelectual del debate, había una cuestión que tenía que ver con el proyecto de vida de cada uno. Ahí me di cuenta de que una decisión de ese tipo me ponía en un camino vitalmente imposible de aceptar. Dejé la militancia política, y empecé mi carrera como investigador, como profesor, una manera de ingresar a otro camino. Con un grupo de egresados comenzamos a publicar la *Revista de Ciencias de la Educación*. Fue nuestra primera gran aventura intelectual. Esto nos costó cierto reproche de Gilda de Romero Brest, quien no entendía cómo sacábamos algo que se llamara *Revista de Ciencias de la Educación*, en la cual ella no estuviera involucrada. Teníamos la sede en la escuela Mundo Nuevo.

E. 1: ¿Cómo recuerda su tránsito por el edificio de Viamonte, como edificio, como espacio de circulación, de formación?

J. C. T.: Éramos muy pocos. No sé cuántos alumnos tendría la carrera, pero las comisiones de trabajos prácticos no tenían más de quince o veinte alumnos. Las clases teóricas más numerosas se hacían en el aula magna de Viamonte, que tendría lugar para doscientos alumnos. Pero nosotros no percibíamos el tema de infraestructura, de las condiciones materiales, como un problema. No había computadoras, o sea que con la tiza y el pizarrón alcanzaba. Y los profesores se desenvolvían muy bien, eran todas reuniones o discusiones de grupo. Tengo muy lindos recuerdos de Florida y de Viamonte. En 1964 pasamos a Independencia y ya las cosas empezaron a deteriorarse, por el crecimiento de la carrera, que comenzó a masificarse.

E. 1: ¿Sobre qué aspectos político-pedagógicos se discutía en las cátedras? ¿Cuáles eran los temas que estaban presentes?

J. C. T.: En la carrera de Educación había dos grandes grupos: por un lado, profesores que todos nosotros mirábamos con bastante subestimación intelectual: era el caso, por ejemplo, de Manuel Horacio Solari, profesor de Historia de la Educación. Fue la materia en la cual saqué la nota más baja de toda mi carrera. En el examen me hizo cinco preguntas –eran bolillas–, una de ellas: “¿Cuándo se creó la cuarta de las cuatro escuelas que Belgrano mandó a fundar en el Norte?”. La escuela había sido creada simbólicamente hacía una semana, y nunca lo hizo Belgrano. En este sentido, si uno ve el libro *Historia de la Educación Argentina* de Solari, es un libro de una pobreza intelectual muy grande, frente a lo que era, por ejemplo, estudiar Historia con Tulio Halperín Donghi, que también estaba ahí. El contraste era enorme.

En Didáctica, teníamos al profesor González Rivero, que explicaba la dialéctica con la metáfora del arco: uno tira la cuerda del arco, esa es la tesis, suelta la cuerda, esa es

la antítesis y después de hacer un bamboleo, venía la síntesis. Así explicaba la dialéctica González Rivero. Al lado estaban Risieri Frondizi o Klimovsky. Había un grupo de profesores de la carrera que eran muy mediocres; y otros, como Gilda de Romero Brest, Ida Butelman, Bernstein –en Psicología–, que levantaban un poco el nivel. Luego teníamos las materias optativas de la carrera de Sociología: allí estaban Jorge Graciarena, Eliseo Verón, Murmis. El gran debate intelectual venía, en su mayoría, de las materias de las otras carreras, y de algunas de las nuestras. Las discusiones vinculadas a la interpretación de la historia, al marxismo, a Althusser, a la teoría de la reproducción, se daban a través de las materias optativas. Lo mismo respecto del enfoque psicoanalítico que se daba en Psicología. También el debate filosófico, con Klimovsky, en relación a las cuestiones filosófico-científicas: hasta qué punto las Ciencias Sociales eran ciencias o no; y en el sentido político, el gran debate entre el proyecto modernizador desarrollista –de la mano de Risieri Frondizi–, y la universidad de excelencia. Este último era cuestionado por muchos sectores de izquierda, con el argumento de que eso era cientificismo. Ya empezaba a aparecer esta idea de la universidad al servicio del movimiento revolucionario.

Visto a la distancia, yo creo que es notable cómo se perdió, en algún sentido, una gran oportunidad, porque ese proyecto, que tenía un muy fuerte contenido científico –en el mejor sentido de la palabra– fue combatido desde ambos lados: la derecha –que lo percibía como una especie de agencia de la subversión–, y la izquierda –que lo acusaba de ser un proyecto reformista pequeño burgués–; con lo cual, terminamos matando una buena universidad.

E. 1: Usted hizo mención a algunas lecturas de la época, ¿cuáles fueron las que más impactaron en su formación?

J. C. T.: El libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*; toda la literatura de Paulo Freire, que inspiraba muchas de las teorías de educación popular. La *Revista de Ciencias de la Educación*, en algún punto, fue la que empezó a poner esos textos en circulación más masiva. Por otro lado, todos los textos de los autores que provenían más del ámbito de la Sociología: Eliseo Verón, Murmis, Graciarena; *La estructura social de la Argentina* de Gino Germani. Este último fue un texto muy importante para aquellos que empezábamos a tratar de entender la realidad social desde una perspectiva sociológica. También, la posibilidad de leer a los clásicos; eso se lo debo a Nervi ya desde antes de entrar a la Facultad, y luego durante la carrera. Tengo un muy lindo recuerdo del contacto con los clásicos: de Dewey, el propio Pestalozzi, los teóricos del movimiento de la escuela activa, Freinet; esos autores que después nadie más tomó en cuenta, salvo la historia. Pero esos eran textos y libros que, en ese momento, no formaban parte de la Historia de la Educación; sino que eran textos más bien contemporáneos.

En la cátedra de Filosofía de la Educación, con Risieri Frondizi, había que leerlos porque estaban en la bibliografía. En otros, venían por afuera. En general, lo de los clásicos venía más desde las cátedras, nadie iba a leerlos espontáneamente. Había que leerlos, porque “había que”. Por fuera, en cambio, sí estaban Freire, Bourdieu, Althusser y otros autores, que venían más bien del lado de lo extracurricular. Con Gilda de Romero Brest, se leía mucho a los funcionalistas, como Parsons, con quienes uno podía discutir y no estar de acuerdo, pero eran muy importantes.

E. 2: ¿Cómo fue su vinculación con el trabajo de Isla Maciel? ¿Tenía que ver con la militancia?

J. C. T.: No necesariamente. Fue un poco por casualidad. Estaba en la carrera, me puse de novio con una piba que

trabajaba en Isla Maciel, era maestra. Esa fue la causa directa. Cuando yo la conocí, hacía falta un maestro; no había muchos varones, era una escuela nocturna en Isla Maciel. Todos los días a las seis, seis y media de la tarde, cruzaba con el bote a la isla, y la inseguridad no era un tema. Sí lo era qué hacer con los muchachos, con los chicos, con los adolescentes. Yo me inserté muy bien, me gustó mucho el trabajo. Era un lindo equipo, que formaba parte de un proyecto integral: había psicólogos, asistentes sociales. La escuela formaba parte de un proyecto más amplio, donde había una cooperativa de consumo, una cooperativa de vivienda, era parte de un proceso de desarrollo social completo. Una de las personas clave en ese proyecto era Amanda Toubes. Eso fue muy estimulante, porque al mismo tiempo que hacía la carrera trabajaba ahí y eso me permitía un contacto con la realidad. Pero el origen fue ese, no hubo ninguna sofisticación.

E. 1: ¿Participó en algún momento de su formación, o ya como graduado, en alguna cátedra?

J. C. T.: Yo nunca tuve ninguna cátedra en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Cuando empecé, lo hice directamente en la Universidad de La Plata, donde me ofrecieron la cátedra de Historia de la Educación. Esto fue después de la aparición del libro *Educación y sociedad en la Argentina*, durante los últimos años del período militar de Onganía, cuando ya estaba Lanusse, y había una situación más abierta. Había quedado vacante la cátedra de Historia de la Educación y me la ofrecieron interinamente. De La Plata me fui a la Universidad del Comahue; y cuando regresé fue para irme del país. Es paradójico, pero por una razón o por otra, nunca tuve nada que ver ni con la UBA, ni con la Facultad de Filosofía y Letras, ni con la carrera de Ciencias de la Educación.

En la del Comahue estuve en 1973. Ese año se crearon nuevas universidades. La del Comahue surgió como un proyecto muy interesante, como una universidad autónoma, nueva. Me ofrecieron ir allá con mi señora, a quien también le ofrecieron un cargo. Estamos hablando de 1973, empecé muy joven. En el '73, yo tenía veintinueve años y era profesor titular, mientras en La Plata tenía una dedicación simple. Esa era la otra cuestión: siempre compartí el trabajo en la Universidad con el trabajo en la escuela. Al mismo tiempo que estaba en La Plata, durante esos años, trabajaba con Nervi en una escuela secundaria en Flores. Él era el rector y yo el vicerrector; hasta que él se fue y yo quedé como rector. Eso me dio siempre un cable a tierra con el sistema educativo; lo que a veces sentía que muchos de mis colegas de la Universidad no tenían. En general, ellos estaban a una distancia muy grande de la realidad de las escuelas.

De ahí me fui al Comahue, donde solo estuve un año, porque comenzaba la época del Proceso, y al poco tiempo se produjo la intervención. Luego a Santa Rosa, La Pampa, durante un año más, hasta que llegó la intervención a esa Universidad. Las decisiones de adónde ir a veces también eran producto de casualidades. Yo no tenía lugar acá, ni en la UBA, ni en La Plata, y en La Pampa necesitaban gente. Estaban Alfredo Furlán –de México–, Azucena Rodríguez, Justa Ezpeleta, Juan Carlos Geneyro –ahora vicerrector de la Universidad de Lanús–.

Cuando vino la intervención en La Pampa me tuve que volver, y entonces empezó mi carrera en la Unesco. La verdad es que esas universidades tenían esa connotación de universidades nuevas, con muchas posibilidades. Eran lugares capaces de absorber gente que, en su mayoría, venía de afuera. Pero todo esto en un clima propio del contexto: un clima poco propicio al trabajo académico. Estaba todo muy politizado, en el buen y en el mal sentido de

la palabra. Del mismo modo que en los años anteriores, durante mi militancia política fuera de la Universidad, esto me generaba cierta distancia, particularmente con los grupos más activos, muchos de ellos vinculados a los grupos armados como Montoneros o el ERP. Al igual que muchos otros, yo no estaba de acuerdo políticamente con eso, pero sufríamos las consecuencias de la represión. Ahí sí había fuertes debates acerca de cuál era el papel de la Universidad. Para mí –y para muchos que pensaban como yo– el papel de la Universidad no era el de ser semillero de reclutamiento de militantes para la lucha armada. Había que formar profesionales y gente competente y sería en su campo de disciplina. Por supuesto, con una ideología, con un sentido social y político definido, pero en el campo profesional.

