

Razones y azares. Conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1975

1. Introducción. La conformación de la pedagogía académica en la Universidad Nacional de Córdoba supuso inscribir las trayectorias e intervenciones protagónicas de sujetos de tres grupos generacionales en procesos institucionales específicos muy marcados por la historia política nacional y local.

En este apartado introductorio daremos cuenta de referencias conceptuales que orientaron el estudio atendiendo al recorte de este trabajo: las formas ambiguas y escurridizas en que se produce la transmisión y herencia de un legado político-académico entre generaciones con sus implicaciones específicas en el campo institucional universitario.

1.1 Razones y azares

Construimos una perspectiva teórica que nos ayudó a tramar procesos institucionales, político-sociales y sub-

jetivos, orientando nuestra búsqueda a dar visibilidad a los modos particulares de configuración de la disciplina académica que no podían inferirse en nuestra hipótesis de modo directo de los planes o programas de estudio y resistían a esfuerzos explicativos de los procesos como producto de decisiones totalmente conscientes y transparentes.

Fuera de una lectura causal unívoca, para comprender los movimientos, cambios, rupturas y discontinuidades dentro del campo académico –como puede estudiarse en otros campos– apelamos a la idea de la confluencia de ciertas condiciones objetivas y aquellas

subjetivas que condensan historia social pero también son en buena medida azarosas.

En palabras de Bourdieu, “Fruto de la propia estructura del campo, es decir de las oposiciones sincrónicas entre las posiciones antagónicas (dominante/dominado, consagrado/novato, ortodoxo/herexe, viejo/joven, etc), los cambios que acontecen continuamente ...son en gran medida independientes en su principio de cambios externos que pueden parecer determinarlos porque los acompañan cronológicamente aun cuando parte de su éxito posterior se deba a esta concurrencia ‘milagrosa’ entre series causales –en alto grado– independientes” (Bourdieu, 1995: 355).

Pensado desde la constitución subjetiva inconsciente o desde la concepción bourdiana del *hábitus* que explica los movimientos del sentido práctico (Bourdieu, 1991), las razones no razonadas juegan un papel fundamental para comprender los derroteros personales y colectivos, signados en muchos casos por escisiones o fracturas en los procesos biográficos que terminan por expresarse en bifurcaciones de trayectorias solo comprensibles a la luz de la confluencia de subjetividad e historia política.

En ese sentido, la historia de una vida y también de la vida académica sería la reconfiguración nunca acabada de “historias”, divergentes, superpuestas, y su inteligibilidad es posible echando mano a la temporalidad como principio (de Coninck y Godard, 1989: 24-25).

1.2 “Hacer época” en el campo académico: de luchas, transmisiones y herencias

En el encuentro institucional, y en su historia, se producen movimientos de transmisión y herencia, pero siempre entre generaciones que de un modo u otro se ven dispuestas a “hacer época”. Debimos objetivar dos procesos complementarios y por momentos contradictorios aunque mutuamente configurantes: el de la lucha entre generaciones y el de la transmisión y reinención del legado de una a otra.

Luchar por “hacer época” sería el motor de la historia de un campo. Aunque cita extensa, vale la pena aquí traer la textualidad del pensamiento de Pierre Bourdieu: “No basta –propone el sociólogo– con decir que la historia del campo es la historia de la lucha por el monopolio de la imposición de las categorías de percepción y de valoración legítimas; la propia lucha es lo que hace la historia del campo; a través de la lucha se temporaliza. El envejecimiento de los autores, de las obras, de las escuelas es algo muy distinto del producto de un deslizamiento mecánico hacia el pasado: se engendra en el combate entre aquellos que hicieron época y que luchan por seguir durando, y aquellos que a su vez no pueden hacer época sin remitir al pasado a aquellos a quienes interesa detener el tiempo, eternizar el estado presente; entre los dominantes conformes con la continuidad, la identidad, la reproducción, y los dominados, los nuevos que están entrando y que tienen todas las de ganar con la discontinuidad, la ruptura, la diferencia, la revolución. “Hacer época” significa indisolublemente “hacer existir una nueva posición” más allá de las posiciones establecidas, por “delante” de estas posiciones, “en vanguardia”, e, introduciendo la diferencia, producir el tiempo”. (Bourdieu, 1995: 237).

&

Esta perspectiva rebasa la idea de pasaje naturalizado de viejos a jóvenes, de “don” o legado con recepción pasiva, para poner el acento en el esfuerzo del heredero para convertirse en tal.

Si en el campo artístico esta lógica es explicativa de la emergencia de autores faro respecto de un universo abierto de consumos culturales, la lucha y los procesos de transmisión y reinención de la herencia cultural entre generaciones tienen implicaciones específicas cuando se los intenta analizar en el campo universitario, pues este en un marco continente de las que se suponen apuestas colectivas, institución que da identidad y pertenencia (Remedi, 2008) y se temporaliza en una dinámica que supone junto con las discontinuidades, permanencias y coexistencias, que permiten pensar con mayor fuerza en los vínculos inter-generacionales.

En sentido amplio, al referir a la transmisión nos situamos en los siempre ambiguos y escurridizos procesos de marcaje y determinación entre pasados en los que operan sujetos que inscriben en un deseo y trazan huellas hacia el porvenir –en planos superpuestos que articulan voluntades de incidir y procesos inconscientes– y la posición activa de quienes juegan en el lugar de herederos, que se ligan, “repiten” (Remedi, 2004: 34)¹, pero a la vez marcan diferencias con ese pasado, con esos sujetos.

Esta perspectiva rebasa la idea de pasaje naturalizado de viejos a jóvenes, de “don” o legado con recepción pasiva, para poner el acento en el esfuerzo del heredero para convertirse en tal. La herencia, así, solo puede pensarse como “una adquisición apropiativa” que en términos de René Kaës (1996: 14-15) retomando a Freud, significa poner el acento en la doble condición de ser sujeto de una herencia y de la diferencia que el sujeto introduce en lo que recibe, en este caso de los académicos que marcaron caminos, los antecedieron, o con quienes se coexiste, en las apuestas institucionales.

Lucha y sujeción a la cadena de las generaciones sería el rasgo identitario de una condición en la institución universitaria: la de hacer época en un mundo de referencias en el que el sujeto se constituye en beneficiario y heredero y a la vez marca su signo de distinción del conjunto intersubjetivo.

Como sostiene Remedi (2008: 35), “...en la mayoría de los casos o de las etapas de la vida de una institución,



prevalece una visión dominante que tiene mayor legitimidad para imponerse, creando la ilusión de que existe una visión única y con frecuencia coherente de la vida institucional. Sin embargo, sobre todo en el momento de institucionalización de nuevas prácticas, donde aún no cristalizan ni se funden y confunden historias individuales y grupales, la relación entre los actos y su significación es más problemática y difícil de encontrar en un sentido único armado institucionalmente”. Allí el vínculo entre la historia individual con el orden imaginario institucional es cuya reconstrucción supone reconocer cómo el sujeto “...dispone, reacomoda, transfiere y transforma los significados institucionales y sociales que le son accesibles...” (Remedi, 2008: 36).

Es preciso en este análisis poner de relieve la noción de temporalidad en que se despliega todo proceso de transmisión inter-generacional, rechazando la visión de que se trata de una historia pre-figurada totalmente en el pasado y por lo tanto predecible de antemano pero reconociendo a la vez sus instancias de emergencia, las formas transformadas en que opera la huella de los que nos preceden.

Nada más lejano a la idea de una simple “sucesión” cuando vemos reaparecer huellas de gestos que remi-

ten a otra escena, que parecían olvidados, superados, o cuando se trata de lo que podemos interpretar como un "... tiempo rechazado, período cuya proximidad lo hace sumamente peligroso para no ser 'olvidado' ". (De Certeau, 1995: 80-81; 91).²

Ahí cuando en el campo universitario lo dominante es la circulación de formas de actuación más o menos reguladas e ideas bajo diversos dispositivos, ahí cuando observamos su rechazo, interrogamos si no obstante no se producía un cierto marcaje, en el sentido de que cabía suponer un registro de "gestos minúsculos" que modelan el pensamiento y las prácticas de modo imperceptible (De Certeau, 1995: 29), esas huellas que se transmiten y de las que se apropian los elegidos por quienes están en posición de transmisión así como por quienes se reconocen como sus destinatarios (Kaës, 1996). Como advierte Cornaz (1998: 39), lo que convoca a los hijos a reflexionar no es el espectáculo del mundo, sino una pregunta que se apropian a partir de una palabra paterna, es decir, "una palabra que les es dirigida".

