



PUC RIO

**Memória de Professores: Experiências pedagógicas
universitárias na Argentina (1968-1976)**

Silvia Alícia Martínez

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro, janeiro de 2000

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>

N.Cham. 370 A398 TESE UC

Título Memória de professores



Ex.1 PUC-Rio - PUCB

00142484

**Memória de Professores: Experiências pedagógicas
universitárias na Argentina (1968-1976)**

Silvia Alicia Martínez

Tese de Doutorado apresentada ao
Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro, janeiro de 2000

A Lautaro e Valentín, pelo respeito demonstrado pelo meu trabalho, apesar das horas em que ficaram privados de atenção e conversas fiadas.

Ao Marcelo, pela alegria que imprime às nossas vidas.

Agradecimentos

Uma tese, apesar de ser um trabalho individual, sempre envolve pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, colaboram para sua concretização. Por esse motivo, não posso deixar de registrar meus agradecimentos:

em primeiro lugar, a Ana Waleska P. C. Mendonça que, como orientadora, nunca deixou de escutar minhas idéias e estimular-me a continuar essa longa aventura que está chegando ao fim;

a Marisa Muñoz e Arturo Roig, de Mendoza; a Teresa (Keka) Bosio, de Córdoba e a Oscar Brago, Nora Pouey e Adrián Ascolani, de Rosario pelos documentos de incalculável valor que me foram enviando ,

a Ovide Menin, Raúl Ageno, Alberto Ascolani, prof. Giuníspero, Armando Torio, Enrique Pereira, Enzo Gribarelo, Eve Bragagnolo, Benjamín Elkin, Juan Carlos Fontán, Adriana María Arpini, Arturo Roig, Alícia Carranza, Facundo Ortega, Elsa Chanaguir e Clarisa, que, através das horas de entrevista brindadas, abriram seu baú de lembranças que serviram de fundamento para reconstruir esta história;

à amiga Alicia Bonamino, pelo carinho brindado ao longo de dez anos;

a Vera M. Candau e aos colegas da pesquisa "*Cotidiano escolar e cultura(s), desvendando o dia a dia...*", já que muitas das discussões mantidas por quase três anos se encontram de alguma forma refletidas no trabalho;

à doutora Maria Lucia Pazo Ferreira, pela paciente tarefa de revisar este texto;

por último, à PUC-Rio e ao CNPq que, com sua ajuda financeira, tornaram possível a realização do trabalho.

Resumo

Nos últimos anos da década de 60 e início dos 70, a sociedade argentina atravessou uma fase de grandes expectativas de transformações estruturais, compartilhadas por grande parte dos países latino-americanos.

No espaço universitário, professores e estudantes, assumindo um visível papel político, empreenderam uma ação coletiva que gerou significativo e original movimento de renovação pedagógica que a ditadura militar instalada no país a partir de 1976 encarregou-se de desarticular, apagando sistematicamente sua memória.

Com uma abordagem histórica que privilegia o relato dos sujeitos envolvidos em sua realização, foram analisadas quatro, dentre as variadas experiências que se desenvolveram na época: a "Dinâmica de Grupos" da Universidade de Rosario, as "Oficinas Totais" das Faculdades de Arquitetura das Universidades de Rosario e Córdoba e, por último, o "Sistema de Áreas Curriculares", da Universidade de Mendoza.

Essas experiências, constituíram-se em tentativa crítica de superação de um modelo universitário elitista e autoritário, e surgiram, dentre outros motivos de ordem particular, como reação às idéias tecnológico-eficientistas que se instalaram, com força, no país na década de 60.

Na narração das trajetórias dos sujeitos escolhidos, foram detectadas variadas esferas de memórias interrelacionadas: familiares, grupais ou coletivas e nacional. Constatou-se, também, que é possível romper com as cronologias políticas, normalmente utilizadas na historiografia argentina e propor, a partir da restauração destas singulares experiências sociais silenciadas, um projeto de configuração de uma outra leitura do recente passado argentino.

Abstract

In the late 60s and early 70s, Argentine society experienced a period of heightened political expectations and structural transformation, which was also experienced by a large number of other Latin American countries.

Within the universities, professors and students, assumed a visibly political role, which gave rise to an important and original pedagogical renewal movement. The military dictatorship, which took over the country in 1975, set about dismantling and systematically wiping out any memory of this movement.

Using a historical approach which favoured the reports of those involved, four of the various experiments carried out at that time were analysed: "*Group Dynamics*" at the Rosario University, "*Total Workshops*" at the departments of architecture at Rosario and Córdoba Universities and finally, the "Curricular Area System", at Mendoza University.

These experiments, based on a critical attempt to transcend an elitist and authoritarian university model, emerged as a reaction to the techno-efficient ideas which were popular in Argentina in the 60s.

When those involved in these experiments described their experiences, various levels of interrelated memories were observed: family, group or collective and national. It was also observed that it is possible to break go beyond political chronologies, normally used in the study of Argentine history.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 A Dinâmica Grupal | 14 |
| 1.1 O ponto de vista dos entrevistados | 17 |
| 1.2 Para começar, um pouco de história do Curso de Psicologia de Rosario | 22 |
| 1.3 O “pai fundador” da Dinâmica de Grupos: Enrique Pichón Rivière | 27 |
| 1.4 A Experiência Rosario: ponto de partida | 33 |
| 1.5 Uma didática interdisciplinar | 35 |
| 1.6 A D.G. dos 70 na Universidade: de técnica na psicologia para metodologia nas humanidades | 42 |
| 1.7 Os '70: resistência, compromisso e repressão | 48 |
| 1.8 “El desenlace y las alternativas drásticas de la represión militar” | 57 |
| 1.9 Outras perspectivas de D.G.: lendo através de fragmentos | 62 |
| 1.10 Registros e materiais | 65 |
| Capítulo 2. A Oficina Total | 66 |
| 2.1 As entrevistas, os entrevistados e a ética | 69 |
| 2.2 As origens da experiência: da escola à faculdade de arquitetura | 72 |
| 2.3 Ares de renovação: arquitetura moderna e novos problemas | 75 |
| 2.4 Da efervescência e mobilização estudantil à proposta pedagógica | 84 |
| 2.5 “As pedagogas”: elas x eles | 94 |
| 2.6 As professoras: do normalismo à militância política | 97 |
| 2.7 A voz feminina | 102 |
| 2.8 AES: três letras cheias de sentido | 107 |
| 2.9 Por que arquitetura? | 111 |
| 2.10 Entendendo a Oficina Total: seu funcionamento | 114 |
| 2.11 A estrutura da oficina | 116 |
| 2.12 O cotidiano dos atores da experiência | 122 |
| 2.13 Os estudantes | 127 |
| 2.14 A avaliação | 131 |
| 2.15 E chegou o fim | 137 |
| 2.16 Suportes da memória | 139 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3. O “processinho” de Rosario | 141 |
| 3.1 Aqui em Rosario também houve Oficina Total | 142 |
| 3.2 O esquecimento | 144 |
| 3.3 Na gênese, a engenharia | 149 |
| 3.4 O contexto da nova proposta: “A revolução estava à volta da esquina” | 154 |
| 3.5 Contatos com Córdoba | 157 |
| 3.6 Análise da situação documental | 162 |
| 3.7 O que, explicitamente, se propôs reformular | 163 |
| 3.8 A experiência não foi homogênea | 171 |
| 3.9 Circulação de livros, idéias e pessoas | 172 |
| 3.10 O motor dos estudantes | 178 |
| 3.11 O fim | 183 |
| 3.12 Resgatando outras experiências de oficinas | 184 |
| 3.13 A metodologia de oficinas: outros contextos, outros âmbitos, outros atores | 188 |
| Capítulo 4. O Sistema de Áreas | 192 |
| 4.1 Os atores desta “empreitada” entre a letra e a voz | 193 |
| 4.2 A participação: motor do processo de mudanças e experiências | 197 |
| 4.3 A reforma como desafio pedagógico | 202 |
| 4.4 As áreas curriculares: seu funcionamento | 208 |
| 4.5 Os professores e os estudantes | 213 |
| 4.6 Um pouco de história... a proposta de departamentalização | 217 |
| 4.7 Atcon e a universidade latino-americana | 221 |
| 4.8 Atcon em Brasil: rumo à reforma universitária? | 228 |
| 4.9 O dinheiro que vem do norte | 232 |
| 4.10 Encontros, conferências e seminários | 233 |
| 4.11 Olhar para dentro | 235 |
| 4.12 Paulo Freire, Darcy Ribeiro e as mudanças universitárias | 236 |
| 4.13 O fim e a necessária tentativa de balanço | 241 |
| 4.14 Arturo Roig e a pedagogia universitária | 244 |
| Conclusões | 247 |
| Bibliografia | 256 |
| Anexos I e II | 264 |

Introdução

Num clima generalizado de agitação social e grandes expectativas políticas de mudanças estruturais no contexto latino-americano, grupos de professores e alunos universitários identificados com a idéia de transformação social desenvolveram na Argentina, durante o período compreendido entre os últimos anos da década de 60 e a primeira metade dos anos 70, um amplo movimento de reflexão e crítica no campo da pedagogia institucionalizada. Este abarcou tanto as práticas exercidas na escola, quanto na universidade e instituições educacionais em geral.

Paralelamente, impulsionados pela crença na possibilidade de “mudar o rumo da história” -superando uma condição nacional de *dependência* econômica, política e cultural- professores e alunos empreenderam nas universidades uma fértil aventura pedagógica, que resultou na criação de um conjunto de inovações teórico-práticas, direcionadas para a inserção sócio-profissional da população universitária.

Transitando por trilhas que, às vezes, foram bastante tortuosas, em virtude das incertezas e expectativas de novas metodologias, e não isentos de dificuldades, conflitos e contradições na jornada, esse conjunto de atores sociais foi implementando projetos diversificados, com o propósito de remover situações cristalizadas na tradição pedagógica universitária argentina. Agiram motivados pela certeza da caducidade do modelo vigente na relação docente-aluno e da importância de entender e inserir-se na realidade social.

As experiências pedagógicas universitárias aqui resgatadas e que se constituíram no objeto da nossa pesquisa foram a *“Dinâmica Grupal”*, o *“Sistema de áreas”* e a *Oficina Total*.

Algumas delas –seus fundamentos teóricos, pressupostos, organização, etc.- foram sintetizadas em revistas da época. Todavia, nessas publicações não estão presentes as vozes dos sujeitos que empreenderam essa marcha. Precisamente nesse ponto reside a especificidade do nosso trabalho. Nos interessaram as narrativas, os depoimentos, os pontos de vista, as aspirações, necessidades e desejos daqueles que encarnaram as propostas e assumiram o compromisso com a construção dessa sociedade sonhada, cujo anseio, às vezes, beirava a utopia.

A partir de 1974, a maioria dessas experiências começaram a ser interrompidas na Argentina, em parte pelas lutas internas do peronismo -partido governante- em parte pelo avanço da direita extra e intra-partidária. Toda esta turbulência culminou com o golpe militar de 1976, gerando uma ruptura importante no rumo que tomou a sociedade.

Esse governo deu fim no âmbito educativo a todo tipo de reflexão, proposta e/ou experiência que expressasse algum compromisso ou opção - “social” ou “política” de índole democrática ou participativa- por considerá-las, sem exceção, subversivas. Além disso, procedeu ao desmantelamento sistemático de bibliotecas públicas e particulares bem como dos centros de pesquisa. A esta destruição, somou-se o aniquilamento físico de muitos profissionais envolvidos, contribuindo, dessa forma, à fragmentação e enfraquecimento da memória histórica nacional.

Aqueles primeiros anos da década de setenta, marcados por uma forte atividade política e pelo crescimento da esquerda marxista e peronista, acabaram tendo o saldo de 30.000 pessoas desaparecidas, fruto das ações promovidas pelo chamado "Processo de Reorganização Nacional, designação como passou à história um dos momentos mais tristemente célebres da história nacional argentina da segunda metade do século XX.

Nossas suposições (ou Hipóteses de trabalho)

Em termos de nível universitário, na Argentina, produzira-se, a partir de meados do século XX, importantíssimo crescimento das matrículas, devido ao ingresso de diversos setores da sociedade argentina, que tradicionalmente valorizava os diplomas, nutrida por um imaginário que acreditava fervorosamente no sistema educativo como fator de mobilidade social, capaz de promover crescimento, não apenas no âmbito universitário.

Como conseqüência, em fins da década de 60, as universidades de Córdoba, Rosario, La Plata e Buenos Aires tinham se destacado como centros muito importantes de reflexão e crítica, concentrando grande número de estudantes. A busca de alternativas, resultantes na criação de novas experiências pedagógicas ao longo do país, podem ter sido geradas pela *superlotação* sofrida nestas universidades.

Contudo, sustentamos a idéia de que essa inchação das universidades constituiu apenas "uma" das causas, pois na época desencadearam-se diversos acontecimentos que geraram uma situação mais complexa, tanto política quanto culturalmente, fenômeno que iremos analisando ao longo do trabalho.

Durante a década de sessenta, os professores universitários, necessitando de apoio econômico para concretizar seu projeto, “dividiram” ou separaram seu comportamento no *campo cultural*¹, de suas opções no *plano político* (Sigal: 1991)². Já na década seguinte, na qual se desenvolveram as experiências que abordamos, os intelectuais argentinos teriam implantado uma outra idéia: *tudo é política*. Sigal afirma que a decisão dos intelectuais da década de 70 de optar pelo político é expressão da autonomia entre os dois campos.

Nesse ponto, discordamos da autora por considerar que na década de 70 na Argentina, a cisão ou autonomia entre o espaço cultural universitário e o espaço político não voltou a repetir-se, ficando o trabalho no âmbito cultural dependente do político. Essa é outra das suposições que estão na base de nosso trabalho.

Convém destacar, porém, que pensar no final dos 60 e começo dos 70 como um cenário onde *tudo* estava restrito à política é cair em reducionismos improdutivos. Afirmar que toda opção de transformação e inovação foi consequência de decisões no plano político é ignorar as motivações, necessidades e aspirações das pessoas que as materializaram.

Como expressa Sarlo (1998) fazendo referência ao âmbito cultural, “dentro de un consenso ideológico-político que se inclinava masivamente hacia la izquierda o hacia el peronismo revolucionario y consideraba a la violencia como inevitable (...) todavía hay restos de un debate estético, en retroceso y condenado a clausurarse, donde aparecía la resistencia a que el contenido político se impusiera definitivamente sobre la experimentación formal.” (245-246)³

¹ A autora utiliza o conceito de campo no sentido atribuído por Pierre Bourdieu.

² Essa cisão aconteceu quando os intelectuais, após amplos debates e ante uma realidade marcada pela escassez de recursos, acabaram aceitando subsídios estrangeiros destinados à pesquisa científica e ao ensino superior. No entanto, rejeitaram, ao mesmo tempo, a assinatura de contratos petrolíficos propostos pelo presidente Frondizi.

³ O sublinhado é nosso.

Outra das idéias que se depreende da anterior é a de que os docentes assumiram o papel de *intelectuais*, convertendo-se em atores políticos. Entendemos por intelectuais, de acordo com o enfoque genérico utilizado por Sigal (op. cit.), aqueles letrados que combinam conhecimento com explícita responsabilidade social ou com valores coletivos de uma sociedade. De acordo com esse olhar, a representação do papel de intelectual não depende aqui de uma decisão individual, mas do sentido ideológico que adquirem suas ações.

Como ficará evidenciado após a apresentação dos depoimentos dos professores entrevistados, esse novo perfil de militantes comprometidos fará com que seus princípios de ação tenham se radicalizado, durante aqueles anos, dentro e fora da universidade, como procedimento político.

Para onde caminhamos – afunilando as intenções

Como já explicitamos, nossa intenção foi aprofundar o estudo de algumas das experiências pedagógicas universitárias desenvolvidas na Argentina entre os anos de 1968 e 1976, privilegiando as vozes dos atores sociais – professores- envolvidos em sua implantação e desenvolvimento.

Especificamente, o objetivo do nosso trabalho encaminhou-se à análise de quatro experiências, vinculadas diretamente com as práticas universitárias: duas de "*Oficina Total*"; uma de "*Dinâmica Grupal*" e uma do "*Sistema de áreas*" através de uma abordagem que outorga relevância às narrações como base para a elaboração da memória histórica.

Com esta escolha não pretendemos desvalorizar ou ignorar a existência de outras tentativas ou propostas de transformação, dentro e fora das

³ O sublinhado é nosso.

universidades. A escolha desses “casos” foi motivada por várias razões: porque formavam parte daqueles registrados pelo professor Roig (1975), um dos poucos levantamentos do acontecido na época; por considerá-los originais, interessantes e possíveis de conhecer “de perto” e, por último, pelas facilidades oferecidas pelo nosso *campo de relações*, que começamos a construir no momento da realização de nossa Dissertação de Mestrado.

A partir dos questionamentos anteriores e das hipóteses levantadas, os objetivos mais específicos de nosso trabalho são:

- Identificar os sujeitos criadores das propostas alternativas, analisando sua formação intelectual, trajetória acadêmica e expectativas;
- Identificar, nas suas narrativas, os motivos que conduziram à proposta e prática das novas modalidades pedagógicas ;
- Perceber as leituras ou representações dos sujeitos envolvidos, tanto no que se refere às propostas como ao cotidiano em que se produziram bem como à relação que mantinham com a política.
- Elaborar um mapa das relações entre os produtores das diferentes propostas.
- Localizar e analisar a documentação mais importante acerca destas experiências.

Em todo momento fomos motivados pela intenção de entender a dinâmica do desenvolvimento de cada experiência assim como a significação para seus atores, tanto na época em que se produziram como no presente. Também nos interessou conhecer as tensões e lutas pelo poder que se desenvolveram no interior dos vínculos educacionais, nas relações entre o currículo formal e o idealizado, empreendidos no cotidiano da relação educativa, sob a

interpretação de seus autores. Não nos propusemos, entretanto, formular juízo de valor acerca do êxito ou fracasso de cada experiência.

Desde que ângulo tentamos reconstruir esta história?

Como já explicitamos, nosso propósito foi o de fazer dialogar o presente com o passado, privilegiando uma visão histórica considerada como processo social, onde os indivíduos estão engajados como seres sociais e seu protagonismo é tomado como referência central.

Essa visão da história, se comparada com a tradicional -desde o ponto de vista dos paradigmas até pouco tempo dominantes, como o marxismo e o estruturalismo- apresenta vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vivenciadas, das normas coletivas para as estratégias singulares. (Chartier, p: 102).

Desde esta perspectiva, nosso objeto histórico não faz referência às estruturas e aos mecanismos reguladores. Estamos voltados e atentos às racionalidades e estratégias acionadas pelos professores, alunos, comunidades acadêmicas e indivíduos, em geral.

Foi precisamente Le Goff (1994) quem melhor explicitou a ruptura introduzida pela nova história, com a noção de que o documento representava uma prova histórica irrefutável, um testamento escrito marcado pela objetividade, cujo papel seria o de oferecer informações sobre um fato ou um acontecimento. Na verdade, este historiador estava denunciando essa visão positivista, inaugurando outro capítulo na história da história, afirmando que:

“o documento não é inócuo. É antes de mais nada uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais

continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio..." (p: 547)

E ainda acrescenta:

"o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro -voluntaria ou involuntariamente-determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade." (p: 548)

Assim sendo, o autor nega a inocência do documento e seu caráter de neutralidade, ao mesmo tempo que solicita a realização da crítica radical do documento enquanto monumento, com a intenção de desvendar a intencionalidade que todo documento possui. Além disso, chama a atenção para o fato de que *"...pode-se fazer história, deve-se fazer, sem documentos escritos quando não existem"*. (p: 540) Com esta afirmação fica explicitado o alargamento do seu significado, pois gestos, imagens, crenças e ritos podem converter-se em documento, desde que o historiador os acolha em seu processo de investigação.

É precisamente neste século que os historiadores começaram a valorizar novas, abundantes e múltiplas fontes para realizar seu trabalho, rompendo com a tradição positivista até então predominante. A proximidade temporal dos objetos, as inovações tecnológicas do século (cinema, televisão, vídeo, informática, fotografia, etc.), bem como, de um ponto de vista completamente diferente, a consciência aguda das implicações políticas e sociais que o passado transmite, oferecem grandes possibilidades documentais. (Voldman: 1996)

Nessa nova forma de ver a história, muitos dos argumentos e conceitos clássicos foram repensados e problematizados, abrindo rica perspectiva de possibilidades em torno da noção de documento e seu uso enquanto memória.⁴

Cabe considerar que situamos as narrativas orais como documento privilegiado da nossa pesquisa, não a partir da falta de documentos escritos e tradicionais —que no caso de algumas experiências é uma verdade indiscutível— mas como opção metodológica justificada por essa nova visão da história.

Pretendemos romper com uma história da educação argentina que registra apenas as iniciativas dos “grandes homens”, e que evoca instituições, campanhas educativas, leis, eventos e datas. Nosso propósito é o de resgatar os sujeitos concretos dessa história, aqueles que ficaram no cone da sombra desse processo, assim como suas diversas visões de mundo, suas práticas, suas formas particulares de enxergar a realidade e as transformações. Acreditamos, fazendo nossas as palavras de A. Puiggrós, que *“para descubrir la historia hay que recordar (que no es lo mismo que re-vivir) acontecimientos que la sociedad se encargó de esconder eliminándolos de la conciencia colectiva.”*⁵

Por que este tema? (Ou a sua relevância)

Consideramos o tema proposto relevante, histórica, social e cientificamente.

Socialmente, em virtude das transformações metódicas que o sistema educativo argentino vem sofrendo a partir de 1950, situação que se aprofunda

⁴ Para um maior aprofundamento acerca das novas perspectivas da história, recomendamos o livro de Peter Burke, *A escrita da história. Novas perspectivas.*, já que oferece um panorama elucidativo tanto acerca da chamada “nova” história, como do problema das fontes.

nos dias de hoje, com a implementação de propostas educativas marcadas pelo pensamento neoliberal. Este fato torna necessário e urgente recuperar aquelas propostas e práticas educativas universitárias, reorientando a pesquisa para a análise das articulações institucionais, das trajetórias pessoais, dos acontecimentos sociais e pedagógicas, que podem trazer-nos subsídios para pensar nos desafios do presente.

Historicamente, porque os primeiros anos da década de 70,⁶ estão sendo repensados, recentemente. Até muito pouco tempo atrás, era notável a ausência de debate, nos meios acadêmicos e nos discursos políticos, sobre “os ‘70”.

Cientificamente, pois estas experiências encontram-se isoladas na memória daqueles que as construíram. Poucos trabalhos sistemáticos foram realizados até o presente momento sobre o tema. Um deles é o mencionado artigo de Roig (1975), no momento em que as experiências estavam-se realizando. Outro, datado de 1977, da autoria de Ander Egg no exílio, imediatamente após a sua realização, embora mais restrito às experiências de autogestão.

A recuperação das memórias individuais e coletivas dos gestores das propostas de transformação, desenvolvidas nesse momento político-cultural tão especial, torna-se fonte importante no esclarecimento dos traços do passado da sociedade argentina, sempre partindo do pressuposto de que a memória social se sobrepõe a percursos individualizados de rememoração e que é uma síntese elaborada e compartilhada pela comunidade de pares.

⁵ A . Puiggrós. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1930)*, p. 9.

⁶ Para maiores esclarecimentos, acrescentamos, em Anexo, um quadro com os presidentes, tendência política e ocupação, a partir do primeiro governo peronista, no

Um olhar atual pode representar uma leitura singular do fenômeno, apontando outros nexos com o presente. A necessidade de novas leituras fica demonstrada pelo surgimento, nos últimos anos, de algumas reflexões nesse sentido.⁷

É necessário destacar, também, que, lamentavelmente, na maioria das oportunidades em que se fala da *universidade argentina*, faz-se referência à Universidade de Buenos Aires. A historiografia argentina ainda é insuficiente e centralizadora, no sentido da carência de bibliografia dedicada à educação no interior do país.⁸ Nosso trabalho pode contribuir no sentido da construção de uma história *das universidades argentinas*, resgatando a existência destas instituições do “interior” do país, descentralizando a análise. Concorreria, também para uma reflexão no âmbito da História da Universidade na América Latina, a partir de uma visão cujo enfoque de um momento também, marcado por um projeto político que hoje pode-se ler como beirando a utopia, mas do qual constam atitudes profundamente ligadas à democracia e a valores que deveriam continuar vigentes no ideal progressista argentino e do Continente.

O caminho percorrido e a rota final

Como ponto de partida, utilizamos os registros desse professor dedicado ao estudo e à difusão de idéias ao longo e sobre o continente americano, Arturo Roig, naquele momento Secretário Acadêmico da Universidade de

que observa-se, nitidamente, como a história argentina esteve marcada pelos golpes militares.

⁷ Como a pesquisa que está sendo desenvolvida pelo arquiteto B. Elkin, e a Dissertação de Mestrado de N. Lanfri, em processo de conclusão, ambas na Universidade Nacional de Córdoba, sobre a Oficina Total.

⁸ Um esforço nesse sentido vem sendo realizado por várias equipes de pesquisadores de diversas das universidades nacionais, coordenados por Adriana Puiggrós, embora seu recorte temático centraliza-se na *escola*, e não na *Universidade*.

Mendoza. O artigo por ele redigido constituiu um dos poucos trabalhos de recopilação e difusão de algumas dessas experiências universitárias, produzidas nesse momento de efervescência nas universidades argentinas, onde parecia não haver tempo para formalizar o ato de "escrever", depositando todo o prazer e sentido do trabalho no "pensar e fazer".

Entretanto, para desenvolver a tarefa a que nos propusemos, realizamos dezenove entrevistas com professores que estiveram diretamente envolvidos nas experiências, servindo de base para esta reconstrução do passado.

Nos primeiros quatro capítulos que compõem nosso texto, aprofundamo-nos naqueles motivos que levaram à criação, desenvolvimento e desaparecimento de cada experiência, à luz dos depoimentos recolhidos.

Dentro dos limites e possibilidades em que o trabalho de campo efetuado desenvolveu-se, tentamos mergulhar no cotidiano dos "fazedores das experiências", por considerar que não existe realidade humana desvinculada da realidade concreta, da particularidade do dia-a-dia.

Todo empreendimento humano, como entende Agnes Heller⁹, pertence ao agir e produzir de homens concretos, imersos em sua vida diária. Toda realização, motivada tanto por interesses mediatos e sociais, ou imediatos e particulares, nunca deixa de ser construído pela ação cotidiana do homem, que extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e portanto histórico.

Dentro desse contexto, no primeiro capítulo, apresentamos a experiência da Dinâmica de Grupos, centralizando a análise na Faculdade de Psicologia da Universidade de Rosario. A característica essencial desta experiência é que

⁹ A . Heller, O Quotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 14.

começou como uma unidade na disciplina Psicologia Social, e foi estendendo-se em alcance e significado, a ponto de generalizar-se nas Faculdades de Humanidades.

No segundo e terceiro capítulos, analisamos dois casos de “Oficina Total”. Um desenvolvido na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Córdoba. O outro, denominado “Processinho”, também produzido numa Faculdade de Arquitetura, na Universidade Nacional de Rosario. Ambas as experiências caracterizaram-se por imbrincar estudantes e professores de toda a faculdade num projeto conjunto de forte alcance social.

No quarto capítulo abordamos a experiência do Sistema de áreas, levada a cabo na Universidade de Cuyo. Uma de suas características em termos de alcance é que interessou toda a Universidade, que passou a organizar-se por áreas epistemológicas.

Partindo da premissa que o processo comunicativo é complexo, cabe destacar que para cada uma das experiências, foi necessário mergulhar nos diferentes universos simbólicos de referência. Cada uma com sua proposta, um ideário e até terminologias diferentes –embora apresentassem convicções compartilhadas- eram portadoras de um sentido para esse(s) grupo(s) social(is), que foi necessário compartilhar para, posteriormente, entender.

Por fim, somos conscientes da armadilha em que pode constituir-se a tarefa de desembaraçar todo o emaranhado que qualquer reconstrução histórica pressupõe. Assim sendo, em nenhum momento supusemos dar conta da “totalidade” do mundo socio-político-cultural de então, nem fazer afirmações com caráter de “verdade” absoluta.

Capítulo 1

A dinâmica Grupal

A “Dinâmica Grupal” surgiu como técnica reduzida a uma unidade da Psicologia Social nas escolas de Psicologia. Posteriormente, teve grande desenvolvimento transitando por diferentes caminhos, não necessariamente nos recintos universitários. Por fim –e centralizando o olhar na experiência que temos em vista- chegou a ser muito difundida nos cursos de humanidades em geral, sob a forma de uma metodologia, que permitisse realizar um trabalho pedagógico crítico, numa universidade super populosa devido ao “boom” universitário da época, favorecido pelo seu tradicional ingresso irrestrito.

A proposta não inovava na organização hierárquica do magistério, respeitando o tradicional funcionamento do Curso dividido em cátedras, mas diversificava cada cátedra internamente (de modo semelhante às comissões de trabalho da Oficina Total que analisaremos no próximo capítulo).

Assim sendo, cada turma era dividida em grupos de aproximadamente 40 alunos, com a ajuda de um auxiliar docente¹. Esse grupos, ao mesmo tempo, eram divididos em subgrupos de 12 a 15 alunos, que estavam presididos por um “coordenador de grupo”, geralmente um aluno mais adiantado que tinha sido aprovado nessa disciplina e, voluntariamente, continuava trabalhando nela ou um já graduado que desejava permanecer ligado à matéria. Roig afirma que:

“De este modo la ‘cátedra’ queda integrada por un conjunto de colaboradores de diverso nivel pero ya todos interesados

¹ Desse dado pode-se inferir a quantidade de alunos inscritos em cada disciplina, na qual o trabalho do corpo docente devia ver-se reduzido quase a palestras.

vocacionalmente en ese campo de saber y colaboran de modo real y efectivo con el cuerpo de profesores (titular, adjunto, etc.) en la tarea del despertar vocacional.” (p: 161)

Um dado relevante é que, trabalhar nesse sistema de Dinâmica de Grupos era opcional e a disciplina funcionava com duas possibilidades: quem quisesse, podia frequentar o curso dentro do sistema tradicional. Foi por esse motivo que não se introduziram muitas mudanças no sistema de promoção, podendo-se organizar bancas examinadoras, para esses alunos, segundo os moldes tradicionais. O exame final oral e escrito por cada uma das disciplinas cursadas é uma prática corrente no sistema de avaliação universitário argentino, sempre que essas não sejam de cunho prático, como poderia ser o caso de algumas disciplinas de Arquitetura, em que se entregam trabalhos finais.

Demonstrando um interesse bastante generalizado na época, que era o de romper com o autoritarismo da cátedra, fomentando a participação em cada curso, outro aspecto interessante a ser destacado é que os programas das disciplinas eram discutidos no final do semestre anterior. Os futuros alunos, convocados pelo titular, liam e analisavam a proposta do professor, que devia detectar os reais interesses e expectativas dos alunos. Estes, por sua vez, comprometiam-se às exigências do corpo docente da disciplina como, por ex. nível a alcançar, grau da informação, trabalhos a serem feitos, provas a que se submeteriam, etc.

Nessa mesma ocasião, colocava-se o problema da necessidade de assumir um “programa único” do Curso em sua totalidade, programa este que dava sentido e unidade à Carreira. Esse assunto - afirma Roig baseando-se num documento da Equipe Pedagógica - não era fácil de ser resolvido, já que

se tentava organizar a temática total sobre as questões que, no momento, se consideravam mais relevantes. Também pretendia-se incorporar a essa problemática, considerável diversidade na estrutura significativa.

Durante o processo de trabalho, o programa dividia-se em “sub-programas” que se distribuíam por “grupo”, para o qual o corpo docente preparava a bibliografia, ao mesmo tempo que indicava os objetivos imediatos a serem alcançados. Os professores da disciplina integravam-se em forma rotativa aos diversos “grupos de trabalho”, ou a eles se apresentavam quando eram requisitados, além das reuniões necessárias entre professores e coordenadores que se processavam assiduamente.

Cabe destacar a implementação de um original sistema de “promoção grupal”, que supunha substancial modificação na graduação tradicional, produzindo novas relações pedagógicas, fortificadas com novo sentido, *“permitiendo, de modo orgánico, el establecimiento de la relación docente ‘alumno-alumno’.”* (Roig, p:162)

Roig destaca a necessidade da permanência de Equipes pedagógicas dedicadas por completo à Pedagogia Universitária –que de fato aconteceu, também no caso da Oficina Total- para permitir avaliar a aplicação desses novos sistemas, propor mudanças para seu aperfeiçoamento e sugerir práticas de formulação.

O mesmo autor afirma, agora acerca da avaliação, que era entendida como autoavaliação, isto é do grupo em sua totalidade e de cada um dos membros, incluindo o coordenador. Este devia orientar o grupo na análise totalizadora dos aspectos que poderiam facilitar a percepção dos avanços do grupo. Os resultados finais eram importantes, mas também o era a

autoavaliação do processo, quando o grupo devia perceber a evolução que se manifestava nas sucessivas reuniões. Para tanto, a disciplina devia treinar os alunos em técnicas de “auto-aprendizado” e de “autoavaliação” do grupo.

Assim como na Oficina Total, com a experiência da Dinâmica de Grupos perseguia-se o objetivo de oferecer um “sentido globalizador” às disciplinas e aos cursos, cujos princípios pedagógicos constituíam-se em acoplar estudo e trabalho a fim de que ambos capacitassem, em cada curso, profissionais aptos ao serviço e às funções que viriam a desempenhar ainda antes de deixar a universidade.

“[estos principios pedagógicos] pueden ser enunciados con una exigencia de correlacionar los estudios con ‘programas de trabajo’ que respondan directamente a la ‘función de servicio’ de la que ha de hacerse cargo la universidad a través de cada carrera.” (Roig, op cit, p: 162).

1.1 O ponto de vista dos entrevistados

Para conhecer a experiência da Dinâmica de Grupos, e em consonância com a opção metodológica adotada, que privilegiou os relatos orais, foram realizadas quatro entrevistas em Rosario, cidade localizada no litoral argentino, junto às bordas do rio Paraná, ao sul da Província de Santa Fe e a 300 km. ao noroeste de Buenos Aires.²

Esta cidade, cujas origens remontam a princípios do século XVIII e constitui-se hoje na segunda cidade mais importante da Argentina - conta com quase 200 km² de superfície e mais de um milhão de habitantes - foi o primeiro porto da viagem que possibilitou-nos o trabalho de campo.

² Esta cidade, ainda hoje se autodenomina “berço da bandeira”, respondendo à forte educação patriótica que recebemos os argentinos. Consta nos livros de história, que o criador da bandeira Manuel Belgrano, tinha encontrado no céu do local e nas

A experiência que descreveremos se desenvolveu na *Universidad Nacional de Rosario*, décima universidade argentina a ser criada, em novembro de 1968, durante a Presidência de Onganía, a partir da lei 17.987.

Em verdade, ela nasceu das sete Faculdades, Institutos e organismos dependentes da *Universidad Nacional del Litoral* que já funcionava na cidade.

A *Universidad Nacional del Litoral*, por sua vez, teve início em 1919 pela Lei Nº 10861, organizada com estrutura "regional", que permitiu desenvolver o ensino superior nas Províncias de Santa Fe, Entre Ríos e Corrientes.³

Suas primeiras Faculdades foram as de Ciências Médicas, Econômicas e Matemáticas, situadas em Rosario; as de Ciências Jurídicas e Engenharia Química, localizadas em Santa Fe; a de Ciências Educacionais, em Paraná (fechada em 1931) e a de Agricultura e Pecuária, instalada em Corrientes. Em 1947, a Faculdade de Filosofia, foi inaugurada em Rosario e em 1951 reabriram a Faculdade de Ciências da Educação em Paraná. Algumas Faculdades organizaram cursos paralelos, surgindo assim a Escola de Medicina e a de Direito, em Corrientes bem como os Institutos Superiores de nível universitário, a exemplo do Instituto Superior de Música de Rosario.

Já em 1956, tanto a dispersão geográfica como o dimensão alcançada pela Universidade, fizeram com que, a partir do Decreto-lei 22.229, as Faculdades e Institutos com sede em Corrientes e Resistência se tomassem independentes, para dar origem à *Universidad Nacional del Nordeste*.

aguas do Rio Paraná a inspiração para criar esse símbolo nacional. A cidade, em sua homenagem, ergueu o "monumento à bandeira", atração turística local.

³ Anteriormente existiu a *Universidad de Santa Fé*, criada segundo o modelo clássico- tradicional das Universidades de Córdoba e Buenos Aires, para atender a essa região de grande crescimento econômico. Martínez Paz, F. El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis. Córdoba, UNC, (5ª ed.) 1986.

Concomitantemente, a *Universidad del Litoral* continuou crescendo: em 1958 abriu-se a Escola de *Sanidad* de Santa Fe, em 1959 foi criada, em Rosario, a Faculdade de Odontologia e em 1967 surgiram as Faculdades de Direito e Ciências Agrárias. Em 1967 o total de cargos docentes chegou a 3.252. Mas o crescimento era desigual: nesse mesmo ano, o número de alunos inscritos na Universidade chegou a 24.679, sendo que 73% das matrículas correspondia a Rosario.⁴

Além do excessivo crescimento atingido, a *Universidad del Litoral* teve que enfrentar outro problema: a dispersão geográfica, que prejudicava até a gestão administrativa. Para solucioná-lo, procedeu-se à descentralização dos serviços administrativos, criando Direções Regionais. Mas esta estratégia de reestruturação interna não foi satisfatória. Então procedeu-se a um segundo desmembramento da primitiva Universidade, que, desta vez, resultou na *Universidad Nacional de Rosario*.

A fundamentação deste projeto baseou-se no desequilíbrio observado entre dois grandes núcleos da UNL, já que enquanto em Rosario as três Faculdades iniciais tinham aumentado para sete, enquanto em Santa Fe continuavam apenas as duas originais. Em Entre Ríos existia apenas uma Faculdade (em Paraná) e uma Escola Universitária (em Concordia). Previasse, assim, estender as redes da U.N.R para o norte e o leste, aproveitando a iminente inauguração do túnel sub-fluvial, que uniria (e une hoje) as cidades de Santa Fe e Paraná.

⁴ Estes dados foram extraídos de *Borda e Astigueta* Universidad Nacional de Rosario - Su Creación. Escuela de Artes Gráficas del Colegio Salesiano. San José, Rosario, 1968 e *Ascolani, A., Moscatelli, M e Perez, A.* Historia de la Educación Santafesina. Rosario. No prelo.

Quanto aos bens moveis e imóveis, direitos e deveres acadêmicos e designações orçamentárias, foram transferidos da UNL. Os custos da criação da UNR foram justificados a partir do processo de descentralização que já tinha sido iniciado e da economia decorrente da supressão dos procedimentos derivados da dispersão geográfica, próprios da estrutura original da *Universidad Nacional del Litoral*. (Ley orgánica das Universidades Nacionais Nº 17.245 - Art. 5º do Estatuto da Revolução Argentina)

As quatro pessoas entrevistadas foram contatadas a partir do depoimento de um professor que consideramos "informante chave"⁵, e que nos orientou na busca de outros atores sociais envolvidos na experiência.

Nosso informante atua na área de Psicologia, embora tenha se dedicado à docência de disciplinas que dizem respeito à Psicologia e à Educação. Tem uma trajetória profissional que vai de professor de Primeiro Grau, a Diretor de escola e Supervisor. Paralelamente, na Universidade passou por diferentes funções: ajudante - aluno, chefe de trabalhos práticos até professor, Decano da Universidade, Conselheiro na UBA e Diretor do Instituto de Investigação de Ciências da Educação.

A partir do seu depoimento, fomos localizando outros entrevistados, sendo que três dos quatro depoimentos se centraram mais nas origens da experiência e na metodologia em si, do que nas práticas com os alunos, propriamente ditas. Ou seja, sua memória dessa experiência está bastante centrada no ponto de partida e no papel de "pai" da metodologia.

⁵ Esse professor, já tinha sido entrevistado por nós, quando da realização do trabalho de campo de nossa Dissertação de Mestrado, analisando o movimento da Didática com orientação crítica, na Argentina da década de 70. Na oportunidade, a entrevista foi desenvolvida em Buenos Aires, pois nessa ocasião era seu local de trabalho.

O quarto entrevistado, apesar de ter trabalhado na universidade naquela época, não teve vinculação direta com o trabalho que aqui abordamos, embora seu depoimento tenha sido interessante no momento de abordar a época, o contexto e a universidade de então. Sua relação com a dinâmica de grupos é posterior à época que nos interessa.

As entrevistas desenvolveram-se em diversos locais, todos vinculados à *Universidad Nacional de Rosario*. Como dois dos entrevistados ocupavam, no momento da entrevista, cargos relativos à gestão universitária, seus depoimentos foram dados no antigo "Hotel Itália", prédio de três pavimentos⁶ construído em 1904, que em 1988 foi comprado e remodelado pela UNR para abrigar a atual sede de governo e a administração da Universidade.

Chama atenção que seu nome original tenha sido mantido, gravado na memória coletiva, deixando transparecer parte da sua história, já que as entrevistas foram realizadas no "*Hotel Itália*", como se ainda o prédio albergasse essas funções originárias.

A terceira entrevista realizou-se antes do início da aula, numa sala vazia da Faculdade de Ciências Políticas, onde o entrevistado trabalha como professor. A Quarta, foi na Faculdade de Psicologia, após a aula e também na própria sala, tendo início em torno das 22 horas, único horário que o entrevistado tinha disponível, naquela semana.

As quatro entrevistas processaram-se num ambiente de cordialidade e respeito, sendo que sua duração variou entre 60 e 120 minutos. Os depoimentos foram gravados em fita cassete.

⁶ Em sua construção ainda é possível observar a entrada de granito, a escada de mármore de carrara, antigos elevadores e pisos de madeira, muito bem conservados.

Era pedido aos entrevistados que relatassem sua vivência, face à dinâmica de grupos, experiência que aconteceu no final da década de 60, inícios de 70, na Universidade de Rosario.

Num segundo momento, nos interessava conhecer suas histórias de vida "*desde os avós*", embora esse relato não tenha sido considerado em profundidade, mas apenas com o caráter de moldura para a narrativa.

A partir desses pedidos, foram deixados em liberdade para escolher os tópicos que abordariam. Semelhante opção se justifica a partir da convicção de que a memória é seletiva ⁷ ou, como afirma Bosi ⁸ "*...fica o que significa...*" e que tanto as escolhas como as omissões acerca de determinados acontecimentos nos fornecem informações valiosas. No entanto, quando consideramos necessário aprofundar alguma questão, foram feitas indagações a propósito.

Em continuação, apresentamos seus relatos.

1.2 Para começar, um pouco da historia do Curso de Psicologia de Rosario

A experiência da dinâmica de grupos que estamos tentando recuperar, desenvolveu-se fundamentalmente nas Faculdades de Psicologia na década de 70 –podendo abranger um período aleatório entre 68 e 74, 75- embora já estivesse sendo levado a termo fora das fronteiras dessa faculdade.

⁷ Esse conceito é encontrado em Pollak, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, V.2., Nº3, 1989, p.203.

⁸ Bosi, Ecléa. Memória e sociedade. Lembranças de velhos. São Paulo, T. A . Queiroz, 1979.

Apesar deste enquadramento cronológico, quando os três entrevistados que trabalharam na experiência foram questionados sobre ela, se remontaram às origens, numa época anterior -por volta do fim da década de 50- "*após a queda do peronismo*". Por aquela época, também, nasceu o curso de Psicólogo na Argentina.

O Curso de Psicologia da antiga *Universidad del Litoral* foi a primeira do país, e sua fundadora foi a professora Lambruschini. O projeto de criação teve origem em 1954, já a resolução de cria-lo data do início de 1955 e, segundo Ascolani (1988) dia 18 de maio do mesmo ano foi realizado a fundação solene, através da aula inaugural, transmitida pelos meios de comunicação.

Este autor afirma que a lembrança destas origens são vagas e difusas e que diversas pessoas por ele abordadas, não sabem ao certo a data de início do curso a qual se dedicam, ou acreditam que surgiu em 1956.

O mesmo assegura ainda que muitos alunos da primeira, segunda e terceira graduação abordados por ele, também têm vaga lembrança dos dados acerca da aula inaugural. E continua afirmando que a documentação relativa ao evento não foi encontrada na Faculdade, apenas uma ficha de arquivo "*muy sugestiva, decia suponer que 'ese acto nunca se habia realizado'*" (p:183).

Critica, também, o fato de os argentinos sermos "*filhos de uma lembrança encobridora*", já que na memória das pessoas por ele entrevistadas o curso de Psicologia "rosarino" foi produto da Revolução Libertadora e não do peronismo, como de fato aconteceu.

É interessante lembrar que foi em Buenos Aires -na UBA- que Curso de Psicologia tinha sido criado após a queda do peronismo, a partir do ano de 1958, sendo seu idealizador, Enrique Butelman quando o reitor era Risieri Frondizi. O primeiro diretor foi Marcos Victoria, sendo que naquela época as discussões giravam em torno das incumbências do curso e da justificativa para sua inscrição na Faculdade de Filosofia e Letras no lugar de Medicina. Segundo explica Carli (1997) nesses primeiros anos defrontaram-se três correntes: filósofos liberais, psiquiatras reflexólogos e psicanalistas, sendo que posteriormente o confronto ficou reduzido às duas últimas. Os professores do meio psicanalítico que ingressaram nos primeiros anos da década de 60 foram Bleger, Ostrov, Luzuriaga, Caparrós, Vidal, Garcia Badaraco, Itzighson, Musso e Ulloa. A discussão foi atravessando diferentes etapas, desde o debate pelo caráter científico da psicologia, passando por sua relação com as demais disciplinas e a análise do contexto familiar, grupal e institucional.⁹ Aquela lembrança “rosarina” corresponde a uma história forânea.

Nesse ponto, nos perguntamos se o “engano” não se relaciona com a tradição interiorana argentina de que tudo acontece primeiro em Buenos Aires. Cave questionar também, se a grande repercussão que tiveram a nível nacional as inovações da UBA – produzidas, estas sim, a partir de 1956 - não poderiam ter causado um “afogamento” da memória rosarina. No entender de Pollak¹⁰, muitos acontecimentos são “vividos por tabela”. Assumiram posição

⁹ Carli, S. Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación 1955-1983, In Puiggrós Adriana, (dir) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983)

¹⁰ Pollak, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos V.5, Nº10, 1992, p.200-212.

tão importante no grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, que são apropriados, por projeção ou identificação.

Outras hipóteses explicativas que podemos enunciar enraizam-se em “pistas” oferecidas por um de nossos entrevistados, Ovide, cujo relato é significativo:

“Existía aquí un profesor, como la mayor parte de los profesores, que venían de la ciudad de Buenos Aires a la primera carrera universitaria de psicología que tenía el país, que nació en Rosario. Como usted seguramente sabrá, es anterior a la de Buenos Aires y a la de La Plata, que son las 3 primeras carreras para formar psicólogos en el país. La primera nace en los finales del peronismo, la de Bs As nace en 1955, se pone en marcha en plena crisis del gobierno peronista, crisis tanto en el plano político como en el campo educacional. El campo educacional estaba prácticamente copado por la derecha católica (...) Entonces yo entro en la carrera, inicios... finales cuando viene la revolución que derrota al peronismo, vienen los que se llamaron entonces los *gorilas*¹¹, eso en el 56, y aquellos jóvenes que habíamos empezado la carrera de Psicología tuvimos que repetirla, como si no hubiéramos hecho ninguna materia, tuvimos que empezarla de nuevo.”

Neste depoimento dois dados são eloquentes. O primeiro, é que nosso entrevistado lembra-se claramente do momento da fundação do Curso de Psicologia em Rosario e o fato de ter sido o primeiro do país, ao contrário daqueles entrevistados por Ascolani.¹²

O segundo é eminentemente histórico e faz referência ao fato de que, uma vez derrotado Perón, os estudantes, sob os princípios *reformistas*, “tomaram” a universidade, procedendo-se à “depuração” do antigo claustro docente. Segundo Neiburg (1997) -numa referência à UBA, embora essa

¹¹ Assim eram chamados aqueles de ideologia contrária ao peronismo.

¹² Como contrapartida, o entrevistado não lembra do ano preciso de início do Curso da UBA, que é criada após 1956, mostrando como a memória pode ser ao mesmo tempo “*fiel e móvel*” registrando apenas o que mais nos interessa ou o mais significativo. (Le Goff, J.: 1994.)

realidade não tenha sido diferente em boa parte das universidades nacionais— essa depuração significou o afastamento dos antigos professores, mediante o concurso para todos os cargos docentes, assim como a discussão da organização universitária, os critérios pedagógicos, os planos de estudo e currículos dos cursos existentes.

Além disso, o autor chama atenção para a diferença entre o reformismo de 18 e o de 55.

“A intenção dos reformistas de 1955, de se reconhecerem no reformismo de seus mestres, fazia parte de um trabalho de construção que visava justificar uma ou várias apostas nos campos intelectuais e político”. (p:186)

Esses dirigentes estudantis, que se uniram para “desperonizar” a universidade, posteriormente, se dividiram ao tentar responder à pergunta se a universidade devia ser igual ou diferente daquela anterior ao peronismo. Assim nasceram os *restauradores*, que pretendiam ascender às suas antigas posições de privilégio bem como os *renovadores*, que defendiam a modernização da universidade e acabaram dominando na UBA. Essa clara separação, no entanto, prontamente deu lugar a uma matizada gama de posições, deixando ainda mais complexas as discussões pela desperonização da universidade.

No caso do Curso de Psicologia de Rosário e a partir do relato do entrevistado, foi-se mais longe ainda e desconsiderou-se totalmente o que estava relacionado com a gestão anterior, apesar da análise dos planos de estudo de 1955 e 1956 realizada por Ascolani (op. cit.) na qual constatou-se

que na Graduação os cursos eram quase idênticos, e que a única diferença residia no acréscimo de duas disciplinas no plano posterior.¹³

Isto delata a “violência” com que esse processo de “depuração” foi efetuado, excluindo algumas pessoas e consagrando outras, de acordo com o grau de cumplicidade para com o antigo regime, conforme denuncia o próprio Neiburg.

Essa pode ser uma explicação da razão pela qual aqueles professores entrevistados por Ascolani não se lembrassem exatamente da data de início de seu curso. De fato, tiveram que reiniciá-la posteriormente, apesar disto não constar de nenhum documento oficial.

1.3 O “pai fundador” da Dinâmica de Grupos: Enrique Pichón Rivière

Os entrevistados, unanimemente, fizeram referência às *origens* da dinâmica de grupos, destacando a figura de Enrique Pichón Rivière, psiquiatra que nasceu em Genebra¹⁴ mas que viveu na Argentina desde sua mais tenra infância¹⁵ e que foi mentor da chamada teoria dos “grupos

¹³ A maior diferença estava na inclusão de seis matérias, após a conclusão da Graduação, para se obter o título de Doutor, a nível de pós-graduação, mas que não é significativa para nossa análise.

¹⁴ No prefácio do livro: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1), Ed. Nueva Visión, é o próprio autor que conta sua vida, afirmando que: “*el esquema de referencia de un autor no se estructura sólo como una organización conceptual, sino que se sustenta en un fundamento motivacional, de experiencias vividas.*” (p:7)

¹⁵ A família de Pichón Rivière -de origem francesa, mas residente em Genebra- se instalou no nordeste argentino, no Chaco, onde se dedicaria ao cultivo do algodão, contratando mão-de-obra guarani. Desta forma, ele teve contato com outra cultura, cuja característica é a luta pela manutenção da sua identidade, fato que marcou profundamente toda sua trajetória. “*Se dio así en mí la incorporación, por cierto que no del todo discriminada, de dos modelos culturales casi opuestos. Mi interés por la observación de la realidad fue inicialmente de características precientíficas y, más exactamente, míticas y mágicas, adquiriendo una metodología científica a través de la tarea psiquiátrica*” (p:8) Antes de entrar na Faculdade de Medicina teve contato com a Psicanálise. Sintetiza sua trajetória dizendo que “*puede describirse como la*

operativos”, bastante difundida na Argentina, através da Escola de Psicologia Social que ele mesmo fundou, após sair da Sociedade Psicanalítica Argentina. Seu trabalho desenvolveu-se basicamente fora da Universidade.

Afirma Giuníspero, destacando a relação do médico com a dinâmica de grupos:

“La figura dominante en lo que sería la teoría y la técnica de los grupos operativos fue la figura de Enrique Pichón Riviére, que fue durante la década del 60, y primeros años del 70, hasta el 74, quién inspiró con sus publicaciones, sus trabajos, y su escuela, y formó muchos psicoanalistas, psicólogos sociales, sociólogos, a partir de una teorización absolutamente original que él aplicaba en el trabajo con los grupos humanos y también con las instituciones.”

Também Ascolani registra a trajetória da dinâmica de grupos, que passou de uma *unidade* denominada “Dinâmica dos grupos operativos” dentro da disciplina “Psicologia social”, a uma *disciplina* no Curso de Psicologia. A esse respeito, o professor expressou-se nos seguintes termos:

“La dinámica de grupos entró aquí desde Buenos Aires a partir fundamentalmente del trabajo de Pichón Riviére. (...) La primera experiencia que hizo Pichón Riviére, que se llamó “Experiencia Rosario”, en el año 58 fue algo así como prueba piloto, en la universidad, de aplicación de su teoría de los grupos operativos. Yo me acuerdo que ese año en la universidad se hicieron algunas reuniones de grupo en lo que en ese entonces era la facultad de Filosofía, creo que se hizo algo similar en Ciencias Económicas, no sé si se habrá hecho en alguna otra facultad. Esa fue la primera experiencia, porque fue 3 años después que se creara la carrera [de Psicología] y cuando todavía en la carrera no se había implementado ninguna materia [de dinámica de grupos]; recién aparece en el plan de 1961, es decir, que previamente al 61 no existía como materia. Se incluía como tema dentro de la materia Psicología Social.”

indagación de la estructura y sentido de la conducta, en la que surgió el descubrimiento de su índole social, se configura como una praxis que se expresa en un esquema conceptual, referencial y operatorio.” (p:12).

Ascolani considera que o grupo de Sociologia da UBA, liderado por Gino Germani, teve influência também nas origens -nos anos após a queda do Peronismo e início dos 60- do curso de Psicologia, principalmente em disciplinas como Psicologia Social e Sociologia, já que lembra como presença ativa dentre os professores que vinham de Buenos Aires, o próprio Germani e Eliseo Verón, por exemplo. Sobre o que eles introduziram, acrescenta:

“... no era tampoco unificado, porque ellos tomaban algo del interaccionismo, experiencias con grupos experimentales, la formación de líderes de grupos, formación de normas, etc, no? Lippitt y White digamos, investigadores que un poco se hicieron famosos por esas experiencias en Estados Unidos e que se hicieron famosas acá. Dos autores que trabajaron con grupos experimentales en esta perspectiva. Merel era otro autor, (piensa)...”

Argumenta, ainda, com outros dados interessantes acerca da trajetória da dinâmica, fora da Universidade:

(...) Posteriormente se abrió la materia de Dinámica de Grupos [en la facultad]. Pero en ese interín aparece esta experiencia, que se llamó Experiencia Rosario, de Pichón Rivière. A posteriori, no me acuerdo si fue al año siguiente, en el 59, 60, por ahí, vuelve al hospital Español y hace otra experiencia, ya con seminarios, se cursaba seminario y experiencia. A partir de ahí se funda la escuela de Psicología Social, fuera de la universidad.”

Ovide, outro entrevistado, considera que os professores de Buenos Aires assentaram as bases do Curso de Psicologia e de Psicologia Social, sob influência da psicologia americana e do “estrutural funcionalismo”. Lembra-se, principalmente, do professor Bauzá no que concerna à psicologia de grupos.

Este professor, participou dessa famosa “Experiência Rosario”, que foi relatada, como veremos, em diversas publicações. Desenvolvida no Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES), do qual Rivière era diretor, nela

colaboraram a Faculdade de Ciências Econômicas, o Instituto de Estatística, da Faculdade de Filosofia e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Medicina, entre outras instituições. Reuniram-se professores, estudantes universitários de psicologia –como quem relatará a experiência - de ciências econômicas, filosofia, diplomacia, medicina, engenharia, etc., assim como autodidatas, desportistas e o público em geral.

O relato de Ovide é significativo, principalmente porque situa uma parte da fundamentação teórica de Pichón:

"Soy protagonista de la *Experiencia Rosario* que realizó Pichón Rivière, que también era un hombre de la capital federal, que venía y daba cursos, nunca se incorporó a la universidad como el resto de los profesores. Él no era profesor de la universidad, pero tenía mucho contacto con ella, dictaba seminarios y realizó la famosa experiencia que dio pie a lo que se conoció después como la *Experiencia de Grupos Operativos*, que no difiere mucho de la concepción estructural funcionalista norteamericana, entanto era abordada desde los parámetros del Psicoanálisis especialmente del Psicoanálisis standart, digamos freudiano, que era lo que introducía una variante bastante rica en términos de la captación de lo subjetivo, contrariamente de lo que sucedía con la dinámica de grupo de origen americano, que se preocupaba más de lo que entre comillas podríamos llamar la "mecánica", lo "técnico". Él rescataba toda esta dimensión de lo subjetivo proveniente del psicoanálisis, pero manteniendo también algunas cuestiones de orden estructural funcionalista. Entonces se hicieron experiencias con 4 o 5 grupos, no recuerdo exactamente, uno de los cuales, el que se realizó en la Facultad de Ciencias Económicas, lo coordinaba Joél Zac, un hombre, un psicoanalista muy conocido por entonces, con mucho prestigio, como todos los que integraban el equipo con Pichón Riviere, y en ese grupo... fue en el año 1958, yo estaba en los últimos años de la carrera, y participé de la experiencia."

Essa múltipla fundamentação teórica de Pichón Rivière mencionada por este entrevistado, foi precisamente a que mais críticas suscitou entre alguns de seus contemporâneos, como fica evidenciado num dos depoimentos:

Alberto: "...yo siempre fui un poco crítico de Pichón Rivière porque me pareció que era una especie de juntar todo para ver que pasa, entonces tomaba, por ejemplo todas estas tendencias que habían ido introduciéndose en Argentina él las tomaba, interaccionismo, la teoría de campo, la teoría de la comunicación, el análisis Kleiniano, cuestiones de la fenomenología existencial, de las cuales nunca habló, y entonces hizo todo un planteo que a mi gusto era demasiado mezclado y epistemológicamente muy poco sustentable, no? Porque... era una cosa que tampoco a él le preocupó demasiado, él nunca se preocupó por esas cosas. Entonces en esa época acá habíamos entrado mucho en la variante del trabajo desde la perspectiva Althusseriana de la crítica ideológica, política y teórica, de la psicología del psicoanálisis entonces estábamos con una cierta rigidez a nivel de lo que es ideológico. Hoy día ya no lo criticaría tanto, hoy día yo estoy en otro lado, donde precisamente se valora esta cuestión de que bueno, hay que tomar todo lo que se pueda para hacer cosas que sean más transdisciplinarias que disciplinarias, no? (...) Esa fue la perspectiva que estuvimos trabajando durante bastante tiempo, después hacia los años 70 fuimos tomando bastante del enfoque francés, del institucional que ingresó acá, Lacan, Lapassade, Lurion y Guattari... Y yo después empecé a estudiar Guattari"

Outro entrevistado, Giuníspero, que se considera abiertamente discípulo de Pichón, relata otra experiencia, a do Hospital Espanhol:

"Bueno, aquí en Rosario yo tuve la posibilidad en esos años de dar un seminario de dinámica de grupos, además de enseñar este... en mi consultorio, que era un instituto, además, junto con otros colegas, y enseñamos a trabajar con Grupos Operativos, porque éramos discípulos de Pichón. Y de participar con él de las experiencias que él hacía, comunitarias, más ampliadas, en Rosario, por ejemplo la que hizo en el Hospital Español, que era una experiencia muy importante, una experiencia acumulativa, o sea, se trabajaba todo un día entero, con la técnica de él, que era una conferencia informal y después trabajar esa información con la técnica del grupo operativo. Yo participé ahí como coordinador, junto con un grupo grande de coordinadores. Pichón venía repetidamente a Rosario, así que lo escuchábamos habitualmente, en el Colegio Médico, en el Colegio de Psicólogos, en lugares privados, inclusive acá se empezó a armar también lo que fue su escuela, de Psicología Social, siempre fuera de la universidad. "

Em relação à figura de Pichón Rivière, professor que tinha escolhido a cidade de Rosario para materializar suas idéias em experiências, podemos observar que nos depoimentos existe uma recorrente identificação de solidariedade e camaradagem, assim como pioneirismo para uns e fidelidade doutrinária—ou ambos- para outros.