E. 1: Una de las cuestiones que queremos recuperar es la factura de ese libro, que tiene una forma de aparición especial. Desde 1970, cuando se publicó *Educación y sociedad* . . . , hasta 1986, cuando salió su edición definitiva, transcurrieron dieciséis años. Encontramos que es un texto por demás clásico, que tiene solidez en cuanto al estilo y a las hipótesis que desarrolla. ¿En qué pensaba cuando comenzó con el proyecto de escribir una historia de la educación argentina?

J. C. T.: El libro fue, en parte, producto de intereses intelectuales y de ciertas casualidades. Intelectualmente, yo venía de esta formación que mencionaba anteriormente, en línea con la visión de la historia social. No de la historia del estilo de Solari, sino de una comprensión social de lo que había ocurrido históricamente.

Por otro lado, de casualidad me encontré con una fuente increíble en el Instituto Bibliotecológico de la UBA. Cuando se produjo la intervención en 1966, se cerró el Departamento de Extensión Universitaria. Amanda Toubes, y gran parte del grupo, decidió renunciar. Yo trabajaba ahí mientras terminaba la carrera. Por un lado, había una cuestión casi exclusivamente material: yo necesitaba trabajar. Pero

además tenía que ver con una posición política desde la cual, para mí, todo aquel que renunciaba era reformista pequeño burgués; renunciar no estaba dentro de la lógica. Recuerdo que, con Jorge Solomonoff –secretario del departamento y políticamente anarquista–, dijimos: “nosotros no renunciamos, que nos echen”. La renuncia masiva le servía a la intervención del gobierno militar. Cuando uno renunciaba a una cátedra, obligaba a las autoridades a buscar un reemplazante. Así fueron reemplazando, dentro de las cátedras, con gente reaccionaria. En nuestro caso, ni siquiera tenían obligación de reemplazar a los que renunciaban, de manera que le servimos en bandeja la posibilidad de que disolvieran el Departamento de Extensión Universitaria.

A mí me mandaron a trabajar a lo que era en esa época el Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires; y el Instituto me mandó a lo que había sido la biblioteca del Centro de Estudiantes de Medicina. Ahí descubrí la colección completa de las memorias del Ministerio de Educación, desde 1870 en adelante, firmadas por Nicolás Avellaneda, por todos los ministros. Me di cuenta de que era un material de una riqueza enorme. Así fue que nació este proyecto. En ese momento tenía tiempo. Al año, me fui de la Universidad; pero fue lo suficiente como para haber identificado esta fuente. Empecé a trabajar en el Instituto de Relaciones Internacionales, donde me dieron apoyo para hacer esa investigación. Fue una manera de poder leer todas esas fuentes, con un marco teórico un poco marxista-gramsciano, lo que le daba un sentido interesante y creativo, en términos de que se trataba de una interpretación bastante novedosa. Para mí fue una gran experiencia. Además, a diferencia de muchas otras investigaciones que requerían recursos, equipo, encuestas, era posible trabajar en una línea de investigación en forma individual, con muy pocos recursos materiales; en

realidad lo único que hacía falta era que me pagaran un sueldo, que me permitiera tener tiempo para ir a la Biblioteca del Maestro, a la Biblioteca del Congreso, donde estaban todos los materiales. Por otro lado, tenía tranquilidad para hacerla, porque ese año también había dejado la militancia política activa. Y efectivamente, salió el libro. Después lo seguí revisando, por eso es que esta edición tiene capítulos que salieron *a posteriori*. En este sentido, creo que le debo mucho –además de la formación teórica marxista–, a la influencia de la epistemología y cierto rigor de Klimovsky. Esto hay que mirarlo por lo empírico, hay que tener una hipótesis, hay que someter la hipótesis al dato de la realidad; y salió.

E. 2: ¿Cuáles fueron las razones para establecer un corte cronológico entre 1880 y 1945?

J. C. T.: Porque eso lleva tiempo, necesita dedicación. Escribir un capítulo sobre educación y peronismo no es una cosa que uno pueda hacer sentado en un escritorio. Requiere revisar fuentes, casi tanto trabajo como haber escrito “1880”. Simplemente ya no tuve más tiempo. Cuando me echaron en el ‘76 y entré en la Unesco, tenía que dedicarle tiempo a eso, el acceso a las fuentes no era tan fácil. Luego me fue llevando por otra vía, y después no pude volver. Hay algunas hipótesis muy aisladas en ese estudio. Hace poco salió un libro coordinado por Susana Torrado, con motivo del bicentenario, donde hay algunas hipótesis muy generales sobre cómo puede entenderse el peronismo, siguiendo la línea del anterior. Muy sintéticamente: frente a un sistema educativo formal que venía de una trayectoria más dominada por el pensamiento liberal, el peronismo colocó a la Iglesia; enseñanza religiosa, ministros de educación que procedían del catolicismo más duro. Paralelamente a eso, armó una línea educativa específica para sus sectores sociales, las escuelas-fábrica,

y la universidad obrera. Pero la explicación de estas estrategias educativas es política, no económica. Se trataba del manejo político de la situación; lo que interesaba era el control ideológico: al sistema educativo formal les puso al enemigo, a la Iglesia, y para su “clientela social” armó un sistema educativo propio. Una vez terminada la escuela primaria llegaban hasta la universidad. Incluso desde el principio las escuelas-fábrica no dependieron del Ministerio de Educación, sino del Ministerio de Trabajo; hasta desde el punto de vista administrativo, se creó una dependencia que estaba directamente manejada por el peronismo.

E. 1: ¿Qué lugar jugó Gregorio Weinberg en la producción de aquel libro?

J. C. T.: Weinberg fue muy generoso. Era un hombre muy generoso. El contacto con Weinberg, como el que tenía también con Berta Braslavsky, con Nervi, con Héctor Félix Bravo, con esa generación, fue excelente. Esa generación de profesores obtenía una gran satisfacción viendo a sus alumnos crecer, estudiar y producir. Weinberg me estimuló mucho. Me acuerdo, todavía hoy, cuando le llevé el manuscrito, el original para ver si lo quería prologar. La respuesta fue de una gran generosidad, porque yo no era nadie en esa época. Él se entusiasmó, y me entusiasmó a mí, ¡fue una respuesta muy entusiasta! Se comprometió y escribió un prólogo muy lindo, muy fuerte, no fue un prólogo de compromiso, fue un gran estímulo. A partir de ahí, nació una relación de amistad, al igual que con Berta. Pero Berta, en general, estaba en otra línea de trabajo: nos unía mucho más la cuestión política que la discusión intelectual. Con Gregorio, en cambio, teníamos afinidad por los mismos temas. En fin, yo tengo de ellos un gran recuerdo. Es una cualidad que no se ha vuelto a dar, la de estos profesores tan generosos y comprometidos.

**E. 1: Volvamos sobre la experiencia de la *Revista de Ciencias de la Educación*.
¿Cómo nació la revista? ¿A quiénes se convocaba para producirla?**

J. C. T.: En esa época, el producir –sacar una revista, escribir un libro– formaba parte de la cultura del ambiente universitario. Había muchas revistas: políticas, culturales, literarias, las de los poetas; y no había una revista de educación. Para el grupo que estábamos en esto, era como mostrar cierta madurez en el desarrollo del campo de las Ciencias de la Educación. Estábamos en condiciones de sacar una revista. Se justificaba, además, porque del lado de la Universidad, o sea lo más oficial, eso se había perdido. En la Universidad del '66, todos los buenos profesores se habían ido. Esta era también una manera de influir desde afuera, de seguir manteniendo vivo cierto clima de discusión. Ahí también tuvimos una primera experiencia de carácter nacional; porque la revista permitió incorporar grupos no solo de Buenos Aires, sino también de Córdoba, de Tucumán.

E. 1: ¿Quiénes integraban este espacio?

J. C. T.: De Tucumán, estaba Clotilde Yapur; de Córdoba, Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo; de La Plata, Julia Silver. Tucumán, Córdoba, Buenos Aires, ese era básicamente el eje más activo. Porque tampoco había carreras de Ciencias de la Educación en todos lados. Llegamos hasta acá, con sorpresa por el éxito de la revista, que se autofinanciaba. No era una revista que necesitara algún aviso de alguna editorial, sino que la financiábamos con la venta y la suscripción. Tampoco exigía gran aparato. La sacábamos cada tres o cuatro meses, con producción local, y algunas veces, con publicación de autores o traducciones de artículos de afuera. Creo que la revista jugó un papel importante en la discusión del pensamiento de Althusser, y ese pensamiento marxista más renovador. Incluyó también, la discusión sobre el pensamiento de Freire y de Iván

Illich. En ese sentido, la revista pudo mantener un enfoque bastante plural. Si bien se la podía identificar con determinada corriente dentro del pensamiento crítico, tenía posiciones diferentes. Podían escribir Adriana Puiggrós, Bravo, Risieri Frondizi, Vasconi. En ese sentido, era una revista que hacía militancia de ese pluralismo, que pudimos mantener hasta que sucedió el golpe del '76. Después fue imposible. Durante la última etapa, la revista comenzó a salir en asociación con la editorial Vigil. Habíamos dado el gran salto, porque eso ya significaba salir de la cosa más artesanal. Cuando dimos el salto, se acabó.

E. 1: Retomando *Educación y sociedad*... ¿Cuáles fueron las condiciones de recepción de la obra? ¿Qué la terminó catapultando al rango de clásico? Usted comentó en una presentación en las Jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en La Plata, que este libro se había nutrido mucho más de las ideas del campo de las Ciencias Sociales, de la Sociología; y recién volvió a refrendar esta idea, mencionó a la Sociología, a la Filosofía, y no tanto al campo de la producción historiográfica.

J. C. T.: Quizás no sea yo el más indicado para hacer ese análisis. Pero creo que cubrió un vacío, porque había mucha producción de este tipo para explicar los fenómenos de distribución del ingreso, de comportamientos sociales, de movimientos políticos, pero en cambio, no había de educación. Cuando uno quería entender el tema educativo más allá del ámbito institucional o pedagógico didáctico, cuando se pasaba a la política educativa, había un gran vacío. Se trató de cubrir un vacío, con una línea de análisis que era dominante en esa época y podía ser entendido. En algún punto fue una sorpresa que apareciera, porque impactó, no solo en la gente de educación, sino también en gente que se encontraba en otros campos. Yo creo que también eso lo tendrían que discutir los demás. La verdad, no entiendo muy bien todavía por qué lo de "clásico".

