

El exilio como viaje de formación y conocimiento. El caso de Azucena Rodríguez Ousset en México (1976-1983)¹

Malena Alfonso²

Resumen

198

Mujer, pedagoga, militante y exiliada convergen en la trayectoria y las prácticas académicas y profesionales de Azucena Rodríguez Ousset que el presente artículo repone a través de su propia narración. Egresada de la carrera de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad

¹ Algunas de las ideas versadas en este artículo se desprenden de la tesis de mi autoría *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, México, COMIE-UPN, Colección Tesis COMIE, 2015.

² Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente doctoranda del Doctorado en Pedagogía, UNAM (generación 2014-2018). Desde el año 2011 se dedica al estudio de la historia reciente de la educación argentina y mexicana, indagando en la incidencia pedagógica del exilio argentino en México. Contacto: [malenalf2001@yahoo.com.ar].

Nacional de Córdoba en la década del sesenta y formada por un grupo de académicos fundador de los estudios pedagógicos en esa universidad, Azucena integra una generación de *pedagogos de la academia* que marcharon al exilio en 1976 y a los que la dictadura arrebató las esperanzas y sueños de una Argentina cuyo norte era la educación en tanto artífice central en la construcción de las mejores sociedades posibles.

Se sostiene en este artículo que el exilio de Azucena en México supuso para ella un viaje de formación y conocimiento³ por medio del cual se desprendió de algunas herencias formativas para encontrarlas, más adelante, en la escritura y en el diálogo que eligió sostener con los desafíos educativos que el país refugio le impuso. La reconstrucción de fragmentos biográficos de esta pedagoga, se presentan como una vía — posible entre otras— para el abordaje del exilio argentino en general y del pasado reciente de la educación superior argentina y mexicana, que se escribe muchas veces dándole la espalda a las acciones que los académicos e intelectuales argentinos exiliados han realizado.

³ Cfr. Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; y Carli, S. (2013). “El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, volumen 14, número 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: [<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3941/pdf>], consultado el: 20/09/2016.

Palabras clave

Exilio, viaje de formación, biografía, narrativas.

Abstract

Woman, educator, activist and exiled converge in Azucena Rodríguez Ousset trajectory and professional practices narrated in this article. Graduated from the career of Pedagogy and Psychology at the National University of Cordoba in the sixties and formed by a group of pedagogical studies founders in the same university, Azucena integrates a generation of «academy pedagogues», who went into exile in 1976 and which the dictatorship take Argentina's hopes and dreams whose path was the education as an axis in the construction of the better possible society.

This article sustain that the exile of Azucena in Mexico was a trip of formation and awareness for her (Larrosa; Carli, 2013), through that she detached of her formation heritage to found it later in the writing and in the dialogue she choose to sustain with the educative challengue that the haven country imposed to her. The reconstruction of biographical fragments of this pedagogue, are show like a way —of many posibles— to approach to the argentinian exile in general and the recent past of argentinian and mexican higher education, which in many times

are written ignoring the actions that exiled academics and intellectuals have accomplished.

Keywords

Exile, formation trip, biography, narrative.

Presentación

En el presente escrito se reconstruyen fragmentos de lo que metafóricamente llamaremos viaje de formación y conocimiento que Azucena Rodríguez Ousset, pedagoga argentina, inició en México en 1976 a raíz de su exilio.

Este trabajo se inscribe en el contexto de los estudios en ciencias sociales y humanidades que concentran la mirada en el durante de la experiencia exiliar y las aportaciones que los académicos argentinos hicieron a la construcción de saberes en México⁴. No obstante, tiene como propósito central recuperar

⁴ Blanck-Cerejido, F. (2002) "El exilio de los psicoanalistas argentinos" en Yankelevich, P. (coordinador). *México, país refugio. La experiencia de los exiliados en el siglo XX*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdes; Candia Gajá, A. (2012). *Relatos del exilio. Escritores argentinos en México*. México: Ediciones del Ermitaño; Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Protohistoria; Manzanares, M. (2016). *Los psicoanalistas en el exilio. Diálogos, aportes y discusiones más allá de los divanes mexicanos (1974-1985)*. Tesis para obtener

algunas indagaciones que conceptualizan la experiencia exiliar de académicos argentinos en México como un viaje de formación y conocimiento⁵.

La noción de viaje se usará aquí para designar experiencias colectivas de desplazamiento (exilios y migraciones), leídas como facilitadoras del surgimiento de ideas y la producción de conocimiento en el cruce de intercambios y encuentros azarosos⁶. Asimismo, y tomando prestadas las palabras de Jorge Larrosa⁷ se concebirá al exilio de Azucena Rodríguez como un viaje de formación, es decir una condición de posibilidad y, al mismo tiempo, escisión con el mundo (el que ya no fue) y con ella misma (la que dejó de ser).

Acordando con Sandra Carli⁸ la metáfora del viaje es útil también porque permite pensar los itinerarios biográficos de esta académica en tanto viajes de formación y conocimiento, generadores de trayectorias que impactaron en el campo de producción de conocimiento social mexicano. Contexto que al mismo tiempo modeló itinerarios, atravesados y marcados por

el grado de Maestría en Historia Moderna y Contemporánea, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

⁵ Cfr. Carli, S. (2013). Ob. cit.; y Alfonso Garatte, M. (2015) *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*. México: UPN-COMIE.

⁶ Cfr. Colombi, B. (2004). *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

⁷ Cfr. Larrosa, J. (2000). Ob. cit.

⁸ Cfr. Carli, S. (2013). Ob. cit.

un exilio que Azucena, en este caso, supo convertir en la puerta de entrada a ese mundo de posibilidades infinitas que propició.⁹

Como coordinadora de la Unidad de Asesoría Pedagógica (UAP) del Sistema de Educación Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Azucena formó un equipo que hizo de este servicio un espacio de resistencia y producción de alternativas a la tecnología educativa imperante en algunos espacios institucionales mexicanos por entonces. Por otra parte, y a partir de la difusión en ese país de un texto que escribió junto a Gloria Edelstein, en Argentina en el año 1974, titulado *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*, se convirtió en una referente de la didáctica y la formación docente de nivel superior entre las comunidades académicas que buscaban alternativas al conductismo dominante. Ese artículo —escrito para un contexto y unos destinatarios totalmente diferentes a los mexicanos— hizo resonar en la otra punta del continente los murmullos de un tiempo colmado de utopías y esperanzas posibles que la dictadura destruyó.

