



LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA *ATMÓSFERA* COMO CO -FORMADORES EN UNA ETAPA HISTÓRICA (1970-1975) ⁱ

Beatriz Ortiz

Resumen:

El análisis de las relaciones entre la formación profesional y la *atmósfera* socio política y cultural de una etapa - en este caso particular, en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1970-1975 - puede ayudar a develar la génesis de la identidad de muchos profesionales formados en ella, tanto como las potencialidades, aciertos y desajustes de los dispositivos de formación.

Palabras claves: formación - *atmósfera* – dispositivos

Para educar [...] se necesita un pueblo entero.
Proverbio africano

Quienes estudiamos entre 1970-1975 en la Universidad Nacional de Córdoba, y en particular en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, vivimos un período muy convulsionado pero a la vez muy significativo en términos de nuestra formación.

El ingreso a la universidad era vivido como un desafío, implicaba a la vez una gran responsabilidad, un cambio, querido y buscado, lo vivíamos con orgullo. En su mayoría los contenidos y textos de las asignaturas tenían una base ideológica diferente a la que estábamos acostumbrados. El clima de debate era permanente, cualquier lugar propiciaba la reflexión, distribuir propuestas, denuncias, etc. de distintas agrupaciones acerca de algún hecho o situación política o social. Por eso conocer pensadores fundacionales de la crítica social y política era una demanda personal y social para poder comprender la realidad, participar en estos espacios, tomar posición. Las discusiones se trasladaban a las pensiones o residencias, las que motivaban lecturas individuales o la conformación espontánea de “grupos de estudio” integrados por alumnos de diferentes carreras y por fuera del plan de estudios de cada carrera.

Paralelamente compartíamos el cine debate y los recitales populares, donde la temática tanto de canciones, películas, como de obras de teatro recreaban la realidad social y política de la época.

En tanto sostengo que la formación profesional y la *atmósfera* socio, política, cultural - como escenario en la que esta se desarrolla - son dispositivos que se relacionan, me interesa recuperar en este trabajo mi proceso de formación profesional



inicial y relacionarlo con situaciones, hechos, vivencias del *clima* socio político y cultural que se vivía Argentina, Córdoba, 1970 – 1975, entendido este último como co-formador. Por eso me pregunto ¿Qué dispositivos se ponían en juego para la formación?, ¿Qué relación se establecía entre el contexto y la formación académica?

¿Qué forma la formación?

Para responder a mis interrogantes creo necesario primero considerar el encuadre teórico de mi interpretación del proceso de formación.

En un sentido Ferry (2008 p. 53) considera que formarse “*es adquirir una cierta forma*”. Ese proceso de “*modelación*” lleva al sujeto a su propia **transformación** porque “*implica vencer prejuicios, estereotipos, hábitos*”; en el que vamos adquiriendo un saber que nos permite “*plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual.*” (Enriquez, 2002 p.28)

Ferry (2008 p. 55) y Enriquez (2002 p.29) expresan también que la formación ocurre en el sujeto gracias a la “*mediación*” de otros sujetos. En la interacción con otros modificamos y reacomodamos nuestra forma de pensar, ponemos en juego la escucha, el cuestionamiento de esquemas intelectuales preestablecidos, “*en situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo de formación, es decir, en situaciones de formación*” (Ferry) en las que el sujeto establece relaciones con objetos, personas, con el afuera institucional y social, en un espacio y en un tiempo delimitado, provocando efectos formativos profundos.

Es significativa la importancia que Souto le otorga a la relación del sujeto con el contexto, de la necesaria y directa confluencia en la formación de las disposiciones del sujeto y las necesidades del contexto porque considera que “*en la formación se parte de las necesidades siempre cambiantes de la sociedad... la relación de la formación con el contexto social, económico y político es directa*” (1999, p.45) **Las prácticas y mecanismos** (conjuntamente lingüísticos y no lingüísticos, jurídicos y técnicos) con el objetivo de conseguir un efecto, tienen así, en un momento histórico dado, “*una función estratégica dominante [...] juegan como una matriz de un dispositivo en formación*” (Gaidulewicz en Souto, 1999 p.76). Y para Foucault un *dispositivo* “*implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas... es la red que puede establecerse entre estos elementos*”

Desde esta perspectiva, **las prácticas pedagógicas**, que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo y la interrelación con otros sujetos, **solo se entienden dentro de una configuración dada de saber, poder y subjetivación, histórica y culturalmente contingente**. Ese *dispositivo* implica problematizar nuestras ideas analizando nuestras prácticas concretas en las condiciones históricas de su formación como mecanismos de producción de la experiencia de sí (Larrosa 2003, p.272).