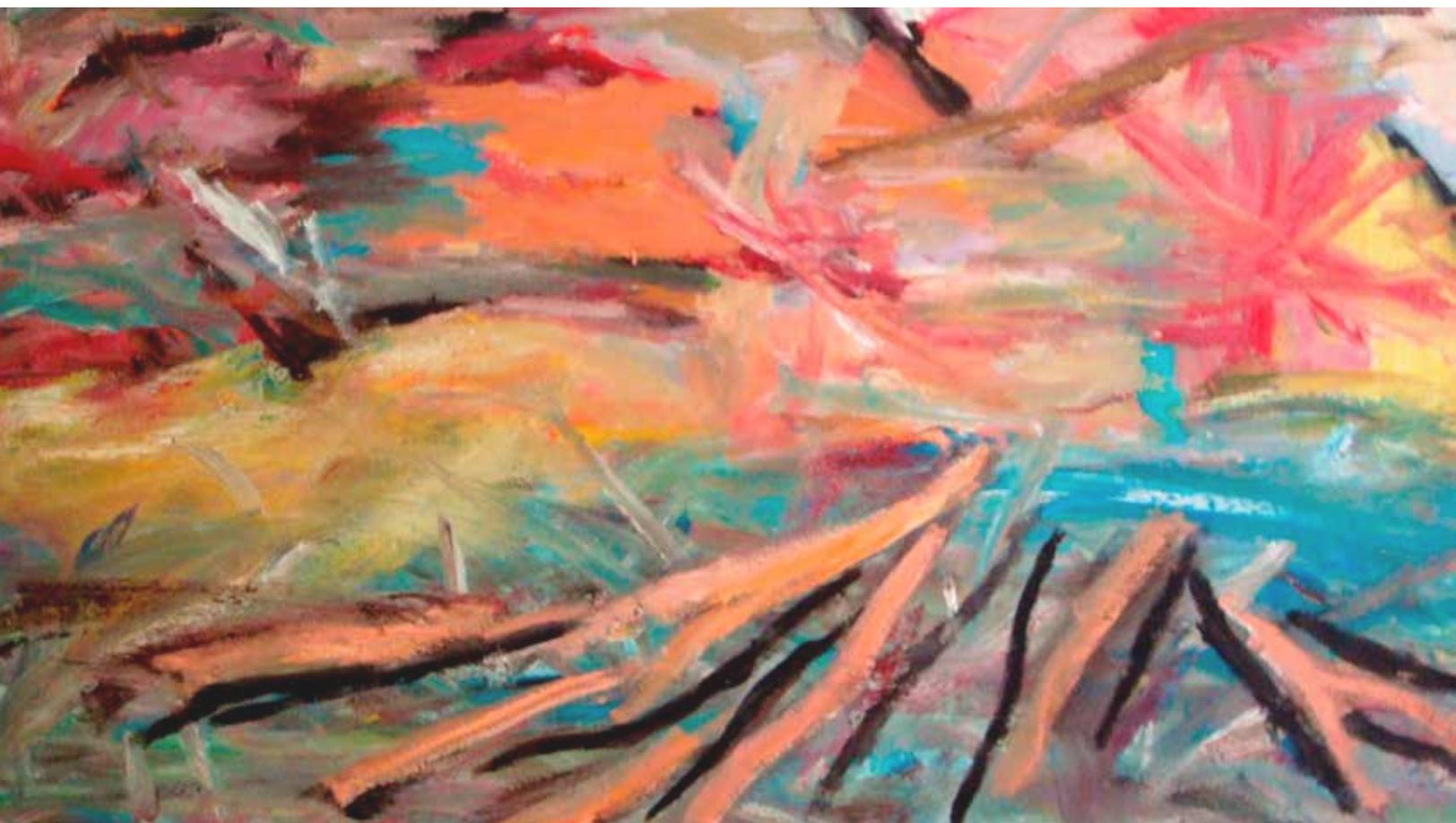
En estrecha relación entre una visión sobre la temporalidad, el vínculo entre generaciones y las huellas que se van trazando en procesos de transmisión, nos apropiamos de la idea de que "Nada puede ser abolido que no aparezca, algunas generaciones después, como enigma, como impensado, es decir, incluso como signo de lo que no pudo ser transmitido en el orden simbólico". (Kaës, 1996: 60-61).

Las instituciones, siguiendo la idea de Pierre Legendre (1996: 160-163), serían espacio de despliegue del "orden político de las filiaciones", espacio de estructuración de un "(...) vínculo político vital (...): vivimos *en el nombre de*."

En una institución universitaria y entre generaciones, de eso se trata este relato.

2. Narrar una historia académica

La indagación de estos procesos en el campo universitario supuso un trabajo interpretativo de construcción de una



trama de una multiplicidad de referencias –entrevistas, documentos institucionales, biografías, autobiografías, imágenes en documentales, publicaciones periódicas– que aspiró a ser, antes que señal empírica de lo vivido, un lugar de configuración activa de sentidos que en este artículo se exponen a la crítica.

Esos sentidos se fueron anudando desde el mismo recorte del campo empírico del estudio, el campo institucional, espacio de relaciones sociales raramente idílicas –un campo de luchas– que establece fronteras entre su adentro y el afuera desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, escritura de una novela institucional (Remedi, 2008), que precisamente es la que va tramando los vínculos intersubjetivos entre generaciones y en el interior de cada una de ellas. Proponemos el esfuerzo de comprender este breve relato imaginando tras su huella una “novela familiar” en sentido freudiano (Freud, 1909, 1979), desde el “mito de nacimiento del héroe” hasta ese “algo extraño [que] forma parte de la familiaridad”, un “conflicto interminable” (De Certeau, 1993: 319-320), que en nuestro caso, mostrará el lugar ocupado por unos y otros en un ámbito institucional destinado a trascender a sus sujetos.

La universidad como “institución de vida”³ tiene en ese sentido función estructurante en los procesos de construcción identitaria que se producen en los avatares de la escritura de esa novela,⁴ en la que se despliegan procesos de carácter estructural en simultaneidad con momentos-acontecimientos generativos en el devenir cotidiano, soporte o disruptivos en relación con las tendencias históricas fundacionales.

Estas páginas tratan de los que he construido como sentidos principales de esos procesos de transmisión, adoptando como criterio de exposición el recorte temporal que permite hacer visible las relaciones entre tres grupos generacionales identificados, como aquellos que se configuran intrageneracionalmente, por diversas circunstancias y adscripciones político-académicas.⁵

Iniciaremos por una caracterización general de los procesos político-académicos para luego referenciar al-

gunas resonancias en el plano de los sujetos, la disciplina académica y los procesos de transmisión.

2.1 Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas

La inestabilidad, confrontación y exclusión políticas fueron rasgos consustanciales de veinte años de historia nacional entre 1955 y 1976, situación que marcó decisivamente a las universidades nacionales y a la de Córdoba en particular. Los acontecimientos políticos disruptivos en la vida académica hicieron oscilar a la universidad entre creaciones y apuestas intelectuales variadas y fortísimos clivajes institucionales, con huellas de exclusiones y al mismo tiempo, la consolidación de los estudiantes y de los docentes como actores políticos. (Coria, 2013).

Avanzado 1955, los claustros académicos y la ciudad seguían registrando los efectos del cimbronazo político nacional de la autodenominada “Revolución Libertadora”, movimiento cívico-militar que derrocó al segundo gobierno del General Juan Domingo Perón, y abrió el largo período de la resistencia peronista con el líder en el exilio.

La vida universitaria se vio especialmente impactada por múltiples y contradictorias medidas político-

académicas en la segunda mitad de los 50, que oscilaron entre la intervención de la universidad⁶ con la exclusión de sectores peronistas de los concursos docentes –en este tiempo, fuertemente connotados políticamente– hasta aquellas que habilitaron la que podemos interpretar como una etapa de re-fundación reformista de la vida académica (Coria, 2001), con la recuperación de los principios de autonomía, co-gobierno y libertad de cátedra, acuñados en la Reforma de 1918.

Después de las depuraciones iniciales, poco a poco se fue recuperando la institucionalidad universitaria reformista, aunque con disputas políticas de relevancia, como la confrontación conocida como “Universidad Laica o Libre” en 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi. El golpe de estado del general Juan Carlos Onganía en 1966 vuelve a abortar las transformaciones reformistas sostenidas durante el corto gobierno de Arturo Illia, hasta la recuperación democrática con el triunfo de Héctor José Cámpora en 1973, que abrió nuevos desafíos en una convulsionada vida universitaria, para luego llegar a una clausura definitiva anticipada en 1974 y que termina por concretarse con el sangriento golpe cívico-militar de 1976.

Desde un esfuerzo por vincular distintos actores y niveles de análisis –político nacional, local, específicamente universitario– buscamos poner de relieve ahora ciertas condiciones que hicieron posible dejar atrás las mutuas exclusiones y pasar desde un encapsulamiento inicial de la actividad universitaria a la recuperación y también re-significación del sentido crítico de aquel movimiento reformista de 1918, admitir la conflictividad esencial de la vida académica en tanto lugar de despliegue de actores políticos y advertir también el gesto de los universitarios de contestación ante las imposiciones gubernamentales.

2.2 Nuevas condiciones académicas en la UNC en tiempo reformista (1955-1966)

Los años que llegaban fueron ricos, a la vez que altamente complejos, en materia de consolidación de las medidas políticas adoptadas en la universidad con la intervención.