E. 1: Tal vez tiene que ver con el reconocimiento. De Solari a un trabajo como el suyo hay un salto significativo. En *Educación y sociedad*. . . se formula una primera hipótesis que se puede encontrar en muchas obras de historia de la educación, discutida, ampliada, compartida.

J. C. T.: Como hipótesis, creo que lo heterodoxo del texto es lo que lo ha hecho más o menos perdurable. Si yo hubiera tenido una interpretación muy lineal de aplicación del marxismo, probablemente hubiera perdido vigencia. Lo que lo hace perdurar es justamente esa heterodoxia. No tenía por qué atarme a un pensamiento. Desde este punto de vista, Cirigliano podía parecer mucho más marxista que yo, al decir que la hipótesis de explicación del funcionamiento de la educación es política. Pero su explicación está, en ese sentido, más cerca del marxismo vulgar que la mía; porque era muy mecánico. Lo heterodoxo de mi análisis hizo que el libro resistiera un poco el paso del tiempo. Si tuviera que hacerlo hoy, obviamente no haría lo mismo. Sin embargo, creo que la idea central sigue vigente. Se mantiene, resiste. En este punto Klimovsky me enseñó mucho: la idea según la cual una hipótesis es válida, según su grado de fertilidad. Si logra explicar más cosas que otra, es mejor que otra, así de simple. Esa manera de enfocar la cuestión epistemológica me enseñó mucho. Poner a prueba una hipótesis, y decir: “esta resiste el período de 1880, resiste lo que pasó después, uno la sigue aplicando en la década del ‘30 y perdura”.

E. 1: En *El nuevo pacto educativo* se percibe un viraje hacia la política, la sociología, como formas de entrar al problema educativo; pero mientras en el primero dice que el pacto entre sociedad y educación es la clave de la formación ciudadana, acá agrega competitividad entre educación y ciudadanía. ¿Es un cambio de enfoque o es un cambio en la percepción sobre la relación entre educación, trabajo y ciudadanía?

J. C. T.: En *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* estoy hablando del capitalismo industrial; y, en *El nuevo pacto educativo*, estoy hablando del nuevo capitalismo. Es

otra sociedad. Son las dos cosas, porque si cambia la realidad, uno también tiene que cambiar de visión de la realidad. Está cambiando la realidad y uno no puede seguir usando las mismas categorías que tenía en el pasado. El segundo libro, en este capitalismo que empieza hace ya más de diez años, se trata de eso: reconocer que el capitalismo estaba cambiando. En ese sentido, a mí me ayudó mucho la experiencia internacional. Ya no podíamos seguir con las mismas categorías y con la misma mirada que antes. Porque aquí, en soy yo el que dice que estamos viviendo una revolución, son los neoliberales los que dicen que hay que hacer una revolución educativa. Ellos se apropiaron del discurso revolucionario. Yo comienzo citando a quien era líder del partido conservador de Estados Unidos, diciendo que hay que hacer una revolución en educación: “tenemos que romper todos los vínculos”, y ahí se produce una gran paradoja. Para Althusser, la educación era el cemento de la sociedad, nos mantenía cohesionados y, por eso, había que criticar y romper con ese aparato reproductor. Los neoliberales le hicieron caso y disolvieron todo, y dijeron “nada me une con el otro; arreglate como puedas; estamos todos contra todos”. En este contexto neoliberal, la cohesión comienza a ser un valor revolucionario y no conservador. Porque lo que hay que hacer es cohesionar. Este libro trata un poco de eso: de ver qué está pasando y ver qué nuevo pacto, qué nuevo vínculo hay entre educación y sociedad, distinto al que había en el capitalismo industrial. Porque en el capitalismo industrial, la educación era la reproducción; y en esta sociedad, lo reproductor no es necesariamente conservador. Todo el pensamiento neoliberal es el que no quiere reproducir, al contrario, quiere disolver. En medio de todo esto, se produce la caída del muro de Berlín, la crisis del pensamiento marxista como pensamiento que interpreta la realidad e impulsa los procesos

políticos de transformación. Creo que así como en *Educación y sociedad...* yo pude tener una mirada heterodoxa; también lo hice en *El nuevo pacto educativo*. Eso me permite no caer ni en la nostalgia de seguir pensando que “aquí no pasa nada” –como una buena parte del pensamiento marxista de esa época–, ni en el otro extremo, de decir, “se acabó todo y nos hacemos neoliberales”. En ese sentido, aquí, en la Argentina, fue donde el libro fue menos comprendido. Del mismo modo que fue poco comprendido el documento previo a este libro, que no lleva mi firma, pero en cuya elaboración yo estuve muy vinculado: el documento de CEPAL-Unesco, de Educación y Conocimiento. Este era un documento que al ser institucional tenía un gran valor, porque, en realidad, debatía con el Banco Mundial. Argentina fue el único país donde se subsumió todo a una misma categoría: CEPAL, Banco Mundial, Unesco, daba todo lo mismo. Pero eran completamente diferentes: frente al enfoque del Banco Mundial, el documento de la CEPAL incorporaba la idea de crecimiento con equidad. El Banco Mundial, en cambio, hablaba de crecimiento, y de la equidad que se arreglaran los demás; no era un problema, sino que se iba a resolver espontáneamente. El documento de CEPAL-Unesco, en cambio, postulaba que “la equidad no sería un producto natural sino el resultado de políticas efectivas, donde la educación era una de las variables fundamentales”. Pero acá se puso todo en la misma bolsa, como si fuera todo lo mismo. De esta manera, el debate demasiado ideologizado impidió razonar de otra manera y avanzar. Ese fue el gran drama de Cecilia Braslavsky, en su momento. Yo estaba afuera, pero ella estaba acá y le tocó sentir esa incomprensión de algunas posiciones que, habiendo tenido una mirada un poco más amplia, más del mundo, lo hubieran interpretado de otra manera.

E. 1: Nos interesa rescatar este otro libro, que no se consigue tanto en las librerías como en los puestos del subte, *Educación popular hoy*. Nos parece interesante porque se socializa de otra manera. Acá recupera el concepto de educación popular; queríamos preguntarle por la pervivencia de ese concepto y su justificación.

J. C. T.: Esto tiene que ver más con Sarmiento que con el concepto de educación popular de los '60. Sarmiento escribió *Educación popular* después de hacer su viaje por Europa y por Estados Unidos, en el momento del surgimiento del capitalismo industrial. El tema sería: en el momento del surgimiento de este nuevo capitalismo, ¿qué es la educación popular? Este es una especie de síntesis de *Educación y conocimiento*, además de estar escrito en otro lenguaje. En esta colección, la intención de Nun no era que escribiéramos cosas nuevas, sino que hiciéramos un gran esfuerzo por hacer algo accesible a un público que no necesariamente es especializado.

E. 1: Finalmente, en *El proyecto educativo autoritario*, que es de facturación colectiva, afirman que el sistema educativo que deja la dictadura es segmentado. En su capítulo, usted plantea, en lo que hace al análisis del currículum, que la dictadura estaba mucho más preocupada por marcar aquello que no debía ser enseñado, que por señalar lo que se debía enseñar. ¿Cómo fue el origen de este libro?

J. C. T.: El proyecto en el que yo participaba en CEPAL-Unesco, que coordinaba Germán Rama se terminó. El proyecto fue del '76 hasta el '81. Entre que se terminaba y se concretaba la propuesta de la Unesco para ir a Venezuela, se dio un cierto *impasse*. Me habían ofrecido un puesto para ir a Caracas, que finalmente se terminó atrasando. Por otro lado, al estar los militares en el poder, no había muchas fuentes de trabajo. Sin embargo, ya había pasado la etapa más dura de este período, por lo que quedarse tampoco era una cuestión de vida o muerte. FLACSO había logrado sobrevivir a los peores años de la dictadura, y en ese contexto, yo tenía que sobrevivir y buscar trabajo.

El primer paso fue darle a Jorge Feldman –director de FLACSO– la idea de crear una maestría en educación, en el área de Ciencias Sociales. Le pareció una buena propuesta y llamó a un grupo de personas para discutir la idea, que finalmente fue aceptada. Conseguimos un financiamiento, tanto para la maestría como para abrir una línea de investigación.

Propusimos como proyecto de investigación, hacer un balance; decir dónde estamos en la educación argentina, antes de largar una línea de tal o cual investigación más profunda. La propuesta era hacer una especie de estado del arte. Así fue como nació. En ese momento la llamó a Cecilia Braslavsky, que ya había vuelto al país. Cecilia había pasado por una crisis profesional y cuando volvió de Alemania no quería saber nada con la investigación educativa. En ese momento comenzó a trabajar como secretaria de una empresa alemana. Su madre, Berta, estaba muy preocupada por ese tema, quería que su hija volviera al mundo académico. Para que lo hiciera, la contratamos dentro del proyecto de la Unesco, para realizar algunos trabajos, y de a poco empezó a entusiasmarse nuevamente. Luego, la sumamos al equipo de FLACSO, no solo en la investigación, sino también en la maestría.

Ahí salió este proyecto, junto con Ricardo Carciofi, quien también había estado en un proyecto de CEPAL –Carciofi es un economista brillante, que luego fue Secretario de Hacienda durante la presidencia de Alfonsín, y después pasó al Banco Interamericano de Desarrollo–. En ese proyecto de CEPAL, estuvo también Alejandro Toledo, que luego fue presidente de Perú. El libro se propuso hacer esa combinación: que alguien tomara la parte más de financiamiento, Carciofi; alguien los aspectos más sociales, Cecilia; y luego la parte más general, que escribí yo.

La hipótesis central era la del vaciamiento de los contenidos. Lo que se había producido era una suerte de vaciamiento de contenidos a partir de la masificación de la educación, especialmente de la educación pública.

Aparte de la Argentina, esta hipótesis podía aplicarse a otros contextos. La idea era que un sistema masificado, universalizado, no podía transmitir conocimientos socialmente significativos, porque eso podía provocar un impacto enorme en la sociedad. A medida que se iba masificando, se iba vaciando de contenidos. La hipótesis estaba inspirada en algún punto en la idea de distinción de Bourdieu, según la cual, en la medida que algo se universaliza, pierde su capacidad de diferenciarse. Unida a esta idea estaba la del gobierno dictatorial de los militares.