Una cultura incluye *dispositivos* para la formación de sujetos, que además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyen y transmiten también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como “sujetos”, es transmitida en una determinada **atmósfera**, entendida como “*Aire que se respira en un momento dado como ámbito cultural, espiritual [...] que posibilita*



la expresión de rasgos personales, la realización de proyectos” (Aguirre Lora, 1993 p. 30), todas las expresiones que dan vida a una comunidad, incluido el arte y la educación de una época, porque ellos co - forman al sujeto social.

Contexto social y político en el que se inscribe la etapa de formación profesional (1970 - 1975)

La problemática que analizo tiene un anclaje contextual necesario de considerar para su comprensión. Este se ubica en un tiempo en que en Argentina, como en otros lugares del mundo, desde fines del 60 la movilización social ganaba las calles, las fábricas y las aulas universitarias, con cuestionamientos y demandas. El cordobazo, una rebelión popular reivindicativa pero también política, del 29 de mayo de 1969, liderada por estudiantes y trabajadores de las fábricas automotrices de Córdoba y empresas del Estado (EPEC) y reprimida por la policía es recordada por Felipe Alberti, trabajador de EPEC: *“un acto de autodefensa de los trabajadores con una alta conciencia de combatividad y lucha, frente a los atropellos que sufrían [...] teníamos como principio la libertad soberana del pueblo, la lucha contra la opresión”* ⁱⁱ En el plano económico la época se caracteriza por la inflación, la caída del salario real, y el desempleo, los reclamos, la resistencia de la industria local a la apertura del mercado internacional.

Con la llegada del peronismo al poder en mayo del 73 se programa la reconstrucción y liberación nacional a partir de un pacto social con el fin de superar las limitaciones del crecimiento de la economía, con el congelamiento de precios y la supresión de paritarias por dos años. Pero en el corto tiempo, violado el pacto social, se desató una crisis económica (que provocó desabastecimiento, sobreprecios, mercado negro, movilización en las fábricas) y política (lucha entre la patria peronista y la socialista por la hegemonía en el movimiento peronista, la guerra de aparatos bajo al forma de terrorismo, la AAA), las que sumadas, consumaron el deterioro del gobierno y este fue derrocado por un golpe militar.

La universidad de fines de los ´60 era cuestionada no solo por su vacío académico sino también por no adecuarse a las características del país y a las necesidades de las clases populares. Por eso *“la universidad debía integrarse en el proceso de liberación y reconstrucción nacional y la autonomía de la institución debía fundarse en la autonomía cultural del pueblo [...] poner definitivamente a las universidades nacionales al servicio del pueblo”* (Buchbinder ibid.: 194-5). Es así como las demandas sociales a la universidad de los ´70 son un reflejo del marco socio político marcado por el compromiso social y la militancia, el deber ser, la entrega total; tal como lo refiere Buchbinder, *“los universitarios participaron en forma entusiasta en los movimientos que propiciaban cambios profundos en las estructuras de poder de la argentina y que cobraron inusitado vigor a finales de los sesenta y principios de los 70.”* (Buchbinder 2005: 192/3). Estos procesos eran acompañados de modificaciones en el entorno de las universidades, sobre todo las de Córdoba y La Plata *“la militancia social y política era favorecida por la existencia de un conjunto de ámbitos de sociabilidad... como los comedores o las residencias universitarias... que se administraban de acuerdo con una estructura democrática y participativa”* (Buchbinder ibid.: 196)



El dispositivo curricular académico de la formación.

El ingreso a la educación superior.

En un documento con orientaciones para el ingreso de 1971 es significativa la toma de posición de la Escuela de Ciencias de la Educación señalando como principios: el “*enfoque histórico y crítico de la educación*”, “*la universidad como comunidad de trabajo [...] una comunidad académica*”, “*la investigación sobre la realidad para la apertura de los problemas*”, “*el compromiso permanente del universitario con su propio país*”. Por ello nos demandaban “*un trabajo imaginativo, fecundo y creador... la responsabilidad ante el medio social que lo rodea... prepararse para poder brindar las soluciones que lleven a una mayor personalización y liberación del hombre de las servidumbres a las cuales se ve sometido*” Esto se podría decir que coincide con lo que expresó en una entrevista una ex estudiante de Psicología (A.)ⁱⁱⁱ: “*el ingreso masivo de las mujeres a la Universidad en los 70, marcó el modo de apropiación del mundo simbólico que estaba hasta ese momento reservado a los varones de clase media y alta de la sociedad. Creó también un nuevo modo de subjetivación de las mujeres, que no sólo ingresaron a la universidad sino a la militancia política*”

En el recuerdo de una ex alumna de Letras (C.) nos debatíamos entre abandonar una posición para asumir otra, interpeladas por las circunstancias: “*Como adolescente salida del cascarón de la secundaria cursada en escuela católica, de venir de una provincia más chica... las discusiones entre los distintos grupos políticos y la ignorancia nuestra de no entender las diferencias entre ellos*”.

