

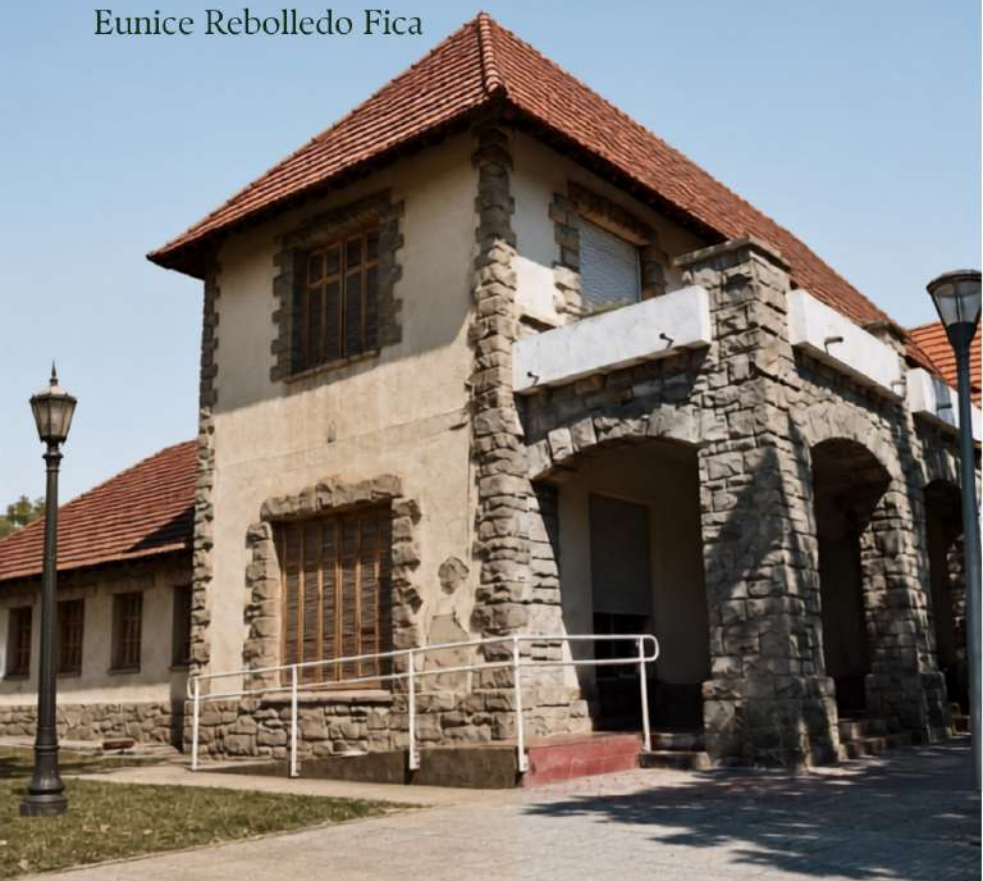
Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

Editoras

Guadalupe Molina

Alicia Acín

Eunice Rebolledo Fica



Escuela de

**Ciencias de
la Educación**

80ffyh
AÑO 1
Facultad de Humanidades y Ciencias



unc

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

EDITORAS

Guadalupe Molina

Alicia Acin y

Eunice Rebolledo Fica

FFyH-UNC


Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación/Lucía Beltramino ... [et al.]; Editado por Guadalupe Molina; Alicia Acin y Eunice Rebolledo Fica. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y

Humanidades, 2026. Libro digital, PDF, Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1939-0

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Memorias. I. Beltramino, Lucía II. Molina, Guadalupe, ed. III. Acin, Alicia, ed. IV. Rebolledo Fica, Eunice, ed. CDD 370



Jefe Área Publicaciones: Jeremías Corazza

Comunicación institucional: Paloma Braverman

Diseño y arte de portada: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interior: María Bella y Luis Sánchez Zárate

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

••
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNIC



unc



Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Dra. Alejandra María CASTRO

VICEDECANA

Dra. Andrea Alejandra BOCCO

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinador: Bib. Juan Pablo GOROSTIAGA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Dra. Lucía Beltramino