&

Las pretensiones modernizadoras habían llegado a los claustros mediterráneos, como también se observaron en ese tiempo en la Universidad de Buenos Aires y en el mismo aparato científico-tecnológico nacional que generó sus propias instituciones como signo de apertura al desarrollo.

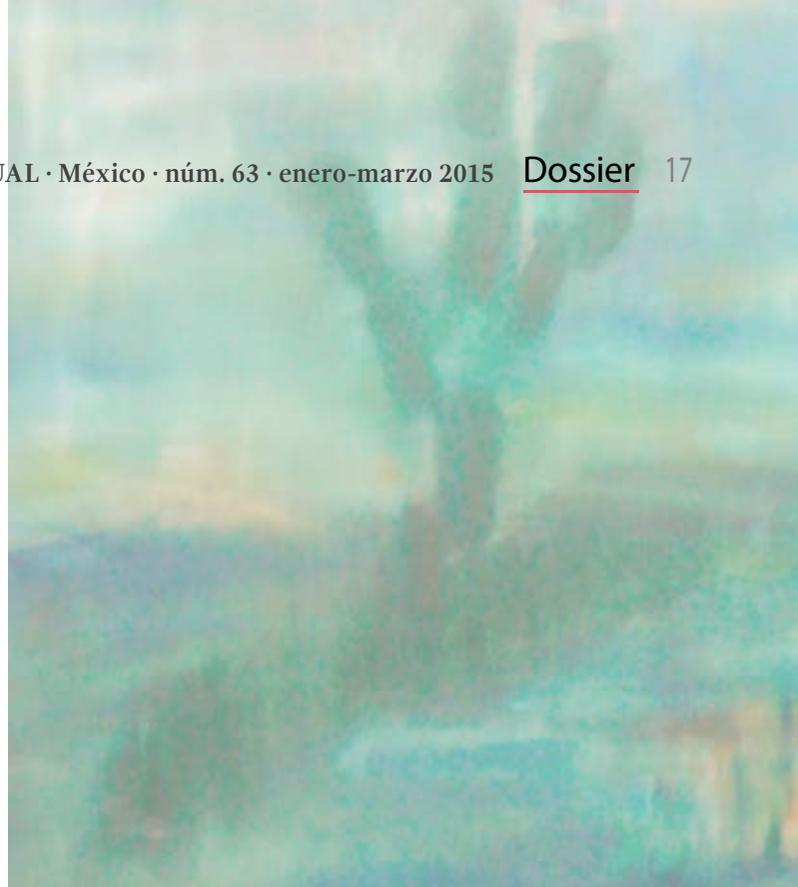
Entre mediados de 1956 y fines de 1957, un conjunto de decisiones de carácter regulativo modificaron sustancialmente la vida universitaria y perduraron desde entonces, a pesar de los profundos cambios políticos que se plantearon diez años más tarde con la nueva intervención a las universidades producto del golpe de Onganía.

De hecho, las variaciones académicas pusieron a tono a la universidad con los parámetros hegemónicos de progreso y confianza en el desarrollo de la economía, la ciencia, la tecnología que, con matices, se expresaba como un fenómeno extendido en las universidades nacionales y latinoamericanas, en un contexto en que los gobiernos latinoamericanos –con el auspicio de organismos internacionales– situaban en el “desarrollo” la clave del progreso para el mundo de posguerra. (Brunner, 1987: 29-66).

En esos años se avanzó en la organización del sistema científico-tecnológico que venía a encuadrar las actividades científicas dispersas. Los 50-60 se destacan en fundaciones de esta naturaleza, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 y el Consejo Nacional de Desarrollo –CONADE– en 1961. (Southwell, 2003).

Con el emplazamiento de fábricas automotrices y el crecimiento demográfico, la ciudad de Córdoba entró sobre fines de la década en un camino decidido de modernización, que también se expresó en diversos planos de la vida colectiva urbana, aunque ella siguiera preservando signos de su larga tradición. (Gordillo, 1996).

Las políticas de las intervenciones rectorales se trazaron en un marco de transformación de dos condiciones estructurales –el crecimiento de la matrícula estudiantil y de la planta docente– condiciones que también tuvieron implicaciones en la adopción de medidas específicas en relación con el espacio disponible para el desarrollo de la actividad académica que se redefinió en sus nudos fundamentales. Siguiendo una tendencia general de la educación superior en el país (Cano, 1985), la universidad en su conjunto creció, aunque tras un breve lapso de decrecimiento entre 1956-1962 (UNC, 1970:25 y ss.).⁷ En-



tonces también crecía de modo leve aunque progresivo el núcleo de profesores de la Universidad de Córdoba (UNC, 1970: 75-81).⁸ Fue aproximadamente hacia 1961-1962, a posteriori de la sustanciación de concursos, que las dedicaciones simples se transformaron en dedicaciones completas o exclusivas a la universidad, generándose nuevas condiciones en el sentido de configuración de la denominada por José J. Brunner “profesión académica” (Brunner, 1987: 34-35).⁹

Sobre la base de esas novedosas condiciones estructurales y la reconfiguración del mapa de posiciones académicas, se avanzó en decisiones para la concreción del ideario re-fundacional reformista que se asumía heredero de la Reforma Universitaria de 1918, de las que destacamos como símbolos en esta instancia la recuperación de la autonomía a través del co-gobierno y los concursos universitarios, articulados en los nuevos estatutos de la UNC (1958) y la construcción de la Ciudad Universitaria.

Emulando experiencias internacionales, la existencia de una Ciudad Universitaria constituiría una condición de posibilidad para nuevas y más vigorosas realizaciones académicas, aunque para algunos sería a su vez una forma de hacer más controlables las históricas manifestaciones del estudiantado cordobés que desde 1918 venían tomando las calles de la ciudad. (Crespo, 1999: 185).

Al menos en los años 60 y 70, constituyó asimismo un espacio identitario clave en la conformación del clima académico-estudiantil que pasó a ser dominante en esa etapa.

2.3 La generación fundacional de los estudios pedagógicos en la FFyH

En los primeros años de la Facultad de Filosofía y Humanidades creada en 1946 los estudios pedagógicos estuvieron ausentes, si los pensamos sistematizados en una carrera discriminada en el marco de los estudios filosófico-humanísticos que se ofrecían en tiempos de los institutos, forma de organización inicial de esa unidad académica. Se habían incorporado iniciáticamente asignaturas pedagógicas para la formación de profesores en Filosofía, Historia y Letras. Hacia 1953 los estudios pedagógicos asumieron su carácter de carrera articulada, diferencial de las otras que se dictaban en la Facultad, bajo el paraguas de la entonces definida como carrera de "Pedagogía". En solo algunos meses, pasó a denominarse escuela y carrera de "Ciencias de la Educación", una de

las cuatro de la Facultad. En 1954, cambiaba nuevamente de denominación por la de "Escuela de Pedagogía", con correlativos cambios de asignaturas en el plan de estudio, para volver a sufrir tres modificaciones próximas en el tiempo, una a inicios de 1956, cuando se creó la carrera de "Psicología y Pedagogía", otra en 1958, año en que se definió como carrera de "Pedagogía y Psicopedagogía", dependiendo ya del nuevo Departamento de Pedagogía, y finalmente "Pedagogía" en 1962. Recién en 1969 se pasarán a constituir las modernas Ciencias de la Educación.

En cuanto a los perfiles formativos, los planes de estudio que acompañaron esas variaciones de denominación mostraron una pérdida progresiva del peso de la filosofía en la formación, el lugar relevante que pasó a tener la psicología y los movimientos de lo específicamente pedagógico en sintonía con esos cambios, hasta mostrarse en 1958 y sobre todo en 1962 en los planes que elabora el mismo Departamento de Pedagogía, como aquellos en que mayor reconocimiento relativo tienen las asignaturas pertinentes al campo disciplinario.

Esos cambios se establecieron en un marco de conflictividad institucional –con conflictos expuestos y otros silenciosos y larvados– en los que incidieron de modo simultáneo factores objetivos y subjetivos.

El ámbito particular de pedagogía en la Facultad de Filosofía desde 1956 y durante esos cortos pero significativos primeros años posperonistas, vio definir un cuerpo de académicos más o menos estable, con cuatro profesores de diversa procedencia. Provenían de Córdoba capital y del interior y de otros contextos provinciales, en uno y otro caso, coyunturalmente del extranjero: María Esther Saleme de Burnichon (1956), Adelmo Montenegro (1956), María Margarita Andrés (1957) y Juan Carlos Agulla (1959).

Llegaron a hacerse cargo de la enseñanza de la versión de pedagogía académica que ayudaron también a construir desde diferentes matrices experienciales y de formación. Encontramos en ellos una gran variación de experiencias individuales, formas de socialización temprana y en materia de formación, capital relacional



En ese marco, su ingreso en la academia cordobesa fue producto de un proceso de re-fundación institucional, caracterizado por un conjunto de medidas de carácter político-académico de negación simbólica del ideario peronista y de exclusión a través del mecanismo de los concursos que constituyó un evento crítico dentro de la institución.