El contenido y la forma integrados en la formación: la educación como práctica social y política

La formación hegemónica de la etapa en estudio y de la Escuela en que se inscribe, parte del enfoque que entiende la educación como una práctica social, que, “*como quehacer humano determinado por un contexto determinado [...] una práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones económico-sociales básicas*”^{iv}, aborda el análisis del modo de producción capitalista y la función de la práctica educativa desde el modelo teórico del materialismo histórico y dialéctico. Dicho enfoque relaciona al dispositivo de formación con el contexto político, entendido como un dispositivo de formación ético y político al servicio de las clases populares. En este enfoque el objetivo de enseñanza es conocer la realidad para actuar sobre ella. “*Teníamos en claro que cualquier acción educativa por sencilla y cotidiana que sea, implica en alguna medida un direccionamiento político [...] entre 1972-74 las asambleas docente-estudiantiles, la concurrencia a marchas y actos públicos se multiplico*”.^v Así, como propuesta electiva en el plan de la carrera, en 1974 fuimos a alfabetizar a un grupo de mujeres, a partir del método freiriano^{vi} en un centro vecinal de un barrio de Córdoba. Descubrimos en esta experiencia, inusual para nosotros, situaciones de pobreza y aislamiento provocadas entre otras causas por el analfabetismo, pero también que no solo se enseña y aprende en una institución formal, ni de manera unilateral.



Otras actividades que realizábamos también estaban enfocadas al compromiso social y político, la participación en acciones políticas con nuestro grupo de amigos o compañeros, así lo recuerda C.: *“fuimos desde la Facultad a la toma de una fábrica en Ferreyra, de noche, el ruido que hacían los obreros con sus llaves de acero contra los barrotes de la fábrica -primera vez que conocía una fábrica industrial ... una imagen de angustia, de que me parecían presos, de que de verdad creía que los estábamos ayudando pero no sabía cómo [...] desde la colina de nuestra Facultad se hacía ondear una bandera argentina para que la vieran los compañeros presos pues desde allí se veía la Cárcel de Encausados”*.

Tampoco la vida extra académica de los profesores era ajena a estos planteos y como prueba del clima por momentos violento que se desarrollaba en la Facultad sucedió un hecho memorable: en 1971, en el marco de las presiones estudiantiles para remover profesores ajenos al ideal de la universidad comprometida con el pueblo, un profesor fue sometido a “juicio académico” por una agrupación estudiantil que irrumpió en su clase, vociferando que era indigno de enseñar por pertenecer a las Fuerzas Armadas.

Para A. (ex estudiante de Psicología) en la facultad brillaban *“el marxismo y el psicoanálisis, Sartre y Fanon [...] descubrimos el arte psicodélico, el happening, la revolución Cubana, Vietnam y el existencialismo. La revolución estaba por llegar y había que entrenar tanto el alma como el cuerpo, para la pelea y para la solidaridad”*. Obviamente esto no era hegemónico a todas las carreras pero la realidad las involucraba a la fuerza: en el recuerdo de C (ex estudiante de Letras), *“la Facultad me parece que estaba lejos de la realidad. Ni hablar de relacionar los estudios con lo que pasaba afuera, salvo cuando se venía la dictadura y en 1975 ya empezaba a desaparecer gente, a otros los amenazaba la triple A... recuerdo que hicimos un seminario sobre Di Benedetto y se hablaba de lo que pasaba fuera de la Facultad”*

En la Escuela de Ciencias de la Educación, las cátedras de pedagogía, didácticas, práctica e historia eran conducidas por profesoras que fueron formadas por María Saleme de Burnichon, pedagoga de larga y fructífera trayectoria en el campo de la educación popular y en la escuela de Ciencias de la Educación en particular. En una entrevista^{vii} ésta confiesa que: *“creo que sin darse cuenta, ni ellas ni yo ... iniciaron eso que hoy es parte de su profesión, el análisis de la realidad, de lo cotidiano, sin hacer alarde de que estaban haciendo teorización... estaban teorizando sobre su propia vida...”*