Vicedirectora Mgtr. Flavia Romero



» MEMORAR PARA PROYECTAR

Por Susana Barco

La convocatoria a rememorar el accionar docente en nuestra Escuela de Ciencias de la Educación en los años 70 nos pone frente a una pregunta: por qué una institución convoca a docentes y estudiantes que integraban la Escuela por entonces, a brindar testimonio de su perspectiva de lo entonces acontecido? ¿Es un simple acto evocativo que sumará miradas distintas? La intención excede la mera evocación y convoca a la construcción de una memoria colectiva, una memoria social de nuestra Escuela. Como todo proceso de construcción social, nunca es lineal -más bien semeja los meandros de un río- y tampoco está cerrado, acabado. En su dinámica genera interpretaciones y reinterpretaciones que permiten ver las construcciones de sentido que la institución ha ido generando, sus continuidades-rupturas y desde el hoy, con esa comprensión, generar proyectos y rumbos. No es una vuelta a un pasado estático, sino una apertura a una proyección de futuro.

Al revisar esos años, que concluyen con la cesantía masiva de docentes, se impone aunque sea una breve referencia a la cesantía anterior de docentes, seguida por la renuncia de otros en las Facultades de Filosofía y Humanidades y la de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, en el marco de la dictadura de Onganía (1966-1970). El 29 de julio de 1966 se produce en la Universidad de Buenos Aires (UBA) la Noche de los Bastones Largos, en la que la policía federal invade locales universitarios reprimiendo duramente a autoridades, docentes y al estudiantado. Se da entonces una renuncia masiva de docentes, muchxs de los cuales marchan al exilio.

En Córdoba, donde no se daba la posibilidad de renunciadas masivas, docentes de nuestra Facultad y la de Arquitectura, decidimos reunirnos y no aceptar pasivamente el avasallamiento a las instituciones universitarias. Para esto, se hicieron públicas en diversos medios de comunicación, notas, comunicados y entrevistas, conscientes que este posicionamiento público habría de derivar en

cesantías. Efectivamente, un nutrido grupo de docentes de Arquitectura y una docena de docentes de la FFyH, fuimos cesanteados el 13 de octubre del '66. Como consecuencia de ello, solidarizándose con la postura de lxs cesanteadxs, se produjo la renuncia de auxiliares docentes en distintas carreras, dejando desmanteladas las mismas, incluida la nuestra. Se comprende entonces, que este antecedente no podía ser obviado.

Concluido el onganiato, docentes separadxs de sus cargos y renunciantes se reincorporan a sus puestos de trabajo en las distintas cátedras. Pero el clima de época o atmósfera en los tempranos 70 era totalmente diferente. Aunque no se hará una enumeración exhaustiva de hechos, vale la pena registrar algunos de importancia desde el 66 en adelante. Ya se señaló la Noche de los Bastones Largos, seguida el 12 de septiembre por la muerte de Santiago Pampillón en Córdoba, en medio de acciones represivas policiales. En 1968 se produce el Mayo Francés y el estudiantado de distintas latitudes (Berkeley, Tokio, Roma, Berlín, París, Varsovia y México) incorpora aquellas consignas a sus luchas. El 15 de mayo del 69 en hechos represivos generados por protestas por el cierre del comedor universitario y por la defensa de la educación pública, es muerto en Corrientes el estudiante Cabral. El 17 de mayo tiene lugar el Rosariazo -impulsado por las protestas por el asesinato del estudiante correntino ya mencionado- en el que son asesinados los estudiantes Bello y Blanco, este último de 15 años de edad. El 29 de mayo el Cordobazo estalla en la capital provincial. Es de destacar que tanto en Rosario como en Córdoba se produce la unión obrero-estudiantil, ya que la dictadura cívico militar no sólo había suprimido la vigencia de la Constitución Nacional y cerrado el Parlamento, sino que también había conculcado derechos laborales y disminuido salarios, así como usado la represión como herramienta para lograr sus designios. Por todo ello es que los sectores obrero y estudiantil venían protagonizando protestas, paros y huelgas, y el clima social era de ebullición. Dar cuenta de este clima de época, permite referenciar el contexto en que se da el reingreso de docentes a nuestra escuela, y aunque dicho clima adquirió mayor complejidad en los años siguientes -más conocidos

por todxs- centraré el relato en las acciones docentes de quienes constituíamos la Escuela.