Articulando los aportes del enfoque biográfico¹⁰ y las narraciones de fragmentos de vida, que se construyen por medio

⁹ Jensen, S. (2011). “Exilio e historia reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción”. En *Aletheia*, volumen 1, número 2. Argentina. Disponible en [<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/exilio-e-historia-reciente.-avances-y-perspectivas-de-un-campo-en-construccion>]. Consultado el 20/09/2016.

de la entrevista, este artículo intenta responder a la pregunta: ¿cómo es, qué contiene y cuánto pesa el equipaje que Azucena engrosó en México?¹¹ Sospecho, como dice Carlos Ulanovsky, que

[...] está lleno de cosas concretas, pero más que nada está integrado por un lote de intangibles. Porque si en alguna aduana imaginaria nos hicieran abrir lo que nosotros llamamos valijas y los mexicanos [...] le dicen maletas o velices, allí figuraría lo que crecimos en esos años. ¿Qué tributo abona la experiencia? ¿Qué tarifa se le imponen a las elecciones de la vida adulta, que se nos pegaron y ya viven con nosotros?¹²

201

La mujer con nombre propio

Nacida en el seno de una familia *muy burguesa, muy radical, muy antiperonista*, en palabras de Azucena, sumó a su formación de maestra normalista, la de pedagoga y psicopedagoga, carrera a la que ingresó en 1956. Fue parte de la primera generación de pedagogos y pedagogas que se formaron con un grupo de académicos que *fundó* los estudios de Pedagogía en Córdoba: Juan Carlos Agulla, Adelmo

¹⁰ Cfr. Dosse, F. (2007) *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Universitat de València.

¹¹ Cfr. Ulanovsky, C. (2011) *Seamos felices mientras estamos aquí*. Buenos Aires: De Bolsillo.

¹² *Ibidem*, p. 171.

Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón, quienes compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país (fueron expulsados de las universidades durante el peronismo), y por lo tanto, «un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invencción institucional»¹³.

Como ella misma recuerda, lo que cambió su visión del mundo fue, fundamentalmente, el ingreso a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Por un lado la Facultad, pasé de ser católica al ateísmo, para deshonra de mi madre. También mi noviazgo con Iván (Roqué), que andaba más por posiciones anarquistas en ese momento. Entonces el grupo del que pasé a formar parte, fue una militancia sobre todo en el plano gremial. Toda la influencia que en ese momento tuvo en nuestra generación la Revolución Cubana. Siempre en abierta oposición con el pensar de mi familia... a pesar de todo, los lazos afectivos fueron siempre los más fuertes, siempre tuvieron una actitud de protección, de ayuda conmigo, con Iván, aunque no compartiesen las miradas (Rodríguez, 2012: 15-16).

¹³ Coria, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 292.

En su formación desempeñó un importante papel la UNC (donde estudió y, una vez graduada, se incorporó en calidad de docente a la carrera Pedagogía y Psicopedagogía), y el grupo de pertenencia (integrado por Juan Julio (Iván) Roqué, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Gloria Edelstein, Marta Teobaldo, Alicia Carranza, entre otros), que forjó en ella ideas y visiones particulares del mundo influidas por una actitud militante y comprometida. Actitud que se afianzó en el contacto con otra mujer: María Saleme de Burnichón, quien la introdujo a la lectura de textos clásicos y de historia de la pedagogía¹⁴. En palabras de Azucena,

[...] la licenciatura en Argentina me brindó como una formación básica; en algunos puntos una formación histórica de la pedagogía y eso tuvo mucho que ver María Burnichón que nos hizo leer a los clásicos, nos hizo conocer una historia, no partir de un presente. Que fue una universidad muy exigente, desde el punto de vista del rendimiento académico; yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario ya que, para mi desgracia, había hecho la normal en un colegio de monjas y el nivel era bastante bajo y entonces supe lo que era una exigencia académica al entrar a la Universidad de Córdoba¹⁵.

¹⁴ Para ampliar sobre la figura de María Saleme de Burnichón, véase Coria (2015), ob. cit.

¹⁵ Testimonio recogido a partir de la entrevista realizada en 2012.

María Saleme llegó a Córdoba en 1956, tras haber sido cesada en un colegio secundario de la provincia de Tucumán donde se desempeñaba como docente de Lógica y Psicología. Fue la intensa formación humanística, filosófica, política y pedagógica recibida de sus maestros, la que la vinculó a la educación pero con un modo de *hacer* que nunca la hizo abandonar la clave filosófica de la interrogación¹⁶.

Una vez graduada, Azucena se incorporó a la cátedra Didáctica y Metodología y Práctica de Enseñanza como jefa de trabajos prácticos. Dice la entrevistada:

Sobre todo el primer año con María, fue un año en que ella se dedicó a formarnos a nosotros prácticamente. Íbamos a sus clases sabiendo que si dejábamos de hacer una tarea, los primeros interrogados íbamos a ser nosotros, porque como que estaba muy preocupada por la formación del equipo.

La preocupación de María Saleme por la «formación del equipo» que recuerda Azucena con rigor y exigencia, parecen haber colaborado en la orientación de su interés temprano por el campo de la Didáctica y la formación docente, ámbitos de los que no se alejará una vez en México.

Si bien las versiones de la Didáctica en las que se formó Azucena todavía estaban muy ligadas a la psicología y a una concepción academicista de la formación docente, el contacto

¹⁶ Cfr. Coria (2015). Ob. cit.

con personalidades como María Saleme de Burnichón; el grupo de pares del que pasó a formar parte; la militancia de su primer marido Juan Julio (Iván) Roqué¹⁷; su adhesión a la Juventud Peronista en el año 1973; las incursiones en formación docente y asesoramiento pedagógico y curricular que hizo en otras facultades de la UNC¹⁸; las lecturas de autores como Giorgio Bini, Lucio del Corno, Alberto Alberti, la Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana, entre otras prácticas discursivas, hicieron que se posicionara a favor del antiautoritarismo, de acortar la distancia entre docentes y alumnos, y de una perspectiva solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica, pero con raigambres latinoamericanas que encontraba en la obra de Paulo Freire, la justificación de una labor docente capaz de reunir en un grupo integrado a educadores y alumnos en el afán de propiciar una interacción dialógica y crítica, favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de las realidades existenciales¹⁹.

¹⁷ Pedagogo argentino, fundador de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y, posteriormente, miembro de la Conducción Nacional de Montoneros. Fue asesinado en 1977.

¹⁸ Asesoró las reformas de planes de estudio de Medicina, Derecho, Odontología y Ciencias Agropecuarias.

¹⁹ Cfr. Garatte, L. (2012). *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

En el año 1974, la Revista de Ciencias de la Educación que, a decir de Claudio Suasnábar²⁰ ya se reconocía por entonces como el órgano oficial de difusión y divulgación de los sectores más críticos y progresistas del campo educativo argentino, publicó un artículo que Azucena escribió junto a Gloria Edelstein titulado *El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*.

En dicho trabajo, las autoras se posicionan a favor de una didáctica crítico-propositiva que «no puede entenderse ya como una disciplina de puro orden técnico cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario, aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante»²¹. Al contrario, la concepción de didáctica que sostienen supone un permanente diálogo entre la indagación teórica y la práctica educativa, siendo conscientes que las alternativas que puede ofrecer la didáctica siempre responden a un sistema de ideas definido y deben tener en cuenta «las posibilidades de aplicación en una situación concreta»²².

Revisan la literatura didáctica vigente y encuentran «sintomática la ausencia de un tratamiento orgánico y específico

²⁰ Cfr. Suasnábar, C. (2013). Ob. cit.

²¹ Cfr. Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974) “El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En *Revista de Ciencias de la Educación*, número 12, año IV, septiembre, Rosario, pp. 21-33. Disponible en: [<http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/edelstein-rodriquez.pdf>], consultado el 21/09/2016, esp. p. 21.