Estas cátedras planteaban en sus programas los presupuestos en que se basaban:

- *partir de la realidad y en ella la relación pedagógica para conocerlas científicamente,*

- [...] construir el conocimiento desde el aprendizaje grupal (Pedagogía, 1971, Prof. Marta Teobaldo)*

- *la comprensión de una realidad educativa concreta en un contexto histórico concreto*



desde un enfoque estructural y dialéctico ... (Historia de la Educación y la Pedagogía Contemporáneas, 1971, Prof. Margarita Andrés y Alicia Carranza);

- [...] *toda instrumentación debe partir de la situación concreta en la cual se opera y validar sus resultados en la práctica social [...] el análisis crítico de los planes de estudio programas, sistemas de evaluación (Didáctica Especial, 1973, Prof. Azucena Rodríguez);*

- [...] *los objetivos como hipótesis a analizar para comprender la teoría y la práctica educativa en el contexto de una formación social determinada... (Historia de la Educación Moderna Europea y Americana, 1973, Prof. Margarita Andrés y Prof. Guillermo Villanueva);*

- *partir del método como estructura totalizadora en relación con determinada teoría del conocimiento que orienta el aprendizaje... la inserción crítica en el marco institucional en el que se opera, la autocrítica ...” (Metodología, Observación y Práctica de la enseñanza, 1974, Prof. Gloria Edelstein);*

De allí la incentivación a lecturas como, *Para leer el Pato Donald* de Dorfman y Mattelart, *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, *Las ciencias humanas y la Filosofía* de Lucien Goldman, *Pedagogía institucional* de Lobrot, *Apocalípticos e integrados en una cultura de masas* de Humberto Eco.

El enfoque de la reflexión sobre la práctica

Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez^{viii} profesoras de aquella etapa, consideraban que era necesario atender a los elementos que orientan el aprendizaje en la escuela a partir del movimiento dialéctico que sigue el conocimiento (síntesis – análisis – síntesis). Este se refleja en la planificación, que en tanto hipótesis de trabajo que se pone a prueba, supone debate sobre principios que justifiquen la actuación (significado social de la práctica), se experimenta, se confirma, refuta y concluye y como tal es orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje sufre avances y retrocesos, integraciones parciales y necesita reforzamientos. En este sentido acotan que *“Seleccionar auténticas situaciones problemáticas es posible cuando se atiende a la inserción de clase de los individuos y cómo perciben al realidad objetiva. El problema tiene este carácter porque deriva de la realidad socio económica y política en el que esta inmerso el sujeto”^{ix}*. En este texto aparece también clara la posición respecto de la relación docente – alumno ya que incorporan la intervención de los alumnos en la planificación como producción conjunta del conocimiento.

Otra profesora del grupo, Susana Barco, señala un planteo común a estas cátedras: *“[una] forma adecuada de organizar y dar forma al programa [es tener] una clara posición desde la práctica [...] una determinación recíproca del contenido y la práctica rompiendo con las concepciones modélicas y técnicas, el resolver los problemas en la práctica... era necesario trabajar cada situación para encontrar una respuesta tentativa a la misma”^x* Podemos dar cuenta de esta concepción también a partir del informe de una ex alumna (G) de su período de prácticas^{xi}, donde la autora desde un enfoque crítico describe y analiza lo que planificó, su posición respecto del aprendizaje, de la realidad, del conocimiento, enmarcado en las fases del pensamiento (síntesis – análisis - síntesis), definición de contenido, actividades, formas metódicas. Luego



desarrolla la planificación clase por clase, en las fases de apertura, desarrollo y cierre (como instancias de síntesis-análisis-síntesis) y la evaluación formal final. Concluye analizando el rol desempeñado, la relación teoría-práctica, el diagnóstico desde el que partió, las alternativas ante las dificultades que se presentaron y los objetivos no logrados.