A diferencia de otros países, el caso argentino tenía una connotación fundamentalmente negativa: no tenían un proyecto propio, ni capacidad para imponerlo. Su proyecto era impedir que se divulgaran otros. A diferencia de lo que hicieron los militares en Brasil o en Chile, el proyecto no convencía a nadie. En Brasil, los militares convirtieron al país en un país capitalista industrializado. En Chile, lo convirtieron en un país neoliberal “moderno”. Acá, sucedió el peor de los escenarios: lo peor del neoliberalismo y del pensamiento precapitalista, representado por el catolicismo ultramontano, que inspiró buena parte de la formación de las Fuerzas Armadas Argentinas. Por eso, si uno mira todos los documentos, se ve claramente lo que no querían; pero cuando tenían que definir lo que sí querían, ahí empezaban las discusiones, en las cuales ni siquiera se ponían de acuerdo entre ellos.

El libro fue eso, fue un proyecto dentro de FLACSO, con el origen en la maestría. Ahí quedó diseñada la agenda de investigaciones, que después desarrolló FLACSO con la conducción de Cecilia [Braslavsky].

E. 1: Queríamos preguntarle por el presente y por el futuro del campo de las Ciencias de la Educación: ¿cuáles cree que son los debates pendientes del campo de las Ciencias de la Educación y cuál es el futuro que tiene nuestra carrera?

J. C. T.: Yo creo que hoy hay que mirar la situación como paradójal. Por un lado, la educación está percibida como la variable clave en cualquier proceso de construcción de una sociedad justa; ya nos olvidamos de la revolución. Ahora lo que necesitamos es una sociedad con un alto grado de equidad y de justicia social. La paradoja es que junto a eso hay una muy fuerte crisis del saber pedagógico. Estamos lentamente reaccionando a los cambios de la realidad social y sus nuevas exigencias. Se agotaron los paradigmas tradicionales; y –aún con algunos atrasos– se vienen impulsando los nuevos. Particularmente acá, donde todavía hay mucha resistencia ideológica y mucho falso debate.

Por ejemplo, ahora, ya nadie discute que hay que evaluar. Sin embargo, hasta no hace mucho, mucha gente decía que la idea de medir era del Banco Mundial y de la perversidad internacional, que viene y mide; y lo cierto es que uno puede discutir la metodología de evaluación, pero tenemos que medir para saber dónde estamos. Admitamos que las mediciones dicen que estamos mal. Ojalá no nos pase lo que nos pasó en las décadas del '60 y '70 en América Latina, cuando por primera vez, los sectores populares llegaban a la escuela. En ese momento predominaban teorías que nos decían que la escuela no servía para nada, que era un aparato ideológico. Ahora nos encontramos ante un escenario en el cual sin educación de calidad no va a haber ninguna posibilidad de inclusión social. Hay sectores políticos que dicen rechazar la calidad, con el argumento de que corresponde al Banco Mundial y que no debemos guiarnos por los resultados en matemática, o en ciencias, o en lengua. Yo creo que el gran desafío hoy está en cómo rompemos el determinismo social de los resultados del aprendizaje.

Lo que yo digo es que la opción educativa más importante para los sectores populares es la escuela. Es más que eso, pero la escuela es lo fundamental; no la subestimemos, si es la que tenemos. Hoy, la opción educativa más importante que tiene un chico de sectores populares es la escuela. Ni la televisión, ni la calle, ni el barrio. Si no le ofrecemos una buena escuela, no veo qué otra cosa le vamos a dar. La realidad es que, si el chico no rinde bien en la escuela, no tiene otro espacio donde aprender. Todos los datos indican que, hoy en día, la cuestión del determinismo social es muy fuerte. La escuela no está pudiendo romper ese círculo: origen social pobre, escuela pobre, resultado pobre, empleo pobre, inserción social pobre. No significa que la escuela sola lo puede revertir, pero tiene su responsabilidad y, desde el punto de vista político, vinculado a un proyecto de una sociedad justa, esa es un área en la cual hay que intervenir. Intervenir desde aspectos que son más bien materiales: un Ministerio de Educación puede construir escuelas, equipar con computadoras, aumentar las horas de clases, aumentar el salario a los maestros, mandar libros. Pero sabemos que con eso solo no alcanza, que eso no garantiza mejores niveles. Hay una cuestión que tiene que ver con el saber pedagógico, con el desempeño profesional de los maestros, con cómo se forman los maestros que luego van a trabajar en las escuelas. Esto se puede ver en muchos institutos de formación docente, incluso en las universidades, en las carreras de Ciencias de la Educación, donde tienen un gran desarrollo de la visión macro de la educación. Pero, ¿cómo le enseño a un chico?

E. 1: ¿Las Ciencias de la Educación le tendrían que dejar lugar, de nuevo, a la Pedagogía?

J. C. T.: Por supuesto. Hoy estamos, de vuelta, en la hora de la Pedagogía. Eso no quiere decir que haya que olvidarse

de lo demás. Lo que no podemos es no responder a la pregunta sobre qué hay que enseñar, cómo hay que enseñar y quién tiene que enseñar; las preguntas de la Pedagogía. Ahora, mi preocupación es que no veo a las universidades, a los centros de investigación educativa trabajando en este tema. Eso es una preocupación fuerte; y aún más, los que empiezan a entender, lo hacen desde una perspectiva distinta: privada o de los centros de investigación vinculados, por ejemplo, a las grandes empresas de las nuevas tecnologías. Hoy investigan más sobre los procesos cognitivos de cómo se enseña y de cómo se aprende Intel o Microsoft, que nuestras universidades. Políticamente esto es gravísimo, porque a la hora de tomar decisiones sobre qué enseño y cómo lo enseño, esa va a ser la única respuesta que va a estar disponible. Tenemos que ser capaces de producir con esos instrumentos tecnológicos, pero de acuerdo con una posición política basada en la justicia y en la equidad. Desde el sector privado no se preguntan mucho sobre eso, tienen el mercado. Si nosotros no nos preguntamos eso, y no probamos, y no lo desarrollamos, estamos en problemas. Creo que hay una situación paradójica: por un lado, una gran potencialidad, una demanda, una gran necesidad; y, por el otro, cierta lentitud en las respuestas. Aún se está debatiendo el neoliberalismo, se siguen discutiendo “los noventa”, el proceso militar. Todo eso está bien, pero dejémoselo a los historiadores y pongámosle alguna ficha a estos temas, que son urgentes.

Anexos

Entrevistas del Archivo Oral de la carrera de Ciencias de la Educación (a la fecha de publicación de este libro):

1. RUBÉN CUCUZZA

1ra. entrevista realizada por: Lic. Jesica Baez, Ana De Carolis y Natalia Vázquez.

2da. entrevista realizada por: Lic. Nicolás Arata.

2. GRACIELA FRIGERIO

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y María Luz Ayuso.

3. NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y María Luz Ayuso.

4. DELIA LERNER

Realizada por: Lics. Jesica Baez y María Luz Ayuso.

5. EDITH LITWIN

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, Mariana Brandoni y Natalia Jasin.

6. SILVIA LLOMOVATTE

Realizada por: Lics. Jesica Baez y Gabriela Díaz Villa.

7. BERTA PERELSTEIN DE BRASLAVSKY

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y Jesica Baez, y Claudia Blanco.

8. ADRIANA PUIGGRÓS

Realizada por: Lics. Nicolás Arata, María Luz Ayuso y Gabriela Díaz Villa.

9. MARÍA TERESA SIRVENT

1ra. entrevista realizada por: Lic. Jesica Baez.

2da. entrevista realizada por Lics. María Luz Ayuso y Nicolás Arata.

10. MARTA SOUTO

1ra. entrevista realizada por: Lic. Gabriela Díaz Villa, y Carla Lanza y Julieta Bringas.

2da. entrevista realizada por Lic. Gabriela Díaz Villa.

11. JUAN CARLOS TEDESCO

Realizada por: Lics. Nicolás Arata, María Luz Ayuso y Jesica Baez.

12. CARINA KAPLAN

Realizada por: Lic. Gabriela Díaz Villa y Karina Giraudo.

13. MARCELO CARUSO

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y María Luz Ayuso.

14. ESTELA COLS

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, y Carlos Fontana y Virginia Barbaste.

15. GABRIELA DIKER

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y Jesica Baez.

Nota: con la presencia del conjunto de estudiantes que participó del crédito de investigación.

16. INÉS DUSSEL

Realizada por: Lic. Nicolás Arata, y Roxana Tejera y Rocío Rodríguez.

17. MYRIAM FELDFEBER

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, María Marta Pratti y María Inés Resumil.

18. DANIEL FELDMAN

Realizada por: Lic. Nicolas Arata, y Vanesa Dinitz y Natalia Hayquel.

19. PABLO GENTILI

Realizada por: Lic Nicolás Arata, y Federico Vazquez y María Luz Aguilar.

20. DORA GONZÁLEZ

Realizada por Lic. Jesica Baez, y Roxana Rey y Laura Nievas.

21. FLORA HILLERT

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y Jesica Baez.

22. ROBERTO MARENGO

Realizada por: Lics. Nicolás Arata y Gabriela Díaz Villa.

Nota: con la presencia del conjunto de estudiantes que participó del crédito de investigación.

23. GRACIELA MORGADE

Realizada por: Lic. Jesica Baez, y Natalia Castelao y Laura García Eugui.

24. MARÍA CATALINA NOSIGLIA

Realizada por: Lics. Jesica Baez y María Luz Ayuso.

25. CECILIA PARRILE

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, y Natalia Moradelli y Luz Pearson.

26. ROXANA PERAZZA

Realizada por: Lic. Jesica Baez, y María Adela Guerrero y Rocío Slatman.

27. PABLO PINEAU

Realizada por: Lics. Gabriela Díaz Villa y Nicolás Arata, y Erika Stadler y Sandra Di Plácido.

28. GRACIELA RIQUELME

Realizada por: Lic. Jesica Baez, y Daniela S. Cherro.

29. LIDIA RODRÍGUEZ

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, y Cecilia Ortmann y María Laura Ayala.

30. PATRICIA SARLÉ

Realizada por: Lic. Jesica Baez, y Matías Federico Garcias y Juan Carlos Barreto.

31. DANIEL SUÁREZ

Realizada por: Lic. María Luz Ayuso, y Luz Pearson y Marianela Renzi.

32. FLAVIA TERIGI

Realizada por: Lic. Nicolás Arata, y Cintia De Paoli y Verónica Brea.

33. SANDRA CARLI

Realizada por Lics. Nicolás Arata y María Luz Ayuso.

