



El exilio: ¿un viaje de formación?

Notas sobre la experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)

Malena Beatriz Alfonso

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

malenalf2001@yahoo.com.ar

Autoriza publicación

Presentación

A los fines de la elaboración de mi tesis de maestría,¹ tomé contacto con un grupo de pedagogos y pedagogas argentinas exiliados en México durante la última dictadura militar en su/mi país natal. Para mi sorpresa, y como una suerte de revés a lo que pensaba hasta entonces, en el transcurso del diálogo generacional que propició la entrevista, el exilio comenzó a ser significado como una experiencia enriquecedora; un conjunto de ganancias inconmensurables, y un viaje abierto que albergó muerte y desesperación, también vida y la posibilidad insoslayable de salvarla, y un más allá que trascendió las fronteras de los aprendizajes y las enseñanzas y se concentró en algo aún más profundo: la propia formación.

Las narrativas de estos sujetos me remontaron a la Argentina sesentista y setentista; me invitaron a transitar por espacios y discursos formativos, y a conocer personas a las que sólo es posible acceder a través de los recuerdos. Me transportaron también a una Ciudad de México; a las preguntas que se hicieron, y a las respuestas que encontraron en las puertas que golpearon en aquella “primavera con una esquina rota” de 1976. Y así me fui desplazando, guiada por los recuerdos y la imaginación, hacia la trama de un tiempo pasado, colmado de hospitalidad y posibilidad, en el que

¹ *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2013.

supuestamente acontecieron sucesos inolvidables que dejaron sus marcas, al punto de que acompañan a estos sujetos hasta nuestros días, así como también sucesos que fue imprescindible olvidar para vivir, o mejor todavía, para abrirse a nuevas dimensiones que los desviarán de los daños acontecidos. Y fue entonces cuando pude entender que en el viaje hacia ese pasado, estos hombres y mujeres, desplegaron con suma suavidad y sin urgencias, las vicisitudes existenciales de quienes buscan, quizá sin saberlo, las huellas de sus biografías ausentes.

Carlos Pereda (2008), a propósito del exilio, se pregunta por sus aprendizajes: de qué tipo son éstos y, si los hay, por qué deberían importarnos. Tengo la sensación que fue algo parecido lo que me cuestioné finalizando las entrevistas. Aunque también sospecho haber podido escuchar en esas historias otras voces que pusieron el foco de atención en las maneras en que ellos, con apuestas muchas veces distintas, hicieron frente a una situación de desarraigo y destierro obligado que los llevó a ser más que ser; incluso “[...] en ocasiones, [descubriendo] que no [son] nada o, mejor, que no [son] nadie” (Larrosa, 2000: 16).

Lo que aquí comparto entonces es una reflexión a propósito del exilio como viaje de formación, como un movimiento que así como conservó, renovó; un viaje iniciático que “se [abrió] con un enigma y con una prueba de iniciación” (Larrosa, 2000: 67). Los invito a ensayar juntos una lectura educativa del exilio, que, como todo viaje, éste también ha situado a sus protagonistas en los límites mismos de lo inteligible, del delirio, en la frontera del extravío y del no retorno, en definitiva, en el corazón mismo de las tinieblas (Albiac, 1987). Y es precisamente en este punto, en el encuentro con la otredad, donde educación y viaje se asemejan, “en esa deriva de descubrimiento que es más profunda y decisiva allí donde no se busca ni se organiza el itinerario con un mapa del cual uno no se puede desviar” (Skliar, 2008)

Sobre un grupo que se hizo, viajó unido por un tiempo y al final...

Quisiera, en primer lugar, lanzar una advertencia. A continuación encontrarán algo así como un juego de espejos de historias diferentes: a veces opuestas, otras entramadas las unas con las otras. Es probable que, por momentos, los lectores se pregunten a cuenta de

qué vienen estas historias. No es mi intención distraerlos con datos anecdóticos o insignificantes que no hacen a la “esencia” de este trabajo. Al contrario, describir, escuetamente y tal vez de una manera poco fidedigna, por lo mismo, fragmentos formativos de las vidas de estos hombres y mujeres, me permitió comprender que allí anidan genuinos aprendizajes entramados con las circunstancias particulares del vivir. Porque, como afirma Carlos Skliar (2008), yo también creo que la experiencia está más allá y más acá de toda reglamentación, que huye de las formas organizadas de conocimiento y se manifiesta en esos acontecimientos que atesoran, en su interior y al desplegarse, la posibilidad de un giro, momento en el que aflora lo nuevo y los ojos se abren a un nuevo modo de mirar y habitar el mundo.

No hubiese sido posible la pregunta que da título a este trabajo, de no haber reconstruido estas historias. Es mi mayor deseo que, al final de este otro viaje, que supone la escritura de este trabajo, ustedes descubran en qué medida el que no sabe lo que le pasa, hace memoria para salvar la interrupción de su cuento, y no es enteramente desdichado el que puede contarse a sí mismo su propia historia (Larrosa, 2000).

Alicia, Martha, Graciela, Alfredo y Eduardo son los portadores de dichas experiencias. Todos pedagogos y pedagogas, formados en la Universidad Nacional de Córdoba, entre 1960 y 1970, pero con trayectorias pedagógicas y personales diferentes.

Martha y Alicia, diez años mayores que los restantes, se formaron con un grupo de académicos que “fundaron” los estudios de Pedagogía en Córdoba. Juan Carlos Agulla, Adelmo Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón, se desempeñaron como profesores de estas, por entonces, jóvenes estudiantes universitarias, y compartieron un momento histórico-cultural muy discutido en la vida del país (la expulsión de las universidades durante el peronismo) y, por lo tanto, “un telón de fondo de crítica al pasado y un ideario de re-invenición institucional” (Coria, 2001: 292).