En primer lugar, nos trasladamos desde las buhardillas del Pabellón Residencial al pabellón anexo al Francia, al que el estudiantado apodó “el Biafra”, por la precariedad de las instalaciones, que en realidad parecían un gran galpón con divisiones endebles. En el Francia funcionaban, además de los Departamentos de Filosofía y Psicología, el Centro de Estudiantes y la cantina.

Allí acudían docentes de todas las carreras con los que intercambiábamos comentarios sobre nuestras respectivas lecturas. Era la época de oro del estructuralismo y comentar autores -entre otros- tales como Lévi-Strauss, Laing y Cooper, Goldman, Lacan, Bachelard y Althusser (la desordenada mención de autores muestra el bombardeo conceptual al que nos veíamos sometidxs y muchas de ellas daban por tierra concepciones arraigadas). Recuerdo la sorpresa ante los comentarios sobre Wiener y la cibernética y lo arduo de la lectura de un texto basado en las matemáticas. Porque leíamos y leíamos, no con un afán enciclopedista, sino para ampliar nuestros horizontes y dotar de una perspectiva distinta a nuestro trabajo docente. Algo que impactó fuertemente, fue la consideración de la epistemología que por entonces se abrió camino en los distintos campos del conocimiento. Conceptos como multidisciplina e interdisciplina, mostraron la rigidez de los límites disciplinares, contrastando con la permanente movilidad que opera al interior de los distintos campos.

Era también la época del surgimiento del boom de la literatura latinoamericana, y con deleite comentábamos a Cortázar, García Márquez, Fuentes, Onetti, Donoso, Roa Bastos y Vargas Llosa (en su primera época). También éramos asiduxs concurrentes a los cineclubes Sombras y El ángel azul, sin desechar las salas comerciales donde se exhibía La Tregua o Z (la Grecia de los Coroneles causaba más que rechazo y en el listado de las prohibiciones que habían impuesto figuraba “la matemática moderna”. No imaginábamos entonces lo que nos aguardaba a la vuelta de la esquina...).

El encuentro en la cantina con docentes de otras carreras, hizo que muchxs de ellxs nos pidieran consejos sobre cuestiones pedagógico-didácticas que afectaban a sus cátedras, incluso nos

invitaran a sus clases. De algún modo, esto nos desencapsuló, empezamos a existir en una comunidad académica con otro sentido y otro valor.

Volviendo a las lecturas propias de nuestro campo, éstas fueron múltiples y variadas. La epistemología genética de Jean Piaget abriendo caminos al constructivismo; *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckman; *La cultura contra el hombre* de Jules Henry, que nos ayudó a desnaturalizar la mirada sobre la vida en las aulas; *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* de Pablo Freire (que visitó nuestro país por aquellos años); *Carta a una profesora* de los estudiantes de Barbiana; un artículo de Rodolfo Bohoslavsky *Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante* publicado en la Revista de Ciencias de la Educación; *El autoritarismo en la escuela*, de Alberti, Bini, Del Cornò y Giannantoni; la traducción de un capítulo de *Los herederos, los estudiantes y la cultura* de Bourdieu y Passeron, trabajo al que conocíamos como “el malentendido lingüístico”. Estos trabajos eran utilizados en varias cátedras por un grupo de docentes, pero sufrían rechazo por parte de otrxs: éramos un cuerpo docente heterogéneo, por cierto. El estudiantado tomaba partido frente a estos posicionamientos y más de una vez dieron lugar a ríspidos debates en distintas cátedras.

En relación con las modificaciones habidas en nuestras prácticas docentes en la Escuela, es necesario aclarar que en abril del 70 me reincorporo a la cátedra de Didáctica General, viajando desde Villa María a Córdoba tres veces por semana y trataré de recordar no sólo las modificaciones en las prácticas en esta cátedra sino en otras, como así también acciones conjuntas de lxs integrantes de la Escuela. Y debo hacer otra mención: desde la época de las buhardillas del Francia hasta su muerte, María Saleme de Burnichón fue, para muchas generaciones, nuestra MAESTRA. Su reflexividad, su estar siempre pegada a la realidad que analizaba críticamente (en el sentido frankfurtiano del término) y el vuelo de su pensamiento, dejaron en nosotrxs huellas profundas.