34. SILVIA BRUSILOVSKY

Realizada por Lic. Andrea Vega y Roxana Rueda y Vanesa Rusas.

Estudiantes de la carrera que participaron en los Créditos de Campo e Investigación durante 2007 y 2008:

Aguilar, Luz
Ayala, María Laura
Barbaste, Virginia
Barreto, Juan Carlos
Blanco, Claudia
Brandoni, Mariana
Bombardieri, Liliana
Brea, Verónica
Bringas, Julieta
Castelao, Natalia
Cherro, Daniela
De Carolis, Ana
De Paoli, Cintia
Dinitz, Vanesa
Diplacido, Sandra
Fontana, Carlos
García Eugui, Laura
Garcias, Matías Federico
Girauda, Karina
Guerrero, María Adela
Hayquel, Natalia
Jasin, Natalia
Jones, Agustina
Lanza, Carla
Modarelli, Natalia
Nakachi, Laura
Nievas, Laura
Ortmann, Cecilia
Osorio, Carolina
Pearson, Luz
Pisano, María
Pratti, María Marta

Renzi, Marianela
Resumil, Marcela Inés
Rey, Roxana
Rodríguez, Rocío
Rueda, Roxana
Rusas, Vanesa
Slatman, Rocío
Stadler, Erika
Tejera, Sol
Thiery, Mirna
Vázquez, Federico
Vázquez, Natalia

La imagen y el sonido suman y multiplican sentidos

Graciela Morgade

Desde la Dirección del Departamento, y para conmemorar los 50 años de la carrera de Ciencias de la Educación, me propuse construir también, en un documento filmado, otra forma de recuperar la memoria. Tuve la colaboración inestimable de Dolores Román, profesora de Residencia, que entendió rápidamente de qué se trataba la idea y, creo, estuvo movida por las mismas intenciones: saber más acerca de “qué pasó en estos años”. Nos ayudaron estudiantes y otros/as docentes pero, sobre todo, contamos con algo de nuestra propia osadía.

Poner en “imagen” algunas “voces” implica hacer un recorte y construir un guión. Leímos los trabajos disponibles sobre la carrera, buscamos documentos y elegimos un grupo de jóvenes profesionales (GESTO) para filmar entrevistas con todas las directoras anteriores que aceptaron la invitación. Armamos un video artesanal y *amateur*, con mucha información y que nos gusta mucho.

Hay algunas imágenes de una reunión de ex directoras de la última etapa democrática, alrededor de una mesa; única imagen en la que me incluí. Hacía meses que había asumido, tenía para contar más deseos que concreciones, así que solo

me animé a aparecer como “anfitriona”. Y también, de alguna manera, en un papel que me propuse jugar y todavía creo estar jugando: la construcción de puentes.

A dos años del evento podría plantear en este espacio los logros y sinsabores de la gestión que comparto con Carolina Entin y la Junta Departamental. Pero el video tiene un sentido que quiero respetar. Habrá otro tiempo de balances seguramente.

Tal vez en el festejo de los cien años, y ya viejitas, podamos dar un testimonio. Para los ciento cincuenta ya no creo, pero no pierdo las esperanzas.

Los autores

Nicolás Arata

Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Becario CONICET con sede en el programa APPEAL-IIICE. Dir.: Dra. Adriana Puiggrós. Ayudante de primera de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Cursó estudios de maestría en la FLACSO. Actualmente es doctorando por la UBA. Coautor de *La Fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Adriana Puiggrós (dir.) y *El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Pablo Pineau (dir.) Sus temas actuales de investigación están relacionados con la enseñanza de oficios mecánicos del artesanado porteño durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810).

María Luz Ayuso

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Investigadora junior del equipo APPEAL desde 2002. Profesora de Historia de la Educación, carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA y del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Cursó estudios de maestría en la FLACSO (2005-2007). Fue becaria inicial en el PAV-153, subsidiado por la SECyT y dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós, entre 2005-2008. Actualmente es becaria de doctorado (UBACyT F-450, 2008-2010) y doctoranda de la UBA. Sus trabajos de investigación se centran en el estudio de los procesos de regulación de los saberes del trabajo ferroviario en perspectiva histórica.

Jesica Baez

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral del CONICET, Dir.: Dra. Graciela Morgade. Ayudante de primera de Investigación y Estadística II y docente invitada del Seminario “Educación, sexualidades y género”, FFyL, UBA. Participa del proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios (UBACyT 063, Dir.: Graciela Morgade) y del grupo de estudio “Imágenes en movimiento en la investigación social”. Sus temas actuales de investigación centran la mirada en la experiencia educativa en el nivel medio de jóvenes “trans” desde una perspectiva etnográfica audiovisual.

Gabriela Díaz Villa

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral de la UBA, Dir: Dra. Graciela Morgade. Docente invitada en el Seminario “Educación, Sexualidades y Género” desde 2008. Lesbiana feminista, activista de la Colectiva Editorial Baruyera, una agrupación anticapitalista y antipatriarcal que edita la *Revista Baruyera*, una tromba lesbiana feminista, desde junio de 2007. Participa actualmente del proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (UBACyT 063, Dir: Graciela Morgade), y su tema de investigación actual centra la mirada en estrategias docentes en la implementación de una Educación Sexual Integral en escuelas medias.

Índice onomástico

A

- Aberastury, Arminda, 180, 185, 249
Academia de Educación, 104
Administración de la Educación, materia, 94, 101, 102, 104, 201
Agamben, Giorgio 22
Agosti, Héctor, 74, 76
Aisenberg, Beatriz, 150
Alberini, Coroliano, 32, 50, 52
Alfonsín, Raúl, 63, 147, 288
Alford, Robert, 234
Alianza Francesa, 136
Allende, Salvador, 234
Almandoz, María Rosa, 164
Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina -
APPEAL, 209, 210, 212, 213, 214, 216
Althusser, Louis, 71, 115, 274, 275, 282, 285
Análisis Institucional, materia, 265
Antebi, Mirta, 164
Anzieu, Didier, 120, 259
Arendt, Hannah, 40
Arévalo, Juan José, 51

Arfuch, Leonor, 19
Ariès, Philippe, 39
Arrigazzi de Jallade, Lucila, 99
Artieda, Teresita, 85
Asesoría Pedagógica, Facultad de Filosofía y Letras, 257
Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires -
ADUBA, 169
Asociación de Mujeres Universitarias, 183
Asociación de Psicodrama, 118
Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas, 237
Asprella, Gabriel, 148
Astigueta, José Mariano, 101
Astrada, Carlos, 54
AUDE, 250
Avellaneda, Nicolás, 279
Avolio, Susana, 98

B

Babini, Ana María, 33, 163, 171, 232, 249
Banco Interamericano de Desarrollo, 288
Banco Mundial, 286, 290
Bar "El Coto", 36, 98, 162, 200, 250
Bar "El Foro", 118
Bar "El Tutu", 36
Bar "Platón", 36, 200
Barbier, Jean Marie, 262
Barón Biza, Clotilde S. de, 95
Barrenechea, Ana María, 165
Barton, Allen, 235
Baudelot, Christian, 120
Beillerot, Jacky, 261
Belgrano, Manuel, 80, 273
Beltrán, Mercedes, 48
Benjamin, Walter, 11, 18
Bergman, Ingmar, 220

Bergson, Henri, 53
Bernstein, Basil, 233
Bernstein, Jaime, 161, 221, 274
Berra, Francisco, 32
Bertoni, Alicia, 160, 164
Biblioteca Central, Facultad de Filosofía y Letras, 36, 55, 250
Biblioteca del Congreso, 280
Biblioteca del Maestro, 280
Biblioteca Nacional, 55, 199
Biblioteca Popular de Barracas, 224, 227, 231
Biblioteca Popular Mariano Moreno, Bernal, 237
Bienales de Francia, 261, 262
Bion, Wilfred, 255
Black Panthers, 235
Bleger, José, 133, 248, 249
Bosch, Beatriz, 207
Bosch, Lidia, 140, 142, 143, 193
Boschin, María Teresa, 158
Bourdieu, Jean Pierre, 120, 275, 289
Bowles, Samuel, 191
Braslavsky, Berta Perelstein de, 47, 70, 78, 79, 93, 94, 162, 163, 180, 185, 193, 208, 251, 259, 260, 261, 265, 270, 281, 286, 288, 295
Braslavsky, Cecilia, 57, 116, 121, 190, 211, 286, 287, 288, 289
Bravo, Alfredo, 70
Bravo, Héctor Félix, 70, 94, 104, 108, 179, 193, 222, 232, 249, 281, 283
Breyer, Isolda, 57, 58
Bronckart, Jean Paul, 153
Brusilovsky, Silvia, 165, 232, 237, 298
Buenfil, Rosa Nidia, 207
Bureau of Social Sciences Reserch, Universidad de Columbia, 235
Butelman, Ida, 227, 254, 271, 274

C

Caballero de las Palmas Académicas de Francia, 262
Cafiero, Antonio, 106

Calello, Hugo, 180
Camilloni, Alicia, 167
Cámpora, Héctor, 105, 188, 203
Canal 11, 165
Canal 7, 167
Canelas-Trevisi, Sandra, 153
Cano, Daniel, 81, 82
Caparrós, Nicolás, 159
Carbone, Graciela, 114
Carciofi, Ricardo, 288
Cárdenas, Lázaro, 190
Carli, Sandra, 212, 298
Carpani, Ricardo, 68
Carri, Albertina, 203
Carri, Roberto, 203
Carriquiri, Pilar, 148
Caruso de Carri, Ana María, 203
Caruso, Marcelo, 213, 296
Casa del Pueblo, 49
Cascallar, César, 158
Cassani, Juan, 51, 54
Castedo, Mirta, 147, 156
Castorina, José Antonio, 141, 149, 152, 153, 156, 165
Castro, Fidel, 69, 190
Casullo, Nicolás, 17
Cátedras Nacionales, 34, 199
Cátedras paralelas, 62, 70, 180, 185
Centro de Estudiantes Católicos, 51
Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, 51, 54, 74, 114, 115, 139, 159, 198, 250
Centro de Estudiantes de Medicina, 279
Centro de Estudiantes del Profesorado "Joaquín V. González", 49
Centro de Estudios Avanzados - CEA, 122
Centro de Estudios Multidisciplinarios - CEM, 122, 123, 125, 127, 128, 129