²² *Ibíd*em, p. 22.

al problema del método»²³ por lo que se proponen ofrecer una concepción de método que lo entienda con carácter totalizador. Asumiendo la perspectiva del materialismo dialéctico, lo definen como «el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica»²⁴ que permite a los hombres alcanzar los fines propuestos y resolver los problemas que suponen las tareas teórico-prácticas. «Y el método general por excelencia es el método dialéctico, en tanto concibe el mundo en movimiento y desarrollo continuo: lo ve tal como es»²⁵.

De ahí que el método no es nunca una suma de procedimientos de investigación sin relación alguna con los objetos investigados, sino que está condicionado por esos objetos y la naturaleza de las leyes que los rigen, por lo que abogan para que cada campo disciplinar elabore sus propios métodos, siguiendo el movimiento marcado por el método general.

En el caso del método didáctico, las autoras entienden que «éste retoma como método general (en lo que hace al aprendizaje en la escuela), principios y categorías básicas del método dialéctico»²⁶. Ello porque en la interrelación dialéctica del hombre con el mundo objetivo, el pensamiento realiza una

primera síntesis que posteriormente dará paso a una etapa analítica; por lo tanto, el análisis y la síntesis representan las formas básicas del pensamiento que se realizan conjuntamente.

En función de ello, y entendiendo que «el punto inicial del conocimiento es una práctica concreta sobre la realidad objetiva, la situación problemática en el aprendizaje escolar debe ser real»²⁷. Es por ello que sugieren la selección de auténticas situaciones problemáticas de aprendizaje como generadoras de conocimiento en el aprendiz: «sujeto concreto cuyas prácticas anteriores inscriptas en su repertorio experiencial, interfieren, enriquecen, se modifican, interrelacionan con la nueva situación»²⁸. Desde este enfoque, el método didáctico entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje en su carácter dialéctico, con retrocesos, avances y saltos cualitativos.

El carácter totalizador del método radica en la imposibilidad de llevar a cabo ninguna tarea teórico-práctica sin éste, por lo que aparece como un instrumento de trabajo para los docentes que les permite participar activamente del proceso de planificación de la enseñanza, de la investigación y organización de su propio campo y, por lo tanto, de la selección de contenidos y actividades de aprendizaje.

[...] Concluyendo el análisis de los aspectos instrumentales, nos interesa destacar brevemente que esta redefinición de la orientación del aprendizaje, para

²³ *Ibidem*, p. 22.

²⁴ *Ibidem*, p. 26.

²⁵ *Ídem*.

²⁶ *Ídem*.

²⁷ *Ibidem*, p. 29.

²⁸ *Ídem*.

ser efectiva, requiere la *modificación de los roles de docente y alumno*. Transformaciones que deberán fundarse en una concepción dialéctica del conocimiento. *No se trata sólo de incorporar conocimientos sino también capacidades, habilidades y destrezas, por cuanto en la aproximación a la realidad importa transformarla y no un ajuste acrítico*. Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones²⁹.

205

Como se observa, el artículo pone el acento en el lugar que la educación desempeña en la transformación de la realidad; las autoras se posicionan en contra del ajuste acrítico de docentes y alumnos a esta realidad, así como también, destacan la necesidad de modificar los roles de éstos. Al no concebir el conocimiento como algo acabado, sino en constante transformación y construcción, inscriben la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo y de permanente interacción entre ellos.

Si contextualizamos intelectualmente el momento de producción de este trabajo caracterizado, por la bibliografía consagrada al estudio de las décadas del sesenta y setenta, como

²⁹ *Ibíd*em, p. 31. La cursiva es mía.

una época en la que todo era *político*³⁰. no es casual encontrar a las autoras echando mano del bagaje conceptual marxista que entonces era la guía teórica por excelencia. Asimismo, y considerando los debates de la época en relación a los «nuevos sujetos revolucionarios» que transformarían radicalmente la sociedad, entre los cuales los intelectuales, los estudiantes y los jóvenes se presentaban como los protagonistas, tampoco resulta extraño la posición de las autoras a favor de la democratización de las relaciones entre docentes y alumnos, así como el interés particular que manifiestan en el aprendizaje y la formación de estos últimos. Como afirma Claudia Gilman³¹, pertenecer a la izquierda se convirtió en un elemento crucial de legitimidad de la práctica intelectual, «en una época cuyo rasgo fundamental era la aparición en la historia de una nueva voluntad revolucionaria que movía a los hombres hacia el socialismo»³².

Las marcas biográficas

Parafraseando a François Dosse (2007), la vida de Azucena Rodríguez y este artículo que, fotocopiado o como parte de la revista, formó parte del equipaje con el que aterrizó

³⁰ Cfr. Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

³¹ *Ídem*.

³² *Ibíd*em, p. 43.

en México, no pueden tratarse como si estuvieran separados ni tampoco reducirse a un solo nivel.

En este sentido, las huellas y marcas de su vida pueden rastrearse en esta producción académica que con el tiempo se convirtió, junto a otros³³, en un texto clásico de la discusión curricular y didáctica en México³⁴.

Azucena fue expulsada de la FFyH en 1966 como parte del vaciamiento académico de las universidades que llevó a cabo un nuevo golpe de estado, perpetuado por el general Onganía cuando derrocó al presidente constitucional cordobés Arturo Humberto Illia, el 28 de junio. Su expulsión, así como la de sus compañeros, se debió al posicionamiento político asumido ante la separación de los cargos de sus maestros. La negativa a presentarse a concursos para cubrir los cargos de éstos, fue la estrategia para *hacerse echar* que Azucena y sus compañeros implementaron, entregando el lugar personal en pos de la causa colectiva.³⁵ Con este gesto se iniciaba la muestra más clara de socialización política, a partir de la cual, la formación de Azucena se enlazaría con prácticas militantes. No obstante, el

³³ Entre los cuales pueden mencionarse: Barco, S. (1973). “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, número 10, año III, octubre; Lafourcade, P. (1976). *Planeamiento, evaluación y conducción en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapeluz; y Furlán, A.; Ortega Pérez, F.; Remedi, E.; Campos Hernández, M. A. y Morzolla, M. E. (1979). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM-ENEP, Iztacala.

³⁴ Suasnábar (2013). Ob. cit.

³⁵ Coria, Adela (2015). Ob. cit.

hecho de «estar afuera de la Universidad» no le impidió buscar nuevas lecturas y nuevos caminos que la pusieron en contacto con otras formas de pensar y hacer.

En este sentido, siguió en contacto con María Saleme, con quien, junto a sus compañeras, mantenían encuentros frecuentes. A pedido de ella, escribieron algunos artículos a partir de los cuales repensaron y reaprehendieron la pedagogía aprendida en las aulas universitarias, que tradujeron en alternativas de intervención para las aulas de escuelas primarias y medias. Como especifica Adela Coria³⁶, abordaron temáticas como la producción de instrumentos de evaluación, los problemas de aprendizaje, la construcción de alternativas de enseñanza basadas en los principios de la Escuela Nueva, la resolución de problemas en el aula, el valor del descubrimiento, la experiencia y los contextos de aprendizaje próximos a las vivencias infantiles. Algunas de estas preocupaciones y debates de esos años actuaron como guía de las reflexiones volcadas en el texto de 1974; y Azucena no dejará de retomarlas en el diálogo que establecerá con nuevos campos disciplinares una vez en México.