La atmósfera como dispositivo de formación

En el recuerdo de C. también el arte nos acompañaba: “*Había un "aire de época" que incluía recitales gratis –organizados por SRT (Servicios de Radio y Televisión)– donde escuchábamos a Víctor Heredia, Los Quilapayún, Mercedes Sosa, que nos hablaban de gestas y revoluciones*”. Es que por fuera de los muros de la universidad también se incentivaba el compromiso con la cultura popular, con la construcción de una nueva sociedad, a partir del cine debate, los Recitales Populares de Radio Universidad de Córdoba (recitales gratuitos de cantantes populares), la literatura a través del Centro Editor de América Latina (CEAL), que incluían pósters de pinturas de artistas reconocidos como Carlos Alonso^{xii}, por ejemplo. Leíamos a Sábato (*Sobre héroes y tumbas*), Dalmiro Sáenz (*Yo también fui un espermatozoide*), el Diario La Opinión, la Revista Crisis, la poesía de Evaristo Carriego, Nicolás Guillen, Raúl González Tuñón, Pablo Neruda, Antonio Machado, Federico García Lorca, Vinicius de Moraes. Y también la literatura política, *El Manifiesto Comunista*, *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano, la *Historia del movimiento obrero* del CEAL; y nuevamente la memoria: “*no recuerdo la editorial pero sí tengo el recuerdo nítido de unos cuatro tomos en la librerita que teníamos en nuestro cuarto de la pensión donde estaban los testimonios de Torrijos por la revolución de Panamá, Ho Chi Min por Vietnam, Perón por Argentina y no recuerdo el cuarto*” (C.).

Las canciones, no solo retrataban una realidad social y cultural latinoamericana sino que constituían una toma de posición de los autores e intérpretes, que incentivaban a su vez a asumir un compromiso explícito y directo con la realidad:

- “*De su ventana se ve la plaza/ Villamiseria no está visible [...] Ustedes, duros con nuestra gente /por qué con otros son tan serviles [...] Cómo traicionan el patrimonio/mientras el gringo nos cobra el triple [...] Aquí en la calle sus guardias matan/ y los que mueren son gente humilde*” (Nacha Guevara canta *De que se ríe*, de Mario Benedetti)

- *Yo soy Ramón / Aquel que rompe las cadenas [...] / Clamor fundamental / La voz de la justicia / Que tiemble el verdugo opresor/ El buitro insaciable del mal/ Detrás de la muerte yo soy/ Ramón, la victoria final.* (Mercedes Sosa canta *Hasta la victoria* de Aníbal Sampayo)

- “*Todas las voces todas / todas las manos todas/ toda la sangre puede ser canción en el viento/ canta conmigo canta /hermano americano/ libera tu esperanza / con un grito en la voz*”(Canción con todos, César Isella canta a Armando Tejada Gómez)^{xiii}



- “[...] cuando tenga la tierra la tendrán los que luchan los maestros, los hacheros, los obreros [...] campesino, cuando tenga la tierra sucederá en el mundo el corazón de mi mundo desde atrás de todo el olvido secaré con mis lágrimas todo el horror de la lástima y por fin te veré, campesino, campesino, campesino, campesino [...] (Cuando tenga la tierra, de Petrochelli y Toro)

Francisco Heredia, integrante del **Movimiento Canto Popular**, recuerda así la relación de la música con el clima de la época: “*un hecho que me golpeó la cabeza por dentro y por fuera, fue el Cordobazo ... Me dí cuenta de que las canciones, si bien no modifican el destino de un pueblo, pueden acompañar procesos de posibles cambios. [...] durante los '70, en Córdoba, se forjó un movimiento obrero-estudiantil y algunos músicos acompañábamos y bebíamos de eso*”^{xiv}.

También el cine era un lugar de encuentro y concientización: “*tengo los recuerdos del Ángel Azul en la calle Colón - donde exhibían películas haciendo las veces de cine club, por la selección ...*” (C) El cine de los '70 también fue marcadamente político y social^{xv}. “*El cine que vimos y que nos gustaba, las películas que fueron para nosotros las 'grandes películas', estaban impregnadas de política*” (C)

Se estrenaron, entre otras películas argentinas, *La hora de los hornos* de Pino Solanas, que narra la opresión neo-colonial de Argentina; *Crónica de un niño solo* dirigida por Leonardo Favio, sobre la vida de un niño pobre de la Argentina, que transcurre entre la villa miseria y el "reformatorio" (cárcel de menores); *La Patagonia rebelde* dirigida por Héctor Olivera basada en el libro de Osvaldo Bayer "Los vengadores de la Patagonia trágica", con el desenlace trágico de un enfrentamiento entre estancieros y peones por la sindicalización de estos últimos en el año 1921; *Quebracho!*, las luchas sociales y políticas por la explotación del quebracho, por La Forestal, una empresa inglesa instalada en las Provincias de Santa Fe y del Chaco desde 1900 hasta 1963.