Por ejemplo, se daba una generalizada oposición al proyecto educativo del onganiato, con su propuesta de fragmentación de la escolaridad: cinco años de primaria, una escuela intermedia de

tres años (que apuntaba a la generación de mano de obra barata y capacitada) y un ciclo final de orientación modalizada. Previamente se había dispuesto el traspaso de las escuelas a las provincias -que no se concretó en todas las provincias-. Modificó también la formación docente reemplazando las escuelas normales por una formación terciaria en profesorados donde habían de formarse docentes para cada uno de los tramos de la fragmentada escolaridad. Se acompañaron estas medidas con modificaciones al estatuto del docente, se modificaron las condiciones de trabajo aumentando las horas frente a cursos y también se aumentó el número de estudiantes en cada uno de ellos. Se dispusieron rebajas salariales y la asignación del presupuesto educativo fue disminuyendo paulatinamente. Esta situación aberrante generó múltiples paros y huelgas docentes de carácter regional y buena parte de lxs docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación acompañamos este movimiento concurriendo a asambleas, aportando documentos u otras formas. Recién en 1971 en la gestión Malek se canceló la reforma propuesta, muchas de cuyas características se reprodujeron durante el gobierno menemista y sus reformas contenidas en la Ley Federal de Educación.

La resistencia de lxs docentes fue fortaleciendo la necesidad de unir los sindicatos provinciales, abriendo camino a la concreción de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973. A su vez, en el ámbito universitario, a comienzos de la década de los 70 comenzaron a formarse asociaciones de docentes. En nuestra Facultad se formó ADIFFH (Asociación Docentes e Investigadores Facultad de Filosofía y Humanidades) y desde el comienzo un grupo de docentes de Ciencias de la Educación tuvo activa participación en su constitución. Las discusiones iniciales reflejaron las dos posiciones que se debatían entonces en el ámbito docente, en torno a la denominación que debían llevar las entidades gremiales. La postura gremialista, identificada con el colectivo clase, dio lugar a la denominación trabajadores de la educación. La postura asociacionista, de carácter sectorial (considerando el nivel y modalidad de su ejercicio) ubicaba a lxs docentes como profesionales asalariadxs. Esta fue la postura predominante en nuestra Facultad. Ya para 1973 se constituyó la

Federación de Docentes de la UNC que aglutinó las asociaciones de distintas facultades.

ADIFFH no sólo se ocupó de la defensa salarial de sus asociadxs sino que generó documentos que se ocupaban de distintos aspectos del accionar docente que se discutían en asambleas. Uno de ellos fue elaborado en nuestra Escuela y abordaba el autoritarismo en la enseñanza universitaria.

Alrededor de 1974 y dada la vacancia de la dirección del entonces Departamento de Ciencias de la Educación -para la cual no había postulantes- se resolvió reunirnos docentes y representantes estudiantiles y resolver las cuestiones atinentes al Departamento, contando con una secretaria que se encargaba de los aspectos documentales y resolutivos. Si bien su funcionamiento tuvo altibajos y seguramente pudo ser mejor realizado, se rescata el sentido democratizador que se dio a la conducción del Departamento. Los disconformes con este estado de cosas le dieron un mote: *soviet*.

En esos años la Escuela se abrió no sólo a otras carreras impulsada desde distintas cátedras (asesoramiento a distintas cátedras -de Medicina entre otras-, creación de una Unidad Pedagógica en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, participación en el Taller Total de Arquitectura) sino que algunas cátedras participaron en campañas de alfabetización o asesoramiento a la Cooperativa de los Huanqueros, situada en el basural (denominada así por el moscardón que se alimenta de basura). También durante el gobierno de Obregón Cano, muchxs docentes colaboramos con el Ministerio de Educación provincial y/o con los gremios docentes (UEPC -Unión de Educadores de Córdoba- y SEPPAC -Sindicato de Educadores Particulares y Privados de Córdoba). La realidad social era más que el título de un libro.