Centro de Formación Especialista en Rehabilitación de Impedidos - Universidad de Chile, 61
Centro Internacional de la Cultura Escolar - CEINCE, 85
Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CICE, 36, 163, 164, 171, 231, 232
Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social - CIPES, 241
Centro Nacional de Tecnología Educativa, 164, 165
Centros de Gestión y Participación, 124
Centro de Pedagogías de Anticipación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - CEPA, 123, 124, 125
Centro de Producción e Investigación Audiovisual - CEPIA, 141
Chávez, Fermín, 203
Ciclo Básico Común - CBC, 133, 169, 177, 262, 263
Cinterfor-OIT, 191
Cirigliano, Gustavo, 89, 91, 203, 284
Club Nueva Chicago, 241
Colegio Nacional de Buenos Aires, 66, 176, 246, 247
Colegio Nacional Julio A. Roca, 256
Collegium Musicum, 254
Comisión de Asesoramiento Pedagógico, Universidad de Buenos Aires, 166
Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 102, 103, 107, 286, 287, 288
Comisión Municipal de la Vivienda, 124
Comitas, Lambros, 233
Comité Científico Internacional, 261
Confederación General del Trabajo de los Argentinos, 68, 174, 186, 233
Congreso de Educación, 262
Congreso de Mujeres por la Paz, 53, 59
Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 86
Congreso Pedagógico, 80, 81, 106, 241
Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología – CINCECyT, 106

Consejo Nacional de Desarrollo – CONADE, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 138, 181
Consejo Nacional de Educación, 59, 95
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET, 207, 209, 232, 238
Consejo Venezolano del Niño, 144
Conservatorio Nacional de Artes y Oficios - CNAM, Francia, 262
Cornú, Laurence, 22
Córsico, Celia, 56, 107, 232
Cortada, Nuria, 161
Cossettini, Olga, 159
Crema, Mirella, 133
Cuczuzza, Rubén, 49, 65, 76, 159, 295
Curie, María, 49
Curso de ingreso, Universidad de Buenos Aires, 113, 133, 157, 158, 176, 246
Cuter, María Elena, 147

D

D' Onofrio, Victoria, 48
D'Alembert, Jean, 55
Davini, Cristina, 259
De Alba, Alicia, 207
de Ípola, Emilio, 122
De la Rúa, Fernando, 122, 125
De la Torre, Jorge, 49, 50, 51
De la Torre, Lisandro, 97
De Lella, Cayetano, 212
de Maeztu, María, 51
Debesse, Maurice, 51
Delich, Francisco, 104, 167, 210
Democracia Cristiana, 220
Departamento de Ciencias Sociales y Educación del Teachers College, Universidad de Columbia, 234

Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, 34, 122, 135, 226, 229, 270, 278, 279
Departamento de Investigaciones Educativas - DIE, México, 206, 210
Departamento de Orientación, Universidad de Buenos Aires, 174
Derrida, Gilles, 15, 16
Dewey, John, 275
Di Tella, Torcuato, 201
Didáctica, materia, 32, 70, 251, 252, 271, 273
Didáctica de Jardín de Infantes y de Escuela Primaria, materia, 140, 141
Didáctica de la Lectura y la Escritura, 147, 150
Didáctica de la Lengua, materia, 144, 153, 156
Didáctica de la Lengua, seminario, 148
Didáctica de la Matemática, materia, 141, 150, 156
Didáctica de la Matemática y de la Lectura y la Escritura, materia, 150
Didáctica de las Ciencias Naturales, materia, 150
Didáctica de las Ciencias Sociales, materia, 150
Didáctica de Media, materia, 264
Didáctica de Nivel Inicial, materia, 151, 264, 265
Didáctica de Nivel Primario, materia, 149
Didáctica Especial, materia, 253, 257, 259
Didáctica General, materia, 70, 134, 139, 251, 253, 258
Didáctica II, materia, 258, 259, 264, 265
Didáctica, maestría, 148, 168
Diéguez, Arturo, 71, 237
Dienes, Zoltan, 142, 143
Diker, Gabriela, 125, 127, 296
Dinámica de Grupos, materia, 254, 255
Dinámica de Grupos, Collegium Musicum, 254, 255
Diploma de Estudios de Profundización, Francia, 120
Dirección de Currícula de la Ciudad de Buenos Aires, 156
Dirección de Educación Especial, Venezuela, 145, 146

Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, 148
Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia, 147
Dirección de Primera y Segunda Infancia, Venezuela, 144, 145
Dirección Nacional de Planeamiento, Ministerio de Educación, 106
Dirección Nacional de Sanidad Escolar, 58
Dirie, Cristina, 256
Dorey, Roger, 120
Downing, John, 56
Duhalde, Eduardo Luis, 206
Dujovne, Carlos, 53
Dukelsky, Elena, 57
Dumazedier, Jofre, 229

E

Echeverría, Esteban, 166
Echeverría, Luis, 214
Economía de la Educación, 223
Editorial Aique, 64
Editorial Cartago, 80
Editorial Galerna, 214
Editorial Kapelusz, 56, 94, 102
Editorial Miño, 209
Editorial Santillana, 103
Editorial Vigil, 283
Educación de Adultos, seminario, 226
Educación Especial, materia, 59, 60, 61, 62, 180
Educación I, materia, 192
Educación Inicial, posgrado, 140
Educación Latinoamericana, seminario, México, 210
Einstein, Albert, 49
Ejército Revolucionario del Pueblo - ERP, 278
El Ateneo, librería, 53
Elola, Nydia, 251, 253
Engels, Friedrich, 234

Enriquez, Engène, 126, 262
Epistemología, materia, 62
Escolano, Agustín, 85
Escuela de Anales, 82
Escuela Mundo Nuevo, 272
Escuela n° 11, Distrito Escolar n° 20, Mataderos, 65
Escuela n° 23, Avellaneda, 163
Escuela n° 60, Avellaneda, 163
Escuela Normal de Paraná, 48
Escuela Normal de San Justo, 269
Escuela Normal Mariano Acosta, 65, 68, 89, 95
Escuela Normal n° 1, 177
Escuela Normal n° 4, 173, 174, 177, 219, 245
Escuela Normal n° 7, 48
Escuela Normal n° 9, 133
Escuela Nueva, 75
Espinoza, Ana, 150
Establet, Roger, 120
Estadística, materia, 160
Estatuto de Enseñanza Privada, 59
Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa, 59
Ética, materia, 52
Ezpeleta, Justa, 206, 277, 282

F

Facultad de Arquitectura, UBA, 186, 253
Facultad de Bellas Artes, UNLP, 197
Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 214
Facultad de Ciencias Exactas, UBA, 135, 157, 176, 182, 186, 193, 249, 253
Facultad de Derecho, UBA, 89, 90
Facultad de Derecho, Universidad de Belgrano, 254
Facultad de Farmacia, UBA, 191
Facultad de Humanidades, UNAM, 206
Facultad de Ingeniería, UBA, 92, 186

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, 121, 122, 190, 192, 241, 260, 287, 288, 289
Falcón, Rosa, 70
Fanon, Franz, 229
Fasce, Jorge, 149
Federación Juvenil Comunista, 68, 174
Federación Universitaria Argentina - FUA, 57
Feldman, Daniel, 297
Feldman, Jorge, 288
Feria del Libro, 92
Fernández, Guillermo, 102
Fernandez, Lidia, 98, 121, 250, 252, 253, 256, 257, 260, 265
Fernández, Susana, 147, 165
Fernández Lamarra, Norberto, 89, 114, 181, 212, 295
Fernández Long, Hilario, 67, 249
Ferreiro, Emilia, 141, 142, 143, 147, 152
Ferry, Gilles, 262
Ferschtut, Guillermo, 227
Filloux, Jean Claude, 261, 262
Filmus, Daniel, 78
Filosofía Antigua, materia, 178
Filosofía de la Educación, materia, 134, 249, 275
Filosofía de las Ciencias, 271
Fiorito, Noemí, 135
Fondo de Cultura Económica, 64
Formación de Formadores, 121, 260, 261
Franco, Pablo, 237
Freinet, Célestin, 229, 275
Freire, Paulo, 115, 227, 228, 229, 275, 282
Frigerio, Graciela, 113, 259, 295
Frondizi, Arturo, 96, 97
Frondizi, Risieri, 62, 134, 220, 249, 274, 275, 283
Frondizi, Silvio, 139
Fuentes Molina, Olac, 206
Fumagalli, Laura, 165

Fundación Barros Sierras para la Prospectiva Educativa, México, 214
Fundación MEVAL, 145
Furlán, Alfredo, 277

G

Gaitán, *Cacho*, 200
Garaudy, Roger, 73
García, Rolando, 135, 142
García, Victoria, 48
Geneyro, Juan Carlos, 277
Gentili, Pablo, 216, 297
Germani, Gino, 54, 72, 201, 248, 251, 275
Ghioldi, Américo, 138, 222
Gintis, Herbert, 191
Giordano, Luis, 58, 60
Goethe, Johan, 40
Gómez Sollano, Marcela, 207, 209
González Gaudiano, Edgar, 207
González Rivero, Julio, 273, 274
González, Dora, 297
Gore, Ernesto, 116
Gracianera, Jorge, 274, 275
Gramática, materia, 247
Gramsci, Antonio, 74, 85
Gremio Docente de la República Argentina, 74
Grinbank, Daniel Horacio, 67
Grosso, Carlos, 200
Gueventer, Élica, 73

H

Hall, Stanley, 51
Halperín Donghi, Tulio, 273
Harnecker, Marta, 71
Hassoun, Jacques, 22
Heidegger, Martin, 54

Hernández Arregui, Juan José, 139
Hillert, Flora, 191, 192, 297
Historia Argentina, materia, 159, 202
Historia de América, materia, 159
Historia de la Ciencia, materia, 159, 249
Historia de la Educación, materia, 72, 73, 114, 181, 183, 203, 223,
225, 226, 250, 273
Historia de la Educación, materia, UNLP, 276
Historia de la Educación Argentina, materia, 179, 213, 250, 273
Historia de la Educación Mexicana, materia, 207
Historia del Arte, materia, 160, 249
Historia General, materia, 202
Historia Social, materia, 66, 134, 160
Historia Social de la Educación, materia, 82, 134
Hogar Escuela de Ezeiza, 270
Hopen, Daniel, 159, 182
Houssay, Bernardo, 198

I

Iglesia Católica Tercermundista, 237
Iglesias, Luis, 70, 159, 180, 185, 270
Illia, Arturo, 50, 56, 67, 96, 97, 99
Illich, Iván, 282, 283
Imperatore, Amanda, 99
Instituto Argentino de Reeducción, 56, 57, 59, 60, 63
Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires,
278, 279
Instituto de Ciencias de la Educación - ICE, 38, 98, 104, 168, 230,
238, 239, 240, 241, 242, 250
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IICE,
17, 215, 242
Instituto de Psicobiología del Niño, 53
Instituto de Psicología y Epistemología - IPSE, 142, 143
Instituto de Relaciones Internacionales, 279
Instituto de Sociología, Universidad de Buenos Aires, 237