Asimismo, la “hechura pedagógica” de ambas se relacionará con una institución académicamente exigente (la Facultad de Filosofía y Humanidades, en adelante FFyH):

“yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario”, recuerda una de las entrevistadas; y se afianzará en el contacto con “autores como Bini, del Cornó, Alberti, los alumnos de Barbiana” y tendencias antiautoritarias en la Didáctica y la Pedagogía que permitirán “pensar en cosas nuevas” y que implicarán también “una formación ideológica” particular. Como expresa Alicia,

[...] Yo vengo de una familia muy burguesa, muy radical, muy antiperonista. Y lo que cambió mi visión del mundo fue fundamentalmente la Facultad de Filosofía. Por un lado la facultad, pasé de ser católica al ateísmo, para deshonra de mi madre. También mi noviazgo con [Juan], 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 [...].²

Existen también otros discursos a partir de los cuales Martha y Alicia asumirán el quehacer profesional como la continuidad del ideario reformista de sus “maestros” en la propia institución formadora. Discursos que formatearán el “ser pedagogas” al reflejarse en la mirada de otros, que las señalarán como “las mejores tituladas que había en Argentina en ese momento”³ o,

[...] un grupo muy positivo, nunca noté que hubiera competencia por “a ver quién primero” [...]. Muy buenos lectores, muy críticos entre ellos [...]. Muy discutidores pero para nada demolidores unos respecto al otro... se mataban, pero se mataban así, abrazándose... Era un momento en que cada uno se repartía la realidad y cada uno la miraba a su manera. No sé si fue casualidad o qué, que esta gente teniendo tantas diferencias de origen, pudieran haber llegado a enfocar y mirar una realidad que todavía siguen mirando casi con absoluta suspensión de un juicio pre-conceptual o prejuicioso [...].⁴

La idea de ser nombradas por sus “maestras”, en este caso, como “las mejores tituladas que había en Argentina en ese momento” o como “un grupo muy positivo” por sus lecturas críticas y sus actitudes ante una realidad que se repartían “y cada uno la miraba a su manera”, habilitaría suponer que cargó de sentidos y significados la asunción del hacer profesional. No formaron parte de cualquier grupo de pedagogas,

² Entrevista a Alicia Romero, 29/03/12, Ciudad de México, p. 15.

³ Entrevista a María Andrés, 6 de octubre de 1999, Buenos Aires, Argentina. Cit. en Coria (2001: 490).

⁴ Saleme de Burnichon, M. “El oficio de la memoria”. Cit. en Coria (2001: 493).

eran “las mejores tituladas” del momento, y tampoco se trataba de cualquier quehacer profesional, eran “pedagogas de la academia”, caracterizadas por ser “muy buenas lectoras, muy críticas entre ellas, muy discutidoras pero para nada demolidoras”.

1966 fue un parte aguas en la vida de estas mujeres. “Irse en solidaridad” (Coria, 2001), a través de la no presentación a concursos, fue la estrategia para “hacerse echar” que delinearon a partir de la entrega del lugar personal en pos de la causa colectiva. El lugar dador de identidad, la FFyH, se clausuraba para ellas y se iniciaba allí un peregrinar interminable que las llevaría, a partir de entonces, a caminar por las fronteras del conocimiento, sin poder dejar de andar, abandonando los caminos ya transitados, en búsqueda permanente del otro, como aquel viajero dispuesto a escuchar siempre al desconocido (Dosse, 2003).

Allí se iniciaba también la más clara muestra de socialización política, a partir de la cual la formación de estas jóvenes se enlazaría con prácticas militantes, y el hecho de “estar fuera” las llevaría a buscar nuevas lecturas, nuevos caminos que las pondrán en contacto con otras formas de pensar y hacer.⁵

De esta manera, y hacia 1968, cuando “comenzaba a abrirse el panorama”, recuerda Alicia, y la decisión de volver había sido tomada de forma colectiva, las corrientes libertarias, los movimientos anti-escuela de Iván Illich, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, las miradas anti-psiquiátricas en educación, la mirada dialéctica y la preocupación por vincular la reflexión pedagógica a los problemas sociales tanto locales como nacionales (Coria, 2001), ya habían calado hondo en Alicia y Martha. Propuestas de acceso al conocimiento que, hacia 1969, se volverán hegemónicas en “esos salones con techo de lámina, en la pobreza de la Facultad de

⁵ Entre las actividades que realizaron en esos años de exclusión se destacan la escritura de artículos, algunos a pedido de María Saleme de Burnichón, con la que seguían en contacto y mantenían encuentros frecuentes, y otros para la revista Nivel Educativo –una publicación semanal destinada a maestros de escuela- a través de la cual pudieron repensar y, posiblemente re-aprehender, la pedagogía aprendida hasta entonces que tradujeron en alternativas de intervención para las aulas de escuelas primarias y medias. Según Coria, “abordaron problemas como la producción de instrumentos de evaluación, el tratamiento de problemas de aprendizaje, la construcción de alternativas de enseñanza en las Ciencias Sociales basadas en los principios de la escuela activa, el valor del descubrimiento, la resolución de problemas, la experiencia y los contextos de aprendizaje que se aproximan a lo vivenciado en la infancia” (2001: 482).