En 1972, su primer esposo le comunicó la decisión de pasar a la clandestinidad, en un contexto en el que «el descrédito generalizado de los sistemas político-burgueses y de los Partidos Comunistas tradicionales desembocó en la convicción de que sólo una revolución violenta podía conducir a un socialismo

³⁶ Ídem.

auténtico»³⁷. Destacado en el original). A partir de entonces, la violencia adquirirá un estatuto central en la vida política, la militancia y la intelectualidad de izquierda; y la noción de revolución pasará a ser sinónimo de lucha armada y violencia revolucionaria, compartida por grandes sectores de la población³⁸.

Años después y ante la pregunta de su hija respecto a por qué se distanció del camino de la lucha armada y ese *pase* que, en 1977, le terminó costando la vida a Roqué, ella respondió: «No se pasa a la clandestinidad por ser la mujer de alguien». Es decir, parecería que se necesitaba algo más que ser la esposa de alguien para seguir el camino de la lucha armada.

Sé que la violencia existe en todas las formas, en las formas más sutiles. Sé que hay violencia en las diferencias que existen, pero yo no podría ejercer la violencia ni aún contra los que la han ejercido arbitrariamente [...]. Porque además siempre sentí que era inmolar tu vida y pensé que la vida es para vivirla no para inmolarla. Porque creo que tiene sentido la lucha que haces cada día con tus hijos, con lo que haces, con lo que piensas, con lo que construyes y que ese era un proyecto que tenía por finalidad la muerte; y frente a eso me rebelo y me rebelé siempre [...].³⁹

³⁷ Cfr. Gilman (2003). Ob. cit., p. 50.

³⁸ Ídem.

³⁹ Papá Iván, [Documental], María Inés Roqué Rodríguez, Argentina-México (2000), Centro de Capacitación Cinematográfica, (56 minutos), sonido, color.

La *claridad* con que Azucena lee el proyecto de Montoneros, en este caso, necesita una breve inscripción en el contexto de los sucesos posteriores. Como todos sabemos la revolución nunca llegó y a la vuelta de los años se extendió la idea de que la izquierda, tan potente en su capacidad discursiva y tan convincente respecto a los cambios que anunciaba, estaba *equivocada*.⁴⁰ Ahora bien, como se pregunta Gilman, «¿no es posible pensar, por el contrario, que la sucesión de golpes militares y represiones brutales fue una respuesta imbuida de la misma convicción de que la revolución estaba por llegar (y que por lo tanto era necesario combatirla)?». ⁴¹ El diagnóstico de Azucena: «ese era un proyecto que tenía por finalidad la muerte», amerita interpretarse en el marco de los procesos de revisión que iniciaron muchos protagonistas y testigos de esos años respecto a las creencias y convicciones que sustentaron entonces, tiempo más tarde. *Debates y combates* que demuestran que la interpretación de esa época aún no ha concluido.

Cuando el panorama, todavía en tiempos de dictadura, se comenzaba a abrir, y era una decisión grupal regresar a las aulas y resguardar así la herencia de sus maestros, a Azucena le ofrecen la cátedra de María Saleme.

⁴⁰ Cfr. Gilman, Claudia (2003). Ob. cit.

⁴¹ *Ibíd*em, p. 53.

En 1974, debido a la *limpieza ideológica* impulsada por la Ley Universitaria promulgada ese mismo año⁴², fue cesada y posteriormente expulsada de la UNC. Supo ser extranjera en su propio país, cuando ante el ofrecimiento de la Universidad de La Pampa, se trasladó a la ciudad de Santa Rosa donde trabajó hasta fines de 1975. Ese año la universidad fue intervenida y, como ella recuerda, «en términos de una tarde, cargué niños, fui a la escuela, los saqué de la escuela y regresé a Córdoba ya pensando, bueno esto ya no tiene vuelta, tengo que pensar adónde me voy».

208

El viaje de formación en México

«[...] yo elijo donde me voy. Te agradezco pero es mi decisión», con estas palabras Azucena rememora la decisión del exilio y la elección del lugar; y si bien «la idea de volver estaba muy presente», si se trataba de elegir el lugar donde recomenzar, quién mejor que ella para hacerlo.

La posibilidad que muchos exiliados argentinos tuvieron de continuar en México con la actividad académica, ya sea en la enseñanza, la gestión o el asesoramiento universitario que habían comenzado a desarrollar en Argentina, como fue el caso

⁴² En dicha Ley, se proyectó una imagen de la Universidad como ámbito díscolo e indisciplinado y un reducto del marxismo que debía ser saneada para adecuarse a los nuevos lineamientos de la Nación y a la propuesta de pacificación encabezada por Juan Domingo Perón. Cfr. Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

de Azucena, requiere una breve inscripción en el contexto de la educación superior mexicana de la década del setenta.

En paralelo al proceso de crecimiento demográfico y a la concentración de la población en zonas urbanas, a partir de 1970 el país registrará una elevada demanda de servicios educativos que presionará en forma progresiva desde el nivel básico hasta el superior⁴³. Este proceso se combinó con la necesidad del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) de recuperar la legitimidad política perdida después de la represión al movimiento estudiantil de 1968⁴⁴. Todo lo cual hizo posible que se prestara particular atención a la creciente demanda de plazas

⁴³ Ya desde los años sesenta, y a raíz de una serie de políticas de expansión del nivel secundario —que en 1959 comenzará a presionar los niveles siguientes—, las instituciones de educación superior recibirán las demandas aceleradas que en poco tiempo las llevarán a experimentar un veloz crecimiento.

⁴⁴ Después de casi tres décadas de estabilidad política, México se vio conmovido en 1968 por un movimiento que exhibió la debilidad de las instituciones que habían sustentado la maquinaria gubernamental. Este movimiento que, al principio, expresó el descontento del sector estudiantil universitario, rápidamente logró articular un conjunto de demandas políticas y democráticas heterogéneas que desembocó en una pérdida de prestigio y desconfianza de las clases medias mexicanas hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI), como consecuencia de las tácticas represivas que éste implementó. Cfr. Robles, M. (2009). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI; y Suasnábar (2013), ob. cit.

estudiantiles en la educación superior⁴⁵. Al mismo tiempo que se registraba un aumento en la matrícula⁴⁶, crecía el número también de instituciones dedicadas a impartir educación superior: de 100 registradas en 1970, pasaron a 225 en 1980⁴⁷.

La diversificación, aumento y expansión de la matrícula supuso modificaciones curriculares que trajeron aparejadas la creación de nuevas carreras y la emergencia de nuevos temas y problemas de investigación. En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución a la que se incorporó Azucena, se crearon muchas dependencias y servicios —entre ellos el Sistema de Universidad Abierta (SUA)— y se dio un impulso importante a la investigación científica y

⁴⁵ Kent, R. y Ramírez, R. (2012). “La educación superior en el umbral del siglo XXI”. En Latapí Sarre, P. (coordinador). *Un siglo de educación en México*, tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 298-323.