Córdoba habría sido elegida por múltiples razones que incluyen a la vez que rebasan la explicación de su lugar como ciudad cuna de la reforma universitaria. Su paisaje, su ser lugar de paso, la ilusión prospectiva del progreso, el prestigio de su ser doctoral. También múltiples razones individuales o socio-políticas coyunturales que escapan a las estadísticas económicas y sociales e incluso al imaginario colectivo que llevaba años de sedimentación.

Las razones de su incorporación se diversifican: en parte, habrían sido buscados por carecer internamente de personal formado para hacerse cargo de la formación que se propiciaba, situación que perduró durante los primeros años de los 60. En parte, habrían sido convocados por efecto de las razones políticas a las que aludíamos y en parte también, llegarían sin mediaciones explícitas, para actuar una vocación formadora en un contexto de liberalidad política y creación intelectual que comenzaba

acumulado, posiciones en el campo político, aunque compartieron desde sus lugares los acontecimientos que en la historia nacional han sido como vimos de gran relevancia para la vida universitaria.

Las trayectorias dan cuenta de las formas singulares en que se construye la biografía y el que podemos imaginar como un telón de fondo circunstancial y común. En esas trayectorias los acontecimientos político-sociales de los diferentes tiempos recorridos se imbrican bajo la forma de eventos críticos (Coria, 2001).

El mundo común que hemos reconstruido ha sido el aprovechamiento de oportunidades formativas y de socialización en la vida política hasta los primeros años de la década de los 40 y la efectiva incidencia del peronismo en la vida de estos académicos, como la razón por la cual las trayectorias se bifurcan de la línea de inserción que se venía trazando como universitarios, para marcar su reincorporación post 1955 en un contexto de recuperación de la autonomía universitaria, como lo hicieron muchos intelectuales en el país.



Podemos entonces aproximarnos a ese “arte” común, desde la diferencia, combinando el registro que queda en los protagonistas de la historia con el texto de la palabra profesoral plasmado en los programas de estudio, que dieron cuerpo a aquel plan de “Pedagogía y Psicopedagogía” organizador académico en los primeros años de la década de los 60.

a generalizarse más allá de la aristocracia doctoral local, con la participación de los sectores medios en la vida académica.

Su inclusión aportó caso a caso y colectivamente de modo particular en ese proceso de institucionalización académica de la disciplina, en un contexto institucional que marcó las formas locales de entender la re-fundación universitaria. La actuación de los primeros académicos específicamente destinados a pedagogía fue de importancia por tres razones fundamentales. Por un lado, se sumaban a un conjunto de académicos de reconocido prestigio en la ciudad y más allá de ella, conformándose importantes redes de relaciones sociales y académicas. En segundo lugar, contribuyeron a construir ese prestigio desde sus trayectorias singulares de formación y experiencias de vida. Finalmente, se perfilaron como los profesores que marcaron la formación del primer grupo de alumnos numéricamente más relevante que egresó de la academia invistiendo un título profesional especí-

fico con proyección en relación con la misma academia sobre los años 70. Fue este último el grupo generacional que asumió la hechura de la pedagogía en una versión crítica, así como también dio lugar a otras expresiones que aunque no dominantes en el espacio institucional, sí reflejaron un marcaje diferente de la misma formación. Prospectivamente, los académicos que iniciaban su recorrido formador entre mediados y fines de los 50, también participaron en la formación de las jóvenes generaciones que ingresaron al concluir la década de los 60.

En síntesis, con ellos se abrió un proceso de transmisión específico de una investidura académico-profesional que como tal, hasta la fecha, muestra la vigencia de complejos mecanismos de auto-reproducción de los académicos de una disciplina preocupada particularmente en explicarlos y prescribirlos, como es la pedagogía.

Es crucial así el lugar que tienen los maestros fundacionales en todo proceso de institucionalización

disciplinaria, pues conforman grupos intelectuales que mediatizan la incorporación de las novedades. También destacamos la relevancia histórica que tuvo para la pedagogía local ese tiempo de estructuración de un mito fundacional (Enriquez, 1993), que ha sido operante hasta nuestros días.

Aunque reconocible como núcleo generacional por ciertos avatares que lo liga a los marcajes de época y coyunturas, los académicos iniciáticos no son ciertamente homogéneos en un conjunto de rasgos. Sin embargo, potenciando sus propias herencias en su actuación conjunta en un contexto institucional que se re-fundaba, los maestros iniciáticos recuperaron huellas de sus trayectorias previas a su ingreso y construyeron modos de hacer singulares en encuentro con las condiciones y oportunidades de la vida institucional permeada por los avatares políticos nacionales y locales. Cada uno de ellos transmitió gestos reconocibles de su impronta personal, construida como matrices de las que sólo registraremos algunos fragmentos, los que entendemos principales.

En contrapunto, el “arte de vivir” según “modelos intelectuales” (Bourdieu y Passeron, 1993:59), no fue un acto homogéneo, como sociológicamente puede generalizarse. Cada maestro ocupó un lugar diferencial en el imaginario del grupo estudiantil, fundamentalmente, por la apropiación de los gestos que se pusieron en juego en los actos de transmisión. Podemos entonces aproximarnos a ese “arte” común, desde la diferencia, combinando el registro que queda en los protagonistas de la historia con el texto de la palabra profesoral plasmado en los programas de estudio, que dieron cuerpo a aquel plan de “Pedagogía y Psicopedagogía” organizador académico en los primeros años de la década de los 60.

2.3.1 El aprendizaje de la crítica en las prácticas formativas en didáctica

María Esther Saleme de Burnichon fue elegida por sus discípulos como “la” maestra que contribuyó con su práctica pedagógica a la conformación del espíritu crítico

dominante en la pedagogía en los 70. El compromiso político de María Saleme en el ámbito universitario fue una impronta que marcó su posicionamiento a la vez que diferenciación en el campo académico, fundamentalmente a mediados de los 60. Precisamente, en 1966 cuando es separada de la universidad por los efectos del golpe militar de Juan Carlos Onganía en las políticas universitarias. La transmisión a las nuevas generaciones en formación de este gesto, es recuperada en la memoria reconstructiva de los protagonistas.

Las clases de Didáctica General y Especial con “la Burnichon”¹⁰ son especialmente recordadas por la mayoría de los entonces estudiantes, pero fundamentalmente, por quienes pasaron luego a ocupar posiciones docentes en éste como su campo principal de interés.

Según los programas a los que hemos podido acceder,¹¹ las preocupaciones en el campo didáctico –marcadas por una perspectiva de reflexión filosófica– remitían en aquel tiempo iniciático a una especial combinación de la pedagogía científica por entonces dominante con un fuerte reconocimiento a los aportes más avanzados de la psicología de época –fundamentalmente en las versiones francesa, americana y suiza– desde donde interpretamos,





la didáctica encontraba justificación. Con autores como Newcomb, Pieron, Woodsworth, Pavlov, Merleau-Ponty, Piaget, Bresson, Ancona-Buytendijk, Oleron, Janet, Nuttin, Dottrens, Coussinet, Freeman, Sánchez Hidalgo, Lemus, Bradford –por citar sólo algunos– se abordaban como núcleos específicamente didácticos –aunque no en el orden con que los referenciamos– los problemas generales de metodología, los objetivos educativos –generales y específicos–, métodos y técnicas adecuados a un tipo de enseñanza –individualizada o socializada–; la dinámica de la clase, la evaluación del trabajo y el rendimiento –individual y de la clase–, el control de los resultados y el valor predictivo de la evaluación; la selección de contenidos y actividades –materia y método, materia y evaluación–.

El recuerdo de las primeras estudiantes no es tan analítico como los textos y temáticas que hemos enunciado. Antes, se recuesta fundamentalmente en dos hilos del tejido que entendemos construyó incipientemente el que denominamos “mito fundacional” de la pedagogía local: una imagen de sujeto y de un particular modo de hacer. La imagen construida en los primeros pasos académicos entrelaza rasgos físicos, objetivos, del ser y del caminar y un conjunto de atributos como la sabiduría, la humildad, ser ejemplo de vida. Se construyó un “modelo intelectual” del

que se destacan como rasgos principales la promoción de un modo crítico de pensar, de apertura a nuevos horizontes y de vincularse con la teoría; las prácticas de lectura que se inscriben en la pregunta, en la incerteza, en el abordaje de diferentes registros de lectura. La analogía con el acto de “ir a buscar petróleo” sirve para ilustrar el registro de la modalidad promovida con los estudiantes, donde leer y hablar antes que escribir habrían sido marcas de hechura intelectual.

La fuerza de la metáfora-recuerdo, análoga con la imagen de los lectores como “viajeros” que “circulan por las tierras del prójimo, nómadas furtivos a través de campos que ellos no han escrito” (De Certeau, citado por Chartier, 1992: 23), nos permite hoy reconocer que leer entonces tuvo un sentido especial, marcado a la vez por los recorridos propuestos, por una manera de promover la relación del sujeto con el texto. Contra las obligaciones de la “voluntad prescriptiva” del texto escrito, interpretamos, se abría en la institución formadora un lugar a “...las astucias que desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entrelíneas, para subvertir las lecciones impuestas”. (Chartier, 1992: 19-20).