Esta última posição, reitera-se nos depoimentos apresentados a seguir. Afirma Giuníspero:

“Yo tuve la suerte de estudiar con él tres años, viajaba a Buenos Aires, y tuve la suerte de haberme brindado él con su amistad, yo era muy chico, tendría, 24, 25 años, pero Pichón tenía con sus discípulos una actitud muy generosa, los llevaba a todos lados, este, hacía caminadas a las librerías y nos transmitía esa pasión, en lo cual era difícil seguirlo, porque bueno, no paraba nunca, tenía un estilo de seguir hasta caer rendido.”

E continua expressando sua gratidão:

“Era una figura intencional, y para los psicólogos, en especial para los psicólogos que en los años 60, en la época de Onganía fuimos institucionalmente perseguidos, inclusive se temía que no pudiéramos ejercer la profesión, Pichón Rivière abrió su escuela y nos ayudó a entender que... bueno, como toda dictadura pasaba y que lo importante era seguir trabajando y sosteniendo esta profesión.”

Já na afirmação de Ovide é possível observar um outro matiz de admiração, radicado na competência profissional:

“...yo rescato mucho para mi propia formación mi experiencia con Pichón Riviere. Eso me fue realmente importante para mi vida profesional, no tanto personal. Era un hombre con un carisma extraordinario, yo digo en el trabajo, que me parece verlo todavía, en el escenario cuando abrió esa experiencia.”

1.4 A “Experiência Rosario”: ponto de partida da Dinâmica Grupal

As bases teóricas da dinâmica grupal estão fundamentadas nos ensinamentos do “mestre” Pichón que acabamos de apresentar. Como metodologia se apoia na “Técnica dos grupos operativos”, descrita em diversos documentos, artigos e capítulos dos livros de sua autoria.¹⁶

O mais conhecido de seus textos é aquele produto do relato da Experiência Rosario, denominada de “laboratório social”, onde empregaram-se determinadas técnicas e teve-se o propósito de aplicar uma didática interdisciplinar, de caráter cumulativo, assentando assim as bases do que seria a “técnica dos grupos operativos”. *“En Rosario se empleó como estrategia la creación de una situación de laboratorio social; como táctica, la grupal y como técnica la de grupos de comunicación, discusión y tarea”, afirma-se no texto.*¹⁷

Essa experiência consistiu numa pesquisa de caráter interdisciplinar e cumulativo, que verificou-se numa comunidade heterogênea, cujos resultados *“tuvieron una influencia decisiva, tanto sobre la teoría como sobre la práctica de los grupos operativos aplicados a la didáctica (enseñanza de la psiquiatría,*

¹⁶ Em relação à obra de Pichón, um entrevistado, Giuníspero, colocou a pouca preocupação de Pichón na produção escrita, afirmando o seguinte: “Su enseñanza era básicamente oral, es una mujer [Ana Pampliega de Quiroga] que, ya siendo él grande, reúne todos sus pequeños trabajos, en congresos, y en pequeñas presentaciones, se los ordena y hace aquellos pequeños libros de él, como: Del Psicoanálisis a la Psicología Social, que es una forma de hablar de su historia: de Psicoanalista a Psicólogo Social.”

¹⁷ Pichón Rivière, E. Técnicas de los grupos operativos. In: El proceso grupal, op cit, p: 109. Esse artigo foi escrito em colaboração com os doutores José Bleger, David Liberman e Edgardo Rolla e publicado pela primeira vez na Acta Neuro-psiquiátrica Argentina, 1960, constituindo-se num trabalho pioneiro.

comprensión del arte, etc.), la empresa, la terapéutica (grupos familiares), la publicidad, etc.” (p: 119)

Passamos a relatá-la, na tentativa de exemplificar o mecanismo da dinâmica em suas origens.

Num primeiro momento procedeu-se à preparação da equipe no IADES¹⁸, planificada mediante estratégia e prática operativa de caráter instrumental. No dia marcado, o coordenador geral explicou a todos os participantes o significado da experiência e dissertou acerca de alguns temas que foram elaborados posteriormente nos grupos, numa sessão de quatro horas. Foram, ao todo, quinze grupos heterogêneos, em média de nove integrantes por grupo, escolhidos aleatoriamente.

O trabalho foi conduzido por um coordenador, que devia favorecer a comunicação inter-grupal e tentar evitar a discussão frontal. Contava-se, também, com a presença de um ou dois observadores, que registravam o que acontecia no grupo.

Finalizando o trabalho do encontro, já em forma interna, reuniram-se as equipes do IADES com o coordenador geral, para controlar e analisar a tarefa até então realizada, resumindo o trabalho realizado nessa primeira sessão.

Procedeu-se a uma segunda sessão dos grupos heterogêneos com os mesmos participantes. Como os coordenadores e observadores já tinham analisado as tarefas da sessão anterior, enfrentaram o grupo com uma maior

¹⁸ Cabe lembrar, como o próprio entrevistado explicou anteriormente, que esta experiência desenvolveu-se fora da universidade, no *Instituto Argentino de Estudios Sociales* (IAES), embora tenham participado estudantes universitários de diferentes faculdades, além de outros grupos, como esportistas, autodidatas e público em

capacidade compreensiva. Isto feito, efetuou-se uma nova reunião de coordenadores.

Na terceira sessão, Pichón Rivière voltou a expor em aula magna, à qual assistiu um número ainda maior de participantes, fato que foi destacado. Também se evidenciou radical mudança em relação ao encontro anterior, pois os assistentes funcionaram como grupo e não mais como público. Nessa reunião, objetivou-se apresentar o material trabalhado pelos grupos, e criar uma situação de espelho, na qual os membros se reconhecessem como indivíduos separados e como integrantes dos grupos, através dos diversos temas emergentes.

Imediatamente após esse trabalho, houve cinco sessões de grupos homogêneos: de medicina psicossomática, de psicologia, de estatística, de boxeadores, de pintores e de corretores de seguros. Seguiu-se uma sessão do grupo IADES com o coordenador geral e uma última exposição de Pichón Rivière, com os participantes dos grupos homogêneos e heterogêneos, finalizando o trabalho.

1.5 Uma didática interdisciplinar

A partir dessa experiência, outras foram se sucedendo, operando em diferentes áreas: das relações humanas, nas relações industriais e no ensino. Começou a funcionar, assim, uma "didática" *"interdisciplinaria, acumulativa, interdepartamental e de ensino orientado."* (pag. 110)

geral, sendo que essa heterogeneidade em relação aos participantes era proposital e considerada de fundamental importância para o desenvolvimento da experiência.

Afirma Pichón Rivière que a didática interdisciplinar se baseia na preexistência em cada um de nós de um “esquema referencial” –entendido como o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e faz- que adquire unidade através do trabalho em grupo, promovendo, ao mesmo tempo, nesse grupo ou comunidade, um esquema conceptual, referencial, operativo (denominado ECRO) sustentado no denominador comum dos esquemas prévios.

Giuníspero afirmou a respeito do ECRO:

“Pichón planteaba que la formación de un psicólogo social consistía en analizar el ECRO: *Esquema Conceptual Referencial y Operativo*. El ECRO se sostenía en su teoría de la subjetividad humana, de una forma de sostener los lazos sociales entre los hombres. Una medida de los lazos, una forma de enlazarse se llama grupo, otra se llama institución, otra se llama comunidad, que son, en todo caso, niveles de análisis que se distribuyen y se recortan. Bueno, Pichón hablaba de tres áreas que después también José Bleger en su libro *Psicología de la Conducta* las ofrece sistemáticamente, pero eran enseñanzas de Pichón Rivière, que eran: la mente, el cuerpo y el área de las relaciones, y éste, después, le agrega el área institucional o comunitaria, pero bueno, es una sistematización del ECRO, en realidad las ideas son todas de la escuela de Pichón.”

Naquele artigo ainda se explica que a finalidade clássica da didática é a de desenvolver aptidões e comunicar conhecimentos. Na didática interdisciplinar, diferentemente, se cumprem funções de educar, despertar interesse, instruir e transmitir conhecimentos, mas por meio de uma técnica que economiza o trabalho de aprendizado, pois emprega o método cumulativo, no qual a progressão é geométrica, e não aritmética.

Um dado interessante gira em torno da crença que essa didática era propícia a uma organização universitária por departamentos, onde os

estudantes das diferentes faculdades podiam assistir, para estudar, determinadas matérias comuns, juntando diversos grupos de alunos num mesmo espaço, para facilitar a criação de inter-relações entre eles.

Para desenvolver esta proposta, sugeriam a especialização do departamento, a articulação inter-departamental e a integração dos representantes de diferentes disciplinas e um coordenador encarregado de estabelecer a articulação entre elas.

Também os conceitos e as práticas de ensino e aprendizagem foram revistos, passando a ser considerados passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um único e dinâmico processo.

Afirmava Bleger¹⁹ que mediante o uso desta metodologia, supera-se a posição tradicional de diferenciação entre a pessoa que ensina e a que aprende. Isso gera, segundo o mesmo autor, bastante ansiedade em ambas as partes, pelo abandono de condutas internalizadas e estereotipadas. Esclarece que nos seres humanos, as normas geram condutas e que sua repetição, sob a forma de ritual, apresenta a vantagem da diminuição de ansiedade, enquanto bloqueia o ensino e a aprendizagem, gerando a alienação. A DG. ameaçaria, então, quebrar estereótipos e provocaria o aparecimento de ansiedades.

“Lo mismo ocurre cuando se abordan cambios en las clases magistrales estereotipadas y en cursos en los que “todo va bien” y en los cuales siempre se repite lo mismo, esta reacción implica un bloqueo, una verdadera neurosis del learning, que a su vez incide como distorsión del aprendizaje sobre los estudiantes. No se puede pretender organizar la enseñanza en grupos operativos sin que el personal docente entre en el mismo proceso dialético que

¹⁹ Grupos operativos en la enseñanza. In: Menin, O. (org.) Antología sobre el tema de los grupos operativos. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1978.

los estudiantes, sin dinamizar y relativizar los roles y sin abrir ampliamente la posibilidad de una enseñanza y un aprendizaje mutuo y recíproco.” (p: 19)

Nesse sentido, critica a reação do corpo docente, que teme a perda do seu “status” assim como o “caos” que pode se gerar com a perda de autoridade. Aconselha a honestidade por parte do professor para valorizar tanto o que sabe como o que desconhece, aceitando o “não sei”, admitindo a falta de conhecimento de algum tema, abandonando uma atitude de onnipotência, reduzindo o narcisismo, adotando atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação bem como a aprendizagem e apresentando-se como um ser humano frente a outros seres humanos e frente às coisas.

Afirma que o nível “não sei” atinge-se com a possibilidade de problematizar, sempre na posse de instrumentos necessários para resolver os problemas que se suscitem. O mais importante num campo científico, para Bleger, não é o acúmulo de conhecimentos mas o uso dos mesmos como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade. Acrescenta ainda que não se trata de aprender num sentido limitado de recolher informação explicitada, mas de converter em ensino e aprendizado toda conduta, experiência, relação ou afazer. E mais adiante afirma, sintetizando este pensamento:

“Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con frecuencia, en los grupos operativos que se ocupan de este tema se acuñó un neologismo que primero apareció como un lapsus y que integra ambos términos: ‘Enseñaje.’ ” (p:20)

Perguntando-se acerca das formas pelas quais pode-se transmitir aos estudantes esses instrumentos de indagação e problematização, acredita que seja transformando-os de receptores passivos em co-autores dos resultados,

almejando que sejam capazes de utilizar as potencialidades dos seres humanos: *“hay que energetizar o dinamizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente”*. (p:21)

A respeito da técnica operativa, Bleger considera que não é uma panacéia que resolve todos os problemas, mas uma ferramenta que problematiza o ensino e promove a explicitação das dificuldades e conflitos inerentes a ele.

Geralmente se ensina o que está afiançado ou depurado. O trabalho com Grupos Operativos, pelo contrário, levou estes professores a refletirem acerca de que se deve partir do atual e presente, e que toda a história de uma ciência deve ser reelaborada em função disso, sem ocultar as lacunas e as dúvidas.

A proposta de Pichón Rivière é a de *aprender a aprender*, ou aprender a pensar integrando estruturas afetivas, conceituais e de ação, ou seja o sentir, o pensar, e o agir no processo cognitivo. A técnica do grupo operativo estaria orientada para potencializar a operatividade centrando os seus integrantes no reconhecimento das suas necessidades. Implicava a elaboração de um projeto e o desenvolvimento de uma tarefa. Tarefa que implica um fazer e um refletir criticamente acerca desse fazer e acerca das relações que vão-se estabelecendo em função do objetivo proposto.

Essa reflexão torna-se básica para visualizar e resolver os obstáculos, para conter e elaborar as ansiedades emergentes em relação à tarefa e os processos interacionais.

Por último, gostaríamos de destacar que Pichón Rivière considerava que a “didática grupal” resgata para o aprendizado o *caráter social da*

produção do conhecimento. Permite o intercâmbio de informações e de experiências vitais à confrontação de estilos de aprendizado. Estas informações, experiências e estilos podem ser processados e articulados numa síntese grupal enriquecedora para todos e para cada um dos integrantes. Assim sendo, num trabalho grupal fundado na experiência e no intercâmbio entre os integrantes, os conceitos vão perdendo seu caráter abstrato para passar a ser, progressivamente, concretos e significativos.²⁰

Continuando, observaremos como esses conceitos foram se desenvolvendo, transcendendo as fronteiras da psicologia para práticas mais abrangentes.

Entretanto, antes gostaríamos de traçar as possíveis analogias entre o pensamento de Pichón Rivière e outro pensador que, embora com matrizes teóricas diferentes, teve grande influência nos procedimentos pedagógicos daqueles anos. Estamos fazendo referência a Paulo Freire.

Os pontos de partida da reflexão que ambos desenvolvem são diferentes, devido às suas diversas formações e procedências: Paulo Freire, intelectual católico, interessou-se pelo analfabetismo que atingia seu povo, sem considerá-lo como uma carência pessoal, mas como uma situação histórica de exploração e de marginalização. Pichón Rivière tentou entender a doença mental, e sua reflexão sobre o significado da doença mental, foi levando-o a compreender o que acontece com o processo de aprendizagem. Ou seja, um parte da educação, o outro, da saúde. Ambos, entretanto, acreditam que a aprendizagem e o conhecimento são problemas políticos e que as relações sociais são constituintes do sujeito. Os dois tinham passado

²⁰ Quiroga, Ana. Enrique Pichón Rivière. In: El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière. Buenos Aires, Argentina, 1986.

por situações de choque cultural, Pichón na vivência de sua infância, Freire quando descobriu a cultura popular.

Na verdade, ambos queriam romper, na situação de aprendizagem, com o autoritarismo nela inerente, denunciando a relação docente/aluno como desigual. Valorizavam e destacavam o papel do sujeito que aprende, bem como suas necessidades.

Pichón Rivière afirmava que a aprendizagem, considerada desde a teoria que ele construiu, constitui-se como um processo unitário no que se integram prática e teoria e no que as funções de quem ensina e quem aprende são alternantes, rotativas, formando o que ele denominou “*ensinagem*”. Paulo Freire chegou a afirmar que “ninguém educa ninguém, mas ao mesmo tempo, ninguém se educa inteiramente sozinho” e que não é possível ensinar sem aprender, pelo que a educação não é uma doação de quem sabe para quem ignora, mas algo que se apresenta como um desafio para o educador e o educando, e esse desafio é a própria realidade. Sem tentar manter uma atitude autoritária e/ ou paternalista por parte do docente, que desde fora decide, define e transmite o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo, também não mantêm uma visão ilusória de que o povo sabe, que ele detém um saber elaborado que pode prescindir de uma aquisição mais formal do conhecimento de coisas que estejam fora da sua vivência.

Para concluir, gostaríamos de fechar este assunto com as palavras de Ana Quiroga (1985), por ocasião de celebrar um seminário em que se discutiam as teorias de ambos os pensadores:

“Creo que tanto el pensamiento de Paulo como el pensamiento de Pichón Rivière son, en esta Latinoamérica, en estos países

subdesarrollados, un reclamo a que las formas de encuentro entre sujeto y realidad sean más libres, más abiertas, más creativas, a que nos asumamos –con todas nuestras posibilidades- como sujetos cognoscentes. Uno desde los problemas de la alfabetización llegó a la educación de adultos; Pichón Riviére desde el problema también de una marginalidad, la del enfermo mental, llegó a descubrir que la única manera de luchar contra la enfermedad mental, de hacer prevención, era promover el aprendizaje en toda la sociedad, no exclusivamente en el enfermo mental...” (p. 61-62)

1.6 A DG dos '70 na universidade: de técnica na Psicologia para metodologia de trabalho nas Humanidades

Os depoimentos dos que trabalharam com DG na Universidade, são bastante significativos por si, e mostram como o uso desta “metodologia” foi se descentrando, do Curso de Psicologia para as Humanidades, a partir do trabalho de um professor, Ovide Menin, que, preocupado com o ensino, a implementou na sua disciplina.²¹

Quem trabalhava desta forma apenas na Psicologia, assim conta a prática por ele desenvolvida:

Giuníspero: “En la Universidad [en la carrera de Psicología], mi cátedra -que sostenían las enseñanzas de Pichón- se llamaba Dinámica de los Grupos, estaba basada en sus enseñanzas, sus libros, sus conferencias, sus clases, y autores menores de la dinámica de grupo, que parafraseaban lo que Pichón decía mucho mejor, pero bueno... los ponía igual, algunos americanos, algunos teóricos de Teoría de la Comunicación, pero que no tenían el relieve teórico que tuvo este maestro del que estamos hablando.” (...) “Bueno, la cátedra en la universidad [en la carrera de Psicología] consistía en el estudio de... básicamente los textos de Pichón Riviére, y a veces hacíamos experiencias, con los alumnos, del modo de funcionamiento de los

²¹ Carli (op. cit.) no mesmo texto afirma que Gilda Romero Brest era responsável pela disciplina *Introdução à Pedagogia* no curso de Ciências da Educação em Rosario, e foi quem fez a introdução da dinâmica de grupos de Pichón Riviére, na disciplina, nos anos 60. Também se destaca o peso da psicologia social e a combinação da teoria da percepção de Brunner, a teoria da comunicação de George Mead, o do psicanálise na versão de Bleger. “*Hasta 1966 las carreras de Ciencias de la Educación y de Psicología compartían materias optativas*” (p:275)

grupos operativos, para lo cual trabajábamos con los docentes de la cátedra. Algunas experiencias de laboratorio social donde se trataban al modo de los grupos operativos, al modo de las técnicas de dramatización, al modo del roll-playing, cuestiones, por ejemplo, de la vida universitaria, de la vida política, de la vida social, como puede ser la maternidad, la paternidad, el medio político, esta visión era muy entusiasta de que las escenas importantes de la vida de un sujeto las pudiera compartir con otro, y dramatizarlas y verlas, y se suponía siempre que le hacía bien a la gente... “

Nos depoimentos que seguem, fica evidenciado como foi se realizando esse deslocamento, abandonando o Curso de Psicologia como único “locus” de desenvolvimento da dinâmica:

Ovide: “Yo fui muchos años profesor de Dinámica de Grupos y el abordaje que hice, lo hice desde lo que se llamó este movimiento renovador de la Dinámica de Grupos que nace en la Argentina, bajo la égida de aquel ensayo o experiencia llamado Rosario, que asentaba en la operacionalidad, -otros lo quieren llamar operatividad- del grupo en tanto tal, donde el problema de la tarea -otros le llamarían hoy el trabajo, otros la producción, otros preferirían referirse a los aspectos materiales de esa tarea- viene a ser el eje en el cual gira toda la especulación teórica hecha por los Pichonianos, (...) Trabajé siempre con el grupo de aprendizaje porque yo traía una larga experiencia en todos los niveles del sistema educativo, entonces fui profesor de D de G, fui un hombre que también escribió sobre grupo, fui uno de los primeros que tradujeron aquí a Filloux.... (...) En los años 70, aquí en Rosario, en la carrera de Psicología -pero también en las demás carreras porque pertencíamos a la Facultad de Humanidades- se daban las materias pedagógicas, Giuníspero daba para los psicólogos esa materia y yo daba una de las pedagógicas que se llamaba Pedagogía 3, con lo cual se estaba dando cuenta de 2 pedagogías anteriores, y esta Pedagogía 3 tenía que ver con la antigua *metodología y práctica de la enseñanza*, y ahí yo instalé para todos los que hacían licenciatura en Historia, Antropología, en Letras (en Ciencias de la Educación no, porque no existía) y en Filosofía, que querían optar por el título de profesor, tenían que hacer estas pedagógicas. Cuando llegaban a la pedagogía 3 se encontraban con un profesor como era mi caso, que habían participado de aquella vieja experiencia de Dinámica de Grupos, que se interesaba más por la dinámica del grupo del aprendizaje cuando iban a hacer las prácticas y conformaban pequeños grupos de reflexión con lo que les acontecía con su propia práctica de ensayo, o su práctica formativa, o su práctica integral, que con

las formalidades de una didáctica clásica o tradicional, que estaba muy arraigada aquí durante mucho tiempo." (...) "Yo le señalo dos grandes cátedras donde sí estaba presente [la dinámica de grupos]. Y algo asumía la cátedra Pedagogía 2, anterior a la que yo daba, que no tenía que ver directamente con la práctica sino con el planeamiento. El planeamiento de la clase, el planeamiento sentado bastante en lo curricular. Mientras que la Pedagogía 1 asumía su cometido desde el problema de la Pedagogía en sus aspectos teóricos, las grandes corrientes y Pedagogía 2 por aquel entonces era titular Isabel Hernandez, una antropóloga muy conocida en el país, que a su vez era una militante política."

Ascolani: "Ovide Menin trabajó, él en realidad no trabajó estrictamente en la cuestión de la dinámica de grupos sino que trabajó su aplicación en la Pedagogía, o sea que él tomó algunos elementos de la dinámica de grupos e hizo un trabajo de difusión, sobre todo, y de algunas experiencias en su relación con la problemática pedagógica. (...) En Psicología la orientación educacional siempre fue fuerte, hubo siempre dos orientaciones dominantes, estuvo la clínica y la educacional. La clínica fue pesando cada vez más, pero siempre hubo una orientación con materias como psicología educacional, dinámica de grupos, organización de gabinetes, eran todas materias que tenían la orientación hacia lo educacional. Hubo un período en que hubo la especialidad: había una especialidad social, una educacional y una clínica."

Este professor, em sua tese de doutoramento publicada em 1975²², afirmava que estava tentando construir uma "psicologia social da educação", para superar o individualismo dos estudos e o tratamento dos problemas a ele inerentes.

Sua tese se baseou no estudo de três experiências de campo onde se aplicava a dinâmica dos "grupos de estudo", destacando a riqueza dessa dinâmica de trabalho, quando operando em diversas áreas e níveis para a formação permanente dos quadros docentes. O objetivo era o de resgatar os

²² Menin, O . *Aportes de teoría y práctica de la educación. Grupos de estudio, dinámica interna y apreciación posible*. Buenos Aires, Axis, 1975. É importante destacar que as experiências que serviram de foco da pesquisa se desenvolveram no Chile e na Argentina nos últimos anos da década de 60.

recursos metodológicos empregados, apontando apreciações globais do trabalho desenvolvido.

"Reunirse para estudiar, formando grupos reducidos, que les permitiera un tratamiento cara a cara de cuestiones fundamentales, actualizadas, fue el recurso valioso al que apelaron, en lugares y tiempos distintos, los trabajadores de la educación y los estudiantes universitarios participantes en sendas experiencias." (p: 14 e 15)

Destacava a dupla função que oferece essa metodologia ao adulto participante: por um lado para abrir possibilidades de manifestação, de reflexão e adoção de uma postura crítica em relação à sua ação, e por outro a fim de atingir seu próprio aperfeiçoamento profissional.

Em relação à bibliografia consultada no momento do aprofundamento teórico, faz menção a J. C. Filloux entre a tradição francesa e ao trabalho de Ida Butelman no contexto da Argentina. Entre os psicanalistas menciona a Pichón Rivière e sua conceituação dos grupos operativos, embora -nesse momento- destaca a diferença entre os grupos de estudo e a técnica dos grupos operativos, mencionando a função terapêutica inerente a esta última.

Ainda em relação à bibliografia, Menin explica que - embora contribuindo com idéias interessantes - os referidos autores abordam tangencialmente a problemática dos grupos de estudo.

Outros dos textos que serviram de base para o estudo do problema, ajudando na elaboração da fundamentação teórica - embora não tenham sido suficientes, segundo afirma o próprio autor - foram *"El grupo humano"*, de George Homans, *"Fundamentos de Antropologia Social"*, de Siegfried Nadel, e *"Dinámica del grupo de Discusión"* de Leland Bradford.

Especificamente, é o último autor que, ao trabalhar a "Dinâmica dos grupos de discussão", incorpora o trabalho sobre a metodologia de

"laboratório", como forma de oferecer aos adultos responsáveis os meios de conseguir "insights", compreensão, métodos e habilidades necessários para serem capazes de diagnosticar e resolver seus problemas individuais e grupais, podendo, também, superar possíveis "deficiências" educacionais, realizando novas experiências profissionais ou obter informações.

Menin explica que Bradford introduziu um conceito novo no tratamento dos problemas de estrutura, ao definir o laboratório como "*um experimento realizado com um grupo humano temporalmente reunido a tal efecto*". (p:54)

Em trabalho publicado em 1978 ²³, já no exílio, o mesmo professor Menin explica a diferenciação entre as técnicas dos "grupos operativos" e as técnicas clássicas, por exemplo, a de Lewin, a partir do peso dado aos elementos substanciais da dinâmica em sua relação interno-externo, em detrimento de aspectos meramente formais. Critica o uso pouco flexível do método e das técnicas da linha norte-americana e a suposta assepsia, tanto na avaliação dos resultados como no processo de condução.

Nesse mesmo artigo, relata a primeira sessão de uma experiência junto a um grupo de professores da Costa Rica, num curso de verão, usando a D.G., e destacando a importância desse primeiro encontro, onde interagem três fatores: a tarefa, o "enquadramento" e a coordenação.

Considera que a tarefa deve ser bem compreendida desde o início, já que assimila a natureza do grupo e sua dinâmica possível, fator que aplaca ansiedades e facilita a coordenação. O aspecto teórico-prático (enquadramento) deve ser definitivo desde a primeira sessão. E o

²³ Menin, O. *Consideraciones sobre una primera sesión de grupo operativo*. In: Menin (org.) op. cit.

coordenador desempenha o papel de mais um membro do grupo, respeitando sua função específica.

Desperta nossa atenção, uma mudança entre a primeira conceituação de "grupo de estudo" e esta de "grupo operativo", que apresenta, nitidamente, um perfil mais psicanalítico, a partir das teorizações de Pichón Rivière e Bleger. Neste último caso, não parece incomodar mais ao professor esse cunho psicanalítico, usando esta metodologia -como antigamente- para a formação permanente dos docentes.

Além disso, é necessário destacar que poucas são as obras que recolhem informações acerca do trabalho desenvolvido na universidade, como o que acabamos de apresentar. Na opinião de um entrevistado,

Ovide: "las lecciones fueron de lo más variadas. Yo mismo no tuve el cuidado de hacer registro para después someterlo a una investigación ex-post-facto, como se dice en la jerga. Porque tuve problemas políticos y los pocos registros que tenía me fueron incautados, robados, incluso fueron sospechados de... por eso la sesantía, fueron sospechados de una dimensión política que no tenían, no tenían porque no era ese el propósito. Fueron pocos registros, algunos los descuidé, no los hice, porque no me planteé un objeto de investigación que me obligara a sistematizar desde los registros hasta... bueno... los emergentes. (...) No me lo planteé en ese momento porque todos estábamos, digamos, muy solicitados por la praxis, enquanto tal, verdad?, la formación..."

Nesse depoimento, podemos observar três dados importantes, próprios dos anos '70: a importância da "praxis", do fazer, do movimento; o pouco cuidado com os registros –em decorrência dessa pressa pelo fazer; e a posterior obsessão, por parte das forças da repressão, pela destruição dos poucos registros que existiam.

Destaca-se também a dificuldade em assumir o caráter político implícito no desenvolvimento dessas práticas, nas quais ficavam relativizadas as

hierarquias de autoridade, entendendo que cada pessoa é construtora e portadora de conhecimento. Essa dificuldade ficou evidenciada em algumas contradições encontradas no depoimento, quando o mesmo entrevistado afirmou, posteriormente, "evidentemente la cosa va más allá de la aplicación de la dinámica de grupo."

1.7 Os '70: resistência, compromisso e repressão ²⁴

Os anos 70 na Argentina não tinham sido priorizados como objeto de estudos históricos, nem debates acadêmicos ou políticos até período bem recente, principalmente após a comemoração do 20º aniversário do golpe de estado de 1976.

Outros períodos da história Argentina tinham sido analisados até então: por um lado, desde a volta da democracia, aprofundou-se o olhar nos horrores da ditadura militar; por outro, no início dos '90, houve um "revival" dos "dourados anos sessenta".

No entanto, parece que recentemente a atenção dos especialistas voltou-se com ímpeto para os '70, repensando-os, considerando-os, agora, como a "primavera dos povos". ²⁵ Também surgiram diversas publicações de livros "testemunhais" de grande circulação, escritos por jornalistas.

²⁴ Num processo de recuperação da memória dessa época, teve lugar em Mar del Plata uma exposição denominada: "Los setenta. Una mirada desde los noventa" onde, após fazer um levantamento dos conceitos que mais caracterizaram a época - "participação, compromisso e violência" - foram os escolhidos para orientar a montagem da exposição. Nós optamos por estes outros três, por considerá-los também representativos do período, e por terem surgido das palavras dos próprios entrevistados.

²⁵ No editorial da revista *Talleres. Revista de Sociedad, cultura y política* Nº6, numa dura crítica a reconhecidos historiadores identificados com o *establishment*, se levanta a hipótese de que sempre houve interesse pelo estudo da década de 70, representado por uma série de publicações, mas ultimamente -a partir do aumento no desentendimento social- está se disputando a imagem, a ideologia e a história herdada dos revolucionários das décadas anteriores.

Como nossos entrevistados recordam esses anos? Que representações eles têm daquela época?

Dados significativos para repensar esse período foram apontados por um entrevistado e os comentaremos após sua transcrição:

Giuníspero: "En el año 71, 72 comienzan a introducirse una cantidad de inquietudes que producen, inclusive, bueno... ideologías que se van haciendo, que van abriendo preguntas, no es cierto? y bueno, yo creo que la política, y algunas formas de la política, por ejemplo, todo el tema de la liberación, todo el tema de los modos de liberación de los pueblos, la forma digamos en que los teóricos de la liberación también se incluyeron, Ernesto Guevara, Marx, Fidel Castro, bueno... muchos otros, en la juventud, empujaba para que determinadas concepciones del psicoanálisis perdieran ese lugar fijo, ese lugar monolítico que tenía en la IPA, y se crean instituciones paralelas de psicoanálisis también. Así que había todo un mundo cultural para-universitario que no entra en la universidad. En el caso mío yo participaba de los dos, porque digamos, siempre estuve fuera de la universidad en la época de las dictaduras, en el 68 si bien había una dictadura, hubo un acuerdo, entre los intelectuales creo que progresistas, en volver a ocupar algunos lugares, y eso hicimos con el concenso de los alumnos, trabajando grupo con ellos, y no tomando la cátedra para aportar a ninguna... a ningún proyecto, en realidad. Por el contrario, se generaron algunas acciones de resistencia, que siempre tienen la medida que tienen, no sé si fueron importantes o no, pero para nosotros tuvieron su medida. Yo tengo buenos recuerdos de toda esa época y no me arrepiento de mi maestro Pichón Rivière, tengo un gran cariño y muchas cosas que pude hacer se las debo a él. Mas allá que después las teorías pueden cambiar, hay transmisiones que son invalorable."

Reiteramos, a partir do relato, a existência na Argentina de grupos que funcionavam fora das instituições universitárias -que podemos designar como parauniversitários- que começaram a gestar-se na década de 60.

Se bem o entrevistado faça referência direta à psicanálise, num sentido mais amplo, podemos afirmar, com Sigal (1991), que esses grupos funcionavam como "um tecido cultural independente", constituindo-se como

forças que conseguiram contornar o espaço político, chegando a impor condições de maneira direta. Uma das causas desta organização de forças e circuitos intelectuais paralelos – salientada por essa autora - foi a fragilidade das instituições oficiais, que não ofereciam estabilidade aos seus membros. Isto se deve, entre outros aspectos, e sempre nos referindo à instituição da qual nos ocupamos, à interferência político-estatal reiterada, que obrigou os intelectuais a buscar espaços próprios de sobrevivência, regressando à universidade quando lhe era permitido.

Por outro lado, embora as universidades fossem vulneráveis às mudanças governamentais, isto não significa que *“las políticas estatales tuvieron la capacidad de intervenir y modelar a su antojo los espacios intelectuales. Sus intervenciones no tuvieron nunca la capacidad de hacerles perder autonomia cultural”* (p: 105). Parcialmente, as políticas do Estado atuaram sobre as universidades mas nunca tiveram a dimensão de retirá-lhes, totalmente, sua autonomia.

Além disso, após os acontecimentos²⁶ de maio de 68 na França e, principalmente, após o “cordobazo” –que analisaremos posteriormente- os intelectuais argentinos começaram a acreditar que uma Revolução na Argentina poderia ser possível. Somou-se a isto um processo que Torti

²⁶ De agora em diante, definimos “acontecimento” como um *“conjunto de contingências (...) captadas pelos contemporâneos em questão como uma unidade significativa dentro do marco de uma sucessão cronológica de antes e depois e que, enquanto tal, também pode ser ‘narrada’ pelo historiador com categorias que expressem dita sucessão cronológica. O característico dos acontecimentos é que não saem do ‘espaço vivencial’, cronologicamente registrável, de quem tomou parte neles; são desencadeados ou vividos por sujeitos identificáveis (pessoas) e vem condicionados por determinadas estruturas, mas não podem ser deduzidas totalmente delas.”* Schieder, W. e Sellin, V (Eds.) *Sozialgeschichte in Deutschland*, Gotinga, 1986-7, apud Tenort, Heinz-Elmar, *Contenido y continente de la historia social de la educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán. Revista de Educación* N ° 295, mayo-agos, 1991.

(1998) -segundo Terán- chama de *auto-culpabilização*, por parte desses intelectuais, da condição de privilégio e afastamento no que concerne ao povo, tanto pela posição social quanto –e principalmente- pela política, que teria impedido compreender o fenômeno do peronismo. Isso justificaria, no entender desta autora, a aproximação desses grupos ao peronismo, autodenominado como *de esquerda*.

A “nova esquerda” intelectual esteve refletida, entre outros, no grupo *Pasado y Presente* que, além de reivindicar o trabalho crítico e criativo dos intelectuais encarecem a necessidade de criar uma nova cultura, no início dos 70 conclamando os intelectuais a tomarem partido por alguma das vanguardas.

“Posiciones de este tipo son ilustrativas de la tendencia de muchos intelectuales revolucionarios que asumieron su compromiso identificándolo con la práctica política, y que a juicio de H. Leiss, habrían ido reduciendo su papel al de “ideólogos” de las masas, y volviendo interno a las organizaciones del debate que dejaban de dar en el campo cultural” (p: 21)

Terán considera, também, que esta atitude estava fundamentada na crença populista de quão superior é a capacidade espontânea das massas e a dimensão da função crítica que exercem mediante a ação política.

Semelhante situação facilitou também que uma ação política de caráter massiço se articulasse, com a oposição, à ditadura militar. Conforme Torti (1998):

“Ese rápido pasaje a la militancia política hizo que muchos jóvenes –movidos por el ideal de la “revolución”– ingresaran a organizaciones en las que fueron adoptando un estilo de vida austero, a veces rígido, y muchas veces heroico. Empujados por la situación política y acosados por la represión, les fue quedando escaso margen para que su rebelión fuera puramente cultural.” (p: 21)

Nosso entrevistado também enumera alguns dos ícones da época: as experiências revolucionárias de outros países do Terceiro Mundo, como a Cubana e a Cultural da China; os ensinamentos de Marx, os ideais da Teologia da Libertação –após o concílio de Medellín em 1968- a “opção pelos pobres”, etc.

Destaca, posteriormente, a saída forçada da universidade, por parte dos professores, em 1966, com o golpe de Estado organizado pelo general Onganía. Como presidente da Argentina, num regime autoritário, Onganía marcou profundamente a universidade, fazendo renunciar equipes docentes inteiras, principalmente em Buenos Aires e Córdoba. A volta a essa instituição, a luta estudantil e o trabalho desenvolvido a partir dos grupos operativos constituiu-se em tarefa de “resistência”.

Além disso, entre uma e outra ditadura, houve na Argentina um governo democrático, que aconteceu após o “Grande Acordo Nacional”, cujas eleições -convocadas pelo General Lanusse – em princípio não tinham sido valorizadas, tanto porque se suspeitava de uma eleição organizada pelo governo militar, quanto porque acreditavam ser uma cilada para desviar a atenção do povo das lutas revolucionárias.

No entanto, o governo eleito, da *Frente Justicialista de Liberación Nacional*,²⁷ foi portador apenas de uma ilusão revolucionária. Sob o lema:

²⁷ O *FREJULI* esteve formado pelo Peronismo junto a outros partidos, o comunista e a União Cívica Radical Intransigente (UCRI). Ante a impossibilidade de Perón assumir a presidência, pela cláusula de residência, a fórmula presidencial ficou constituída por Cámpora e Solano Lima, embora o dístico fosse: “*Cámpora al gobierno, Perón al poder*”. A composição política do governo durante os escassos 49 dias em que Cámpora foi presidente, reflete a diversidade do movimento peronista: o “Ministério de Economía” esteve representado por José Gelbard, do setor monopolista da burguesia nacional, o “Ministerio de Trabajo” esteve a cargo de Ricardo Otero, da “Unión Obrera Metalúrgica” e López Rega, secretário particular de Perón, estabeleceu uma base de ultradireita no “Ministério de Bem-Estar Social”. A

Dependência ou Liberação, tão somente ficou 49 dias no governo, já que, numa euforia sem precedentes, em novas eleições e com o 61,7% dos votos, J. D. Perón e sua esposa, M. E. Martínez de Perón foram escolhidos Presidente e Vice-presidente da Nação, assumindo a Presidência em 12 de Outubro de 1973.

O projeto político de Perón era o de consolidar uma “*Argentina Potência*” que romperia com a dependência dos países hegemônicos para se integrar aos do Terceiro Mundo –principalmente os latino-americanos- num sistema capitalista autônomo, nacional e popular.

No âmbito universitário, em 14 de março de 1974 foi sancionada a nova Lei Orgânica das Universidades Nacionais, Nº 20.654, definindo-as como “comunidades de trabalho”, cujos fins e funções seriam:

“impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos” (art. 1)

Devia, também,

“formar y capacitar técnicos con una conciencia argentina apoyada en nuestra tradición cultural, según los requerimientos nacionales y regionales de las respectivas áreas de influencia” (art. 2).

Outrossim, proibia, no âmbito da Universidade, “*el proselitismo político partidario o de ideas contrarias al sistema democrático que es propio de nuestra organización nacional” (art. 5)*. Aqui encontramos uma clara advertência em relação à violência que se desencadearia a partir de 1974.

Já em relação aos recursos, deviam

esquerda peronista esteve representada por Juan Puig, no “Ministério de Relações Exteriores”, o “Ministério de Educação” esteve a cargo de Tatiana e o “Ministério do Interior”, con Esteban Righi. (Gillespie, R. *Soldados de Perón: Los Montoneros*. Grijalbo, Buenos Aires, 1982, p: 165)

“analizarse exhaustivamente las condiciones o cargos que puedan imponer los testadores y benefactores, en cuanto a las conveniencias y desventajas que pueden ocasionar a la Universidad y al establecimiento de ésta que ha de recibir el beneficio” (...) e “iguales recaudos deben tomarse en los casos de créditos y otras financiaciones, con el fin de mantener la libertad e independencia de sus actividades docentes y de investigación. En ningún caso se aceptan liberalidades provenientes de empresas multinacionales en colisión con los intereses de la Nación” (art. 48).

Dois de nossos entrevistados avaliaram a época como de movimento nas universidades, uma fermentação crítica, que sacudiu os/as docentes e as práticas formativas. Assim afirma Ovide:

“nadie pudo permanecer, digamos, ausente. Se tuvo que hacer cargo de esta conmoción que produjo esa crítica severa, feroz a lo estatuido.” (...) en las Ciencias Sociales fue sumamente interesante, el atravesamiento de una perspectiva política y social, conmocionó, evidentemente la cosa va más allá de la aplicación de la dinámica de grupo.”

Precisamente, na década de 60 tinham começado a gestar-se novas alternativas, incorporando outros sujeitos no âmbito da sociedade, especialmente os jovens -não só como receptores da produção das gerações anteriores, mas como geradores de uma cultura diferenciada, incluindo formas de organização dos dominados- que viriam a exercer um protagonismo impar nos anos 70.

Sob a influência da Pedagogia de Paulo Freire, denunciava-se a necessidade de transformar o vínculo docente-aluno-conhecimento. Nesse sentido, um de nossos entrevistados afirmou que a metodologia que estamos estudando contribuiu apenas como *uma variável a mais na busca de alternativas.*

Ovide: *“Lo de la pedagogia crea una nueva dimensión, no se detenía para privilegiar el contenido a enseñar, sino la dinámica y un sistema de relaciones que permitía enriquecer la apropiación de cierto tipo de contenidos, que era ese modo de*

apropiarse ofrecido de una manera nueva, distinta a la que llaman los viejos pedagogos o los viejos didactas, donde los pasos formales, los tiempos, las maneras, privilegiando básicamente el contenido específico de la matemática, de la geografía, de la física, de la química, etc. No es que se lo abandonara, sino que se lo... esto es lo que empezamos a llamar una didáctica minimalista, mínima, que surgió como consecuencia de esa realidad, de ese contexto socio-político, más que socio económico, verdad? Porque la variable política se utilizaba mucho, y esto la experiencia pichoniana, era muy sensible a todo eso, hasta esa época yo era un pichoniano, después me fui alejando porque me metí en otro tipo de cosa, hoy soy profesor de Psicología Educacional, utilizo mucho de lo de grupo, pero bueno, sometiéndolo más a una perspectiva organizacional. Es decir, me parece a mí que todavía tiene vigencia el problema de la organización. (...) Yo creo que en los años 70 es cuando más la universidad... con logros, con aciertos, y con desaciertos de todo tipo, verdad? porque no hubo tiempo suficiente como para reflexionar en niveles en los cuales esa reflexión permitiera, vuelvo a repetirlo, dar saltos cualitativos -no solamente para lo académico, llamado universitario, o docente universitario, sino a los futuros profesionales también. Me parece que se quedó mucho en el movimiento. Entonces, cuando digo para afuera, era, bueno, a veces enganchado en programas de investigación-acción, a veces en programa de servicio, pero no un servicio prestado desde una concepción elitista, que establecía una gran distancia entre el benefactor y el beneficiado, sino mucho más integrado, donde la escucha era mucho más atenta, donde a través de esa escucha atenta se podía enriquecer el quehacer académico, por lo menos esas eran las perspectivas.

Essa noção de "serviço", foi uma das característica da época que estamos analisando -e vimos como tinha sido enfatizada também na legislação do último governo peronista- embora não seja privativa dela, pois como afirmamos anteriormente, as experiências educativas como tarefa de *extensão universitária* foram características também do período 56-66.

Puiggrós: (op.cit.) afirma que:

"En 1973-1974, durante el tercer gobierno peronista, las universidades argentinas y otras áreas como la Dirección Nacional de Adultos, fueron escenario de innumerables experiencias educativas que intentaron probar nuevos modelos de relación entre educadores y educandos, entre teoría y práctica, entre

investigación y docencia y extensión universitaria e introdujeron nuevos contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje. La imaginación pedagógica desplegada no alcanzó a diferenciarse entre utopías y proyectos realizables: la represión llegó demasiado rápido, a un año y cuatro meses de gestión” (p:309) ²⁸

Num eloqüente inventário realizado pelo grupo APPEAL²⁹, é possível observar, principalmente a partir de 1973, diversas atividades de extensão universitária. Estas informações se tornam mais significativas, se levamos em consideração que fazem referência apenas a umas poucas universidades nacionais.

Entretanto, é necesario enfatizar que reiteramos nossa posição inicial de que algumas destas propostas começaram-se a se desenvolver anteriormente à ditadura militar que teve início em 1966, sofrendo um importante corte no trabalho que estava-se desenvolvendo então, nos florescentes anos 60.

As experiências de extensão universitária inventariadas foram:

- *“Comisión de enseñanza popular en la facultad de Ingeniería, 1973;*
- *Proyecto extensión universitaria del rectorado de UNPA, 1973;*
- *Actividades pedagógicas de la Facultad de Agronomía en el campo de San Pedro, 1973;*
- *Educación sanitaria en barrios por la Carrera de Farmacia, 1973;*
- *Plan de prevención, asistencia y capacitación para el logro de la salud bucal en Villa Soldati y Barrio YPF, Fac. De Odontología, 1973;*
- *Convenio Ministerio de Economía-UNPBA para extensión universitaria, 1974;*
- *Convenio UNTI-UNPBA, extensión universitaria, 1974;*
- *Prácticas asistenciales en hospitales del Gran Buenos Aires para estudiantes de medicina, 1973;*
- *Tareas de docencia e investigación aplicada al estudio de temas urgentes a resolver convenidos entre UBA y los municipios de la Provincia de Buenos Aires (Morón, Rojas, La Matanza) , 1973;*

²⁸ Estas iniciativas estiveram respaldadas pela lei 20.654, como poderemos observar a seguir.

²⁹ Puiggrós, José e Balduzzi. Hacia una Pedagogía de la Imagination para América Latina. Buenos Aires, Contrapunto, 1988 Apéndice 1

- *Acción cultural y educativa a través de campañas sanitarias realizadas por docentes y alumnos de las facultades de Medicina, Veterinaria y Farmacia, 1974;*
- *Actividades pedagógicas en la reestructuración de la administración del Campo de San Pedro a cargo de docentes y alumnos de la Facultad de Agronomía, 1974;*
- *Tareas de docencia e investigación aplicadas al tema de la contaminación del agua en La Matanza, a cargo de la Facultad de Ciencias Exactas, 1974;*
- *Creación de la Comisión de Enseñanza Popular en la Facultad de Ingeniería para alumnos no universitarios, 1974;*
- *Cursos de capacitación para obreros navales y metalúrgicos en la Facultad de Ingeniería, 1975;*
- *Acción cultural y educativa a través del Plan de Prevención Asistencia y Capacitación llevado a cabo por docentes y alumnos de la facultad de Odontología en Villa Soldati y Barrio YPF, 1974;*
- *Acción cultural y educativa llevado a cabo por docentes y alumnos de Ciencias Económicas a través de una encuesta sobre desabastecimientos y contro de precios, 1974;*
- *Tareas de formación docente a través de una sede de la carrera de Ciencias de la Educación, 1974;*
- *Acción educativa y cultural del Instituto del Tercer Mundo dependiente de la UBA, 1973 ” (pg. 351 a 358); e muitos outros “Programas de Pesquisa Aplicada”, em diversas áreas.*

A partir da precipitada morte de Perón, um período de violência física e intelectual desencadeou-se instaló no país, quando sua esposa assumiu a Presidente da República. A ditadura militar que chegou ao poder após 1976, teve uma participação importante na repressão universitária e na imposição da finalização desta experiência.

Pela densidade e complexidade desses momentos e pelo drástico desenlace que se abateu sobre a intelectualidade e a juventude universitária –protagonista do grupo que nos ocupa- esse período ganhou, a partir dos relatos, um espaço privilegiado no texto.

1.8 “...El desenlace y las alternativas drásticas de la represión militar...”

Ascolani: “Cuando Pichón Rivière vino se encontró acá con mucha gente que tenía ya una militancia política, entonces se fue gestando cada vez más hacia una

orientación política. La escuela de Psicología social tuvo momentos de meta a la orientación política, de distintos signos, no? Desde la izquierda, después al final terminaron siendo de Isabelita [?]... el grupo de ellos, por lo menos, no? Eh.. en la facultad, por lo menos el período que va de los años 66 en adelante, en que empieza toda la lucha estudiantil contra el gobierno de Onganía y después se va estructurando toda la lucha política más generalizada, ahí hay muchos de los docentes que empiezan a participar políticamente y que después, bueno... vuelve la represión y precisamente la mayoría tiene que irse por esa razón, que había, digamos así, una orientación militante del trabajo. En algunos casos no había un vuelco de lo político militante estricto de la docencia, pero había una implicación, algunos menos, otros más. Yo estuve en peores condiciones porque militaba más, es decir, yo en lo institucional entiendo lo político como base. Mi categorización dentro del esquema represivo fue dura, fui juzgado y condenado a muerte aquí en esta zona, a otros se les convidaba a salir de la facultad en un plazo de tiempo... (...) apareció un comunicado, un parte de guerra, en diarios y radio de acá, donde decía: "Reunidos en la Junta Militar, en la región tal..." toda la terminología militar... "para juzgar a fulano de tal encontrándolo traidor de la Patria se lo condena a ser pasado por las armas, en donde se lo encuentre" eso era más o menos, los textos de condena a muerte de las tres A después fueron muy [?] entonces a unos se los condenaba a muerte, a otros se los convidaba a salir de la ciudad, por ejemplo.. (...) Yo no estuve preso porque en ese tiempo, cuando salió esto yo me fui, yo nunca pensé que tuvieran la intención de matarme, porque como no tenía militancia orgánica, si me sacaban de la universidad quedaba pataleando en el aire, o sea que mi poder era adentro, no afuera, nunca lo creé pero lo que me decían: vos no te podés quedar a comprobar tu teoría, probala afuera, en todo caso. Así que yo me fui y volví 3 años después, y después en el 76 me pusieron bajo captura, pero también me salvé por una cosa totalmente fortuita, eh... porque habían... pusieron preso a un compañero docente que era de una familia de Rosario, el padre fue a la jefatura y vio mi nombre debajo del del hijo, entonces, la conocía a mi mamá y me avisó. Así que ya ahí me volví a ir, y después no pasó más nada, así que ya bueno, mi familia estuvo investigando y al final se enteraron de que había habido un conflicto entre el ejército y la policía porque había habido un gran procedimiento y habían robado cualquier cosa, entonces el ejército le echó la culpa a la policía, la policía dijeron que fueron ellos, entonces dejaron de ejecutar todas las órdenes de captura que tenían en ese momento. Entonces hubo un montón de gente que se salvó por eso. Eh... y la mía había quedado ahí metida."

Giuníspero: "Acá en Rosario estuvo el CEP, Centro de Estudios Psicoanalíticos, que fue una institución importante también, en Buenos Aires estuvo que fue una separación de la Asociación Psicoanalítica Argentina... Todas estas instituciones fueron desmanteladas por el golpe del año 76, pero empezaron a ser puestas en jaque, con riesgo de vida y con la vida de algunos de sus integrantes, a partir de la aparición de las Tres A, en los años 74. Bueno, esto generó una dispersión, generó efectivamente una interrupción de todas estas producciones, de las cuales quedan escritos, hay libros también del grupo Plataforma, hay libros de juristas y filósofos, y psicólogos y educadores que componían estos grupos de intelectuales..."

Ascolani: Los primeros problemas ocurrieron acá en el.. desde mediados del 74 y fundamentalmente en octubre del 74, cuando llegaron las primeras condenas a muerte, para algunos condena a muerte para otros amenazas, y demás, de las 3As, y eso produjo un desvanecimiento en Psicología, muchos se fueron, etc. Después, durante la época del proceso había una materia que se llamaba Socioanálisis de la institución y dinámica de grupo, o algo así, lo de institución nunca se dió porque era un tema tabú."

Ovide: "(Os '70) Era un período también de grandes contradicciones, era un período de grandes contradicciones (dos veces), era un período de grandes luchas, donde el espectro de la muerte nos perseguía. Hablo de la muerte real y de la muerte simbólica. Todos los días estábamos pensando qué nos podía ocurrir, porque había serios enfrentamientos, pero también qué nos podía ocurrir intelectualmente. Yo creo que los académicos nunca estuvimos tan inseguros como en aquella época. Pero una inseguridad que pudo haberse transformado, digamos... en productiva, verdad? Lo que pasa que los acontecimientos sobrevinieron con una rapidez extraordinaria."

"Giuníspero: Y a la época este... estamos hablando de una época que había un gobierno militar [primeros años de la década de 70], que se estaban generando las resistencias hacia la dictadura, que su juventud, en su gran mayoría abrazó la militancia como una alternativa, los ideales de la liberación creo que los podemos llamar así, el mundo estaba dividido en términos de capitalismo y socialismo claramente, o también en comunismo. Había una gran ilusión a respecto de lo que podría pasar en los países comunistas, eh... había casi una creencia de que la humanidad se iba a organizar para ese lado, desde esos parámetros, y muchos jóvenes, inclusive en ese momento entraron en lo que se llamó la resistencia armada, o la lucha armada, y bueno, en Argentina se vivieron años de mucha

política, enfrentamiento, las instituciones temblaban, sobretudo en los años 72, 73, hasta que bueno, para muchos jóvenes, la juventud peronista, la vuelta de Perón marcó una nueva alternativa, una situación donde se empiezan a calcular algunas ilusiones y se empiezan a facturar también, una [?] de las relaciones políticas, bueno... y el deseniace, y las alternativas drásticas de la represión militar..."

Nestes depoimentos, embora exponham-se diferentes pontos de vista, é possível observar, também várias convergências.

Em primeiro lugar, referem-se à época da ditadura do General Onganía, da resistência e da luta contra ela. Revelam o paulatino envolvimento posterior que desembocou na luta política, e apenas um dos entrevistados fala da luta armada. Coloca-se a questão do envolvimento direto, dando relevância à orientação militante do trabalho docente em detrimento da militância política fora da universidade. Por último, identificam o fim com violência, repressão e morte.

Nesse sentido, outro dado significativo apresentou-se nos depoimentos: facilmente é percebida a recorrência de duas datas paradigmáticas: o conhecido ano de 1976, momento do golpe militar, e o ano de 1974.

Na verdade, a partir do retorno do peronismo ao poder, em 1973, o choque entre a direita nacionalista e a esquerda começou a se manifestar. Antes disso, em junho desse ano, quando Perón chegou a Buenos Aires e centenas de milhares de pessoas se reuniram nas imediações de Ezeiza para recebe-lo do exílio na Espanha, grupos de extrema direita atacaram a tiros os grupos de esquerda.³⁰

Nesse contexto, surgiu a "Triple A" (*Alianza Anticomunista Argentina*), bando armado clandestino que era financiado e controlado pela direita

³⁰ In: Rock, D. *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires, Ariel, 1993.

peronista, encabeçada por José López Rega, ministro de Bem-Estar Social.

Rock (op. cit.) faz um balanço desse momento:

"Hacia fines de mayo de 1975, la prensa contabilizó más de quinientos asesinatos durante el año anterior, en su gran mayoría de militantes de izquierda. La cuestión pasaba por definir si el país se habría de convertir, como lo deseaban los Montoneros, en "la patria socialista", o en su defecto se habría de consolidar "la patria peronista", controlada por las bandas de ultraderecha y por el sindicalismo reaccionario". (p:224)

Muitos professores foram o alvo predileto desses grupos, que se fizeram sentir fortemente no âmbito universitário a partir de 1974. Para incrementar ainda mais esse panorama complexo, os militares tinham-se convertido no objetivo mais visado das organizações guerrilheiras.

Quando em outubro de 1974 o ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo)³¹ assassinou Jordán B. Genta -que encabeçava uma das linhas mais duras das Forças Armadas e proclamava uma nova ditadura militar capaz de restabelecer os Principios Católicos, Romanos e Hispánicos que "fundaram a Patria". Isabel Perón autorizou o Exército a acabar com a guerrilha liderada pelo ERP na provincia de Tucumán, ampliando posteriormente -em 1975- a autorização para todo o país. Nesse mesmo momento, mediante uma nova lei instituíram-se tribunais de guerra para julgar os "subversivos".

Mais tarde os conselhos de segurança interna e de defesa nacional, subordinaram a polícia aos comandantes militares, outorgando ao Exército o poder para intervir nas universidades e nas fábricas. Note-se que, mesmo antes do golpe, a segurança nacional estava em mãos dos militares, como observamos na transcrição abaixo:

³¹ O Partido Revolucionario dos Trabalhadores, de inspiração trotskista, tinha se desdobrado em La Verdad e El Combatiente, em 1968. Este último - dirigido por Mario Santucho - criou o ERP, enquanto o primeiro -liderado por Nahuel Moreno-

*"Hacia fines de 1975, los generales restablecieron plenamente la vigencia de la doctrina de la seguridad nacional y acordaron la táctica de las "desapariciones" para aterrar a la población y prevenir que la guerrilla obtuviese apoyos. El razonamiento en que se fundaba esta táctica consistía en que, una vez aislada, la guerrilla podía ser aniquilada."*³²

O objetivo de aterrorizar a população foi atingido, como ficou evidente nos depoimentos anteriores e torna-se ainda mais significativo no que apresentamos a seguir:

"Ageno: Bueno llega el 75 y la mayor parte de los profesores fuimos cesanteados, directamente y volvemos en el 84.

Pregunta: Y no se le ocurrió salir del país porque no había sido amenazado, me decía antes.

Ageno: Yo no había sido amenazado y no tenía contactos para ir a ninguna parte, aparte que era muy complicada mi familia, de hecho era separado, tenía tres hijos (...)... cómo hacía?

Pregunta: y ni tenía filiación con ningún partido directamente...

Ageno: no, no estaba afiliado a ningún partido, pero de todas maneras el programa (de la cátedra) tenía una fundamentación marxista con lo cual ya era suficiente. (...) Yo no sé cómo me salvé, nosotros dormíamos en mi departamento, era un departamento de todo un piso no? que tiene dos entradas, una directa y otra común, así que nosotros dormíamos... tirábamos un colchón en el living y llamábamos al ascensor que entraba directamente al departamento y dejábamos abierta la puerta, porque ya había dos puerta una que se podía subir, acceder por la escalera y esta directamente por ascensor entonces dormíamos con el ascensor abierto (...) la idea era dejar estacionado el ascensor en un entrepiso que en principio usuarios no podían acceder (...) después conseguimos también que nos prestaran unos amigos una casa acá en Baigorria, este, y al anochecer bueno cargábamos nuestro hijo que era chiquito y nos íbamos a dormir allá y volvíamos a la mañana, qué sé yo como uno no tenía total idea de todo lo que pasaba, porque eso a los tipos que querían agarrar los sacaban de los lugares de trabajo, los sacaban de cualquier lugar, y la noche bueno porque la noche normalmente eran los momentos en que se hacían la mayor parte de los operativos, nada más, pero si te querían agarrar te agarraban, además mi cuñado era dirigente de montoneros, estuvo preso y después lo asesinaron cuando salió en el 83."

1.9 Outras perspectivas da DG: lendo-as através de fragmentos

Se na maioria dos momentos foi possível fazer uma leitura objetiva, clara e precisa do que os entrevistados narraram, sobre alguns aspectos encontramos informações fragmentadas, beirando a imprecisão ou os "não

fundiu-se com um setor do Socialismo Argentino, dando origem ao Partido Socialista dos Trabalhadores (PST), em 1972.

ditos". Essas revelações foram as que não se apreentaram nas primeiras leituras, não saltaram facilmente dos dados oferecidos nos relatos. Tais referências dizem respeito a outros episódios onde se desenvolveram experiências de DG, aparecendo fundamentalmente dois: o primeiro, ao mesmo tempo em que se implementava na universidade; o segundo, após o colapso, ou seja, durante a ditadura militar.

Essa "omissão" pode não ter sido nem intencional nem inconsciente, pode ter-se verificado em decorrência de nossas perguntas iniciais, nas quais fizemos referência à Dinâmica de Grupos nos primeiros anos da década de 70. No entanto, a consideramos um *lapsus* interessante de ser analisado, tanto do ponto de vista da pesquisadora como dos entrevistados.

Faz-se necessário destacar que nossa atenção aguçou-se a partir de uma informação oferecida entre as várias trocas epistolares mantidas com pesquisadores argentinos. Essas omissões ou "subentendidos" fazem referência ao uso da metodologia denominada Dinâmica de Grupos durante a ditadura militar. Vejamos em continuação:

Alberto: "Después creo que se siguió dando algo de dinámica de grupo durante el proceso pero yo no estuve, así que no se bien qué pasó."

Ovide: "Usted conoce todo lo que ocurrió en el país, después vino la última dictadura, barrió con todo aquello, por lo que yo sé la concepción de una dinámica era muy formalista, muy funcionalista y muy aséptica, no? Es decir, ya no era aquella dinámica del grupo de aprendizaje, de discusión, de reflexión, de auto-formación desde una perspectiva crítica, sino lo que sobrevino fue una perspectiva a-crítica, más bien, no? Quedarse en la técnica..."

³² Rock, D. (op. cit.) p. 226.