Instituto Juan B. Justo, 158
Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social -
ILPES, 102, 224
Instituto Libre de Segunda Enseñanza - ILSE, 98
Instituto Nacional de Enseñanza Técnica - INET, 164
Instituto Nacional de Formación Docente, 110
Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González", 49,
189, 258, 259
Instituto Torcuato Di Tella, 36, 100, 163, 232, 251, 253
Instituto Universitario Nacional de Arte - IUNA, 197
Introducción a la Filosofía Medieval, materia, 136
Introducción a la Filosofía, materia, 66, 177, 183, 220, 248
Introducción a la Filosofía Educacional, materia, 183
Introducción a la Historia, materia, 66, 177, 220
Introducción a la Historia de la Educación, materia, 183
Introducción a la Literatura, materia, 136
Introducción a la Pedagogía, materia, 33, 50
Introducción a la Psicología, materia, 90, 183, 248
Introducción a la Psicología Educacional, 183
Introducción a la Sociedad y al Estado, 167
Introducción a la Sociología, materia, 90, 248
Introducción a las Ciencias de la Educación, materia, 89, 90, 161,
177, 178, 181, 201, 220, 225, 247, 248, 250
Investigación Acción Participativa, 244
Isambert-Jamati, Vivianne, 120
Isella, César, 76, 77
Itzigsohn, José, 133, 135, 136, 159
IUFM, 261
Izquierda Nacional, 139, 198, 199, 200

J

Jaim Etcheverry, Guillermo, 262
James, Daniel 25
Jauretche, Arturo, 180
Jesualdo, 159

Jornadas de Historia de la Educación, 82
Jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 283
José, Susana, 212
Joyce, James, 118
Juventud Comunista, 50
Juventud Peronista - JP, 97, 104, 203, 233
Juventud Peronista Lealtad, 205
Juventud Radical, 104
Juventud Universitaria Peronista - JUP, 97, 212, 215

K

Kaufman, Ana María, 147, 148
Klimovsky, Gregorio, 62, 271, 274, 280, 284
Kohl de Oliveira, Marta, 152
Korn, Alejandro, 32

L

Labastida, Julio, 210
Lacau, María Hortensia, 245
Laclau, Ernesto, 198, 199
Lanusse, Alejandro Agustín, 276
Latendorf, Abel, 199
Laville, Blanchard, 262
Lazarsfeld, Paul, 235
Lemus, Luis Alberto, 102
Lengrand, Paul, 229
Lenzi, Alicia, 141, 147
Lerner, Delia, 133, 295
Levene, Ricardo, 54
Levin, Hugo, 214
Levy, Hilda, 141
Ley 1420, 76, 79, 80, 81, 249
Ley de Educación Nacional, 110, 125
Ley de Educación Superior, 110

Línea de Izquierda Mayoritaria - Tendencia Antiimperialista Universitaria – LIM-TAU, 182
Litwin, Edith, 98, 148, 156, 157, 256, 295
Llomovatte, Silvia, 173, 295
Lógica, materia, 271
López, Hebe, 99
Lorenzo, Ana, 78, 200
Lozano, Claudio, 209
Lucarelli, Elisa, 98
Luchilo, Lucas, 122
Luzuriaga, Isabel, 135, 136
Luzuriaga, Lorenzo, 93

M

Machinandiarena, Delia, 57, 58
Machinandiarena, Narciso, 57, 58
Maestría en Educación, UNAM, 206
Makarenko, Anton, 180
Maldonado, Olegario, 48
Manacorda de Rosetti, Mabel, 245
Mantovani, Frida Schultz de, 56
Mantovani, Juan, 33, 51, 52, 56, 91, 93, 133, 135, 201, 220, 247
Manzana de las Luces, 187
Mao Tse Tung, 118, 236
Marcuse, Herbert, 115
Marín, Juan Carlos, 180
Mármora, Lelio, 198
Martínez, Yolanda, 55
Marx, Carlos, 50, 53, 118, 199, 234
Mastelli de Miceli, Anunciada, 74, 75
Mayo Francés, 235
Mead, George, 221
Mendel, Gérard, 262
Menem, Carlos, 106
Menin, Ovide, 216, 242

Mérega, Herminia, 103, 114
Merton, Robert, 234
Metodología de estudio, materia, 247
Metodología de la Investigación, materia, 160, 164
Metodología de la Investigación Pedagógica, materia, 164
Miceli, Domingo, 74
Mignone, Emilio, 101, 104
Mills, Wright, 225
Ministerio de Educación, 281, 291
Ministerio de Educación de Venezuela, 144
Ministerio de Trabajo, 241, 281
Mocciola, Vicente, 134
Molinari, Claudia, 147
Montoneros, 97, 200, 205, 216, 278
Mora-Ninje, Carlos, 92
Moreira, João Roberto, 95, 96, 99
Moreno, Mariano, 80, 84
Morgade, Graciela, 7, 297, 301
Morgenstern, Sara, 99
Moruja, Ramón, 95, 96
Mosconi, Nicole, 262
Mounier, Emmanuel, 229
Movimiento de Cultural Popular, Brasil, 228
Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo, 186
Movimiento Revolución Peronista - MRP, 200
Muchnik, Ana María, 158
Murmis, Miguel, 274, 275
Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras, 55

N

Narodowski, Mariano, 64
Nascimento, Rosa, 78
Nassif, Ricardo, 56, 95, 191
Nemirovsky, Myriam, 141, 148
Nervi, Juan Ricardo, 70, 135, 180, 185, 270, 271, 275, 277, 281

Neufeld, María Rosa, 154
Noble, Julio, 49
Noche de los bastones largos, 35, 66, 71, 77, 93, 135, 142, 186, 187,
230, 249, 252
Nuguer, Laura, 116
Nun, José, 287
Núñez, Iván, 207
Nuñez, Violeta, 116

O

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
- OREALC, 107
Oficina Sectorial de Desarrollo de Educación, 101, 105
Olivera, Enrique, 125
Onganía, Juan carlos, 66, 101, 162, 174, 276
Ongaro, Raimundo, 233
Oporto, Mario, 208
Organización de Estados Americanos - OEA, 61, 102, 232
Organización Mundial de la Salud - OMS, 61
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -
OCDE, 100
Organizaciones y Administración Escolar, materia, 101, 102, 137
Ortega Peña, Rodolfo, 206
Ossana, Edgardo, 208
Ossenbach, Gabriela, 85
Oteiza, Enrique, 100, 227, 232

P

Pagola, Nora, 141, 236
Pain, Abraham, 232, 233, 236
Palti, Elías, 25
Parsons, Talcott, 275
Partido Comunista, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 120,
139, 203, 270
Partido Demócrata Cristiano, 104, 220

Partido Demócrata Progresista, 97
Partido Intransigente, 78, 104
Partido Justicialista, 213
Partido Obrero, 272
Partido Peronista, 78, 104
Partido Socialista, 272
Paso, Leonardo, 73
Passeron, Jean Claude, 120, 275
Pastores de la Cuaresma Holandesa, 163
Paviglianitti, Norma, 99, 138, 224
Payró, Analía, 159, 199
Payró, Ernesto, 199
Payró, Julio, 160, 249
Pedagogía, materia, 223, 225, 230, 231, 248
Pedagogía Asistencial, materia, 60
Pedagogía Correctiva, materia, 60
Pedagogía Diferencial, materia, 72
Peluffo, Julio, 57, 58
Perazza, Roxana, 212, 298
Pérez, Horacio, 212
Perón, Juan Domingo, 236
Pestalozzi, Johann Heinrich, 217, 270, 275
Petty, padre, 104
Piaget, Jean, 54, 72, 137, 142, 143, 145, 152, 153, 229, 253
Pineau, Pablo, 11, 85, 298
Pizzurno, Pablo, 50
Plan de Erradicación de Villas de Emergencia - PEVE, 118
Plan Trienal, 105
Planeamiento de la Educación, materia, 102
Planeamiento Educacional, seminario, Chile, 224
Platón, 217
Política de la Educación, materia, 181, 264
Política Educacional y Educación Comparada, materia, 94

Ponce, Aníbal, 49, 72, 75, 180, 226
Portantiero, Juan Carlos, 74, 159
Porto, Avelino, 104
Premio "Andrés Bello" - OEA, 61
Primeras Jornadas Metropolitanas sobre los Aportes de la Investigación para la Transformación Educativa, 241
Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, 230
Programa de Dificultades en Aprendizaje, Ministerio de Educación, Venezuela, 145
Programa de Extensión Universitaria para la Tercera Edad, 122
Proyecto Barracas, 34
Proyecto Isla Maciel, 34, 123, 135, 228, 271, 275, 276
Proyecto Maestro+Maestro, 63
Proyecto Manuales Escolares - MANES, 85
Proyecto XIII, 256
Psicoanalítica II, materia, 135
Psicoanalítica, materia, 114
Psicología, materia, 51, 52, 246, 249
Psicología de la Educación, materia, 56, 108, 137, 161, 223, 253, 254
Psicología de la Infancia, materia, profesorado, 49
Psicología de la Niñez y de la Adolescencia, materia, 252, 253
Psicología de la Personalidad, materia, 133
Psicología Evolutiva, materia, 249, 253, 254
Psicología General II, materia, 160
Psicología General III, materia, 133, 135, 136, 142, 152
Psicología Genética, materia, 141, 151, 152, 156
Psicología Social, materia, 222, 225, 254
Pucciarelli, Eugenio, 248
Pueblo y Cultura, Francia, 227, 228, 229
Puiggrós, Adriana, 86, 105, 117, 122, 159, 164, 188, 197, 236, 283, 296
Pulpeiro, Silvia, 98, 252, 253

Q

Quintanilla, Susana, 209

R

Rama, Germán, 107, 287

Ramos, Jorge Abelardo, 139, 199

Ramos, Juan P., 51

Rancière, Jacques, 125

Rapela, Pedro, 57, 58

Reforma Saavedra Lamas, 77

Repetto, Nicolás, 49

Revolución Cubana, 69, 199, 201

Revolución de Mayo, 80

Ribeiro, Darcy, 115

Rico, Norma, 164

Rigal, Luis, 191

Rodríguez Bustamante, Norberto, 62, 104, 166, 171, 200, 208, 215, 222, 238, 248, 256, 262