Filosofía, que parecían galpones y fumábamos ahí adentro y en medio de una nube asquerosa”.⁶

La socialización profesional fue de la mano de una socialización política no homogénea (“Porque algunos estábamos en el peronismo, como Justa, como yo, pero otros no”), pero cada vez más profunda que permitía poner en práctica en las aulas lo que el discurso pregonaba, y actuar en consecuencia. De esta manera se asumía una perspectiva pedagógica solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica (“estábamos muy influenciados por todo el movimiento francés del 68, el antiautoritarismo, la participación estudiantil, las asambleas”, recuerda Alicia), pero con raigambres latinoamericanas, que tal vez encontraban 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 existenciales (Garatte, 2012).

Alfredo y Eduardo,⁷ por su parte, conocerán a Graciela cuando los tres ingresen a la recientemente -por entonces- denominada carrera de Ciencias de la Educación. Si bien ellos eran mayores por un año, “por la huelga estudiantil y todo, quedamos juntos”, recuerda Graciela.⁸

En las aulas de la FFyH no sólo forjarán una amistad que al día de hoy perdura (y que en aquellos años en que todos los límites fueron violados, parafraseando a Oscar Terán (2006), posibilitará el desembarco en México), sino que además complementarán un “hacer” profesional, que se caracterizará ya no por las “paternidades académicas” o las identificaciones con la institución formadora, como fue el caso de Martha y Alicia - que se desempeñaron como profesoras de éstos- sino más bien por el desarrollo de actividades y la inserción en ámbitos de intervención externos a la facultad, desde mucho antes del ingreso a sus aulas.

⁶ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 28.

⁷ Alfredo y Eduardo arribaban a la FFyH, con la experiencia compartida de otro viaje de formación ya que ambos habían sido compañeros en la Escuela Normal Superior, donde forjaron además una amistad que al día de hoy conservan.

⁸ Entrevista a Graciela López, 20/05/12, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 38.

“Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente”,⁹ recuerda Eduardo. Por lo que el despliegue de una “acción militante en el barrio”, el trabajo con jóvenes,¹⁰ y “en la noche, la escuela para trabajadores”, es decir ámbitos externos a la Universidad, y comprometidos políticamente, se transformarían en los marcos a partir de los cuales Graciela, Eduardo y Alfredo inscribirán sus trayectorias pedagógicas.

La formación resultante de esta conjunción de diferentes ámbitos, reforzará las marcas identitarias de un grupo que sirvió para, en el caso de Graciela, “empezar a entender o tratar de leer la realidad de otra manera”.

A mi me tocó ingresar en épocas de la dictadura de Onganía, entonces yo diría que en la universidad hubo una experiencia de formación en el área político e ideológica muy importante. Porque fue realmente empezar a entender o tratar de leer la realidad de otra manera y no como me la habían presentando, en mi infancia o en la adolescencia; y fue una oportunidad de involucrarme en términos de compromisos que iban más allá de lo cotidiano, de lo inmediato. Además desde allí, encontrar todo un grupo, con coincidencias y discrepancias, pero muchísimas coincidencias, respecto de lo que era el fenómeno educativo y lo que debería de ser la educación y entonces, bueno, vivir experiencias muy valiosas.¹¹

El grupo del que pasaron a formar parte, “con coincidencias y discrepancias, pero muchísimas coincidencias”, fue dador de identidad y, por lo mismo, un espacio de formación altamente politizado para ellos que generó rupturas con los mandatos familiares.

Mi papá, por ejemplo, le preguntaban qué estudiaba yo y él decía, en vez de decir Pedagogía, ‘comunista’. Porque, claro, él veía que yo compraba libros, yo trabajaba como maestra desde los 19 años, como me dieron mucho puntaje en la escuela cuando me gradué, como premio, al otro año ya tenía suplencias. Entonces yo todo lo que ganaba me lo gastaba en libros, los libros que no me podía comprar... entonces, imagínate mi papá... Marx, Engels, esto y aquello, mi papá estaba horrorizado.¹²

⁹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 1.

¹⁰ “[...] de formación política o de lo que llamábamos en esa época formación política y que consistía en grupos de debates que combinaban lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social observando los niveles posibles de intervención [...]” (Ibídem, p. 1).

¹¹ Entrevista a Graciela López, 20/05/2012, Ciudad de Cuernavaca, Morelos, p. 29.

¹² Ibídem, p. 38.

El grupo fue no sólo una fuente de contención emocional y afectiva en aquellos años, y en los sucesivos, sino que además permitió el desarrollo de prácticas extra-curriculares que abonaron por la emergencia de una lectura crítica de la realidad y de la propia formación que, en el relato de Graciela, Eduardo y Alfredo, resuena como “una vivencia de grupo” que “nunca más [se ha] vuelto a tener”.

Pero hay algo más que marcará una diferencia en la formación de éstos, si se la compara con la de Alicia y Martha. Será una constante en el viaje de “hacerse”, el hecho de dejar las aulas y los pasillos de la UNC para “hacer camino al andar” en otras instituciones fuera, inclusive, de la propia ciudad de Córdoba.

Ante la estructura jerárquica de la universidad, si me hubiese quedado en Córdoba, hubiesen pasado quince años para ser titular. A los pocos meses de haber concursado para ser miembro de la cátedra de Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, me invitaron a trabajar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, recientemente fundada, en donde me ofrecieron un contrato de profesor adjunto, tiempo completo, adscrito al área de Teoría de la Educación. En esa época, se habían creado en varias partes del país, nuevas universidades nacionales que ofrecían contratos como el que obtuve, para atraer a académicos de los centros más tradicionales (en los cuales para obtener esa misma categoría, como ya dije, había que bregar muchos años) (Furlán y Serrano, 2011: 85-86).