En la cátedra de Didáctica General, con un estudiantado constituido habitualmente por egresadxs recientes del nivel medio, se dio una modificación: contábamos con un grupo de maestrxs en ejercicio y hasta algunxs directorxs. Sus experiencias nos enriquecían, aunque en algunos casos -sobre todo cuando se trataba de “desnaturalizar la mirada” sobre la escuela y sus actorxs- tropezábamos con resistencias. Advertimos que salvo quienes eran docentes en ejercicio, buena parte del estudiantado sólo recordaba

su paso por la primaria, en muchos casos, de un modo bastante edulcorado. Habilitamos entonces trabajos prácticos en distintas escuelas -ubicadas fuera del casco céntrico- a las que concurrían para acompañar a lxs docentes en sus tareas -incluyendo reuniones de personal docente, cooperadora, salidas fuera de la escuela, patio de juegos, etc-. Una de esas escuelas estaba ubicada en Barrio Talleres Este, donde estaba afincada una comunidad de gitanxs. En aquel entonces muchos de los padres de esa comunidad no querían documentar a sus hijxs, pero tratando de salvar la oportunidad educativa que brinda la escuela, la Directora “hacia la vista gorda” frente a la carencia de documentos. Lo que hacían lxs estudiantes en ese ámbito, era analizado en las reuniones de trabajos prácticos en la Facultad, mostrando que se excedía el marco de lo puramente didáctico incluyendo aspectos de las políticas educativas, de la legislación escolar vigente, concepciones de la educación y teorías educativas de ese y otros siglos que eran necesarias para comprender las situaciones en las que participaban. Las porosidades disciplinares permitían abordajes más ricos.

El programa de Didáctica General sufrió alteraciones en cuanto al orden de desarrollo tradicional. Aunque se iniciaba con una unidad dedicada al concepto de didáctica, al surgimiento de la disciplina y las figuras descollantes a lo largo de los siglos, esta unidad aparecía como sin conexión con las siguientes y era rápidamente olvidada. Con el programa ya impreso, el equipo de cátedra resolvió comenzar por la segunda unidad y dejar la primera no como apertura sino como cierre. De este modo lo que se propugnaba era que el estudiantado, luego de haber recorrido la asignatura, elaborara su propia definición de Didáctica y relacionara el trayecto con los aportes de figuras históricas importantes del campo educativo, logrando así una construcción propia. Téngase en cuenta que ya habían cursado Historia de la Educación, de modo tal que establecer relaciones con pedagogos de otros siglos resultaba posible.

También planteábamos -clase a clase- situaciones problemáticas propias de los ámbitos escolares. Comenzábamos su resolución y en la medida de lo necesario incorporábamos nuevos conocimientos. El cierre parcial del problema lo realizaba el estudiantado al final de la clase y se compartían las producciones.

Más adelante en el lapso de la cursada, en el tramo final de la clase, pedíamos que formularan un problema, cosa que no les resultaba nada fácil ya que producía múltiples interacciones provenientes, muchas veces, de posicionamientos diversos. Pareciera que lxs docentes tenemos el monopolio de la pregunta y pocas veces dedicamos tiempo a ayudar a practicar el difícil arte de la pregunta. Así que aprovechábamos esos cierres para que ellxs dieran lugar a sus preguntas

Durante el desarrollo del programa poníamos el acento en el establecimiento de relaciones, que no siempre se proponían al interior del campo didáctico sino que lo rebasaban. Así fue como un día plantearon que querían aprender a “establecer relaciones”, como si ello fuera posible en virtud de algún extraño algoritmo. “Cómo hacen para relacionar el autoritarismo del docente con El otoño del patriarca, que no se nos ocurría pero que una vez formulada la relación resulta tan clara”, preguntaron. Cómo el establecimiento de relaciones no opera de acuerdo con una fórmula precisa, convinimos en que explicitaríamos el modo en que establecíamos nuestras relaciones, con la condición que en el tramo final de la clase cada grupo, al plantear problemas y preguntas, establecería también sus propias relaciones. En esos momentos el aula semejaba una colmena con un zumbido incesante, interrumpido por pedidos de bajar la voz a algún grupo que se acaloraba en la discusión. Nada más diferente al silencio aquiescente de una clase tradicional, a la recepción pasiva de lo dicho por el docente. El equipo de cátedra recorría el salón y participaba en los distintos grupos. No se trataba de “dar” por parte de los docentes y “recibir” por parte del estudiantado sino de “colaborativamente construir”. Queda claro que las lecturas enunciadas en páginas anteriores excedían el marco de una lectura bibliográfica y pasaban a ser una puesta en acción de las propuestas de distintos autores.