La palabra de los protagonistas, formulada hoy desde opciones profesionales diferentes de la didáctica, o desde posicionamientos en ese campo que se alejan de enfoques y contenidos transmitidos en aquel entonces –efecto fundamentalmente de las revisiones internas en el mismo campo conceptual, en un tiempo de crisis epistemológica– se reapropia de las prácticas antes que de aquella impronta filo-psicológica y escolanovista de avanzada para la época.

2.3.2 La pedagogía de “un hijo del idealismo alemán”

El enfoque vinculado de modo predominante con la tradición del idealismo alemán incipientemente disputado para la pedagogía como disciplina académica, encontró su lugar de expresión en las cátedras de pedagogía, filo-

sofía de la educación e introducción a la filosofía –las tres simultáneamente sostenidas por Adelmo Montenegro como profesor titular, en la primera, con Magalí Andrés de Varela como profesora adjunta, en la última, con María Saleme como profesora adjunta y luego Elma Estrabou, como jefe de trabajos prácticos–.

El sesgo filosófico alemán de la pedagogía que se enseñaba en aquellos primeros años de la década de los 60 –variable de año en año en el ordenamiento del programa, pero no en su enfoque y contenidos– es más que evidente al reconocer en el núcleo del programa, las denominadas “categorías pedagógicas fundamentales”. Desde un planteamiento relacional como objetivo de la pedagogía, la relación educativa se introducía desde las categorías de educando –educabilidad–, educación negativa y positiva, educador –el ser del educador, el papel del educador en la relación educativa, los móviles de la actuación educadora, el amor pedagógico, vocación y profesión educadora–, el contenido cultural de la educación, el ideal pedagógico.

También aborda entre otros el problema de la “cientificidad de la pedagogía”, donde tiene cabida la definición de la pedagogía como ciencia del espíritu, la distinción entre pedagogía normativa y pedagogía empírico-experimental y la alusión a la unidad de la pedagogía como ciencia, justificada claramente desde la relectura de Saúl Taborda.

La preocupación por los problemas del sistema y la realidad educativa coyuntural se incorporaban bajo el paraguas de las etapas e instituciones de la educación siendo la pedagogía universitaria una particular preocupación que también se articuló con el sentido de la creación del Instituto Saúl A. Taborda en la misma facultad.

Si los contenidos de la formación dan cuenta de la dominancia de la tradición alemana, más se refleja en la bibliografía utilizada, en la que se muestra un uso reiterado para diferentes unidades de programa, de autores como Spranger, Dilthey, Scheller, Flitner, Hubert, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, Nohl y, de modo insistente, Saúl Taborda con sus investigaciones pedagógicas (1951).

&

Se construyó un “modelo intelectual” del que se destacan como rasgos principales la promoción de un modo crítico de pensar, de apertura a nuevos horizontes y de vincularse con la teoría; las prácticas de lectura que se inscriben en la pregunta, en la incerteza, en el abordaje de diferentes registros de lectura.

Una imagen articuladora de filosofía y política se desliza en los rasgos distintivos que reconstruyen los protagonistas de esta historia en su encuentro con los gestos de esta matriz formativa donde se traman, contradictoriamente, desde las imágenes de ser “autodidacta”, “hijo del idealismo alemán medio crítico”, “...lector increíble, de bibliotecas extraordinarias abiertas a los estudiantes”, un hombre para quien contaban “las relaciones públicas” o las prácticas institucionales en el ámbito de la política educativa provincial, hasta la percepción de sus clases como exhibición de cualidades argumentativas sin demasiados atractivos desde el punto de vista filosófico o pedagógico, abierta invitación a la confrontación.

Cabe preguntarse si el sesgo de época no marcó cierto alejamiento de la perspectiva teórica del idealismo alemán, sin producirse entonces recuperaciones que hoy sí se promueven conscientemente por la mayoría de las protagonistas de esta historia. No obstante –y sin temor a equivocarnos– Adelmo Montenegro habría tenido un peso de vital importancia en la pedagogía local y el conjunto de la facultad antes que en las aulas, por su posicionamiento desde diversos lugares de la gestión institucional, articulando el gesto político clara-

mente percibido en su hacer didáctico. Tanto desde su posición de decano como de director del departamento de pedagogía, fue un actor central en la consolidación de los estudios humanísticos en general, pedagógicos en particular, de su expansión a nivel nacional y en un plano de mayor proximidad con el universo estudiantil, un académico preocupado por alentar iniciativas a la vez que por generar condiciones para dar continuidad a sus estudios.

2.3.3 El gesto erudito en historia de la educación

El gesto universalista y erudito reconocido en la trayectoria de María “Magalí Andrés” y de modo común por los sujetos de la generación que consideramos, se plasma con claridad en su propuesta de enseñanza que abre el recorrido a la vasta historia de la educación y de la pedagogía en sus diferentes épocas, espacio enseñante en que ese gesto se articula tanto con el contenido como con el método analítico incorporado en la enseñanza.

La relación entre historia y educación define la apertura del programa y es un signo del enfoque sostenido y de la rigurosidad en el abordaje metodológico de la disciplina. Para nombrar algunos rasgos relevantes, destaca la relación entre historia y problemas del presente y pone especial énfasis metodológico en el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias y el proceso de crítica de fuentes en términos de autenticidad y contenido.

El recorrido histórico de la educación y la pedagogía propuesto es sumamente abarcativo a la vez que socio, político-económica y culturalmente contextualizado. La secuencia temática podría asemejarse a diferentes tratados de historia de la educación aunque el enfoque, el método estructural de análisis y los detalles abordados en el estudio de los procesos históricos convertían al programa en un contrapunto de los enfoques y manuales clásicos, en una asignatura que por su complejidad y extensión, con el tiempo buscó desdoblarse.



Así como amplía la temática, así la bibliografía incluida. Por recuperar la nombrada por algunos protagonistas, fue promovido con intensidad el estudio de Maurice Crouzet, Henri Marrou, Marcel Simon y Jacques Le Goff, junto con la obra de varios clásicos en pedagogía y en los estudios historiográficos.

La imagen sobre el modo de hacer de esta formadora se abre desde el hilo metafórico que alude al espectro cultural de una biblioteca “plural, literaria, histórica, filosófica”. En la versión de varios entrevistados abría el camino al deseo del encuentro con la historia, a la sistematicidad y la mirada del detalle desde una formación clásica, a la exigencia con el texto y el respeto por él, al trabajo “puntilloso” con la escritura de los estudiantes, a la apropiación de una metodología de análisis histórico –el análisis estructural– que irrumpiría en relación con versiones unidimensionales, al trabajo apasionado pero no militante donde la comprensión de la historia tenía un valor en sí mismo: la capacidad de gozar leyendo a “Marrou”.

Algunas voces matizan la imagen construida interrogando el detallismo como versión intelectualista de la historia y abriendo cierta apreciación crítica acerca de sus variaciones en el posicionamiento político a lo largo

del proceso institucional, que otros leen como una importante evolución en su pensamiento –que la llevara a ser presidente de la gremial docente avanzados los años 70– o expresan como la sorpresa por verla “aparecer con zapatilla y vaquero” en 1973.

En cualquier caso, es común el reconocimiento en una doble dimensión de la académica, condensada en una imagen que combina lo clásico y la erudición con signos sociales de distinción. En las apreciaciones se deslizan esos signos de distinción inscriptos en los recuerdos del cuerpo, que hacían de la profesora el prototipo de la fusión del gesto aristocrático-social con el gesto distinguido de la “nobleza” intelectual.

2.3.4 La marca de la investigación empírica y la consagración académica en sociología de la educación

La figura de Juan Carlos Agulla en sociología de la educación es bastante controvertida. Algunos recuerdos son oscilantes entre las imágenes de aproximación, de encuentro familiar, del atrapamiento juvenil, pasando por el matiz de la diferencia en el campo pedagógico frente a enunciados del estilo “la pedagogía está en una etapa gesticulante y declamatoria”, hasta llegar a la polarización de las diferencias ya avanzado 1966, que se expresaban en gestos de franca oposición política.

Sin embargo, muchos son también los enlaces que se producen en aquellos años iniciales en torno de la apertura de una perspectiva empírica para aproximarse a la realidad educativa y de instancias de aprendizaje de procesos de investigación. Quienes en la generación mostraron intereses más marcados por una orientación sociológico-histórica, recuperan experiencias que van desde la definición de instrumentos de investigación hasta la realización de trabajos de campo contemplados como “horas de laboratorio” en las previsiones del plan de estudio, experiencias que en los comienzos no se encontraron en otros espacios de transmisión. Ello en la perspectiva “funcionalista” como visión sociológica

dominante, como la “sociología oficial” que se enseñaba en las universidades, aunque con muchos matices por la influencia europea, marcado por una formación positiva, como instancia en la que de alguna manera quedaron signadas formas de pensar.