Nestes depoimentos observa-se que quase de uma forma velada percebe-se a afirmação de que a dinâmica de grupos seguiu desenvolvendo-se na universidade, embora com orientação diferente, eminentemente técnica. Durante o *Proceso de Reorganización Nacional* -como foi auto denominado pelos militares no poder e teve início em 1976- a dinâmica de grupos foi utilizada na Faculdade de Humanidades da Universidade de Rosario, promovida pela *Pedagogia da Liberdade em Ordem*, de Bruera, então ministro de Educação. Importa afirmar que a dinâmica agora, tinha uma função política diferente.

No depoimento que apresentaremos a seguir, apresenta-se um novo dado, muito interessante porque faz referência ao uso da metodologia para outros fins, fora da universidade e dos institutos de psicologia, nesses primeiros anos da década de '70.

Ovide: "Yo fui un docente que trató de instrumentar esto, no es cierto? por mi compromiso político de entonces, ignoré otro tipo de cosas, no tuve acceso (...) a lo que hacían estos grupos, instalados en las universidades de Buenos Aires y Rosario, desde la adhesión que hacían a la política oficial. Es decir, yo no he tenido acceso a cierto tipo de experiencias que me constan, por información de terceros, que se han estado haciendo para la formación de cuadros, por ejemplo. Donde operaba mucho de este tipo de cosas. Yo le puedo decir lo que hacíamos en un plano muy recortado, muy recortado, (dos veces).

Neste último, adverte-se que a dinâmica de grupos também servia a outros fins, embora não sejam explicitados: os da formação de quadros políticos. Essa é uma das perspectivas que se abrem para futuro aprofundamento.

1.10 Registros e materiais

Dentre as características mais marcantes da época, a da valorização da *praxis* e a escassa preocupação com os registros. Como veremos ao longo do trabalho, essa foi uma constante em todas as experiências.

Ovide: “Las lecciones fueron de lo más variadas. Yo mismo no tuve el cuidado de hacer registro para después someterlo a una investigación ex-post-facto, como se dice en la jerga, no es cierto? Porque yo mismo tuve problemas políticos y los pocos registros que tenía me fueron incautados, robados, incluso fueron sospechados de... por eso la sesantía, fueron sospechados de una dimensión política que no tenían, no tenían porque no era ese el propósito. Fueron pocos registros, algunos los descuidé no los hice, porque no me planteé un objeto de investigación que me obligara a sistematizar desde los registros hasta... bueno... los emergentes. (...) Yo no he hecho una investigación, no se en que estado se encuentra ese material, creo que es una cosa difícil de hacer, porque está muy desparramada. (...) Yo lo que puedo aportar son estos datos empíricos, desde la experiencia personal, desde la vivencia”.

Além da incúria com a documentação, na segunda parte do depoimento podemos observar outra característica marcante: a obsessão dos repressores com a destruição de qualquer tipo de registro que tivesse relação com o trabalho desenvolvido. A par do aniquilamento físico, procedia-se à destruição dos materiais que poderiam servir como *suportes* da memória. Ao longo do trabalho iremos aprofundando este tema.

Capítulo 2

A Oficina Total ("Taller Total")

Esta experiência pedagógica, organizada sob a forma de *oficinas*, foi desenvolvida inicialmente nas Faculdades de Arquitetura.

Importa observar uma particularidade do ensino da arquitetura: principalmente a partir da ruptura que significou na Argentina a queda do peronismo, esteve organizado em forma de oficinas verticais, entendidas como um local de trabalho, dirigidas por um arquiteto e da qual participavam alunos de segundo a quinto ano.

Os antecedentes históricos da oficina podem ser encontrados no "atelier" da Academia Francesa cujos sujeitos eram o "mestre" e o "aprendiz" ou anteriormente, nas Escolas de Artes e Ofícios, do século XIX.

Onde, então, a originalidade da chamada Oficina Total? Tradicionalmente, o trabalho em oficinas ficava restrito às disciplinas de cunho prático, como desenho ou projeto, por exemplo. Esta experiência, entretanto, consistiu na incorporação de *todos os/as* docentes e alunos da faculdade na execução de uma proposta pedagógica comum, interdisciplinar e com um desenho curricular inovador.

Alem disso, todo o trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir de duas premissas básicas: a arquitetura é uma profissão de caráter eminentemente social e o seu ensino deve partir da análise da sociedade e suas necessidades, numa gestão democrática participativa.

O objetivo precépio da Oficina Total, em função do qual se organizaram docentes e alunos, foi delineado nos *“Fundamentos básicos del Taller Total”, propondo:*

“Proyectar al alumno a una realidad que abarca y determina en cierta medida su quehacer actual y en la cual deberá comportarse como miembro activo en una co-gestión constructiva del conocimiento. En otras palabras, contribuir a la obtención de una transferencia real. Instrumentarlo en una organización de pensamiento y acción (Método) para desarrollar en él la capacidad de comportarse ante situaciones nuevas con exactas apreciaciones, con un mínimo de error, como así también en el adiestramiento de toma de decisiones.” (pag. 5)

Seus ideólogos e implementadores, justificaram este objetivo a partir da constatação, nas instituições de ensino superior, do fenômeno de compartimentação do conhecimento, situação que desde uma perspectiva crítica prejudicava a integração de disciplinas que, necessariamente, deveriam confluir no estudo dos problemas urgentes da atualidade do país, ao invés da superposição de esforços e falta de comunicação traduzidos em tentativas isoladas e limitadas.

Como veremos a seguir, foram acontecimentos marcantes próprios da dinâmica interna do curso de Arquitetura que, num momento de transformações radicais na universidade e na sociedade, foram gerando um processo de cambio que desembocou na experiência *“da Total”*, como a chamam seus participantes.

A experiência da Oficina Total que apresentamos neste capítulo, como veremos, não foi a única da época. Desenvolveu-se na Faculdade de Arquitetura da Universidade Nacional de Córdoba.

Esta universidade criada em 1613 –embora só a partir de 1634 obteve a faculdade de conferir graus- foi o único centro de estudos superiores que existiu, durante a época colonial no território argentino.¹

Foi também o cenário onde tomou forma o processo que culminou na Reforma Universitária, passando a assumir-se como instancia crítica frente aos problemas internos e externos da universidade, cujo "discurso" serviu à modernização e democratização universitária em diferentes momentos e locais ao longo do século XX.

Portanto, podemos afirmar que a universidade foi hospedeira da tradição cultural conferindo identidade à cidade de Córdoba ao longo da sua história, tanto assim que é habitualmente chamada "Córdoba la docta".

Como características importantes da cidade de Córdoba, podemos destacar um significativo crescimento populacional a partir da segunda metade do século (de 51,5% no período compreendido entre 1947-66; que era inferior ao de Mar del Plata e Bahía Blanca, conquanto ligeiramente superior ao de Rosario e Tucumán). A este dado referente aos habitantes, somou-se nesse mesmo período, considerável progresso industrial, representado, principalmente, pelo estabelecimento de duas firmas: IKA Renault e Fiat² que se instalaram em Córdoba incrementando-lhe o impulso desenvolvimentista.

¹ Logo após a conquista, a Universidade é implantada na América Espanhola. A primeira foi fundada em 1538 em Santo Domingo (América Central), a sexta é a de Córdoba, fundada pelos jesuítas sob os moldes da velha Universidade de Salamanca e sobretudo da nova Universidade de Alcalá (hoje Complutense). (Sanchez: 1949, Weinberg: 1984, Trindade: 1999) Para maiores informações acerca da história das universidades argentinas ver um trabalho já clássico: Martínez Paz, F. El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis. Córdoba, UNC, (5ª ed.) 1986 e Miranda, E. La formación del sistema universitario nacional. Desarrollo y crisis (1880-1946) Córdoba, UNC, 1996.

² Dados extraídos de F. Delich, op. cit.

2.1 As entrevistas, os/as entrevistados/as e a ética

Para conhecer tanto os homens como as mulheres responsáveis pela criação e implementação desta experiência, suas buscas e necessidades naquela época e, assim, entender melhor o trabalho por eles realizado, foram feitas oito (8) entrevistas, distribuídas equitativamente pelas equipes de professores que as realizaram: três (3) arquitetos, três (3) professores da área denominada AES (1 advogada, 1 socióloga e 1 antropólogo) e duas (2) pedagogas.

Reiteramos que, pela recuperação destas memórias não estamos procurando encontrar "elos perdidos", numa perspectiva linear evolutiva, mas de proporcionar novas leituras, descobrir a multiplicidade de formas com que os sujeitos trabalham suas memórias, a partir da elaboração dos depoimentos orais, ou seja, das novas fontes produzidas.

Dessas entrevistas, sete (7) foram realizadas na cidade de Córdoba, sendo que quatro (4) se desenvolveram em ambientes relacionados à Universidade, embora nenhuma tenha sido realizada na Faculdade de Arquitetura; uma (1) foi feita na residência de um arquiteto, a segunda no estúdio de outro e a última, no local de trabalho da entrevistada, em Santiago de Chile, onde atualmente reside.

Cumpramos destacar que *cada uma* destas entrevistas - assim como todas as outras realizadas para este trabalho - foi muito importante, representando além do conteúdo, uma experiência de aprendizado. Este se reconhece, prioritariamente, na singularidade de cada uma das pessoas entrevistadas, que, conquanto pertencessem todos a um mesmo coletivo.

Cientes de que ao fazer uma entrevista invadimos o espaço do entrevistado

e tomamos seu tempo, faz-se necessário destacar que por todos fomos recebidas cordialmente e, para nossa surpresa, percebemos que, naquele momento -maio de 1998- estava começando a ser realizado um processo de resgate da memória pertinente à experiência que nos ocupava.³

Surpresa, como assim? Porque em outros âmbitos, o esforço pela recuperação da memória era quase inexistente, chegando muitas vezes a uma negação ou "apagamento" muito forte.⁴

É conveniente destacar, que ainda neste contexto onde se reconhecia a necessidade da lembrança, do passar a limpo, da luta contra o esquecimento, algumas pessoas negaram-se à proposta de uma entrevista.

Uma delas, Madalena⁵, alegou que há muito morava no México - precisamente desde a época do exílio - estava em Córdoba de passagem e "não se lembrava de nada" do acontecido naquela época.

Em outro caso, no primeiro contato com Elisa⁶, foi possível observar a emoção que lhe suscitou a lembrança do ocorrido, ligada a um fato afetivo recente, e negativo. Ante sua relutância à concessão da entrevista, não insistimos porquanto não nos consideramos suficientemente preparados para mexer com tanta afetividade depositada naquelas antigas lembranças. Talvez "preparados" não seja a palavra mais adequada neste caso. Nosso questionamento além do

³ Um desses trabalhos é a Dissertação de Mestrado a ser defendida na Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Córdoba por Nora Lanfri, e outro é um livro, que está sendo escrito pelo docente/arquiteto/protagonista Benjamín Elkin, ainda sem data de publicação.

⁴ Um exemplo desse "apagamento da memória" poderá ser observado no capítulo seguinte, em que faremos referência à Oficina Total que se desenvolveu na Universidade de Rosario.

⁵ A identidade desta pessoa foi mantida em sigilo, foi-lhe atribuído nome fictício.

⁶ Elisa também é o nome fictício atribuído a esta entrevistada.

aspecto ético foi o seguinte: qual o "direito" que eu tenho, como historiadora, de suscitar lembranças muito dolorosas que visivelmente não estavam suficientemente elaboradas pela entrevistada? Seríamos capazes de "conter" a entrevistada ante um possível descontrole que redundasse em pranto? De fato, não possuímos o instrumental dos psicanalistas, pelo exercício da profissão habilitados a lidar com crises dessa natureza.

Cautela, prudência, respeito, ética... provavelmente a mistura de todo isso funcionou não somente ante essa situação, mas ao longo de todo o trabalho de campo.

A ética é, precisamente, um dos problemas essenciais envolvidos na produção do documento oral, a partir do compromisso que o historiador deve assumir com a "escuta" em relação ao outro, garantia e penhor de sua dignidade. Como afirma Portelli (1997)⁷, *"o significado e a ética dos contatos humanos diretos, na experiência do trabalho de campo, são imprescindíveis ao significado e a ética no exercício de nossa profissão."* (p: 15) E continua: *"O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral."* (p:17)

Posteriormente, na análise dos dados, a ética também imperou contra formas de manipulação e estratégias de deturpação, por mais sutis que pudessem ser.

⁷ Alessandro Portelli. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Perelmutter, D. Antonacci, M. (orgs.) *Ética e História Oral. Projeto História Nº 15* São Paulo, Abril de 1997. Nesse mesmo número é possível encontrar uma série de reflexões acerca da problemática da Ética na História Oral, decorrentes do Seminário do mesmo nome, organizado pelo Programa de História da PUC-SP.

Outra entrevistada, Clarisa ⁸, não se negou à concessão da entrevista, mas afirmou, categoricamente, logo ao contato telefônico: "Vamos conversar, mas eu não me lembro de nada".

Sua história foi narrada de forma relutante e entrecortada, o que nos indicava que, assim como as demais, ela ficara extremamente traumatizada com as experiências da repressão. Nenhuma de suas afirmações foi totalmente positiva quanto ao seu próprio papel como participante, e seu desempenho foi praticamente excluído das lembranças, pois não conseguia sentir-se segura ante determinadas questões.

A prova dos efeitos traumáticos pode-se observar nas reticências de suas lembranças. Os conflitos e os sentimentos perturbadores eram reprimidos da memória consciente ou colocados num canto tão longínquo do qual saiam apenas entrecortados, e isso mesmo ante pergunta direta que lhe formulamos. Remetendo-nos novamente ao tema da ética, naquele momento, não nos sentimos à vontade para pressioná-la a "lembrar-se" de mais nada. Como acontece frequentemente neste tipo de trabalho, só na hora de desligar o gravador, a entrevistada conseguiu compartilhar conosco as causas do exílio, dados da sua família, o cotidiano da sua vida naquela fase. Essa parte do relato não consta da gravação.

2.2 As Origens da Experiência: Da *Escola à Faculdade de Arquitetura*

Quando questionamos as *origens* desta complexa proposta organizativa da Faculdade - e este fato é importante ser destacado: a proposta abarcava a

⁸ A esta entrevistada também foi atribuído um nome fictício.

Faculdade como um todo, diferentemente da Dinâmica de Grupos que era interna a cada disciplina - dois dos três arquitetos que entrevistamos coincidiram ao assinalar uma mesma época, reportando-se aos anos da queda do Peronismo, em 1955, passando pelos efervescentes e produtivos anos '60 para, posteriormente, analisar, a partir de 1966, o período iniciado na Universidade a partir do golpe de Onganía.

Retrataram a situação inicial da Arquitetura em Córdoba, apontando alguns problemas: a Faculdade estava extremamente vinculada e até dependente da Engenharia e já se trabalhava com oficinas, mas cada uma tinha um professor que se considerava como "dono". Vejamos o longo depoimento de José:

"De alguna manera en las escuelas de Arquitectura pasó algo así: los talleres tenían sus patronos, sus dueños y los profesores famosos tenían sus talleres y enseñaban a la manera de ellos. El taller en la Facultad de Arquitectura prácticamente entra medio en crisis con el movimiento moderno, que en Europa se plantea muy anteriormente a la Argentina, que cuando yo entro a la Facultad de Arquitectura en el 55, está en el estertor del neo-clásico (...) La arquitectura moderna en Argentina y en Córdoba había tenido algunos exponentes muy particulares y el título que se le había dado anteriormente en una época era la del ingeniero-arquitecto, que alguna gente lo tuvo, como el arquitecto Lochenzo y el arquitecto Ermandil. Parece que prácticamente el arquitecto es un desprendimiento de la ingeniería, y la ingeniería lo tenía un poco como especialidad. En Ingeniería el arquitecto era el que no calculaba y hacía las cosas lindas. Pero el currículo de la Arquitectura empezó a tomar autonomía en la medida en que tomó conciencia de su propia disciplina. (...) En realidad nosotros diseñamos el habitat de la gente y le agregamos una cualidad estética que es calidad al mismo tiempo, a todo lo que es construible, porque hay mucha gente que construye. Recién entonces se hizo Facultad.

En el año 55, cuando vino la quiebra institucional,⁹ a Jaime Roca, que era un arquitecto de acá de Córdoba muy importante, socialmente sobre todo, y había sido

⁹ Ao falar dessa ruptura, o entrevistado faz referência à quebra política que se produziu com a queda do Peronismo.

hechado de la Universidad Nacional durante el período peronista,¹⁰ lo nombran interventor de la *Escuela de Arquitectura* para hacer la *Facultad de Arquitectura* y ahí nace la facultad. Y son traídos una cantidad de arquitectos extranjeros, exilados de la historia fascista. (...) A Córdoba vinieron, con ideologías muy distintas, La Padula, Tedesqui y Deboto."

Nossos depoentes, embora apresentem posições políticas e acadêmicas diferenciadas -tanto naquela época, quanto no momento da entrevista- coincidem no balizamento desse marco político -a queda do peronismo- a partir do qual se produz um "antes" e um "depois" na *história da arquitetura cordobesa*.

Isto porque, como podemos observar na narração apresentada, após a queda do peronismo, produziu-se uma ruptura entre a Escola de Arquitetura (criada em 1953) e a Faculdade de Engenharia da qual dependia, para ser criada em 1956 a *Faculdade de Arquitetura e Urbanismo*, que adquiriria identidade própria.

Até esse momento, a arquitetura estava visivelmente impregnada de conceitos da Engenharia e os docentes eram todos engenheiros. Um dos nossos depoentes afirma que durante o peronismo, no curso de Engenharia se priorizava uma formação geral de "engenheiro civil" e que, para uma habilitação que permitisse construir, ministrava-se em um ou dois anos os conteúdos que na arquitetura levavam seis.

Esse processo de abertura após 1955 foi-se gerando -segundo o mesmo depoente- a partir de necessidades da por ele chamada "classe dominante",

¹⁰ Neste trecho é possível observar, tal como na experiência que apresentamos anteriormente, um fato que foi comum a todas as universidades argentinas: o afastamento forçado de todas aquelas pessoas que não compartilhavam da ideologia peronista.

definida por Benjamín como *"gente de inquietudes, inquietudes intelectuales y artísticas, había muchos poetas, había muchos músicos que formaban parte de esto que se esperaba como un crecimiento cultural"*.

Eloqüente é o depoimento deste arquiteto, ao relatar a nova fase da faculdade e o obscurantismo a que tinha estado submetida a arquitetura no período anterior:

"Recién cuando cae Perón y cuando viene una camada muy grande y jóven de nuevos arquitectos que querían que se cambiara esto, porque realmente esto trastabillaba sin que lo empujaran, empezamos a saber que existían, en otras partes del mundo, tipos que hacían cosas realmente importantes, que pensaban, escribían, hacían libros, había publicaciones, prácticamente no teníamos nosotros bibliotecas, no había cosas que nos permitieran saber que en la otra parte del mundo (estamos hablando de mitad de siglo, no estamos hablando del 1600, al filo del comienzo de la televisión) existían tipos de enorme ressonância: "Raile, Deluicié, Albarito" tipos de todas partes del mundo, Francia, EUA, los países nórdicos y en Japón. Nosotros no sabíamos, no conocíamos. (...) durante los três primeros años de la carrera (yo estuve 4°, 5° y 6° con los nuevos docentes) pero los três primeros años de la carrera, yo tuve *una* visita de *un* arquitecto por año, cuando éramos ciento y pico, es decir, a los ciento y pico nos pasó lo mismo..."

2.3 Ares de renovação: arquitetura moderna e novos problemas

Com os novos professores que ingressaram após 1955, a maioria deles exilados europeus, a Faculdade organizou-se nos moldes da arquitetura moderna, adquirindo grande importância na Argentina. Processos similares tinham acontecido em outras Faculdades de Arquitetura do país, principalmente Rosario e Buenos Aires, e isto propiciou uma grande renovação na área.

Pouco tempo depois, outros arquitetos começaram a lecionar na Faculdade. Em alguns casos, eram os próprios alunos, antes de finalizar o curso (como

docentes-alunos). Em outros, os próprios formados pela Faculdade de Arquitetura de Córdoba. Nossos entrevistados encontravam-se nestes grupos, e começaram a perceber, como continua contando José, que:

"lo que hacíamos y lo que proponíamos como docentes no resolvía las cosas, no resolvía el problema, no lograba educar, no lograba solucionar los problemas de educación que nosotros habíamos tenido, la dicotomía entre por ejemplo un profesor visibilista como Burderolli, que planteaba la percepción como modo de organizar esto, la posición de un Rébora que planteaba la arquitectura a lo mejor con un enfoque social y la posición de un Tedesqui que planteaba la historia de la arquitectura como estructurante o con una visión topológica. Eran fracturas muy grandes entre una posición y otra. (...)".

O próximo trecho, agora do depoimento de Benjamín, também é elucidativo, já que ele encontra como uma das causas deste problema o fato de que,

"Los profesores que llegaron, no eran maestros, eran arquitectos. Es decir, no fue pensada la incorporación de ellos como un avance en términos pedagógicos, de la enseñanza en la universidad. Sino como un reemplazo inevitable de malos arquitectos por buenos arquitectos. (...) [No entanto] este grupo tuvo la responsabilidad y la soberbia de no pensar que había otras cosas que podían ser incorporadas, como ser, la pedagogía."

A arquitetura apresenta, pela sua própria idiosincrasia, um *status* ambíguo entre os centros profissionais e as escolas de arte. A arquitetura é uma profissão sólida e dotada de importantes funções sociais, mas também tangencia as belas artes e, como afirma Shön, "*las artes pueden sentirse incómodas en las estructuras de investigación que caracterizan a las modernas universidades.*"¹¹

¹¹ Donald Shön. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992. Este autor, analisa o ensino de arquitetura, afirmando que a "oficina de desenho" própria deste curso, facilita a emergência do "prácticum reflexivo".

Na palavra de um dos nossos entrevistados: "*arquitectura es la materia que estructura toda la carrera, Composición arquitectónica se llamaba en aquella época, ahora se llama Arquitectura, es la materia que se repite del primero al último año, la materia que estructura, la materia de diseño.*"

Pela influencia das artes, o ensino da Arquitetura -na Argentina, desde a queda do peronismo (mas esta modalidade pode-se encontrar internacionalmente)- apresenta características próprias se comparado a outras profissões tradicionais, pois se organiza em oficinas: oficinas verticais, oficinas de desenho. Este era um dos aspectos da arquitetura "moderna", também destacado por esse autor.

No entanto, podemos observar nos depoimentos, que esta organização não foi suficiente, já que alguns problemas começaram a aparecer e a incomodar: o primeiro, resultante da nova estrutura da Faculdade, fortemente apoiada sobre as *cátedras*, totalmente autônomas, espécie de feudos -que de alguma forma fazem lembrar a organização atual- com reiterações ou superposição de conteúdos, também visões totalmente diferenciadas entre os professores.

O fato de ter incorporado novos docentes que renovaram a *visão* da Arquitetura, não trouxe como consequência um questionamento do *ensino* da Arquitetura quanto aos métodos didáticos, mecanismos, procedimentos, etc.

Assim sendo, encontramos o caso tão comum dos profissionais que, sem reflexão pedagógica suficiente, chegam à Universidade e acabam reproduzindo a "didática vivida", à qual foram submetidos ao longo de sua vida escolar, e que muitas vezes converte-se em empecilho para a mudança que deve ser

orquestrada pelos professores, desde que, convenientemente preparados para a função.

Ou seja, a arquitetura apresentava naquele momento diversos problemas intrínsecos que oscilavam entre a arte e a profissão. Enquanto profissão, a arquitetura devia adquirir um status próprio, longe da faculdade de engenharia. Mas, quem se preocuparia com as questões pedagógicas? Quem pensaria caminhos para melhorar o *ensino* da arquitetura? Precisamente estes novos profissionais, docentes que, a partir dessas interrogações, imprimiram originalidade à arquitetura, criando num período posterior a Oficina Total.

Com efeito, este processo não se produziu linearmente, já que, como afirmamos no início deste capítulo, uma outra ruptura tinha sido destacada unitariamente pelos entrevistados, os três arquitetos: aquela ocasionada pelo golpe de estado do General Onganía.

Nesse momento, tal como colocamos reiteradas vezes neste trabalho, as universidades passaram por um processo de intervenção, perdendo a autonomia que tinham durante a última década. Juan Carlos assim se lembra desse período:

"Si yo voy... quizás por una situación más analítica, una visión particularizada de lo que era la especificidad de la arquitectura en esa época, de una gente joven que bueno, que eran unos arquitectos prácticos y que por una razón de carácter político, en los años 60, en el año 66 somos separados de la facultad, por Onganía. Eramos jóvenes, eramos casi todos jefes de trabajos prácticos, junto con un grupo importante de arquitectos en esa época, que eran los arquitectos más prestigiosos de Córdoba, y a la vez eran las autoridades de la facultad, y con Onganía, un grupo de alrededor 66 arquitectos somos echados de la Facultad por el proceso militar. Y a partir de esa época, muchos nos dedicamos a la tarea profesional, en general con éxito (...) y la Facultad quedó olvidada. En realidad (...) algunos de nosotros, en mi caso particular, no habíamos sido echados sino que habíamos sido suspendidos, (...) entonces intento volver, dado que se había

terminado mi suspensión, pido al Decano si yo puedo volver y me dice que sí, siempre que me porte bien. Yo le digo: yo nunca me porté mal, yo me fui por una nota, que me acuerdo que fue de adhesión a los movimientos estudiantiles contra el golpe militar..."

También Benjamin o recuerda com êntase nas datas:

"yo entré [a trabalhar] en el mismo año que me recibí, en el 57 hasta el 66 que somos hechados por primera vez, en el 66 con Onganía."

E José, cuja denúncia chega a ser estarrecedora:

"Hubo una fractura muy grande, que ocasiona en realidad Onganía, cuando Onganía entra a la facultad de arquitectura otra vez produce una disjunción, se interrumpe el proceso, se va mucha gente afuera, entre ellos se va Taranto, el titular y una cantidad de gente, y queda todo vaciado, en la facultad, de un sector. Los hechan, porque hacen una huelga. La noche.. digamos, no olvidemos que así como en Arquitectura tenemos la noche... digamos tiene "La noche de los lápices", Onganía tiene "La noche de los bastones largos", en la universidad, no es cierto? y en Córdoba, en la facultad de arquitectura se expresó una huelga de un grupo de docentes, del titular mío... (...) Pero lo importante es que en ese momento, al crear Onganía, es decir, se produce un shok, manda un delegado interventor que era de la derecha de la Unión... del partido demócrata de Córdoba (...) una ordenanza buscaba a Sabalía, se produce un movimiento que hace una huelga contra el gobierno, entonces son hechados. Entre ellos un profesor muy prestigioso como Giver Pop, que no hace la huelga, sino renuncia, directamente renuncia, dice: yo estoy en contra y le renuncio al gobierno nacional, no quiero estar en esta universidad (y entró por concurso!), es muy buen profesor. Se crea un vacío, pero con un desmanejo tan brutal... yo me acuerdo, yo era jefe (de trabajos prácticos) de Rébora y Urré Sabalía me ofrece ser titular: "Escucheme, yo no sé ser titular, apenas estoy aprendiendo a ser jefe de Trabajos Prácticos, no puedo ser titular. No. No por ideología, ni porque al viejo lo hecharon, sino porque no tengo condiciones, al margen de eso, no estoy preparado para esto." Se crea esto, entonces se crea como una especie de *melange*, es una cosa muy... hay de repente titulares que son chicos jóvenes, hay gente muy valiosa que se va, gente respetada que está afuera"

Nestes trechos selecionados podemos observar uma quantidade significativa de informações interessantes de serem analisadas.

Dentre os dados mais eloqüentes dos depoimentos sobre a intervenção das universidades, encontra-se o número significativo de arquitetos que foram "mandados embora" da Universidade de Arquitetura de Córdoba (66), sendo que a causa foi a participação "numa greve".¹²

Greve esta realizada em reação ao clima repressivo instalado nas Universidades do interior do país que tinha chegado ao extremo mais radical quando foi assassinado nas ruas de Córdoba o estudante Santiago Pampillón, em setembro de 1966, além da noite de terror lembrada como "La noche de los bastones largos", em referência aos instrumentos usados para reprimir estudantes da Faculdade de Ciências Económicas da UBA.

Nosso depoente, logo no início de sua entrevista, menciona um outro fato marcante que resultou no sequestro e morte de vários jovens durante a *posterior* ditadura militar, quando era presidente o também general Videla. Essa noite, conhecida como "La noche de los lápices", foi protagonizada por estudantes de segundo grau que reclamavam pela suspensão do passe gratuito nos ônibus

¹² Em Buenos Aires até o 15 de agosto de 1966, segundo dados publicados na Revista Primera Plana, 14% do corpo docente optou por renunciar, sendo 294 docentes da Faculdade de Ciências Exatas, 234 de Arquitetura, 208 de Filosofia e Letras, 181 de Engenharia, 15 de Ciências Econômicas, 24 de Medicina, 10 de Direito e 2 de Agronomia. Na mesma revista, uns meses depois, retratava-se uma realidade ainda mais desoladora: equipes inteiras de pesquisa tinham-se trasladado a outros países, tanto latinos como norteamericanos, tornando ainda mais aguda "la crisis universitaria más grave desde la época de Rosas", segundo palavras de Ricieri Frondici, antigo reitor da UBA. É bom destacar que essa "fuga" de pessoal argentino altamente qualificado, principalmente para os Estados Unidos é uma constante a partir de 1950. Entre 1950 e 1966 tinham emigrado para esse país 6.543 profissionais universitários, sendo que o maior número era de engenheiros e médicos. Fonte: Departamento de Justiça dos Estados Unidos, Serviço de Imigração e Naturalização citado por Oteiza, E. La emigración de personal altamente

urbanos de La Plata. Este fato demonstra a violência física a que os militares argentinos submeteram os jovens, reiteradas vezes.

É possível observar que, num primeiro momento, na memória de José aconteceu um processo que pode-se chamar de "projeção" ou "transferência" entre dois acontecimentos ¹³, embora tenha se retratado imediatamente. Isto pode ter acontecido pela maior e mais recente repercussão que tinha tido *A noite dos lápices*.¹⁴ Também porque em ambos acontecimentos o cenário era similar: espaço público (praça, rua, etc.), juventude, manifestações, reivindicações, enfrentamentos entre diferentes posições políticas, repressão por parte do governo....

É interessante constatar, também, ter José afirmado que "Onganía *entrou* na Universidade", mais especificamente na "Faculdade de Arquitetura de Córdoba". No entanto, não existe registro da entrada "real" de Onganía na Faculdade. Esta "metáfora" usada pelo entrevistado, pode-se explicar a partir da noção de memória como construção social, de carácter coletivo, exposta a flutuações, transformações e mutações constantes, próprias da dinâmica da vida histórica, com a qual mantém poderosos cruzamentos e íntimos contatos.

Na maioria das memórias existem pontos ou marcos relativamente invariantes, imutáveis, em que a memória passa por um processo de solidificação, impedindo mudanças.¹⁵

calificado de la Argentina. Un caso de "brain drain" latinoamericano. In: J. Marsal (dir.) *El intelectual latinoamericano*. Buenos Aires, 1970.

¹³ Este conceito, usado por Pollak, é exemplificado com relatos onde podiam encontrar-se dados misturados de uma ou outra guerra mundial. In: "Memória e Identidade social" in *Estudios Históricos*, V.5. N°10, 1992, 200-212.

¹⁴ Até um filme deste lamentável episódio foi feito com a volta da democracia.

¹⁵ Pollak, op. cit., 201.

Para Pollak, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva são, em primeiro lugar, os *acontecimentos vividos pessoalmente*. No caso dos nossos depoentes, eles vivenciaram e construíram a experiência que estamos analisando, estão contando a história em "primeira mão".

No entanto, existem acontecimentos que este autor registra como "*vividos por tabela*" ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São aqueles acontecimentos dos quais a pessoa não participou mas que, no imaginário, tomaram um relevo tão importante, que é quase impossível saber se participou ou não.

Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens. Aplicando o mesmo esquema, pode-se falar de personagens que realmente se encontraram ao longo da vida ou de personagens freqüentadas por tabela, indiretamente, mas que se tornaram quase conhecidas, e de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.¹⁶ No caso que nos ocupa, José não se "encontrou pessoalmente" com Onganía, nem talvez com o interventor que veio em seu nome. No entanto, consideramos que as sérias conseqüências das ações que o governo de fato implementou na universidade argentina, inconscientemente, são sentidas como cunhadas pela própria "pessoa" do então presidente, são "*vividas por tabela*".

Por último, gostaríamos de reiterar que, sem querer usar cronologias políticas, ao falar da história da Universidade argentina acabamos lançando mão delas, por dois motivos básicos: primeiro, porque recorrentemente foram usadas

¹⁶ Além dos acontecimentos e das personagens, Pollak também fala dos *lugares da memória*, fazendo referência especificamente a um lugar físico.

por nossos entrevistados; segundo, e em íntima relação com o anterior, porque estas instituições foram o alvo preferido de intervenção política dos diferentes governos, tanto o instalado em 1945, como aquele de junho de 1966 e, posteriormente, o de 1976.

Os entrevistados, falando da história do curso de Arquitetura de Córdoba, insistiram em destacar uma cronologia política ao analisar este período. Neste caso particular podemos até fundamentá-lo pelas mudanças abruptas provocadas pela Lei Orgánica das Universidades Nacionales, que afirmava na sua introdução que:

"La Revolución Argentina expresó desde el comienzo su decisión de enfrentar las anomalías profundas que afectaban el desarrollo material y espiritual de la Nación. Por ello, una de sus primeras preocupaciones fue la de restituir las Universidades al cabal cumplimiento de sus fines, haciendo cesar el estado de subversión interna que las desgarraba, eliminando los factores que pretendían transformarlas en focos de perturbación pública y asegurando las condiciones para que no se viera frustrado el esfuerzo de sus maestros, investigadores y estudiantes y las expectativas de la comunidad toda, que cuenta con ellas para el logro de sus mejores objetivos." (pag. 7)

Assim como no artigo 10 do primeiro título:

"Prohíbese en los recintos universitarios, toda actividad que asuma formas de militancia, agitación o adoctrinamiento de carácter político. Los conflictos sociales y los problemas ideológicos y políticos, podrán ser, sin embargo, objeto de estudio y análisis científicos en los cursos y tareas de investigación correspondientes." (p:12)

A subversão interna à qual a lei faz referência, não é mais do que política universitária, pesquisa acadêmica, projetos de extensão universitária. A isso tudo a lei deu fim, esvaziando laboratórios e centros de pesquisa, mandando embora grupos inteiros de pesquisadores e professores. Essa saída produziu um "vazio" na universidade, cujas consequências vão ser claramente observadas posteriormente, nos relatos de José e Juan Carlos.

As cronologias políticas também podem servir para os nossos entrevistados como *campos de significados*, pontos de referência estruturantes dos quadros sociais da memória, que se tornam fundamentais para a rememoração do passado, na medida em que essas localizações espaciais e temporais das lembranças são a essência da memória.¹⁷

Na verdade, os entrevistados afastados da universidade, como afirma Juan Carlos, começaram a se dedicar em tempo integral à atividade profissional, ao exercício da arquitetura, "en una época en que se construían grandes obras de infraestructura" ¹⁸(...) los arquitectos teníamos la posibilidad, -en aquella época no había la cantidad que hay ahora- de trabajar. Entonces tuvimos una participación importante en el trabajo profesional externo y la Facultad quedó olvidada."

Esse aspecto levou pessoas como Benjamín, nosso terceiro entrevistado, a relutar em voltar a trabalhar na universidade, dado que: "estaba trabajando en forma independiente, estaba sin compromisos, entraba y salía, no tenía problemas de horario, no me quería volver loco..."

2.4 Da efervescência e mobilização estudantil à proposta pedagógica

A repressão na universidade e na sociedade em geral, foi provocando descontentamento em vários estratos da sociedade. Em Córdoba, especificamente, um acontecimento muito importante para o futuro do país iria se produzir: o Cordobazo.

¹⁷ Lins e Barros, p: 15

¹⁸ Existem pontos de encontro nas características dos governos militares do Brasil e da Argentina, em relação às grandes construções que foram realizadas na época, coincidentemente, também, com a fase do desenvolvimentismo em toda América Latina.

Revolta operário-estudantil de singular importância e repercussão nacional acontecido em 29 maio de 1969, muitas vezes é identificada com o início do fim do governo de Onganía,¹⁹ embora tenha tido significações diferenciadas para um e outro grupo.

Para os trabalhadores, este episódio representou a materialização de uma prolongada resistência à política que, desde o fim do peronismo, lograva acabar com os ganhos em matéria social e institucional que este havia promovido. Para os estudantes, no entanto, simbolizava o início de uma caminhada que tentava subverter uma ordem para eles injusta, politicamente cínica e corrompida.²⁰

Este importante acontecimento local é lembrado por nosso entrevistado José como marcante de um momento histórico, assim como outro, de caráter externo - mas vivido como um "fato local"- que teve amplas repercussões no país e no mundo: o Maio de 68 na França:

"Entonces en el año 68 tiene el bendito problema del Mayo Francés, viene el cordobazo, estamos inmersos en una situación social muy agresiva, hay algunos arquitectos que trabajan con los gremios porque ahí se viene el momento de la arquitectura social através

¹⁹ Neste texto não pretendemos fazer uma análise das diferentes e abundantes leituras acerca do cordobazo, mas podemos indicar algumas delas. Por exemplo, Francisco Delich. Córdoba: la movilización permanente. Los libros Nº21, ag. 1971; do mesmo autor: Crisis y protesta social. Córdoba 1969-1973, op. cit.; Mónica Gordillo. Los prolegomenos del Cordobazo. Revista de Desarrollo Económico Nº122, V.3, julho-set.1991; David Rock, La argentina autoritaria. Los nacionalismos, su historia y su influencia en la vida pública. Buenos Aires, Ariel, 1993; Crespo, H. e Alzogaray, D. Los estudiantes en el Mayo cordobés. Córdoba: Estudios, julio-dic. 1994. p.75-90, entre muitos outros.

²⁰ Ver Torres, J. C. A partir del cordobazo. Córdoba: Estudios, julio-dic. 1994, p. 15-24. Queríamos advertir que ao falar no "início de uma caminhada" não ignoramos a série de acontecimentos que se iniciaram 14 dias antes em Corrientes com a morte do estudante de medicina Juan José Cabral, e muitos outros feridos em represália pelo protesto ante o aumento do tiquete de almoço no refeitório da universidade. Também nesse mês e por problemas similares, em Rosario dois estudantes-manifestantes foram mortos pelas mãos da policia. In: Delich, F. Crisis y protesta social. Córdoba 1969 Córdoba, UNC, 1994 4ª ed. (1ª ed. em 1970) e Falappa, F. La violencia como último recurso político. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, mimeo.

de la gran cantidad de concursos de viviendas, de situaciones masiva de viviendas, y después se reitera en la época... posteriormente”

Podemos considerar que tanto o Cordobazo como o Maio Francês constituem-se em *pontos de referência*²¹ ou *lugares da memória*²², que estruturam a memória de José, inserindo-a na memória da coletividade à qual ele pertence. Ambos os acontecimentos funcionam como pilares de resistência contra o esquecimento, tendo por função a construção de um bloqueio que evite o desaparecimento das lembranças no movimento da história, cumprindo um papel na cristalização e transmissão do ocorrido.

No contexto da universidade, este arquiteto também lembra que começou a surgir a "arquitetura social" através da grande quantidade concursos públicos para a construção de moradias populares. Este dado é importante, pois o "social" apresenta-se neste momento como o fator mobilizador da sociedade. E aqui chegamos à idéia de mobilização, outra das características fundamentais desse momento.

Nesse cenário, dois dos arquitetos entrevistados referem que retornaram à universidade após o afastamento forçado pela política universitária de Onganía e, embora enquadrados em posições ideológicas diferentes, seus depoimentos confluem explicando a *origem* do "Total", materializada numa reunião que pode-se considerar como o *ato fundacional* da mesma. Observemos seus relatos:

Juan Carlos: "...Un grupo de docentes nos empezamos a juntar para ver cómo podíamos hacer una propuesta, ya en el campo estudiantil, a fin de proponer algo al Consejo Académico y para poder solucionar el problema académico que se estaba planteado en

²¹ Maurice Halbwachs *A memória coletiva* São Paulo, Vértice, 1990.

ese momento. Estos grupos se juntan, se empiezan a juntar –yo me acuerdo, un hecho anecdótico- en una empresa constructora de uno de nosotros y empezamos a ver que pasaba. (...) Entonces empieza el tema a nivel académico, el problema de las interrelaciones, el problema de compatibilidad entre materias, el problema del eje estructurante que era la materia de arquitectura, empezamos con todo ese tipo de cosas. (pausa) El movimiento sigue. Sigue el movimiento estudiantil y sigue cada vez presionando más y realmente son situaciones muy conflictivas, asambleas todos los días... y bueno, nosotros cuando empezamos a ver la situación de carácter académico empezamos a pedir auxilios, porque era la parte pedagógica que nosotros no la manejábamos y a partir de ahí empiezan algunos contactos. Y empiezan las inserciones de tipo político. Porque lo que había allí eran tipos progresistas pero fundamentalmente arquitectos, pero en ese momento empiezan los movimientos políticos a insertarse, dentro de estos docentes con ya militancia claramente política, hablo de docentes del PCR, docentes del LAP, docentes con gran militancia política, gente reformista que empieza a agruparse. Entonces se arma un grupo mucho más grande, en el cual se pide el asesoramiento de algunas pedagogas."

José: "En el año 69-70, para reemplazar lo anterior, piden, arman comisiones de trabajo, de esas propuestas de formas pedagógicas, más que pedagógicas, formas de organización, iba por el lado de la estructura antes que por el de los contenidos y de los métodos. Hay una crisis muy grande, se produce un vacío de los titulares que se han ido muchos y otros quedan relegados por esto, y entonces la gente joven plantea el vacío académico-pedagógico, tanto de representatividad de la pedagogía como de representatividad de los miembros que la detentaban. Entonces se arman dos grupos, en uno de los grupos estaba yo y se me encarga a mí –hubo una crisis de trabajo, es decir un grupo muy individualista-, se me encarga que haga, es decir, hay que redactar una propuesta. Y hay otro grupo que empieza a trabajar en otro lugar, trabaja en una empresa constructora, trabaja en Urcon, y somos como dos grupos que tratamos de sacar una propuesta, pero en lugar de trabajar unitariamente, trabajamos diferentemente, y trabajamos diferentemente porque la constitución ideológica de los grupos es distinta. En uno hay realmente pensamiento de izquierda y de extrema izquierda, y en otro hay pensamiento de centro y de derecha. Finalmente quedamos un grupo de tipos en el grupo

²² Pierre Nora "Entre memória e historia" in *Projeto História* São Paulo, nº 10, dez 1993, 7-28.

este de centro y de derecha había un grupo de tipos que... (grande silencio) y bueno, yo elaboro la propuesta, la consulto con dos o tres de los miembros, y el otro grupo elabora una propuesta en grupo, con pedagogas. La nuestra fue sola, desde la arquitectura mismo. Cuando se hace una reunión, que yo no me acuerdo el día, se hace una reunión en la Sala del Consejo de la Facultad de Arquitectura, estaba pleno, repleto (de gente)... (...) entonces, leí mi propuesta. Bueno, ésta en realidad era una propuesta, yo diría, funcionalista, optimizaba ciertas situaciones funcionales, se basaba fundamentalmente en el problema de mejorar una situación de talleres verticales, la estructura de Córdoba siempre ha sido horizontal, y no pasaba de esto. Concebía ciertas áreas del conocimiento, las hacía actuar dentro del vertical... Termino de hablar y bueno, el grupo que adhiere a esto y qué se yo... y se escucha la otra. Y cuando se escucha la otra yo veo que es profundamente mejor, la otra lo que planteaba básicamente era solucionar el problema de los contenidos divididos, surge la idea -que después es donde fracasa el total-pedagógicamente, uno la ve, yo la vi clara, y fue muy gracioso, del grupo nuestro solamente dos, porque cuando se va a la votación, y es por eso que los que hicimos eso fuimos condenados a un exilio que hasta el día de hoy llega, este... hubo dos, yo digo: mi propuesta no sirve y votamos por la otra. Lo que pasa es que esa propuesta venía con unos fundamentos, llamado el Taller Total, donde los grupos de... acá en Córdoba eran muy fuertes, en el momento de decir fuertes como agitadores, no fuertes en cantidad de los grupos: El Tupac, que respondía a una concepción comunista... yo no sé calificar, no se debe calificar, sí era comunista pero de un desprendimiento del PC que no debiera calificarlo como con ciertas tendencias hacia el "trosquismo pero no Troscas", y estaban los representantes del PCR, que era del Partido Comunista Revolucionario, que sí era un desprendimiento maoísta, mejor dicho, el Tupac era Maoísta, nítidamente maoísta, y tenía algunas células trosquistas adentro. Y el Partido Comunista Revolucionario era maoísta, más puro, pero con una muy fuerte herencia en su estructura, del PC. El PC tiene una estructura celular muy organizada, por lo menos la tenía, no sé ahora. (...) cuando nosotros volcamos la votación, porque volcamos la votación para aprobar el Total, la ven en política. Y entonces dicen: 'si votan esto tienen que venir al pie de lo que nosotros proponemos'. No hubo posibilidad de negociar, directamente fue una... fueron momentos muy duros, digamos muy apretados por todo lo que ocurría afuera y había que decidir, no hubo posibilidad de negociar, entonces nosotros aceptamos los fundamentos del Total."

Os entrevistados, a partir dos seus pontos de vista particulares, coincidem em relatar o surgimento, na Faculdade de Arquitetura, de problemas de diferente índole embora não necessariamente desconexos.

Como característica abrangente, surgem novos atores profundamente relacionados aos movimentos políticos, que geravam uma situação interna não harmônica nem isenta de conflitos.

É interessante ressaltar nesse sentido, que se os estudantes da década de '60 destacavam-se pela grande participação na política universitária não partidária, novas identidades políticas surgiram nos anos 70, marcadas por ampla gama de posições contestatárias e opositoras ao regime, unindo-as a falta de credibilidade nas estruturas políticas "tradicionais" e a crítica à ordem estabelecida. Uns e outros empenhados na construção de uma nova sociedade, que apresentasse um discurso e uma prática voltada para o questionamento, onde a ideologia passava pelo cotidiano.

Nesse cenário privilegiado que foram as universidades, grande número dos alunos passou a engrossar o caudal da "nova esquerda". Como explica Torti (1998)

"La revuelta cultural, la crisis de la izquierda tradicional y la "peronización" de los sectores medios se procesaron en las universidades en medio de un intensísimo clima de agitación que no solo generó experiencias pedagógicas y políticas innovadoras en su interior, sino que además impulsó a gran cantidad de jóvenes a vincularse con otros ámbitos en los cuales desplegaron su voluntad 'revolucionaria'" (p:25)

Sem pretender dar conta da complexidade deste momento histórico que se estendeu até meados da década de 70, nem de relatar as ações que cada grupo foi desenvolvendo; cientes do grande risco de cometer omissões –dada a complexidade do assunto que nos ocupa- tentaremos retratar, a seguir, essa

particular situação política, fazendo referência específica à “nova esquerda”²³ para, posteriormente, introduzir breve referência à militância intra-universitária.

Além do movimento operário, cujo protesto e oposição combativa à ditadura durante aqueles anos é necessário destacar, o clima de questionamento e radicalização também alcançou alguns grupos da Igreja Católica, influenciada pelos Teólogos da Libertação. Estes, congregaram numeroso contingente de jovens da juventude católica, incorporando-os à política, chegando a simpatizar depois com as organizações armadas, principalmente Montoneros, organização de extração peronista, que surgiu de forma abrupta no início de 1970, sequestrando e assassinando o ex presidente Aramburu.²⁴

A esquerda tradicional estava composta por socialistas, comunistas e trotskistas, começando a sofrer intensa fragmentação a partir da revisão da experiência peronista, embora unidos na certeza da inevitável apelação à violência popular nesse processo revolucionário.

Do socialismo surgiram o *Partido Socialista de Vanguardia* e a *Vanguardia Comunista*. Alguns membros do primeiro, constituíram o *Ejército de Liberación Nacional* (ELN). Outros constituíram as *Fuerzas Armadas Revolucionarias* (FAR), que mais tarde se uniriam aos Montoneros.

²³ A maioria dos dados para a reconstrução deste momento, foram extraídos de Torti, M. “Protesta social y “Nueva Izquierda” en la Argentina del “Gran Acuerdo Nacional”. Taller. Revista de Sociedad, Cultura y Política. Vol.3, Nº6, 1998.

²⁴ Para Cook (1993), Montoneros é um exemplo de “giro para a esquerda” dos grupos de extrema direita que tinham se criado uma década antes. Na sua maioria católicos, autodefinidos como socialistas, se opunham ao “comunismo ateo e internacional” (p:218) Abal Medina, um dos seus fundadores, tinha se unido a Tacuara (ver a seguir) aos 14 anos. Carlos Ramus, outro dos fundadores, era um estudante com antecedentes em Tacuara. Firmenich, o único dirigente montonero que sobreviveu à década de 70, na adolescência tinha sido presidente da Acción Católica de la Juventud.

Em 1967 o *Partido Comunista* foi dividido entre o *Partido Comunista Revolucionario* (PCR), e o ELN para onde alguns migraram. Posteriormente, grupos do PCR e do PC organizaram as *Fuerzas Armadas de Liberación* (FAL).

Grupos provenientes da *Juventud Peronista* e do *Movimiento Nacionalista Revolucionario Tacuara*²⁵, a partir de 1967, formaram as *Fuerzas Armadas Peronistas* (FAP).

O *Partido Revolucionario de los Trabajadores*, de filiação trotskista, em 1968 dividiu-se entre *La Verdad* e *El Combatiente*. Este último transformou-se no *Ejército Revolucionario del Pueblo* (ERP) de tendência marxista e o primeiro, em 1972 uniu-se a um setor do *Socialismo Argentino*, originando o *Partido Socialista de los Trabajadores* (PST).

Em relação à militância política dentro do recinto universitário, existiam as organizações peronistas JUP (*Juventud Universitaria Peronista*) e a FEN (*Frente Estudiantil Nacional*). Assim também aquelas de inspiração marxista, como FAUDI (*Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda*); AUN (*Agrupación Universitaria Nacional*); além daquela nomeada pelo entrevistado: TUPAC (*Tendência Universitaria Anti-imperialista Combatiente*) e o MOR (*Movimiento de Organización Revolucionaria*), entre outras.²⁶

²⁵ O grupo *Tacuara de la Juventud Nacional* foi criado em fins de 1957, com o propósito inicial de reinstaurar o ensino religioso nas escolas. Nos primeiros anos da década de 60, Tacuara estava integrando um grupo de ultradireitistas, auto denominando-se "nazis" embora parentados com a igreja católica. Anos depois dividiu-se em várias fracções, algumas das quais se ofereciam como guarda-costas, outros se vincularam às Forças Armadas. Tentativas de infiltração no movimento peronista e no partido comunista, nessa época fracassaram, e o Tacuara foi dissolvido em 1966, embora algumas das suas táticas serviram de exemplo para os grupos guerrilheiros. (Cook, D.: 1993)

²⁶ Estes dados acerca da militância universitária foram extraídos de: Ander Egg, E. *Hacia una pedagogia autogestionaria*. Buenos Aires, Humanitas, 1989. Ele afirma também que quem liderava a política universitária eram as organizações peronistas.

Nesse exato momento, as Forças Armadas tinham entrado paulatinamente numa profunda crise tanto interna como de credibilidade social. Onganía fôra sucedido por Levingston, este posteriormente foi substituído por Lanusse que, ante a revolta social e a guerrilha, reintroduziu o debate acerca da alteração do regime e propôs o Grande Acordo Nacional (GAN), que resultou na eleição de Cámpora, do Partido Peronista, como presidente.

Neste complexo contexto, agora já fazendo referência à experiência que nos ocupa, os entrevistados destacaram o descontentamento em relação à carreira de arquiteto, relataram para a tomada de decisões em relação à mudança um grande encontro - que não estava isento de conflitos- e a votação quase por unanimidade a favor de um novo modelo curricular para o curso, priorizando um tipo de arquitetura que levasse em consideração o contexto social.

Como consequência, destaca-se a incorporação de uma equipe de pedagogas, vinculadas à Escola de Ciências da Educação da Faculdade de Córdoba, chamadas pelo decano-interventor, Juan Carlos Fontán e outros arquitetos, para dar corpo -ou para legitimar, como afirmará posteriormente uma entrevistada- a essa nova proposta curricular de tipo acadêmico, clamada por ser implementada, a partir dos problemas detectados no interior da Faculdade.

As lembranças diferenciadas acerca daquela época implicam diferentes posições em relação à mesma. A leitura da complexa realidade política da universidade que José fez, deixa transparecer uma “denúncia” quase velada certo dogmatismo ao recordar a hora da adesão ao Total: *“cuando nosotros volcamos la votación, (...) la ven en política. Y entonces dicen: ‘si votan esto tienen que venir al pie de lo que nosotros proponemos’. No hubo posibilidad de negociar, directamente fue una...”*

Os outros entrevistados, valorizam a época, qualificando-a como “de *efervescência total*”. Sintetizando em poucas palavras esse momento na Argentina, usaremos uma das frases privilegiadas de então: “*todo é política*”.

O trecho a seguir também é elucidativo dessa posição:

“El ideólogo, el arquitecto Gómez, que ahora está en la Rioja, que era el ideólogo.. (...) desde el punto de vista político fue el que, digamos, cargó más al total. Desde ese punto de vista era un hombre del PCR con toda la estructura partidaria que en ese momento tenía mucha influencia, porque también el centro de estudiantes estaba manejado por el PCR, había un montón de alumnos nuevos que se estaban integrando al planteo docente. Y yo me acuerdo que consulto [para la aceptación como Decano Interventor] y me dicen, “Sí, aceptá, pero yo no me entero” y a partir de ahí yo acepto y me nombran delegado interventor de la Facultad. Con la condición, esa era la condición que tenía para la aceptación, del plantel docente, de que inmediatamente en la primera resolución largara el Taller Total.”

É necessário mencionar, também, algumas conferências que serviram de “pilares” para a reflexão, publicados no mesmo artigo da Revista *Los Libros* anteriormente citada, que paradoxalmente não foram mencionados pelos arquitetos entrevistados: *A Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura* em 1959, 1961 e 1964; os congressos da *Unión Internacional de Arquitectos de Paris e La Habana*; bem como as discussões que trataram os estudantes cordobeses em 1963 e algumas experiências universitárias realizadas particularmente no Uruguai e no Chile.

A seguir, continuaremos empenhados no desenvolvimento da experiência, assim como nos diferentes olhares que a contemplaram, propios dos diversos atores que construíram este singular momento.

2.5 "As pedagogas": elas por *elas*

Como surgiu a necessidade, entre os arquitetos, de chamar uma equipe de pedagogas? Quais seriam suas funções? De que forma eram vistas essas mulheres? Qual a sua inserção na equipe? Em que consistia sua postura profissional? Pistas para responder a estas indagações nos foram dadas nos trechos dos depoimentos que apresentamos a seguir, surpreendendo o olhar "deles", os *arquitetos*.

Juan Carlos: Yo siendo interventor llamo, porque habíamos tenido una experiencia en el 66 con el arquitecto Taranto que había metido unas pedagogas para hacer un desarrollo de la visión del trabajo de grupos. Entre esas pedagogas estaba Lucia Garay, me acuerdo que trabajé con ella, hoy es diputada por el Frepaso y estaba esta chica, esta rubia... Alicia Carranza. Llamo a Alicia Carranza, cuando yo soy interventor y le digo: armá un equipo de pedagogas para participar en la tarea del Total, para *formamos los docentes y para formar parte del grupo de trabajo*. (...) Eso es un fracaso (formar parte da equipe de trabalho) porque si ellas hubieran trabajado al margen de lo que significaba esta estructura, pero ellas también venían cargadas... ya Marta Casarini que había participado de esta idea, y la Burnichón que se incorpora como Asesora y dentro de este equipo aparece Lilian, que la trae esta chica que es de Villa María... no me acuerdo como se llama. (...) pero cometimos el error de que ellas también vayan a los talleres, una cosa era ir al taller... se metieron dentro del taller y siguieron en esa cosa... medio enloquecedora del taller, en ese momento..

Silvia: ¿Y qué hacían ellas dentro del taller?

J. C. : Trataban de conformar los grupos, de equilibrarlos, de que desarrollaran mejor su trabajo, de establecer las correlaciones entre docentes y estudiantes, de optimizar las relaciones estudiante-estudiante, ese tipo de cosas.

Otro trecho también aborda sua postura profissional:

(...) "Se pide el asesoramiento de algunas pedagogas (...) [que tenían] una gran inserción en esa época de todo lo que significaba Paulo Freire, que venían con todo el movimiento nuevo en lo pedagógico, lo de los grupos, los roles intercambiables, etc, etc, que empiezan a gestar una especie de idea nueva."

Valioso también es el depoimento de Benjamín:

"Recuerdo lo que fue enfrentar... fue una doble sensación porque acá entra el corazón, lo afectivo, fue una doble sensación de estupor y afecto automático, cuando Fontán me habló a mí a fines de diciembre del 69 comienzos del 70, (...) me citó un día y vamos al decanato, y en el decanato estaba Fontán en su sillón de rey y las 6, 8 pedagogas, con otra montanera de gente, de los cuales yo conocería a dos o tres, pero bueno, estaban las pedagogas, y de golpe, esas cosas que uno siente, que se equivocó de puerta, que.... ese es el primer dato que hay que observar, que eran 8, 10 mujeres juntas en el año 70, en la Argentina, que era una cosa de extraterrestre, que no es pensable eso traída por un sólo tipo, o por un grupo pequeño de tipos, que estaban haciendo que hubiera... el clima era de efervescencia total, cuando hay hirviendo algo, en una gran olla, esa era y la alegría fue inmediata así, las dos primeras palabras que nos hablamos, o que ellas siguieron hablando junto con los otros, porque ya estaban hablando, algunos que eran tipos de valor y otros que eran... que todavía sobreviven, siniestros, y ... este... siempre estaban los figurones que no pueden dejar de aparecer, y bueno, fue una cosa que empezamos a trabajar desde ese día, no fue 15 días después, desde ese día empezamos a trabajar con los pedagogas 3 ó 4 de nosotros, tanto con Marta Casarini, como con Lucy, Justa, Alicia y con la Negra (Burnichón), obviamente, en la facultad, fuera de la facultad, en los bares, en mi casa, en la casa de ellas, etc, etc, día y noche, y lo curioso fue, primero que ellas se incorporaron a todas las preguntas, a todos los déficits, a todos los.... lo que nos preguntábamos, nos planteábamos que faltaba, se incorporaron preguntándonos, no respondiendo, es decir: "¿Por que razón no entendemos tales cosas? y bueno... ¿Por qué crees eso? ¿Cuáles serán las razones de por que no entendés eso? ¿Y dónde tendrás que buscarlas? Es decir, una actitud menos impaciente, menos desesperada, no sobervia, de acompañamiento, pero reflexiva, profunda y además pedagógica, obviamente, no son mancas, ¿no? Y abrieron la perspectiva casi inmediata, al año siguiente, de la incorporación de las ciencias sociales como la antropología, economía y sociología, que tenían, por un lado que fundamentar, darle consistencia, cimentar, darle fuerza desde allá abajo a lo que era la tarea del arquitecto. (...) Entonces, fue una cosa muy rica, muy

behemente, muy pedagógica, pero también muy abierta y muy generosa, porque ellas propusieron inmediatamente que empezara a aparecer esta otra gente. Obviamente, también lo proponían como parte de un refuerzo numérico que era inevitable también, porque de golpe de 150 docentes estas ocho pobrecitas...”

Estes trechos quase falam por si próprios, retratando essa situação singular. Revela-se interessante o explícito reconhecimento da especificidade do campo das Ciências da Educação e da necessidade de repensar qualquer tentativa de mudança na formação do arquiteto sob a orientação de profissionais da área.

Outro dado emergente das narrações apresenta significações de gênero²⁷, sendo que a ampla gama de reflexões teóricas desenvolvidas recentemente, nos oferecem algumas categorias explicativas e elucidativas.²⁸ Dentre elas destacam-se, principalmente, aquelas relacionadas à (im)possibilidade de acesso das mulheres a certos níveis do sistema educativo ao longo da história, uma histórica distribuição e assignação de papéis de acordo com sexo, e a quase recente incorporação da mulher ao mundo do trabalho assalariado ou a impossibilidade de assumir posições de mando e poder.

²⁷ Nos últimos anos, os estudos de gênero asumiram grande relevância, tanto nas ciências sociais em geral como no campo da educação particularmente. Destaca-se o trabalho que privilegia a análise de práticas discriminatórias, denunciando omissões históricas, devolvendo a voz às mulheres, discutindo as relações homem/mulher, promovendo articulações entre paradigmas teóricos diferenciados, elaborando teorias - estes estudos desenvolveram-se no Brasil e no mundo- abrindo um leque de significados e significantes.