⁴⁶ En el período 1970-1980, la matrícula nacional pasó de 212, 881 estudiantes a 731, 191, lo cual representó un incremento acumulado de 244%. Cfr. Kent, R. y Ramírez, R. (2012). Ob. cit.

⁴⁷ La Universidad Autónoma de México (UAM), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de Bachilleres, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) y numerosas universidades en el interior del país, vieron la luz en esta época. Asimismo, y en 1971, se fundaba el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), entidad a la que se le adjudicó la función de definir la política científica y tecnológica que auspiciaría la solución de problemas prácticos y relacionados con el desarrollo del país.

humanística, a través de la creación de centros específicos⁴⁸. En este contexto, la pedagogía pasó a ocupar un lugar cada vez más destacado en los recintos universitarios, evidenciando la falsedad de una creencia que sostenía que el exclusivo dominio de los propios contenidos disciplinares era suficiente para hacer frente a los nuevos retos impuestos⁴⁹.

Fue Justa Ezpeleta⁵⁰ quien recomendó a Azucena con la Coordinadora del SUAFyL, para que se hiciera cargo de la UAP:

⁴⁸ En 1971 se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con el propósito de atender la demanda creciente de nivel medio superior, resolver los problemas de desvinculación entre las diferentes escuelas, facultades, entidades y centros de investigación de la UNAM e impulsar la transformación académica de ésta a través de la implementación de nuevos métodos de enseñanza. Avanzada la década serían creadas también las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), en 1975, que darían lugar a cinco unidades académicas (Cuautitlán, Aragón, Zaragoza, Acatlán e Iztacala) y la investigación científica y humanística fue impulsada a través de la creación de centros específicos —como fue el caso del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) que en 1977 se fusionarían en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE)—, el fortalecimiento del posgrado y la docencia, y la puesta en marcha de numerosos proyectos de reforma de planes de estudio.

⁴⁹ Cfr. Díaz Barriga, A.; Ducoing Watty, P.; Gómez Sollano, M.; Rodríguez, A. y Torres Barreto, A. (2010). “Pedagogía”. En Chehaibar, L.; López, J. F.; García-Sáinz, A. y Mayer, A. (coordinación general). *La UNAM por México*, volumen 2., México: UNAM, pp. 1061-1095.

⁵⁰ Pedagoga argentina, compañera de carrera y militancia de Azucena, exiliada en México en 1976.

El proyecto había estado en manos del Colegio de Pedagogía, avanzado en una estructura general del sistema y bueno ya era, digamos, la última oportunidad de terminarlo. Entonces Blanca Giménez, que era doctora en pedagogía pero no tenía muy buena formación pedagógica, sí tenía una actitud muy progresista, era esposa de un exiliado republicano, cercana al partido comunista, había tenido un marido preso por haber vuelto a España en épocas del franquismo, a la lucha contra Franco; es decir, le interesaba formar un equipo ideológicamente con ciertas características.

210

Como se lee en el fragmento de la entrevista, la formación de «un equipo ideológicamente con ciertas características» que buscaba entonces la Coordinadora del SUAFyL, parece haber sido el impulso inicial en la transformación del exilio en un viaje de formación y conocimiento, porque Azucena desconocía las características del servicio y tuvo que abrirse a nuevas formas de intervención acordes a las demandas de la realidad imperante⁵¹.

⁵¹ Como recuerda, «[...] en esos dos meses que estuve en Querétaro, que sí fueron dos meses donde la Universidad de Querétaro me permitió conocer un poco de la realidad educativa de México, la Universidad Abierta era una novedad; a pesar de que hacía ya unos años que el proyecto lo había pensado en la UNAM el Dr. González Casanova, recién las Universidades estaban tomando esa idea. En ese sentido, la Universidad fue muy generosa conmigo en el sentido de la compañía, de la ayuda de los compañeros de trabajo [...]».

Pero también interfirieron en esa transformación, parafraseando a Néstor Braunstein⁵², las casualidades de los malos y buenos encuentros, ya que —previo a esta recomendación— a Azucena le habían ofrecido trabajo en Querétaro (donde se había acercado al sistema de universidad abierta) y en Toluca (Estado de México). No obstante, y a raíz de que otros compañeros argentinos estaban llegando a México, decidió no aceptarlos (porque implicaba fijar su residencia en el interior de la República) e instalarse definitivamente en el entonces Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Por otra parte, Justa la recomendó para el puesto de la UAP porque ella rechazó ese ofrecimiento. Es decir, la coordinación de la UAP se la ofrecieron en primera instancia a Justa, al mismo tiempo que le ofrecieron una plaza en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), del Instituto Politécnico Nacional (IPN)⁵³. Menciono todo ello a los fines de comprender que el exilio supuso para Azucena, como para muchos otros argentinos y argentinas, una compleja y diversa red de relaciones y encuentros que la llevaron a estar en ese lugar y en ese momento y no en otros⁵⁴.

⁵² Cfr. Braunstein, N. (2012). *La memoria del uno y la memoria del Otro. Inconsciente e historia*. México: Siglo XXI.

⁵³ Creado en 1971 y que para 1976 se encontraba en plena expansión de su planta de investigadores y docentes, a raíz de la apertura —en 1975— de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa.

⁵⁴ Cfr. Braunstein, N. (2012), ob. cit.

Se conoce como SUA al Sistema de Universidad Abierta, creado en la UNAM en 1972 por el entonces rector Pablo González Casanova⁵⁵, con el propósito de favorecer la expansión del sistema educativo y atender los problemas de rezago educativo de la población mexicana y el aumento en la demanda del servicio⁵⁶. Se creó como un sistema flexible que «ofrecía la posibilidad para que ciertos núcleos de trabajadores tuvieran acceso a la educación superior y, al mismo tiempo, [...] la universidad y los estudiantes se vincularan por primera vez al sistema de producción»⁵⁷.

Cada facultad y escuela hizo su propia propuesta de implementación del sistema, en lo que a planes de estudio, materiales y lineamientos didácticos para la enseñanza respecta, siempre en concordancia con las características de cada campo disciplinario y cada entidad académica^{58 59}.

⁵⁵ Abogado mexicano, Maestro en Historia y Doctor en Sociología, rector de la UNAM durante el período 1970-1972.

⁵⁶ Cfr. Torres Parés, J. (2011) “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza”. En Chehaibar Náder, L. (coordinación). *Del inicio del Rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990)*. Colección *La UNAM en la historia de México*, número VII, México: UNAM.

⁵⁷ Cfr. Guevara Niebla (1981) en Rodríguez, A. (1983). “Currículum y sistema de enseñanza abierta”. *Foro Universitario*, volumen 2, número 29, México: STUNAM-UNAM, pp. 65-71, esp. p. 66.

⁵⁸ Cfr. Díaz Barriga et al. (2010). *Ob. cit.*

⁵⁹ «A partir de 1972 se implementan, con diferencias cronológicas, divisiones del Sistema de Universidad Abierta en nueve facultades y una

Específicamente hablando del SUAFyL, es de destacar el lugar que desempeñó la UAP en la consolidación del sistema. Entre sus funciones se encontraban: el asesoramiento en la elaboración de planes de estudios de las carreras que se impartirían; la elaboración de programas y materiales educativos; apoyo en la evaluación, y formación de docentes que se incorporarían al sistema⁶⁰.