Como se observa, Graciela, Eduardo y Alfredo aprenderán rápidamente las reglas de juego universitarias. Y dudando de las “paternidades” que cobijaron a sus profesoras, objetivarán y criticarán rápidamente los mecanismos de entrada al campo: “si me hubiese quedado en Córdoba, hubiesen pasado quince años para ser titular”,¹³ recuerda uno de los entrevistados. De esta manera, y parafraseando a Bourdieu (2008), desafiaron el tiempo de la carrera, dejando atrás al ayudante “prometedor” para convertirlo en maestro, es decir, en promesa realizada.

¹³ El “orden de las sucesiones”, diría Bourdieu (2008), comenzaba a quebrarse, ya que Graciela, Alfredo y Eduardo, desprovistos de los títulos y de las disposiciones que supuso la entrada al campo de Alicia y Martha, repudiaron rápidamente las lentitudes y las prudencias que hasta entonces se juzgaban como adecuadas.

No obstante las diferencias en sus trayectorias, Alicia, Martha, Graciela, Eduardo y Alfredo compartirán, desde antes de emprender el viaje del exilio, dos cualidades: ejercerán el lugar del extranjero y experimentarán la vivencia del acontecimiento.

Emigrando a otras unidades académicas de la UNC¹⁴ o incluso, como decía Alfredo, abandonando la misma ciudad de Córdoba,¹⁵ aprenderán de la figura del extranjero, la de aquel que viene de lejos e irrumpe en la monotonía de lo conocido, de lo aceptado, de aquello que marca el derrotero de nuestras existencias afincadas en la repetición. Es el extranjero quien cuestiona la continuidad de la mirada, el que en su relato introduce la diferencia, la alteridad, el otro mundo de posibilidades (Derrida, J., 2000. Cit en Skliar, 2008).

Posiblemente la presencia de esa “pedagogía de la pregunta” que, a decir de varios colegas a los que han formado en México, pero también en Argentina, caracteriza a estos académicos, encuentre su germen mucho antes de haber emprendido el viaje del exilio. Y tal vez también haya sido justamente la figura y la mirada del extranjero, con la que llegaron a México, y que allí encontró un suelo propicio donde continuarse y transmitirse, la que les permitió pensar el acontecimiento con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje.

Y hablo de la posibilidad de pensar, porque como ha expresado Fernando Bárcena (2003), la irrupción de lo imprevisto y extraordinario que encierra todo acontecimiento, inaugura la posibilidad de pensar. Es decir, habilita la oportunidad de pensar lo acontecido de una manera que hasta entonces no se nos había ocurrido. Si, de acuerdo con el autor, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido, los viajes que precedieron al último de ellos; las cesantías en la Universidad; los largos años en cárcel que pasará Graciela; la presencia de un héroe y la ausencia de un padre muerto para los hijos de Alicia; la declaración de prófugos para Alfredo y su esposa, y el inesperado exilio para todos no será aquello sobre lo que experimenten estos sujetos, sino justamente eso otro que hará experiencia en ellos, que, y como todo acontecimiento, no los dejará igual que antes.

¹⁴ Martha y Alicia se desempeñaron como pedagogas en la Facultad de Medicina y en la de Arquitectura.

¹⁵ Graciela, en 1974, emprenderá el viaje a Salta, incorporándose al Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de Salta. Por su parte, Alfredo, una vez cesanteado en Río en Cuarto en 1974, se reencontrará con Alicia, también cesanteada en la UNC, en la Universidad Nacional de La Pampa, donde trabajarán hasta la intervención de ésta, a fines de 1975.

En este sentido, puede afirmarse que todo acontecimiento inaugura un viaje. Y no cualquier viaje: un viaje de formación, porque orilla a los sujetos a un terreno desconocido, salvaje y, por momentos, peligroso, que incita a hablar “desde otro sitio” y con otras palabras. Un viaje que llevará a sus protagonistas por la misma geografía pero hacia sentidos distintos; como si en él confluyera lo propio y lo ajeno, lo compartido y lo irreductiblemente íntimo (Skliar, 2008).

El exilio: ¿un viaje de formación?

Quienes han reconstruido vivencias del exilio, saben que los sujetos estructuran, en su decir, historias que en cierto punto hacen soportable lo acontecido. No faltan las actualizaciones del dolor y la nostalgia por, y como expresó una de las entrevistadas, “esa vida que tenían y les robaron”. Tampoco escasean las consecuencias de los actos pasados en el presente, o los sentidos de éstos en su tiempo de emergencia. Y saben también que todo ello permite a los sujetos, muchas veces, renovar aquellas disputas y posicionamientos en el pasado. Reflexionando desde el lugar de los efectos, el presente inaugura así un tiempo de crítica política sobre aquello que se significa como “errores” y que pudieron constituir utopías del pasado (Coria, 2001).

Con el desarrollo que a continuación presento, no intento invisibilizar todos esos aspectos contenidos en los relatos pero, como dijo Mario Benedetti, el exilio constituyó para muchos “una primavera con una esquina rota”: por ello, lo que sigue forma parte de ese “vincularse y trabajar con la gente del país [refugio], [que fue] la mejor forma de [sentirse] útiles y no hay mejor antídoto contra la frustración, que esa sensación de utilidad” (2011: 168).