También el cine latinoamericano tenía esta impronta, menciono por representativa *El Chacal de Nahueltoro* del chileno Miguel Littin, exponente fiel de la convicción de que el cine podía ser un importante instrumento para la toma de conciencia revolucionaria. Y a nivel internacional *Estado de Sitio*, dirigida por Costa-Gavras, que expone las acciones de la intervención política estadounidense en América Latina, apoyando los golpes de estado y las dictaduras, y su papel central en la violación de los Derechos humanos.

El teatro también era frecuentado por los estudiantes, en especial el que se desarrollaba en el *Teatrino*^{xvi}, sala situada en el campus de la Ciudad Universitaria. Una obra que dejó huellas fue la obra *Señorita Gloria* del brasileño Roberto Athayde, puesta en escena por el Teatro Estable de la Universidad de Córdoba (TEUC), “*cuya crítica estaba destinada a poner en evidencia los mecanismos represivos de la institución educativa*”^{xvii}.



También el Grupo *Libre Teatro Libre*, instrumenta el teatro participativo en el que los espectadores tomaban la palabra y la acción, nuevos espacios, desde los cuales, intelectuales y artistas, ejercían su derecho a la crítica social y política.^{xviii} Su obra memorable: "*Contratanto*"^{xix}

Una interpretación de las relaciones entre los dispositivos curriculares y el contexto.

Una de las banderas más amplia e interpeladora levantada en la época fue la ***lucha por la liberación de la dependencia***. Los materiales de estudio señalaban la importancia de la formación para aportar soluciones que lleven a la liberación de la dependencia del imperialismo en la formación social capitalista, tanto en lo económico cuanto en lo ideológico, y el papel de la educación como práctica de liberación o de reproducción. A su vez *la atmósfera*, el aire de época, se visualiza a partir de las manifestaciones artísticas que transmitían el rescate de experiencias revolucionarias, la organización para lucha, el compromiso social, la militancia. En términos de Ferry y Enríquez ambos apuntaban a modelar un sujeto que venciera prejuicios y viera los problemas de otra manera.

La evolución hacia la superación de un pensamiento dominado fue posible gracias al ***aprendizaje del espíritu crítico***. Desde la formación académica la enseñanza se focalizaba en la crítica al sistema, las estructuras, la concepción bancaria de la educación; una crítica al enfoque técnico y modélico hegemónico, la desnaturalización de los procedimientos didácticos, la búsqueda de la base ideológica en las propuestas educativas. También las manifestaciones artísticas (música, cine, teatro) se sumaban al espíritu de época de crítica social, política y educativa, a la opresión, a la dominación socio, económica y cultural, la pobreza, a la explotación, de la lucha del movimiento obrero, la hipocresía del sistema judicial que castiga a los marginales, los mecanismos represivos de la institución educativa. Es que se entendía que por el conocimiento se comprendería mejor la realidad y la necesidad de la liberación nacional y que en este sentido, la universidad era un instrumento formador de primer orden.

Ni la liberación se podría realizar sin la conciencia crítica, ni esta podría lograrse sin una ***práctica social y política entendida como un compromiso social***. Este enfoque de la práctica se sostenía en la mayoría de las cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación, práctica situada en las condiciones económicas y sociales contextuales. Es por ello que desde la formación se incentivaban prácticas en diferentes contextos. El trabajo en estos espacios implicaba entender la educación como un compromiso político al asumir la pedagogía de la liberación y la premisa de poner a la universidad al servicio del pueblo. Ese compromiso también se incentivaba desde las manifestaciones culturales que denunciaban la injusticia, la violencia del Estado y a la vez, que bregaban por la construcción de una sociedad nueva, de un hombre nuevo, acompañando los procesos de cambio nacidos en el *cordobazo*.



La práctica social demandaba un conocimiento de la realidad a través de un abordaje coherente con el propósito, por eso la implementación del *método como estructura totalizante*. En este sentido éste era entendido como situacional, pertinente a una realidad concreta, basado en hipótesis, para validarlas en situaciones concretas. También en el contexto cultural, se ensayaban nuevas, integrando por ejemplo al público en las obras de teatro, en la búsqueda de una mayor concientización, de una identificación con las problemáticas que allí se representaban, enlazando arte con realidad, asumiendo el teatro como herramienta de resistencia y revolución, acompañaban y se nutrían de la alianza del movimiento obrero-estudiantil de los '70.