En los aspectos introductorios del programa de la asignatura, la sociología de la educación como objeto de estudio se recorta en términos de las dificultades en ese momento histórico de constitución, por la falta de teorías sistemáticas, de investigaciones concretas, de bibliografía especializada y de datos empíricos. El sesgo filosófico existencial penetraba en enunciados como la pre-ocupación y la ocupación con la sociología de la educación, las “repercusiones del sociologismo” y los “peligros” del empirismo. El vínculo de pedagogía y sociología en épocas de crisis abordaba cuestiones como la sociología enciclopédica del siglo XIX –la socio-pedagogía ideológica–, la *educational sociology* americana, la sociología analítica del siglo XX y tres lecturas de la relación sociología-pedagogía: sociología como ciencia auxiliar, como ciencia fundante y ambas como ciencias independientes. Se abordaba la “realidad social y el objeto sociológico” con teorías de la acción y las categorías descriptivas del comportamiento social-actor, motivaciones y situación social– y categorías analíticas –estatus-rol, estructura y función–. Las claves de análisis de la educación como objeto de la sociología remiten al proceso de interacción, la socialización e individuación, la relación educativa y la relación educación-control y el cambio social, incluyendo temáticas vinculadas con problemas demográficos –lo urbano y lo rural– y problemas de deserción escolar y analfabetismo; la estratificación social –clases sociales y éxito escolar, la educación como canal de movilidad social vertical–, entre otros.

La amplia bibliografía incluida en el programa da cuenta de una especial combinación del funcionalismo dominante en la época, lecturas en la perspectiva de la sociología alemana y francesa y también de producciones locales y alguna latinoamericana. Entre otros, son referenciados E. Durkheim, K. Mannheim, P. A. Sorokin, F.

Elkin, L. Von Wiese, Fernández de Azevedo, J.C. Agulla, A. Poviña, y más tarde, Ana María Babini.

La imagen de Juan Carlos Agulla conlleva también el lugar de la “biblioteca espectacular y siempre abierta a sus alumnos”. Desde un pensamiento liberal y una vocación de “andar en la cornisa” –defendido y detractado–, marcó como maestro a algunos estudiantes quienes destacan en él prácticas formativas rigurosas, de promoción de la autonomía y la honestidad intelectual, el aprendizaje de la vocación intelectual, de la vocación del ser universitario, hasta en contraste, a otros en el envite para la concreción de experiencias de cátedra paralela avanzados los 70.

2.4 Encuentro entre “maestros” fundacionales y los primeros “herederos” de la pedagogía académica

Los años 60 inauguran en la universidad un tiempo de cierta estabilización para los ideales re-fundacionales reformistas y para la pedagogía universitaria cordobesa, donde tienen lugar la apuesta por la excelencia



académica y son claves como lo hemos señalado los conceptos de autonomía universitaria, co-gobierno docente-estudiantil, articulación de la universidad con los problemas de sus contextos y su tiempo histórico y las políticas de acceso a la cátedra a través de los concursos universitarios. Como una condición estructural, asistimos al acceso del grupo de estudiantes que se proyectará como discípulos de los fundadores de la pedagogía académica y asumirán en algunos años una herencia que resignifica de modo sustantivo, en procesos diferenciales de apropiación y crítica, las improntas fundacionales.

Esta década auguraba una nueva sensibilidad desde el punto de vista político-cultural como nuevas formas de sociabilidad para las generaciones que empezaban a formarse en Pedagogía, y también una nueva sensibilidad en Argentina y Latinoamérica transferida predominantemente a la política (Brennan, 1996).

En ese contexto, sobre fines de la década de los 50 y como ya lo hemos referido, asistimos en la pedagogía académica local al ingreso de un núcleo de jóvenes para

quienes la universidad, situada en el corazón provincial, tuvo un sentido particular como ámbito de formación y socialización política.

Así, en pleno reformismo universitario y en un ámbito local-institucional que se ofrecía a la apropiación en sus múltiples circuitos formativos, se fueron definiendo los rasgos principales que configuraron a los estudiantes de entonces como futuros intelectuales académicos en el campo de los estudios pedagógicos.

El encuentro que se produce entre sujetos en las aulas permite reconocer la trama intersubjetiva de una referencia: el grupo, la institución formadora. Desde esa perspectiva, es posible leer la transmisión en clave de construcción imaginaria, con la mediación simbólica de ideario, normatividad y conocimiento puesto en juego en la enseñanza, como otros referentes institucionales.

En este último sentido –la enseñanza– asistimos a un proceso individual y colectivo de circulación de un saber avanzado en su época, pero antes, al despliegue de palabras y gestos de sujetos autorizados por la academia, que les fue especialmente dirigida a los sujetos en formación.

Ellos encontraron por respuesta el reconocimiento al lugar de maestro, la articulación de múltiples imágenes desde un anclaje subjetivo, desde itinerarios individuales con algunos rasgos comunes, con algunas diferencias. Fue la apertura de un proceso de reapropiación diferencial y colectivo de gestos como los que hoy, a distancia, la memoria enhebra como configurantes de una identidad estudiantil.

La mayoría mujeres, procedentes del interior de la provincia de Córdoba, pertenecientes a los sectores medios, con expectativas signadas por herencias culturales particulares y por esa posición social, formadas como maestras normales, con experiencias de crítica temprana y de pelea entre las normas y la transgresión en escuelas públicas y también de carácter confesional, que acaso no respondían estrictamente a la descripción del modelo de “*homo academicus* ideal en su forma juvenil” (Bourdieu y Passeron, 1993: 72); en ese clima juvenilista de época, en



múltiples espacios de la ciudad y la ciudad universitaria como lugares de sociabilidad, en encuentro con los académicos reconocidos como “otros” constituyentes de una nueva identidad estudiantil –un espacio institucional con signos de encuentro de alta familiaridad, y una ciudad que se ofrecía como ciudad enseñante con sentido lúdico y político en sus calles, en sus cines o en los bares; esas mujeres, explotando al máximo el tiempo extendido, responsable a la vez que lúdico de su vida como estudiantes, en pocos años más, abrieron un proceso y una estrategia específica para su construcción como futuros miembros de la intelectualidad: formarse junto a los formadores que las reconocieron en su deseo y habilitaron el espacio de inserción en la cátedra.

Esa socialización en el ámbito institucional modeló criterios de conformación del intelectual académico, la incorporación de parámetros de relación discípulo-maestro como una de sus claves, el aprendizaje de la participación en la vida interna de la facultad, en sus crisis, más allá de las ideas transmitidas y apropiadas.

Se configuró así un clima intelectualmente productivo que redundó en la apertura de múltiples referencias para la construcción del “arma de la crítica”, lugar éste de expresión por excelencia de la intervención práctica y argumental en función de nuevos imaginarios posibles

para el mundo de la educación, sus sujetos e instituciones y para la sociedad en general.

En consonancia con los cambios en los estilos de vida y de los referentes político-culturales en sentido amplio, los propios modelos académicos encarnados a través de los cuatro “maestros” fundadores de la pedagogía académica fueron alternándose con los de la intelectualidad crítica, de raigambre marxiana emergente en otros espacios disciplinarios y fuera de la institución universitaria, abriéndose con ello anclajes de construcción identitaria, no en todos sus rasgos consistentes con las novedades en materia humanístico-cultural que se transmitían formalmente en las aulas. Así encuentran un lugar destacado referentes como José “Pancho” Aricó y el grupo Pasado y Presente, para algunas, maestros paralelos que abren el encuentro más claro con la tradición marxiana crítica de las ortodoxias, el espacio mismo de trabajo intenso junto con el centro de estudiantes de la facultad, o las mismas actividades de extensión que conectaban con el afuera institucional, que se interpretaba como altamente encapsulado.

Podemos reconocer complejos y diferentes derroteros en una generación, aún bajo esas condiciones comunes de transmisión. De una parte, se consolidó un grupo, por cierto heterogéneo, en el que se habría



Los alumnos, atravesado el tiempo crítico de una prolongada huelga estudiantil, retornaron a las aulas y se encontraron con profesores que también registran en su memoria la ausencia, aunque su posicionamiento político los hiciera permanecer en ellas.

producido una “amalgama” especial entre los gestos académicos fundacionales vinculantes con el compromiso ético-político y que ulteriormente, apuesta por la institución. De otra, se trazan itinerarios individuales, en algunos casos, con la mirada puesta en la formación en el exterior, quizás, con apuestas a futuro en la consagración académica.

Dos modos de ser herederos, en los próximos años sufrieron de modo también diferencial el fuerte proceso político que atravesó el país, la universidad y el departamento de pedagogía a raíz de un nuevo golpe de estado en el país en 1966. Algunos sufrieron el quiebre –simbólico, imaginario y real– de la ilusión y apuesta por el espacio académico como lugar de realización personal y colectiva, abriéndose un paréntesis de exclusión de varios años. Otros, inauguraron ese espacio como lugar de defensa de un ideario aun bajo condiciones adversas.