²⁸ Não consideramos pertinente nos deter-se e analisar cada um deles, mas também não podemos deixar de fazer referência, principalmente aos trabalhos de Scott, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade 16(2), julho-dez.1990. Apple, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n ° 64, p.15, fev.1988; Nóvoa, A. (org.) Vidas de professoras, Lisboa: Porto Editora, 1992; Goodson, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, In: Nóvoa, op. cit., Lelis, I. A polissemia do Magistério. Entre Mitos e Histórias. Departamento de Educação PUC-Rio, Tese de Doutorado; entre muitos outros; assim como os vários trabalhos de Guacira Lopes Louro e Denice Catani, em diferentes universidades do Brasil.

A partir dos depoimentos apresentados, novos questionamentos surgiram fazendo-nos refletir acerca do lugar reservado às mulheres argentinas, tanto no mundo do trabalho como no educacional, neste século; assim como quais foram as transformações que aconteceram nas décadas que nos ocupam?

2.6 As professoras: do normalismo à militância política

O magistério primário na Argentina esteve marcado pelo denominando movimento "normalista" de Sarmiento do século XIX, momento em que se estabeleceram os rituais e se definiu o currículo que dominariam a prática escolar argentina quase até os dias de hoje.²⁹ Sarmiento acreditava na função "redentora" da educação como fator de transformação e progresso e via o professor como um "agente civilizador", numa sociedade homogênea, protegida pelo Estado.

De forma não muito diferente que a de outros países da região, os liberais argentinos que organizaram o sistema educativo nacional, estatal, obrigatório e laico, consideravam a profissão de ensinar um sacerdócio, que exigia vocação e

²⁹ A partir de 1870 começou a se organizar no país um sistema gradual de Escolas Normais, sendo que a primeira, fundada por Sarmiento, foi a de Paraná. A partir desse momento "fundador" iniciou-se uma corrente de pensamento hegemônico no território Argentino chamado de "normalismo". Este movimento normalista, embora hegemônico, não foi homogêneo (encontravam-se os normalizadores católicos e os normalizadores laicos, estes últimos divididos em várias frações) nem a única alternativa (além dos normalizadores, era possível identificar conservadores de cunho católico e anti estatizante; uma tendência democrática radicalizada, que não constituía uma corrente formal; os socialistas e os libertários). Esta classificação referida ao período 1885-1916, foi elaborada por Adriana Puiggrós. Para um maior aprofundamento deste tema ver: Puiggrós, A. Alternativas pedagógicas e historia de la educación. In: Puiggrós (dir.) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galema, 1990.

“até sacrificios”.³⁰ Assim sendo, sob clara influência do modelo dominante, incentivaram o ingresso das mulheres nas Escolas Normais para que *“puedan labrarse una honrosa carrera, que les dará gloria y provecho. Se habrán emancipado del hombre y se bastarán a sí mismas para asegurar su posición y su independencia”*.³¹

Por décadas restritas ao magistério primário, as mulheres aceitaram um ideário no qual a política e as lutas pelo poder não formavam parte da educação.

Quando entra em cena escolar o peronismo, além de sancionar um longamente reivindicado “Estatuto docente” e outorgar benefícios comuns aos dos trabalhadores (décimo terceiro salário, férias, etc.), também modificou o discurso normalista, incorporando uma série de rituais e símbolos de cunho “político” que, como observa Amuchástegui, (1997) *“desordena el lugar simbólico del docente y de la escuela transgrediendo la liturgia del magisterio”*. (p:353)

Embora os docentes, depois de '55, encarregaram-se de “retirar” dos livros imagens e textos peronistas, tentando que tudo voltasse “ao normal”, o normalismo na Argentina começou a se apresentar deteriorado, e a capacidade de gerar e liderar cultura deslocou-se do sistema de instrução pública para alguns espaços políticos.

³⁰ Essas palavras de Mario Bunge, estão impregnadas pela corrente positivista, que teve ampla influência no incipiente Sistema Educativo Argentino. Bunge, Mario. La educación. Tomo II Teoría de la educación. Cap. 3 In: Solari, H. Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Paidós, 1982, p. 206-207 (Testimonios). Não ignoramos, entretanto, que a ideologia pedagógica ministrada pela Escola Normal de Paraná não foi homogênea. Em seus início, as aulas ministradas por estrangeiros, estiveram marcadas pelas correntes norte-americanas, posteriormente impregnadas pelo espiritualismo alemão de K. Krauss até chegar no positivismo que imperou por várias décadas.

³¹ Jornal *El Constitucional*, 12/3/1878 Fontana, E. La escuela media mendocina entre 1864 y 1939. In: Puiggrós, A. (dir.) La educación en las provincias y territorios nacionales. Buenos Aires, Galerna, 1993.

“La neutralidad y laicidad escolar, invadidas por la politización que produjo el peronismo, nunca volverían a ocupar su lugar tradicional. La escuela sería un campo en el cual se sucederían las clausuras. Los docentes debieron tomar partido. Antes misioneros del saber, con el peronismo comenzaron un proceso que culminaría dieciocho años después, en la fundación de CTERA³², con la asunción de su identidad como trabajadores de la educación.” (p:21)³³

Paralelamente, após a queda do peronismo, e a partir de uma das mais polêmicas propostas do governo Frondizi em 1958, grandes contingentes juvenis saíram às ruas no conflito social conhecido como da “laica-libre”, disputa de interesses entre os que defendiam a educação pública e aqueles que estavam a favor da particular.

Primeira de uma série de manifestações que afetaram o campo educativo, não foram capazes de modificar a decisão do governo de favorecer os interesses privados, ante a decepção daqueles que tinham apoiado o seu governo. A juventude sentiu-se profundamente “traída”.

Sugestiva é a tese de Amuchástegui (op. cit.) quando afirma que este “clima” da época teve uma grande capacidade “educadora”, considerando que aqueles estudantes secundaristas e universitários que participaram dos debates e das manifestações, eram os mesmos que tinham vivido a escola de Primeiro Grau politizada do peronismo, embora esta politização não tenha conseguido romper a “ordem” social.

As palavras de Alicia são representativas e elucidativas desse momento:

“cuando yo ingresé [en la Escuela Normal] (...) había una militancia fuerte, llamados grupos de sarmientinos, porque fue una época, la primera época, digamos hasta el año 55, yo estaba en 1º año, 1º e 2º año, donde la gente que gobernaba la escuela pertenecía

³² Grémio docente.

a un peronismo muy católico y nacionalista, entonces esta fue nuestra primera experiencia de militancia pro-sarmientina (vos de risa) de aquellos momentos, y después con la lucha de laica-libre, de la época de Frondizi, que la escuela por supuesto era laica, y bueno, tuvimos una militancia fuerte, con tomada de la escuela, la tomamos varias veces a la escuela (...) ese fue el secundario, muy mobilizante, el secundario en relación a cuestiones... yo diría político-educativas.. (...) y bueno, después estuvimos en los años de gloria de la universidad, en la década de 60.”

Os novos discursos do fim da década de '60 abandonaram o termo democracia que tinha embaçado as propostas políticas anteriores, incorporando a *participação* e o *compromisso* como responsabilidade política do *cidadão*. As diferentes crises que foram se produzindo ao longo da década, foram gerando uma juventude que sentia sua rebeldia como parte do compromisso ético- político.

Em verdade, dentre as muitas coisas que tinham mudado nesses anos, novos modelos de “mulher” disputavam legitimidade. As mulheres haviam se integrado definitivamente à vida pública política. O magistério não era enxergado mais como vocação, tal como foi imposto no início do século, mas como campo profissional. A docência primária não era o único espaço de trabalho no qual a mulher se projetava profissionalmente.

Neste cenário, o aumento de alunos nas universidades ocupou um lugar de destaque. Se até 1950 os estudantes universitários eram 82.000, até 1960 as universidades chegaram a concentrar mais de 180.000 estudantes. Em 1970 sua população chegou aproximadamente a 240.000. E as mulheres tinham se incorporado decididamente à universidade.

³³ AAVV. Prólogo com epílogo. In: Puiggrós, A. (dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983) Buenos Aires, Galerna, 1997

No entanto, sustentamos a hipótese de que independentemente dessa entrada da mulher como aluna nas Universidades, a atividade docente universitária ainda estava distribuída seguindo antigos padrões de gênero: algumas áreas profissionais ainda eram reservadas principalmente aos homens: era o caso da Arquitetura. Outras, às mulheres: como por exemplo, a Pedagogia.³⁴

Daí resultam contextualizadas as afirmações de Benjamín: *“es el primer dato que hay que observar, que eran 8, 10 mujeres juntas en el año 70, en la Argentina, que era una cosa de extraterrestre, que no es pensable...”* e também *“de 150 docentes, (da arquitetura) estas ocho pobrecitas...”*.

Entretanto, apesar da luta pró-Sarmiento que aparece no discurso de Alicia, essas mulheres não se assentavam na antiga identidade “normalista”. Longe disso, elas eram portadoras de uma postura crítica, de uma militância política: *“ellas también venían cargadas”*, de uma atitude “reflexiva”, “dedutiva”, “indagadora”: *“se incorporaron preguntándonos, no respondiendo”*.

Cabe perguntar agora: Lucia Garay, Alicia Carranza, Marta Casarini, María Burnichón, Lilian Fondan... Como viam, pensavam e viviam a “Oficina Total” elas, genericamente chamadas de “pedagogas”? Vejamos a seguir, o desenvolvimento da participação feminina representada pelas “pedagogas”.

³⁴ Com esta afirmação não estamos negando a existência, dentro de uma ou outro curso/profissão, de docentes do “outro” sexo. Ao longo dos depoimentos, vários professores foram destacados pelas pedagogas como importantes para a sua formação; e algumas professoras foram nomeadas pelos arquitetos, principalmente na área de história da arte. No entanto, numericamente eram minoria.

2.7 A voz feminina

Dessa grande equipe de pedagogas, para este trabalho, foram entrevistadas duas professoras. Uma delas, María, foi assessora nos primeiros anos “da Total” e já no terceiro ano viajou para o México, onde anteriormente tinha morado.

Figura paradigmática da pedagogia cordobesa, esta tucumana³⁵ que em sua terra natal tinha sido formada por pessoas como Clotilde Doñate na Escola Normal e Rodolfo Mondolfo e Lorenzo Luzuriaga na Universidade foi, após sua inserção na Universidade de Córdoba, “mestra” de várias gerações de professores que ao longo do tempo lhe dedicaram caloroso agradecimento.³⁶

Derivada de sua postura de “mentora”, na área de Didática, sobressai a preocupação por ir além de “ensinar a fazer as coisas”, mas “a problematizá-las”³⁷, atitude perscrutadora destacada, repetidamente, pelos entrevistados.

Em seu depoimento, contou os primeiros passos da Oficina, destacando a incerteza inicial acerca da demanda dos arquitetos:

“sentimos que teníamos una especie de ... como decirte... una nebulosa respecto de lo que querían... ellos [los arquitectos]. Sabían que querían cambiar el sentido de la carrera, querían otro profesional que fuera comprometido. Eso ellos sabían. Pero no sabían como.

³⁵ María nasceu em Tucumán, província localizada no centro-norte do país e, uma vez formada em Filosofia, depois de passar um curto período de tempo em Buenos Aires, instalou-se em Córdoba, mediante a aprovação num concurso na Universidade. O trabalho nesse local se veria interrompido, como foi comum na época, em dois momentos: um, com o afastamento obrigatório durante a presidência de Onganía; posteriormente, quando mandada embora pelo Processo de Reorganização Nacional em 1976, vinte anos após sua chegada à cidade de Córdoba. Nessas reiteradas ausências do país, desenvolveu um trabalho no México, junto às comunidades indígenas, rurais e operárias.

³⁶ Ver, entre outros, nossa dissertação de mestrado, onde são citados vários depoimentos de professores/as declarando terem sido profundamente marcados por ela, quando seus alunos.

³⁷ “Una pedagoga con los pies en su tierra”. Córdoba, La voz del Interior, 15/1/89, Suplemento semanal.

Entonces nosotras nos dimos cuenta que nos faltaba realmente reflexionar y trabajar en mediación de nuestra carrera”

Também explica os sentidos a partir dos quais foi sendo elaborada a nova “proposta”³⁸. Destaca as diferenças existentes entre as “formas de ser e pensar” do engenheiro e do arquiteto, assim como entre as do pedagogo e o arquiteto:

(...) Y bueno, trabajamos con eso tratando de comenzar a escribir al mes siguiente, sobre las proyecciones del taller... el sentido social que tenía un taller de arquitectura, en lo que hace a la condición del arquitecto y al compromiso del arquitecto. Y después empezamos a trabajar en la división de los talleres por nivel: nivel tesista, nivel previo al tesista... hasta llegar al año siguiente al curso de iniciación. Tratábamos de no ser lineares, sino de complejo, es decir un problema, que fuera el problema base, una matriz, alrededor del cual se van concentrando las asignaturas. Eso sí que nos costó. Porque no era fácil, por ejemplo, hacer congeniar la voz de un arquitecto con la voz de un ingeniero. Y después la enseñanza de la construcción, la parte específica, en el cual no entra el arquitecto: como se ponen los ladrillos, como se hacen las paredes, los cimientos, los elementos, ese conocimiento que es tecnología... (...) Hubo mucha fuerza... teníamos casi... no te digo todas las noches, porque nosotros terminábamos pasada media noche, teníamos reuniones con ellos [arquitectos], y ahí discutíamos, persistían ciertas normas, ciertas maneras de ser arquitectos, como por ejemplo hacer sábanas, que a nosotras nos producía mucha risa, que era una cosa así, como muy nerviosa, siempre el arquitecto desplegaba una sábana. No era una sábana como la de la cama. Sino la sábana digamos un cuadro muy abierto, muy abierto, y donde sobre el cuadro planificaban todo, y creían que con eso se arreglaba todo. Cuando íbamos a poner en práctica la sábana, se nos desarmaba todo, porque una cosa es el proceso y otra cosa es cuando no se termina de

³⁸ Note-se que em nenhum discurso dos depoentes nem explicação nossa sucumbe-se à tentação de fazer referência ao termo “currículo”, tão comum nos dias de hoje para determinar tanto um plano de estudos “oficial”, explícito, materializado nas normas legais, conteúdos mínimos e obrigatórios a serem desenvolvidos durante um período de tempo; assim como um artefato social e cultural (Silva: 1996) e conjunto de práticas que, explícita ou implicitamente de fato, acontecem no espaço escolar. (Santomé, J.: 1991) Isto porque consideramos importante não impor “a linguagem do presente à escolaridade do passado” (Hamilton: 1991, p.187), distorsão corrente da produção historiográfica na área de educação atual, que acaba desconsiderando as mudanças históricas e deixa de realizar uma diferenciação cronológica no uso dos termos. O termo “currículo” usado no sentido

entender adónde se quiere llegar. Y fue muy difícil por ejemplo, cambiar una postura muy cimentada por el arquitecto señor, por la del arquitecto al servicio de una idea. (...) Entonces cuando nosotros tratábamos de responder a la pregunta de cual era el oficio del arquitecto, y cual era la formación del alumno, era como que muchas veces hacías preguntas al arquitecto, que el arquitecto no sabía contestar, entonces decíamos: ¿cómo podemos hacer cosas para cambiar este rol de los docentes arquitectos? y ahí se nos armaban, a veces, discusiones, que eran puntos de vista, de dos profesiones que hasta el momento eran muy distintas, la profesión del pedagogo y la profesión del arquitecto.

Numa entrevista publicada em "Decires"³⁹, livro compilado a partir de diversos textos escritos por María nos últimos anos, ela afirma:

"Regreso en los setenta y me lo proponen. Eso fue muy loco. ¡Armar un Taller Total! Hacer de la noche a la mañana doce talleres, con toda la Facultad. Toda la carrera convertida en una relación horizontal. (...) había tal euforia que, aunque se cometieran muchos errores, la gente trabajaba igual. Lo que pasó es que se desequilibró. Primera vez que se hacía un taller con toda la Facultad; no es lo mismo hacer un taller de una cátedra que hacer doce talleres, incluyendo a tesis. Y con profesores –aún los que habían promovido el Taller- acostumbrado a moverse desde la cátedra...." (p:35)

Alícia, a outra pedagoga entrevistada, ainda como aluna esteve marcada pelo trabalho de María desde quando esta dirigia a Escola Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla⁴⁰. E posteriormente, quando ingressou na primeira turma do Curso Ciências da Educação, formou parte do grupo de "discípulos" de María. Segundo Alícia, essa professora "tuvo una actitud de mucha penetración de los problemas (...) yo siempre digo que María además de pedagoga, es filósofa."

Num dado momento da entrevista, o passado ficou iluminado como por um facho de luz, que apareceu quando Alícia começou a remexer as lembranças: de sua formação universitária, do ingresso à carreira de pedagogia... De repente

atribuído na atualidade, começou a ser usado na Argentina em momento posterior às experiências que nos ocupam.

³⁹ M. S. Burnichón. Decires. Córdoba, Narvaja Editor: 1997.

surgiu uma lembrança especialmente interessante porque foi considerada por ela como um antecedente da “Total”.

Assim, ela afirmou que existiu no curso de Ciências da Educação um Seminário Transversal sobre o Sistema Educativo Argentino, num momento politicamente muito importante, porque tinham conseguido substituir o diretor por um Conselho de Direção, na “única vez que la escuela tuvo una conducción colegiada” que tinha surgido “num ato de rebeldía”.

“Fijate, nunca lo había pensado. Porque en realidad este seminario que surgió en el seno del consejo atravesava todos los años. Quiero decir, la gente de todos los años tenía que hacerlo y en forma mezclada, de modo de que todos estuvieran participando de una puesta en común sobre los problemas del sistema educativo argentino.”

Alícia acompanhou o processo da Oficina Total como um todo, desde as origens até os momentos finais, e considerou que foram variados os papéis que desenvolveram, indo além do estritamente pedagógico: de assessores organizacionais e psico-institucionais, de psicólogos sociais, pedagogas, mediadoras: “nuestro rol fue muy atravesado por toda la conflictiva del momento, y muy... multifacético...”.

Ela lembrou-se da experiência “da Total” com muito carinho mas também com alguma dificuldade. Parecia que algumas lembranças estavam guardadas, trancadas a sete chaves, sendo necessário fazer um esforço bastante grande para deixá-las fluir em liberdade. “Soy muy olvidadiza”, declarou num momento da entrevista.

⁴⁰ Escola piloto criada por Saúl Taborda e Luz Vieira Méndez, que teve uma trajetória

No entanto, conseguiu rapidamente “organizar” sua memória, descrevendo a travessia e apresentando uma síntese do trabalho desenvolvido como grupo ao longo dos cinco anos, sempre destacando um “clima de época”, sem o qual - nos parece- não é possível entender estas experiências:

Alicia: Bueno, [como equipo pedagógico] nosotros tuvimos como dos momentos: en un momento fue trabajar intensamente con el grupo de arquitectos que tuvo la idea original del cambio, para de alguna manera plasmar esa idea, ponerla por escrito, después... yo te diría que tuvimos tres momentos, ese fue un primer momento con el grupo que fue pionero, digamos, de los arquitectos. Un segundo momento que fue muy intenso, fue con los profesores de los distintos años, reunidos como reunión de profesores, discutiendo estas cosas. (...) Se hacían muchas reuniones con esos profesores, donde siempre estaban estos arquitectos más innovadores y pedagogos. Y un tercer momento donde ya nos insertamos en los talleres, entonces lo que hacíamos en los talleres era hacer una *observación no participante*, o participante muy esporádicamente, entonces luego nos reuníamos y tratábamos de ver como se estaba dando el proceso, en el conjunto de los talleres, para encontrar líneas... (...) y volcábamos esas observaciones para que el docente pudiera ir superando algunas dificultades (...) para luego también nosotros ver lo que pasaba en los equipos y volver a hablar con los responsables de los talleres, no? (...) este... claro yo esto te lo digo y parece que fue un proceso prolijo, y no fue tan así... (risa) teníamos muchas dificultades, muchas dificultades para seguir una dinámica... esto también es una evaluación no? Una mirada crítica, porque uno hizo lo que pudo dado las características del contexto en la universidad, no? Pero creo que éramos muy poco este... a ver si puedo ser exacta para no equivocarme... creo que no valorábamos lo suficiente en ese momento, lo que podría llamarse un proceso más *técnico* del proceso. Estábamos en una actitud que me parece que era más de movilización, de concientización, en detrimento, me parece a mí, creo que hay personas que no coinciden conmigo, en detrimento de una mirada más técnica, más planificadora desde un punto de vista normativo... clásico. (...) [los arquitectos] también se articularon a esa idea movimientista (risa) que existía en el momento, porque además existía en el conjunto de la sociedad, ¿no es cierto? Era muy difícil abstraerse a todo un clima cultural que impregnaba en ese momento las instituciones, y ese clima cultural no tenía nada que ver

singular, marcada pela Escola Nova.

con un planeamiento normativo, con tiempos muy prefijados, y con evaluaciones muy taxativas, todo lo contrario, lo que había era una sensación de que había que mobilizar, concientizar, estimular, y que luego las cosas iban a salir a partir de que la gente sintiera como próprio el proyecto que uno tenía en mente. Es decir, era el clima cultural del momento, ¿no?”

É possível observar neste último depoimento uma espécie de “balanço” do trabalho desenvolvido, com o olhar de quase trinta anos depois. Nessa análise apresentam-se algumas críticas à falta de assessoria estritamente técnica, embora nos pareça que a própria professora justifica esse “déficit técnico” como próprio da situação imediatista da “época”.

Nessa época do “fazer”, em que a esfera social estava sobre todas as outras, estes profissionais foram desenvolvendo estratégias, na medida em que sentiam necessidade de dar embasamento teórico ao trabalho desenvolvido nas Oficinas. Dentre elas, surgiu o AES, que apresentamos a seguir.

2.8 AES – Três letras cheias de “sentido”

Antropología, Economía y Sociología: AES. Assim foi como foi denominada uma área dentro da estrutura da Total, que dava suporte e assessoria aos professores.

Facundo, o coordenador dessa equipe, era filósofo de formação com pós-graduação em Antropologia, e uma interessante experiência na área de Educação. Ele tinha entrado em 1971 para a “Oficina Total”, inicialmente na equipe das pedagogas, respondendo, simultaneamente, às reiteradas solicitações para orientação nos trabalhos de pesquisa, prévios à realização da Tese do 6º

ano. Posteriormente, se institucionalizou-se seu assessoramento, passando a coordenar a AES, após a chamada para concurso, em 1972 para Sociologia, Antropologia e Economia.

Facundo considerava que a AES tinha a finalidade de dar suporte de pesquisa para “conhecer empíricamente” a realidade na qual interviriam os arquitetos: “se suponía de que antes de cualquier tipo de intervención había que hacer un tipo de investigación sociológica-antropológica, que permitiera saber con quién se iban a enfrentar posteriormente.”

Um pouco diferente era a posição de Benjamin, ao considerar que o papel dessas disciplinas era o de mudar o “enfoque” do curso:

“esas tres disciplinas antropología, sociología y economía, que se llamaron AES, este... tenían que ver con balancear, caracterizar lo negativo de la historia de la arquitectura, que era la historia de los monumentos, la historia de las piedras.”

O depoimento de Alcía constituiu uma espécie de síntese de ambos, reconhecendo a importância das ciências sociais trabalhando em prol de uma mudança de rumo na orientação dada à carreira de arquitetura, para poder refletir acerca dos problemas sociais que a Arquitetura poderia ajudar a resolver:

“[en ese momento] era más importante leer ciencias sociales que hacer arquitectura sobre el tablero, lo cual es absolutamente comprensible porque ellos venían de un modelo antagónico, donde lo que se hacía fundamentalmente era la arquitectura sobre el tablero, bastante desarticulado con la realidad social. En realidad la crítica era esa, que sus trabajos, sus tesis... , debían ser tesis, algunas, no todas, de un preciosismo técnico, pero sin ninguna reflexión acerca de qué significaba la arquitectura y para qué se iba a construir, y para qué, en este país, y en estas condiciones, ¿no es cierto? De modo que el taller total, justamente lo que pretende es volver a la arquitectura un campo profesional atravesado por la problemática de lo social.”

Elsa era advogada de formação, com uma pós-graduação em sociologia, e passou a ser integrante da equipe depois da aprovação em concurso. Ela contextualizou a necessidade de constituir uma nova equipe para dar suporte ao trabalho desenvolvido nas oficinas:

“Es evidente que el Taller siente la necesidad, cierto, por la gente de arquitectura, de buscar apoyo a esta concepción de la arquitectura como función social, el Taller no es una experiencia pedagógica solamente, es una experiencia que se da en función de la concepción de la arquitectura que se tiene, tanto que, en muchos docentes se dan, del taller, que son obvias las historias, las historias de los monumentos, nunca de la historia viva o de, aún algunos tipo capos, o de las tecnologías, entonces cuando se llama a concurso yo me presento a pesar de mis pocos antecedentes en sociología, primero se llama a concurso en Sociología (...) y se llamaba en ese momento a docentes en formación, es decir, todos los concursos que se daban en esa época, hubieras sido formados o no formados, se llama a docentes en formación porque se supone que ahí iban a formarse como docentes de esta disciplina, o de esta, de la disciplina de arquitectura, que es por sus características especiales, como tal es en sí misma multidisciplinaria, la arquitectura no se puede, por lo menos en la concepción esa, es decir, la arquitectura como arte así concebida no tenía nada que ver con la concepción que tenía la facultad ¿cierto? era la arquitectura que pretendía resolver los problemas de la gente digamos, que tenía que ver con la arquitectura hospitalaria y salud, con la arquitectura educativa en educación, con la arquitectura de la vivienda, que tenía que ver con tratar de paliar la necesidad de la gente.”

Do seu depoimento depreendem-se três dados muito importantes que não tinham aparecido nos discursos apresentadas até agora: uma especie de convicção na possibilidade do que hoje consideramos “*formação em serviço* dos docentes”, a concepção da *arquitetura como curso multidisciplinar*, em contraposição à arquitetura como arte; e profundamente vinculada à premissa anterior, sua *função social*.

Já Clarisa -que apresentamos no início deste capítulo- tinha-se formado em sociologia na França e considerou que não tinham muita certeza das tarefas que lhes incumbiam:

“(...) Y yo no me acuerdo... a los que ganamos el concurso, nos pusieron a trabajar con los que daban... no en los talleres, porque había distintos talleres, 6, 7 talleres con un equipo de profesores, sino a trabajar con la gente que hacía el urbanismo dentro de los talleres, había un grupo de profesores que eran urbanistas, que daban la parte de urbanismo, y era para trabajar con ellos, y creo que eran los que antes daban Historia del Arte, y no teníamos muy claro que hacíamos ahí. Y los de Historia del Arte mucho no nos querían, porque nosotros insistíamos en la parte social. Me acuerdo que una vez hicimos, tratábamos de hacer presentaciones temáticas de la Revolución Industrial, historia social, para los profesores, nosotros no íbamos a talleres.”

Nos relatos de Elsa e Clarisa nos deparamos com os concursos “efectivamente públicos” que elas fizeram –junto com outros professores e professoras- dos quais participavam dez, doze docentes da Oficina: os de arquitetura, as pedagogas, os da disciplina que estava-se concursando. Estes concursos eram “*por antecedentes y oposición*”⁴¹, embora não estivessem aprovados pelo Conselho Superior e fossem internos. Em seu relato, Clarisa conta que os alunos também participavam da avaliação, porque era a época do “co-governo”.⁴²

A aula consistia em defender como trabalhar a problemática da disciplina própria inserida nos problemas da arquitetura. Era necessário justificar como fazer dialogar as duas áreas.

⁴¹ Concurso de provas e títulos.

⁴² Elsa prestou concurso antes que Amália. Possivelmente por isso, uma lembra da participação ativa dos estudantes e a outra não.

As explicações dadas até este momento ainda não respondiam uma das interrogações que nos fizemos a partir do momento em que conhecemos a Oficina Total. Pergunta e possíveis respostas, apresentaremos a seguir.

2.9 Por que Arquitetura?

Este era um dos questionamentos que mais nos mobilizava: por que essa nova revisão de toda uma formação profissional, um desenho curricular e um trabalho universitário dando ênfase ao social, tinha partido da Faculdade de Arquitetura de Córdoba, e não de outra das chamadas Ciências Sociais?

Em resposta direta a esta pergunta, María destacou duas questões como fundamentais. O fato de que:

“Arquitectura es una carrera pensada para la elite, es una carrera larga. Por primera vez en Arquitectura hubo una entrada de una clase que nunca había entrado en arquitectura, que consideraba que el arquitecto no tenía nada que hacer ahí. Porque entre el arquitecto y el artista hay una corta distancia, pero entonces se planteó el problema del arquitecto y del saber de lo social. Entonces entra el otro, entra el negro, entra la negrada⁴³ como decimos nosotros, no? Entonces, yo te digo, decisivamente por la presencia del diferente sensible (...)”

Assim como outro aspecto importante, da época, que eram os estudantes e sua relação com a política:

⁴³ Argentina é um país que se caracteriza pelos profundos movimentos migratórios acontecidos desde fins da década de 80 do século passado, recebendo imigrantes provenientes do outro lado do mar. No entanto, a partir da década de 30 novas migrações começaram a produzir-se, agora desde o interior do país para as principais cidades, constituídas pelas populações indígenas, que passaram a constituir “o outro”, o “negro” o “cabecita negra” e que, posteriormente, assumiriam a identidade de “villeros”, embuída de preconceito e estigma. No entanto, essa situação começaria a reverter-se na época que nos ocupa, quando se produziu uma entrada maciça de alunos na Universidade. Para um

“Posiblemente en esos años había también como en todas las facultades, un sector de estudiantes muy sensibles a los movimientos mundiales, particularmente el problema del mayo [francés]. Porque los muchachos y los jóvenes que yo conocía entonces, que eran los que más ponían fuerza para que se mantuviera el taller, eran jóvenes muy politizados. Entonces politizados no partidariamente, pero politizados.”

Já para Facundo, a faculdade de arquitetura, nesse momento tinha se tornado paradigmática, como “modelo revolucionario para las otras facultades que no lograban hacer un planteo que pudiera equipararse, creo que la carrera de arquitectura se prestaba un poco a que esto ocurriera.”

As causas? Ele destaca dois aspectos: por um lado, “esta cosa ambigua e indefinida de la arquitectura en su ubicación como... el arquitecto que oscila entre ser intelectual o artista o un profesional o técnico...”

Desde outra perspectiva, assim como María ele também destaca acontecimentos que estavam surgindo a nível mundial em relação à problemática urbana:

“al mismo tiempo el tema de lo urbano, que planteaba toda una problemática de moda que era el hábitat, la ecología, todo el mundo en esa época, la sociología urbana era, dentro de la sociología, sociología urbana se había convertido en los temas de punta, los laboratorios -como se les llama en Francia- de investigación más importantes estaban trabajando problemáticas urbanas; hubo como una especie de gran explosión en las problemáticas urbanas que tenían que ver con el clima revolucionario urbano de la época, es decir, se relacionaban todas estos movimientos revolucionarios a un origen urbano, entonces qué había en la ciudad que producía estas transformaciones y este clima... acá no había, Córdoba no tiene ni tenía antropología, ni sociología, existía como posgrado de muy mala calidad en Derecho. Entonces de algún modo esta facultad ofrecía una alternativa para ver la problemática social también, que no se daba en ninguna otra facultad, excepto en historia, si vos querés, pero en Córdoba digamos... todos estos grupos de alumnos que

maior aprofundamento deste tema ver: A . Gravano e R Gúber: Barrio sí, villa también. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

podrían haberse ido hacia sociología o antropología, ciencias políticas también, acá no. Acá tenían que ir o a Humanidades, a las clásicas carreras de Humanidades o a esta otra que tenía toda esse... digamos halo de... y en efecto fue un lugar de... un punto de reunión de corrientes como te decía políticas, estaban todas ahí... (...) [Esto] tiene que ver con lo que era Córdoba en esa época, una ciudad que además tenían una cierta tradición en la problemática urbana como un tema clave, la municipalidad de Córdoba debe haber sido una de las más activas en temas de Planeamiento Urbano en el país, para la época y bueno... creo que se mezclaban muchas cosas, ahí no? pero creo que es esto que te cuento que coincidió con un auge internacional en urbanismo y sociología urbana y antropología urbana, también, que empezó a aparecer en ese momento, entonces bueno... yo creo coincidió todo eso...

Ele também destaca um antecedente original e anterior, que não apareceu em outros depoimentos: as “famosas bienais” patrocinadas pela Renault⁴⁴, onde se encontrava um espaço para todo tipo de manifestações artísticas: teatro, desenhos, cinema, etc, sendo que os maiores representantes não eram as pessoas de Belas Artes, mas os arquitetos.

“bueno eran... le daban mucha continuidad con lo que hacía el Di Tella en Buenos Aires no?, prácticamente era un movimiento paralelo. Eso fue una cosa muy, muy fuerte donde justamente tuvieron una participación central los arquitectos, los estudiantes de arquitectura”.

O começo do fim destas Bienais foi marcado pelo golpe de 1966:

“Hacia fines del 70, ya la locura esta de las bienales habían desaparecido, ya todos, todos estaban dispersos, los profesores que habían sido claves en la formación de toda una generación estaban fuera del país no? Entonces lo del Taller Total era como una especie de recuperación de ese... de esa generación perdida, en una experiencia donde, claro, cuando

⁴⁴ Como afirmamos anteriormente, Córdoba tinha experimentado uma taxa de crescimento muito alta na década de 50, pela presença da indústria automotiva, de qual a Renault formava parte. Essa expansão ficou truncada no meio da década de 60, pela substituição da indústria automotiva por outra mais agroalimentícia.

se nos daba la posibilidad dábamos todo vuelta y empezábamos de nuevo, con una cierta ingenuidad respecto a las posibilidades reales de transformación, pero que bueno... que marcaron hitos, digamos, marcaron hitos...”

A partir de todos estes depoimentos podemos considerar que houve uma série de fatores que se encontraram e materializaram na experiência “da Total”, cujo projeto claro era o de mudar o perfil da profissão e do ensino da arquitetura, sempre tendo como horizonte a intervenção social, numa sociedade profundamente diferente daquela até então conhecida.

Não devemos nos esquecer de que todo projeto –individual e grupal- sempre interage com outros a partir de premissas ou paradigmas culturais compartilhados por universos específicos, daí sua complexidade.⁴⁵

Constituído num projeto político-acadêmico –amálgama dos projetos individuais de um grande grupo de professores e estudantes- a “Oficina Total” conseguiu materializar-se por ter encontrado um “campo de possibilidades” propício para se desenvolver.

2.10 Entendendo a Oficina Total: sua estrutura e funcionamento

Para entender esta oficina é necessário descrevê-la, portanto, inicialmente usaremos palavras enunciadas pela própria equipe pedagógica responsável pela proposta, publicada na revista *Los Libros*⁴⁶, em 1971:

⁴⁵ Gilberto Velho. Projeto e metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

⁴⁶ Nesta publicação portenha, intelectuais, docentes e até alunos encontravam espaço para veicular idéias, experiências e reflexões. Criada em 1969 com a finalidade de apresentar críticas de livros, foi mudando seu sentido, abrindo um espaço “*para la crítica*”

"El Taller Total constituye la situación de enseñanza-aprendizaje en la que desarrollan su actividad los alumnos del 2º al último nivel (Tesis). Está constituido por 10 Equipos de trabajo con un número aproximado de 100 a 120 alumnos cada uno." (pag. 8)

Professores e alunos constituíram essa unidade denominada "Equipe de Trabalho", sendo que o número de alunos e docentes era variado e, a partir da disponibilidade de espaço escolhia-se o local onde funcionaria.

A oficina, então, foi dividida em "Equipes de trabalho" constituídas por alunos de todos os níveis (cursos) e essas *Equipes* se subdividiram em pequenos grupos denominados "*Comissões de trabalho*", integrados por alunos de um mesmo nível (Comissões de trabalho por "nível") ou de níveis diferentes (Comissões de trabalho "inter-nível").

É possível observar que a tradicional separação em anos de estudo ou séries ficou relativizada, na medida em que "nível" se entende de uma forma funcional e móvel.

A relação estabelecida entre as Equipes de Trabalho assentava-se sobre uma programação comum, na comunicação e no intercâmbio das equipes docentes e nas relações dos grupos de alunos.

Os docentes, que necessariamente se constituíram, também, numa Equipe, foram integrados com um número estável de 5 membros por Equipe de Trabalho segundo as necessidades, ou se integravam aos pequenos grupos (comissões de trabalho por nível ou inter-nível).

política de la cultura" (...) "se trata de leer con lucidez no sólo los textos que ofrece la escritura sino también esos otros textos que constituyen los hechos históricos sociales". Vinculada no início à Editora Galerna, em 1971 começou uma nova fase, com a

2.11 A estrutura da Oficina

A estrutura funcional da Oficina Total foi composta pela interação de três subsistemas articulados: ciclos, áreas e campos de conhecimento.

O curso constituiu-se de três etapas, de caráter obrigatório para a obtenção do diploma de Arquiteto, denominadas **Ciclos**: *Básico*, constituído pelo primeiro ano; *Médio*, de três anos de duração e *Superior*, que abarcava os dois últimos anos. (Fundamentos básicos del Taller Total, 1971)

Esta estrutura dividida em "ciclos" se fundamentava na possibilidade de fixar objetivos mais amplos e globais, definidos por *Níveis*.

Cada ciclo constitui uma etapa estruturada de forma a facilitar a instrumentalização requerida nesse espaço de tempo, através do processo de aprendizagem. "*Dicha instrumentación apunta a un cierre de los conocimientos requeridos en la etapa respectiva, posibilitando la transferencia de la síntesis realizada, al ciclo subsiguiente.*" (Fundamentos básicos del Taller Total, pág. 7)

Em relação aos objetivos de cada um dos ciclos, vale destacar que o *Ciclo Básico*, foi considerado como uma primeira aproximação ao problema arquitetónico, e visava propor ao aluno uma perspectiva global dos elementos intervinientes no processo do desenho arquitetónico. Também, "*otro objetivo básico queda planteado por la necesidad de generar en los alumnos (a partir de una heterogeneidad producida por los niveles secundarios) los elementos expresivos de nivel gráfico y conceptual que le permitan la comunicación, dentro del campo específico de la carrera.*" (p:11)

possibilidade de autofinanciamento. Estes dados foram extraídos do Nº 21, ano 3, agosto

Essa foi a razão que impulsionou a idéia da relativa autonomia que este Ciclo devia manter em relação a determinadas etapas do processo. No entanto, a participação numa Equipe de Trabalho, garantia o intercâmbio de informações com alunos de outros níveis, além de manter uma integração acadêmica e funcional da Equipe docente do Ciclo com o restante da Faculdade. Essa integração era mantida mediante a adoção de um mesmo eixo temático para toda a Faculdade.⁴⁷

Desde as áreas de Tecnologia e Desenho incorporou-se um conjunto de conteúdos das ciências básicas aplicadas, instrumentalizando melhor o aluno para sua entrada nos campos de conhecimento.

Já o *Ciclo Médio* (Níveis II, III e IV) caracterizava-se como um momento de aprofundamento temático, a partir da Instrumentação dos Campos de Conhecimento. Um de seus objetivos fundamentais era o de organizar os programas de conteúdo a fim de que seja possível completar os desenvolvimentos desde o Nível I ao Nível IV.

A partir da definição dos conteúdos mínimos por Nível dentro do Ciclo, com o objetivo de não superpor conteúdos, os docentes poderiam trabalhar apontando Unidades Pedagógicas, quebrando pacotes de conteúdos de alguns campos de conhecimento e buscando soluções para a falta de docentes de um campo em vários Níveis.

Cada Área (que analisaremos a seguir) devia classificar e estabelecer conteúdos bem como as relações entre eles e os de outras Áreas,

de 1971.

⁴⁷ Este último fato - a implementação de um eixo temático comum a toda a Faculdade- foi muito destacado pelos entrevistados, como observaremos em seus depoimentos.

“como por ejemplo, a qué y cuánto del Diseño Urbano compete a Diseño, a Ciencias Sociales y a Tecnología y de qué modo se organizan ese qué y ese cuánto; así como qué y cuánto del diseño tecnológico compete a diseño y a tecnología y de qué modo, si el Área Diseño realmente tiene contenidos que requieren instrumentación en todos los niveles pedagógicos o sólo en algunos y en ese caso en cuáles, por citar sólo tres problemas.” (p:14)

O Ciclo Superior, composto pelos Níveis V e VI, *“reconoce también otras necesidades (diferentes daquelas dos níveis anteriores) para que um alumno concluya su etapa formativa.”* (p: 14) Atenderia instrumentações relacionadas com o exercício da profissão, sem descuidar-se da formação de outros aspectos gerais, como a prática do desenho arquitetónico e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa.

Além disso pretendia contemplar elementos que tentassem superar o limite estanque produzido entre o aluno e o já formado. A partir do Nível VI, vislumbrava-se a necessidade de conseguir certo grau de especialização, a partir da pesquisa de um campo temático ou algum aspecto de um problema arquitetónico, servindo como ponto de apoio para professores e alunos da Faculdade, possibilitando uma posterior inserção das pessoas em cargos docentes, o que permitiria um maior aprofundamento na especialidade.

“El Ciclo Superior comprende entonces dos etapas a desarrollar: 1) el Nivel V con carácter de profesional, y 2) el Nivel VI con carácter de profundización temática”, diz o documento. (p:15) Esta última etapa do Ciclo Superior daria produtos concretos que reverteriam na Faculdade como um todo.

A **Área** era entendida como *“la coordinación y ensamble de conocimientos tendientes al estudio e interpretación de la realidad a partir de una metodología común.”* (p:8)

Quatro áreas foram fixadas para a estruturação do Plano de Estudos: *Área de Desenho; Área de Tecnologia; Área de Ciências Sociais e Área de Síntese.*

Cada área mantinha a especificidade do seu enfoque, embora se interrelacionasse com as outras para constituir a Oficina, mantendo a temática **Arquitetura-Urbanismo** como objeto multifacetado.

Cada uma destas áreas fixava seus objetivos específicos, em função dos interesses gerais da Oficina Total, levando em consideração o *papel docente* e das eventuais *tarefas de pesquisa*. Em relação ao papel docente, formulava seus propósitos específicos e os conteúdos pertinentes por nível. Em relação à pesquisa,

“las áreas receptorán los emergentes del Taller Total y en función de éstos y de aportes propios, como Área efectuarán investigaciones, prepararán el material necesario e implementarán a los docentes que se desempeñan en Taller como representantes de los respectivos Campos de Conocimiento.”
(p:8)

Como os objetivos de cada área se formulavam em relação aos objetivos gerais da Oficina Total, produzia-se a compatibilização entre as áreas, gerando uma concepção interdisciplinar que nutria o Plano de Estudos e estabelecia critérios adequados a uma concepção da **Arquitetura**.

Cada Área reconhecia a particularidade de certos conhecimentos, que se estruturavam internamente como **Campos de Conhecimentos**, relativos aos objetivos gerais daquela Área.

Cada Área compunha-se dos seguintes Campos de Conhecimento:

- Área Tecnológica: Construções, Estruturas e Acondicionamento físico do meio.
- Área de Ciências Sociais: História Crítica do Hábitat e Urbanismo. Na formulação e no desenvolvimento dos programas desta área, contava-se com o apoio das seguintes disciplinas: Economia, Antropologia e Sociologia (EAS). *"Estas conforman un equipo docente especializado, adecuado a los requerimientos del proceso del Taller Total"* (p:9)
- Área de Desenho: os conteúdos desta área não participavam da estrutura de Campos de Conhecimento. Baseavam-se na organização por Ciclos que adotava o processo de aprendizagem da OT.
- Área de síntese: tinha por função a aplicação, desenvolvimento, verificação, aprofundamento e reformulação da instrumentalização oferecida desde as outras áreas, dada fundamentalmente através do desenvolvimento do processo de desenho. Por isso, a área tinha contornos particulares, tendo como estrutura para o desenvolvimento e aplicação dos seus objetivos, uma correspondência com os Ciclos básico, médio e superior.

É interessante resgatar a concepção do "processo de aprendizagem" -que sustentava esta proposta- entendido ao mesmo tempo como científico e operativo. *"Para la pedagogía moderna, el aprendizaje es un proceso mediante el cual el individuo internaliza pautas que provocan cambios más o menos duraderos en su conducta."* (p: 1). Acrescentavam que o indivíduo muda porque incorpora novas formas de resolver os problemas suscitados pelas situações enfrentadas.

Criticavam a acumulação de informações isoladas e a clássica divisão de matérias dentro da Universidade, por terem-se tornado compartimentos

estanques, com ênfase nos conteúdos como respostas acabadas a todas as situações possíveis. Também questionavam o conceito de inteligência subjacente ao conceito de ensino e aprendizagem, pois era considerada como uma faculdade receptora de informação.

Explicitamente propunha-se um ensino universitário que possibilitasse a formação e capacitação de um sujeito para enfrentar situações novas e resolvê-las, um indivíduo que pudesse realizar transferências de conhecimentos ou operar esquemas lógicos sobre situações novas, tendo por base um aprendizado considerado como processo evolutivo, dinâmico, emancipatório, operação constante, possível de se verificar-se na inter-relação do sujeito com o meio.

Consideravam que a complexidade social da época requeria um novo arquiteto, tanto no nível científico quanto no técnico. Nesse sentido, *"la respuesta pedagógica para este requerimiento debe, necesariamente, apuntar a la configuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje que garanticen tanto el nivel científico deseable como las actitudes necesarias para el manejo operativo de ese conocimiento."* (p:2)

A partir daí, estabeleceram *princípios metodológicos*, considerados como base, tanto do ensino da OT., como dos requisitos da função docente:

- "Organización de situaciones que impliquen una búsqueda permanente de soluciones, aparte del conocimiento de las ya dadas, a partir de un pensamiento reflexivo y no meramente repetidor.
- Planteamiento de situaciones de aprendizaje en las que se percibe claramente la interrelación de conocimientos como totalidades complejas (surgimiento de la actitud interdisciplinaria).
- Programación de situaciones que impliquen una búsqueda del conocimiento en forma individual y grupal. La razón de esta última forma de trabajo se halla en el mismo concepto de aprendizaje antes mencionado. Según este concepto, la inteligencia es más rica en la medida en que su reversibilidad es mayor. Esta flexibilidad exige saber colocarse constantemente en el punto de vista del otro, de donde se deduce que a mayor reversibilidad de la inteligencia, mayor

capacidad para un trabajo productivo en grupo, y al mismo tiempo, el trabajo por equipo enriquece la flexibilidad de la inteligencia en cada uno de sus miembros.
“(p: 5)

Arquitetos e pedagogas estavam tentando dar resposta a três problemas principais: a) a questão da concepção da arquitetura, como fenômeno social; b) a problematização do papel do arquiteto e c) um redimensionamento do ensino da arquitetura.⁴⁸

Como sintetiza Roig (1973), tentou-se desenvolver o exercício da docência e da pesquisa ao redor de um “programa de trabalho comum” onde o aluno participava como ser ativo e responsável, a partir do trabalho grupal e interdisciplinar, com primazia da noção de “serviço”. A formação passou a caracterizar-se por uma pedagogia indutiva, com especial interesse no “fazer”, embora sem esquecer-se da teoria enquanto fundamentação da “praxis” social.

2.12 O cotidiano da experiência

O cotidiano⁴⁹ caracteriza-se por uma série de atividades “heterogêneas” e está marcado por atitudes, afetos, percepções que assumem variada importância, a partir do ângulo do qual são consideradas.

Adentrarmos o interior do dia-a-dia dos atores sociais envolvidos na oficina através de seus relatos, era outro dos nossos interesses, já que nos permitiria entendê-la melhor. No entanto, temos consciência da dificuldade de reconstruir o cotidiano desde o presente e da fugacidade e parcialidade do nosso olhar: o trabalho nas oficinas, a orientação das pedagogas, dos professores do AES, as

⁴⁸ Revista Los Libros, op. cit.

assembléias, os encontros inter-nível, as avaliações... são alguns dos temas que trataremos ao longo do texto.

Para uma das pedagogas, Alicia, esse trabalho cotidiano era,

“bastante construtivo, porque en la medida en que no hubiera un plan libro que fuera marcando la secuencia, el trabajo cotidiano era un trabajo en un contexto de insertidumbre bastante alto, porque debíamos discutir permanentemente el proyecto con personas que algunas estaban identificadas y otras no. Lo que yo más recuerdo es el esfuerzo de concertación del proyecto. Esfuerzo que en algunos casos, en la medida en que de hecho se ponía en acción, implicaba ir a los talleres y encontrar estas formas de articulación global de las que yo te estaba hablando... Por ejemplo, en lugar de que cada año trabajara con un tema, un tema recortado y específico, la idea era que se tomara un tema que se fuera trabajando en todos los talleres con distintas, digamos así, materialización del proyecto. De manera que ese proyecto fuera una cuestión hospitalaria, de salud, o una vivienda popular, por supuesto esos eran los temas, tenían mucho que ver con lo social siempre, que esto se fuera plasmando, año a año, de manera tal que el proyecto fuera complejizándose, pero para que eso fuera posible, en el inicio de estas ideas tenían que estar todos, o sea, la gente de 1º año, y la de 2º y la de 3º por momentos tenía que estar junta, para poder plasmar esta idea global que luego se va a ir desagregando a lo largo del tiempo. Esto creó mucha movilidad...”⁵⁰

Com um cargo de dedicação simples, de *chefe de trabalhos práticos*, ela lembra que um certo imediatismo perpassava o trabalho.

“Trabajábamos todas las tardes de la semana, era bastante intenso, bastante intenso porque no había trabajo pautado, era un trabajo que vos ibas respondiendo a las demandas que se planteaban. En ese sentido yo lo siento ahora un poco anárquico. Es decir, yo no sabía que me iba a pasar mañana, pero era posible que hoy el taller 4 me pidiera que estuviera presente para resolver como iban a hacer la evaluación, que opinaba yo, entonces eso lo agendaba yo para el día de mañana, y el día de mañana,

⁴⁹ No sentido que é atribuído por Agnes Heller.

⁵⁰ Os temas que se trabalharam em comum em toda a universidade, e que a maioria dos entrevistados faz referência como uma coisa muito positiva foram, um ano saúde e outro ano educação.

aparecía una demanda que había que cubrirla al outro día, estábamos como muy expuestas a las demandas coyunturales, esa es la sensación que tengo yo de mi trabajo allí, como que yo nunca lo pude pautar en un sentido más técnico y desde mí, sino que permanentemente la demanda venía de afuera. (...) así era el estilo del momento, así era la coyuntura, así era la necesidad que tenía la gente de permanentemente estar consultando y discutiendo y confrontando... pero fue un trabajo así muy demandante y muy expuesto permanentemente a la demanda coyuntural. (...) estábamos satisfechos pero con mucha carga de ansiedad.”

Embora tenha havido quase um “consenso”⁵¹ na aprovação da proposta “da Total”, materializada naquela votação a qual fizemos referência anteriormente como “ato fundacional”, a sua legitimação e consagração constituiu-se num “*continuum*”, já que o projeto era aberto a críticas e mudanças, aproximando-se do que hoje se conhece como “currículo em movimento ou currículo em ação”⁵². Essa característica apresenta-se nas palavras de Benjamín:

“En las asambleas se conocía el nuevo plan de estudios, se lo discutía, se lo cambiaba, se lo modificaba, se le cambiaban letras, se le ponía música y etc. etc, etc. Es decir, la asamblea, opuestamente a lo que hoy existe, se la hacía en el Aula Magna de la facultad (...) y ni siquiera la palabra la tenía el decano...”

⁵¹ Não queremos minimizar os desentendimentos e tensões que se verificam no interior da Faculdade ao longo do processo de institucionalização da experiência. Nos depoimentos apareceram lembranças de conflitos entre os professores, principalmente aqueles que não aceitavam romper com o sistema de cátedras. Assim sendo, existiram muitas renúncias de pessoas, que, no dizer de um arquiteto, foram mais honestas que aquelas que ficaram sem concordar do projeto.

⁵² Partimos da base que o currículo não é apenas uma “declaração de intenções”; vai além de um documento escrito, “monumento” distante daquele “currículo real” que se materializa na ação. O currículo está imbricado em relações de poder, transmite visões de mundo, produz identidades e tem uma história vinculada a formas específicas da organização da sociedade e da educação. Esta problemática, abordada pela tradição crítica, foi aprofundada por Gimeno Sacristán (1995); Santomé (1991), Silva (1996), dentre outros.

Outro dos arquitetos, Juan Carlos, fez um balanço da época perpassado por um olhar crítico, importante para entender os conflitos que estavam por trás de cada tomada de decisão, apontando um processo que ficou inacabado:

"(...) Creo que la estructura de la coordinación del taller era maldita. Era una estructura de coordinación a la que se venía por mandato. Y estos mandatos se hacían por asamblea. Entonces se conformaba la asamblea del taller que tenía 200 alumnos y se reunían en un aula. Entonces se empezaba a hablar de cualquier cosa, se pedía un mandato, este mandato significaba ver quién era coordinador, y al coordinador había que llevarlo... por ejemplo la temática. Se discutía el primer mandato era la temática y ahí la discusión....Y esta temática por qué... o cómo vamos a hacer esto... Y discutían muchachos de primero a sexto año, con el activo metido adentro, y donde estaban los docentes estaban todos metidos, los docentes de integración, los docentes de estructura, los docentes de arquitectura, los docentes de historia.... más las pedagogas. Esta tarea democrática nos llevaba a una tarea.... digamos, a una situación psicológica muy difícil de manejar, en la cual los aspectos de carácter netamente académicos quedaban mezclados con un montón de otras situaciones, que iban desde lo personal a lo ideológico. Y esto no era viable en la especificidad, no era viable en las cosas más concretas, todos nos perdíamos en esta tareas del taller. Después volvíamos al mandato y el mandato eran unas grandes reuniones donde se deliberaba desde lo político, hasta lo específico, con menos de lo específico y mucho más de lo político y no se llegaba a conclusiones. Todas estas deliberaciones democráticas, que normalmente no llegaban a nada, yo tenía que transformarlas en resoluciones, ordenanzas. En cuestiones de carácter legal concreto para poder llevar la institución adelante, además cubierto por una serie de estatutos y otra cosas por el estilo que tenía que cumplir. Yo tenía que transformar eso, viabilizarlo... legalmente, esa viabilización formal llevaba la manija, llevaba a tomar la interpretación, a acomodarla como se podía y a largarla... en la medida que no fueran en contra de este funcionamiento, no es cierto? Bueno, en ese campo se perdían las pedagogas también, y quizá nunca se llegó a producir una síntesis."

As causas dessa ausência de síntese e de avaliação, serão tratadas mais adiante, embora não sejam difíceis de imaginar.

O que nos interessa destacar desse depoimento é o papel de alguns dos *rituais* estabelecidos no interior da Oficina⁵³ - paradigmáticos da época em que se desenvolveram- que levavam a legitimar certas práticas e tomadas de decisão, trazendo “movimento” à proposta inicial. Estamos nos referindo a um dos rituais mais significativos da oficina, materializado nas *assembléias* multitudinárias e intermináveis, que podiam começar “a las 9 de la mañana y terminaban a las 3 de la mañana del día siguiente, 10, 15 18 horas...”, como comenta Benjamín.

Estas práticas representavam uma vontade democrática que não estava isenta de dificuldades, dados os jogos de poder inerentes a determinados grupos e os conflitos que surgiam no seio destes, demonstrando a heterogeneidade da vida político-estudantil daquele momento. As *assembléias* ofereceram um duplo sentido de aprendizado: o pedagógico e o político.

Em relação aos autores que cotidianamente eram lidos, uma crítica explícita foi encontrada em todos os depoimentos: a falta de leitura direta das “fontes”, contentando-se com os manuais de divulgação: “*Marta Haneker*” era a leitura da época, “estaba en todo y en todos”, “era la biblia de lo social”, afirmaram alguns deles.

Desde a AES destacaram-se os trabalhos na linha da história social, Marx e Hobsbawm. Althuser, “por supuesto”, e também as teorias críticas que provinham da sociologia e da teoria política.

Elsa afirmou, além disso, que se organizavam “ciclos” de palestras, “donde venían tipos como Pancho Aricó, lo que era en ese momento la crema de la intelectualidad

⁵³ Partimos da suposição de que toda vida institucional está constituída por um conjunto de eventos e transações aos quais os processos ritualísticos são inerentes; e que os rituais estão profundamente imiscuídos nas particularidades sociais e culturais da vida social. Ver: P. McLaren Rituais na Escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1992.

cordobesa, para dar clases en arquitectura, porque realmente era la efervescencia, yo me acuerdo de clases que dictó Baigorria que era un antropólogo que se los buscaba además de los que se tenía, se buscaba de afuera, todos ellos integraron parte de los tribunales, para los concursos que venían de las otras disciplinas.”

Aliás, foi José “Pancho” Aricó, responsável pela revista *Pasado y Presente* que marcou profundamente várias gerações de argentinos e com grande influência em Córdoba, quem traduziu e incorporou o pensamento de Gramsci na intelectualidade argentina. Aricó formava “grupos de estudo” junto a importantes intelectuais cordobeses, entre os quais se destacam algumas das “pedagogas” já mencionadas.

Da área de educação, a leitura obrigatória era Paulo Freire. Esse foi o autor predominante, embora saibamos que não foi o único.

A seguir, trataremos de um “ator social” que foi bastante destacado nos depoimentos e que para alguns docentes foi o “motor” que impulsionou muitas das formas de agir desta experiência, no que concerne aos estudantes.

2.13 Os estudantes

Ao longo do texto fomos priorizando a voz do grupo “protagonista” da experiência. No entanto, ainda não fizemos referência a um coletivo que teve importância relevante, materializado no grupo dos estudantes.

Neste texto, no entanto, aparecerá apenas a visão que deles têm seus professores⁵⁴ sendo que, muitos deles, é bom advertir, eram muito jovens naquele

⁵⁴ É importante salientar que, na maioria dos estudos sobre jovens da atualidade, num plano internacional, estão marcados pelo que Cardoso e Sampaio chamam de “viés comparativo”, fundamentalmente na relação com a política, afirmando que o jovem da

momento, constituindo junto aos alunos, tanto no sentido etário como no plano ideológico, um conjunto não muito heterogêneo.

Esses grupos, ao fim da década de 60, em quase todos os continentes, manifestaram -como um dos traços distintivos- sua *recusa*, tanto ao “american way of life” dos países capitalistas; como ao “autoritarismo stalinista das direções partidárias que impedia a construção do socialismo” naqueles países.⁵⁵ A partir da contestação da cultura, acabaram criticando a universidade: em Berkeley, EUA; na Polônia; no Japão; na Alemanha Ocidental, etc. Manifestações particulares espoucavam qual fogos de artifício. O maior ponto de contato, além da crítica às instituições, centrava-se na campanha contra a Guerra do Vietnã.

No contexto que nos ocupa e para além da recusa: discussão, deliberação, votação, mobilização permanente, “aplausômetro”⁵⁶, participação, propostas, constituíam as diversas formas de manifestação desse ator da década de '70 por excelência.

Nos diferentes “olhares” dos professores acerca dessa “cultura estudantil”, é possível advertir o papel fundamental que atribuíam aos estudantes no projeto de criação de uma nova faculdade.

década de 60 era menos alienado e mais comprometido politicamente que o jovem de hoje. Por outro lado, Ferreira (1998), ao analisar a década de '70 na Argentina, concluiu que foi nessa década que o conflito de gerações chegou a seu ponto máximo; sendo que todos os envolvidos pagaram muito caro a intervenção numa luta que ainda hoje não foi resolvida.

⁵⁵ Um aprofundamento destes temas foi feito por M. H. Simões Paes em: A década de 60. Rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Ática, 1992.

⁵⁶ Aplausômetro era o nome dado a uma prática institucionalizada de avaliação, onde, pelo “aplausos” era aprovado ou não um trabalho. Esta prática chegou a ser utilizada nos concursos da área da AES que mencionamos anteriormente.

O grupo dos docentes não deixou de observar tanto os acontecimentos juvenis internacionais como os intrínsecos ou particulares. No entanto, essas observações se distanciam, em alguns casos, umas das outras.

José: "Y bueno, no he hablado de otros aspectos, o sea, la participación estudiantil. Los estudiantes movían a la facultad ..."