Como recuerda Azucena, cuando ella se hizo cargo de la unidad,

[...] armamos un equipo, donde había un par de psicólogas, algunas pedagogas y pedagogos, y así yo me inicio en un campo, digamos, un trabajo en colaboración, con... también colaboró mucho una psicóloga social que en estos momentos vive en Argentina, Deolidia Martínez, que había tenido una formación muy fuerte en grupos operativos y venía de la Escuela de Pichón Rivière. Yo invito a trabajar también al sistema abierto a Elena Squarzon, que estaba trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional y en

escuela (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia)». Cfr. Rodríguez, A. (1983). *Ob. cit.*, p. 67.

⁶⁰ Rojas Moreno, I. (2009). “Caracterización de la tutoría en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México”. Disponible en [<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35868/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20la%20tutor%C3%ADa%20en%20el%20sistema%20universidad%20abierta%20SUA%20de%20la%20facultad%20de%20filosof%C3%ADa%20.pdf?sequence=1>], consultado el 21/09/2016.

conjunto armamos las bases de lo que va a hacer el sistema de universidad abierta en la facultad.

En 1983, en un artículo titulado *Currículum y sistema de enseñanza abierta*, Azucena analiza, desde una dimensión didáctica, la situación del SUA (diez años después de su creación). Comienza estableciendo una diferencia entre los procesos educativos escolarizados: «dominantes en nuestras sociedades latinoamericanas, por su sacralización y la legitimidad que les otorga el ser los agentes claramente delegados para otorgar la certificación de estudios», y los sistemas de enseñanza abiertos, visualizados entonces con suma desconfianza por carecer de tradición escolar.

[...] desde la izquierda se pensó —en el momento de su creación en la UNAM— que podían ser instrumentos para desconcentrar al estudiantado e impedir su actividad política en el seno de la Universidad. También se suele asociar al sistema abierto con subsistemas subalternos que constituyen una nueva vía para la diferenciación social en el interior del propio aparato educativo⁶¹.

Expresa que una vez creadas las divisiones del sistema, se tornó necesario conformar las bases pedagógicas y académicas, así como las formas de operación. En este sentido, el primer problema a sortear fue la cuestión curricular ya que un sistema

⁶¹ Rodríguez, A. (1983), ob. cit., p. 65.

abierto no representa una extensión de lo que la autora denomina *universidad tradicional*, que se distingue por planes de estudios «organizados por asignaturas en forma lineal y caracterizados por su enciclopedismo», basados en «la práctica de una didáctica verbalista, donde se aprende mediante la lectura como actividad básica y la conferencia como modelo de clase, dando primacía a la absorción acrítica del conocimiento»⁶². Ante la pregunta, «¿cómo diseñar y operar un sistema de universidad abierta con tales planes de estudio?», Azucena informa sobre la situación que atravesaban muchas divisiones del SUA que por entonces habían «demostrado que reduciendo la problemática del sistema abierto a una nueva técnica o, en el mejor de los casos, a una metodología» sorteaban el problema empleando elementos de la tecnología educativa para la elaboración de materiales de autoaprendizaje. Lo que dio como resultado «la coexistencia de planes tradicionales, por asignaturas, con formas de programación en mayor o menor medida de corte tecnicista»⁶³.

Resulta interesante tomar como fuente este artículo porque a través de su análisis se comprende el trabajo de la UAP en el contexto del SUAFyL⁶⁴; las diferentes realidades de cada

⁶² Ídem.

⁶³ Ídem.

⁶⁴ Un trabajo *en colaboración* que «marcó una diferencia en cómo se estaba implementando el sistema abierto en otras facultades de la UNAM [...] y que la gente que está actualmente, de más antigüedad en el sistema,

una de las divisiones, así como también los aprendizajes y los posicionamientos críticos sobre el sistema asumidos por Azucena hasta el momento de su publicación.

Respecto a la adopción de la tecnología educativa que hicieron muchas divisiones del SUA, tal como sostiene Ángel Díaz Barriga,⁶⁵ respondió a un intento de atender la creciente expansión del sistema educativo nacional, modernizándolo a través de técnicas procedentes de un discurso científico-técnico. No obstante, la meta implícita que se pretendía era «llegar a un control tal de la institución educativa [...] *libre de conflictos de orden político*»⁶⁶. De ahí que Azucena se pregunte

¿Se trata de un uso de la forma de programación tecnicista o tecnológica que no altera la concepción tradicional de aprendizaje que subyace en los currículos tradicionales? ¿Es posible pensar en una continuidad, en cuanto concepción y formas de operar, en teoría y prácticas educativas, entre la didáctica verbalista y la tecnología educativa?⁶⁷

sigue reivindicando como importante de hacer [...] y retomar», según palabras de la entrevistada.

⁶⁵ Cfr. Díaz Barriga, A. (1985) “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XV, n.º 2, México, pp. 67-98.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 69.

⁶⁷ Cfr. Rodríguez, A. (1983). *Ob. cit.*, p 68.

Lo interesante de toda esta coyuntura fue el replanteamiento de los lineamientos pedagógicos de base para la formación universitaria en la modalidad abierta, lo que supuso una concepción distinta del conocimiento como de los procesos de enseñanza y aprendizaje comprometidos en el sistema⁶⁸. En este sentido, y a través de aproximaciones teóricas y prácticas educativas sucesivas, el SUAFyL se distanció de la forma de operar adoptada por otras divisiones y se abocó a definir la concepción de aprendizaje independiente o autoaprendizaje, sobre la que sentaría las bases de operación del sistema.

Se caracteriza el aprendizaje como una *actividad psíquica* que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales. La implicación fundamental es: *acción del sujeto y en modo alguno recepción pasiva*⁶⁹.

Como se observa, las lecturas de Bleger y Piaget y el artículo de 1974 se dan cita en esta definición de aprendizaje, adoptada por el SUAFyL. Pero también aparecen aquí las marcas de otro trabajo de Azucena, *El proceso de aprendizaje en el nivel*

⁶⁸ Cfr. Rojas Moreno, I. (2009). *Ob. cit.*

⁶⁹ Cortés y Rodríguez (1980) citado en Rodríguez A. (1983), *ob. cit.*, p. 68. Destacado en el original.

superior y universitario, publicado en 1976 en la revista *Colección Pedagógica Universitaria 2* de la Universidad Veracruzana. En él, insiste en que

[...] los aspectos instrumentales inherentes a la planificación de las actividades docentes deben respetar las características de un proceso de aprendizaje, que sin duda no parte de punto cero en las instituciones escolares, sino que está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social⁷⁰.

De esta manera, el SUAFYL fue la única división del SUA que contó desde el inicio con planes de estudio propios (es decir, generados *ad hoc* y no adaptados de los planes del sistema regular), organizados por áreas. A decir de Azucena, «los planes de estudio por áreas [constituían entonces] una forma de transición de los planes de estudio por asignaturas a los planes de estudio globalizados»⁷¹, y el punto central de esta organización fue la selección de ejes en función de diferentes factores⁷².