Los relatos de un nuevo viaje serán brevemente reconstruidos: el que emprendieron los protagonistas de esta historia, esta vez en México, recogiendo las huellas de los anteriores con el propósito de trazar los propios. Lo que sigue forma parte también de un relato que construyó caminos diferentes para estos hombres y mujeres, pero que, sin embargo, y en cada lugar que “aterrizaron”, pusieron a dialogar una formación con los desafíos de un campo educativo mexicano que les permitió idear sin

cesar, compartir saberes, gozar en el descubrimiento de éstos y hacer propia la herencia, al punto de prolongarla y superarla (Meirieu, 2007).

Lo que sigue forma parte de un auténtico viaje de formación.

Después de casi tres décadas de estabilidad política, México se vería conmovido, en 1968, por un movimiento que exhibió la debilidad de las instituciones que habían sustentado, tradicionalmente, la maquinaria gubernamental. Este movimiento que al principio expresó el descontento de los estudiantes universitarios, rápidamente logró articular un conjunto de demandas políticas y democráticas heterogéneas que desembocarían 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 estrecharon la alianza entre los sectores populares y el Estado (Robles, 2009; Suasnábar, 2009).

A raíz de ello, el gobierno de Luis Echeverría, inaugurado el 1 de diciembre de 1970, recurrirá a una retórica “izquierdizante”, con apelaciones latinoamericanistas, tanto para reacomodar fuerzas y alianzas al interior del partido gobernante como para neutralizar el descontento y dar respuesta, “desde arriba”, a buena parte de las demandas que motivaron el conflicto. Estos cambios fueron vistos entonces como una suerte de “apertura democrática”, si se la compara con el período anterior, y de “modernización” en el ámbito educativo y particularmente universitario (Suasnábar, 2009).

De ahí que, y a partir de 1970, el país registre una elevada demanda de servicios educativos que presionará en forma progresiva desde el nivel básico hasta el superior. La necesidad de recuperar la legitimidad política perdida después de la represión al movimiento estudiantil de 1968, hizo posible que se prestara particular atención a la creciente demanda de plazas estudiantiles en la educación superior (Kent y Ramírez, 2012); lo que ocasionó un crecimiento del sistema universitario sin una direccionalidad en la regulación de los flujos de la demanda, obedeciendo en ocasiones a prioridades de carácter político.

Pero al mismo tiempo que aumentaba la matrícula,¹⁶ crecía también el número de instituciones dedicadas a impartir educación superior: de 100 registradas en 1970, pasaron a 225 en 1980. La Universidad Autónoma de México (UAM); el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV); 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.

En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y con el interés de democratizar la enseñanza, a partir de la apertura de los estudios superiores al mayor número de jóvenes y de una mayor responsabilidad y participación de la comunidad académica universitaria en las decisiones de la institución, se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en 1972 se aprobaron los estatutos del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Avanzada la década serían creadas también las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que dieron lugar a cinco unidades académicas (Cuautitlán, Aragón, Zaragoza, Acatlán e Iztacala) y se dio impulso a la investigación científica y humanística, 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.

Éste fue el contexto que enmarcó las primeras acciones de estos sujetos en México y en el cual inscribirán sus trayectorias pedagógicas durante los años de exilio. Como recuerda Alfredo, “había mucho por hacer, era un momento de mucho entusiasmo educativo, mucha innovación”,¹⁷ y ello, posiblemente, hacía que el mundo apareciera ante ellos abierto y se les restituyera la posibilidad de aprender a caminar. “No como [niños que dan] sus primeros pasos, sino en el sentido de la novela de

¹⁶ En el período 1970-1980, la matrícula nacional pasó de 212, 881 estudiantes a 731, 191, lo cual representó un incremento acumulado de 244% (Kent y Ramírez, 2012).

¹⁷ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 36.

formación, es decir, como [jóvenes] que aprenden, a través de la experiencia, cuál es la forma propia de caminar o, lo que es casi lo mismo, cuál es su propia forma de ver las cosas, de leer las cosas” (Larrosa, 2000: 49). Y se daban cuenta, llegando, que de este viaje no podían aventurar un resultado anticipado, en términos de un estado final que sería su culminación.

Se trató de “un trabajo lento” que supuso no sólo entender las diferencias, sino también aceptarlas. Se incorporaron, muchos de ellos fungiendo como coordinadores o ejerciendo puestos directivos, a la ENEP-Iztacala, al Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUAFyL), a la UPN, al DIE-CINVESTAV y a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Y echaron a andar, cobijados por la generosidad de los mexicanos, proyectos de creación de nuevas carreras, modificación de planes de estudio y apertura de áreas institucionales.

Las incursiones de todos ellos en política, en Argentina, indudablemente, y como recuerdan, marcó muchas de sus acciones.

Quizás, ahí, en el intento de comprender la realidad en la que estábamos inmersos, operó nuestra trayectoria, las lecturas que traíamos de la Universidad de Córdoba, nuestra estructura de ser sujetos con prácticas militantes que posibilitó observar, escuchar a los sujetos educativos con otras constantes, otros referentes, y donde seguramente intervino el interés por conocer las trayectorias de los profesores de acá y la historia de sus prácticas.¹⁸

Esta participación política, que hizo posible la construcción de “un hábito de lectura crítica de actividades prácticas” y una “mayor conciencia de la que surge normalmente en el campo pedagógico acerca de la relación teoría y práctica”, fue un hábito que se incorporó a la actividad profesional de estos hombres y mujeres, y se actualizó, entonces, en los diferentes espacios institucionales a los que se incorporaron, imprimiendo un sello y una marca distintiva a sus acciones. Todo ello, y a decir de uno de los entrevistados,

hizo que [...] no discutiésemos teoría en abstracto, sino la teoría en relación a la participación y a la intervención. Creó un hábito para valorar las acciones que realizábamos como pedagogos. Muchos de nuestros textos son autorreflexiones o

¹⁸ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 7.

son textos surgidos de reflexiones sobre la base de la experiencia [...] (Furlán y Serrano, 2011: 116).