Maria: "lo que fue muy... para el equipo ... como sorpresivo, fue la forma de trabajar de los estudiantes. Daban muchísima fuerza, por eso te digo que el mayo francés estaba todavía.. tenía mucha...[Interrupción 3] Yo te decía que a nosotros nos llamó mucho la atención, la forma casi compulsiva en que trabajaban los estudiantes. Con decirte que nosotros, aunque en ese momento no nos dimos cuenta, pero los talleres se nos fueron de las manos. Eran 7 talleres para nosotras que nunca habíamos trabajado en taller. Ese fue nuestro bautismo. No nos dimos cuenta pero, de todas maneras, encontramos que podíamos hacer cosas, por lo menos había buen diálogo con los estudiantes y con algunos docentes, con algunos arquitectos, no con todos, también, pero de todas maneras la preparación que llevaban los estudiantes, la preparación fuera de la carrera específica de la arquitectura era muy grande, había un empeño en buscar raíces, las raíces socio-políticas, que les pudieran servir a ellos para reorganizarse... medio que nos asustaba a nosotros, no ? (...) ...de los 60 en adelante, los 60, 65, son años explosivos, donde hay una literatura viene del oeste que empieza a nutrir a los estudiantes, más a los estudiantes que a los profesores. Fijate que el taller empieza en los 70 en el 68 fue el mayo Francés. Y yo creo que el mayo francés tuvo muchísimo que ver porque la resonancia mundial que tuvo fue una resonancia muy grande... y entonces salió esto de la fuerza implícita, la fuerza potencial que tiene el estudiante, como para reformular cosas de la propia universidad, que se mantienen o se mantenían..."

Alicia: "Los alumnos, en realidad, los que intervinieron, fueron los dirigentes, fueron los del centro de estudiantes, que tuvieron bastantes conversaciones con nosotros, no las masas de alumnos, porque era muy difícil hacer algún mecanismo de participación del conjunto de los alumnos, pero sí de la representación que ellos tenían en centro de estudiantes y en el consejo directivo."

Benjamín: "Hubo una cosa que formaba parte de esto, que fueron las asambleas, que enriqueció muchísimo (...) porque los estudiantes, el que empezaba o el que había empezado 3 años antes, no tenía nada más que descontento, porque no tenía ninguna formación, (...) Y ojo, porque eran bebés, todos empezaban, o casi todos empezaban, y los que no, los que tenían formación, le daban, trabajaban para proseguir, entonces la lucha interna, por ese momento nunca hubo una pelea, una agresión física, nada, es decir, asombroso, había un enorme respeto, pese a posiciones muy fuertes, tanto de procedimientos como ideológicas, y lo que se aportó a los estudiantes fue muy rico, porque se proponían cosas que se consiguieron... un año, o más de un año se trabajó con toda la facultad, 1.000 y pico, no sé cuantos, 2.000 personas en salud, es decir, primero no es un tema, como problema es un problema, pero puede ser más divertido hacer un club hípico, un estudiante que entra soñando... pero se trabajó en salud, con mucha crudeza y dureza respecto al tema que se trabajaba, y con una producción estupenda, se hizo una serie de documentos, de los cuales se conservan unos cuantos, que todavía hoy tienen validez..."

Evidentemente, entre os professores leituras diferenciadas coexistiam. Uns relativizavam o poder dos estudantes enquanto "grupo", destacando o papel das "lideranças". Outros, pelo contrário, destacavam o poder do trabalho em grupo, a força da deliberação, da organização e a agilidade com que materializavam mudanças. Nenhum deles minimizou o papel que os estudantes assumiram nesses anos e naquela experiência em particular.

É interessante conhecer algumas particularidades da juventude cordobesa daquela época, principalmente o peso quantitativo dos estudantes universitários, que se instalavam na cidade de Córdoba, oriundos de vários localidades: do interior da província, do norte e leste do país e até do Peru e da Bolívia, como confirma a análise sociológica elaborada por Crespo e Alzogaray (1994).

O peso da presença destes estudantes, que uma vez na cidade passavam a morar em pensões, "repúblicas" e grandes colégios, chegou a aportar identidade a

determinados bairros de Córdoba, como por exemplo, Clínicas. Ampliando esta dimensão, a grande concentração de prédios que albergavam as principais faculdades ficava no centro da cidade, intensificando o fluxo de estudantes entre o centro da cidade e o próximo refeitório universitário, local privilegiado de encontro destes grupos.

Cabe, ainda, destacar o surgimento de um novo tipo de estudante na década de 60, como registram os mencionados autores: “o estudante trabalhador”.⁵⁷ Este dado pode ser significativo ao tentar entender a identificação dos estudantes com os movimentos operários, como se observou, por exemplo, no Cordobazo.

2.14 A avaliação

Uma curiosidade que nos acompanhou ao longo do trabalho de campo era a avaliação da Oficina. Naquela época, em que a pedagogia estava pregando a “auto-gestão”, influenciada pela Escola de Bavária, pela Psicologia Institucional, e por muitas outras fontes, uma proposta inovadora como a desta oficina não podia ser objeto de uma avaliação tradicional.

Na medida em que pinçávamos dados dos depoimentos, também pudemos ir recolhendo alguns documentos, dentre os quais destacavam-se certas normas avaliativas, que apresentaremos paulativamente.

⁵⁷ Não encontramos estatísticas oficiais acerca das atividades que desenvolviam esses alunos trabalhadores, mas se consideramos os dados aportados por Delich (op. cit.) observa-se que chegavam a 35%, embora não se dedicassem ao trabalho operário-industrial, mas de empregados ou de estagiários remunerados, no caso dos estudantes de Direito ou de Ciências Econômicas. (p. 61)

A partir dos depoimentos e dos documentos fragmentários que possuímos foi possível observar que existiam *diversos* níveis de avaliação dentro da oficina. Em primeiro lugar, estavam as avaliações que os docentes faziam dos alunos, para o que existiam normas concretas, ⁵⁸ adequadas a cada modalidade empregada: por Equipe de Trabalho, por Nível, por Comissão de Trabalho por Nível, por Comissões Internível ou Individuais.

Para ser considerado como um aluno “regular”, este deveria ter 80% de presença às aulas; tinha que realizar 100% das tarefas exigidas; e precisaria contar com 100% de assistência às avaliações parciais.

Avaliava-se a participação, o domínio dos conhecimentos e a produção de cada aluno em relação ao trabalho realizado, fora ele grupal ou individual. Essas avaliações eram de caráter público e com a participação dos alunos.

Da avaliação dos alunos feita pelos docentes, Benjamin lembra que:

“...era a partir de la exposición de los trabajos. Se llegó a hacer conscientemente, no hubo aprobación automática, para nada, es más, en los talleres, cuando había trabajos que exponer -normalmente nosotros siempre lo hemos hecho, exponemos trabajos- se pegan con cinta en la pared, vos vas explicándolos y de golpe si el que está lejos no lo ve, pide repetición, perdonen, yo quiero acercarme, bla bla bla, etc. Va lo mira, y empieza a cuestionar, etc. “

A partir dos depoimentos, foi constatado que quem não era aprovado na avaliação, tinha que cursar novamente a oficina no ano seguinte. A avaliação que levava à aprovação ou reprovação não era por área, era geral. E não existia

⁵⁸ Nesta parte do trabalho estamos analisando um documento de 1975, denominado: *Taller Total 1975- Aporte a la coordinación de Planes de Estudio de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales, Realizado por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo- Universidad Nacional de Córdoba.*

aprovação automática. Para todos estes casos existia regulamentação: tipos de avaliações; recuperação, promoções especiais, escalas de classificação, etc.

Dois dados curiosos apareceram num dos depoimentos de Benjamín: primeiro, que os alunos se *auto-avaliavam*. Dizemos curioso, não porque essa prática fosse incomum naquela época, mas porque não tinha sido registrada diretamente por nenhum entrevistado. Segundo, aquela visão harmoniosa oferecida por Benjamin quando fez referência aos estudantes e às assembléias, fica relativizada posteriormente pelo mesmo quando destaca as referidas assembléias, mas contempladas desde o ponto de vista da avaliação. No seu olhar, fica em evidência o dogmatismo dos partidos políticos:

“Había una propuesta y se fue degenerando, se fue diluyendo la virtud original de la asamblea que había arrancado con un propósito de compartir cosas, que era lo que antes no se hacía, antes en el período 55–66, y antes del período 55 para atrás. Pero luego, las fuerzas, sobretudo el PCR, pero la lucha de las distintas organizaciones, hacía que efectivamente eso terminara siendo deliberativo, y se perdiera algo de esa dosis que siempre yo creo que hubo, todos los que salieron del total, todos los que he hablado, tienen un reconocimiento a la formación integral que el taller les dió. Esto es: escuchar, poder hablar, contar cosas, buscar otras vertientes, pensar en términos de la arquitectura, porque eso somos, pero responder para que el grupo social tenga cosas con fundamento, acceso a respuestas, etc. Es decir, en la medida que la asamblea tenía un llamado específico para una tarea como que fue el del arranque como fue el Plan de estudio, o resoluciones, o modificaciones que había que adoptar, o cosas que tuvieran que ver con el estatuto universitario, había sí tareas... era pedagógica, tenía consecuencias de aprendizaje. Las otras consecuencias, que vinieron después, fueron de aprendizaje político...(…) *El aplausómetro*, fue impuesto sobretudo por organizaciones políticas de adentro de la facultad, que eran las mismas de afuera nada más que con un nombre que les permitía trabajar, el CIU, el PCR, la TERS, no sé cual, pero siempre hubo una tendencia, el PC siempre fue PC por más que tenía alguna otra cosa que lo cubría, este.... ¿Qué significaba esto del aplausómetro? Vos rendías, rendías en un taller en donde había 90, 100 personas. (...) En cada turno, había varios talleres con 90, 100 personas en cada

taller. (...) Esas 90 personas eran jurado, pero también eran *juzgados* porque juntos habíamos desarrollado, digamos, para lo diario, después de entregar, después de hacer “la entrega de hoy, que es la evaluación crítica de las condiciones socio-económicas y políticas del entorno del barrio este, donde se va a implantar un centro de salud”, había que trabajar sobre eso y había una cantidad de aportes, de los distintos grupos en los que estaba subdivididos el taller. Cada uno de esos grupos se autoevaluaban y había que, en dependencia de como se autoevaluaban, había o no otras evaluaciones.”

Hoje, Benjamín faz um balanço desse tipo de avaliação através de assembléia, relativizando seu lado democrático: “me parece muy democrático desde el punto de vista de la cantidad de gente que tenía opinión, pero era terriblemente autoritario desde el punto de vista, primero, de que los que mandaban eran los que eran más, y no las ideas...”

Além disso, existia uma avaliação entre os docentes da própria oficina, assim como uma auto-avaliação dos professores. Nosso entrevistado ainda alude à dificuldade em avaliar os colegas, não por falta de capacidade, mas pela pouca aceitação de crítica por parte dos docentes. Para a auto-avaliação docente existia uma série de critérios pré-estabelecidos. *Instrumentação básica/específica*: transmissão de conhecimentos e planejamento de experiências, organização das tarefas, avaliação da aprendizagem e das tarefas. *Integração ao Equipo Docente, Equipo de Trabalho e Coordenação Interna*.

Numa outra esfera, existia uma avaliação periódica que as pedagogas faziam do funcionamento da oficina, um tipo de *avaliação técnica* a partir da observação direta do trabalho desenvolvido no interior de cada Oficina. Avaliação que consistia numa observação do trabalho da oficina, reunião das pedagogas, discussão, extração conclusões e devolução aos professores.

Um outro plano de avaliação esteve vinculado a auto-avaliações realizadas pelas Comissões de Trabalho. Num informe da equipe pedagógica acerca de auto-avaliações realizadas por 33 Comissões de Trabalho (CT) referentes ao ano 1970, cujo objetivo era “colher uma imagem global da Oficina Total” seguindo um guia de avaliação (que não consta em dito documento), destaca-se, como aspeto negativo, que a etapa careceu de uma programação homogênea, que os temas foram variados ⁵⁹ e os limites dos problemas pouco precisos.

Minimizando estes aspectos negativos, apresentaram como positivo, a bagagem de conhecimentos conceituais adquiridos, que servirão como base para a etapa seguinte e a afirmação de que cada etapa não se fecha em si própria, mas funciona como base de sustentação teórica permanente para, posteriormente, passar à crítica ou à tarefa concreta.

É importante destacar que, a partir destes fragmentos, é possível observar que a reflexão, a crítica e o convencimento da incompletude do sistema estiveram presentes desde o início da experiência. Também permitiu-nos conhecer outro nível de avaliação: aquela realizada nas comissões de trabalho.

Em qualquer nível do sistema educativo, a avaliação é a instância mais controvertida e difícil de concretizar. Em relação à avaliação da “Total” tornou-se possível observar que esta experiência foi inovadora, criativa, mas não isenta de conflitos.

Como balanço, foram aparecendo nos depoimentos várias auto-críticas, principalmente no que se refere à falta de separação clara entre militância política

⁵⁹ Tal vez foi depois desta avaliação que se decidiu que toda a Faculdade trabalhasse um único tema.

e trabalho pedagógico. No entanto, foram destacados alguns exercícios nos quais tentava-se realizar uma gestão democrática.

Por último, podemos considerar um outro nível de avaliação, mais abrangente e que nunca chegou a concretizar-se: a avaliação da experiência conhecida como "Oficina Total" como um "todo", já na proximidade da elaboração das conclusões. Os próximos trechos são significativos.

Alícia: [el taller total] "no tubo el tiempo necesario como para lograr cierto equilibrio a partir de la evaluación de la experiencia, entonces se cortó. Evidentemente que si hubiera seguido, se hubieran hecho muchísimas evaluaciones y se hubiera tratado de buscar un equilibrio mayor o más adecuado."

Juan Carlos: "Fue un error que [las pedagogas] quedaran trabajando dentro y no pudieran sacar conclusiones, que no fueron escritas jamás. Fueron escritos los manifiestos iniciales, pero después de esto no... no se logró recoger los elementos que hubieran sido importantes para el futuro."

Mas, por que não se tiraram conclusões? Quais foram as causas dessa falta de tempo? Dar resposta a estes questionamentos vai levar-nos a uma outra questão que é a do "fechamento" da Total, ao seu fim. Como explica Maria:

"Nunca se pudo evaluar. Las evaluaciones que hicimos fueron desde el punto de vista muy personales, como ya te dije en el comienzo, cuando yo me encuentro con un arquitecto y te dice: "me acuerdo que yo estuve en el taller total, ese taller total dejó huellas" -dice uno; "el taller total, qué locura" -dice otro, eso te indica que ni uno ni otro puede evaluar el taller a no ser de su propia experiencia, no pudo tomar distancia con respecto al aprendizaje. Eso no pudo hacerse, porque te digo, no se pudo tomar distancia respecto al taller. Se cerró arquitectura..."

Vamos tentar explicar isso melhor no próximo ítem.

2.15 E chegou o fim

Assim como na experiência da Dinâmica de Grupos, o fim da Oficina Total veio com a violência física e a repressão dos seus mentores.

Um primeiro dado interessante é que quando abordávamos a questão do fim da Oficina, para algumas pessoas as datas se encontravam como em uma nebulosa, misturando momentos e situações.

Alicia: (pide para parar la cinta, para poder pensar) “Yo creo que en el 73 comenzaron los problemas internos... Si, en el 74 ya no queda más nada...”

Amalia: “todo era muy rápido... el final vino muy rápido... (tono muy bajo de voz, no se escucha) Fue en el 75 creo, quedamos pocos, quedamos todos en la calle, era por dos años el contrato y no nos renovaron... (silencio) (...) Bueno, ahí empezaron todos... había muchos problemas internos, entre grupos, y había peleas con los peronistas, se tomaba la facultad... y había más un clima de Revolución y despelote que... creo que no debemos haber dado mucha clase en esa época. (...) eso más para el final...”

Ela lembra do fim, que acabou marcando profundamente sua história de vida: “en el 76 me tuve que ir, me fui a Ecuador, y de Ecuador me fui a México”.

Tentando entender essa “confusão” de datas que se apresenta claramente nas palavras de Alicia, temos que nos remeter ao próprio desenvolvimento dos fatos políticos da Argentina daquele momento.

Retomando uma explicação que tínhamos iniciado no capítulo anterior, é bom lembrar que nos curtos seis anos dos '70 que transcorreram até o golpe de 1976, seis presidentes tinham chegado ao poder. (Ver Anexo I)

Levingston, sucessor de Onganía, foi presidente por oito meses. Quem o sucedeu foi Lanusse, que no fim dos dois anos que se manteve como presidente convocou o "Grande Acordo Nacional", provocando as eleições que escolheram Cámpora como presidente, quem se manteve no poder pouco menos de dois meses. Raúl Lastiri assumiu o poder por três meses, desde 13 de julho até 12 de outubro, quando J. D. Perón assumiu pela terceira vez a Presidência da República, em meio da agitação popular. Desde sua morte, em 29 de junho de 1974 até 24 de março de 1976, dia do golpe militar encabeçado pelo General Videla, a segunda esposa de Perón e vice-presidente da Nação assumiu a "direção" do país.

Nesse breve período, um ano paradigmático é o de 1973, quando Cámpora assumiu a presidência como candidato do peronismo, e demandas acumuladas por parte de alunos, docentes e pela sociedade em geral, começaram a surgir.

Na verdade, foi nessa ocasião que as organizações políticas armadas finalizavam a etapa de surgimento e consolidação, e começavam uma nova era, de desenvolvimento e expansão, culminando entre os anos de 1975 e 76. (Ollier: 1986) Várias referências às organizações daquela época -armadas ou não- foram encontradas ao longo dos depoimentos.

Indicando a preocupação das autoridades pela reflexão e aprofundamento dos problemas sociais e econômicos é possível observar que de todos os integrantes da Total, os primeiros que foram mandados embora foram os professores do AES, "no por los militares, sino López Rega (...) antes del 26 de marzo".

Quanto aos outros, foi só uma questão de tempo. Alicia afirma: "nosotros fuimos hechados, perseguidos, allanados, tuvimos que huír de la policía..."

López Rega, como já explicitamos no capítulo anterior, era quem controlava a “Triple A”, responsável pela morte de aproximadamente mil pessoas.

Outro entrevistado afirma que, posteriormente, teve acesso ao seu prontuário policial, no qual constava que tinha assinado o “Manifesto da Total”, e com isso, ficou justificada sua perseguição.

2.16 Suportes da memória

Referindo-nos ao fim desta experiência –assim como as outras que nos ocuparam neste trabalho- não podemos deixar de pensar na violência a que foram submetidos homens, mulheres, idéias... enfim, a sociedade argentina como um todo.

Essa violência articulou-se também com um bem equipado aparato repressivo que, sem se conformar com a destruição dos projetos e trabalhos, ocupou-se de apagar os “vestígios” daquele momento.

Esse importante assunto foi especialmente destacado por Clarisa. Ela afirmou abertamente que sua falta de lembrança agravou-se porque não ficou com nenhum documento ou qualquer material elaborado na Oficina, já que tanto ela como a maioria das pessoas tiveram que jogar fora tudo e, se acaso tivesse restado algo, posteriormente a ditadura encarregou-se de destruí-lo.

Com esta justificativa, Clarisa tinha feito referência a um tema muito especial quando se trabalha a memória, que é o dos “suportes da memória”, aqueles objetos como livros, fotografias, materiais impressos, objetos pessoais, etc., que ajudam na luta contra o esquecimento... Esses suportes, são “lugares” onde a

memória se apoia, “se pendura” ⁶⁰ do mesmo modo que a história se sustenta nos acontecimentos. ⁶¹

Benjamín, que há vários anos está dedicado à tarefa de escrever as memórias da Oficina Total, a partir da sua experiência como professor do Nível Básico, atravessou distâncias e reviu antigos colegas, fazendo-os remexer papéis e lembranças.

Cabe destacar que, apesar daquele orquestrado propósito de destruição articulada dos suportes dessa memória, o arquiteto Benjamín conseguiu reunir considerável quantidade de documentos que recuperados poderiam constituir um verdadeiro “Museu da Total”.

⁶⁰ Ver, a respeito dos lugares da memória: Nora, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares. In: Proj. História. São Paulo (10), dez. 1993.

⁶¹ Pollak usa essa expressão “lugares da memória” mas num sentido mais literal, como aqueles “locais” particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.

Capítulo 3

“O processinho” de Rosario e outras experiências de Oficinas

Num contexto sócio-político de grande agitação social, em 1971 professores e alunos avançados da Escola de Arquitetura da Faculdade de Engenharia da Universidade de Rosario, começaram a discutir uma proposta de mudança do trabalho pedagógico desenvolvido até então, por considerá-lo defasado em relação às mudanças pelas quais estava atravessando a sociedade. E mais: na contramão das transformações próprias da “nova” universidade latino-americana em construção.

Assim começou a desenvolver-se um “processo” de reelaboração do plano de estudos da curso de Arquitetura. As bases pedagógicas e ideológicas do “Processo”, como foi denominada a proposta informalmente, foram similares às da Oficina Total de Córdoba, assim como as necessidades que as suscitaram.

Através da constituição de um novo vínculo pedagógico, que implicava seus atores assumissem uma atitude crítica para poder concretizar o projeto, esses “universitários” –incorporados nesta categoria tanto professores como alunos- almejaram acabar com o academicismo de algumas disciplinas, orientar o ensino para conteúdos de real cunho científico -sem descuidar seu caráter ideológico- e elaborar um enfoque integrador dos conteúdos e atividades.

A seguir, apresentaremos a voz dos atores sociais envolvidos na proposta, assim como analisaremos os dois documentos que conseguimos recuperar.

3.1 “Aqui em Rosario também houve Oficina Total”

Em abril de 1998 viajamos para a cidade de Rosario, com o propósito de realizar o trabalho de campo relativo à Dinâmica de Grupos. Lá chegando, começamos a contatar pessoas que poderiam servir-nos como “informantes chave”, pela participação direta nesta Experiência, acreditando no funcionamento da conhecida técnica da “bola de neve”.¹

Com efeito, como geralmente acontece neste tipo de trabalho, uma pessoa foi recomendando outra, formando uma rede de informantes que possibilitaram, a partir de seus depoimentos, ir construindo nosso objeto de pesquisa.

No entanto, como também é possível acontecer em pesquisas como a que nos ocupa, nem tudo pode ser planejado de antemão. Como pesquisadores, devemos ficar atentos para captar informações e abertos a receber dados que vão surgindo e podem revelar-se capazes de enriquecer a compreensão do problema, mesmo que estes se encontrem fora do “programa”.

Assim sendo, sem ter sido previsto no início do trabalho de campo, um acontecimento curioso precipitou-se naquela hora. A partir do momento em que contamos no que consistiria a totalidade do trabalho, uma das pessoas que colaborou bastante na localização das outras, ficou muito mobilizada.

Nosso relato fez este arquiteto lembrar-se da sua época de estudante, do ingresso na Faculdade de Arquitetura e de sua participação na experiência da “Oficina Total”: “Aqui en Rosario también hubo Taller Total”, afirmou sem rodeios.

¹ Lincoln e Guba, 1985.

A partir daí, a busca de informações começou a desdobrar-se. Continuávamos percorrendo o caminho previsto, entrevistando pessoas que tinham participado da Experiência da Dinâmica de Grupos. Mas também fomos abrindo um outro caminho, que nos levou à Faculdade de Arquitetura de Rosario, conhecer a história da Faculdade, encontrar arquitetos, professores, ex alunos, historiadores....

Ao todo, entrevistamos sete pessoas, seis das quais ainda hoje continuam fazendo parte da Faculdade. O número de entrevistas ficou reduzido a quatro, porquanto algumas assumiram características singulares, sem deixar de servir a nossos propósitos.

Com efeito, uma das professoras entrevistadas, da área de história, marcou o encontro no momento em que estava reunida com sua equipe docente, cujos integrantes coincidentemente também conheciam a experiência por terem participado como alunos, naquela época. A partir da incorporação desses professores ao diálogo, essa entrevista que inicialmente seria individual, terminou por converter-se numa conversa coletiva, curta e informal.

Dos outros três arquitetos entrevistados, atualmente dois são professores da Faculdade de Arquitetura. Um deles, naquela época, era professor e ativo participante da experiência e o outro era aluno, também propulsor da mudança.

No momento em que estávamos entrevistando este último, uniu-se a nós outra professora, Silvia, que anteriormente tinha-se negado a ser entrevistada, aportando algumas considerações acerca daqueles anos. A entrevista passou a ter, então, uma dupla de entrevistados.

Foi assim que, um tanto fora dos padrões que tínhamos utilizado até o momento, começamos a recriar uma nova história, que acabou dando forma a este capítulo.

3.2 O esquecimento

Lembrança e esquecimento são resultados de toda operação da memória. Uma “excelente” memória tende a maximizar as lembranças e minimizar o olvido, dentro dos limites normais da capacidade de registro, retenção e reprodução.

Todavia, lembrança e esquecimento sempre estão relacionados a alguma coisa lembrada ou esquecida: acontecimento, nome, personagem, etc.

Desde uma perspectiva mais psicológica, principalmente a partir dos trabalhos de Sigmund Freud² sabemos que o esquecimento não é só produto de uma limitação ou falha no funcionamento da memória, mas aquilo especificamente lembrado – e mais interessante ainda- esquecido, passa pela sutil peneira do inconsciente.

Portanto, para este autor, o esquecimento de alguma coisa é possível de estudo, análise e explicação. A partir dessa lembrança e desse esquecimento, dessa memória individual, vai sendo construída a identidade pessoal. Assim, temos consciência que, com o passar do tempo, vamos construindo o eu na interação com outras pessoas e com nossa própria vivência.

Na memória de um grupo social acontecem coisas semelhantes. A vida comunitária gera valores, sentimentos e experiências comuns aos membros desse grupo, donde, a identidade desse grupo social se constrói, entre outras

coisas, das lembranças; sendo que o esquecimento de certos acontecimentos importantes afeta esse processo de identidade. Daí a importância de recuperar a memória coletiva, como forma de resgatar a identidade de um determinado grupo.

Com efeito, como explicou Halbwachs (1990) lá pelos anos 20-30, a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo. O esquecimento no sentido coletivo aparece quando algum desses grupos humanos não consegue -voluntária ou passivamente, por rejeição, indiferença, ou por alguma catástrofe histórica que interrompeu o curso dos dias e das coisas- transmitir à posteridade o que aprendeu do passado.

Nesse sentido, Yerushalmi (1989) considera que a essência da memória coletiva estaria definida pelo movimento dual de recepção e transmissão, que se prolonga alternativamente para o futuro. *“Esse processo vai formando a mnemne do grupo, outorgando-lhe uma continuidade à memória, formando uma corrente com anéis no lugar de uma única peça/ fio de seda.”* (p. 19)

Recuperando as lembranças, conseguiríamos reiniciar esse movimento de transmissão e recepção, prejudicado pelo esquecimento. Assim contribuiríamos com o processo de construção de identidade social, tão ligado à memória.

Pollak (1992) nos lembra que no processo de construção da identidade existem três elementos essenciais: a unidade física -ou o sentimento de ter fronteiras físicas no caso do indivíduo, ou fronteiras de pertencimento a um grupo se é no coletivo- a continuidade no tempo -no sentido físico, moral e

² Principalmente em Zur Psychopathologie des alltagsleben, em 1900.

psicológico- e, por último, o sentimento de coerência, ou unificação dos sentidos que formam um indivíduo.

Assim sendo, Pollak afirma que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que também é fator extremamente importante no sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (pag. 204)

Ao longo do nosso trabalho de campo, esse duplo processo de lembrança e esquecimento da memória social, não passou despercebido. Assim, foi possível observar que, enquanto na Universidade de Córdoba um grupo de pessoas estavam passando pelo processo de recuperação da memória “da Total”, em Rosario, o estado de esquecimento “do Procesinho” era profundo.

Isto nos demonstra que para determinados grupos sociais a recuperação do passado apresenta-se como condição importante para “passar a limpo” determinados acontecimentos que estiveram marcados por fortes rupturas, no caso provocadas pela política, processo que se iniciou com a volta da democracia na Argentina.

Para outros, pelo contrário, estas experiências são, talvez, ainda muito dolorosas ou encontram-se minimizadas em seu grau de importância, negadas em sua positividade, como para serem recuperadas.

Como novo dado, perceberemos que os graus de esquecimento entre os sujeitos entrevistados eram diversos. Quem se ofereceu a conceder entrevista estava disposto para abrir-se às lembranças do passado esforçando-se para recuperar aquele momento, mesmo fragmentariamente.

Foi o caso de Silvia, a professora que mencionamos no início do capítulo. Na época da realização da Experiência era aluna do segundo ano e considerou que não podia ser uma boa informante. Apesar disso, durante nossa estadia em Rosario, ficou atenta às entrevistas que realizamos, participando de uma delas e aportando algumas considerações interessantes.

Nesse momento, no entanto, suas lembranças dirigiam-se às pessoas que tinham integrado tal ou qual comissão, e ainda eram pouco abrangentes.

Além disso, ela chegou a dizer repetidas vezes –e suas palavras ficaram “registradas” magneticamente, fazendo parte daquele depoimento oferecido “em dupla”: “Vos sabés que nos has mobilizado a todos, tenías que venir de Brasil por este tema, para que nos pongamos a recordar...”.

Curiosamente, observamos que ela confessou que minha chegada perto do grupo, e as interpelações que eu estava fazendo, tinham provocado um processo de ‘rememoração’ entre os colegas de trabalho que haviam participado da experiência.

Essa situação de rememoração também foi explicada por Halbwachs (op. cit.), quando afirma que *“da mesma maneira que é preciso introduzir um germe num meio saturado para que ele cristalize, da mesma forma, dentro desse conjunto de depoimentos exteriores a nós, é preciso trazer como que uma semente de rememoração, para que ele se transforme em uma massa consistente de lembranças”* (p.28)

No entanto, o mesmo Halbwachs explica que para poder lembrar-se a partir da narração de um outro, de uma testemunha, deve subsistir algum traço desse acontecimento passado que se trata de evocar. E isso só será possível se aquele que tenta lembrar e as testemunhas que faziam parte do mesmo

grupo e tinham idéias em comum, continuam capazes de identificarem-se uns com os outros.

Afirma ainda que *“não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança”* (p. 34). Uma lembrança pode chegar a ser reconstruída e reconhecida, somente se os seus protagonistas fizeram e, ainda nesse momento, fazem parte de uma mesma sociedade, sendo compreendidos na memória coletiva do grupo, esquecendo-se das barreiras que os separam no presente.

Comparando novamente as experiências de Córdoba e Rosario, foi possível observar que alguns detalhes podem permanecer na memória e assumir diferentes formas de manifestação nos diversos contextos.

Tal é o caso do ano-calendário de 1971, cujo atraso não foi mencionado em Córdoba por nenhum dos entrevistados. Se voltássemos com essas novas informações a Córdoba, possivelmente suscitaríamos algumas lembranças a esse respeito. Segundo Thomson ³,

“a memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências relembradas em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo. (p:57)

A seguir, vamos conhecer um pouco mais das lembranças do passado desse grupo de Rosario.

³ Alistair Thomson. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias* In: *Ética e História Oral*, op. cit. p.51-71

3.3 Na gênese, a engenharia

Nosso primeiro entrevistado foi Enzo, um arquiteto que atualmente dedica-se ao Desenho Industrial na Universidade de Rosario. Coursou o curso após a queda do segundo governo peronista, portanto antes do momento que nos ocupa, mas seu depoimento interessa por ser "situacional". Ele conseguiu retratar a história da Faculdade de Arquitetura de Rosario, a partir da sua própria trajetória como estudante, aportando dados interessantes das características do ensino da arquitetura local.

Assim como em Córdoba, a arquitetura, criada em Rosario nos anos 30, era uma Escola dependente da Universidade de Engenharia. Outra particularidade é que, naquele momento, as diversas Faculdades pertenciam à Universidade do Litoral, tal como explicamos quando trabalhamos a experiência dos Grupos Operativos. Além disso, já naquela época e sob forma de uma mudança significativa, começou-se com uma proposta de trabalho em oficinas verticais.

"Yo entré en la facultad en el año 56, que fue el año justamente de la reforma, digámoslo así, muy grande que hubo en la universidad de Rosario, que fue toda una transformación, digamos la modernidad, de lo que era la vieja facultad de Arquitectura, que se transformó en una facultad moderna. (...) Ese cambio fue pasar de las clases magistrales que había... que supongo que había hasta finales del 55, con todo un gobierno que fue nefasto para la universidad, el período de Perón, que después perdura en la universidad y que, con la Revolución del 55, digamos, hay todo un cambio muy grande en la arquitectura, se plantea toda una nueva manera de enseñar arquitectura. Ese es el itinerario. Y justamente esta Facultad de Arquitectura trabajó con los talleres verticales. Yo hice toda mi carrera, ¿no es cierto? mi carrera duró 10 años, fue muy larga... (risas) entré en el 56 y terminé en el 66. En ese interín, yo trabajé siempre en los talleres verticales. ¿Qué era un taller vertical? El taller vertical era una especie de visión holística digamos de la enseñanza, yo lo veo así, en ese momento no sabía ni de la tal holística que estaba presente ahí, ¿no es cierto? (risa)

¿Cómo era? De ese taller solamente quedaban exentos de eso los alumnos de 1º año, los alumnos de 1º año tenían su taller propio, trabajaban aparte, cuando entraban a segundo año, uno elegía -en ese momento había 4 talleres importantes, de 4 arquitectos que tenían sus grupos docentes, 4 talleres. El taller tenía su ideología de enseñanza, su manera de enseñar, algunos eran más tecnológicos, otros eran más creativos, otros eran más voladores, había de todo... y cuando uno entraba en ese taller en 2º año, ahí empezaba la carrera de verticalidad. ¿Y que quería decir esto? Que estábamos todos juntos: 2º, 3º, 4º, 5º y 6º, porque había 6º año, estaban las 5 arquitecturas trabajando juntas, en el sentido de que los docentes eran los mismos, el jefe de cátedra era el mismo, el recinto de trabajo era el mismo, eran los sectores que estaban en este piso...(..) Había espacio para trabajar. Sobre eso se trabajaba y se trabajaba sobre una metodología que era un tema común, con distintos niveles, que partían desde la pequeña cosa que podía resolver un alumno de 2º año, hasta los problemas del urbanismo, que normalmente lo hacía el de 6º. Cada uno hacía una etapita, y eso terminaba en un macro proyecto donde se habían contemplado todas las situaciones, ahí. Eso era el programa. (...) El taller de arquitectura es el proyecto de arquitectura, donde uno trabajaba arriba del tablero, hacía maquetas y proyectaba. El tema de la verticalidad estaba dado en el sentido de que uno estaba al lado de un tipo de 6º año, uno de 5º, otro de 3º... entonces los más chicos éramos los más miedosos, pero de todas maneras nos escuchaban, y podíamos participar, si tenías ganas de escuchar, qué pasaba en 6º, qué pasaba en 5º, en 3º, porque incluso los más grandes, aprovechando las circunstancias, digamos, de alguna manera te transmitían cosas, así que era una cosa media de ping-pong, uno iba, buscaba y recibía, no solamente del docente, sino de los distintos alumnos que a su vez, iban creciendo, y los de 6º año, casi, casi eran arquitectos, ¿no es cierto? Eso era el taller de arquitectura, como taller total, que después del 66, cuando vino Onganía y craquea la universidad argentina, se terminó eso.

O relato de Enzo é muito rico, já que deixa a descoberto a situação do ensino da arquitetura dentro das oficinas verticais. Por outro lado, percebe-se que essas oficinas eram "paralelas", sem pontos de contato umas com outras. Assumindo diferentes orientações, a escolha que cada um queria para sua formação ficava por conta do aluno, a partir dos professores da cátedra.

Enzo conta que os docentes de cada cátedra eram quem escolhia o tema geral do trabalho a ser elaborado. Coloriu o relato aportando alguns exemplos: um ano foi o planejamento urbano de uma fábrica, outro de uma estação ferroviária, onde os alunos dependendo do ano que estivessem cursando, elaboravam uma parte.

Em relação ao trabalho em oficinas, e após longos anos de pesquisa nas oficinas de Desenho em Arquitetura, D. Shön (op. cit.) afirma que nessa modalidade de trabalho, os professores funcionam mais como *tutores* do que como *professores*, com cuja ajuda os alunos aproveitavam, principalmente, através da ação. Este autor menciona a oficina como protótipo de *reflexão na ação* para outras profissões, como modelo de *prácticum reflexivo*.⁴

Shön desenvolve essas afirmações a partir da observação do diálogo reflexivo que se estabelece entre o desenhista e os seus materiais; na organização dos estudos na oficina -modo organizacional e de trabalho típico da Arquitetura- ao redor de projetos factíveis de desenho, individuais ou coletivos, mais ou menos ajustados à própria prática; nos próprios rituais estabelecidos, tanto de demonstrações magistrais, revisões de desenho, exposições e concursos, tudo desenvolvido ao redor de um processo básico de "aprender fazendo".

Voltando ao relato de Enzo, vemos que ele acrescenta mais um elemento de reflexão dentro das oficinas -talvez ignorado por Shön- que é o próprio aporte do aluno avançado, que também ensina tanto com os questionamentos que faz ao tutor, como com suas próprias observações e apresentações. Aqui

⁴ Consideramos interessante as observações deste autor, pela relevância dos seus aportes, nos últimos anos, na discussão acerca da formação de professores. Licenciado, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade de Harvard, atualmente é

se encontraria a relação de aprendizagem *aluno-aluno* destacada no documento citado anteriormente.

Também se observa que no discurso de Enzo aparecem algumas críticas às “oficinas”, mostrando de forma velada uma diferença com a proposta do projeto “da Total”.

“Lo que no funcionó en ese momento, yo dije antes, la visión holística, las demás materias eran compartimientos estanques tradicionales, donde se veía la historia por un lado, se estudiaba matemática por el otro, se enseñaba física, se enseñaba materiales, hormigón armado, estructuras, y hubo una materia muy importante que se llamaba *Visión*. (...) Esas eran las dos situaciones donde la enseñanza se daba como un taller total, el resto fue una carrera, diría yo tradicional.

Falando desses anos, da época em termos gerais, Enzo lembra que a partir de 1956 a Escola passou por grandes mudanças pedagógicas e transformações, inclusive, de orientação política, pelas quais o Centro de Estudantes foi, em grande parte, responsável. Essas alterações e/ou expectativas de modificações terminaram com o golpe de Onganía:

“era todo nuevo: empezamos a usar la biblioteca, esta facultad tenía la biblioteca que estaba tapada de polvillo y nadie la usaba, entonces se abrió la biblioteca al estudiante, aparecieron nuevos libros, aparecieron nuevas revistas de arquitectura, empezamos a conocer el mundo... Este, fue un momento... muy politizada la universidad en ese momento, la politización estaba radicalizada en dos polos: el grupo católico y los que no eran católicos, esa era la división, había dos grupos: el Ateneo y el Centro de estudiantes. El centro de Estudiantes no era único como ahora, sino que el centro éramos todos los grupos, los reformistas y otros grupos estaba el partido comunista, había socialistas.... radicales, ¿no es cierto? El peronismo no existía dentro del Centro de Estudiantes, los restos de estudiantes peronistas... el grupo mayoritario era el Ateneo, que digamos, estaba centralizado toda la gente de procedencia católica y católicos activos, o por lo menos, semi activos, esos eran los dos grupos, incluso

professor de estudos de urbanismo e educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

tuvimos asambleas muy duras, muy duras con respecto a algunos temas de enseñanza que pusieron en crisis la... digamos... el preconceito o el prejuicio del pensamiento religioso, y eso se dio en una materia que se llamaba *El estudio del hombre*, no, perdón, *Integración cultural*. *Integración cultural* era una materia que daba los conceptos para entrar en la Historia, en las dos Historias que había, de la Arquitecturas, vinculadas con el proceso de pensamiento del momento, pintura, escultura, música, arquitectura... ahí sí que era holístico...”

Reiterando uma afirmação feita no capítulo anterior, a política na universidade nos anos anteriores à década de 60 e numa considerável parte desta, era *não-partidária*, ficando a atividade política por conta dos Centros de Estudantes, como foi retratado, com clareza anteriormente. Cada Centro agrupava os estudantes da Faculdade sem diferenciação de carreira e estes reuniam-se na Federação a nível da Universidade local, que se coordenava com as outras federações numa organização nacional de caráter confederativo.

Se bem que os estudantes não escolhessem os temas e projetos a desenvolver dentro da oficina, sua participação na universidade era ativa e fundamental. O aluno, já naqueles anos, nesta modalidade de ensino e nesse processo de transformação, não era um ator passivo.

Há que ressaltar que para levar a cabo essas mudanças que se propunha enfrentar, a Escola de Arquitetura contava com recursos e vontade política:

“el Centro de Estudiantes se fue a Buenos Aires y se trajo a los mejores arquitectos que había en la Argentina, todos vinieron para acá, y se los contrató por 3 años, y esos dieron vuelta la facultad: el arquitecto Mosquera, el arquitecto Valjagaray, el arquitecto Ordón, el arquitecto Roig, el arquitecto Paz, el arquitecto... había otros más, eran capos, capos, capos, ellos mismos, como había sido gente estudiada en Europa y en Estados Unidos, en Rosario era habitual que hubiera conferencias de un tipo que venía de Suiza o de un arquitecto que venía de EEUU...”.

Os abundantes recursos que existiam eram usados para a formação, propulsionada pelo Engenheiro Garibay, que não poupava esforços para trazer arquitetos importantes, como

"un maestro de la Arquitectura que se llama Richard Neutra, que murió que era un tipo que trabajaba en Berkley y hay millones de libros de él. Lo trajimos. Había plata para traer gente, había plata para exposiciones, para ir a conferencias y congresos a Buenos Aires, había dinero, y se usaba..."

Por último, gostaríamos de lembrar que se bem o golpe de Onganía fez sua intervenção nas universidades e reprimiu o movimento estudantil, uma parte da produção e transmissão cultural que foi proibida nos recintos universitários encontrou um local de discussão nos grupos de estudo ou em instituições particulares. Como destaca Puiggrós (1996),

"En esos espacios se estudió la obra de Louis Althusser, Jacques Lacan, Jean Piaget y otros intelectuales como Franz Fanon, Paul Nizan y Jean Paul Sartre. En los grupos cristianos se leyeron los libros de Paulo Freire y los textos de lo que luego se conocería como "teología de la liberación". " (p:118)

3.4 O contexto da nova proposta: "A revolução estava à volta da esquina"

Como em todas as experiências que abordamos, nosso interesse primordial girava em torno de conhecer os *motores* que impulsionaram o estabelecimento da Oficina Total em Rosario.

Dois dos arquitetos foram bastante explícitos ao lembrar os primeiros passos e as reivindicações da época. Enrique começou sua explanação fazendo referência ao nome que na época tinha sido dado ao projeto, explicação que coincide com a de Armando:

"El proceso empieza... nosotros lo llamamos "el Proceso", acá, después lo rebautizamos de "Procesito", para diferenciarlo del "Proceso de reorganización..."⁵ comienza... había ya problemas... yo era estudiante, en aquella época... había un tipo de problemas que se estaban debatiendo a nivel de la interna docente, un poco la obsolescencia de los viejos talleres, un permanente cuestionamiento estudiantil de que no había ningún tipo de integración entre las distintas ramas de conocimiento, a las cuales se abordaba en la facultad, y la cosa se precipita, te digo, tengo que contarte hasta el entorno edilicio, estábamos donde hoy está ingeniería, o sea, la arquitectura sufrió una serie de mudanzas, después, en esos años, y creo que fue en febrero del 70, que el curso de ingresantes a la facultad de Ingeniería (de arquitectura, todo), toma la facultad, reclamando no me acuerdo qué. Y fue una toma muy prolongada, que generó la posibilidad del comienzo de debates entre algunos docentes y los estudiantes más politizados. Eh... entre los cuales algunos teníamos información de lo que estaba ocurriendo en Córdoba."

Ao longo do trabalho, em reiteradas ocasiões falamos da década de '70, das reivindicações, lutas pedagógicas e políticas, início da militância armada, fim da primeira ditadura da década, e demais acontecimentos.

Esse momento particular da história argentina em que se desenvolveu a experiência não passou despercebido na contextualização que dele fizeram os entrevistados.

Numa época "bastante convulsionada", como eles mesmos coincidem em assinalar, explicitamente afirmaram que acreditavam próxima a revolução. Assim Eve contou que:

"estaban los otros talleres donde [el alumno] no quería hablar de proyecto porque la arquitectura era reaccionaria, esa era la conclusión obvia, entonces entregaban en forma de escritos, entonces, está bien, corresponde, porque antes hay que hacer la Revolución."

Enrique acrescentou:

⁵ Como já afirmamos, o golpe militar de 1976, deu início a um período autodenominado: "Processo de Reorganização Nacional".

“Bueno, de lo que muchos de nosotros creíamos, que el cambio era inminente, o sea, yo te digo, para pensarlo después de tanto tiempo es casi ingenuo, pero en el 70, en el 71... nosotros creíamos que la revolución estaba a la vuelta de la esquina, que estaba ahí nomás, que empujabas un poquito más y que el sistema derrubaba.”

E, Armando disse a respeito,

“la experiencia de trabajo integrado acá en Rosario empieza en el año 71, yo lo recuerdo perfectamente porque yo empecé la docencia en el 70 así que era muy joven todavía cuando se hace esta experiencia, nace como una especie de... en una situación de la Argentina muy explosiva, entre comillas "muy revolucionaria", donde realmente todos nosotros pensábamos que la revolución era posible y que se venía a pasos agigantados. Entonces comienza una experiencia que tiene que ver con una renovación pedagógica y que incluía por ejemplo, entre otras cosas, algo que siempre fue una suerte de meta en las facultades de arquitectura que es integrar todas las materias a las materias del proyecto, es decir que todas las materias de alguna manera, tengan que ver entre sí. (...) todos reconocemos, ahora también, que las materias están desconectadas, historia, por ejemplo, es una materia que va por su lado, con interpretaciones diversas, el área de construcciones nunca tiene que ver con los proyectos, el área de las morfologías también va por su lado, entonces había como una necesidad este.... digamos esta era la necesidad académica aparente, obviamente, había necesidades políticas que estaban subyaciendo en todo este proceso. Y esta, entonces termina de alguna manera todo un proceso con una gran incomodidad donde hay que hacer algo con el plan de estudios existente, que más que un plan de estudios es un estado de materias, entonces se propone, después de un largo asambleísmo que llevó las clases prácticamente a más de la mitad del año - estuvimos seis meses o más discutiendo esto en asambleas donde actuaban docentes y alumnos- eh... primero lleva a la eliminación de los talleres. En la facultad de arquitectura los talleres suelen ser, ahora también, una especie de feudo donde hay un profesor y toda una organización que responde a las pautas del profesor, obviamente.”

Principalmente neste último relato observamos que não só existiam necessidades políticas como também acadêmicas, produto de uma reivindicação histórica pela integração das disciplinas que constituíam o Plano de Estudo de arquitetura.

Dadas as circunstâncias do momento de mudança pela qual a sociedade estava atravessando, após uma longa discussão em forma de assembléia, decidiu-se “cortar o mal pela raiz”, ou seja, determinou-se a suspensão das oficinas. E essa decisão estava longe daquela tomada em Córdoba, onde pelo contrário, tudo se converteu numa grande oficina, a Oficina Total.

Então, uma nova pergunta nos surpreendeu: por que, quando falamos em Rosario, da Oficina Total de Córdoba, imediatamente as pessoas afirmaram que nessa cidade tinha acontecido um processo similar, se, na verdade, o que tinha sucedido era um movimento oposto, o da supressão das oficinas? Quais eram as relações que facilitaram a associação? Existiam pontos de contato? As pessoas de um e outro centro se conheciam?

Esses questionamentos foram sendo respondidos a partir dos depoimentos dos entrevistados. Vejamos a seguir.

3.5 Contatos com Córdoba

Num clima em que muitos grupos ligados à Universidade –e não só estes, mas a nova esquerda como um todo- acreditavam “que la revolución estaba a la vuelta de la esquina”, a experiência que se estava desenvolvendo em Córdoba não era desconhecida pelos propulsores da mudança de Rosario.

Enrique aportou várias informações importantes no trecho que apresentamos a seguir. Ele relata a primeira viagem a Córdoba em março de 1971, no final de uma nova revolta suscitada naquela cidade:

“Y fuimos a Córdoba una semana después del Vivorazo, el segundo Cordobazo, en el 71, el gobernador de Córdoba, (...) era en el tiempo de... Levinsgton, él dijo que había liquidado la vívora de la subversión, y a la semana, un cordobazo, con todas las características del del 69... yo te digo, cuando nosotros llegamos, la ciudad humeaba todavía, y la facultad de arquitectura había sido el epicentro de todas las cosas, ahí lo

encontramos. Fue realmente increíble, porque nosotros íbamos buscando un taller total, y la facultad de Córdoba estaba totalmente politizada, el decano estaba al teléfono... pidiendo por la libertad de tal o cual dirigente, etc, no? Además después nos contaron la experiencia que ellos estaban desarrollando y la trajimos. La trajimos y propusimos el debate en la facultad, en un momento en que se dá un ascenso, digamos, de la politización estudiantil, acá en Rosario, muy, muy rápida. O sea, las cosas se combinaron, se combinó la lucha por la democracia, contra la dictadura, con la nueva propuesta pedagógica.”

Com efeito, Uriburu, interventor federal na província de Córdoba, cinco dias após prestar juramento ao assumir o cargo, e acompanhado pelo presidente Levingston na Festa Nacional do Trigo, na cidade de Leones, declarou:

“Por ello, en estas circunstancias, no puede limitarse a una académica y lírica enunciación de principios o de números; declaro sí que confundida entre la múltiple masa de valores morales que es Córdoba por definición, se anida una venenosa serpiente cuya cabeza, pido a Dios, me depare el honor histórico de cortar de un solo tajo”.⁶

Esse discurso suscitou imediatas e diversas reações: diferentes setores sociais cordobeses se aliaram a entidades corporativas e empresariais a favor do interventor e, enquanto, os setores populares se manifestaram num ato convocado na praça Velez Sársfield. Duas propostas surgiram naquele momento: uma, era a de converter aquele ato numa assembléia popular para derrotar a ditadura; outra, foi a de tomar a cidade de Córdoba com o apoio dos operários de “Luz y Fuerza”⁷, sendo que esta última proposta foi a que triunfou.

Esse acontecimento de março de 1971 foi o que ficou gravado na história com o nome de “vivorazo”, tradução popular da metáfora usada por Uriburu.

⁶ In: Maria Matilde Ollier, op. cit., pp. 132-133, o sublinhado é nosso.

⁷ Como se denomina o grêmio dos trabalhadores da empresa estatal de Energia.

Também é possível observar em certo trecho do depoimento de Enrique, que esse momento serviu para ele como um lugar de memória, "*onde palpita ainda algo de uma vida simbólica*", no dizer de Pierre Nora.⁸ Aquele acontecimento político ficou gravado em sua memória, servindo de "suporte" ou lugar onde ancorar suas lembranças das datas de viagem, favorecendo a lembrança da data da viagem a Córdoba.

Além disso, o traslado da experiência –ou da idéia- "da Total" e a proposta de debate na Universidade, materializado nas palavras: "la trajimos y propusimos el debate en la facultad", manifesta uma clara circulação das idéias entre os diferentes centros universitários do país, assim como deixa a descoberto a originalidade da experiência de Córdoba.

Esta constatação foi reforçada por Silvia, que coincidiu em afirmar que:

"Se manejaba todo lo del taller total de Córdoba, y en algún momento se viajó a Córdoba para ver una exposición del Taller Total, y vino gente de Córdoba acá. Tenían contactos."

Em relação aos contatos, Enrique conta que quem foi a Córdoba era um grupo de docentes e alunos:

"El primer contacto lo hicimos con el Negro Sosa, Carlitos Guasani, un muchacho que después desapareció en Tucumán, no me acuerdo el nombre ahora, y los alumnos éramos Carlos Guaramut, (otro nombre) y yo. Que fuimos a ver qué era eso de Córdoba, aunque estaba muy convulsionada, fueron muy gentiles y todo, pero estaban muy metidos en lo que estaba pasando en la ciudad. Y ni siquiera alcanzamos a verlos trabajando en clase, sino que nos contaron, cómo eran los debates, la metodología... (...) la cosa venía de antes en la facultad [de Rosario], de relación a la distancia, un poco ingenua, una integración de conocimientos, pero el referente era Córdoba."

⁸ Op. cit, p. 14.

Por último, torna-se oportuno destacar o comentário de Enrique na primeira enunciação deste ponto, sobre o início da “politização estudantil” em Rosario, em 1971. Neste caso, tanto Enrique quanto os outros entrevistados se “esqueceram” dos acontecimentos políticos que tinham se sucedido na cidade de Rosario em 1969, ano em que também aconteceu o “cordobazo”⁹.

Estamos fazendo referência às manifestações do mês de maio em repúdio ao aumento da tarifa do refeitório universitário, que levaram à morte de dois estudantes e acabou por converter-se em mobilização de protesto social, com alto conteúdo político contra o governo.

Nestes acontecimentos, os grupos de maior atuação dentro do movimento estudantil -no campo não reformista- foram a *Frente Estudiantil Nacional* (FEN) –que tinha uma forte inserção nas Faculdades de Engenharia e na Escola de Arquitetura- e a *Unión de Estudiantes del Litoral* (UEL), que se estendia pelas faculdades de Engenharia e Arquitetura (Ateneo), Medicina (Humanismo Renovador), Filosofia (Movimiento Personalista), Direito (Movimiento Comunitario), e Ciências Econômicas (Movimiento Avanzada Popular Universitaria). Por sua parte o FEN restringia-se a participar e organizar as mobilizações e protestos do momento. A UEL, tinha nascido em 1966 e já acumulava uma história em teoria e prática antiditatorial, sendo que para 1968 já apresentava a necessidade de encarar uma guerra revolucionária.

Além disso, no mês de setembro do mesmo ano, aconteceu o denominado “rosariazo”, revolta popular de vários dias de enfrentamentos e

⁹ É necessário esclarecer que em nenhum momento da entrevista fizemos uma pergunta explícita acerca deste acontecimento, pelo que não podemos inferir que foi uma omissão proposital, nem que existe um apagamento da memória em torno dele, já que, pelo contrário, está bastante presente na história rosarina. Pela sua força e importância para a história da universidade consideramos que não devíamos ignorá-lo neste trabalho, embora não tivesse emergido dos depoimentos.

perdas, que começou com manifestações públicas realizadas por grêmios, às que foram somando-se amplos setores da sociedade.¹⁰

Assim é possível observar que se o “Maio Rosarino” teve como ator principal o movimento estudantil e conseguiu o apoio de setores médios e até dos dominantes, o “Rosariazo” teve a classe operária como seu principal protagonista e a esta agregaram-se os estudantes através de suas organizações partidárias e grêmios.¹¹

Portanto, vemos que a mobilização estudantil já estava presente há tempo em Rosario, com características similares àquelas de Córdoba, embora, talvez, não fosse maciça como a que começou a manifestar-se em '71, que atingia quase a totalidade dos estudantes.

É preciso destacar aqui, que tanto Rosario (Pcia de Santa Fé) quanto Córdoba (capital da Pcia. de Córdoba), assim como La Plata (capital da Pcia. de Buenos Aires), eram cidades nas quais a universidade tinham grande peso, no sentido da afluência de alunos do interior das províncias, convertendo-se em cidades universitárias.

Para exemplificar essa afirmação, e analisando as histórias de vida dos dez entrevistados que conseguimos recuperar, foi possível observar que seis haviam nascido no interior e tinham se transferido para a cidade a fim de estudar, sendo que a maioria tinha deixado os pais nas localidades de origem.

De oito dessas dez pessoas conseguimos recuperar também as raízes familiares. Assim, observamos que todos eram *descendentes* de imigrantes

¹⁰ M. M. Ollier (op. cit.), analisando a história da Argentina moderna, afirma que esta não se caracteriza pela presença de revoltas populares. Entretanto, no período compreendido entre 1969 e 1973 sucederam-se numerosos atos, manifestações e revoltas: os dois Cordobazos, el Rosariazo, el Tucumanazo, el Mendozazo e as Revoltas de Cipoletti e Roca.

européus: cinco descendentes de italianos (apenas um filho direto), um de franceses, um filho de catalães, um neto de russos e outro de libaneses. Dois arquitetos afirmaram que por parte de mãe seus avôs eram argentinos, e apenas um deles mencionou sua tataravó Índia.

3.6 Análise de situação documental do “Procesinho” de Rosário

Apesar da dispersão dos documentos da época, dentre os poucos conservados ou encontrados por uma professora que entrevistamos naquele momento, foi possível resgatar três deles, todos do mês de setembro de 1971.

No entanto, quando fizemos uma leitura atenta destes documentos, percebemos que um deles era da *Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Córdoba*. Portanto, apenas foi possível analisar dois documentos da *Escuela de Arquitectura y Planeamiento de la Universidad Nacional de Rosario*, assinados pelo seu diretor, Arquiteto Flavio J. Bella no mesmo dia, em 1º de setembro: as Resoluções nº 385/71 e nº 386/71.

Na primeira destas resoluções, é interessante de ressaltar, apresenta-se inicialmente uma análise da situação da “Escola de Arquitetura e Planejamento” da Universidade Nacional de Rosario, que nos permite entender o momento pelo qual a Escola estava atravessando, definido como de “crise profunda”.

Num clima de explícita falta de diálogo com as “autoridades universitárias”, essa crise foi deflagrada principalmente a partir de uma “desacertada medida”, em que as autoridades decidiram o traslado parcial das

¹¹ F. Falapa, I. Castro Rojas. Los grupos armados durante mayo y septiembre de 1969. 1991, mimeo.

instalações da Escola para um outro local, além de uma delicada situação financeira e docente.

Em relação ao trabalho acadêmico, denunciava-se que os objetivos que o orientavam encontravam-se defasados, dada aquela conjuntura política, econômica e social particular dos '70.

Criticava-se a compartimentalização das cátedras, a cuja responsabilidade atribuía-se a fragmentação do trabalho intelectual, fechado em "feudos" sem inter-relação nem conexão entre as matérias, levando a produzir uma estrutura "anarquizante", *"haciendo que las relaciones interdisciplinarias sean antes una declamación que una posibilidad."* (p:2).

Denunciava-se também a falta de orçamento para implementar um trabalho de qualidade, a quantidade insuficiente de docentes, remunerações injustas, postos de acordo com a real designação, dedicação remunerada e efetiva, carência de equipamentos e materiais, etc.

A partir dessa "falta de diálogo" afirmavam que tinha sido necessário recorrer à força para provocar uma "mudança de atitude" na atividade, definida como de caráter social.

3.7 O que, explicitamente, se propôs reformular

A análise deste documento nos forneceu informações precisas acerca do trabalho desenvolvido em Rosario, embora tão só desses primeiros anos de funcionamento. A proposta, elaborada pelo conjunto de professores e alunos da Escola, para conseguir essa "mudança de atitude", estava alicerçada, basicamente, em cinco objetivos:

- 1) orientar o ensino para conteúdos de real caráter científico, com base numa explicação ideológica e suas conseqüências para a realidade concreta;
- 2) modificar as relações docente-docente; docente-aluno e aluno-aluno, com uma tendência para a co-gestão, mantendo os papéis tradicionais, mas deshierarquizando as tomadas de decisões, visando a promoção de uma atitude -por parte dos alunos- comprometida e crítica frente ao processo de aprendizagem e ao meio em que viviam;
- 3) Impulsionar um enfoque integrador de conteúdos e atividades por médio da unidade dialética de teoria e prática; suspender atividades não integradas entre matérias teóricas e práticas e entre estas e as oficinas de arquitetura;
- 4) desenvolver uma estrutura integrada com a finalidade de substituir aquelas matérias que produziam apenas um conhecimento enciclopédico, o qual levava à produção de informações parceladas;
- 5) abolir o academicismo "*que estatiza y distorsiona el proceso dinámico del aprendizaje*"(p:4), superando o ano letivo estático, o exame final enciclopedista, o sistema burocrático de correlatividades, etc.

A partir daí, se definiram dois planos que agiam como partes de um complexo único e inter-relacionado: o *teórico-prático* e o *prático-teórico*: "*se entiende al trabajo de elaboración teórica como forma de alimentación para la tarea práctica, que a su vez se realimenta con su producción, en el trabajo teórico.*" (p:4).

O plano teórico-prático visava a transformação das matérias já existentes em três áreas "uni-disciplinárias" (Área sócio-econômica-política; Área

tecnológica e Área de Instrumentação e Implementação) e um área de síntese “interdisciplinária” (Área Teoria da Arquitetura).

No plano prático-teórico previa-se uma tarefa única e integradora a ser realizada pelo aluno nas Comissões de Trabalho, cujo objetivo era o de produzir no campo arquitetônico uma síntese do marco teórico, em função dos problemas -tanto do hábitat como integrais- que se tentava enfrentar. Para isso, os docentes das áreas teóricas deviam participar ativamente, definindo objetivos e interagindo com os docentes das comissões e com os alunos.

O trabalho em comissões devia desenvolver um processo crítico-gerador. Crítico, em relação à tarefa desenvolvida, como atividade acadêmica ou profissional. Gerador, pois devia promover uma nova atitude questionadora que possibilitasse encontrar enfoques conceptuais e/ou práticos para sua tarefa em função social no estudante e no arquiteto.