Las reuniones del personal de cátedra no eran menos rumorosas: discutíamos propuestas para las próximas clases, señalábamos errores y falencias en lo hecho, planteábamos los próximos trabajos prácticos, parciales, modalidades de evaluación. Y a la hora de clase, las integrantes del equipo no eran observadoras pasivas sino que intervenían en cualquier momento. Para lxs estudiantes que

promocionaban la materia, el coloquio integrador final podía ser en pequeños grupos o individual -a elección- y su duración imprecisa. Recuerdo más de una ocasión en que como equipo de cátedra considerábamos que el coloquio podía darse por concluido -previa auto y heteroevaluación- y lxs integrantes del pequeño grupo manifestaron: -no, ahora nos dejan terminar hasta que consideremos cerrada la exposición. Muchos de estos procedimientos eran compartidos por otras cátedras, no exclusivos de Didáctica General.

Por entonces los ecos del Mayo Francés se escuchaban con claridad. El no directivismo y las experiencias realizadas al respecto resultaban atractivas a los ojos del estudiantado. Como cada cátedra tenía como tarea el dictado de un seminario, el estudiantado que se anotó para esta instancia propuso que la modalidad de cursado fuera no directiva. La temática era el análisis y contextualización del movimiento de la Escuela Nueva. Con honestidad planteamos que no teníamos experiencia en estas realizaciones, pero aprenderíamos juntxs con el apoyo de una compañera de la Escuela de Psicología que generosamente nos acompañó como observadora. Lamento decir que la experiencia no resultó exitosa, creo que en buena medida se debió no sólo a nuestra impericia sino a que lxs estudiantes tampoco estaban preparadx para un cambio tan radical. Un buen día plantearon que no querían seguir con esa modalidad, que necesitaban “que diéramos clase” no de la manera tradicional pero sí acorde con la modalidad desarrollada en Didáctica General. Y así lo acordamos.

Si bien la experiencia del Taller Total de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Córdoba no se desarrolló en nuestra Escuela, lo cierto es que un grupo de docentes de Ciencias de la Educación trabajó en Arquitectura y para todas se constituyó en un verdadero desafío. Lxs docentes cesanteados en Arquitectura trabajaron, mientras estuvieron separados de sus cargos, en el diseño de un nuevo plan de estudios que no fue un reajuste o actualización de contenidos sino una propuesta renovadora del enfoque de la carrera, y la modificación de las formas de trabajo de docentes y alumnxs. En realidad no se trató de un documento cerrado al modo tradicional sino que, en la medida en que se avanzaba en la concreción del diseño, se realizaban reajustes devenidos de la

práctica misma. En esos reajustes participaban docentes, estudiantes y las asesoras pedagógicas quienes nos veíamos interpelladas permanentemente por el surgimiento de situaciones nuevas para las que teníamos que elaborar respuestas sin tener “modelos” a los que apelar. Lamentablemente fue una experiencia inconclusa, ya que a la llegada de la dictadura cívico militar del '76 se canceló el Taller Total y en los diarios de la época aparecían ofrecimientos de trabajos para arquitectxs siempre que no fueran egresados del Taller Total. Sería interesante hoy analizar desde un punto de vista pedagógico la rica experiencia del Taller Total. Indudablemente el clima de época alentaba la aparición de propuestas innovadoras y así se dieron las construcciones modulares en Xochimilco, México y en nuestro país -hecho poco conocido- en la UNSalta en la carrera de Ciencias de la Educación se diseñó un plan de estudios con postulados similares a los del Taller Total, aunque no fue llevado a la práctica.