En este sentido, se puede afirmar que nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio, así como tampoco nadie emprende un viaje “sin equipaje”.

Cargamos con nosotros, dijo Paulo Freire, la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia; de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo [...] (1993: 29-30).

Impusieron un estilo de trabajo propio que resuena en el recuerdo de muchos colegas mexicanos como un auténtico gesto formativo, traducido en la generosidad de compartir con otros el saber y de invitar a otras maneras de “hacer pedagogía”, muchas veces en abierta oposición a las tendencias tecnicistas que dominaban entonces la educación superior mexicana.

Ese saber transmitido se afianzó en una forma de “habitar” los espacios de intervención pedagógica, que hizo de estos sujetos personas siempre pendientes y atentas a las necesidades de los otros; atención puesta en el otro que Miguel Ángel Pasillas sintetizó en una “ética del cuidado: eso es lo que los caracteriza”.

Supieron transmitir lo diferente y lo equivalente, atravesar lo compartido e interpelar disruptivamente a quien cree que todo comienza y termina en su propia temporalidad. Y tal vez el mayor legado que pusieron a disposición de otros, haya sido la trasmisión de un saber que se forjó en la puesta en diálogo de una experiencia, la del exilio, con los desafíos de una nueva situación. Posiblemente, oyendo a los otros, en las conversaciones, aprendieron algo de la sintaxis y de la semántica del campo educativo mexicano, sin lo cual no podrían haber trabajado eficazmente con otros (Freire, 1993).¹⁹

¹⁹ A propósito de ello, Alicia relata una anécdota interesante, “en México, a veces, es más importante lo que no se dice que lo que se dice. Yo no creo que sea hipocresía, yo creo que son formas culturales diferentes. Y para mí hay una anécdota digamos que es muy representativa de eso. En el momento que estábamos re-haciendo los planes de estudio para el SUA, el grupo de los historiadores con el que yo trabajaba se divide en visiones de la historia. Por un lado, los historicistas y por otro lado, los marxistas. En ambos grupos gente muy valiosa, con muchos argumentos para hacer una buena propuesta curricular pero irreconciliables porque eran dos perspectivas de la historia. Entonces el doctor Zorrilla llama a un

“Crecimos muchísimo en México, por la facilidades del exilio, porque no tuvimos censura, porque tuvimos libertad para trabajar, para investigar”, recuerda Eduardo. Ello les permitió incorporarse a grupos de trabajo desde los cuales impulsaron nuevas líneas de investigación en materia curricular, didáctica y de formación de profesores; así como también empezar a ser reconocidos por sus saberes y acciones en el campo educativo mexicano.

El “mundo inédito” inventado por estos pedagogos en el “tiempo suspendido” del exilio se inscribió entonces en un contexto, que a decir de Alfredo, le otorgó un lugar muy importante a los temas pedagógicos en las universidades, cosa que le impactó de sobremanera a su llegada (Furlán y Serrano, 2011). Asimismo, los marcos de referencia y lecturas alternativas que inauguraron los intelectuales del Cono Sur que llegaron a México en esa década, en el ámbito educativo en particular se conjugaron con corrientes teóricas que habían comenzado a ser discutidas por entonces como el desarrollismo, la teoría de la dependencia y del capital humano, que permitieron echar mano de la corriente crítica francesa y recuperar autores como Bourdieu, Passeron, Gramsci y Althusser, “para quienes la educación representaba un instrumento capaz de edificar una nueva cultura” (Pontón, 2011: 73).

Sumado a todo esto, el hecho de que estos pedagogos, como se dijo, desplegaran acciones que pusieron en cuestión el discurso educativo universal que la tecnología educativa enarbolaba como bandera en ese país, también se conjugó con ciertas formas de procedimiento que, por ejemplo, desde el CISE ya habían comenzado a allanar un terreno.

Lo que intento decir es que el “mundo inédito” no se edificó sobre la nada. Existieron una serie de condiciones que se conjugaron para que la experiencia de este

juez, es decir busca una autoridad en historia, le envía los dos planes de estudio y ese doctor, que no recuerdo el nombre, estábamos todos los de la comisión de historia, más el doctor Zorrilla y yo que era la asesora, yo por supuesto más identificada con el programa marxista pero entendiendo las bondades del programa historicista porque en realidad era un programa bien estructurado. Y se sienta este doctor y empieza a hablar exclusivamente del enfoque marxista, no nombra el otro. Y acaba la reunión, yo no entendía nada, me acerco a un compañero chileno y le digo, ‘oye Patricio, ¿qué pasó?’. ‘Ganamos’, me dice. O sea, que el hecho de no haber considerado el otro, estaba mostrando que el programa válido era ese. Es decir, ni se mencionó el otro, todo el mundo entendió... todo el mundo, menos yo” (Ibíd, p. 20).

grupo pudiera desplegarse, re-formarse y multiplicarse en cada puerta que golpearon. No obstante, y como expresa Alfredo,