Em relação à estrutura de aprendizagem, contemplavam três níveis de formação e implementação, com o intuito de superar o “*concepto academicista y/o enciclopedista de formación, entendida como sumatoria de materias estructuradas en currículum por año académico.*” (p:6).

Por essa razão, o aluno não devia cursar matérias estanques, com os problemas das correlatividades e exames para passar de ano, mas integrar conhecimentos até conseguir a formação necessária para alcançar o nível seguinte. Também tentava-se com isto superar a idéia de promoção anual fechada, com o estabelecimento de um processo aberto.

No mesmo documento, a seguir, apresentava-se a proposta de “transição” para o ano de 1971 composta basicamente por um cronograma-calendário e uma proposta de trabalho. Nesse calendário, é possível advertir que o ano

letivo começava em 28/6/71 com data de finalização em 5/5/72, e estava dividido em duas etapas internas. Em 8/5/72 começaria o calendário acadêmico de 1972 finalizando em dezembro desse ano.

No final do documento se encontram as “Condições de Normalização” das atividades na Escola de Arquitetura, com petições de ordem orgânico e de equipamentos.

Como necessidade orgânica encontrava-se a institucionalização do processo de reestruturação - para o que tornava-se necessário a aceitação dos suportes conceituais e as propostas operativas – e a aprovação do calendário acadêmico, plano de nivelamento, correlatividades e horários propostos.

Ao mencionar os Equipamentos, o documento faz referência aos docentes e ao espaço físico. Em relação a este último, pede-se às autoridades que não fragmentem a unidade pedagógica (em dois prédios, como se pretendia) e se comprometam a realizar as construções necessárias para manter a unidade.

Para os docentes reivindicava-se a designação com cargos e salário de todos os professores que estavam trabalhando “*ad honorem*”; assim como o pagamento dos salários atrasados correspondentes ao mês de maio desse ano.

A segunda Resolução, N ° 385/71, continha, basicamente, o plano de trabalho e o calendário acadêmico para o ciclo letivo de 1971, que se estenderia ao longo dos anos de 71 e 72.

Previam-se quatro áreas: Área Sócio-econômica-política; Área Tecnológica; Área de Implantações e Área de Teoria da Arquitetura. As comissões correspondiam à matéria Arquitetura e nelas se integrariam os

docentes do I ao VI ano. Os três níveis correspondiam aos seguintes anos: Nível 1: primeiro ano; Nível 2: segundo e terceiros anos; Nível 3: quarto, quinto e sexto ano.

Além disso se estabeleciam normas de inscrição e nivelção de alunos; critérios de avaliação e promoção e Considerações de situações particulares, onde se tratava do tema de matérias que não tinham sido aprovadas ou cursadas anteriormente, etc.

Analisando estes documentos, advertimos que a Escola de Arquitetura estava atravessando momentos de dificuldade e mudança e que suas relações com o governo da Universidade, então em vigor, eram delicadas.

E que por esses anos, estavam impondo um processo de "institucionalização" de uma proposta que estava sendo combatida desde as autoridades centrais, como se observa no fato de querer "dividir" o espaço físico da Escola.

Essa era uma prática muito comum dos governos militares argentinos. Um exemplo claro desses exercícios a nível nacional ficou retratado no "*Plano das Novas Universidades*", impulsionado pelos representantes da autodenominada "Revolução Argentina" (1966-1973), com a criação de universidades ou instituições de nível superior.

Através dessa fragmentação pretendia-se expressamente desmobilizar a politização dos alunos, diminuindo-os em quantidade matriculada nas Universidades Nacionais tradicionais. Num plano menor, a fragmentação das Faculdades em Escolas ou Centros dispersos, tinha o mesmo objetivo desmobilizador. No caso da Escola de Arquitetura de Rosario, a fragmentação pretendida verificava-se no interior da própria Escola.

Quando comparamos estes documentos com os que manipulamos da experiência de Córdoba, foi possível advertir alguns dados curiosos: na experiência de Rosario, em nenhum momento se faz menção do nome "Oficina Total" (pelo menos no ano de 71).

Além disso, enquanto no documento de Córdoba –como colocamos anteriormente- falava-se em Plano de Estudo, no de Rosario encontra-se a palavra "currículum", usada num sentido idêntico ao de Córdoba.

É bom lembrar que essa acepção de currículo como Plano de Estudo, própria dos anos 60 e inícios de 70, foi substituída posteriormente em toda América Latina pela tradição curricular tecnicista, caracterizada pela racionalidade técnica, pela determinação de objetivos observáveis na conduta do aluno e pelo controle do processo educativo, entre outras características.¹²

Alem disso, não se deve esquecer que, com a ajuda dos regimes militares que se estabeleceram na região nessa época, a proposta de mudança e de luta por uma sociedade mais justa, agilizada por uma atitude intelectual crítica imperante até então -não só em relação ao currículo, mas na educação, em termos gerais- foi truncada.

Na verdade, observamos no documento que o mesmo constituiu-se numa proposta de "transição" para o ano letivo de 1971.

Sobre este último item gostaríamos de nos deter. É possível advertir nos documentos que temos em mãos – e essa informação foi ressaltada nos depoimentos que apresentaremos a seguir- que no início "da Total" de Rosario, apresentaram-se algumas alterações nos calendários da Universidade. As

¹² Para um maior aprofundamento deste tema ver: L. Santos e M. Paraíso Currículo. In: Presença Pedagógica, v.2, n.7, jan/fev 1996. Também pode-se consultar nossa Dissertação de Mestrado, A didática crítica na Argentina: recuperando uma memória. PUC/Rio, 1993.

causas dessa modificação não aparecem explicitadas no documento, mas foram destacadas oralmente.

O dado curioso encontra-se no documento de data quase idêntica (na capa aparecia setembro de 1971, mas no interior se advertia que correspondia ao mês de outubro), que tinha nos sido entregue juntamente com esse, e que referia-se à experiência de Córdoba.

Denominado: "*Copia de la publicación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba referida a la síntesis de la tarea realizada por docentes y alumnos de dicha Facultad a través del Taller Total- Setiembre de 1971*", estava assinado pelo Delegado Interventor arq. Juan Carlos Fontán e pelo Secretário, arq. Marcelo Novillo Corvalán. Dividia-se em 3 Dispositivos: 5/71; 6/71 e 7/71.

No primeiro, Nº 5/71 foi possível perceber que o ano letivo de 1970 tinha finalizado no mês de agosto de 1971; para o qual estabeleciam-se normas e um plano de ação para que o curso de 72 pudesse acabar no mesmo ano (de 72).

Onde se apresenta a curiosidade à qual, anteriormente, nos referimos? No fato de que ninguém em Córdoba tinha feito referência explícita a essas mudanças de calendário, o que nos faz suspeitar de um tempo "perdido" ou gasto nas deliberações que possibilitaram a viabilidade da experiência. Aparentemente, este *silêncio* cordobés não teria "emergido" e se manteria ignorado, se não nos tivéssemos deparado com a experiência de Rosario, onde se destacava "o tempo perdido" como fato negativo.

Para finalizar, comparando a estrutura das duas propostas, vemos que são similares embora não idênticas. A principal diferença encontra-se nas

áreas, mas, como a proposta rosarina que obtivemos tem caráter de "transitoriedade", podemos supor que não foi esta a estrutura definitiva.

A partir desses dados, chegamos à seguinte conclusão: a idéia de elaborar um plano de estudo inovador e mais em consonância com as mudanças pelas quais a sociedade estava atravessando, dando um caráter *social*, tanto à formação como à profissão de arquiteto, surgiu na mesma época em vários centros. E surgiu a partir do mal-estar do próprio curso de Arquitetura, ligada até então à Engenharia, mal-estar que não era apenas local mas tinha antecedentes internacionais.

Dpmde os grupos envolvidos foram elaborando suas propostas, talvez sem nome, ainda em Rosario, permanecendo na memória dos interessados com a denominação de "Processinho". Os arquitetos de Rosario e Córdoba conheciam-se, trocavam informações e assessorias, como será possível observar em alguns depoimentos que apresentaremos em continuidade, embora a proposta mais elaborada, com a legitimação das pedagogas, foi a Cordobesa.

Em 1975, com as propostas já consolidadas, chegou-se à elaboração na *Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba*, de um plano geral para a institucionalização da Oficina Total a nível nacional, como é fácil deduzir da leitura do documento denominado "*Aporte a la coordinación de planes de estudio de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales.*"

Nele, explicitamente defendia-se a idéia de solidez que a experiência da Oficina Total de Córdoba tinha adquirido. Na Introdução afirmava-se que essa proposta respaldava-se numa coesa fundamentação pedagógica e que naquele

momento chegara-se –a partir da prática- a uma organização, com formas operativas e conteúdos, já estruturados por dados concretos decorrentes das sucessivas verificações, assegurando a possibilidade de uma etapa superadora das dificuldades anteriores.

Destacava-se ainda que não seria possível realizar uma tentativa de homogeneização dos Planos das diferentes Faculdades de Arquitetura mediante uma unificação formal, mas através de planejamento do ensino que desse respostas às *“verdaderas prioridades nacionales que tiendan a asegurar la complementación de sus distintas regiones y no comprometan cada vez más la dependencia de las mismas a los intereses centrales.”* (p:2)

3.8 “A experiência não foi homogênea”

Em 1971, Enrique era estudante adiantado em seu curso superior e Armando acabava de entrar como professor na universidade.

Ambos coincidiram em afirmar que houve uma calorosa votação, onde se decidiu o destino da experiência de Rosario. Vejamos o relato de Armando:

“Acá en Rosario hubo una votación reñidísima donde, sorprendentemente, hay un empate y uno de mis socios que era Rufino de La Torre, que dirigía la asamblea, desempata en favor de las comisiones y entonces se crean las comisiones que son comisiones de trabajo integrado, es decir, comisiones donde la materia arquitectura que se llamaba en ese momento a la materia proyectual es una materia más, donde están... donde hay un equipo de trabajo, donde está el profesor de diseño, más el profesor de historia, más el profesor de tecnología, más el profesor de morfología...”

Essa informação acerca da renhida votação em Rosario apresenta-se como um dado valioso, quando comparada à que também se realizou em Córdoba. É significativa porquanto demonstra como se compunham os grupos,

onde reinava a heterogeneidade. Se por um voto foi aprovada a nova modalidade, significa que quase a metade dos professores não concordava com o projeto.

Àquela afirmação, Enrique acrescenta:

“Bueno, la misma votación docente [inicial], pautaba lo que iba a ocurrir después. O sea hubo gente que... (...) adopta la experiencia con muchísimo entusiasmo, y hubo gente que no, que se reagrupa, dice sí, pero no. Eh.. pasa que... por eso yo te digo que la experiencia no fue homogénea. Nos dividimos en comisiones, donde hubo agrupamientos, pero en general hubo una re-constitución de las viejas cátedras, y hubo talleres donde sí se propuso investigar... trabajar la interdisciplina, pedir el asesoramiento, incluso el auxilio de gente de otras facultades, incluso vinieron de Psicología, hasta en algún momento creo que se trajo gente de sociología de Buenos Aires, gente de Ciencias Económicas, para discutir el marco económico-político, etc, y en otras comisiones la cosa era muy muy semejante a la vieja escuela. Esto dura en los hechos hasta el gobierno peronista. Ya con el gobierno peronista de alguna manera, gradualmente, no de golpe ni violentamente, no? se va volviendo a una estructura relativamente semejante a la anterior.”

Esta última informação leva a uma nova problemática, a das relações que se urdiam entre os diferentes grupos e a circulação das idéias, como abordaremos em continuidade.

3.9 Circulação de livros, idéias e pessoas

Consideramos importante retomar as últimas palavras do depoimento anterior, quando o arquiteto começou a falar das assessorias requeridas.

“... [pedimos] el asesoramiento, incluso el auxilio de gente de otras facultades, incluso vinieron de Psicología, hasta en algún momento creo que se trajo gente de sociología de Buenos Aires, gente de Ciencias Económicas, para discutir el marco económico-político, etc.”

Fica evidente que em Rosario tinham realizado um movimento similar àquele da Oficina Total de Córdoba, à procura de especialistas para fundamentar a proposta, principalmente naquelas áreas mais distantes do ensino tradicional da Arquitetura.

Assim, surgiu dos depoimentos um outro questionamento, que diz respeito à *circulação das idéias*, do qual algo já foi parcialmente abordado quando do relato com os contatos em Córdoba.

No entanto, novos dados podem ser acrescentados, como a narração de alunos da Psicologia. Os responsáveis pela dinâmica de grupos da própria universidade tinham contato com as de arquitetura, como é possível de detectar nas palavras de Enrique:

“El tema de la dinámica de grupos, [conversa con Silvia] te acordás cuando vinieron las chicas de psicología, vinieron Marta Chapira, todo un grupo de Ciencias Económicas, y demás, todo eso se trabajó en la comisión donde estaba Pirulo, Armando, el Negro Pachorano.”

O pensamento de Paulo Freire -que circulara na Argentina a partir de 1970- além de influenciar todo o trabalho da DINEA (Direção Nacional de Adultos) num momento de significativo desenvolvimento, perpassou o âmbito da educação popular e chegou a ser discutido para além das cátedras de Ciências da Educação, Filosofia e Didática. Freire apresentara-se em diversas conferências em Buenos Aires, e seus escritos já tinham sido lidos “quando muitos de seus livros não haviam sido publicados ainda. O conhecemos através da relação de amizade de Isabel Hernández con Paulo.”¹³

¹³ Relato oral de 1991, produzido por ocasião da realização da nossa Dissertação de Mestrado.

Neste sentido, Eve lembra que este autor, de quem se conheciam seus três principais livros escritos¹⁴, era o guia de toda a mudança:

“Por empezar nosotros nos guiamos por Paulo Freire [...] Sí y después discutimos mucho pedagógicamente, claro son discusiones que han quedado...las sabemos nosotros nada más. La idea era esta precisamente, la cogestión y la colaboración, el punto clave.”

O outro professor, que na época era aluno, acrescentou que o objetivo era chegar à *co-avaliação*, ou seja, à avaliação conjunta docentes-estudantes. Embora acreditasse na afirmação de Eve de que “los eran chicos mucho más adultos” que os de agora, considerava que esse tema também naquele momento era uma coisa muito difícil de concretizar, quando se tratava de avaliar os aspectos negativos, por exemplo, do trabalho de algum colega. E nós vimos como, mesmo entre os professores da Oficina Total de Córdoba, isso não era simples de realizar.

A discussão em torno da “autogestão pedagógica” também tinha chegado ao máximo em todo o país nesses anos, muito influenciada por teóricos da psicologia institucional francesa como Lobrot, Lapassade, e outros, assim como pelos acontecimentos do Maio Francês, sendo que a *co-avaliação* era um ponto estratégico desta proposta.

Em se tratando da avaliação, e abrindo um parênteses, foi destacado nas entrevistas que em 1971, por terem passado mais da metade do ano discutindo a modalidade que o curso adotaria, chegou-se a aplicar a *aprovação automática*, ou seja, todos os alunos foram aprovados, mesmo sem ter

¹⁴ Estes livros, na língua espanhola, são: *Concientización y alfabetización*, de 1963; *La Educación como práctica de la libertad*, de 1967 e *Pedagogía del Oprimido*, de 1969.

realizado nenhum tipo de trabalho pedagógico. Isto revela um claro exemplo de distorção e superficialidade no processo, que no momento, foi considerado saída viável para que os alunos não perdessem o ano letivo.

Assim vemos que as tentativas de mudança não se apresentavam sem problemas nem contradições. Os docentes, formados sob modelos tradicionais tinham que esforçar-se para superar atitudes paternalistas, eliminando o autoritarismo. Os alunos deviam abandonar qualquer atitude passiva e meramente receptora. As reivindicações auto-gestionárias que partiam principalmente dos jovens não eram fáceis de concretizar e, quando algum professor tinha a abertura para fazê-lo, a angústia acabava apoderando-se dos alunos, pois estes defrontavam-se com situações novas e não estavam preparados para assumi-las.

Outras das reivindicações da época, muito relacionada com a anterior, diz respeito aos novos vínculos que se deviam estabelecer entre docentes e alunos. Acerca desse assunto Enrique lembra que:

“Hubo un debate sumamente intenso en torno a la redefinición de los roles, el rol docente, el rol de alumno, y la importancia de la crítica, la capacidad crítica y autocrítica, es más, hubo... debe haber habido dos meses de debate donde discutíamos si había que marchar hacia la autogestión o mantenernos en la co-gestión. (...)”

E nas suas palavras também é possível “descobrir” alguns elementos da teoria freireana, quando este criticava a relação “bancária”, desigual, onde o aluno era um depósito de informações e o professor o único dono da “verdade”, no caso da universidade, verdade científica.

“...decíamos que había que mantener... no mantener, sino redefinir el rol docente, y hacíamos una traspolación bastante... pero lo que debatíamos era la instancia pedagógica, es una instancia desigual, por más progresista y abierto que sea el docente es portador y el alumno está desposeído. Entonces democratizar al máximo esa relación, y de alguna manera hacer viable la crítica y la autocrítica como un elemento permanente de la relación, pero no podemos hablar de autogestión. En cambio había gente que iba más allá, lo planteaba netamente en términos políticos, transformando a la pedagogía en un hecho político, entonces: si estamos movilizados el sector más dinámico es el estudiantil, bueno, los más dinámicos son los estudiantes, y el docente se veía algo así como posibilitadores de las experiencias pedagógicas. Bueno, en esos términos se debatía, estamos en el momento más entusiasta de la cosa, pero en un momento dijimos: Hace 4 meses que estamos discutiendo, tenemos que salvar el año, hay que hacer algo, porque incluso la cosa no estaba demasiado bien vista a nivel institucional, desde el Rectorado de la universidad había gente que intervenía, estábamos en un gobierno militar, empezar a... hubo que empezar a trabajar, y es en ese momento cuando se constituyen las comisiones como yo te decía, donde, en buena medida, reaparecen las viejas cátedras, o reagrupamientos, inclusive, porque de alguna manera se juntan cátedras más o menos afines, y hay todo un reagrupamiento que es fundamentalmente ideológico, la gente se agrupó por afinidad política e ideológica, el cuerpo docente. Entonces lo que yo te decía que los militantes intentamos repartimos, para que no se crearan bolzones, con decidida complicidad contra lo que era el proyecto nuevo...”

Outras leituras também são lembradas por ele:

“¿Los referentes? Mirá, lo que se llamaba la nueva izquierda, que era lo que rompía con el PC y que incluso rompía con lo que había sido la oposición. Y los referentes a nivel teórico, fue una suerte de vuelta a Marx y Engels y una revisión, lo más profunda posible, de textos que hasta ese momento estaban bastante... hoy son muy corrientes, no?, redescubriendo a Gramsci, redescubrir a Lukács, un poco volver a las fuentes y tratar de establecer qué recorridos, qué interpretaciones, y en qué circunstancias históricas se había hecho y los aportes marxistas, el trosquismo, etc, lo que nosotros llamábamos los marxismos parasitarios, era un poco excesivo el mote, pero está bien, el maoísmo, el leninismo, eran respuestas a circunstancias temporales de una determinada región interpretando el marxismo, realmente hay que rever todo a la luz de Marx otra vez, y trasladarlo acá, años 70, que pasa... era una Argentina muy

diferente, no sé si tenés memoria de aquella época, era una Argentina muy ... te digo, en el trabajo final, que yo hice, la propuesta que habíamos hecho nosotros era hacer un barrio obrero, era un proyecto real, incluso fuimos a consultar a los Sindicatos si había alguna propuesta de... era la época del Plan B y demás, nosotros hicimos un proyecto para la UOM, a partir de un terreno que poseía la UOM, bueno, y obviamente nos tomamos el laburo de averiguar qué pasaba..."

A respeito da bibliografia que circulava naqueles anos, nos '70s, Armando afirma que Marx ou Marcuse eram os pilares:

"lo que tuvo esta gente fue también un conocimiento de autores como Marx o como Marcuse, textos que estaban dentro de la bibliografía oficial, que creo que había preparado Adrián Cavallero, era como el texto, era como ¿cómo te podría decir? era como el texto sagrado de la revolución, que nadie leyó, por ejemplo libros como los de Castels que tuvieron una venta, es gracioso, te cuento una anécdota, todavía el muchacho que era librero y nos vendía libros a todos debe tener cajas y cajas de Castels porque este, claro un año fue el boom porque todo el mundo pedía el libro de Castels porque era el libro de texto, y al año siguiente... todo el mundo tenía que leer Castels, El Capital y no sé qué otro libro, y el pobre tipo al año siguiente compró la misma cantidad y nadie se lo compró porque ya había pasado de moda, todo el mundo se había dado cuenta que no entendía una goma de lo que decía Castels, imaginate alumnos de segundo y tercer año, leyendo sociología urbana (...) sin una base filosófica, ni de nada, y aparte que no les servía para el trabajo, no les servía para nada, era la bibliografía para los docentes, en todo caso, pero no para los alumnos, pero el desconcierto era tal que nosotros mismos decíamos: "No, lean el Castels que ahí está todo...", está todo lo que nosotros no entendíamos!"

A circulação de idéias através de profissionais da área também foi destacada. Esse foi o caso de Corea, arquiteto muito lembrado em Córdoba como aquele rosarino que participava dos concursos para professores das AES e um dos motores da proposta de Rosario:

"Armando [Torio] se sumó y participó, pero no era promotor, los promotores eran, más que nada, los alumnos. Y gente que no está acá, el más importante era Mario Corea, que está en Barcelona, viaja periódicamente, colabora con la facultad, pero vive en España. Pero mucha gente se jubiló, no queda nadie."

O próprio Armando reforça um dado muito interessante que é o da *idade* de todos os que impulsionaram a proposta, e não deixa de recordar Corea:

“Fue en ese sentido tal vez porque todos los que protagonizaron estaban entre 35 y 25 años, o menos, porque los alumnos tenían una participación muy fuerte. (...) Ahora, la gente que protagoniza esta situación es gente que tiene alrededor de 35 años... 40 años, Mario Corea, por ejemplo Mario Corea Aiello, que ahora vive en España, desde el proceso militar, fue uno de los protagonistas, el actual Secretario General de la Facultad, Adrián Caballero fue otro de ellos, y... había algunos profesores más antiguos, digo más antiguos... en ese momento tendrían qué sé yo... cuarenta años, cuarenta y pico de años, como Hermes Sosa. (...) Corea ahora está en... en Barcelona.”

Quando indagamos acerca dos modelos que orientavam as transformações naquela época, Armando lembra que Corea acabava de voltar de uma experiência estudantil na Europa e tinha sido muito motivado pelas reivindicações dessa natureza na França:

“(...) Yo no sé si había modelos... bueno, la experiencia cubana siempre estaba presente, un país que había tomado decisiones muy importantes con respecto a la vivienda popular, no así la Unión Soviética, la Unión Soviética no fue modelo en la facultad para nada. Corea acaba de venir de la *Architectural Association* donde había hecho un máster, es decir que ahí también estaban este tipo de temas; (...) [lo hizo] en Londres, en Londres, es decir... él creo vuelve, está en el 68, 69 en Londres es un momento... del Mayo francés, evidentemente un momento muy especial, y viene con esta idea de que si las cosas no se resuelven en lo político no se pueden resolver en lo proyectual. Y bueno y ahí empieza un poco toda esa situación, pero que no es sola de él, en Córdoba estaba pasando algo parecido y en otras facultades también...”

3.10 O motor dos estudantes

Já vimos anteriormente como a juventude desse período encontrava-se ávida por transformações profundas, tanto em termos locais como mundiais.

Essas afirmações encontram-se reforçadas pelas palavras de Sandra Carli que, a partir do estudo dos universitários daquela época, afirmou:

“el auge de los movimientos de liberación, del peronismo..., con una fuerte presencia de los sectores obreros, presentó para el estudiantado la exigencia de revisar su ubicación en los procesos de transformación. Insertarse en las luchas del pueblo, únicas capaces de revertir la situación de crisis y de encabezar la resistencia al régimen, llevó a centrar el debate en torno a la articulación de las luchas universitarias con las de los sectores populares.

La caracterización de la situación de dependencia de los países latinoamericanos diferenciaba los discursos estudiantiles de los discursos estudiantiles europeos, orientados al perfeccionamiento y/o transformación de las democracias burguesas. El problema no era el exceso de profesionales en el seno del capitalismo avanzado, sino cómo generar nuevos agentes de cambio desde la universidad, comprometidos en la construcción de un nuevo tipo de sociedad.”¹⁵

No mesmo sentido, muitos de nossos entrevistados consideraram os estudantes como os responsáveis diretos pelas mudanças universitárias que estavam acontecendo naquele momento marcado pela militância política e por um projeto social abrangente, como observou Enrique:

“El balance mío es que la cosa duró y tuvo muchísima dinámica y realmente llegó a poder solidificarse a nivel de cogestión, cuando hubo un muy alto nivel de participación política por parte de los estudiantes, que de alguna manera eran respaldados... había solidaridad para todo ese proyecto, por algún grupo de docentes, entonces la cogestión realmente tiene un carrillo por donde correr, y se produjo, hubo muchísima más producción a nivel de ensayística a nivel teórico, que producción genuina que es, en última instancia, el objeto de la facultad, o sea, no llegó a madurar realmente la

¹⁵ Este trecho do texto de Sandra Carli denominado: Discurso estudiantil unviersitario, 1966-1976. El peronismo universitario. (s/d) foi extraído do capítulo de Susana José. Las alternativas del Nacionalismo Popular In: Puiggrós, A . et alii Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.

cosa para llegar a producir propuestas referentes al campo de la arquitectura, obviamente nos estábamos viendo en términos muy distintos de lo que era la vieja escuela, no? (...) [Esa nueva visión] era la arquitectura asociada o solidaria con otras disciplinas, el tema que nosotros nos planteábamos era trabajar en la ciudad, digamos que el ámbito de la cultura es la ciudad, y obviamente la ciudad desde el punto de vista político, el tema de los marginados, el problema de la vivienda, la temática de la educación y la arquitectura pensada en función... bueno, de lo que muchos de nosotros creíamos, que el cambio era inminente, o sea, yo te digo, para pensarlo después de tanto tiempo es casi ingenuo, pero en el 70, en el 71... nosotros creíamos que la revolución estaba a la vuelta de la esquina, que estaba ahí nomás, que empujabas un poquito más y que el sistema derrubaba. Entonces, un poco, el tema era ese, y los debates incluso en torno a eso, bueno, como prepararse profesional y políticamente para un cambio inminente: ¿partir de las condiciones actuales?, ¿partir de propuestas futuristas?, ese era el tipo de debate. No sé, en algún momento... y yo no trabajé en ese tipo de cosas, hubo yo te decía, por propuestas de algún grupo de docentes, colaboración de gente que vino de alguna manera a entrenarnos y proponernos todo lo que era dinámica de grupos, etc, pero las experiencias nuestras eran muy parciales, y justamente ahí yo no te podría ayudar, porque como los militantes nos repartimos... (...) (duda) Entendimos enseguida que la constitución de comisiones de alguna manera implicaba la regeneración de las viejas cátedras, los militantes dijimos enseguida: 'Nosotros repartámonos, sino acá va a estar el gueto de las comisiones revolucionarias y del otro lado va a ser la vieja escuela', entonces nosotros sacrificamos ir a las cátedras más conservadoras para mantener viva la cosa. Y la comisión,,, yo estaba en 5º año, y esos dos años que estuve trabajando era la comisión realmente, decididamente retrógrada en relación a la experiencia, y no se hizo ninguna experiencia de dinámica de grupos ni... muy mínimo el trabajo interdisciplinario en las evaluaciones de las propuestas proyectuales que hacíamos nosotros y nada más, pero toda la producción de la dinámica de grupos en la cuestión de los roles, y todo eso, no llegó a implementarse."

A militância política estudantil-universitária também foi destacada por Armando, ao afirmar que:

"los alumnos tuvieron una participación muy fuerte, estaban totalmente politizados a través del *Partido Comunista Revolucionario* [PCR] que era el que de alguna manera... -al cual pertenecía Corea- era el que lideró, de alguna manera, todo este proceso. (...)

no participan sectores moderados, son todos ultras (...) estaba el grupo, ¿cómo era...? *Grupo de intelectuales de izquierda*, ¡cosas así! eran todos grupos... Y bueno participaban en las asambleas, hacían estas cosas que siempre les gusta hacer a los dirigentes políticos, de chicanas para ver si le pueden ganar la votación al outro (...) y los moderados se quedaban piolas, los moderados no participaban (...) yo creo que había como una especie de desconcierto de un mundo que se venía y que uno desconocía, pero del cual uno no podía estar ajeno, porque de última, hubo docentes de muy buen nivel académico se siguieron haciendo lo que ellos sabían dentro de las comisiones. Las comisiones eran totalmente heterogéneas, porque... (...) las comisiones se componían con docentes de todas las áreas... y los alumnos de todos los años...y los alumnos elegían que comisión querían cursar, había comisiones a la mañana, a la tarde y a la noche, pero dentro del horario de la noche de la comisión, se cursaban todas las materias, o sea vos ibas por ejemplo, de 7 a 12 como era el horario de la noche y en ese horario cursabas todas las materias, porque hacías un trabajo integrado, no tenías clases de construcción, el tipo de Construcciones daba en el taller los contenidos de su materia, lo cual era una pérdida de especificidad de todo el mundo y esa *supuesta integración* [cambio de tono de voz] era pobre, porque era una integración basada prácticamente, el área nuestra hacía el proyecto y las otras áreas trataban de agarrarse como podían del mismo, sin tener una incidencia real y todo, de última, pasa por las personas, había unos que podían integrarse y trabajar bien y otros que no se integraban, nosotros tuvimos una profesora de historia que se enfermó durante todos los años del Procesito, nunca tuvimos historia porque esa profesora se enfermaba, se enfermaba porque yo creo que, en el fondo, ella no sabía cómo asumir esas nuevas tareas que nadie sabía cómo asumir.. Yo creo que fue un proceso donde los alumnos tenían una conexión mucho mayor con la realidad, una conexión ¿cómo te podría decir? un conocimiento de los problemas sociales, porque era lo que se trataba, y un gran desconocimiento de las técnicas proyectuales y de todas las otras técnicas digamos, constructiva, de la historia... (rie mientras habla) (...) lo que pasa es que este período, vos imaginate en el 71 empiezan año perdido, en el 72 las cosas al final empiezan a acomodarse pero son años turbulentos, la vuelta de Perón, las elecciones de Cámpora, (...) 73 son años donde pasan cosas... los Montoneros matan gente, son años muy, muy turbulentos, yo creo a veces que cuando nuestra generación recuerda lo que pasó, ¡no lo puede creer! Nosotros íbamos a la Facultad y por ejemplo, no sabías lo que iba a pasar, incluso la facultad que estaba en medio de una villa miseria estaba invadida por los chicos de la villa, que te vendían los banquitos, se agarraban, juntaban los banquitos y después tenías que comprar los banquitos, si no no te podías sentar, cosas como esas que en una facultad organizada hoy, no se te ocurre que pueda pasar que un chico de la

villa pueda entrar a la facultad, pero era así, convivíamos con todo eso, era muy difícil salir sólo de la facultad porque te robaban hasta el alma, todos los gamulanes y todo eso que estaba de moda en esa época, era una cosa corriente, eran épocas de mucha violencia, a lo cual de alguna manera, uno se acostumbraba, por ejemplo ya un poquito más adelante, eran típicos los llamados de bombas, teníamos que desalojar la facultad casi todos los días, nos llamaban por teléfono diciendo que había una bomba, y entonces todo el mundo afuera, venía la policía revisaba, todo el mundo adentro, eran condiciones de trabajo súmamente difíciles.”

Este fenômeno de participação estudantil sem precedentes na história argentina -já que é impossível compará-lo com os acontecimentos que levaram à Reforma Universitária em 1918- iniciou-se com o Cordobazo e chegou às últimas conseqüências com a violência generalizada que se instalou no país.

Entretanto, esta participação não se constituiu num fato isolado já que - obviamente com características próprias em cada um dos casos- nas três décadas compreendidas entre 1944 e 1974, além das conhecidas manifestações de Maio de 68 na França, os estudantes tinham expressado seu descontentamento político através de revoltas em grande escala, manifestações cuja repercução política tinha concorrido para o afastamento de estadistas e até para quedas governamentais.

É o caso, por exemplo, da agitação estudantil da Guatemala em 1944, que precipitou a queda do ditador Jorge Urbico. Dos estudantes de Bogotá (Colômbia) em 1957, quando iniciaram uma série de revoltas que terminaram por provocar a substituição de Rojas Pinilla; enquanto na Venezuela no ano seguinte, os estudantes concorreram para a deposição de Pérez Jiménez, tendo o presidente Larrzábal, seu sucessor, se apoiado nos estudantes para evitar que os militares de extrema direita chegassem ao poder. Formaram-se

brigadas universitárias para proteger o Governo. ¹⁶ Este tipo de revoltas estudantis com conseqüências políticas se repetem na Turquia, na Coreia do Sul e no Congo-Brazaville em 1960, na Indonésia em 1966, em Trindade e na Checoslováquia no ano seguinte, em Portugal em 1974, quando a agitação estudantil preparou o cenário para o “movimento dos capitães” e o fim de um regime autoritário.

Na próxima citação, se sintetizam as transformações sofridas pelo movimento estudantil, principalmente após sua “peronização” de vários dos seus setores, tendência que passará a ter hegemonia entre os 1971 e 1973.

“El nuevo perfil ideológico-político del estudiante se asentó en un escenario cultural y social en el cual la violencia primero se insinuó y, luego, cristalizó como la única alternativa capaz de quebrar la política autoritaria y proscriptiva, la injusticia social y la dependencia económica. La revolución social era vivida por los sectores universitarios de izquierda como una meta probable, tangible... imperativa. Por otra parte, el contexto histórico internacional y nacional señalaba al estudiantado como un sujeto de primera magnitud: la Revolución Cubana, Vietnam, la Revolución Cultural China, las rebeliones de los campus norteamericanos, el Mayo Francés y el creciente contenido contestatario de los movimientos estudiantiles latinoamericanos (por ejemplo el '68 mexicano) estimularon una acción dirigida a un cambio estructural de las realidades, de horizontes socialistas”. ¹⁷

3.11 O fim

Dois entrevistados falaram do fim da experiência de Rosario, idêntico daquele que levaram as anteriormente trabalhadas, apresentando similares características e análogas consequências, tanto acadêmicas quanto humanas. Ambos, destacaram que as oficinas seguiram até o golpe militar de '76.

Armando é quem mais reflexiona acerca daquele período e o posterior, durante a Ditadura Militar, identificando-o com o pior momento da Faculdade.

¹⁶ Estes dados foram extraídos de: E. Ander Egg, op. cit., p. 41-42.

Cesantia de docentes, ingreso de otros de "dividosa" capacidade intelectual, medo...

Armando: "Al principio era una discusión política como tema excluyente, después las cosas empezaron a tomar otro giro, yo te diría que recuerdo los últimos años con una producción proyectual aceptable, no la puedo comparar a la de ahora, creo que la de ahora es mucho mejor, pero en ese momento de alguna manera había mucho entusiasmo y bueno, al final, empezamos a funcionar más o menos bien, cosa que se corta en el 76 porque descabezan a toda... te digo a estos treinta docentes que eran de alguna manera, los docentes que más influencia tenían en la facultad y empieza otro período, totalmente chato, totalmente ¿cómo te podría decir?, falta de discusión, donde los mediocres asumen una actitud de directiva, yo recuerdo haber ido a ver exposiciones de esa época y era lamentable, justo coincide este momento con la introducción del posmodernismo y uno iba a ver esas exposiciones donde predominaban los arcos, cosas de ese tipo, era todo como una vuelta al pasado... en todo sentido. La verdad que yo creo que esa era la peor época de la facultad lejos, no solamente por el clima que se vivía que era de terror, porque te iban hechando de a poco los docentes hasta último momento, sino por la falta de debate, por la falta de... y sobretodo por la entronización de algunos mediocres en puestos claves y vos sabés que cuando un mediocre está en un puesto clave evita toda discusión, evita que la discusión lo supere, así que yo creo que fue eso.."

Enrique: "Yo estuve hasta noviembre del 75, tuve un problema de salud muy serio, que es lo que me hace andar con bastones y demás, estuve durante un año postrado, y obviamente, durante el proceso... pero por decisión propia, porque ya pude trabajar y demás, no pisé la Universidad, no quise saber nada. Pero muy rápidamente en la universidad se vuelve atrás , y empiezan las cesantías docentes y demás..."

3.12 Resgatando otras experiencias de "oficinas".

A metodologia de oficinas teve alguns desdobramentos. A experiência "da Total" de Arquitetura expandiu-se, não só pelas universidades argentinas, mas fora das suas fronteiras, pelo mundo afora e para além do ensino de

¹⁷ AA.VV. Fragmentos de una memoria UBA 1821-1991 Buenos Aires: UBA, 1992, p.:

arquitetura. No entanto, em algumas das experiências de “oficinas” que conseguimos recuperar, tanto a partir dos depoimentos como em escritos e/ou livros - muitos dos quais relacionados diretamente com pessoas das três experiências sobre as quais nos debruçamos- foi possível constatar um importante grau de heterogeneidade, tanto no que se entende por oficina, quanto em relação ao seu uso, metodologia, participantes e finalidade.

Nas palavras de Armando descobrem-se os rápidos desdobramentos “da Total” nas faculdades de Arquitetura, e em seu discurso destaca-se a rápida circulação de idéias, expressas na metáfora do “estopim”:

“Esto fue una, como un reguero de pólvora, en realidad todas las facultades estaban en un proceso similar, salvo algunas muy recalcitrantes, yo recuerdo haber ido en esa época, en el 72 yo estuve en México y en la Autónoma de México había un proceso similar en donde había textos de Corea y de la gente del Taller Total de Córdoba que tenían ellos como un modelo. (...) hubo escritos, hubo escritos pero yo no sé dónde estarán ahora...”

Eve se lembra de alguns dos possíveis desdobramentos da Oficina Total, também na Área de Arquitetura:

“Bueno, la Universidad Autónoma (de México) yo te diría que de esto hace 10 años, hoy una profesora cordobesa contaba como había sido derivado del Taller Total y seguía existiendo allá como alianza con los trabajadores y qué se yo, que sospecho que debe estar ahora Chiapas metido en el medio... no sé mas nada.”

Para além dessa profissão, mas ainda no âmbito universitário, Eduardo Remedi¹⁸ afirma que na Universidade Autônoma Metropolitana, também no México, montaram-se variadas carreiras na década de '70, nas áreas de

149

¹⁸ Em entrevista realizada M. S. Burnichón, na Cidade de México e publicada sob o nome de *El oficio de la memoria. Fragmentos de una entrevista a María Saleme*, in: M. S. Burnichón, *Decires*, op. cit, p. 36. Entrevista realizada por Eduardo Remedi, texto organizado por E. Remedi e J. Ezpeleta.

enfermagem, odontologia, medicina e veterinária, com uma estrutura similar à da "Total", dando início a uma experiência muito interessante.

Um dado significativo é que em Belas Artes de Rosario implementou-se – e está vigente até hoje- um projeto com o espírito (pois não chegou a ser similar) "da Total", limitado a uma matéria. Eve avalia como "muito negativa" esta experiência, a ponto de querer tirá-la do Plano de Estudos, a partir da mudança nos estudos de Arte:

"Y en Bellas Artes [de Rosario] se volvió al taller total, nosotros damos en arte, todos, tenemos la obligación de una materia que se llama *Taller de Arte Experimental*, donde estamos todos los profesores de todas las áreas. (...) y no funciona, los alumnos nos han pedido que la saquemos... (...) además hay otra cosa, durante el proceso militar *Arte* estaba estructurada como Pintura, Escultura y Grabado. Digamos con talleres de dibujo, en un sentido bien clásico del término de las Bellas Artes. Entonces fundan el taller total para que los alumnos, sintiéndolo como muy necesario, pudieran hacer una experiencia de las materias. Pero por lo mismo nace como una materia sin contenidos, ni objetivos ni acuerdos, no hay titular, somos tres, cinco titulares mezclados haciendo lo que podemos, y los chicos empezaron a venir: "Y..., yo quiero hacer una experiencia en video"; (para qué sirve la escultura no sé). "Y yo quiero hacer una experiencia de cine, y yo quiero hacer una experiencia pedagógica..." ¿no? Entonces atendemos como podemos, con lo que sabemos y como damos cuenta, los chicos sienten que ahora ya cambió, porque como ha cambiado la situación, ya no está la *Teoría Tradicional de Arte*, en todas las materias están haciendo experimental, entonces esa les sobra. En este momento estamos discutiendo si la sacamos o no del Plan."

Eve continua explicando:

"no hay proyecto, porque no debe haberlo, se supone que debe partir de los alumnos, yo se lo he propuesto a mis compañeros, y me decían: "¿con qué te van a venir?" Empezamos el jueves pasado, 70 chicos, nosotros dos profesores así: "Bueno chicos, ¿qué quieren hacer? Dijo uno: "yo quiero diseñar un libro", otro dijo: "yo quiero dar clase en los barrios" y otro me dijo, qué se yo,... vale todo, pero por lo tanto no hay pautas. Yo le he dicho al director de la escuela que si había que salvar ese espacio, porque es un espacio de reflexión, si vos querés, que puede ser bueno, si hay que salvarlo, había que hacer otra cosa."

Com estas palavras, Eve termina refletindo acerca dos estudantes de hoje, comparando-os implicitamente com os jovens dos '70. Esta comparação - que a sociologia e a antropologia consideram como "viés", conforme colocamos no capítulo anterior- nos ajuda a entender melhor aquele momento, onde existia um claro projeto coletivo de mudança¹⁹. Este dava unidade ao grupo, embora não possamos deixar de destacar a existência de grandes divergências e lutas entre seus membros, como em qualquer projeto coletivo.

Os atores sociais privilegiados em nossa análise encontraram um contexto político-universitário particular, que servia como fértil campo de possibilidades²⁰ para desenvolver seus projetos. Isso explica, em parte, porque hoje os alunos de Eve não conseguem formular um projeto comum. O contexto mudou, estamos numa época em que "o campo de possibilidades" é outro -no sentido do esgotamento daquele modelo que impunha a mudança como condição para poder construir um mundo justo e democrático- que agora foi invadido pela lógica de mercado, com seus princípios de eficiência, rentabilidade e produção.

Outra experiência que almejava a integração entre as disciplinas foi desenvolvida por Enzo, em Cuba, a partir do trabalho de disciplinas integradas na área de Desenho, nos anos 80:

"eso [un taller donde todas las disciplinas estaban integradas] yo lo hice cuando dirigí los grupos de diseño en La Habana, en Cuba, con una metodología de Sachimilco, la escuela Sachimilco de Diseño, de México, de la UAM de México. (...) yo te estoy hablando... a partir del 80, yo la apliqué a partir del 87, donde justamente el tronco era

¹⁹ Entendemos por projeto, no sentido outorgado por Velho (op. cit.) apoiado em A . Schutz, à "*conduta organizada para atingir finalidades específicas*". (p. 40)

²⁰ Campo de possibilidades é definido por Velho como "*dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos*". (idem)

el taller de diseño, y todas las disciplinas concurrían a auxiliar ese tronco. (...) La formación [de los profesores] fue... una autoformación en principio, con una formación que trajeron los mexicanos, y con algo que yo más o menos había estado pescando que incorporé, no es cierto? después traje todo eso, y hoy nuestro instituto funciona así, un tronco central y las disciplinas que van convergiendo al proceso de diseño. Acá en Diseño, la actividad proyectual es el tronco, y las disciplinas convergen hacia ella. Hay investigaciones sobre todo lo que es el proceso de trabajo que converge al tronco madre.”

3.13 A metodologia de oficinas: outros contextos, outros âmbitos, outros atores

Para dar conta da heterogeneidade anteriormente mencionada, vamos mencionar algumas outras oficinas. Um dos casos é o das denominadas formalmente “Oficinas de ajuda escolar”, organizadas durante a última ditadura militar argentina por M. E. Saleme de Burnichón –assessora da Oficina Total de Córdoba- nas cidades de Buenos Aires (Capital), Mataderos, Quilmes e La Plata. Na verdade, trabalhava com filhos de desaparecidos que fracassavam na escola (eles sofriam de perda da memória ou cegueira transitórias) pelos efeitos traumáticos causados pelas situações que tinham vivenciado: rupturas, violência, separação e/ou desaparecimento dos pais, somadas às situações posteriores suscitadas pelos familiares: silêncio, mentiras, fantasmas, medos...²¹

Por último, apresentaremos a experiência desenvolvida por outro dos entrevistados, que relacionado com a dinâmica de grupos, também trabalhou a modalidade de *oficinas*, nos anos 90. Como será possível observar no próximo

²¹ Um relato curto desta experiência encontra-se na mesma entrevista de Remedi anteriormente citada: El oficio de la memoria. Fragmentos de una entrevista a María Saleme, *Decires*, op. cit, p. 30-32.

trecho de sua entrevista, a particularidade da sua proposta, que a torna muito diferente daquela de Córdoba, passa pelo uso, dinâmica e pelo fato de limitar-se a um pequeno grupo de participantes, todos docentes, que se encontram para entender e discutir a própria prática:

“Yo soy psicólogo y tengo formación psicoanalítica. Yo he trabajado en lo que Rodrigo Vera, un investigador chileno, llamó *taller de educadores pero para la investigación*, pasa que después, bueno, como teníamos distintas formaciones hay algunas diferencias entre el enfoque de él y el mío, pero digamos yo me acerco a esto a través de las experiencias con Rodrigo, así que soy deudor de Rodrigo. (...) yo empecé a trabajar con talleres en el año 83, 84, por ahí... era... nosotros hicimos un grupo que ingresó a una red latinoamericana de investigación escolar, así se llamaba. Esta red estaba financiada por un organismo dependiente del Parlamento de Canadá IDRC, instituto de investigación, de investigación escolar para el desarrollo de la investigación. El enfoque, bueno, el equipo acá de Rosario, esta red abarcaba diversos países: había grupos chilenos, grupos argentinos, paraguayos, bolivianos y colombianos, acá en Argentina había dos grupos, uno en Rosario que fue uno de los últimos que integrábamos Elena Quiri, antropóloga, Edgardo Bosana, de historia y yo psicólogo, un equipo más antiguo en Buenos Aires: Graciela Batallán, trabajaba con ella María Saleme porque esto se empezó antes de la democracia, éramos todos cesanteados, María también había sido cesanteadada (...) María Saleme de Burnichón (...) es, digamos, la madre, y es la madre de ahí de la carrera de Ciencias de la Educación, ha sido la formadora de formadores, es decir, hay muchas figuras destacadas en el país que se han formado ahí en Córdoba, muchas, todos le guardan así un gran respeto profesional, un gran cariño y una gran deuda también con ella, no? Bueno, estaba Graciela, estaba María Saleme y otra gente, bueno ahí empezamos a hacer las investigaciones, nosotros utilizamos el taller de educadores para la investigación. ¿Qué es lo que se investigaba? Se investigaba la práctica docente, enfocando distintos aspectos, ¿no es cierto? lo que ahí se trataba en el taller era hacer el análisis de esa práctica a través del discurso y de los episodios escolares significativos, narrados por los propios protagonistas, si bien también había otra veta que era la de observación etnográfica que la hacía Elena Quiri de los talleristas, es decir, los talleristas se reunían, tomábamos un tema, alguien relataba un episodio escolar, se reconstruía ese episodio, es decir, entre comillas “objetivamente” lo que pasó y después, entre comillas, “subjetivamente”, bueno, qué es lo que sentía, qué sentimientos, qué afectos, qué miedos, qué fantasmas, etc. tenía el protagonista, es decir, por eso era un investigación protagónica. Entre todos se reconstruía, se ayudaba

a reconstruir a través de preguntas y entonces se hacía el análisis de ese episodio, tratando de alcanzar al llegar, bueno... qué de la subjetividad de cada uno estaba comprometida en esa práctica, buscando encontrar qué es lo que subjetivamente sobredeterminaba esa práctica, es decir, el docente, como cualquiera, hace muchas cosas sin saber por qué las hace, ¿y eso por qué? hay una formación, hay una subjetividad que tiene que ver con una experiencia compleja de todo orden: familiar, institucional, social, cultural, y todo eso... y hace que uno haga las cosas, pero no sabe... siempre uno puede tener una respuesta para decir "no, lo hago por tal cosa", pero en la investigación trata de ir más profundamente, es decir, trata de encontrar eso que el docente, sabiéndolo, no lo sabe, sabiéndolo no lo sabe porque es del orden del registro del inconciente, no es cierto? Es decir, bueno eso es digamos así un poco sintéticamente, digamos, el funcionamiento del taller. Yo actuaba como coordinador y analista y había otro compañero que era el observador, lo que se trataba era de reconstruir, digamos, esa experiencia y encontrar una explicación a esas prácticas. Ah! lo otro que es esto, que se trabaja, por lo menos desde mi óptica, lo que uno trata de trabajar es la *representación* que los docentes tienen de su propia práctica de la educación, etc."

Assim verificamos como uma experiência pioneira, como a "da Total", teve grandes e diferentes desdobramentos em diversos pontos do país e do mundo, principalmente onde as relações iam constituindo redes.

Todavía, devemos destacar o detalhe de que estas oficinas são diferentes enquanto finalidade, abrangência e metodologia.

Algumas aparentadas com a dinâmica de grupos, apresentavam características mais próximas do vivencial-terapêutico, como o caso das *Oficinas para filhos de desaparecidos* (assim eram conhecidas informalmente) e o das *Oficinas de Educadores*, que acabamos de apresentar.

Outras envolviam a instituição como um todo, nos moldes da *Total de Arquitetura* ou as experiências relatadas de *Desenho Industrial* em Cuba, e as desenvolvidas nas mais diversas faculdades: Ciências Econômicas, Medicina, etc.

Entretanto, apesar de ter o “modelo” da Total servido como inspiração para diversas propostas, voltamos a reiterar uma característica muito peculiar das faculdades de Arquitetura: este curso *tradicionalmente* trabalhou sob a forma de oficinas, que –conquanto sejam profundamente diferentes das que acabamos de apresentar, por serem verticais ou horizontais, mas não “totais”- carecem da reflexão acerca do papel crítico do aluno ou da função social da arquitetura. O que não podemos deixar de destacar é o fato de que esta modalidade do ensino da arquitetura remonta – abordando sua pré-história – àquelas escolas de “Artes e Ofícios” do século XIX, quando, a partir da Revolução Industrial, realiza-se a simbiose entre os ideais teóricos da Arte, a arquitetura e a estética em geral, e as demandas da sociedade civil e do Estado, em relação ao perfil dos profissionais requeridos, o tipo de produtos necessários e as novas condições tecnológicas para a produção próprias do momento. As grandes discussões da época, em torno das resistências à industrialização e às tensões geradas pela defesa das manufaturas e do artesanato, passam pela estrutura de ensino dessas escolas, que já não são simplesmente formadoras de intelectuais ou artistas, mas de técnicos que produzem para o mercado, constituindo-se numa espécie de escolas-oficinas.

Capítulo 4

O “Sistema de áreas”

Esta experiência sobre “sistema de áreas curriculares”, desenvolveu-se na *Universidad Nacional de Cuyo*, da cidade de Mendoza, entre os anos de 1973 e 1975, embora a primeira experiência deste tipo tenha sido desenvolvida na Faculdade de Pedagogia e Psicologia da atual Universidade de San Luis a partir de 1971.

Assim sendo, podemos destacar, como primeira característica, a curta duração do seu desenvolvimento prático. Em função disso, como destaca um de seus participantes, *“este hecho nos impide decir muy poco más que el modo de concebirla y sus realizaciones iniciales”*.¹

Sua particularidade encontra-se na reagrupação das tradicionais cátedras dentro de uma faculdade ou escola - em relação às suas afinidades - em campos epistemológicos ou campos de saber, denominados “áreas”.

Os ideólogos da experiência do Sistema de Áreas entendiam que cada área era uma unidade orgânica de docência, pesquisa e serviços, em relação a um objeto da realidade e sobre a base de metodologias gerais comuns.

“Desde el punto de vista de sus integrantes, el área es una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integra en ella el docente e investigador ya formado, al que se encuentra en proceso de formación y al alumno”, (p: 166) afirma Roig no trabalho que fomos citando ao longo destas páginas.

A área era entendida como uma comunidade de trabalho e estudo que autodetermina suas tarefas internas. Estas tarefas não estavam predeterminadas, já que apenas se estabeleciam os objetivos gerais.

Roig explica que enquanto a organização por disciplinas depende da estrutura do plano de estudo e se encontra limitada numa estrutura orçamentária, a organização da área depende exclusivamente de um critério científico: é o campo do saber que marca seus limites.

De forma similar ao que acontece com a Oficina Total e diferenciada da Dinâmica de Grupos, o sistema de áreas foi criado para substituir o sistema de cátedras,

“por una organización más ágil que se adecúe a las múltiples exigencias de la nueva pedagogía y de la nueva concepción de la ciencia. De una manera u otra, todos los sistemas (Taller Total, Dinámica de Grupos, Cátedras Nacionales e o Sistema de áreas) ponen en juicio el ya viejo “sistema de cátedras” y podría decirse que la reconstrucción de la universidad argentina gira sobre esta problemática de modo fundamental.” (p: 165)

Desta experiência, foi destacado seu caráter de “projeto aberto” como contrapartida daqueles projetos fechados ou acabados da universidade tradicional da época, “denotando seu caráter fundamentalmente participativo”.¹

4.1 Os atores desta "empreitada": entre a letra e a voz

Como último local para a realização do trabalho de campo, chegamos num dia ensolarado à cidade de Mendoza.

Esta bela cidade, ancorada na paisagem da precordilheira dos Andes, encerra um especial simbolismo histórico que se respira em cada um dos

¹ Palavras de E. Ander Egg, op. cit., p. 157.

seus cantos, além de um claro espírito latino-americano, que se percebe claramente na universidade.²

Esse espírito se encontra claramente nas eloqüentes palavras enunciadas pelo então reitor da universidade, Armando Bertranou, por motivo do cinquentenário dessa casa de altos estudos mendocina³:

"En este sentido, los cincuenta años de la Universidad Nacional de Cuyo son los cincuenta años de una Universidad Latinoamericana afincada en el vértice estrecho del eje andino y alentada por una comunidad que junto a las luchas por la independencia y la justicia social ha sabido integrar su utopía científica y sus recursos tecnológicos.

Son los cincuenta años de una inversión histórica del pueblo mendocino que resume su vocación constructiva y su voluntad creadora. Y que más allá de las adversidades y los obstáculos de su época há logrado erigirse como referente cultural de la región.

Estos cincuenta años deben alumbrarse en el extenso escentario de la historia nacional y latinoamericana, pero no como una ponderación retórica, sino porque constituyen una parte indisoluble de una cultura que há impregnado sus instituciones.

De este modo, el aniversario de cada universidad latinoamericana es la ocasión propicia para repensar cuál es su contribución a la larga integración continental y a la justicia de nuestros pueblos."(p. 10)

A Universidade de Cuyo foi criada em 27 de maio de 1939, para atender à região que lhe dá o nome, constituída pelas províncias de Mendoza, San Luis e San Juan, dando fim a um longo período de reclamações das autoridades e intelectuais dessa região.

Esta universidade nasceu por decreto presidencial -procedimento muito pouco convencional- mas foi produto de longas negociações e reivindicações,

² Esta região ocupa um lugar de destaque na história patriótica argentina, já que ali José de San Martín organizou o "Exército dos Andes", que em 1917 atravessou a cordilheira dos Andes, para posteriormente ajudar nos processos pela independência da Coroa Espanhola de Chile e Peru, no mesmo ano em que se declarava a Independência da Argentina em Tucumán. A cidade de Mendoza esta impregnada por esta história mais do que nenhuma outra no país, cujo lugar de destaque é encontrado em diversos monumentos que se espalham pela cidade, além de dar nome a vários edifícios e avenidas. Estas características se mantêm constantes, ao longo do país, embora nesta cidade adquiram maior intensidade.

que se iniciaram em 1910, momento em que se considerou que ainda não estavam dadas as condições locais para hospedar tamanha instituição.

A partir da Reforma de '18, pela pressão dos estudantes, foram atendidas algumas condições para sua criação, que entretanto, na época, continuaram sendo consideradas insuficientes.

A partir da sua criação não deixou de crescer, vindo nascer Escolas, Institutos e Faculdades em todas as áreas. Em 1973, fazendo parte do mencionado processo de criação de Universidades Nacionais (dentre as que se encontram La Pampa, Misiones, Patagônia, Santiago del Estero, etc.), a Universidade Nacional de Cuyo ficou dividida, criando-se as Universidades de San Juan e San Luis. (Gotthelf:1989)

Voltando ao relato do trabalho de campo, as entrevistas foram concedidas nas instalações do CRICYT (*Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas*), instituição dependente do Conicet, localizada no extenso parque da cidade, que também alberga as instalações da Universidade.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, cada experiência que nos propusemos analisar foi adquirindo características particulares. Ao realizar o trabalho de campo correspondente à experiência do Sistema de Áreas, vários imprevistos se precipitaram.

Em primeiro lugar, foi possível entrevistar unicamente duas pessoas relacionadas com a experiência: uma responsável pela sua implantação; a outra, estudante avançada da universidade, naquele momento. Esse reduzido universo, um professor e uma estudante, entretanto, teve um aspecto que se

³ A . Bertranou. Universidad, crisis y proyecto político. In Universidad Nacional de Cuyo. Libro del cincuentenario. 1939-1989. Mendoza, Ediunc,1989.

mostrou positivo, pois nos possibilitou obter duas visões diferenciadas da experiência, oferecendo maior abrangência ao olhar.

O principal motivo que nos impediu de encontrar um grupo mais numeroso de pessoas, foi o de uma viagem inesperada que o nosso informante chave teve que empreender imediatamente após nossa entrevista, o que dificultou a localização de pessoas e documentos originais. Também, não podemos deixar de lembrar as grandes distâncias que foi necessário percorrer para pesquisar essas experiências e a conseqüente dificuldade para voltar a esses locais.

Entretanto, um dos mentores e partícipe direto desta experiência, o já mencionado professor Arturo Roig, foi uma das poucas pessoas que na época, além de destacar as transformações que estavam acontecendo nas universidades argentinas, conseguindo enxergá-las na totalidade e na própria importância, conseguiu refletir e expressar sua análise por escrito. Sendo naquele momento Secretário Acadêmico da Universidade de Cuyo, incorporou o papel de legítimo porta-voz de todos os grupos –e não só da experiência pela qual era responsável- preocupando-se com a sua transmissão, num momento “ágrafo” -como afirmou um dos entrevistados- em que as pessoas se entregavam por completo ao “fazer”.

Assim sendo, Roig nos ofereceu esses escritos que hoje podemos consultar e que constituem “suportes da memória”. Outro livro diretamente relacionado à experiência, que consultamos foi aquele também anteriormente citado, do professor da Universidade de Cuyo Ander Egg, escrito desde o exílio.

O segundo problema que tivemos que enfrentar foi técnico. Numa das duas entrevistas realizadas, a gravação falhou, perdendo-se a metade. Este constituiu-se, ao longo de todo o trabalho de campo realizado, no primeiro e único lamentável inconveniente técnico que tivemos que enfrentar.

Por todas essas razões, para relatar como se desenvolveu o sistema de áreas, o processo de planejamento e as causas que justificaram sua implementação e seu fim, utilizaremos tanto a voz dos entrevistados como a, abundante palavra escrita desses que consideramos informantes chave ou guardiães da memória.

4.2 A participação: motor do processo de mudanças e experiências

Uma das primeiras perguntas que fizemos esteve relacionada à experiência em si, seu funcionamento e objetivos. Em resposta a esse questionamento, nosso entrevistado iniciou seu relato destacando o contexto político do país e, no que se refere à política pedagógica e gestão universitária, afirmou o seguinte:

Arturo: "Bueno, fue una experiencia académica universitaria, de pedagogía universitaria, que hay que enmarcarlas en el momento político, porque lamentablemente están condicionadas, es decir, hay una relación del elemento político y las posibilidades de expresión en materia de política universitaria. Concretamente las experiencias de pedagogía universitaria nuestras, se enmarcaron dentro de lo que fue el *Camporismo*⁴, como apertura hacia una nueva democracia, en ese momento, y sobre todo como apertura hacia una forma de gobierno participativa. Esa categoría de *participación o participativo*, creo que es uno de los ejes que precisamente nos movió a todos. Gente que un poco venía trabajando en la Universidad, que se quejaba por la fosilización de las estructuras universitarias, el

⁴ Designação dada aos princípios políticos e democráticos que imperaram no pequeno período em que Cámpora esteve na Presidência da República.

problema permanente que crea la estructura de cátedra tradicional, que se pone la clausura de ciertas líneas de trabajo, y sobre todo el gobierno patronal de ciertos campos de investigación y de estudios, la relación patronal a su vez también con los estudiantes, el maestro patrón, y si no patronal, por lo menos paternal, paternal, eh... todas las acusaciones sobre la educación tradicional que no son nuevas, se han repetido muchas veces en la historia, aparecieron con mucha fuerza, y aparecieron diría yo, empujadas por la apertura que suponía un movimiento político sin que estuviéramos militando políticamente en el partido que estaba triunfando, pero sí se venía o se abría una apertura y en ese sentido, para beneficiar ciertas nuevas relaciones, ciertos nuevos sistemas de relaciones o ciertas nuevas formas de relación educativas. Así que surgió eso en alguna medida espontáneamente condicionado por la situación del país, por los problemas que se venían acarreado en la misma universidad..."