El clima de época entre los años 70 y 76 es bien conocido, por lo que no se hará una referencia específica a él, como ocurrió con la época del onganiato. Fueron épocas difíciles en las que más de una vez se nos informó de la existencia de amenazas de bombas en la Facultad -que afortunadamente no se concretaron- pero que generaron pánico. En diciembre de 1974 una revista de extrema derecha (Cabildo Año II N 20,10 de diciembre 1974) publicó un artículo -o mejor un libelo infamatorio- en el que, bajo el título “El marxismo en la UNC” se hablaba de nuestra Facultad de Filosofía y Humanidades, incluyendo a nuestra Escuela y sus docentes. En un clima enrarecido, el libelo cayó como una bomba. No es casual que seis meses después, los nombres allí incluidos integraron -junto con muchos más- el primer listado de cesanteados publicado el 13 de mayo de 1975 al que siguieron varios más. El plantel docente de todas las carreras se vió devastado. Un silencio ominoso -que reemplazó al rumor de colmena ya aludido- se adueñó de la Facultad, ya que el estudiantado resistió negándose a concurrir a clases, dictadas en la mayoría de los casos por docentes de dudosa valía académica. Se retiraron todos los carteles que colgaban de las paredes, que fueron encaladas. La aridez edilicia ocultaba el

claro sentido disciplinador de las medidas tomadas y un panóptico tenebroso se hizo dueño de la Facultad.

Me tocó entonces presenciar un hecho aberrante. Como para concursar había presentado cuatro ejemplares de todos mis antecedentes debidamente certificados, decidí retirarlos. Me dirigí al pabellón Residencial frente a cuya puerta principal estaba la entrada al Decanato. Junto a ella estaba quien había sido alumno de Didáctica General (creo que ocupaba el cargo de Secretario Académico), quien abriéndose el saco dejó ver el arma que portaba. En silencio me encaminé a las dependencias administrativas, donde el personal con una parquedad no habitual en ellxs, me entregó un ejemplar de mis antecedentes. Nunca pude recuperar mi legajo completo, aunque insólitamente al ser detenida fui interrogada con mi *curriculum vitae* en manos de los represores.

Comenzó entonces la diáspora. Hubo quienes marcharon al exilio interno, externo o a la cárcel. El estudiantado fue diezmado como lo testimonian las placas conmemorativas de las distintas facultades. En nuestra Escuela fueron varixs lxs estudiantes desaparecidxs, y voy a recordar un caso porque Leonor estaba embarazada y aun se busca su hijx. El matrimonio Leonor Rosario Landaburu - Juan Carlos Catnich (los dos cursaron Didáctica General), se había trasladado a Buenos Aires donde Leonor (Noni, de 25 años) era profesora en el Instituto Romero Brest -donde se forman profesores de Educación Física- y Juan Carlos (27 años) trabajaba en talleres del Ferrocarril. Ambos fueron detenidos el 31 de agosto de 1977, momento en que Noni cursaba un embarazo de 7 meses y medio. Su hijo/a aún no ha sido recuperado/a. Hay heridas que no se cierran, la de nuestrxs estudiantes y graduadxs desaparecidxs es una de ellas

Los hechos relatados en este trabajo forman parte de la historia de nuestra Escuela en un período que se inicia en una dictadura y concluye con los años de plomo. Período de turbulencias que también es recorrido en la tesis doctoral de Adela Coria, volcada en el libro *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina 1955-1976* (2015). Adela aborda con rigor científico el tema. En este caso, he preferido producir una narrativa porque la apelación inicial a la memoria me sumer-

gió en recuerdos y emociones que también son parte de la trama de la memoria y me pareció por tanto, una forma adecuada. Por dolorosos que sean los recuerdos, forman parte, innegablemente, de nuestra historia institucional. No podríamos entendernos ni proyectarnos al futuro sin conocer la historia total de nuestra institución.

Tal vez sea ésta una buena ocasión para preguntarnos cuáles son las rupturas y continuidades que observamos hoy en la historia de nuestra Escuela ¿Qué legados queremos conservar y proyectar?

Quiero cerrar con palabras ajenas que hace tiempo que hice propias:

Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin la memoria no existiríamos, sin la responsabilidad quizá no mereceríamos existir. José Saramago