⁷⁰ Rodríguez, A. (1976) “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”. En *Colección Pedagógica Universitaria*, número 2, México: Universidad Veracruzana, pp. 7-16, esp. p. 8.

⁷¹ Cfr. Rodríguez, A. (1983). Ob. cit., p. 69.

⁷² Entre ellos, «la inserción del plan de estudios en un modelo de universidad, la situación histórico-social de la disciplina en cuestión y su nivel de interdisciplinariedad [...], así como la formación de los maestros e investigadores encargados de la elaboración e implementación del plan de

Acorde con la concepción de aprendizaje adoptada, la UAP insistió en la importancia del trabajo grupal como generador de genuinos aprendizajes y ello no fue un hecho casual ni aislado. Como Azucena decía unas líneas más arriba, Deolidia Martínez «había tenido una formación muy fuerte en grupos operativos y venía de la Escuela de Pichón Rivière».

Todo ello se combinó con un proceso de innovación importante registrado en la UNAM en la década que nos ocupa, a partir del cual las escuelas, facultades y servicios promovieron la sustitución del estudio superficial (fundamentalmente la memorización de datos aislados y pasividad de los estudiantes), por uno más profundo basado en la integración de conocimientos, la interrelación de las partes de la información propuesta y la asimilación de significados por parte de los alumnos⁷³.

Como se observa, el SUAFYL se transformó en un espacio de formación para Azucena, en el que puso a dialogar sus saberes con los nuevos retos que imponía un sistema por ella desconocido hasta entonces⁷⁴. En este sentido, la importancia de

estudios, sin dejar de lado su conformación ideológica y las tendencias políticas en juego». Cfr. Rodríguez, A. (1983). Ob. cit., p. 69.

⁷³ Cfr. Díaz Barriga et al. (2010). Ob. cit.

⁷⁴ En palabras de la entrevistada: «México me abrió un horizonte que yo desconocía que fue el horizonte de la educación abierta, pensar en términos no escolarizados, de la importancia de un trabajo mucho más cercano, de tipo interdisciplinario por el trabajo en el sistema de universidad abierta, en ese momento».

la selección de situaciones problemáticas reales de aprendizaje, la concepción de las guías como instrumentos de trabajo de los docentes y la concepción estática de los roles docente-alumno contra la que Azucena se posicionó en el artículo de 1974, estuvieron en la base de las nuevas propuestas que se incorporaron al SUAFyL con la conformación de la UAP. Acciones que le otorgaron al servicio una identidad propia.⁷⁵

El SUAFyL representó un *laboratorio* de generación de ideas, concepciones y conceptos novedosos sobre un campo, el de la educación abierta y la educación a distancia, que comenzaba a constituirse en México, y cuyas búsquedas se compartirían en Argentina, a partir de 1983. Expresa la entrevistada:

Yo recuerdo que aproximadamente en el año 83/84 hicimos un encuentro sobre el sistema de educación abierta, sobre los sistemas abiertos, donde se invitó a gente de distintos países y por vía informal yo pedí que me recomendaran a alguien que pudiera venir a México que estuviera trabajando en educación abierta pero que no fuese funcional a la dictadura, ahí me recomiendan a Edith Litwin y viene Edith a México.

Ahora bien, el establecimiento de esa relación de colaboración por la que abogó Azucena, como parte del equipo de la UAP, tal vez no hiciera referencia sólo a los docentes y alumnos del servicio. Posiblemente de lo que se trataba era de

⁷⁵ Díaz Barriga et al. (2010), ob. cit.

reflexionar, en términos generales, sobre la enseñanza, el aprendizaje y los saberes comprometidos en cualquier situación didáctica, para concluir que éstos son siempre el resultado de un trabajo con otros, en colaboración. Asimismo, esa relación de cooperación tal vez se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones propias de su exilio en México. Condiciones que la llevaron a vincularse y trabajar junto a la gente del país refugio; y esa fue la mejor forma de sentirse útil porque no hay mejor antídoto contra la frustración, expresó Mario Benedetti⁷⁶, que esa sensación de utilidad.

A modo de cierre

Azucena Rodríguez supo transformar el exilio en México en un viaje de formación y conocimiento, por medio del cual se dejó sorprender y atrapar por lo que le salió al encuentro. Sorpresas y encuentros que la llevaron por terrenos educativos inimaginables. «[...] México me abrió un horizonte que yo desconocía que fue el horizonte de la educación abierta, pensar en términos no escolarizados, de la importancia de un trabajo mucho más cercano, de tipo interdisciplinario», recuerda.

No hay duda que fueron años de mucho estudio y aprendizaje, no sólo por los desafíos de un servicio educativo desconocido, sino también por los que imponía el propio exilio:

⁷⁶ Benedetti, Mario (2011). *Primavera con una esquina rota*. España: Punto de lectura.

«[...] eso es muy interesante, porque realmente creo que cuando recién llegamos a México no entendíamos nada. En México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice» — recuerda. «Yo no creo que sea hipocresía, yo creo que son formas culturales diferentes».

Ahora bien, el viaje también la enfrentó a su propia formación, que objetivó y puso en diálogo con los nuevos saberes, para crear la novedad. Tramas formativas que la llevaron al exilio

[...] con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de [su] mundo, de [su] cielo, de [los aires puros de la sierra], de la *lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo*.⁷⁷

Ante la pregunta respecto a su salida de la UAP a mediados de la década del ochenta, Azucena expresó:

[...] lo que pasó es en realidad un proceso de desgaste de un proyecto original que fue llevado a cabo por un grupo, no sólo el de la asesoría pedagógica, sino de las comisiones por cada una de las licenciaturas que tenían sistema abierto, de gente joven y muy entusiasta, muy bien formada tanto en letras, como en historia, como en filosofía... pero en la UNAM fue trabajado

siempre en forma muy demagógica la idea del sistema, porque se lo vio como una opción para democratizar la enseñanza pero nunca se le dio los recursos para una expansión adecuada.

Como se observa, el sentido de la crítica y el compromiso con el aprendizaje de otros parece formar parte de ese equipaje con el que llegó al exilio y engrosó de *cosas intangibles* durante su estancia. Entre ellas destaca la insistencia en que democratizar la enseñanza no supone sólo abrir las puertas a sectores a los que históricamente se les ha negado el acceso. Todo proyecto pedagógico incluye un proyecto de sociedad posible, y sin los recursos que garanticen su expansión, la democratización termina convirtiéndose en una simple declaración de principios y no en una auténtica realidad.⁷⁸ A propósito de esto, y como ella

⁷⁸ Azucena finaliza el artículo de 1983 con un análisis del plan de estudios de la carrera de Historia y la propuesta de algunas líneas de acción para una real conformación en áreas. «Seleccioné este plan de estudios porque estimo refleja ciertas contradicciones entre el modelo de autoaprendizaje que propone el SUAFyL, el diseño curricular por áreas y el modelo de universidad tradicional». Cfr. Rodríguez, A. (1983). Ob. cit., p. 69. En este sentido, explica que el plan conservaba los nombres tradicionales de las asignaturas del plan presencial, así como también el alto nivel de especialización con que se trabajaban ciertos períodos históricos, lo cual dificultaba los planteamientos integradores. «En todos los elementos considerados se hace presente el temor a desechar contenidos, debido al valor que se asigna a la información en una concepción de aprendizaje como acumulación de datos, teorías, hechos, etc.». Cfr. Rodríguez, A. (1983). Ob. cit., p. 70. Por otra parte, la práctica aparecía

⁷⁷ Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, p. 10.

misma decía unas líneas más arriba, aprendió rápidamente que «en México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice».