El análisis realizado precedentemente no puede obviar neciamente *las diferencias en los enfoques de formación*. La resistencia a la lucha por la liberación desde algunas asignaturas de la formación en Ciencias de la Educación tenía la impronta de otros enfoques tal como el enfoque técnico en el campo educativo pero con menos ascendencia en el estudiantado. Si bien no pude visualizar hasta dónde o cómo se producía la lucha por la hegemonía del enfoque de la formación, puedo señalar la existencia de estos dos ámbitos: las asignaturas y profesores adheridos a la lucha por la liberación y los que optaban por sostener y mejorar el sistema social.

Conclusiones

Una de las inferencias más importantes que se puede sostener con fundamento en este trabajo es que la matriz formativa del profesional en Ciencias de la Educación en este período, fue conformada tanto por el Plan de Estudios de la carrera como por la *atmósfera* que rodeaba a la sociedad cordobesa de ese momento.

Entre la propuesta curricular y el espíritu de la época plasmado a través del arte, entre los objetivos de la formación y las demandas del contexto hay una coherencia pocas veces lograda en la historia de la formación docente, solo posible gracias a una correspondencia, a las relaciones de convergencia que se construyeron, desde el contenido curricular hacia el contexto y viceversa. Esa correspondencia entre el programa curricular y el guión del contexto, hasta donde conozco, no es una asociación frecuente.

La participación social y política y la práctica reflexiva, fueron contenido y forma de la formación. Tanto la formación académica como la impronta epocal del espíritu libertario se plasma en cada hecho, propuesta, acción. No había desconcierto o confusión al circular de un ambiente a otro, los mismos objetivos y las mismas formas en que se plasman esos objetivos los vinculan, constituyéndose ambos en mediadores de la formación. Lo analizado rescata lo épico y el heroísmo interpelantes, era imposible no involucrarse; quizás la claridad, la expansión y la contundencia del proyecto de país lo posibilitaron.

Se incentivaba un abordaje complejo de la realidad y la enseñanza integrada en un método que abarcaba dimensiones más allá del aula para acercarla al conocimiento de la situación en la que vivía el pueblo, sus necesidades insatisfechas, en la convicción de que se superarían en la lucha por la independencia, el autoritarismo y la dominación. Es así que se promovía un aprendizaje crítico hacia el sistema social imperante y la



educación que lo reproducía. Ese conocimiento permitiría transformar la realidad a partir de la educación como práctica y como compromiso social.

Sin embargo, quizás por no estar preparados para la resistencia u otra alternativa, a partir del golpe de estado de 1976 debimos ocultar resignadamente esos ideales para no “desaparecer”, habida cuenta de la represión desatada contra los protagonistas del campo popular y “sobrevivir” en instituciones totalmente vigiladas, apelando en la práctica profesional a formas curriculares criticadas y desacreditadas en nuestro período de formación.

Queda planteada la necesidad de conocer hasta dónde persistieron esos objetivos, rescatados luego de la tormenta y presentes hoy en quienes nos formamos inicialmente en la relación con aquella *atmósfera*.

Bibliografía

- Aguirre Lora, M. E. (1993) *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas en el IV centenario de su nacimiento (1592- 1992)* México: Centro de Estudios sobre la Universidad (books.google.com.ar/books?isbn=9683630219, consultado 20 de setiembre de 2009)
- Aveiro, M. (2006) *La irrupción de la pedagogía de la liberación*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Barco de Surghi, S. (2003) Signos huellas supervivencias y vacíos. Revisando producciones didácticas, en: Carolina Kauffmann, *Dictadura y educación*, Tomo 2, *Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Enríquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y en la formación*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Gaidulewicz, L. (1999) El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault, en: Souto, M. et.al. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. F.C.E.
- Puiggrós, A (1994) *Imaginación y crisis e al educación latinoamericana REI Argentina/ Instituto de estudios y acción social / Aique Grupo editor*
- Saleme de Burnichon, M. (1997) *Decires*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Narvaja editores
- Vestigios de los ´70 (2002), *Cuaderno de Pedagogía Rosario* (Dossier) Año V, No. 10, Rosario: Laborde Editor, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.



ⁱ Este trabajo es una adaptación sintetizada de mi Trabajo Final para la Especialización en Docencia Universitaria 2009.

ⁱⁱ Declaraciones en el diario de Córdoba, *La voz del Interior* del 23 de mayo de 1999.

ⁱⁱⁱ La referencia a las entrevistadas se señala con iniciales: A., C., R., G.