Rodríguez, Azucena, 277

Rodríguez, Lidia, 298

Romero Lozano, Simón, 107

Romero, José Luis, 66, 135, 160, 200, 220

Romero, Luis Alberto, 158

Romero Brest, Gilda Lamarque de, 33, 62, 91, 93, 103, 104, 108, 109, 135, 140, 161, 162, 163, 190, 193, 201, 207, 210, 215, 220, 221, 222, 225, 230, 232, 238, 241, 246, 247, 248, 257, 260, 265, 271, 272, 274, 275

Rosenbaum, Zulema, 135

Ruiz, Guillermo, 92

S

Saavedra Lamas, Carlos, 101

Sadovsky, Patricia, 156

Salonia, Antonio, 104

San Martín de Duprat, Hebe, 78

Sánchez, Florencio, 91
Sánchez, Gerardo, 139
Santaló, Luis, 165
Sarmiento, Domingo Faustino, 56, 57, 80, 81, 98, 137, 217, 287
Sartre, Jean Paul, 115
Schmucler, Héctor, 18
Schneuwly, Bernard, 153
Schugurensky, Daniel, 92
Schuster, Felix, 271
Schwartztein, Dora, 26
Secondi, Juan Carlos, 237
Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires, 169, 170, 171
Secretaría de Informaciones del Estado - SIDE, 106
Secretaría de Planeamiento de la Universidad de Buenos Aires, 241
Servicio de Investigaciones Curriculares de Educación a Distancia - SICADIS, 63
Sève, Lucien, 73
Shuberoff, Oscar, 167, 262, 263
Silver, Julia, 282
Sindicato de Educadores Argentinos, 200
Sindicato Gráfico Argentino, 174
Sirvent, María Teresa, 98, 151, 178, 179, 180, 215, 219, 250, 296
Sociedad Central de Arquitectura, 164
Sociedad de Historia de la Educación Argentina, 56
Sociología de la Educación, licenciatura, México, 189, 190
Sociología de la Educación, materia, 120. 137, 163, 181, 191, 223, 251
Sociología de la Educación, materia, Universidad de Río Cuarto, 188
Sociología Política, materia, Universidad de Columbia, 234
Solano Lima, Vicente, 205
Solari, Antonio, 49
Solari, Manuel Horacio, , 203, 213, 225, 251, 273, 278, 284
Solomonoff, Jorge, 279

Souto, Marta, 98, 245, 296
Spranger, Eduard, 51
Steinberg, Oscar, 197
Stokoe, Patricia, 255
Storni, padre, 104
Suárez Gómez, Calixto, 96
Szuster, Mauricio, 98

T

Taiana, Jorge, 105
Tandeter, Dora, 121
Tandeter, Enrique, 121
Tanne, Marta, 133
Tarnopolsky, Blanca, 246
Tavella, Nicolás, 221
Teberosky, Ana, 143
Tecnología Educativa, materia, 164, 167, 168, 170
Tecnología Educativa, maestría, 168
Tedesco, Juan Carlos, 107, 110, 203, 213, 215, 269, 296
Tejada Gómez, Armando, 76, 77
Teobaldo, Marta, 282
Teoría Sociológica, materia, Universidad de Columbia, 234
Terigi, Flavia, 156, 298
Terrorismo de Estado, 37, 120
Teruggi, Lilia, 147
Thedy, Horacio, 97
Tobar García, Carolina, 60, 62, 93
Toledo, Alejandro, 288
Torrado, Susana, 280
Torres, Carlos Alberto, 92
Torres, José María, 48
Toubes, Amanda, 135, 151, 226, 233, 276, 278
Traquia, Jorge, 49
Triple A, 188, 189
Tula, María Eugenia, 173

U

UBA XXI, 167, 171
Unesco, 61, 95, 96, 99, 102, 107, 224, 237, 277, 280, 284, 285, 286, 287, 288
UNICEF, 48
Unión de Maestros Primarios, 70, 71, 77
Universidad Autónoma de México - UNAM, 193, 206, 210, 212
Universidad Central de Venezuela, 145
Universidad de Belgrano, 254, 255, 256
Universidad de California - UCLA, 92
Universidad de Chicago, 183, 190
Universidad de Chile, 61
Universidad de Columbia, 96, 225, 228, 232, 234, 235, 236
Universidad de Harvard, 228
Universidad Nacional de Córdoba, 37, 261
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, 85
Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER, 208, 209, 214, 261
Universidad Nacional de General Sarmiento, 110
Universidad Nacional de La Pampa, 277
Universidad Nacional de La Plata, 51, 56, 60, 74, 94, 101, 106, 107, 156, 191, 197, 276, 277
Universidad Nacional de Lanús, 277
Universidad Nacional de Luján, 78, 81, 85, 87, 188, 189
Universidad Nacional de Río Cuarto, 188, 189
Universidad Nacional de Rosario, 175, 221
Universidad Nacional de Tucumán, 37, 189
Universidad Nacional del Comahue, 188, 189, 276, 277
Universidad Nacional del Litoral, 168, 226
Universidad Nacional del Nordeste, 85
Universidad Nacional del Sur, 188, 189
Universidad de París V, 120
Universidad de París X, 120, 261, 262
Universidad Pedagógica Nacional, México, 189, 190
Universidad Tecnológica Nacional - UTN, 118

V

Vainstein, Nilda, 135
Vales, Alicia, 103, 109
Van Gelderen, Alfredo, 104
Varsavsky, Oscar, 204, 237
Vasconi, Tomás, 221, 283
Vázquez, Silvia, 212
Verón, Eliseo, 274, 275
Vietnam, guerra de, 235
Vieyra Méndez, Luz, 99
Vigotsky, Lev, 87, 137, 152, 153, 253
Villar, Julio, 207
Villaverde, Aníbal 134, 139, 201, 251
Vior, Susana, 160, 222

W

Wallon, Henri, 54, 137, 152, 229, 252, 253
Weinberg, Gregorio, 93, 104, 158, 160, 179, 202, 207, 208, 222, 232, 250, 271, 281
Weissman, Hilda, 148
Weisz, Telma, 152
Wiñar, David, 98, 99, 181
Worker Educational Association - WEA, 229

Y

Yanes, Luis, 215, 216
Yapur, Clotilde, 282
Yrigoyen, Hipólito, 101

Z

Zea, Leopoldo, 115
Zona de Atención Prioritaria. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - ZAP, 123, 124, 125
Zonda, Héctor (seudónimo), 76, 78

Libros y publicaciones periódicas citados en la obra

- Archivos*, revista, 74
- Bergson, Henri, *Los datos inmediatos de la conciencia*, 53
- Blejer, José, *Psicología de la conducta*, 249
- Bourdieu, Jean Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción*, 275
- Braslavsky, Berta Perelstein de, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, 64
- Braslavsky, Berta Perelstein de, *Enseñar a entender lo que se lee*, 64
- Braslavsky, Berta Perelstein de, *La escuela puede*, 64
- Braslavsky, Berta Perelstein de, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, 56, 57, 60
- Braslavsky, Berta Perelstein de, *Positivismo y antipositivismo*, 54
- Cuadernos de Cultura*, revista, 76, 77
- Cucuzza, Rubén, *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo*, 83
- Cucuzza, Rubén, *Historia de la educación a debate*, 81, 83
- Cucuzza, Rubén, *La reforma educativa, signo de la época*, 75, 78, 79
- Cucuzza, Rubén, *Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica*, 83

Cucuzza, Rubén, *Yo argentino, la construcción de la Nación en los libros escolares*, 83, 85

Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina*, 85

D'Alembert, Jean, *Enciclopedia Francesa*, 55

Dewey, John, *Comparative Reading*, 56

Echeverría, Esteban, *Dogma Socialista*, 166

Educación popular, periódico, 70, 71, 76, 77, 270

Fanon, Franz, *Los condenados de la tierra*, 229

Fernández Lamarra, Norberto, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, 100

Fernández Lamarra, Norberto, *El peronismo participa del Congreso Pedagógico*, 106

Ferreiro, Emilia, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 143

Freire, Paulo, *Pedagogy of the Opressed*, 228

Frigerio, Graciela, *Las instituciones educativas: cara y ceca*, 129

Fronidizi, Risieri, *¿Qué son los valores?*, 249

Fronidizi, Silvio, *La realidad argentina*, 139

Germani, Gino, *Antología*, 251

Germani, Gino, *La estructura social de la Argentina*, 275

Hoy en la cultura, periódico, 76

La Vanguardia, diario, 49

Instituto de Ciencias de la Educación, *Boletín, "Serie participación"*, 239

Lerner, Delia y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, 152

Nassif, Ricardo, *Pedagogía general*, 94, 95

Noticias gráficas, diario, 49

Nuestra palabra, revista, 77

Nuestros hijos, revista, 77

Nueva era, revista, 77

Perón, Eva, *La razón de mi vida*, 83, 84, 85

Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, 72, 73, 75

Puiggrós, Adriana, *Historia de la educación argentina*, 208, 213, 214, 215

Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación*, 212
Puiggrós, Adriana, *La educación popular*, 213
Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio, *Historia de la educación iberoamericana*, 209
Revista de Ciencias de la Educación, 37, 272, 275, 282
Revista de Educación, Universidad de Harvard, 228
Rousseau, Jean Jacques, *El contrato social*, 84, 85
Sarmiento, Domingo, *La educación popular*, 137, 287
Solari, Manuel, *Historia de la Educación Argentina*, 273
Tedesco, Juan Carlos, *Educación popular hoy*, 287
Tedesco, Juan Carlos, *Educación y conocimiento*, 287
Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, 215, 276, 278, 283, 284, 286
Tedesco, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo*, 284, 286
Varios, *El proyecto educativo autoritario*, 287

Índice

Agradecimientos	5
Presentación <i>Graciela Morgade</i>	7
Prólogo <i>Pablo Pineau</i>	11
Introducción <i>Nicolás Arata, María Luz Ayuso, Jesica Baez y Gabriela Díaz Villa</i>	15
Entrevistas	
Berta Perelstein de Braslavsky	47
Rubén Cucuzza	65
Norberto Fernández Lamarra	89
Graciela Frigerio	113

Delia Lerner	133
Edith Litwin	157
Silvia Llomovatte	173
Adriana Puiggrós	197
María Teresa Sirvent	219
Marta Souto	245
Juan Carlos Tedesco	269
Anexos	293
La imagen y el sonido suman y multiplican sentidos	301
<i>Graciela Morgade</i>	
Los autores	303
Índice onomástico	305
Libros y publicaciones periódicas citados en la obra	329