Essa participação docente-estudantil pode ser observada nas palavras de Adriana que deixam transparecer o clima de deliberação da época, no ambiente universitário.

Adriana: Ah! Bueno, yo me acuerdo que había (risa) un horario fijo para reuniones, para que los... en ninguna carrera ninguna materia ocupaba ese horario, no me acuerdo si era los días viernes, era en un determinado día, y ese era el horario que nosotros usábamos nosotros para hacer nuestras reuniones, ya fueran del centro de estudiantes, o reuniones de otra índole, donde planteábamos las dificultades, las quejas y demás que teníamos. (...) eran reuniones exclusivas de estudiantes. Para la reforma del plan de estudios, la comisión que tuvo a su cargo la reforma del Plan de Estudios, implementó una cosa que fue una consulta muy amplia, porque se hizo una encuesta bastante... yo me acuerdo que era larguísima, tenía muchos itens, y que se le mandó a los graduados de la facultad, a todos los graduados de la facultad, y ellos tenían que contestar haciendo todo tipo de sugerencias, y una encuesta semejante a esa estaba destinada a los estudiantes, y en el caso de los estudiantes, en vez de contestar personalmente se contestaba por curso, por grupo, por área, enfin, entonces esas respuestas de los estudiantes se debatían en estas reuniones, en estas asambleas, entonces estaba previsto en el horario un tiempo para la discusión de estos temas. Y lo mismo se hizo con los docentes, en fin... es decir, que en el momento de hacer la reforma del Plan de Estudios había mucha opinión vertida, o sea, no se hizo... como te puedo decir, no se hizo por decisión de

3 ó 4, se hizo teniendo muchas opiniones... (...) se recogieron de verdad y se discutieron de verdad. La experiencia mía es que estos planes que se discutieron, porque recuerdo, por ejemplo, entre otras cosas, un gran debate acerca de si... bueno.. la oposición en ese momento era "áreas sí, áreas no" porque el sistema de áreas desestructuraba todo el sistema de cátedras..

Em seu relato, Adriana também oferece detalhes do dia-a-dia da experiência do sistema de áreas, destacando os modelos docentes que na época conviviam, os diferentes olhares que tinham os professores acerca de determinados problemas ou assuntos teóricos e os desdobramentos que se ofereciam sobre os conteúdos. Seu discurso resulta interessante, por constituir-se no ponto de vista de alguém que, então, era estudante:

"La idea era establecer los programas de las materias, que se iban a enseñar ese año en cada una de las materias, relacionar esas materias que tenían algún criterio afín, y bueno, también las metodologías de aprendizaje. Yo me acuerdo que trabajábamos casi exclusivamente en grupo y con un sistema que hoy... muy parecido con lo que hoy se da en las escuelas tutoriales. Teníamos que hacer lecturas, preparar materiales, discutirlos, era un... no era el modelo clásico, que también se usaba, había profesores que usaban el modelo clásico de la clase que el profesor que imparte la clase y los alumnos que se dedican a estudiar, pero también había muchas tareas que se encargaban a los distintos alumnos, ya sea en grupo, ya sea en forma individual, y había que realizarlo y presentar los informes y discutirlos en grupo, y todo eso exigía que uno estuviera bien preparado en lo que había preparado, que supiera de qué estaba hablando, y cuáles eran las cosas que le podían contrastar... así que era muy rica esa forma de enseñanza, yo creo, y no era autoritaria, no? (...) las materias existían, pero estaban organizadas en áreas. (...) los alumnos nos inscribíamos en las materias y teníamos que recorrer las materias y aprobarlas. (...) eran materias, el sistema era... nosotros nos anotábamos en las materias, porque... a ver... a mí me tocó esto ya cuando me estaba por recibir, o sea estaba terminando la carrera, entonces medio que fue una suerte de cosa mixta, además este sistema como tal duró muy poco, porque con el golpe militar... habrá durado dos años, después se volvió para atrás. Pero para los que estábamos en esa transición que veníamos con el plan viejo y teníamos que terminar la carrera con el nuevo sistema, sí nos teníamos que anotar en las materias y además todavía

tuvimos que respetar la correlación de las materias, las de cuarto y las de quinto, cosa que no era así para los que empezaban, ellos podían elegir suponte... cursar todas las filosóficas, todas las sistemáticas, después todas las filosofías, y así no? (...) La idea, [también era] que no se superpusieran contenidos, sin embargo no siempre pasaba así....”

A entrevistada destaca, então, dois temas muito interessantes, que se discutiam sob uma forma deliberativa, integrando tanto os docentes como os estudantes e os já formados: o problema dos *conteúdos*, sua escolha crítica e a tentativa de não superposição, assim como o tema das *metodologias* empregadas, que deviam ser participativas. Ela lembra a respeito:

“(...) Entonces el trabajo en áreas significaba que había una afinidad disciplinar entre las materias y los programas y las distintas actividades que se llevaban a cabo dentro del área eran decididas a partir de una comisión del área, en donde también había representaciones de los estudiantes, a mí me tocó en aquella oportunidad, estar en el área de filosofía que estaba integrada por las materias sistemáticas, digamos, era ética, metafísica, epistemología, lógica, y bueno, ahí se reunían los profesores del área y discutían las propuestas de programas, entre ellos y con los alumnos, y eran unas discusiones que yo te digo, aprendía más en esas reuniones que en las clases. Eran realmente interesantes, porque además había profesores con distintas posiciones, con distintos criterios, y distintas ideologías, las discusiones llegaban a durar bastante tiempo y eran fuertes, eran muy fuertes todas. Pero bueno..”

Neste momento, torna-se fundamental acrescentar que a reflexão acerca do papel da universidade é uma constante na trajetória acadêmica do professor Roig e não esteve ausente de nossa entrevista.

“Bueno, el caso es que cuando se produce el paso de sistema, [del período iniciado con el golpe de estado del General Onganía] se quiebra esa clausura a los movimientos populares, al peronismo, hasta llegar al segundo peronismo con Cámpora al poder, al gobierno. En ese momento lo que se plantea no es tanto

departamentalizar la facultad, las universidades, sino lo que se plantea es cambiar las relaciones educativas y para cambiar las relaciones educativas, nosotros descubrimos que el sistema de departamentalización interno, sin tocar las estructuras de facultades, era una nueva medida para incorporar los nuevos criterios, pero eso suponía una crítica al conocimiento científico, suponía una crítica a las transmisiones educativas, en otras palabras, una pedagogía revolucionaria, que estaba dentro de los marcos de la época, en ese momento la revolución era la palabra utópica.”

Adriana, que cursou filosofía, também apontou diversas razões que levaram a instaurar o sistema de áreas na universidade e as conseqüências pedagógicas implicadas. Não deixa de observar os já mencionados acontecimentos que se desenvolviam na ordem internacional, assim como alguns acontecimentos históricos próprios do país. Além disso, a já mencionada visão de estudante, naquela época oferece uma leitura desde uma perspectiva particular, diferente do outro entrevistado, e que enriquece a exposição:

“A mí me parece que las causas fueron muchas, vos sabés que el modelo universitario tradicional que nosotros tenemos surge con bastante influencia del modelo universitario europeo, y bueno, acababa de ser el Mayo Francés, así que eso evidentemente influyó. Además estaba la tradición en la Argentina de la Reforma Universitaria [de 1918], que también fue recuperada y todo ese tipo de cosas, no? A mí me parece que había razones históricas y situacionales importantes para pensar en una cosa así. Y además yo, como estudiante, sentía la necesidad de crear un ámbito de expresión más autónomo, digamos, no? Yo me acuerdo que las primeras materias que yo cursé, a lo mejor porque eran materias no tan agradables, como gramática, Latín, y esas cosas (risas) y venía encasillado, había que aprenderse ésto, ésto y ésto, y había que rendir ésto, ésto y ésto y los exámenes tenían esos condicionamientos muy estructurados en el cual uno no tenía ningún margen para proponer otras cosas, yo me acuerdo la primer materia que rendí era como casi que me lo había aprendido de memoria, era como un grabador, cuando me hacían la pregunta era como que me apretaban el botoncito y blo blo blo, contaba todo lo que sabía. En cambio, cuando empezamos a trabajar con este

sistema seminarizado y más flexible, no sólo que estudiábamos y leíamos mucho más, es mi experiencia personal, sino que además teníamos la libertad de poder establecer las relaciones que nosotros veíamos probables establecer y el profesor nos orientaba en ese sentido, decía: bueno, si ud quiere conectar esto con ésto, lea ésto, y era así, en vez de ser menos, era más lo que teníamos que trabajar, y en vez de hacerlo de memoria, bueno, teníamos que hacer informes, redactar, exponer... me parece más rico como sistema de aprendizaje, no?"

Terminando sua entrevista, Adriana destacou ainda uma vez, novos vínculos pedagógicos estabelecidos, tanto no que tange às relações dos estudantes com os docentes (e vice-versa) como fase ao conhecimento e os novos caminhos explorados para consegui-lo. Estas transformações, entretanto, não surgiram do nada, nem da noite para o dia. Constituíram-se em fruto do árduo trabalho de muitas pessoas. Vejamos a continuação.

4.3 A reforma como desafio pedagógico

Nosso entrevistado, como Secretário Acadêmico da Universidade de Cuyo, foi uma das pessoas que impôs e desenvolveu "a Reforma", nome pelo qual também é conhecido aquele processo de transformação. No entanto, este afirma que: "las áreas se organizaron en toda la universidad, previo de haber dejado sin efecto la estructura de cátedra. Las áreas fueron propuestas por los propios grupos de trabajo..."

Declarou também que, em primeiro lugar, dedicou-se a "conscientizar" as pessoas, da necessidade de atravessar um processo de alterações no interior das universidades. Isto foi possível, graças a uma série de conferências ministradas e "intermináveis" reuniões compartilhadas, nas

quais contava com forte apoio da juventude da universidade, “*de profesores jóvenes que estaban todos incorporados...*”.

Algumas dessas conferências –junto com outras ministradas posteriormente- foram reunidas num único volume, publicado sob o título “*La universidad hacia la democracia*”⁵, muito útil para conhecer as reivindicações do momento.

Assim podemos perceber que já em 1967, Roig destacava a necessidade de reelaborar os métodos de ensino para adequá-los ao crescimento da demanda por vagas; assim como de estudar a estrutura da universidade para que seu acesso não fosse bloqueado, e respondesse à necessidade social de abrir suas portas a todas as camadas sociais, garantindo a possibilidade de diplomarem-se jovens das classes menos favorecidas. Anos mais tarde, dentre outras críticas, ele reprovava qualquer atitude paternalista por parte dos docentes.

Na verdade, Roig já estava esboçando os fundamentos da sua proposta de pedagogia universitária., que aprofundaremos posteriormente.

A seguir, interessa-nos destacar parte do seu depoimento em que explica alguns dos fundamentos da experiência que, neste capítulo, estamos tentando entender e analisar:

Arturo: “La reforma consistió fundamentalmente en la eliminación del sistema de carrera, con la incorporación de los investigadores en unidades que se denominaron áreas o unidades pedagógicas, donde la posibilidad de incorporación de investigadores, de docentes y alumnos era indefinido. Es decir, las áreas tenían las tensiones que se necesitaran en cada caso, no? Las áreas se diferenciaban o se establecían desde el punto de vista epistemológico. Supongamos, un área de la historia de la filosofía, un área de clínica médica, un área de sociología, en donde no

había ya más un titular que ocupaba la cátedra, desde la cual gobernaba la cátedra y no había posibilidad alguna de que un adjunto, un asociado u otro que viniera de abajo accediera a la cátedra hasta que se muriera el señor, es decir, hay una cátedra por concurso, se instala en ella, instala el sistema patronal, él es el propietario y como no se muere el adjunto se muere antes que él sin haber llegado a ser titular. En la unidad, en las unidades pedagógicas se partía de la base de que se podían ascender todos, (...) porque no había titular, simplemente había niveles de antigüedad, lógicamente, que se establecían en función de la capacidad, del rendimiento, de los años de servicio, etc, pero no porque estuviera ocupando un lugar que cerraba el sistema, entonces en una unidad pedagógica podía haber 3 titulares, 4 titulares, 5, 10, 15, podía haber 20 investigadores, podían incorporarse 100 alumnos, bueno... y todo en función, a su vez, del número de alumnos, porque el otro problema esa este, no?

Ao longo do trabalho, na medida em que íamos aproximando-nos das diferentes experiências abordadas –e o Sistema de Áreas não escapa a esta regra- fomos percebendo que todas elas surgem, entre outros motivos, como reação a um sistema de cátedras anquilosado, que mantinha situações de privilégio quase hereditárias entre os professores e não facilitava o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes.

Cabe constatar do relato, que outro dos problemas que estavam na base das discussões da época era o do "ingresso na universidade", discutido na oposição entre *aberto para todos* ou *restrito* a alguns. Demonstrando a heterogeneidade de posições próprias daquele momento, um professor que defendia a idéia -contrária à de Roig- de que "*el protagonista máximo de este movimiento regenerador es el profesor*"⁶, justificava o ingresso limitado ou restrito nesse segmento do sistema educativo, argumentando que:

⁵ Arturo Andrés Roig. La universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1998.

⁶ E. Martínez Marquez. Universidade Auténtica. Buenos Aires: Depelma, 1972.

"Muchas universidades han debido limitar el cupo, no sólo en vista de pruebas auténticas de aptitud, sino también por honestidad profesional, para no exceder el número de los que se puede académicamente atender y la sociedad há de absorber razonablemente en cada servicio profesional. Por otra parte, el título universitario, y menos quizá el título máximo, ya no es la puerta de un porvenir brillante: hay otros muchos accesos, más beneficiosos, más eficaces, hacia la fortuna y las posiciones de poder." (p:31)

O ingresso irrestrito nas universidades, numa visão democrática do sistema educativo, acrescentava outras características à universidade, que não chegavam a traduzir-se como problemas. Nosso entrevistado, refutando o argumento anterior, defendia a idéia de que deviam-se procurar alternativas pedagógicas para conseguir um trabalho eficiente em cátedras superlotadas, conseqüência do ingresso livre. Assim sendo, afirmava o seguinte:

Arturo: "Dentro de la política del onganiato se impuso fuertemente la teoría del *númerus clausus*, para el ingreso, ingreso restrictivo, nosotros estabamos en desacuerdo totalmente con el ingreso restrictivo, partíamos de la base de que el ingreso tenía que ser irrestricto y que el Estado tenía que hacerse cargo de las dificultades económicas; y las dificultades pedagógicas las tenía que tomar por su cuenta la universidad; y partíamos del supuesto de que un ingreso irrestricto se soluciona con técnicas pedagógicas. Es decir, a mí se me masifica la cátedra y yo no la sé llevar adelante porque yo no soy un buen pedagogo, tengo que tener las herramientas pedagógicas, ser pedagógicamente capaz como para poder enfrentar una cátedra masificada. Era un problema de pedagogía, y al mismo tiempo de estructuras. La cátedra no resistía, una cátedra masificada, y un curso masificado, la unidad pedagógica sí podía resistir por su estructura abierta..."

E continua mais adiante:

"En pocas palabras: era un reto, nos sentíamos jóvenes, estábamos con ganas de hacer cosas, y bueno... somos pedagogos o no lo somos, hay un reto pedagógico por delante, y ese reto tiene que ver con la población del país, con la gente, ¿porqué íbamos a cerrar la universidad? tiene que estar abierta, tenemos que prepararnos para que esté abierta, y veamos de qué manera lo vamos a hacer..."

O desafio pedagógico ficava denunciado: para atender a um maior número de alunos numa estrutura participativa, novas relações educativas deviam ser produzidas no interior da Universidade.

Nessa época, o debate universitário estava muito influenciado pelas idéias pedagógicas de Paulo Freire, principalmente aquelas pelas quais entendia-se o aluno como sujeito produtor no processo de ensino-aprendizagem:

Arturo: "Y además pensábamos que la relación educativa, las relaciones educativas podían suplir los inconvenientes que supone la masificación estudiantil, porque nosotros partíamos de la base de que los insumos educativos podían transmitirse de más antigüedad, de menos antigüedad, pero a su vez de alumno a alumno, etc, incorporar al alumno como un elemento más de los insumos educativos. Al alumno, en ciertos niveles de trabajo, el alumno también cumplía, según entendíamos nosotros, lo que intentamos hacer, cumplía funciones de transmisión de conocimiento, entonces se supone que se iba a educar a ciertos alumnos para funcionar como transmisores de conocimiento... Lo decíamos nosotros... Bueno, un poco esa idea es la del Taller Total también, no? Es la misma, y coincide también con esto de la idea de la prestación de servicios, el taller total se organiza sobre una prestación de servicio. 'Hay que hacer un barrio obrero para el sindicato tal' y la facultad entera, hasta el 5º año, salvo los niveles básicos que se establezcan, funciona en función de ese barrio, hasta que no se lo termina."

Fundamentalmente tentava-se "*modificar las relaciones sociales jerárquicas existentes en las formas tradicionales de relaciones pedagógicas*"⁷, para o que se fazia necessário um contexto não autoritário e participativo. O autor chama as relações pedagógicas estabelecidas entre docentes e alunos como "tridimensionais". Ou seja, docente-aluno; docente-docente e aluno-aluno.

⁷ E. Ander Egg, op. cit., p: 167.

As relações pedagógicas entre educadores e educandos, estabeleceram-se num sentido “freireano” e os papéis ficaram profundamente atenuados se comparados com as relações tradicionais. O próprio Ander Egg considera que grande parte dos logros deste sistema, em referência à UNC, foram conseqüência direta dessas relações pedagógicas.

As relações docente-docente também se viram beneficiadas, já que, ante a necessidade de relacionar-se para a organização da programação e distribuição de tarefas dentro da área, os docentes acabaram por conhecer os trabalhos dos outros, assim como favoreceu que determinados cursos fossem ministrados em forma conjunta, permitindo um “*cruzamiento fertilizante*” de diferentes perspectivas e enfoques.

As relações aluno-aluno também se viram favorecidas desde o momento em que estes assumiam novas responsabilidades, principalmente perante os colegas, num jogo dialético: trazendo e recebendo, assumindo, em certo sentido, o papel de docente, mesmo que de forma incipiente.

Este professor afirmou que a organização mediante o Sistema de Áreas Curriculares na UNCuyo, no curto período de vida que teve, desenvolveu um estilo de funcionamento autogestionário destas unidades epistemológicas, sempre dentro de uma estrutura de organização participativa, em co-gestão de docentes, formados e alunos.

Como forma de organização, podia adquirir significados e formas diferentes, segundo os pressupostos ideológicos e pedagógicos que estivessem subjacentes. No entanto, o mesmo autor afirma que:

“el sistema en sí presupone una concepción pedagógica en cuanto al modo de adquirir conocimientos, las formas de relaciones pedagógicas y el tipo de participación de todos los implicados en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Esto sólo puede darse en el contexto o en el marco de una pedagogía participatoria, crítica y creativa.” (p: 163)

4.4 As áreas curriculares: seu funcionamento interno

Conhecer a organização do interior de cada área resulta muito importante para entender seu funcionamento. Reiterando uma afirmação do início do capítulo, queremos assinalar que a área era entendida como uma comunidade de trabalho e estudo que, como afirma Roig (op. cit.), *“determina a sí misma sus tareas internas, las que no están predeterminadas, sino en sus objetivos generales”* (p: 91). Ele continua explicando, de forma pormenorizada, a lógica do seu funcionamento interno:

“Anualmente, o semestralmente, el “área”, regida por un “coordinador” elegido por rotación, distribuye sus tareas de acuerdo con los intereses de cada uno de sus componentes, atendiendo a las necesidades de la docencia, la investigación y la prestación de servicios. Para esta distribución de tareas, el área cuenta con libertad de mover dentro de su propio campo a todos sus integrantes, los que pueden desempeñarse en cualquiera de los tres “niveles” del área. (...) Los docentes e investigadores de categorías inferiores (adjuntos, jefes de trabajos prácticos, auxiliares, ayudantes alumnos, etc.) gozan de esa misma movilidad, dado que no dependen de un “titular”, tal como sucede en el sistema de “cátedra”, sino que tan sólo pertenecen al “área” y pueden integrarse en la tarea de uno de sus titulares, como desempeñarse independientemente de éstos, siempre en relación con las tareas comunes acordadas. Por su parte, los “titulares” pueden desempeñarse en diversos niveles sin estar fijos en uno de ellos para siempre...” (p:91-92)

Os níveis a que se faz referência são três, ou seja, dentro de cada área existiam níveis, chamados de “ciclos”: básico, de orientação e de pós-graduação.

O primeiro ou “ciclo básico”, é aquele em que o aluno entrava em contato com a função do seu curso e com a profissão. Era quando devia apreender os conhecimentos de base e indispensáveis que integravam em

forma permanente o ensino. *"Este ciclo o nível es predominantemente docente"* (Roig, op. cit., p. 92)

O "ciclo de orientação" estava constituído por um leque de opções que a área devia organizar para os estudantes mais avançados, que, embora continuava sendo fortemente "docente", tentava-se nele imprimir orientação vocacional real. Além disso, para que as tarefas docentes fossem eficientes, estes deviam incorporar ao ensino seus pontos de vista de pesquisador e os resultados de suas pesquisas.

Neste nível, afirma Roig, devia ser exigido o trabalho de "seminários". A quantidade de seminários não estava preestabelecido num Plano de Estudo fixo, mas era livremente escolhido pela área para cada ano de trabalho, em função do número de docentes e alunos. O Plano de Estudos estabelecia, apenas, o número mínimo de dois seminários a serem cursados pelos alunos, e a área tinha que se comprometer a oferecer um número maior, para permitir ao aluno possibilidade de escolha.

O "ciclo de pós-graduação" caracterizava-se pela eliminação da "função docente". O diplomado incorporava-se à área como um integrante a mais, recebendo tarefas de estudo dentro dos planos gerais, além das obrigações comuns da formação de grau.

Esses níveis, dentro de cada área, tentavam concretizar, com diferentes graus de intensidade, os princípios de "opcionalidade", "seminarização" e "programação por trabalhos", de forma ágil e intercambiável segundo as características e necessidades dos cursos, dos pesquisadores e do meio social em que atuavam docentes e estudantes.

Já em 1967, Roig aconselhava o trabalho universitário sob a forma de "seminários" sendo que, se a metodologia utilizada pelo docente ou a estrutura da cátedra não o permitia, o trabalho pedagógico devia, ao menos, aproximar-se do funcionamento dos seminários. Para efetuar tais considerações, retomava a proposta -em matéria de pedagogia universitária- do espanhol Adolfo Posada, que, já no início do século, considerava esta dinâmica muito produtiva para estabelecer relações positivas entre docentes e alunos, para formação científica dos estudantes e para estudar em profundidade os problemas científicos, prescindindo de programas, planos e provas. Selecionando algumas referências de Adolfo Posada, esta modalidade permitiria:

*"1º, hacer la enseñanza intensiva prefiriendo en cada curso estudiar bien pocas cosas, a dar por supuesto que se estudian muchas, y 2º, interesar de un modo personal y directo en el trabajo de investigación a los alumnos, empleando al efecto, muy poco la explicación, en forma de conferencia, y mucho más el diálogo familiar, la consulta de libros, la crítica de éstos, la lectura y comentario de textos.... y la redacción por los mismos alumnos de programas, resúmenes, disertaciones, etc., etc., con el estudio y discusión de estos trabajos en la clase en forma siempre de conversación, sin solemnidad alguna." (Posada, 1906, apud Roig, op. cit.)*⁸

Roig também retoma alguns dos trabalhos de José Gaos, catedrático a quem denomina como um dos mais importantes expoentes da reforma universitária mexicana, que também sugere o trabalho universitário sob a forma de seminários.⁹

⁸ Esses dados foram extraídos por Roig de: Posada, Adolfo. Derecho político comparado. Capítulos de introducción. Madrid, librería General de Victoriano Suárez, 1906, 251 p., e utilizados no artigo denominado: "Hablemos, ya, de pedagogia universitaria", que originariamente apresentou sob a forma de conferência no Departamento de Filosofía da Faculdade de Filosofía e Letras da UNC, em 1967 e foi publicado no mencionado livro.

⁹ A substituição das aulas-conferências por seminários já se encontrava entre as reivindicações do 1º Congresso de Estudantes Latino-americanos, realizado em Montevideu em 1908, junto com a participação dos estudantes no governo da

Não gostaríamos de omitir o sistema de avaliação, tal como lembrado por Adriana:

"[La evaluación] podía ser de muchas maneras, había profesores que... bueno estaba todo el tema de la evaluación continua, entonces podíamos ir aprobando por módulos, algunos profesores siguieron prefiriendo el Exámen final, que en el caso de la Filosofía y en algunas materias para el profesor continúa siendo muy importante, porque implica una revisión general de la materia, algo así como una visión global de una determinada problemática, así que en esos casos seguíamos teniendo examen final pero en otros casos aprobábamos por módulos o en otros casos aprobábamos mediante la presentación de un trabajo, "

Retomando a estrutura do Sistema de Áreas, consideramos importante para sua compreensão destacar que existiam *áreas fundamentais* e *áreas de apoio*. Ou seja, nem todas as áreas adquiriam igual importância para a formação de um determinado profissional ou formado pela universidade.

A área fundamental compreendia aquilo que responde à especificidade de um curso ou profissão. Às áreas de apoio competiam as disciplinas ou ciências que podem e devem proporcionar os recursos à formação profissional específica. Assim, nem todas as disciplinas de um curso têm a mesma importância no processo de formação. O próprio Ander Egg mencionou um exemplo prático: no curso de Sociologia, a área sociológica é a fundamental e as outras áreas, econômica, histórica, instrumental, etc, constituem-se em áreas de apoio. (p:162)

Em forma de síntese, apresentamos algumas vantagens pedagógicas do Sistema de Áreas que, segundo Ander Egg, podem ser reduzidas a sete:

universidade, a abolição dos exames, a preparação especial para a carreira de professor e a instituição da livre-docência. Dados extraídos de L. A . Cunha A universidade crítica. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

- a) superação do conceito de plano, programa e disciplinas fixas, possibilitando a flexibilização dos conteúdos da formação a fim de se adaptar às mudanças tecnológicas e científicas;
- b) redução da cobertura dos programas clássicos, cuja maioria tem uma excessiva amplitude, prejudicando as relações entre as disciplinas, que acabam desvinculadas dos problemas reais;
- c) possibilidade de integração de programas e temas de campos epistemológicos afins elidindo as disciplinas ministradas em forma “paralela” e sem pontos de contatos entre elas;
- d) evitar a repetição de tópicos e temas nas diferentes disciplinas, evitando a informação redundante e a superficialidade no tratamento das mesmas;
- e) possibilidade de uma certa integração interdisciplinar, já que a área como unidade epistemológica, com professores utilizando diferentes perspectivas profissionais, evita a distorção produzida pelo tratamento de um tema desde uma única disciplina e a fragmentação dos conhecimentos;
- f) probabilidade da autonomia funcional de cada unidade epistemológica, permitindo a independência do pedagógico, científico e acadêmico do administrativo e burocrático;
- g) viabilidade de decisão efetiva na organização e planejamento das atividades acadêmicas de todos os estamentos implicados no funcionamento de uma Escola ou Faculdade.¹⁰

Fazendo um balanço dessa experiência, considera que o sistema de áreas conseguiu criar um estilo de trabalho que estimulava o espírito crítico, a criatividade e facilitava as iniciativas pessoais e grupais. A inovação em

¹⁰ Op. cit., p. 171-172.

relação aos conteúdos encontrava-se no estilo ou forma de abordagem dos temas e na maneira de desenvolver os conteúdos.

4.5 Os professores e os estudantes

Como acontece em todo processo de transformação—como também vimos nas experiências anteriormente analisadas- a implantação do Sistema de Áreas não contou com a total adesão do corpo docente.

Consideramos o temor da perda de privilégios própria do sistema de organização por cátedras -que beneficiava uns poucos professores- o principal motivo daqueles que se opunham ao processo de transformação.

Como contrapartida, seus críticos consideravam que o sistema de cátedras era elitista, demasiado acadêmico, cientificista e portador de espírito patronal.

Esta heterogeneidade de opiniões quanto à necessidade de transformação, foi abordada numa das entrevistas. Vejamos a opinião de Adriana a respeito:

“Algunos profesores podían verse perjudicados, pienso, que el sistema de cátedra es sumamente rígido, una estructura de cátedra que vertical, y al mismo tiempo exigía cátedras así constituídas...(…) al trabajar en áreas significaba que si había una demanda, por ejemplo, suponte, de trabajar un tema que no estaba previsto en la currícula, supongamos, no sé... la filosofía en el año 60, si había una demanda de hacer un seminario de esa naturaleza, entonces cualquiera de los profesores del área, o más de uno, que estuviera en condiciones de hacer una oferta en ese sentido la podía hacer... (silencio) vos sabés que a mí me parece que, en realidad, no era una amenaza real, me parece que era más bien una amenaza sentida y una posición ideológica, no tanto una amenaza real, yo no creo que nadie se hubiera quedado sin trabajo. Lo que sí creo es que los hubiera obligado a flexibilizar los criterios de cátedra, y probablemente no había disposición para eso, o

probablemente se consideraba que eso no era de nivel universitario, o probablemente se consideraba que eso era ideológico, no sé, pero puede haber sido eso (risa) porque ahí la posición ideológica era importante.

Mantendo-se como categoria de análise constante em todos os relatos de experiências, a força dos estudantes, o ímpeto dos jovens, não deixou de aparecer no discurso dos entrevistados, na referência ao motor de arranque que ajudou a por em marcha o Sistema de Áreas. Além disso, Arturo destacou a importante função social que se atribuía à Universidade na época, e destaca os três papéis básicos desta instituição: *formação profissional, criação científica e serviços*. Segundo suas próprias palavras:

"La juventud tenía un espíritu muy a propósito para proponer cambios, reformas, porque los chiquillos estaban ansiosos, de ver cumplir ciertos ideales, sobre todo de justicia social, fundamentalmente ese fue uno de los ejes, entonces a la universidad se la pensó... no solamente se la pensaba en el sentido de que tenía que cambiar relaciones internas sino que también tenía que cambiar sus relaciones hacia afuera, entonces se partió del principio de que las universidades tenían que cumplir con sus misiones de asistencia, justicia social, en todos los sentidos, en todas las facultades y en todas las cátedras debían incorporarse tareas a ser realizadas fuera del ámbito académico universitario pero como parte del programa de estudios, y bueno, en ese sentido algunas facultades tenían más posibilidades que otras, la otra cuestión está que la mayoría del profesorado ninguno estaba capacitado para poder llevar adelante ese programa, o muy pocos, muy pocos estaban capacitados, había por ejemplo sociólogos que eran capaces de salir a la calle a hacer una encuesta, porque la propia sociología los llevaba a conocer una técnica (?), pero un filósofo que no salió jamás de Platón y Aristóteles, poco podían hacer en la calle, porque no había ningún adiestramiento en el sentido de: "bueno, miren, su campo de saber puede salir a la calle, puede servir a la gente de alguna manera, puede incorporarse a problemas concretos sociales con sus conocimientos, pero siempre que sepa de qué manera se aplican esos conocimientos, y siempre en cuando se le cambie el status social a los universitarios. O sea, era toda una revolución interna en la universidad, causaban lógicamente enormes cantidad de

molestias, ahora en todas las facultades, acá en Mendoza, yo siempre me acuerdo de eso que la facultad que logró al máximo la tearea esta de servicios, porque era formación profesional, creación científica y servicios, las tres cosas que se consideraron iguales, tenía que formarse como profesional, tenía que incorporarse de alguna manera en la producción científica y tenía que aprender a prestar servicios, con sus conocimientos, aún antes de egresar, como parte del ejercicio para egresar. Bueno, la facultad que alcanzó los más altos niveles de prestación de servicios fue la facultad de medicina, porque la facultad de medicina ya venía con la tradición de la fac de medicina, del hospital clínicas, de la incorporación del médico en los hospitales de clínicas, de prácticas médicas, y bueno, y de ahí a salir un poco más allá, qué se yo, como ir a vacunar un barrio, no había mucha diferencia y tampoco mayores dificultades. La facultad de medicina, en ese sentido, para mí fue un modelo extraordinario. La que menos se incorporó a esa fue problemática fue Filosofía y Letras, fue la más reaccionaria, fue la que más fuertemente reaccionó, después cuando se nos acusó de subversivos y nos hecharon a todos.. nos dieron una licencia por 10 años sin goce de sueldo..."

Adriana también mencionou a política universitária da época, lembrando-se do movimento estudantil:

"Yo entré en la Universidad en el año 70 y en ese momento no había... el gobierno de la Universidad no era democrático, por ejemplo estaban prohibidos los Centros de Estudiantes, y ese tipo de cosas. No obstante había un movimiento estudiantil bastante importante, y alrededor del año 73 o 74, yo no te voy a poder decir exactamente la fecha, se... todo el movimiento que había tanto entre los estudiantes como también a nivel de los otros estamentos de la vida universitaria, se empezó a hacer un trabajo de la tradición de las leyes, de las leyes universitarias existentes, en vistas a hacer una propuesta para una nueva ley universitaria. Y en la facultad de Filosofía de acá de Mendoza fue muy importante, porque se formó una Constitución, una Comisión, perdón, que fue la famosa Comisión 7, me acuerdo, donde había representantes por los profesores, por los estudiantes, por los graduados, por los no docentes, y qué se yo, a mí me tocó ser representante por los estudiantes, y ahí se hizo un trabajo muy... minucioso y muy importante, yo creo, en vistas a hacer sugerencias para una futura ley de educación. Yo creo que de hecho la ley que después se promulgó y que tuvo una vigencia muy corta, porque inmediatamente con el golpe militar se quedó atrás, está en buena medida inspirada en las cosas que salieron de esa comisión."

O tema dos estudantes, assim como o da politização universitária juvenil, continuam configurando seu relato, narrado quase em primeira pessoa, pois, como afirmamos reiteradamente, ela era também estudante na época:

“Bueno, este, había, por ejemplo, entre los estudiantes grupos estudiantiles que respondían a una línea de algún partido político, estaba la Franja Morada, por ejemplo, en aquella época había otras agrupaciones de izquierda, pero también había agrupaciones que eran independientes, que no tenían vinculación... (...) obviamente en ese momento el decano y el grupo más fuerte, quién resultó finalmente elegido decano, y quienes eran el grupo más fuerte dentro de la Facultad eran del área del peronismo, no es cierto? eh... de manera que sí, evidentemente, como todo había intereses, digamos... (...) yo concretamente estaba en un grupo que era independiente, así que yo nunca tuve relación con ningún partido ni nada y la lucha que llevábamos adelante en la Facultad tenía un objetivo exclusivamente pedagógico-didáctico, y el interés venía por la facultad. El grupo que yo estaba se llamaba Coordinación.. no me acuerdo, CER se llamaba: coordinación de estudiantes revolucionarios, o algo así, pero no teníamos conexión con ningún partido. Pero sí, por ejemplo, estaba Franja Morada que, además de tener intereses pedagógicos didácticos, estaban asesorados u orientados en la línea política del radicalismo, no es cierto? y estaba la... cómo se llamaba? A ver si me acuerdo ahora... bueno, no me acuerdo, estaban los que eran del peronismo más de izquierda, y los del peronismo no tan de izquierda, cierto? más de derecha.. y bueno, ellos también, tenían intereses pedagógicos didácticos, pero también tenían intereses partidarios concretos, no? “.

Assim, novamente, como nas experiências analisadas anteriormente, destaca-se a importância da politização dos jovens estudantes e dos partidos políticos dentro da universidade, pois compunham esse cenário próprio do fim da década de '60 e primeira parte dos '70.

Em forma de síntese, até este momento, mergulhamos na experiência do Sistema de Áreas, nos jovens, nas disciplinas afins, na função social da

universidade e em alguns motivos intrínsecos que impulsionaram esse processo de transformação, etc.

Entretanto, existem ainda "outros" motivos que surgiram do discurso do entrevistado, não tão exclusivos ou pertinentes só à Argentina. Nesse olhar mais abrangente acerca da Universidade, encontra-se o principal valor do relato que apresentamos. Como um quebra-cabeças que vai se montando, paulativamente mas extrapolando o âmbito nacional –a Argentina- fomos levados pelas próprias experiências a entendê-las no contexto latino-americano.

4.6 Um pouco de história... a proposta de departamentalização

Como no caso das outras experiências, nos interessava conhecer as origens deste movimento de transformação da Universidade de Cuyo.

Para explicá-las, o entrevistado remeteu-se ao governo do general Onganía, que teve início em 1966 e foi tratado nos capítulos anteriores.

No entanto, com um olhar menos centrado apenas nos acontecimentos locais ou particulares da Universidade de Cuyo, mas em sua relação com o que estava acontecendo nos demais países latino-americanos, seu relato nos oferece "pistas" para pensar "outros" motivos que, mesmo tendo propósitos que se encaminhavam na direção contrária, acabaram impulsionando processos de transformações na Argentina, deixando à mostra a complexidade dos processos sócio-políticos-educacionais.

Estamos falando especificamente dos lineamentos que começaram a ser executados, ainda na década de 50, com base no modelo teórico do

funcionalismo norte-americano¹¹, estruturado fundamentalmente sobre a idéia de progresso, crescimento sem limites e possibilidade de criação de uma engenharia social.

Não podemos esquecer, para a elaboração dessa análise, das correntes desenvolvimentistas que foram implementadas principalmente através da “Aliança para o Progresso”, acordo do qual participaram os países latino-americanos a partir de 1961, quando se alinharam com a potência dirigente do mundo livre: os Estados Unidos. No ano seguinte, esses créditos ficaram ameaçados de corte caso os países intervenientes não votassem a favor da retirada de Cuba da OEA, deixando em evidência o propósito não só econômico – de expansão do capitalismo- como político, do projeto.

Roig: “Bueno, vamos a remontarnos para atrás, en la época del Onganiato, por ejemplo, la asociación de Rectores, había una Reunión de Rectores, donde se fijaban políticas educativas para las universidades nacionales, promovidos desde el Onganiato, en el gobierno de Onganía y sus ministerios, el ministerio de educación. Y una herramienta de trabajo muy importante que manejaron estos rectores fue de el libro de Atcon, sobre las universidades en América Latina. El libro de Atcon es un libro publicado en Caracas, donde Atcon dió una serie de conferencias - luego se publicó en un texto bilingüe en inglés y en castellano - donde Atcon sugería cuales eran las pautas que debía seguir la universidad latinoamericana para efectos de poderse integrar dentro de los sistemas de préstamos internacionales de los bancos mundiales, ya sea el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o cualquier otra institución bancaria norteamericana, que maneja fondos para la educación.”

Nosso entrevistado fez referência a Rudolph Atcon, consultor naturalizado norte-americano, mas de origem grega e formação intelectual alemã, que assessorou diversas universidades latino-americanas –

¹¹ O funcionalismo, como concepção sociológica, que serviu de suporte às correntes desenvolvimentistas dos anos 60, teve ampla repercussão como modelo teórico durante muitos anos. A respeito ver: Horowitz I. Modernização, antimodernização e

principalmente no Chile, na Colômbia, na Venezuela, no Brasil, em Honduras e no Caribe - na reforma total ou parcial de suas estruturas, "*defendendo o princípio da neutralidade política e da universalidade de suas propostas reformadoras*". (Fávero: 1990, p.20)

Em relação à proposta de reforma para as universidades, Roig relatou em que consistia. Destaca que o ponto chave da proposta de Atcon era a departamentalização:

"Y lo que él propone directamente es la departamentalización. Entonces, ¿qué pasa?, en la estructura académica universitaria argentina hay la estructura facultativa, la estructura por facultad, es una estructura muy afincada, muy resistente, muy incorporada a la tradición. Es muy difícil crear una universidad ajena a la categoría de la Facultad o que no sea estructurada por facultades. A tal extremo que por ejemplo, cuando se hizo el Plan de las Nuevas Universidades, que es un plan largado en la época también de Onganía, para desintonizar las carreras congestionadas, crear un cinturón universitario alrededor de Buenos Aires, por ejemplo. Era el tema, el proyecto fundamental, el cinturón universitario alrededor de la ciudad de Buenos Aires y La Plata, pero intentaron -dentro de ese cinturón estaba Río Cuarto- intentaron iniciarlas como universidades departamentalizadas y un decanato. Bueno, en este momento son todas facultades, por el propio peso de la tradición se ha regresado, esas universidades que se pensó que iban a ser conformadas como las universidades norteamericanas, se incorporaron en la tradición facultativa, de Facultades."

Efetivamente, como já adiantamos no capítulo anterior, durante o mandato de Onganía e mediante o *Plano das Novas Universidades*, o governo tentou descentralizar algumas das tradicionais e mais populosas universidades argentinas criando universidades menores que atenderiam a um número máximo de 20.000 alunos.

Além disso, pretendeu-se incorporar a proposta de departamentalização do “assessor” norte-americano, mesmo tendo sido pronunciada vários anos antes e rompendo com uma tradição das universidades de todo o continente: a organização por Faculdades.

“(…) el organismo obligó a las facultades a, no solamente departamentalizarse internamente, porque cuando vio que algunas universidades estaban organizadas por facultades y las facultades eran intocables en su estructura, entonces intentó, como decía hace un rato, buscar formas internas de departamentalización. Pero las formas internas de departamentalización, salvo en el caso de San Luis donde se dividió la cátedra, por lo general no eliminaban el sistema de cátedra, sino lo que hacían era crear un departamento, crear una estructura a la que llamaban departamento, que era un organismo, en el cual se reunían todos los profesores de filosofía, con un director elegido por los demás colegas, un presidente, que se reunían cada semana, cada 15 días, para discutir problemas pedagógicos, nada más, no era un departamento educativo, no partía de educación, sino simplemente era una reunión de los docentes por área, por campos de conocimiento que se reunían a discutir problemas metodológicos, problemas pedagógicos, problemas de exámenes, etc, y eso fue, si no me equivoco, allá por el 65, avanzada la década del 60, y cuando acá en [la facultad de] Filosofía y Letras en Mendoza se reunió el claustro para elegir presidente de departamento me eligieron a mí. Yo estuve 4 ó 5 años como director del departamento de Filosofía, y ahí empezó la cosa a armarse, en ese departamento, ahí empezó a armarse, de ahí salieron muchas cosas, inclusive salieron los talleres...”

A idéia de criação da experiência do Sistema de Áreas, se gerou nesse contexto de mudança, provocado “do lado de fora”. Entretanto, surgiu como um “antimodelo” -para usar as palavras do próprio entrevistado- elaborado criativamente desde dentro.

4.7 Atcon e a Universidade Latino-americana

Vale a pena determo-nos na proposta de Atcon. Em seu pretensioso documento intitulado *“A Universidade Latino-americana. Chave para uma análise integrada do desenvolvimento coordenado, social, econômico e educacional, da América Latina”*, publicado no número 2 na Revista Die Deutsche Universitäts de 1962 ¹² e escrito em Tegucigalpa, Honduras, no inícios de 1961, traçou as chamadas “Proposições Básicas” para a universidade do continente.

Esta proposta foi claramente elaborada sob os princípios próprios da visão funcionalista tecnocrática do sistema educativo, concepção que, como explica Southwell (1997), centrava-se num sentido restrito de desenvolvimento, mobilidade, transformação e progresso,

“posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente standarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. En el tecnocratismo, las categorías progreso y desarrollo pierden el lugar de centralidad que ocupan en el pensamiento desarrollista, y en su lugar se implanta el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia ofrecida, falsamente, en contraposición con un discurso altamente ideologizado” (p:122)

Inicialmente, Atcon propôs um plano integrado e coordenado para o crescimento educacional, econômico e social do continente americano. Em segundo lugar, afirmou -para a educação em termos gerais- que *“o desenvolvimento sócio-econômico de uma comunidade está em função direta do seu desenvolvimento educacional”*. (p: 5). Propunha estabelecer urgentemente um plano educacional integrado, em nível continental,

¹² No documento encontrado na biblioteca da PUC/Rio, cópia mimeografiada traduzido do alemão e recebida como doação, não consta o nome do/a tradutor/a.

coordenado com planos nos âmbitos econômico e social, necessitando de uma análise previa, que deveria ser elaborada por uma instituição (ECLA¹³) a ser criada imediatamente.

Prosseguindo analisa o ensino primário em geral, sem partir de realidades concretas, donde, as soluções que propõe são tão amplas, que, em alguns casos, chegam a constituir-se em verdadeiras divagações.

Suas considerações acerca da melhoria e ampliação do Ensino Médio giravam em torno do aperfeiçoamento e expansão do Ensino Superior. *“Mais uma entre muitas razões –afirmava- porque é vital considerar o ensino superior como fator decisivo e legítimo do desenvolvimento geral da sociedade latino-americana”* (p.10).

Sua terceira proposição básica visava sobre o Ensino Superior no qual encontrava-se o verdadeiro ponto crítico do desenvolvimento da América Latina. Embora advertindo sobre o perigo das generalizações, acredita que em relação a este segmento do ensino, era possível encontrar características comuns, entre as quais destacava o conservadorismo destas instituições sociais.

A maior parte do documento de 103 laudas foi dedicado à Universidade. Após breve histórico de seu desenvolvimento na América Latina, denunciando a dificuldade de *“servir às novas forças sociais que estão surgindo”* (p:13) (...) propunha a expansão da oferta e diversificação do produto, já que *“as necessidades do presente e, acima de tudo, do futuro, exigem um grande número de cidadãos bem instruídos, em vez de um punhado de profissionais, nem sempre bem preparados”*. (p:14)

¹³ Mais tarde, na hora das recomendações, ele daria o nome de CEPAL a essa instituição.

Após criticar os títulos ou diplomas universitários, como meio encontrado pela “nova oligarquia” para substituir os antigos privilégios perdidos em virtude das transformações econômico-políticas, dedica grande quantidade do documento à análise da *estrutura* da universidade de então.

Denuncia que *“a faculdade é o único organismo acadêmico da universidade latino-americana”* (p:18), conquanto se reduzam a escolas de formação profissional, com currículos rígidos, cuja preparação profissional se faz exclusivamente dentro dos limites da escola correspondente, tanto nas faculdades das universidades como nas isoladas.

Assim sendo, enuncia sua quarta proposição básica, aproximando-se do ponto que verdadeiramente nos interessa. Categórico, afirma: *“este monopólio das escolas e cursos para a formação profissional deve ser eliminado, se quisermos que a universidade latino-americana se desenvolva.”* (p:18)

Como quinta proposição, sugere acabar com o monopólio da “cadeira”, caso contrário *“coisa alguma de transcendental valor será realizada em grande escala na universidade latino-americana”*. (p:21) A partir daí, Atcon explica a noção de “departamento” partindo da concepção estadunidense, que:

“consiste em agrupar disciplinas idênticas ou relacionadas numa única organização universitária integrada. Os membros do corpo de professores da universidade, ligados a essas disciplinas, passam automaticamente para a órbita administrativa do Departamento. Em primeiro lugar, vem o conceito lógico de unidade como organismo; depois os professores, os currículos e os estudantes são nela integrados, ou a ela se adaptam.” (p.21-22)

Da organização da universidade do Continente, critica os professores que trabalham de forma independente, sem integração entre suas disciplinas.

Também, os currículos rígidos e planos de estudo de longa duração. Critica ainda que cada Faculdade tenha centros concebidos para satisfazer as necessidades de apenas um curso profissional.

Também condena a concepção de departamento vigente em alguns centros, que *“nada mais é que um reagrupamento superficial das unidades existentes numa faculdade ou escola”* (p:24) e impede a realização de transformações *“verdadeiramente essenciais”*.

A partir daí analisa e censura os institutos, considerando-os uma *“cátedra transformada”* afirmando pejorativamente que a ciência na América Latina *“demonstrou ser antes imitativa que inventiva”*. (p:27)

Avalia o Conselho Universitário e seus membros, levianamente, concluindo que a universidade latino-americana carece de política universitária, que não tem uma verdadeira Administração; não existindo uma política orçamentária. Manifestando-se contrário à subvenção, total ou parcial, por parte do Estado, lamenta que na América Latina não exista universidade verdadeiramente independente ou autônoma. Tanto os salários dos docentes, o *Campus* Universitário, o pessoal administrativo e as atividades da política estudantil, não escapam às suas cáusticas observações. Em relação aos alunos, registra-os como empecilho à organização da sociedade: *“o estudante é realmente uma força negativa na ordem social”*.

As atividades da universidade, segundo suas considerações, deveriam dirigir-se para:

- a) A educação geral dos estudantes, sem especialização, para atender a um amplo setor da população;
- b) A formação profissional, em números adequados, para atender as necessidades sociais correspondentes;

- c) O treinamento especializado em tecnologia e técnica, para garantir o desenvolvimento industrial da sociedade;
- d) A pesquisa científica como guia para a descoberta de “novas verdades”.
- e) Cursos especiais nos níveis de “diplomados” e “pós-diplomados”;
- f) Trabalhos de extensão cultural e científica de todos os tipos e em todas as ocupações humanas.

Concluiu que “a análise precedente pouco promete, mas mostra a urgente necessidade de uma reforma fundamental” (p:59) que, entre outras coisas, fomente a disciplina, tanto mental como moral. Para tanto, recomenda que: “uma das reformas mais necessárias na universidade latino-americana é a introdução obrigatória da educação física (sic) durante o primeiro ano de estudos” (p:65).

Entre as “Recomendações” que explicita no final (p:96), registramos:

- 1) A *integração*: propondo uma análise integrada sócio-econômica e educacional da América Latina. Para isso propõe a criação de uma CEPAL educacional ¹⁴, para coordenar seus estudos e programas de ação para todos os níveis e países, estabelecendo uma filosofia educacional para o continente além de manter estatísticas educacionais “seguras”; estabelecendo prioridades para a educação e assegurando os meios financeiros para implementar tal política criando e mantendo um Sistema Consultivo para universidades latino-americanas.
- 2) O *Ensino Superior*: embora considere que o desenvolvimento sócio-econômico mantém relação direta com o desenvolvimento educacional, o progresso de América Latina depende do Ensino Superior. Por isso propõe a criação de um Serviço Consultivo que vise a melhoria estrutural da universidade;
- 3) A *Universidade*: para consolidar sua autonomia e adquirir uma parcela maior de independência real, propõe transformar a universidade estatal numa fundação particular.

¹⁴ A CEPAL foi criada em 1948, e pregava uma integração latino-americana com ênfase no aspecto econômico.

- 4) *A reforma estrutural*: diversificar as facilidades educacionais e centralizar as responsabilidades administrativas; expandir o Ensino Fundamental; integrar cursos, currículos, equipamento e pessoal; *“destruir o monopólio exercido pela tradicional faculdade profissional sobre toda a matéria acadêmica, eliminar as prerrogativas da cátedra e rever estatutos, regulamentos, dispositivos e códigos educacionais.”* (p:97)
- 5) *A reforma acadêmica*: fazendo uma síntese da proposta, prega a criação de uma nova filosofia educacional e critérios acerca das relações professor-aluno, através: da transformação do sistema de memorização para o treinamento do raciocínio lógico e independente; da alteração de atitude: *“de rebelião e hostilidade”* contra as autoridades *“para o sentido de cooperação, interesse, respeito e disciplina”*; da atividade política *“para outras atividades estudantis mais produtivas”* (p:97). Além disso propõe adotar e adaptar técnicas educacionais para organizar e integrar o currículo, modernizar as principais matérias existentes e criar novas; estabelecer um outro tipo de calendário universitário, semestral e fixo; eliminar os exames orais e os de *“Segunda época”*; selecionar, admitir e *“controlar”* os estudantes orientando-os para o emprego; estabelecer processos para seleção admissão, expulsão, proficiência, exames, diplomas e medidas disciplinares. Em relação aos professores, pretende assegurar regime de trabalho em tempo integral para quem lecionar nos cursos básicos; expandir os corpos docentes dentro da estrutura de um *“departamento verdadeiramente integrado”*. Por último, propõe promover o desenvolvimento da ciência, a partir de cursos integrados, introdutórios e sólidos.
- 6) *A reforma da política universitária*, consistia em promover *“uma genuína política universitária”* sob a responsabilidade do Conselho Universitário; preparar e aprovar listas de prioridades máximas, ampliar os contatos com *“as comunidades vizinhas, a indústria, o comércio e a agronomia”* (p.98), consolidar a posição da universidade dentro do panorama da economia nacional em crescimento; utilizar os edifícios antigos da universidade e construir, uma vez consolidada a reforma e, por último, formular e implementar o plano geral de desenvolvimento.

- 7) *A reforma administrativa*, se realizaria mediante a centralização de toda a administração da universidade, nomeando-se um “administrador” e criando-se um corpo administrativo novo, “adequadamente preparado para este propósito”. Propunha integrar todas as práticas e critérios administrativos de todas as unidades e estabelecer um arquivo central de pessoal. Também pretendia acabar com o regime de servidor público para os professores, oferecendo contratos pessoais a todo o pessoal (administrativo e docente). Por último, pretende criar uma carreira universitária e tirar os estudantes da Administração.
- 8) *A reforma fiscal* visava assegurar a independência financeira, colocando à disposição de cada universidade subsídios anuais globais, à semelhança do sistema britânico; tornava a universidade imune a quaisquer fiscalizações indevidas; revia as práticas orçamentárias, com um número restrito de categorias fixas, como salários, equipamentos, fornecimentos, pesquisas, manutenção e construção. Também pretendia “colocar o ensino superior nas bases de ensino pago, através de cobrança das taxas de ensino numa escala crescente, alcançando uma proporção de 50% a 50% entre aquela paga pelo estudante e a parte paga pela universidade, estabelecendo um regime de bolsas de estudos para os mais pobres. Por último, pretendia que os profissionais fossem capazes de desenvolver tarefas que gerassem fontes de renda adicionais para a Universidade.
- 9) *A reforma social*. Por último, sugeria que os diplomados universitários fossem aproveitados em trabalhos e melhoramentos sociais. Dessa forma poderia devolver, “através de serviços prestados à comunidade, uma pequena parte de sua dívida para com a sociedade”, (p. 99) trabalhando dentro dos seus respectivos campos de conhecimento, em algum lugar do interior.

Além disso, o próprio Roig (op. cit.) destaca outras duas características da Universidade proposta por Atcon: o caráter “regional” que devia assumir e a não inclusão dentre seus cursos daqueles considerados tradicionais, como Direito ou Medicina.

4.8 Atcon no Brasil: rumo à Reforma Universitária?

Embora existindo grandes diferenças entre o percurso da universidade argentina e da brasileira, não podemos desconsiderar as influências comuns que sofreram essas instituições em ambos os países. Assim sendo, é bom lembrar que Atcon teve importante presença no Brasil já nos últimos anos da década de '50, embora sua influência mais significativa possa ser identificada com a instauração do regime militar no país a partir de 1964, quando foram adotadas medidas “oficiais” na universidade e se concretizou, então, a Reforma Universitária de 1968.

Em 1965 foi contratado como consultor para realizar um estudo sobre a reformulação estrutural da universidade brasileira, cujos resultados podem ser encontrados no seu trabalho: *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, editado pelo MEC em 1966. Embora considerasse seus “princípios” válidos para qualquer sociedade contemporânea, afirmava a necessidade de realizar “adaptações” em relação a cada caso institucional.

Sem fazer pesquisas intensivas, mas apenas “visitas” institucionais a uma dúzia de universidades e durante um curtíssimo período de tempo – entre junho e setembro- Atcon considerou que tinha compilado elementos para observar as “necessidades genéricas” e os “fatores comuns negativos e positivos” para “*pôr em evidência um número de fatores, cuja resolução aceleraria de fato o progresso da Universidade Brasileira*”. (Atcon, 1966:75)

Entre as Recomendações mais importante para o caso brasileiro, desconsiderando aquelas particulares para cada universidade, Atcon sugeria a constituição de um Conselho de Reitores, cuja Secretaria geral devia se organizar sob moldes *empresarias* e a implementação de Centros

Universitários de Estudos Gerais, substituindo o propósito de criação de Institutos Centrais.

Além disso, ele recomendava modificar a legislação então vigente com o intuito de que o Conselho Federal de Educação devolvesse às universidades o poder irrestrito de elaborar seus regimentos; incluir verbas gerais para a manutenção de “planejadores” com dedicação exclusiva; elaborar um sistema de organização de bibliotecas na universidade; preparar especialistas em estatística educacional de nível superior; etc.

Entretanto, como destaca Fávero (1991), não todas as universidades receberam de braços abertos a visita do tecnócrata norte-americano, principalmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por outro lado a visita à Universidade de Brasília nunca chegou a concretizar-se.

Além disso, em relação ao processo de modernização do ensino superior brasileiro, contrariando a tese de que este começou apenas após as mudanças políticas de 1964 por influência direta dos acordos MEC-USAID, Cunha (1989) afirma que, quando chegaram os tecnócratas norte-americanos, o terreno já tinha sido cultivado pelos porta-vozes do desenvolvimentismo, embora durante a república populista não tivesse existido consenso quanto à necessidade de modernização da universidade, oposição que se encarnava, principalmente, no corpo estudantil.

No entanto, haviam sido os estudantes os que tinham esboçado um projeto de reforma do ensino superior brasileiro, no sentido da sua democratização e, recém após a república populista, os professores incorporaram-se ao movimento.

Cunha sustenta a sugestiva hipótese de que *“à medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois de 1964, por arrebata-la completamente, redefinindo o seu sentido para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior”*. (Cunha, op. cit., p.207) ”

Os estudantes tinham se reunido no primeiro e segundo Seminário Nacional de Reforma Universitária, em 1961 e 1962 respectivamente, dos que resultaram as Cartas de Bahia e de Paraná.

O mesmo autor destaca a forma fragmentada da abordagem dos temas e as tendências políticas nada homogêneas mantidas entre os estudantes; e faz uma análise das duas cartas, na que destaca algumas premissas básicas. Sem tentar reproduzir a totalidade do conteúdo de ambas cartas, correndo o risco de cair em simplificações prejudiciais ao entendimento do movimento estudantil e, além disso, baseando-nos unicamente nos escritos deste autor, vemos que os estudantes proclamavam a necessidade da reforma, como fundamental para “neutralizar o poder das cúpulas dirigentes da universidade”, comprometidas com a estrutura colonial e alienadas em fase de superação -como consta na carta de Bahia- assim como a autonomia anunciada se conseguiria unicamente através de uma mudança interna nos mecanismos de poder estabelecidos entre professores e estudantes, denunciando-os como próprios de uma luta de classe. Os estudantes, colocados numa perspectiva proletária deviam se unir às classes trabalhadoras.

Em relação à carta de Paraná, criticava-se, entre outras coisas, a falta de articulação e de interesse da universidade para com a realidade brasileira

assim como propunha-se implantar uma “nova pedagogia” onde o ensino, ligado a uma nova problemática, se pautaria objetivamente pelo trabalho a ser realizado, em função de situações sócio-econômico-culturais. Existiam alguns consensos entre os estudantes, como a defesa da escola pública, por ser gratuita e mais democrática; a necessidade do planejamento educacional, por parte do Estado, contando com o comprometimento estudantil; a reivindicação da supressão do Vestibular, a participação de um terço de colaboração com direito a voto nos órgãos de direção da universidade, assim como a participação de estudantes nos processos de seleção de professores.

Quase paralelamente -seis meses após o Seminário da Bahia- os reitores promoveram o “Simpósio Nacional de Reitores”, quando aprovaram uma série de sugestões a respeito da política do ensino superior, como resposta a problemas conjunturais, assim como medidas de mais longo alcance: a reforma universitária.

Cunha destacou a existência de três objetivos principais nessas sugestões: 1) integrar as universidades e as escolas superiores isoladas em sistema; 2) manter ou ampliar a autonomia dessas instituições diante do MEC e 3) cooptar os estudantes na implementação da reforma do ensino superior.

A extensa série de pareceres, resoluções e indicações que surgiram ao longo dos cinco anos posteriores materializou-se num único documento, a chamada *Lei de Reforma Universitária* de 1968, através da qual implementaram-se o regime departamental, os cursos semestrais e aboliu-se a cátedra vitalícia.

4.9 O dinheiro que vem do Norte

Retomando o discurso de nosso entrevistado, vemos que Arturo destaca a série de financiamentos internacionais disponíveis para efetuar alterações no sistema educativo argentino e no Continente em geral.

Com efeito, para implementar as medidas e recomendações realizadas por Atcon, entre outros, os países latino-americanos eram “estimulados” por uma série de acordos financeiros e a possibilidade de aporte tecnológico por parte dos países centrais.