3. “Hacer época”: el compromiso político como legado

Como lo hemos anticipado, con claros signos desde los primeros años de la década, en junio de 1966 se reeditó una profunda crisis en la vivencia colectiva de la intelectualidad argentina, en particular, en la vinculada con el campo universitario. El cuerpo social y los sujetos comprometidos con la vigencia de la democracia como sistema de vida y de gobierno, volvieron a ser marcados por un golpe de estado –la autodenominada “Revolución Argentina”– aunque también se reeditaba la ya vieja historia de los sistemas de consensos, que comprometió a no pocos civiles con su emergencia o consolidación.

Ese golpe de estado instauró un nuevo clivaje en la vida institucional, como lo fuera el producido en 1955, con la entonces autodenominada “Revolución Libertadora” contra el peronismo en el poder. Evento crítico (Neiburg, 1999) que inscribió su letra y violencia en las altas casas de estudio como lugar privilegiado y se expandió en la sensibilidad de los universitarios,

unificando sujetos y estrategias y generando también desencuentros y hasta excluyentes discrepancias.

Los sujetos vinculados con la pedagogía académica –y la misma institución– sintieron el “cimbronazo” de los acontecimientos políticos nacionales y locales. Protagonizaron una clara división de fronteras –políticas y de proyectos académicos– que ya se esbozaba desde el inicio de los 60, aunque quedara opacada en el imaginario de la unificación del proyecto re-fundacional reformista y por los vínculos familiares que en la academia unía a unos y otros en torno del deseo de saber. La percepción, para la mayoría, fue la vivencia del vacío en la institución, aunque algunos permanecieran en ella.

Los alumnos, atravesado el tiempo crítico de una prolongada huelga estudiantil, retornaron a las aulas y se encontraron con profesores que también registran en su memoria la ausencia, aunque su posicionamiento político los hiciera permanecer en ellas.

Sin embargo, en la perspectiva que se dibuja hasta mediados de los 70, el corte autoritario abrió una etapa de más clara, progresiva y expuesta definición de los académicos y estudiantes universitarios como actores políticos con fuerte impacto en los procesos formativos institucionales.

Al compás de la radicalización progresiva de amplios y diferenciales sectores sociales –fundamentalmente sectores obreros y de la juventud universitaria– y aún bajo condiciones iniciales de proscripción, la Córdoba dominada por sectores conservadores y católicos comenzó paulatinamente a recuperar su tradición contestataria y a ubicarse como foco de irradiación desde el interior del país, de nuevas representaciones y prácticas políticas de resistencia abierta y “acción directa” (Crespo y Alzogaray, 1994: 84) contra la dictadura militar y la intervención de la universidad, en las calles, en la institución y en las aulas.

El proceso de radicalización creciente se expresó en diversas formas de cuestionamiento a estructuras y criterios organizacionales y de gestión, prácticas y algunos exponentes de las versiones académicas que

fueron promovidos hasta mediados de los 60, en algunos casos –y visto desde el presente– extremándose las deslegitimaciones de sujetos de importante trayectoria como intelectuales aunque de posicionamientos políticos diferenciales.

El golpe de 1966 es entonces sólo un punto de partida de un complejo proceso de conflictividad y polarización progresivas que supuso un primer tiempo de fuerte ejercicio de orden y control (1966-1969); un segundo tiempo de pasaje de la deslegitimación a la contra-proposición y confrontación (1969-1974) y un tercer tiempo, cuyas claves de comprensión inscribimos en la intimidación, la exclusión y la ausencia. (1974-1976).

Los otrora discípulos asumieron las posiciones de los maestros fundacionales en las cátedras y un lugar destacado en la institución en su conjunto. No se trató de un proyecto institucional explícitamente formulado. Antes, en no pocas oportunidades se discutía en espacios de encuentro no sistemático las ideas, los matices de enfoques, las posibles discrepancias teóricas y políticas de fondo, que se reconvertían en un principio de unificación, con base en aquellos fuertes lazos de amistad construidos tempranamente.¹²

Sin embargo, la auto-percepción de un grupo, reenvía a destejer el imaginario construido y a reconocer ciertas discrepancias no tan expuestas, que acercaban o alejaban según las adscripciones sub-disciplinarias, algunas teóricas o de énfasis temático pero también y fundamentalmente, según las inscripciones políticas. En este plano habrían sido productores de diferenciación interna el posicionamiento respecto del peronismo, aún sosteniéndose acuerdos más globales desde el común factor teórico-ideológico unificador de versiones de la genérica tradición y sensibilidad de izquierda. Así, varias pedagogas de esta generación se sumaron a agrupaciones de la izquierda peronista –posición construida desde la perspectiva de Pasado y Presente (Aricó, 1999: 54-57) y tendencia que se observó en la intelectualidad en los 70 al revisar viejas renegaciones– y otras mantuvieron sus vínculos con las tradiciones de izquierda,

pero desde versiones no-peronistas, no homogéneas y a veces en disputa.

Pero cuando se trató de asumir posiciones de diferenciación respecto de quienes sostenían versiones académicas situadas en sentido amplio como perspectivas de “derecha” –incluyendo a varios liberales fundacionales en la facultad– las divisiones internas se suturaban, construyéndose las solidaridades y la visión de grupo, que reenviaba, entre otras cuestiones, a los procesos de socialización temprana en la academia y a través de ella, en la vida política.

Desde este subsuelo ideológico compartido y con las connotaciones políticas del caso, ocupar lugares en diversos espacios, constituyó en mi análisis un interés principal y también estrategia, aunque no se formalizara en el texto de un proyecto de una pedagogía comprometida social y políticamente.

El ingreso de un nuevo núcleo generacional a la Facultad de Filosofía local, al ya espacio de las Ciencias de la Educación (nueva denominación de la carrera desde 1969),¹³ se produjo prácticamente en simultaneidad con la decisión de retorno a las aulas a través de los concursos de los profesores excluidos en 1966, decisión política orientada a disputar la definición del sentido de la vida académica desde posiciones alternativas.

De esta manera, sobre la finalización de la década se encontraron en el espacio social universitario sujetos que, en términos de itinerarios socio-familiares, políticos, culturales y educativos, se inscribieron claramente en tres configuraciones generacionales con signos distintivos.

En la coyuntura, algunos sujetos institucionales mostraron claras señales de reposicionamiento y hasta ruptura con opciones de su propio pasado. Así, la academia pedagógica comenzó a trazar un mapa diferente de posiciones, en relación con la que denominó apuesta y creencia en un proyecto de crítica-política para la transmisión en el campo disciplinario, que establecía fuertes vasos comunicantes con otras disciplinas –dentro y fuera de la facultad– y el contexto educativo y social.

Se actualizó un tiempo en que las improntas formativas de los primeros 60, reapropiados a la luz de los aportes de diferentes perspectivas marxianas, se jugaron decididamente en tono de proyecto colectivo, en las aulas y en la gestión académica, encarnadas en las figuras de la generación heredera, que asumieron en la práctica esa herencia.

Pero en el tránsito 1960-1970, tomar posición política fue el mandato dominante y signo de la acción, que precisamente ponía en discusión la forma de producción de las políticas académicas y las políticas académicas mismas, en un marco de tajante división de posiciones.

Algunos espacios académicos formales fueron ámbito de despliegue de prácticas inventivas, virulentas, desconcertantes para los criterios académicos admitidos aunque en ciertos sentidos, rituales. Prácticas de cuestionamiento estudiantil a profesores juzgados como expresiones de mediocridad académica, posicionamientos dogmáticos y conservadores, que impedían con sus abordajes la apropiación crítica de las ya predominantemente instauradas tradiciones crítico-marxianas.

En la facultad en su conjunto, la deslegitimación académica se focalizó en algunos profesores declaradamente católicos de “derecha”, aunque también incluyó a académicos liberales, de amplia formación en sus propios campos disciplinarios, que fue desconocida por efecto de las tajantes diferenciaciones político-ideológicas establecidas.

La autonomía académica de los estudiantes pasó a jugarse en espacios de despliegue, con calidad oratoria y erudición de las obras de clásicos autorizados –Marx, Engels, Lenin, Trotsky, el Che Guevara, Althusser– previamente apropiadas en ámbitos no institucionales también enseñantes –los grupos de estudio, las lecturas solitarias preparatorias de las contra-argumentaciones en las aulas–, y también, apropiándose en acto militante del espacio de las paredes institucionales, de su propio decanato.

El tiempo académico se vio transformado en tiempo político, un rasgo destacado por los sujetos de la historia,

que remite al compromiso con el estudio crítico asumido por la militancia estudiantil y jóvenes más tangencialmente involucrados con esas experiencias, que se sumaban por intensas estrategias y tácticas de ampliación de las adscripciones a los grupos de referencia.

Para muchos jóvenes que ingresaron a pedagogía a fines de los 60, las más claras referencias institucionalizadas –aunque ciertamente con identificaciones heterogéneas– se encontraron en los académicos que asumieron la transmisión de las versiones crítico-políticas en la disciplina, que incluyó a sólo un formador de los cuatro fundacionales.¹⁴

Esos primeros herederos del designio pedagógico asumieron procesos de transmisión a las nuevas generaciones, estableciendo rupturas con algunas marcas constituyentes de sus propias herencias. Fueron portadores de un gesto de interdicción a los procesos de reproducción mecánica de la transmisión: el gesto del quiebre de las asimetrías y las jerarquías académicas e institucionales y la creencia en la construcción de su contraparte, la horizontalidad, marcada sólo por las diferencias de recorridos experienciales.