[...] no puedo negar que nos fue muy bien, tuvimos mucha suerte, pero tampoco fue fácil. Que de cualquier forma fue mucho más fácil vivir acá aún con toda la forma de exaltación y del aprendizaje, pero era, digamos, vivir en algo que parecía vago, [...] con el genocidio a cuestas. Pero lo que pasa es que también hay gente que probablemente si hubiera salido tampoco la hubiera hecho afuera, ¿no? Como hay gente que está afuera que si se hubiera quedado también la hubiera hecho dentro, es decir, [...] hay gente que sé que se quedó, que no salió nunca, que estuvo en su casa y se construyó un mundo de posibilidades distintas, sacaron la energía quién sabe de dónde, pero es gente que no se cayó aunque la pasó mal.²⁰

Parafraseando a Remedi (2008), el exilio los separó, no obstante, y en cada lugar que les tocó vivir, construyeron un collage de una historia tan propia con retazos de gestos, movimientos, actitudes de la gente; armando los sentidos de la historia con superposiciones interminables entre un aquí y un allá que imaginaban. De ahí que, una cosa es vivir la cotidianeidad en el contexto de origen inmersos en las tramas habituales de las que fácilmente se puede emerger para indagar, y otra vivirla en el contexto prestado, que exige de quien la vive no sólo el desarrollo de afecto por él sino también que se lo tome como objeto de reflexión crítica mucho más de lo que harían con el propio (Freire, 1993).

Se lanzaron, como se observa, a la aventura que inaugura todo proceso formativo. “Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte” (Larrosa, 2000: 52).

Pero más allá de todo el trabajo que desplegaron, los aprendizajes que transmitieron y las enseñanzas que recogieron, México les permitió estructurar un saber aún más profundo: el convencimiento del no retorno, entendido éste en varios niveles.

La medida y la escucha mexicana que tanto valoran al día de hoy, hizo posible el encuentro/desencuentro con esos otros que también habitan en el interior de cada uno. “Hay algo en la escucha del otro que permite reconocerte”, expresa uno de los

²⁰ Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 58.

entrevistados, “y una vez que se descubre eso, no hay posibilidad de retorno”. En el viaje parece haberse encontrado lo que verdaderamente importa, aquello que estando a nuestro lado no siempre alcanzamos a ver. El meollo de la educación se juega en ese reconocimiento. “O tal vez, la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un diálogo en el que se abren las puertas de la interrogación” (Skliar, 2008: 32).

Esa escucha y medida, que están en la base de sus trayectorias, les proporcionaron otro gran aprendizaje que actualizaron en los espacios formativos a los que se incorporaron: el hecho de que no hay posibilidad de hacer investigación, de hacer intervención pedagógica si no se escucha al otro.

Pero además de estos no retornos, México ofreció, y ellos aceptaron la invitación de explotar, un espacio de desarrollo y crecimiento que se vislumbra a través de la amplia experiencia formativa de la que aquí intento dar cuenta, y que definirá el no retorno físico al país de origen una vez restablecida la democracia.

Razones de no retorno que también se vincularon con un país natal que el año 1983 encontró incoherente y con formas autoritarias impensadas, que concluyeron en el desencuentro y la delimitación del yo/ellos, inaugurada en los viajes que estos sujetos emprendieron. Como recuerda Alicia, “la gente que vivió el exilio interno sintió que había perdido años”, y la hostilidad con que fueron recibidos por esa “sociedad totalmente diferente” los desencontraron en lugar de encontrarlos con un país que, a la distancia y durante siete años, se había conservado en la memoria, posiblemente, tal y como lo habían dejado al momento de la partida. Tal vez en ese desencuentro con el “país prepotente”,²¹ que tampoco dejaba de señalarlos, acrecentado la “culpa por estar vivos y el fantasma de la traición cometida para seguir viviendo”,²² estos pedagogos y pedagogas comprendieron que no había retorno, porque como señaló Jean Améry (2001),

Quien no lo sabía, aprendió posteriormente en la vida cotidiana que el exilio encuentra su definición más fiel en la etimología de la palabra alemana ‘Elend’, que en una temprana acepción alude también al destierro. Quien ha conocido el exilio ha encontrado respuestas a bastas cuestiones vitales, y se ha planteado un

²¹ Entrevista a Eduardo Remedi, 18/04/2012, Ciudad de México, p. 14.

²² *Ibíd.*, p. 13.

número todavía mayor de interrogantes. Entre las respuestas se halla el reconocimiento aparentemente trivial del hecho de que no hay retorno, porque reintegrarse a un espacio no significa jamás recuperar el tiempo perdido (2001: 110).

México, el viaje, el exilio, se presentaron entonces como los territorios no poblados por los hábitos de la historia personal y colectiva; y por lo mismo, aparecieron ante ellos como la plena disponibilidad, la posibilidad absoluta (Laclau, 1994).

Claro que el viaje mostró contrastes, pero también inauguró grandes “posibilidades”. Posiblemente porque como todo viaje, el del exilio también fue para estos sujetos perturbador, un ejercicio inesperado en el que los territorios conocidos y aceptados, aquellos que ofrecían tranquilidad y certeza, fueron reemplazados “por esa dimensión otra que volverá, quizá imposible, el regreso a casa como si nada [les] hubiera acontecido” (Skliar, 2008: 37).

Así el viaje del exilio se significa en los relatos de estos hombres y mujeres como un itinerario de aprendizaje y de trans-formación, y una posibilidad de descubrimiento que abrió las fronteras de lo nuevo, dejándolos en medio de la incertidumbre, despojando de referentes familiares los lugares por los que deambularon, y poniéndolos al descubierto, al saber perdidas las viejas amarras (Skliar, 2008).