^{iv} García G. (s/f) *La educación como práctica social*. (Mimeo)

^v Barco de Surghi, S. (2003) Signos huellas supervivencias y vacíos. Revisando producciones didácticas, en: *Dictadura y educación, Tomo 2, Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas, Argentina*: Miño y Dávila

^{vi} En los '70 surge la pedagogía de la liberación que propone generar la concientización de los pueblos oprimidos a fin de lograr su emancipación. Paulo Freire, uno de sus mentores, contraponen la educación concientizadora - una aproximación crítica a la realidad, que es, en tanto liberadora, un acto político- a la educación bancaria - que absolutiza la ignorancia del educando y lo niega como persona, genera la pasividad y nos aleja de la comprensión de nuestras circunstancias sociales.

^{vii} Saleme de Burnichon, M. (1997) *Decires*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Narvaja editores

^{viii} Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. (mimeo) *El método como factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*.

^{ix} Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. *Ibidem*

^x Barco de Surghi, S. (2003) *Ibidem*

^{xi} En la portada de este trabajo escrito a mano figura: *Metodología y práctica de la enseñanza. Informe de práctica. G.P. Diciembre de 1974*

^{xii} Artista plástico argentino, especialista en el arte del dibujo con carbonilla pero sobre todo por su compromiso con la realidad. Trabajaba temas que, en sus propias palabras "los sufría, intelectualmente o por convicciones ideológicas: sufría la injusticia, el atropello, la violencia del Estado contra las personas, ese era un dolor manejable, pasaba a la obra con una cierta naturalidad, no había interrupciones". http://www.elortiba.org/pdf/carlos_alonso_el_horror_y_la_memoria.pdf (Consultado el 17 de octubre de 2009)

^{xiii} Tejada Gómez hace memoria y explica la historia de *Canción con todos*. "El Encuentro Nacional de los Argentinos nos había pedido un tema. *Canción con todos* es un himno latinoamericano. ¿Qué propósito tenía? Postular poéticamente la unidad latinoamericana. Me parece que toda proposición política, social, económica, geográfica y estética pasa, en primer lugar, por la conciencia de que habitamos un inmenso país que es América latina" *Diario Sur*, 25/5/1989 <http://www.tejadagomez.com.ar/obra/reportajes/1989.html> (Consultado el 17 de octubre de 2009)

^{xiv} <http://www.sosperiodista.com.ar/Ocio-y-Tendencias/Entrevista-a-Francisco-Heredia> (Consultado el 17 de octubre de 2009)

^{xv} Páginas web consultadas para el análisis de películas y obras de teatro:

<http://www.scribd.com/>; <http://www.magicasruinas.com.ar/revistero/esto/revdesto172.htm>;

<http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/arte-cultura/el-cine-al-servicio-de-los-sectores-populares.php>;

<http://www.cinenacional.com/peliculas/index.php?pelicula=1609>; <http://es.cinechile.wikia.com/wiki>;

http://www.escenaabierta.com.ar/cine_clasico; <http://www.cinematismo.com/cine-de-autor>;

<http://www.pagaelpato.com/cine/listamejorespeliculashistoriacine>.

^{xvi} Desde 1999, recibe el nombre de Teatrino "María Escudero" en honor a la fundadora del grupo popular cordobés en los años 70: "Libre Teatro Libre". Este grupo tenía la creación colectiva como principal recurso expresivo e impulsó un teatro militante y comprometido con la liberación y la justicia social. <http://www.nosotroscordobeses.com.ar/xml/comments.aspx?art=817> (Consultado el 17 de octubre de 2009)

^{xvii} Pellettieri, O. (editor) *Teatros y teatristas. Estudios sobre el teatro latinoamericano y argentino*. Editorial Galerna/ Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

^{xviii} *Una mirada al teatro cordobés de los 70*. Fernando Zabala, en: <http://www.nosotroscordobeses.com.ar/xml/comments.aspx?art=968> (Consultado el 17 de octubre de 2009)



^{xix} Obra de teatro documental del Grupo Libre Teatro Libre del año 1972. Desde el punto de vista formal la obra se estructura a partir de una escena que se repite varias veces a lo largo de la obra. Esta escena, es la de una maestra dando clase, una clase de historia donde los conceptos que se vierten chocan con los de los alumnos traen de la realidad. A partir de este punto de partida, las sucesivas escenas se van encadenando, apareciendo así los distintos problemas y conflictos de los maestros en particular y de la educación en general. <http://www.alternivateatral.com/obra7125-contratanto> (Consultado el 17 de octubre de 2009)