A partir de la reconstrucción de fragmentos de la vida de Azucena, es posible acceder a nuevas lecturas del exilio argentino en México, específicamente las que ponen el acento en el *durante* de éste, y en particular de la experiencia exiliar de esta académica. De ahí que el exilio de Azucena pueda comprenderse como una condición de posibilidad que le permitió generar y ensayar formas novedosas de intervención pedagógica de las que se derivó, junto a otras experiencias de intervención⁷⁹, una producción teórica y conceptual que se difundió entre los países del cono sur, una vez restauradas las democracias. En el caso particular argentino, esta producción reavivó el interés por la

como aplicación de la teoría suministrada por las áreas restantes. Como se observa el balance que hacía a diez años de la creación del servicio, no tenía el propósito de invalidar los esfuerzos realizados, sino de matizarlos *en pro de una integración*, convencida como estaba de que «la elaboración curricular no puede verse como un proceso acabado con la finalización de su diseño sino como un proceso de elaboración permanente en función de la práctica educativa del mismo». Cfr. Rodríguez, A. (1983). Ob. cit., p. 71.

⁷⁹ Entre estas experiencias, destaca el trabajo de intervención curricular y formación docente que llevó a cabo el Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala, a cargo de Alfredo Furlán y al que se incorporó Eduardo Remedi, en 1977, ambos pedagogos argentinos exiliados en México. Intervención pedagógica que dio origen al libro *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*.

disciplina pedagógica que había estado en el centro de la discusión en los años sesenta⁸⁰.

En este sentido, la metáfora del viaje de formación y conocimiento empleada aquí para leer experiencias de exilios, resulta útil también porque permite acceder a otras facetas del acontecimiento relacionadas con los beneficios que éste ha acarreado para nosotros, nuestros países y nuestra producción intelectual⁸¹. Ello bajo el supuesto, parafraseando a Peter Burke⁸², de que las ideas circularon *dentro* de los exiliados y la transferencia de conocimientos valiosa de un país a otro se produjo en mayor medida por el movimiento/desplazamiento de éstos (azaroso y contingente), y no tanto por las cartas, periódicos y libros que pudieron haber transportado.

No obstante, y haciéndolo sin las respectivas consideraciones, pasaríamos por alto un dato no menor que Edward Said⁸³, nos recuerda: muchas veces estas miradas de lo *bueno para nosotros* ocultan lo verdaderamente horrendo, que el exilio es insoportablemente histórico, producto de la acción de unos seres humanos sobre otros seres humanos y que ha

⁸⁰ Lucarelli, E. (2011). “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”. En *Revista Perspectiva*, volumen 29, número 2, Florianópolis, pp. 417-411.

⁸¹ Said, E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio. Ensayos literarios y culturales*. Barcelona: Editorial Debate.

⁸² Burke, Peter (2012). *La historia social del conocimiento*. Volumen II. Madrid: Paidós Orígenes.

⁸³ Said, Edward (2005). Ob. cit.

arrancado a millones de personas del sustento de la tradición, la familia y la geografía.

Finalmente, resulta importante visibilizar los rostros de mujeres que, como Azucena, se forjaron un destino personal y profesional en el que inscribieron sus trayectorias, para poder escribir historias recientes novedosas de la educación argentina y mexicana. Historias que pongan el acento en el accionar de estas mujeres: madres, esposas, académicas, víctimas de la represión dictatorial, que supieron revertir la experiencia dolorosa del destierro desafiando el destino y disputando un lugar en la historia, la mayoría de las veces sin ser conscientes de ello.

218

Recibido: 21 de septiembre de 2016

Aprobado: 4 de abril de 2017

Referencias bibliográficas

Alfonso Garatte, M. (2015). *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*. México: UPN-COMIE.

Benedetti, M. (2011). *Primavera con una esquina rota*. España: Punto de lectura.

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

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Burke, P. (2012). *La historia social del conocimiento*. Volumen II: De la Enciclopedia a la Wikipedia. Madrid: Paidós Orígenes.

Carli, S. (2013.) “El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, volumen 14, número 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: [<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3941/pdf>]. Consultado: 20/09/2016].

Colombi, B. (2004). *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Coria, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Díaz Barriga, A. (1985). “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen XV, número 2. México, pp. 67-98.
- Díaz Barriga, A.; Ducoing Watty, P.; Gómez Sollano, M.; Rodríguez, A. y Torres Barreto, A. (2010). “Pedagogía”. En Chehaibar, L.; López, J. F.; García-Sáinz, A. y Mayer, A. (coordinación general). *La UNAM por México*, volumen 2. México: UNAM, pp. 1061-1095.
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Universitat de València.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974). “El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En *Revista de Ciencias de la Educación*, número 12, año IV, septiembre, Rosario, pp. 21-33. Disponible en [<http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/edelstein-rodriguez.pdf>]. Consultado: 21/09/2016.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Garatte, L. (2012). *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.
- Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jensen, S. (2011). “Exilio e historia reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción”. En *Aletheia*, volumen 1, número 2, Argentina. Disponible en [<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/exilio-e-historia-reciente.-avances-y-perspectivas-de-un-campo-en-construccion>]. Consultado el 20/09/2016.
- Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba (2012). “La educación superior en el umbral del siglo XXI”. En Latapí Sarre, P. (coordinador). *Un siglo de educación en México*, tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 298-323.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Lucarelli, E. (2011). “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”. En *Revista Perspectiva*, volumen 29, número 2, Florianópolis, pp. 417-411.
- Robles, M. (2009). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, A. (1976). “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”. En *Colección Pedagógica Universitaria*, número 2, México: Universidad Veracruzana, pp. 7-16.
- Rodríguez, A. (1983). “Currículum y sistema de enseñanza abierta”. En *Foro Universitario*, volumen 2, número 29, México: STUNAM-UNAM, pp. 65-71.
- Rojas Moreno, I. (2009). “Caracterización de la tutoría en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México”. Disponible en [<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35868/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20la%20tutor%C3%ADa%20en%20el%20sistema%20universidad%20abierta%20SUA%20de%20la%20facultad%20de%20filosof%C3%ADa%20.pdf?sequence=1>]. Consultado el 21/09/2016.
- Said, E. (2005). *Reflexiones sobre el exilio. Ensayos literarios y culturales*. Barcelona: Editorial Debate.
- Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria.
- Torres Parés, J. (2011). “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza”. En Chehaibar Náder, L. (coordinación). “Del inicio del Rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990)”. En *Colección La UNAM en la historia de México*, número VII, México: UNAM.
- Ulanovsky, C. (2011). *Seamos felices mientras estamos aquí*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Entrevista a Azucena Rodríguez Ousset, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.