Parafraseando a Skliar (2008), como la educación que no dogmatiza, que no se encierra en lo establecido, que no se deja confinar a los límites institucionales y que no se circunscribe a la jerarquía de un conocimiento dado, el viaje del exilio también fue apertura y diferencia para estos sujetos, supuso la proyección de lo conocido en lo desconocido así como también les permitió dejarse afectar por la absoluta novedad que inauguró, por sus misterios, y por todo aquello que los lanzó hacia nuevas y transformadoras experiencias.

Algunas (pocas) conclusiones

Hasta aquí una lectura de experiencias, de acontecimientos, de viajes, de espacios y discursos formativos particulares de sujetos también particulares. Y lo destaco porque seguramente existen aquí mismo, en este breve ensayo de lectura, cuestiones no destacadas, posiblemente ni siquiera pensadas, aguardando nuevos comienzos y otros

desarrollos de acuerdo a otras ideas u otras necesidades. Vistas desde el terreno educativo, las vivencias y las historias que los sujetos reconstruyen sobre acontecimientos como el exilio desde este tiempo presente, siempre nos abren las puertas a mundos inéditos que están a la espera de nuevas interpretaciones que multipliquen sus innumerables significados y nos devuelvan, también, un nuevo horizonte de interrogación.

He intentado ensayar respuestas a la pregunta que da título a este trabajo. Para ello, reconstruí brevemente un pasado formativo común a este grupo, en Argentina, que les permitió aprender desde antes del exilio en México, de la figura del extranjero y de la vivencia del acontecimiento, que incorporaron a su práctica profesional. El propósito fue compartir mi idea respecto a que un viaje de formación siempre se estructura sobre las huellas de viajes anteriores. En este caso, ese pasado formativo común que los sujetos reconstruyeron en las entrevistas, también puede leerse como un viaje que incluyó, como el del exilio, alegría y dolor, pérdidas y descubrimientos, melancolía por lo que ha quedado en el pasado y expectativa de lo que guarda como promesa el mañana y que se va tejiendo en cada instante del presente (Skliar, 2008).

Traté de compartir, asimismo, otra idea: la del exilio como condición de posibilidad de estos sujetos y, al mismo tiempo, escisión con el mundo y con ese pasado formativo (aquél que ya-no es) y con ellos mismos (aquellos que ya-no son), y que por lo mismo les impidió y les impide ser idénticos. Y es en este punto donde exilio y formación convergen en un movimiento que así como conserva, renueva; un viaje iniciático que se abrió con un enigma y una prueba de iniciación.

Pero hay algo más en esta lectura educativa del exilio. Y es mi propia posición y vivencia, que dejo aquí plasmada como objeto de reflexión de futuros trabajos. Comprendí, en el encuentro con estos sujetos, que todo este proceso también significó para mi una aventura formativa. Se trató de un juego de intercambios en el que cada uno, ellos y yo, de acuerdo a nuestras posibilidades y lugares, agregamos algo al camino emprendido. Con el simple recurso de la narración de la experiencia vivida, dejaron una huella para que yo pudiera abrirme un camino propio, ensayando una lectura alternativa sobre un acontecimiento, el exilio, que fue algo más que una “salida” para estos hombres y mujeres. En sus narraciones cobijadores, me incluyeron y me involucraron, y

cada parte donó algo a la otra con el propósito de descubrir los lugares propios y ajenos. Creo que operó ahí el componente generacional que me distancia de los protagonistas de esta historia y que posiblemente influyó en el hecho de que pudieran estructurar, tal vez por vez primera, una lectura diferente de esa experiencia pasada. Y es justamente en el encuentro de biografías distintas donde se expresa lo que guarda de utópico la educación: “el tan arduo y difícil encuentro con espíritus inquietos, trágicos, muchas veces grotescos, pero siempre deseantes e intensos, casi desmesurados que, de diversos modos, siempre ponen en jaque al maestro” (Skliar, 2008: 41).

Bibliografía

Albiac, G. (1987) *La sinagoga vacía. Un estudio de las fuentes marranas del espinosismo*, Hiperión, Madrid.

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

Bárcena, F. (2003) *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona.

Bourdieu, P. (2008) [1984] *Homo academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires.

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

Dosse, F. (2003) *Michel de Certeau. El caminante herido*, Universidad Iberoamericana, México.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México.

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

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.

Kent, R. y Ramírez, R. (2012) [1998] “La educación superior en el umbral del siglo XXI” En Latapí Sarre, P. (coordinador) *Un siglo de educación en México, Tomo I*, Fondo de Cultura Económica, México.

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

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Meirieu, P. (2007) *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.

Pontón Ramos, C. (2011) “Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México” En Carpy, C. I. (coord.) *Miradas históricas de la Educación y la Pedagogía*, Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM, Ediciones Díaz de Santos, México.

Remedi, E. (2008) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablo, México.

Robles, M. (2009) [1977] *Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI*, México.

Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Buenos Aires.

Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilio y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Argentina.

Terán, O. (2006) *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Fuentes testimoniales orales

Entrevistas realizadas por la autora

Entrevista a Alicia Romero, en la Ciudad de México, el día 29 de marzo de 2012.
Entrevista a Martha Casarini, en la Ciudad de México, los días 29 y 30 de marzo de 2012.
Entrevista a Eduardo Remedi, en la Ciudad de México, el día 18 de abril de 2012.
Encuentro con Alfredo Furlán, en la Ciudad de México, el día 7 de mayo de 2012.
Entrevista a Graciela López, en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día 20 de mayo de 2012.

Entrevistas del Archivo de la Palabra, UNAM

Entrevista con Alfredo Furlán, realizada por Concepción Hernández, en la Ciudad de México, los días 17 y 24 de Marzo de 1998, Archivo de la Palabra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.