Hijos de una generación, con singulares apropiaciones de los legados de los académicos fundacionales en un especial entramado de sus propias matrices con el clima cada vez más revulsivo y diferenciador de posiciones de época, se encontraron con sujetos de una nueva generación que, desde matrices donde lo político se configuró más tempranamente, asumieron ser portadores de una nueva subversión del orden.

La primera generación de herederos de la marca pedagógica fue así formadora de nuevos genuinos herederos, aunque desconfiados de las paternidades admitidas sin exposición a la crítica.

Como sujetos formados en el campo pedagógico, también se proyectaron, una vez atravesado el doloroso exilio interno o externo y los encarcelamientos, en diversas instancias locales, nacionales o internacionales, en algunos casos, actuando el gesto inverso a las apuestas de las instituciones y más marcados por los caminos dominantes de la consagración académica. Sin embargo, la memoria también reconvierte procesos y sujetos y en no pocos casos, aquellos hilos tensados en las contradicciones y luchas institucionales que atravesaron los procesos formativos, recuperan la marca identitaria de haber sido

formados en la Córdoba poderosamente crítica, revulsiva, contestataria y vital de los 70.

Anticipado en Córdoba en 1974, el sangriento golpe de estado de 1976 abortó el proceso de reproducción institucional, quebrándose simultáneamente la autonomía intelectual y el abordaje de las más avanzadas producciones en el campo de la educación, en un espacio clivado por la ausencia de sujetos y de historia.

En la Universidad Nacional de Córdoba como en otras del país, implicó centralmente la ausencia real –en algunos casos por exclusión sistemática que pudo derivar en exilio interno, externo o muerte– de sujetos de tres generaciones donde las expresiones crítico-políticas, en la ciudad y la ciudad universitaria, debieron ya silenciarse hasta el derrumbe de la violencia gubernamental que se anticipó en 1982 y se materializó con el retorno a la democracia en 1983.

Inicia allí, en parte, un tiempo de sutura de aquel corte abrupto en los procesos de transmisión y herencia, que luego retornan en múltiples anudamientos institucionales y renovados vínculos entre los sujetos de esta historia y nuevas generaciones.

Ya, claramente, otra historia.

Notas

- 1 Ver la conceptualización que realiza Eduardo Remedi al referir a la rigidización del fantasma institucional como “destino”.
- 2 Michel de Certeau refiere al carácter casi “quirúrgico” de las intervenciones de Freud en la historiografía. Entre otras cuestiones, rescata el postulado freudiano de que “en el origen de los pueblos, una violencia genealógica (una lucha entre padres e hijos) de la que el rechazo es el trabajo de la tradición (ella oculta el cadáver), pero de la que los efectos repetitivos son visibles a través de sus camuflajes sucesivos (hay huellas)”.
- 3 El concepto de “institución de vida” referido por Eugène Enríquez es retomado por Eduardo Remedi al aludir a la cultura institucional en Eduardo Remedi (2004: 27).
- 4 Este y otros conceptos retoman la tesis doctoral citada y han sido expuestos en diferentes aristas trabajos precedentes (Coria, 2001, 2004; 2006; 2008).
- 5 Se adopta la definición de Landesmann, M. que retoma a K. Manheim, y el análisis de P. Bourdieu, cuando considera las discordancias/ oposiciones en el campo del presente. Estas ideas están expuestas en la tesis, y de modo sintético, en el artículo publicado en Giros Teóricos precedentemente citado. p. 82.
- 6 Esta fue una nueva intervención de las universidades nacionales que venía a contestar la de 1943 que había implicado la exclusión de los sectores políticos –docentes y estudiantes– opuestos al peronismo.
- 7 No se dispone de información estadística consolidada hasta 1969. Los datos disponibles indican que en 1956 ingresaron a la Universidad Nacional 5,374 alumnos. La tendencia para el período 56-67 fue levemente decreciente hasta 1962 y luego se expresó un crecimiento sostenido, siendo el nivel de 1967 un 27% superior al de 1956 y un 32% al de 1962.
- 8 Tomando como referencia los pocos datos disponibles desde 1960 para el período para toda la universidad, se observa que crecía la planta de profesores ordinarios (titulares, encargados, adjuntos, contratados y visitantes). De un total de 748 profesores en 1960, se pasa a 962 en 1969.
- 9 En 1960, para toda la Universidad Nacional de Córdoba, sobre un total de 748 profesores, el 94% corresponde a dedicaciones simples, el 2.1% a dedicaciones semi exclusivas y sólo el 3.9% a la dedicación exclusiva, es decir, 29 profesores. En 1969 esos porcentajes varían de modo significativo con un claro aumento de las dedicaciones exclusivas y su correlativa disminución de las simples.
- 10 Forma de llamar a María Saleme de Burnichon, por varios protagonistas.
- 11 Las versiones de los protagonistas ingresantes a inicios de los 60, se corresponden con el Programa de Didáctica Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza, para los años 1965 y 1966 (Programas sintéticos y analíticos); fundamentalmente, con el Cursillo sobre Historia de los Métodos, 1965, dictado para alumnos de varias promociones. Secretaría Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH.
- 12 Se hace referencia, en diferentes posiciones e incluso distintos momentos, a Marta Teobaldo, Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Guillermo Villanueva, Susana Barco, Martha Casarini, Alcira Albertengo, Leonor Morante, Azucena Rodríguez, Gloria Edelstein, Tinti Besco, Elsa Farina. Lidia Fernández también participó un tiempo en la institución como docente.
- 13 Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Eduardo Leiva, Graciela López, Cecilia Ziperovich, Felisa Reisin, Delia Spila, Silvia Radulovich, Adriana y Cristina Andreone, María Elena Stevan, Helena Waisman, Rida Cuesta, María Angélica Moller, Cristina Negro, Gregorio Germán, Gladys Ambroggio, Silvia Kravetz, Marcela Sosa, Nora Alterman, Nora Domínguez, por sólo nombrar algunos entrevistados y sujetos por ellos referenciados.
- 14 Se alude a María M. Andrés.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. París: Minuit.
- _____ (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1993). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Brennan, James (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Brunner, José Joaquín (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-SEP.
- Cano, Daniel (1985). *La Educación superior en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Coria, Adela (2013). “Entre golpes (1955-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas”. En Gordillo, Mónica y Valdemarca, Laura (Coord.). *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- _____ (2008). "Campo académico: sujetos, instituciones, procesos políticos", en Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2006). "Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975, en Landesmann, Monique (Coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos.
- _____ (2004). "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". En Remedi Allione, Eduardo (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- _____ (2001). "Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966". *Tesis Doctoral*. DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Crespo, Horacio (1999). "Identidades, diferencias, divergencias. Córdoba como "ciudad de fronteras". Ensayo acerca de una singularidad histórica", en Altamirano, Carlos, (comp.). *La Argentina en el siglo XX*. Editorial Ariel, Buenos Aires, pp. 162-190.
- Chartier, Roger (1992). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Cornaz, Laurent (1998). *La escritura o lo trágico de la transmisión. Esbozo para una historia de la letra*. México: Ecole lacanienne de psychanalyse.
- Crespo, Horacio, Alzogaray, Dardo, 1994, "Los estudiantes del mayo cordobés". En *Revista Estudios*. núm. 4, julio-diciembre, Centro de Estudios Avanzados, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- _____ (1995). *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO.
- _____ (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freud, Sigmund (1979, 1909). "La Novela familiar de los neuróticos", en *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 9.
- De Coninck, Frédéric y Francis Godard, (1989). "L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité". *Revue française de sociologie*. XXXI. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1078. (31 de Enero de 2012).
- Enriquez, Eugène (1993). "El trabajo de la muerte en las instituciones". En Kaës, René et al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gordillo, Mónica (1996). *Córdoba en los 60. La experiencia del sindicalismo combativo*. Editorial Dirección General de Publicaciones, Córdoba: Universidad Nacional Córdoba.
- Kaës, René. (1996). "Introducción: el sujeto de la herencia". En Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J.J. *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Legendre, Pierre. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*. México: Siglo XXI.
- Neiburg, Federico (1999). "Politización y Universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina". En *Prismas, Revista de Historia Intelectual*. núm 3, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 51-71.
- Remedi Allione, Eduardo (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Juan Pablos-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- _____ (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En Remedi Allione, Eduardo (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Southwell, Miriam, 2003, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratism (1955-1976)". En Puiggrós, Adriana, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Taborda, Saúl (1951). *Investigaciones Pedagógicas*, Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba. Vol. I, Tomo I.
- Terán, Oscar, 1993, *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Editorial El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Planeamiento. (1970). *Estudiantes y Recursos Humanos en la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba: UNC.