Apenas como exemplo, destacamos os trabalhos discutidos na Sexta Assembléia de Governadores do Banco Interamericano de Desenvolvimento, efetuada em Assunção do Paraguai no ano de 1965, instituição que explicitamente anelava converter-se no “*Banco da Universidade Latino-americana*” (p:8).

Deixando à mostra a profunda relação propalada entre o desenvolvimento econômico e o educacional, vemos que os assuntos de grande importância para o futuro imediato da América Latina propostos para o debate das mesas redondas, relacionados “*con la búsqueda de una sistematización económica para el Continente*”, se encontram atrelados ao tema: “*La Educación Avanzada y el Desarrollo de América Latina.*”¹⁵ As universidades eram o alvo predileto do financiamento das reformas para o Continente, e os acordos “multilaterais” entre universidades, para viabilizar o trabalho conjunto e possibilitar o desenvolvimento de projetos, eram condição *sine qua non*.

¹⁵ Para a elaboração destas considerações baseamo-nos no livro: “*La educación avanzada y el desarrollo de América Latina*” editado pelo Banco Interamericano de

As políticas de financiamento do BID não se diferenciavam das que praticavam os restantes organismos e entidades internacionais, "*interesados en impulsar el desarrollo de los sistemas educativos de los países subdesarrollados*" (p:79). Mas, para isso, as condições impostas pregavam a aceitação e comprometimento dos países pobres a fim de realizar esforços "*porque la empresa ya no es individual y errática, sino que universal, deliverada y solidaria.*" (p:86) E uma das principais condições era a reforma universitária.

Estas propostas e exigências para financiamento geraram uma extensa bibliografia sobre o assunto, apoiando e propagando este ideário como a panacéia para a universidade latino-americana.¹⁶

4.10 Encontros, Conferências e Seminários

Além da produção escrita, este período caracterizou-se por ser um momento de grandes trocas e encontros entre os representantes de diferentes âmbitos do sistema educativo latino e norte-americano, deixando à mostra que a educação se encontrava na ordem do dia, principalmente dentro do movimento chamado de "panamericanismo". Muitas das reuniões organizadas para discutir os problemas educacionais, foram chamadas de

Desarrollo em 1965, e prologado por Felipe Herrera, presidente do BID. Esse volume, continha os trabalhos debatidos nessa reunião.

¹⁶ Em 1996 iniciamos a pesquisa bibliográfica para a realização deste trabalho, principalmente na biblioteca da Universidade de Mar del Plata, nossa cidade natal. Naquela oportunidade foi interessante e fácil perceber que a totalidade das publicações e materiais que se conservavam acerca da problemática da Universidade da época que nos interessa -ou seja, décadas de 60/70- pertencem à esta matriz ideológica. No entanto, uma grande produção de material crítico também circulava nos meios universitários da época, mas encontrava-se ausente das prateleiras dessa biblioteca. Assim, queremos denunciar mais uma vez, o

Conferências e Seminários mas, na maioria das vezes, restringiam-se a um plano puramente técnico. (Arapiraca, 1979)

Dentre as conferências internacionais, encontravam-se aquelas patrocinadas pela UNESCO junto com o *Bureau Internacional d'Education de Genebra*, que se dedicavam a estabelecer recomendações de caráter geral relacionadas ao Ensino Fundamental e à formação de professores.

Já dentre as conferências interamericanas podemos destacar –como exemplo e sem o propósito de apresentar um panorama exaustivo- os “*Seminarios de educación de las Américas*”. No sétimo destes seminários, realizado em Kansas, nos EUA- assim como no “*Seminário para evaluar las Reformas Universitarias del Continente*” que aconteceu em Lima, no Peru, ambos em 1966, reuniram-se reitores, decanos e secretários acadêmicos das universidades latino-americanas para discutir -como indica o nome do último seminário- temas ligados à avaliação das Reformas universitárias.¹⁷

O interesse pelas reformas universitárias, também se destaca nas diferentes “associações de reitores” que se formavam para discutir projetos conjuntos. Podemos fazer referência, então, à ODUCAL, *Organização de Universidades Católicas de América Latina* que, reunido em agosto de 1963 na cidade de Porto Rico, aderiu a esse ideário; assim como à UDUAL, *União de Universidades de América Latina*, cujos membros se reuniram no mesmo ano em Bogotá, primando por um clima de debate político-ideológico, principalmente suscitado pela situação de Cuba.¹⁸

esvaziamento das bibliotecas causado pelas censuras que atacaram a Argentina nos dois últimos golpes militares.

¹⁷ Para um maior aprofundamento deste tema ler: E. Martínez Marquez, op. cit. que faz uma síntese pormenorizada destes e outros encontros.

4.11 Olhar para dentro...

Paralelamente a esse projeto de transformação, e retomando o contexto contestatário anterior ao das experiências pedagógicas que estamos analisando, no interior da universidade argentina manifestava-se o descontentamento com estas políticas implementadas num nível global, lutando contra a intromissão política e ideológica estranha, denunciando o mito do crescimento desde o subdesenvolvimento para um desenvolvimento ao qual se poderia chegar através de empréstimos de capital estrangeiro.

Inicialmente, as manobras privatistas do governo Frondizi foram duramente questionadas no recinto universitário, através dos organismos representativos de estudantes e graduados, assim como pela população em termos gerais e o debate institucionalizou-se a nível nacional.

Mais tarde, como eloqüente exemplo, quando em 1965 marinheiros norte-americanos desembarcaram em Santo Domingo dispostos a parar a luta do povo dominicano pela sua liberdade e independência, um grande movimento de solidariedade contra o envio de tropas que o governo argentino estava chamado a fazer, desencadeou-se no povo argentino, especialmente nas universidades.

Assim vemos que, paradoxalmente, no período compreendido entre 1957 e 1966, as universidades argentinas alcançaram um grande desenvolvimento -em comparação com etapas anteriores e posteriores- período em que se tentou cumprir uma missão social nacional, frente ao país e à sua problemática concreta, com uma crescente sensibilidade popular,

¹⁸ Idem, pág. 34-36

compromisso sócio-político e de crítica ao desenvolvimentismo, assim como às manobras dos países dominantes.

Esse *olhar para dentro*, reflete-se, por exemplo, nas palavras que naquela época a poeta e compositora Maria Elena Walsh entoava: *“Todo cambia desde que te fuiste/ ya los argentinos no somos así/ estamos mirándonos por dentro/ y olvidándonos de París.”* Muitas vozes e palavras com mensagens críticas também ressoavam desde outros lugares da América Latina. Em 1971, o uruguaio Eduardo Galeano denunciava, em seu livro *As veias abertas da América Latina*: *“El subdesarrollo latinoamericano no es una etapa en el camino del desarrollo, sino la contrapartida del desarrollo ajeno”*, como lembra Roig em um de seus ensaios.

4.12 Paulo Freire, Darcy Ribeiro e as mudanças universitárias

Falando acerca da conexão com outras universidades, Adriana lembrou que as trocas de experiências, leituras e informações eram abundantes :

“Sí, nosotros teníamos, por ejemplo, mucha conexión con la universidad Tecnológica, por ejemplo, y teníamos... era importante la información que circulaba sobre lo que estaba pasando en las otras universidades del país... (...) circulaba la información. Lo que pasaba en Córdoba, lo que pasaba en La Plata, en Salta...”

No entanto, a circulação de idéias não se limitava ao âmbito nacional, já que, como mencionamos anteriormente, alguns autores latino-americanos também eram lidos. Nosso entrevistado fez referência especificamente a dois brasileiros que tiveram muita influência em vários países do continente: Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Embora com graus de influência diferenciados, principalmente o primeiro era conhecido e seguido na Argentina. É por isso

que podemos afirmar, com tranqüilidade, que as mudanças propostas na relação docente-aluno e aluno-aluno estavam influenciadas em grande parte por este pensador.¹⁹

Roig: "Bueno, a Pablo (Freire) lo conocí yo en Buenos Aires en esa reunión que organizó en Buenos Aires Adriana Puiggrós junto con Villanueva, Villanueva era el secretario general de la universidad y Adriana era la decana de la Facultad de Pedagogía (...) ahí yo lo conocía a Freire. Las intervenciones que él hizo no tenían nada que ver con la educación de adultos, lo que interesaba de él no era la educación de adultos, sino las distintas relaciones educativas entre maestro y educando, es decir, dándole al educando un papel preponderante en la iniciativa en temática educativa, de la autoeducación, como podría decirse, ¿no es cierto? y sobre todo esa idea tan fecunda de Paulo Freire de que es necesario incorporarse en el mundo mismo del educando para que él desde ese mundo pueda sacar sus propias herramientas para utilizarlas como herramientas educativas. (...) Pero ese tema no le interesaba a nadie, porque estábamos en un nivel académico universitario y el tema era reforma de la universidad."

A trajetória de Darcy Ribeiro foi diferente, embora sua projeção internacional –pelo menos em nível latino-americano- iniciou-se, como a de Paulo Freire, principalmente, a partir do momento em que foi obrigado a deixar o Brasil, na qualidade de exilado político.

Darcy tinha ficado conhecido pelo projeto de implementação da Universidade de Brasília e, desde o exílio, passou a dar assessoria às universidades latino-americanas em processo de mudança. Por causa disso, as publicações de Darcy Ribeiro na América Latina foram numerosas.

A Universidade de Brasília tinha sido idealizada por quase uma centena de professores, cientistas e intelectuais de diferentes áreas, sob a liderança

¹⁹ Esta afirmação não serve para a Dinâmica de Grupos, em que pesem os pontos de encontro com a proposta freireana que oportunamente apresentamos, tem uma

de Darcy, levando em conta tanto os modelos universitários dos Estados Unidos e da França, como a própria experiência brasileira em matéria de ensino superior, experiência que se materializava principalmente nos processos de criação da Universidade de São Paulo em 1934, da Universidade do Distrito Federal em 1935, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica-Ita, em São José dos Campos em 1947, ainda que "a concepção de uma, a USP, tenha sido mutilada e a implantação de outra, a UDF de Anísio Teixeira, abruptamente interrompida". (Neves Filho: 1997, p.268)

No entanto, a estrutura da UnB, baseada num novo modo de partição e na complementariedade do seus componentes fundamentais, contrastava fortemente tanto com a organização básica da Universidade tradicional quanto com a estrutura de integração que se procurou adotar originariamente na Universidade de São Paulo.

Como o próprio Ribeiro explica no livro *La universidad necesaria*, no plano estrutural da UnB substituiu-se a tradicional divisão da Universidade em "Faculdades isoladas e em cátedras autárquicas e duplicativas" (1983, p:132) por um novo modelo macro-estrutural organizativo, formado por três conjuntos de órgãos de ensino, pesquisa e extensão cultural, integrados por uma estrutura funcional: os institutos centrais de ciências, letras e artes (matemática, física, química, biologia, geo-ciências, ciências humanas, letras e artes), as faculdades profissionais (ciências agrárias, ciências médicas, ciências tecnológicas, ciências políticas e sociais, arquitetura e urbanismo e educação) e de unidades complementarias (biblioteca central, editorial, radiodifusora, estádio e museu).

origem diferenciada e anterior, pela via da Psicologia dos Grupos e Institucional, como ficou evidenciado no primeiro capítulo.

Além disso, no âmbito de cada faculdade profissional e de cada Instituto Central, a UnB contaria com uma inovação: formando uma micro-estrutura, se encontrariam os departamentos. Estes constituíram as unidades operativas elementais de docência, pesquisa, extensão e difusão cultural com que a Universidade conta em cada setor específico do conhecimento.

É por causa dessa organização departamental que se criticou o modelo que estaria acatando aquelas recomendações de Atcon. Entretanto, se o modelo do norte-americano tinha propósito meramente econômico, a medida da UnB visava acabar com os vícios próprios da organização "por cátedras".

Esta experiência manteve-se apenas por quatro anos. Permanecendo num padrão quase idêntico ao seguido por todas as ditaduras militares que assolaram o Continente, após o advento do golpe de 1964, a UnB sofreu intervenções, invasões, inquéritos contra professores e estudantes, proscrição política, prisões, exílios, e até o assassinato do presidente da Federação dos Estudantes Universitários de Brasília.

Nas próprias palavras do seu principal idealizador:

"La preocupación obsesiva del gobierno militar y de sus agentes por subyugar y controlar una universidad que no comprendían, provocó la dimisión de todos los profesores capacitados para implantarla. Así se destruyó el proyecto más ambicioso de la intelectualidad brasileña, reduciéndolo a un simulacro de universidad que aguarda su restauración."
(p:132)

Parte dessas informações ficaram guardadas na memória do nosso entrevistado:

"A Darcy en realidad no lo conocíamos en esa época, sabíamos de la reforma de Brasilia, teníamos información bibliográfica, lo conocimos recién cuando Darcy huyó, con la caída de Goulart, a Chile, y se incorporó al movimiento de Allende en Chile y donde él generó todo un movimiento de reforma pedagógica en Chile, pero no sabía

decirte en qué sectores chilenos, y después pasó a Lima, donde junto con Barsasqui, el famoso Barsasqui, autor de la famosa matemática nacional, uno de los teóricos de las cátedras nacionales, Oscar Barsasqui, con él hicieron la propuesta de reforma de la universidad peruana, y eso también está publicado ese libro, yo lo conocí en Lima, a Darcy y desde Lima conocí a Barsasqui y se de las cosas de ellos... pero ésto fue con posterioridad a la reforma de acá.”

O balanço acerca da organização universitária por departamentos na Argentina evidencia-se nas palavras de Roig:

“El sistema de departamentalización ha fracasado simplemente porque la vocación universitaria en el sentido de la formación de profesionales, la vocación profesional de la universidad siempre ha sido muy fuerte, la universidad tiene como uno de sus objetivos más fuertes formar profesionales, y un profesional se forma más claramente dentro de una facultad que en relación con un sistema de departamentos, el sistema de departamentos nutre insumos académicos e insumos de conocimiento a diversas facultades. La facultad crea sus propios insumos de conocimiento sin depender de otro sector, y justamente eso es lo que hace que la facultad pueda responder con más eficacia a las exigencias de formación profesional. Entonces se explica que en una universidad haya cátedras de filosofía en filosofía, en medicina, en ciencias políticas, etc., y en cada caso, en cada lugar, es la facultad la que le está dando forma a ese insumo en función de sus necesidades profesionales. Eso es lo que primó y lo que hizo que las universidades se revirtieran hacia el tema de facultad.”

Imediatamente continua analizando o processo de departamentalização interno brasileiro e argentino:

“Bueno, de todas maneras, el mismo problema se planteó en Brasil, porque Darcy respondió de la misma manera allá, es decir, bueno, ¿qué hacemos, qué hago con las facultades? no las puedo sacar, no puedo sacarlas ¿qué hacemos? Bueno, hagamos un proyecto, una departamentalización interna, entonces surgió la categoría de departamentalización interna. Ahora, ese concepto de departamentalización interna también se genera [en Argentina] en la época del Onganiato, porque por un lado, se produce un doble fenómeno: las universidades nuevas, creadas sobre la base de departamentos, departamentalizadas en forma total tipo Yanqui. Las facultades viejas, meter formas de departamentalización

interna. Y ahí surgió entonces la idea de las áreas pedagógicas o unidades pedagógicas. Y el caso de San Luis responde a ese modelo, a esa etapa. Pero sucede que esas unidades pedagógicas no estaban de ninguna manera incorporadas a lo que podía ser una crítica de las relaciones educativas. Es decir, el criterio de las unidades pedagógicas en la época del Onganiato, es un criterio que responde justamente a relaciones de economía, porque se piensa que el sistema departamental es más barato. Esa es la idea, con la cual se vende el proyecto, el sistema departamental.”

A partir destas palavras podemos entender o surgimento do Sistema de Áreas como reação própria e particular a imposições forçadas e estranhas; como a busca de soluções possíveis para situações reais, nas não imperava o objetivo econômico, mas que estavam fundamentadas em critérios epistemológicos.

Num dos seus textos (1998), também encontramos explicações acerca das causas que impulsionaram esse desafio, numa época em que o lema era o de *Dependência ou Liberação*:

“Las posibilidades eran dos: o se reformaba la cátedra desde dentro de ella misma, o simplemente se avanzaba hacia su eliminación recurriendo a las estructuras que malamente había intentado poner en juego el “desarrollismo” con sus proyectos fracasados de departamentalización. Surgió así ese otro “departamentalismo” del que ya hemos hablado, que no renegaba de la politización estudiantil, sino que la asumía en la medida que era una expresión más de fuerzas transformadoras, que no hablaba de un “modelo” hacia el que debíamos encaminarnos, sino de un “antimodelo” que debíamos preparar con nuestras propias herramientas culturales y nuestros recursos creativos.” (p:117)

Lamentavelmente, a duração desta experiência não foi maior do que as outras anteriormente analisadas. Vejamos a continuação.

4.13 O fim e a necessária tentativa de balanço

A experiência do Sistema de Áreas chegou ao fim, com um destino quase idêntico ao que tiveram todas as propostas de construção de um país livre e democrático.

Arturo: "Después cuando viene la dictadura militar, lo primero que hace la dictadura militar es aplicar el *númerus clausus*, fue feroz, feroz, totalmente la política contraria, y por supuesto, la cátedra tradicional con sus clausuras y sus restricciones le sobraba como sistema para 4 alumnos, no? Esa es la cuestión..."

Ander Egg (op. cit.) reflete acerca do fim que levou a experiência da Universidade Nacional de Cuyo que estamos analisando, destacando, principalmente:

"la corta duración de su aplicación: la experiencia fue "destrozada" cuando apenas nacía, daba sus primeros pasos y acababan de perfilarse los que podían ser sus principales logros y dificultades. La regresión política neofascista que se produjo en Argentina entre 1974 y 1975, liquidó todas las reformas pedagógicas que hacían de la Universidad un centro de cuestionamiento político-ideológico del sistema, al mismo tiempo que se hacían efectivos aportes al proceso de liberación de nuestro país..." (p:169)

Segundo suas próprias palavras, começou a escrever as páginas de seu livro com o propósito de ser "memória" e "testemunha" de "experiências e busca de alternativas na educação". Seguindo um destino comum a mais de três milhões de argentinos, em sua condição de exilado político, rabiscou as primeiras linhas desse escrito numa cama de hospital público da Espanha, onde recuperava uma perna "destroçada" pela ação dos agentes do terrorismo do Estado que assolou o país por aqueles anos.

Nessas palavras, descobrimos as incertezas do que "não foi": *"no sabemos hasta dónde podría haber conducido este camino que, en cierta medida, se hacía al andar, como ocurre con todo auténtico proyecto participativo."* (p:172-173)

Quem era estudante naquela época também sentiu o corte provocado pelos problemas que assolaram o país a partir de 1974, cujo corolário foi o golpe de estado de 1976. Sua memória viajou no tempo, chegando até os dias de hoje, com a necessária comparação.

Adriana: (gran silencio) "Mirá, en el caso de la facultad de Filosofía, [con la dictadura] concretamente, se volvió a un esquema sumamente rígido. Yo creo que hay algunas excepciones, pero no dependen de que el sistema sea flexible, sino de que hay algunos profesores que le buscan la vuelta para que las cosas sean de otra manera, pero... pero me parece que sí, que es bastante rígido el sistema actual. (...) De hecho se ha hecho una reforma de los planes de estudio en filosofía, pero sumamente digitada, con muy poca participación, y a mí me parece que cuando no... cuando los alumnos y los profesores no participan, no alcanzan el grado de compromiso como para enchufarse con el cambio, si el cambio viene propuesto desde arriba... no existe el debate acerca de la necesidad del cambio.. (...) [en aquella época] la necesidad de debatir estaba instalada."

Em relação aos materiais de estudo da época que nos poderiam ajudar, hoje -já como documentos- para reconstruir a história, a entrevistada esclareceu que muitos tinham sido queimados ou retirados naqueles anos, por causa "de la represión del 76." Esse momento da entrevista esteve marcado por uma grande emoção -que parecia não combinar com o aspecto seguro da professora- principalmente quando afirmou, entre lágrimas, que: "una parte de mi historia se quemó con esos materiales."

Fazendo um balanço do processo pelo que atravessou a Universidade de Cuyo, naqueles anos, o professor Roig afirmou em 1985 ²⁰:

"En líneas generales debemos decir, en honor a la verdad, que pocas veces la Universidad Nacional de Cuyo, deplegó una capacidad de autocrítica

²⁰ Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-1974 en Mendoza. In: Roig, A . La universidad hacia la democracia, op. cit, pag. 99-128

y una fecundidad de propuestas pedagógicas y de políticas universitarias como las que se vivieron en esos años. Con esa riqueza espiritual y con la generosidad que impulsó las iniciativas que se llevaron adelante, contrasta de modo violento la oscuridad y hasta la mediocridad en la que cayó luego, situación que, desgraciadamente, aún sigue siendo un obstáculo en el actual regreso a la convivencia democrática.” (pag.125)

4.14 Arturo Roig e a pedagogia universitária: um filósofo pedagogo

Não queríamos acabar este capítulo sem fazer uma pequena referência a esse professor-pedagogo que, por assumir essa tarefa de porta-voz de um grande grupo de outros professores-pedagogos, deixou-nos o legado de seus escritos, a partir dos quais surgiram muitas das nossas questões iniciais, que aos poucos foram se transformando nos objetivos deste trabalho.

Quanto ao papel desempenhado pelo “professor” Roig, a entrevistada, que além de haver sido estudante, tinha feito sua tese de licenciatura com ele -já que na época, pela flexibilização própria do Sistema de Áreas, podia-se escolher com qual professor fazer a licenciatura- afirmou o seguinte:

“Yo creo que el papel que tuvo Roig fue muy importante, porque no solamente dentro de la Facultad, cursando las materias, que te llevaba a hacer reflexiones, sino que él también tuvo un cargo en el Rectorado, no sé si en el 72, 73, creo que era Secretario Académico, y desde ese cargo él hizo cosas muy importantes, es más, muchos de esos trabajos que él tiene escritos de aquella época son escritos en el momento, conforme iban sucediendo las cosas y me parece muy importante que las haya llegado a teorizar y eso, no? Sí, hubieron otros profesores importantes, yo me acuerdo, por ejemplo, el profesor Best, él era un profesor de lingüística que... bueno, que por supuesto después se tuvo que ir, creo que ahora está en Francia trabajando o ya murió él era el que coordinaba la comisión ésta la comisión 7.”

Indo mais longe ainda, com o propósito de homenageá-lo, nos serviremos das palavras publicadas sob forma de prólogo de alguns dos seus livros.

Em primeiro lugar, destacamos aquelas de Daniel Prieto Castillo, ex-aluno e professor da Universidade Nacional de Cuyo, no prólogo do seu último livro ²¹:

“...un filósofo pedagogo, la historia muestra insistentemente, arriesga siempre una propuesta política. Roig arriesgó la suya en 1973-74, como secretario académico de la Universidad Nacional de Cuyo, en tiempos que preludiaban años terribles para nuestro país. Política universitaria, política al fin, a través de una propuesta de organización de la educación superior en unidades pedagógicas con corresponsabilidad de docentes y alumnos por el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la búsqueda de la ruptura de los límites de la cátedra tradicional, de la integración de docencia, investigación y servicio y del logro de la interdisciplina.

La experiencia duró poco, pero sus consecuencias para quienes participamos en ella se extendieron por años. Arturo Roig fue privado de su cátedra, incorporado a listas negras y condenado al exilio.

Diría así nuestro amigo años más tarde, refiriéndose a los partícipes en aquel proyecto:

‘...el nivel incuestionable de quienes fueron expulsados y perseguidos por gentes que consideraban que los viejos ideales de la escuela activa, remozados con el despertar de una generosa defensa de lo propio, eran parte de la subversión.’

Fueron los tiempos en que la vida parecía pasamos por encima. Compartimos con Arturo Roig los primeros años del exilio en México, nos unimos para combatir palmo a palmo la desesperanza.

No escribo estas líneas para reconstruir la historia. Recuerdo sólo que de México pasó a Ecuador, donde con un equipo de jóvenes estudiosos de ese país produjo una verdadera revolución en el estudio del pensamiento, tanto por el rescate de quienes forjaron la cultura como por la labor de interpretación y de recreación. Luego la justicia de nuestro país le devolvió su cátedra y regresó a Mendoza en 1984, donde lleva más de doce años de una labor plena de vigor y de entusiasmo.” (p.12-13)

O trabalho de Roig é também lembrado no Equador, país onde residiu e ganhou a vida durante o período em que ficou proibido de viver e exercer a profissão na Argentina. Junto com o doutor Rodolfo Agoglia -que em 1974 tinha sido responsável pela reforma estrutural da Universidade Nacional de La Plata, a partir dos lineamentos do projeto de Darcy Ribeiro- desenvolveram um plano de estruturação por “áreas” no Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica

²¹ A. Roig La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para

Essa lembrança também está profundamente associada ao processo que ele desencadeara no sentido de reorientar os estudos filosóficos e das ciências sociais no país naquela época. Como destacou o então reitor da Universidade Andina Simón Bolívar, no prólogo do livro de Roig intitulado: “El pensamiento social de Juan Montalvo”²²,

“la contribución de Arturo Roig va más allá de habernos mostrado con profundidad y sencillez el valor de nuestro propio pensamiento ecuatoriano, también apuntó a divulgarlo en los medios académicos latinoamericanos. (...) Una producción tan importante como la de Arturo Roig sobre Ecuador no puede ser fruto exclusivo de su talento brillante, es también el resultado de un compromiso académico y político así como de un cariño inmenso por este país en el que él y su familia vivieron intensamente. Por eso le debemos también tributo al militante y al enamorado de Ecuador.” (p:9-19)

* * *

O exposto neste capítulo, principalmente a partir das falas dos entrevistados, nos levou a esboçar um balanço não só do que estava acontecendo na Universidade argentina, mas pensar na América Latina como um todo, e particularmente, na Universidade Brasileira.

Assim, foi possível observar as relações, pontos de encontro e de distanciamento entre as inovações e as reformas universitárias dos países. E entender como a criatividade, a inovação e as respostas autenticamente latino-americanas conseguiam encontrar fissuras para escapar dos padrões impostos constituindo-se em respostas próprias a necessidades particulares e concretas, principalmente nos momentos em que a brutalidade dos governos militares “permitiram” abrir essa brecha, a da renovação universitária.

la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza, UNC, 1998.

²² A. Roig El pensamiento social de Juan Montalvo. Sus lecciones al pueblo. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar –subsede Ecuador, 1995.

Conclusões

Costurar o registro dos caminhos percorridos pelos professores com nossas interpretações pessoais, não se constituiu em tarefa fácil. Aprendemos a escutar tentando compreender. Levou-nos a aceitar que é impossível *reproduzir* o passado.

Voltando a esse passado recente, buscamos interpretar mensagens, lembranças, ilusões, esperanças, necessidades, dramas, fracassos e frustrações de pessoas que protagonizaram propostas de inovação e reforma. Dispusemo-nos a conhecer outros atores sociais que tinham força na época, como os estudantes, e entender alguns "rituais" próprios da instituição universitária da época.

A reconstrução de determinadas trajetórias só foi possível a partir do depoimento dos professores universitários, sem ignorar que seus discursos não chegavam a nós em estado bruto, já que estavam mediatizados por sua reflexão crítica, que assume especial relevância por tratar-se de intelectuais.

Por trás dessa reconstrução, sempre nos acompanhou a certeza de que a memória é uma construção de caráter múltiplo, que privilegia a experiência *do vivido* pelo grupo, no sentido atribuído por Halbwachs (1990).

Sabemos que toda lembrança estrutura-se em identidades de grupo. As lembranças das experiências às quais nos dedicamos têm significado, para os professores, enquanto membros da comunidade universitária. Essas recordações são essencialmente memórias de grupo e a memória individual só existe na medida em que esse professor é um produto -provavelmente único- de

determinada interseção de grupos. Nesse sentido, não existem dúvidas de que não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional (Nóvoa: 1995).

Entretanto, a partir da análise dos relatos recolhidos, apresentados e analisados em nosso trabalho, foi possível distinguir três tipos interdependentes de memória, que ora se separam, ora se entrecruzam ou confundem.

No momento de relatar sua própria história de vida “desde os avôs”, como era pedido, a história individual tornou-se a própria memória familiar, que por ser familiar também é grupal, embora muitas vezes relatada em primeira pessoa, como:

“Soy de aquella generación de nietos de aquellos señores, el único que hace estudios secundarios, junto con mis hermanas que son menores que yo, el resto se ha dedicado siempre a la vida del campo...”

ou...

“Bueno, yo soy de familia de artesanos, eran comerciantes (...) yo aprendí la profesión de carpintero de chico y es difícil. Por supuesto que tuve una habilitación universitaria pero mi oficio es otro (risas)”.

A história individual de cada pessoa corresponde à sua história familiar, já que nenhum sujeito vive isolado de um grupo social.

Quando a lembrança dos docentes fez referência às experiências que desenvolveram naqueles anos, adquiriu, também, um nítido caráter grupal, e essa memória profissional em relação ao grupo de pares, converteu-se em memória coletiva, por ter se desprendido, preponderantemente, no âmbito do público. É a *memória dos professores*.

Na verdade, cabe lembrar aquele ensinamento de Velho (1994) de que todo projeto –individual e grupal- sempre interage com outros a partir de premissas ou paradigmas culturais compartilhadas por universos específicos, daí sua complexidade. Constituídas num projeto político-acadêmico –amálgama dos projetos individuais de um grande grupo de professores e estudantes- as experiências analisadas conseguiram materializar-se por ter encontrado um “campo de possibilidades” propício para seu desenvolvimento. (pag 38-9)

“A construção de identidades básicas se subordina a constelações culturais singulares e a conjuntos simbólicos delimitáveis. O que está em jogo é um processo histórico abrangente, e a dinâmica das relações entre os sistemas culturais com repercussões na existência de indivíduos particulares” (p: 39), nos ensina o mesmo autor.

Como foi possível observar, ao longo do trabalho, na Argentina, esse campo de possibilidades esteve profundamente marcado pela ação política.

Nesse âmbito, além de memória(s), foi possível detectar alguns esquecimentos. Embora a relação dos entrevistados com a *militância político-partidária* não fosse nosso objeto de estudo, observou-se a emergência desse tema em grande parte dos depoimentos. Porém, os entrevistados sempre faziam referência à militância alheia, “dos outros”. Afirmações como: “porque fulano era do PCR”, eram freqüentes.

Isto nos leva a afirmar que este tema ainda se constitui numa antiga e profunda ferida não suficientemente cicatrizada na memória coletiva dos argentinos, tanto pela intensidade das lutas de percurso como pelo violento final ao qual foram submetidos os então jovens militantes.

Nesse sentido, a participação na cena pública eleva o nível de informação do narrador, mas não o liberta, necessariamente, da modelagem à qual vão sendo submetidos homens e acontecimentos.

Assim sendo, o último tipo de memória detectado pertence já à memória nacional, principalmente quando os sujeitos envolvidos fizeram referência aos acontecimentos políticos que marcaram profundamente suas vidas que, na maioria das vezes, serviram como enquadramentos de memória. Algumas datas políticas apresentaram-se com muita força nas narrações, principalmente aquelas que marcaram intensamente tanto as universidades argentinas como as pessoas nelas envolvidas, que correspondem às reiteradas intervenções militares.

Chegando neste ponto, não podemos deixar de refletir acerca da problemática das periodizações da história argentina. Observa-se que em algumas obras que abordam a história da educação recente, fala-se do projeto nacional-popular -que teve início em 1973- como aquele que favoreceu a proliferação de uma série de propostas.

No entanto, em três das experiências sobre as quais nos debruçamos -o sistema de áreas é a única experiência que foge a esta afirmação- a partir dos depoimentos e dos documentos analisados, constatamos que é possível romper com as cronologias políticas. Paradoxalmente, uma vez iniciado esse período, muitos dos projetos começaram a ser abortados, principalmente após a morte de Perón e com o início das atividades das Três A.

A gênese das experiências que nos interessaram e grande parte de seu desenvolvimento, foram anteriores ao fim dos governos militares que se

sucederam a partir de 1966 e sua fase de maior desenvolvimento, em alguns casos, antecipou-se ao trágico final.

Essa fase de grande criatividade pedagógica como projeto coletivo, tinha se iniciado com o processo de questionamento e abertura cultural dos 60 que, com a quebra produzida pela ditadura de 66, foi retomado e modificado alguns anos depois, afirmando as propostas de criação de uma Universidade a serviço do povo. Todavia, veio a ser aniquilado, quase definitivamente, a partir de 1976. Quando produziu-se a volta da democracia em 1983, o contexto latino-americano era outro e estas experiências não foram retomaram.

Nesse sentido, ao conhecer as experiências que se desenvolveram em algumas das universidades argentinas nos primeiros anos da década de 70, entendendo-as no contexto em que foram geradas e conhecendo os motivos que levaram esses homens e mulheres a empreender tarefa desse volume e importância, quisemos acertar contas com a história, principalmente com a história oficial.

Fundamentalmente, através da memória dos mentores e propulsores das mudanças, conseguimos elaborar um grande relato daquelas práticas. No entanto, agora que chegamos no final do relatório e correndo o risco de não conseguir responder, não podemos deixar de nos perguntar qual é o significado destas experiências como alternativas pedagógicas, questionamento esse ao qual não é fácil responder.

Como pertencentes a uma *geração* de argentinos – com todas as restrições e obstáculos do uso deste padrão, já minuciosamente destacados por Sirinelli (1996)- professores e estudantes, portadores de posições que beiravam a utopia,

através de suas práticas, tentaram construir uma nação livre, unidos na certeza da possibilidade de defender o “bem comum”. Para além da necessidade de tirar vantagem individual, rompendo com o pensamento que se ocupava apenas do *eu*, em todo momento predominava o “nós”.

Na defesa dessa posição, estes atores sociais assumiram um papel político que fundamentou suas práticas que, como foi possível observar nos depoimentos, em alguns casos foi consciente, mas em outros, muitos deles, foi ignorado.

Invadidos por uma espécie de imediatismo, realizados na necessidade de concretizar projetos e reformas, muitas vezes deixaram de enxergar com clareza o risco que estavam correndo. Talvez inspirados pela filosofia que estava por trás, por exemplo, dos versos de Antonio Machado, lidos na época: “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*”

Pedagogicamente as experiências se converteram, parafraseando um entrevistado, em “diferentes variáveis na busca de alternativas”, ou seja, como tentativa de superar o velho modelo pedagógico autoritário, memorístico e elitizante, inventando um modelo crítico. Este colocava em dúvida os tradicionais papéis tanto do conhecimento, como de alunos e professores, apesar das fortes idéias tecnológico-eficientistas que se instalaram no país, com muita força, na década de 60.

O último estágio pelo qual atravessaram as universidades latino-americanas, foi denominado por Weinberg (1984) como de *cultura criticada ou discutida*, marcado pela mera dúvida ou rejeição dos valores, pautas e elementos formulados na época da emancipação. Este autor considera que essa fase de crítica não foi superada pela elaboração de estilos ou opções diferentes.

Nossas análises vêm contestar seu argumento, pois as experiências estudadas apresentam-se como respostas genuínas a situações particulares. O problema foi que não tiveram tempo suficiente para desenvolvimento e maturação.

Especificamente, em relação aos processos de reformas curriculares sobre os quais nos detivemos, foi necessário prestar atenção às diferentes dimensões que atuavam de forma interrelacionada e muitas vezes pouco claras ou perceptíveis. Em primeiro lugar, foi necessário entender os processos particulares pelos quais atravessou a própria instituição que se propôs a transformação, processos que se relacionam com a própria história da instituição universitária.

Em seguida, no caso de uma proposta que tomou uma faculdade em particular, como o caso da Oficina Total, foi imprescindível observar a dimensão particular do curso e a discussão acerca da função social atribuída à profissão e ao futuro profissional pelo qual a instituição estava atravessando.

Cabe lembrar também que, tanto a arquitetura -no caso das Oficinas Totais- como a psicologia -na Dinâmica de Grupos- eram cursos que tinham uma curta história na Argentina e que, nas oficinas aparece claramente, estavam à busca da identidade.

Isso tudo não foi suficiente para empreender um processo compreensivo sem analisar o momento histórico-político pelo qual atravessava o país. Sem essa compreensão nossa visão corria o risco de fragmentar-se e limitar-se aos acontecimentos desencadeados apenas no plano pedagógico, desvinculados do projeto de sociedade.

Por último, foi necessário observar as políticas educativas que eram “recomendadas” -para não dizer impostas- a nível continental, as quais geraram,

para além da aceitação passiva, processos de rejeição que, junto às particularidades acima apontadas, desencadearam necessidades urgentes de transformação.

Devemos, também, destacar a figura de Paulo Freire, cuja reflexão exerceu influência para além da educação popular e das fronteiras nacionais, assim como a de Darcy Ribeiro, mais restrito à Pedagogia Universitária.

No âmbito da Argentina, ao falar em determinados professores corremos o risco de cometer sérias injustiças, mas não podemos deixar de destacar pessoas como Arturo Roig, Maria E. Saleme de Burnichón e Ovide Menin cuja trajetória pessoal e profissional marcou, não só várias “gerações” de argentinos, como, extrapolando as fronteiras, foi semeando práticas críticas ao longo do Continente.

Pensando em todos esses professores-intelectuais, que, em determinado momento político foram impedidos de continuar morando em seus países de origem e foram recebidos em outros que se viram influenciados por suas ações, temos certeza de que os exílios acabaram provocando circulação de idéias, e que, apesar do sofrimento, desenraizamento e tristeza que produziu naqueles que os padeceram e, além disso, contra o propósito de aqueles quem os provocaram, foram semente de reflexão crítica.

Nesse sentido podemos destacar a metodologia das “oficinas” que posteriormente foi usada para diferentes finalidades, como o caso de *apoio escolar para filhos de desaparecidos*, de Maria Burnichón, durante a ditadura militar. Também às “oficinas para educadores”, que se realizam na atualidade mas anteriormente tinham se difundido no estrangeiro a partir do trabalho desenvolvido com a Dinâmica de Grupos ou a Escola de Psicologia Social de Pichón Rivière,

que se proliferou com força na Argentina e em vários países. Por último todas aquelas reformas curriculares inspiradas tanto no Sistema de Áreas como na Oficina Total e que ao longo do trabalho fomos enumerando.

Bibliografía

- AA.VV. *Fragmentos de una memoria UBA 1821-1991* Buenos Aires: UBA, 1992
- Alberti, V. *História Oral: a experiência do Cpdoc* Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- Amuchástegui (1997) La democracia prescriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los 70. In: Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. (1955-1983)* Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Ander Egg, E. *Hacia una pedagogía autogestionaria* Buenos Aires, Humanitas, 1983.
- _____ *Hacia una pedagogía autogestionaria* Buenos Aires, Humanitas, 1989.
(versão completa)
- Apple, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n ° 64, p.15, fev.1988;
- Arapiraca, J. *A USAID e a Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1979.
- Ascolani, Alberto. *Psicología en Rosario. Una crónica de recuerdos y olvidos*. Rosario, Editorial Fundación Ross, 1988.
- _____ *Derivas... De la psicología al análisis institucional*. Rosario, 1994.
- Ascolani, Adrián, Moscatelli, M e Perez, A. *Historia de la Educación Santafesina*. Rosario. No prelo.
- Bernetti, J. L. e Puiggrós, A. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955) In: Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la Educación Argentina V. Peronismo, cultura política y educación* Buenos Aires: Galerna, 1992.
- Bertranou, A. Universidad, crisis y proyecto político. In *Universidad Nacional de Cuyo. Libro del cincuentenario. 1939-1989*. Mendoza, Ediunc,1989.
- Borda e Astigueta *Universidad Nacional de Rosario - Su Creación*. Escuela de Artes Gráficas del Colegio Salesiano. San José, Rosario, 1968
- Bosi, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- Burke, P. (org.) *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo, Unesp, 1992.
- Burnichón, M. S. *Decires*. Córdoba, Narvaja Editor: 1997.
- Cardoso, R. e Sampaio, H. (orgs.) *Bibliografía sobre a juventude*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- Carli, Sandra. Discurso estudiantil unviersitario, 1966-1976. El peronismo universitario. (s/d) In: Susana José. Las alternativas del Nacionalismo Popular In: Puiggrós, A. et alii *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto, 1988.

- _____. Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. (1955-1983) In: Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. (1955-1983)* Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Chartier, R. *A história hoje: dúvidas, desafios, propostas* Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 7. nº 13, 1994.
- _____. *Ensaio de Ego-História* Lisboa: Edições 70, 1989.
- Crespo, H. e Alzogaray, D. (1994) *Los estudiantes en el Mayo Cordobés. Estudios n ° 4 Dic. 1994* Centro de Estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Cunha, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- Delich, F. *Córdoba: la movilización permanente. Los libros N°21*, ag.1971.
- _____. *Crisis y protesta social. Córdoba 1969-1973 Siglo XXI, 1974 (2ª. edição ampliada)*.
- Falapa, I., Castro Rojas. *Los grupos armados durante mayo y septiembre de 1969*. 1991, (mimeo).
- Ferreira, C. *La mirada de los otros. Voces recobradas. Revisa de historia oral*. Museo Histórico de la ciudad de Buenos Aires, año 1, nº 1, 1998.
- Ferreira, M. e Amado, J. (org.) *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996.
- Fontana, E. *Cómo se gestó la Universidad Nacional de Cuyo*. In: Universidad Nacional de Cuyo. Libro del Cincuentenario 1039-1898, Mendoza: EDIUNC, 1989, p: 65-86.
- *La escuela media mendocina entre 1864 y 1939*. In: Puiggrós, A. (dir.) La educación en las provincias y territorios nacionales. Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Forquin, J. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre, Teoria e Educação, N°5 p: 28-45, 1992
- Gilbert, Abel *Juvenilia Revisitada* Buenos Aires: Página 30, Año 7, N°74, setembro de 1996, p:29-31.
- Gillespie, R. *Soldados de Perón: Los Montoneros*. Grijalbo, Buenos Aires, 1992
- Gimeno Sacristán (1995); *Currículo e diversidade cultural* In: Silva e Moreira Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. Vozes, 1995
- Gravano A. e Gúber, R.: *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

- Goodson, Ivor. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional*, In: Nóvoa, A. Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1995. (1ª ed. 1992)
- Gordillo, M. *Los prolegomenos del Cordobazo*. Revista de Desenvolvimento Económico N°122, V.3, julho-set. 1991
- Gotthelf, René. *Cuadros Cronológicos*. In: AAVV Universidad Nacional de Cuyo. Libro del Cincuentenario 1039-1898, Mendoza: EDIUNC, 1989. P. 277-308.
- Halbwachs, M. *A memória coletiva* São Paulo, Vértice, 1990.
- Halperin Donghi, T. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba, 1962
- Hamilton, D. *Orígenes de los términos educativos "clases" y "currículum"*. Madrid, Revista de Educación, n° 295, pag.187-205, 1991.
- Heller, A. *O Quotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 14.
- Horowitz I. *Modernização, antimodernização e estrutura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual*. In: Jorrat J. e Sautu R. (comp.) Después de Germani Buenos Aires: Paidós, 1992.
- Krawczyk, Nora. *Educación y Sociedad en Argentina* Pro-posição. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação UNICAMP, Vol. 2, n° 3, dez. 1991.
- Le Goff, J. *Documento/Monumento*. In: História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- Lelis, I. *A polissemia do Magistério. Entre Mitos e Histórias*. Departamento de Educação PUC-Rio, Tese de Doutorado.
- Lincoln, Y. S. e Guba, E. G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage Publ., 1985
- Malgesini, G. y Alvarez, N. *Políticas económicas. El estado y la economía. 1930/1955*. Buenos Aires: CEAL, Colección Historia Testimonial Argentina, 1983, V. III.
- McLaren, P. *Rituais na Escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- Martínez, Silvia Alicia. *A didática crítica na Argentina: Recuperando uma memória*. PUC-Rio, Dissertação de Mestrado, 1993.
- Martínez Marquez, E. *Universidade Auténtica*. Buenos Aires: Depelma, 1972.
- Martínez Paz, F. *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis*. Córdoba, UNC, (5ª ed.) 1986.
- Menin, O. *Aportes de teoría y práctica de la educación. Grupos de estudio, dinámica interna y apreciación posible*. Buenos Aires, Axis, 1975.
- _____ (org.) *Antología sobre el tema de los grupos operativos*. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1978.

- _____ *Consideraciones sobre una primera sesión de grupo operativo*. In: Menin (org.) Antología sobre el tema de los grupos operativos. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1978.
- Miranda, E. *La formación del sistema universitario nacional. Desarrollo y crisis (1880-1946)* Córdoba, UNC, 1996.
- Neiburg, F. *A Invenção do Peronismo e a constituição das Ciências Sociais na Argentina*. UFRJ Museu Nacional: Tese de Doutorado, 1993.
- Neves Filho, C. *A vitória dos vencidos. O movimento pela Reforma Universitária (1930-1970)* PUC-Rio, Tese de Mestrado, 1997.
- Nora, P. *Entre memória e história. A problemática dos lugares* Projeto História São Paulo, nº 10, dez 1993 p. 7-28.
- Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995. (1ª ed. 1992)
- _____ *Inovação e História da Educação*. Porto Alegre, Teoria e Educação, 6, 1992b
- Ollier, M. *El fenómeno insurreccional y la cultura política (1969-1973)* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- Oteiza, E. *La emigración de personal altamente calificado de la Argentina. Un caso de "brain drain" latinoamericano*. In: Marsal, J. (dir.) El intelectual latinoamericano. Buenos Aires, 1970.
- Passalacqua, Oscar. *La política Argentina (1962-1976): Los hechos en: El País de los Argentinos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.
- Pichon-Rivière, E. *Técnicas de los grupos operativos*. In: El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I) Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1985
- Pollak, M. *Memória, esquecimento, silêncio* Estudos Históricos, V.2. Nº3, 1989.
- _____ *Memória e Identidade social* Estudos Históricos, V.5. Nº10, 1992, p.200-212.
- Portantiero, Juan Carlos *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)* México: Siglo XXI, 1978.
- _____ *Encarar activamente una nueva reforma universitaria*. In: Puiggrós, Adriana. Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Portelli, A. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In: Projeto História, Nº 15 Ética e História Oral São Paulo, 1997, p:13-33.
- Puiggrós, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto, 1988.

- _____ *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino* Buenos Aires: Galerna, 1990.
- _____ (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* Buenos Aires: Galerna, 1992.
- _____ *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.* Buenos Aires: Paidós, 1993.
- _____ *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo* Buenos Aires: Kapeluz, 1996.
- _____ (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983).* Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Quiroga, Ana. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviére. Seminario con Paulo Freire e Ana P. de Quiroga.* Buenos Aires: Ediciones 5, 1985.
- Ribeiro, Darcy. *La universidad necesaria.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983. (1ª ed. 1979.)
- Rock, D. *La Argentina autoritaria. Los nacionalismos, su historia y su influencia en la vida pública.* Buenos Aires, Ariel, 1993;
- Roig, A. *Deodoro Roca y el "Manifiesto de la Reforma" de 1918* In: Roig, Arturo Filosofía, universidad y filósofos en América Latina. México: UNAM, 1981
- _____ *Un proceso de cambio en la universidad argentina actual. (1966-1973)* In: Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina. Nuestra América, México: UNAM, 1981.
- _____ *El pensamiento social de Juan Montalvo. Sus lecciones al pueblo.* Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar –subsede Ecuador, 1995.
- _____ *La universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa.* Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1998.
- _____ *Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-1974 en Mendoza.* In: Roig, A. La universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1998
- _____ *Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida.* In: *La universidad hacia la democracia.* Mendoza, UNC, 1998.
- Rouquie, Alain. *Poder militar y sociedad política en la Argentina 1943-1973* Buenos Aires: EMECE, 1982.
- Santomé, J. *El currículum oculto.* Madrid, Morata, 1991
- Sanchez, , L. A . *La universidad latinoamericana* Guatemala: Ed. Universitaria, 1949

- Santos, L. e Paraíso, M. *Currículo*. In: Presença Pedagógica, v.2, n.7, jan/fev 1996.
- Sarlo, B. *La máquina cultural* Buenos Aires, Ariel, 1998
- Schieder, W. e Sellin, V (Eds.) *Sozialgeschichte in Deutschland, Gotinga, 1986-7*, apud Tenort, Heinz-Elmar, *Contenido y continente de la historia social de la educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán*. Revista de Educación N° 295, mayo-agos, 1991.
- Schmucler H. *El Cordobazo, la Universidad, la memoria*. In: Estudios N°4 Córdoba jul-dez 1994
- Schwarzstein, D. *La Historia Oral en América Latina*. In: Historia y Fuente Oral, Barcelona, N° 14, 1995.
- Scott, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade 16(2), julho-dez.1990.
- Shön, Donald *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Sigal, S. *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur, 1991.
- Silva, T. T. *O currículo como artefato social e cultural* In: Silva, T. T. Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Vozes, 1996.
- Simões Paes, M. H. *A década de 60. Rebeldia, contestação e repressão política*. São Paulo: Ática, 1992.
- Sirinelli A *geração* In: Ferreira, M. e Amado, J. (org.) Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996.
- Southwell, M. *Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)* In: Puiggrós, A (dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires, Galerna, 1997
- Solari, H. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1982
- Tedesco, J. C. *Prólogo* In: Angulo, M e Castro, G. La juventud universitaria de los años 80. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1990.
- Terán, O. *Nuestros años sesentas* Buenos Aires: Puntosur, 1991
- _____. *Intelectuales y política en la Argentina 1956-1966* In: Punto de Vista N° 37, 1990
- Thomson, A. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias* In: Perelmutter, D e Antonacci, M. (org.) Ética e História Oral Projeto História São Paulo, EDUC, 1997. p.51-71
- Torres, J. C. *A partir del cordobazo*. Córdoba: Estudios, julio-dic. 1994, p. 15-24.

- Torti, M. *Protesta social y "Nueva Izquierda" en la Argentina del "Gran Acuerdo Nacional"*. Taller. Revista de Sociedad, Cultura y Política. Vol.3, N°6, 1998.
- Trindade, H. *Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder*. Revista Brasileira de Educação N° 10, jan-abr 1999.
- Velho, Gilberto *Projeto e metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- Vieira Pinto, A. *A questão da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.
- Voldman, D. *Definições e usos*. In: Ferreira, M. e Amado, J. (org.) Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, Cap. 4.
- Weinberg, G. *Modelos educativos para en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz, 1984
- Zubillaga, C. *Historia Oral: la voz de los protagonistas*. Cuadernos del Centro latinoamericano de economía humana N° 36, Montevideo, CLAEH, 1985.
- Yerushalmi, Y. *Reflexões sobre el olvido*. In: Yerushalmi, Y; Lourax, N. Mommsen, H; Vattimo, G. Usos del Olvido. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

Fontes escritas

- AAVV "La educación avanzada y el desarrollo de América Latina" México, Banco Interamericano de Desarrollo, 1965. Prólogo de Felipe Herrera.
- Atcon, R. *A universidade Latino-americana. Chave para uma análise integrada do desenvolvimento coordenado, social, econômico e educacional da América Latina*. (mimeo) Originariamente publicado na Revista Die Deutsche Universitäts n°2/1962 – pgs 9-49.
- _____ *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro, MEC - Diretoria do Ensino Superior, 1966
- Bunge, M. La educación. Tomo II Teoría de la educación. Cap. 3 In: Solari, H. Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Paidós, 1982, p. 206-207 (Testimonios).
- Copia de la publicación de la Facultad de Arquitectura y urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba referida a la síntesis de la terea realizada por docentes y alumnos de dicha Facultad a través del Taller Total. Septiembre de 1971.
- Ley Orgánica de las Universidades Nacionales (Ley N° 17.245), 1967
- Martínez Márquez, E. *Universidad Auténtica*. Buenos Aires: Depalma, 1972
- Menin, O Consideraciones sobre una primera sesión de grupo operativo. In: Menin, O Antología sobre el tema de los grupos operativos. Escuela de Psicología, Fac de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1978.

Projeto de Ley Universitaria y Bases Estatutárias (reforma universitaria 18)

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Taller Total.

Aporte a la coordinación de Planes de Estudio de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales, 1975.

Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Equipo de Pedagogía y Psicología. Taller Total. Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos, 1970.

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. - Taller Total. Plan de Estudios.

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Informe sobre las evaluaciones realizadas por las comisiones de trabajo. Taller Total, 1970

Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Resolución Nº 385/71

Fontes Orais

Entrevistas a:

- María Ester Saleme de Burnichón
- Alcía Carranza
- Benjamín Elkin
- Facundo Ortega
- Ovide Menin
- Raúl Ageno
- Alberto Ascolani
- Giunispero
- Armando Torio
- Enrique Pereira
- Enzo Gribarelo
- Eve Gragagnolo
- Juan Carlos Fontán
- Adriana María Arpini
- Arturo Roig
- Elsa Chanaguir
- Clarisa

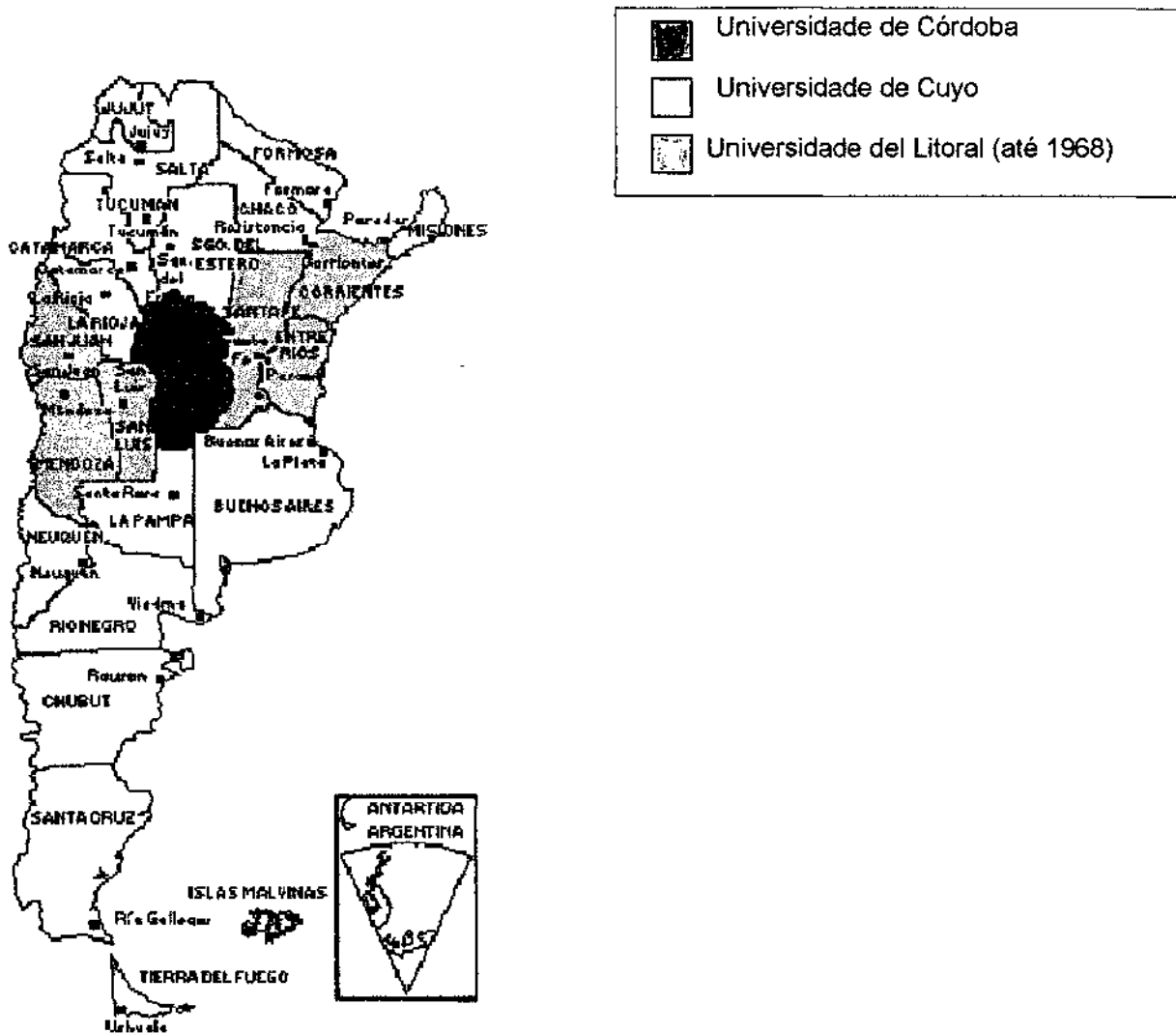
Anexo I

Presidentes argentinos de 1945 até a atualidade.

| Data de início e término do mandato | Nome e Sobrenome | Ocupação ou profissão | Tendência política | Causa do cese | Data de nascimento e falecimento |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| 4/6/1946 a 5/6/1952 | Juan Domingo Perón | Militar | Justicialista | Conclusão do mandato | 8/12/1895 a 1/8/74 |
| 4/6/1952 a 20/9/1955 | Juan Domingo Perón | | | Deposto | |
| 20/9/1955 a 13/11/1955 | Eduardo Lonardi | Militar | | Deposto | 15/9/1895 a 22/3/56 |
| 13/11/1955 a 1/5/1958 | Pedro Aramburu | Militar | | Normalização institucional | 21/5/1903 a ?/5-7/1970 |
| 1/5/1958 a 29/3/1962 | Arturo Frondizi | Advogado | Radical | Deposto | 28/10/1908 a 1995 |
| 29/3/1962 a 12/8/63 | José María Guido | Advogado | Radical | Deposto | 29/8/1910 a 13/6/19745 |
| 12/10/1963 a 28/6/1966 | Arturo Umberto Illia | Médico | Radical | Deposto | 4/8/1900 a 18/1/1983 |
| 29/6/1966 a 8/6/1970 | Juan Carlos Onganía | Militar | | Deposto | 17/3/1014 a 1995 |
| 18/6/1970 a 23/3/1971 | Roberto Marcelo Levingston | Militar | | Deposto | 19/1/1920 a vive |
| 26/3/1971 a 25/5/1973 | Alejandro Lanusse | Militar | | Normalização institucional | 28/9/1918 a vive |
| 25/5/1973 a 13/6/1973 | Héctor José Cámpora | Odontólogo | Justicialista | Renuncia | 26/3/1909 a 19/12/1980 |
| 13/8/1973 a 12/10/1973 | Juan Domingo Perón | | Justicialista | Falecimento | 8/12/1895 a 1/8/74 |
| 12/10/1973 a 24/3/1976 | María Estela Martínez de Perón | Dona de casa | Justicialista | Deposta | 4/2/1931 a vive |
| 29/3/76 a 29/3/81 | Jorge Rafael Videla | Militar | | Conclusão de mandato | 2/8/1925 a vive |
| 29/3/81 a 11/12/1981 | Roberto Eduardo Viola | Militar | | Deposto | 13/10/1924 a vive |
| 22/12/1981 a 17/6/1982 | Leopoldo F. Galtieri | Militar | | Renuncia | 15/7/1926 a vive |
| 17/1982 a 10/12/1983 | Reynaldo B. Bignone | Militar | | Normalização institucional | 21/1/1928 a vive |
| 10/12/1983 a 9/7/1989 | Raúl Ricardo Alfonsín | Advogado | Radical | Adiantou a entrega do mando | 12/3/1927 a vive |
| 9/9/1989 a 9/9/1995 | Carlos Saúl Menem | Advogado | Justicialista | Conclusão do mandato | 2/7/1930 |
| 9/9/1995 a 10/12/99 | Carlos Saúl Menem | | Justicialista | Conclusão do mandato | |
| 10/12/99 | | | Radical | | |
| Continua | De la Rúa | | | | |

Anexo II

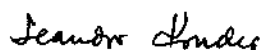
Área de influencia das universidades pesquisadas



Tese de Doutorado apresentada ao **Departamento de Educação** da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pela doutoranda Silvia Alicia Martinez, sob o título "*Memória de Professores: Experiências Pedagógicas Universitárias na Argentina*", aprovada pela Comissão Julgadora formada pelos professores:

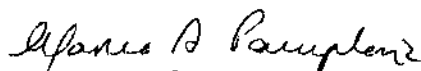

ANA WALESKA P C MENDONÇA

**Departamento de Educação - PUC-Rio
(Orientadora)**



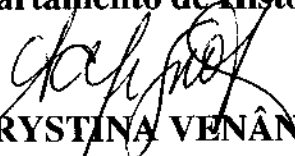
LEANDRO KONDER

Departamento de Educação - PUC-Rio



MARCO ANTÔNIO PAMPLONA

Departamento de História - UFF



ANA CHRYSTINA VENÂNCIO MIGNOT
Faculdade de Educação - UERJ



MARIA CRISTINA DAVINI

Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 31 / 01 / 1999. 2000


JÜRGEN HEYE

**Coordenador Setorial de Pós-Graduação do
Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio**