



## Contribuciones de pedagogos argentinos exiliados en México para pensar la Pedagogía, la escuela y la enseñanza

### Contribuições de pedagogos argentinos exilados no México para pensar a Pedagogia, a escola e o ensino

### Contributions of Argentine pedagogues exiled in Mexico to think about Pedagogy, school and teaching

Blanca Flor Trujillo Reyes<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-6534-4045>

En memoria de Azucena Rodríguez Ousset

**Resumen:** El exilio de pedagogos argentinos en México, trajo consigo contribuciones en más de un ámbito de intervención pedagógica y desarrollos conceptuales en educación. Azucena Rodríguez Ousset, Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan, *argenmex* exiliados de Córdoba, Argentina, se incorporaron a distintas instituciones de educación superior e investigación en el transcurso de la década de 1970. En este artículo, desde la perspectiva de Gerbaudo (2016) sobre la configuración de un archivo y de Granja (1998) sobre la conformación de líneas teóricas ordenadoras en contextos sociales y políticos concretos, se exploraron contribuciones de estos tres pedagogos en torno a cuatro ejes: Pedagogía: transmisión e intervención, escuela y pedagogía; escuela, gestión pedagógica y disciplina; enseñanza.

**Palabras-clave:** Pedagogía. Escuela. Enseñanza.

**Resumo:** O exílio dos pedagogos argentinos no México trouxe contribuições em mais de uma área de intervenção e desenvolvimentos conceituais para a pedagogia. Azucena Rodríguez Ousset, Justa Ezpeleta e Alfredo Furlan, *argenmex* exiliados de Córdoba, Argentina, ingressaram em instituições de ensino superior e pesquisa durante os anos 70. Neste artigo, na perspectiva de Gerbaudo (2016) sobre a configuração de um arquivo e Granja (1998) sobre a formação de linhas teóricas de ordenação em contextos sociais e políticos específicos, as contribuições destes três pedagogos foram exploradas em torno de quatro eixos: Pedagogia: transmissão e intervenção; escola e pedagogia; escola, gestão pedagógica e disciplina; ensino.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Escola. Ensino.

**Abstract:** The exile of Argentine pedagogues in Mexico brought with it contributions in more than one area of pedagogical intervention and conceptual developments in education. Azucena Rodríguez Ousset, Justa Ezpeleta and Alfredo Furlan, *argenmex* exiles from Córdoba, Argentina, joined different institutions of higher education and research during the 1970s. In this article, from the perspective of Gerbaudo (2016) on the configuration of an archive and Granja (1998) on the conformation of ordering theoretical lines in concrete social and political

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas por el DIE-CINVESTAV. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México; responsable del Cuerpo académico Prácticas institucionales y constitución del sujeto en la educación, perteneciente al Área académica I. Política educativa, procesos institucionales y gestión. E-mail: [bflortrujilloreyes@gmail.com](mailto:bflortrujilloreyes@gmail.com)

contexts, contributions of these three pedagogues were explored around four axes: Pedagogy: transmission and intervention; school and pedagogy; school, pedagogical management and discipline; teaching.

**Keywords:** Pedagogy. School. Teaching.

## **Introducción**

Mientras mantengamos el nombre de “educación”, tendremos derecho de apostar y de preguntarnos: “¿quién apuesta más?” (FURLAN, 1997, p. 50).

«Huella» es el nombre que adjudica a una suerte de rastro que desmantela la idea de origen como sitio claramente determinable (GERBAUDO, 2016, p. 8).

La historia del exilio de pedagogos argentinos en México y sus contribuciones a la pedagogía en este país, tiene un desarrollo incipiente. Los trabajos de Alfonso (2015, 2016, 2018, 2021) son un referente para comprender el exilio como experiencia de formación. Suasnábar (2013) por su parte, revisa contribuciones de los exiliados argentinos en México y en Latinoamérica. Otros antecedentes relevantes sobre la formación de los pedagogos cuya obra recupero en este texto se encuentran en un extraordinario libro de Adela Coria (2015) sobre la formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina<sup>2</sup>. Los trabajos referidos atienden a una perspectiva de la «historia reciente» (DIAMANT, 2019), en la que el trabajo intelectual y de intervención pedagógica se ven atravesados por contextos nacionales e institucionales particulares y por las trayectorias biográficas e intelectuales singulares de los sujetos.

La llegada e incorporación de pedagogos argentinos a instituciones educativas en México, ocurrió en un contexto de demanda nacional -inédita hasta ese momento, e irrepetible hasta nuestros días- de especialistas en educación. Esta demanda tenía que ver con el hecho de que, como consecuencia de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, el Estado y las universidades públicas desplegaron políticas de ampliación de los estudios superiores y de cambio curricular<sup>3</sup>. De acuerdo con Serrano (2007) y Díaz-Barriga y García Garduño (2014) se abrieron nuevas instituciones de educación media superior y superior, con compromisos en distintos niveles: atención al rezago educativo de la población en general, y al aumento de la demanda de educación, innovaciones en las

---

<sup>2</sup> Otras obras sobre el exilio de argentinos en México no focalizadas en pedagogos son, entre otras, Bernetti y Giardinelli (2003); Yankelevich y Jensen (2007); Serrano Migallón (2007); Yankelevich (2009); Candia Gajá (2014).

<sup>3</sup> Sobre las condiciones sociales y políticas prevalecientes en México como motivo que dio lugar a la apertura de instituciones de educación media superior y superior, así como a proyectos de cambio curricular, pueden verse entre otros: Palencia (1990); Martínez Rizo (2001); Serrano (2007); Furlan y Serrano (2011); Díaz-Barriga y García Garduño (2014).

propuestas de formación, entre las que se contaban nuevos planes de estudio bajo renovadas orientaciones pedagógicas y vinculación al sistema productivo.

El clima social y político del país de los años setenta, aunado al impulso a proyectos educativos y con ellos a la pedagogía, fue espacio propicio para una intensa búsqueda de nuevas formas de hacer educación, de hacer escuela, de resignificar las prácticas de la universidad. Fue en ese contexto que se gestaron las ideas que en este texto me propongo explorar como contribuciones de tres pedagogos argentinos exiliados en México en la década de los años setenta: Azucena Rodríguez Ousset, Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan.

En sus trayectorias, son relevantes para la forma en que se asumieron como pedagogos -o se distanciaron de la pedagogía, como en el caso de Ezpeleta-, su formación intelectual en Córdoba, Argentina, el hecho de ser exiliados (producto de una inmigración forzada), el viaje de formación que implicó, vivirlo como una *experiencia intergeneracional latinoamericana* (GARCÍA SALORD, 2016), y las formas en que se apropiaron de los espacios de trabajo pedagógico. Mientras que en los casos de Rodríguez Ousset y Furlan, el inicio de su trabajo intelectual en México estuvo impulsado por su trabajo de intervención pedagógica, en el caso de Ezpeleta predominó la investigación educativa.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución a la que se incorporaron Azucena Rodríguez Ousset y Alfredo Furlan, estaban en pleno desarrollo: el Sistema de Universidad Abierta, creado por el rector Pablo González Casanova en 1972, al que Azucena Rodríguez Ousset se incorporó en la Unidad de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras, y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales<sup>4</sup> (ubicadas estratégicamente en la periferia de la Ciudad de México), siendo el campus Iztacala el que recibió a Alfredo Furlan. Por su parte, Justa Ezpeleta se incorporó al Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, institución orientada a la investigación básica, y en sus inicios, colaboradora en el diseño y desarrollo de proyectos para la educación pública<sup>5</sup>.

Durante la década de 1970 y los primeros años de 1980, los tres pedagogos participaron en la creación y desarrollo de proyectos educativos que contribuyeron a pensar categorías teóricas y estrategias para orientar cambios curriculares, la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de los espacios en los que participó Alfredo Furlan junto con Eduardo Remedi a partir de su trabajo en la entonces ENEP Iztacala<sup>6</sup> y otras instituciones, se llevaron a cabo discusiones, por ejemplo, sobre la noción de contenido versus método, los problemas de la planificación por objetivos y las

---

<sup>4</sup> Hoy en día, las cinco Escuelas fundadas en aquella época, tienen el estatuto de Facultades.

<sup>5</sup> Sobre la llegada a México e inscripción institucional de estos pedagogos, pueden consultarse: Furlan (2011); Alfonso (2015); Ezpeleta (2005); Rodríguez Ousset (2016).

<sup>6</sup> Actualmente Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

relaciones teoría-práctica (FURLAN Y REMEDI, 1983; REMEDI, 1979). Las discusiones en esos espacios contribuyeron al diseño curricular, así como al desarrollo de sistemas modulares y conceptuales de programación pedagógica y a la formación de jóvenes docentes que se iniciaban en el trabajo de enseñanza (FURLAN *et. al*, 1978; FURLAN, 1996).

El trabajo desarrollado por Azucena Rodríguez Ousset puso en tensión las nociones de aprendizaje y método (EDELSTEIN; RODRÍGUEZ OUSSET, 1974), así como las orientaciones de la tecnología educativa, la enseñanza y la docencia (RODRÍGUEZ OUSSET, 1976; 1983). También se abocó a un importante estudio de la obra de Jean Jacques Rousseau (RODRÍGUEZ OUSSET, 1999a, 1999c), desde la vinculación entre su pensamiento político y pedagógico, una perspectiva poco mostrada tanto en la Pedagogía como en la Filosofía. +++

En cuanto al trabajo de Justa Ezpeleta, sus temas de investigación incluyeron la relación escuela-sistema la vida cotidiana escolar como noción teórica, y más adelante la gestión pedagógica y las reformas educativas (entre otros, EZPELETA, 1991, 1992b; 1996), que brindan un bagaje conceptual aún sin explorar y explotar completamente por la pedagogía en México, tanto en términos de la conceptualización de la escuela como en la intervención pedagógica, la formación de docentes y pedagogos y la propia investigación educativa, área en la que trabajó principalmente.

En un primer momento, desarrollaré las orientaciones desde las que exploré los trabajos de estos pedagogos. Parto de una noción de *archivo* que plantea demandas epistemológicas y metodológicas particulares (GERBAUDO, 2016). En un segundo momento presentaré los textos seleccionados en dos grandes periodos que he dividido en el auge de los proyectos educativos (décadas 1970-1980) y la modernización educativa en México (décadas 1990-2000), que trajo aparejados cambios en las políticas educativas y en la forma de concebir los problemas de la educación.

Tres criterios alentaron la selección de los textos: por un lado, los temas que para cada uno de los tres pedagogos tienen predominancia en sus investigaciones y reflexiones publicadas, y por otro, lo que es posible visibilizar como *líneas teóricas ordenadoras* (GRANJA, 1998) en las que me orienté por nociones fundamentales como la pedagogía misma, la escuela y la enseñanza. He trabajado las contribuciones en cuatro ejes de análisis: pedagogía como transmisión e intervención; escuela y pedagogía; escuela, gestión pedagógica y disciplina; enseñanza.

Finalizo con algunas reflexiones en torno a las aportaciones teóricas de estos pedagogos que articulan pedagogía, escuela y enseñanza; afirmó que en su obra muestran la tensión existente entre la norma pedagógica e institucional como mediador que las condiciona, al mismo tiempo que posibilitadora del proyecto humano en colectivo.

## Archivo

Este trabajo parte de una tarea de escrutinio que de alguna manera lleva a reconocer en la pedagogía, en su desarrollo y constitución, su *poderosa y sugestiva precariedad* (FURLAN, 1989; FURLAN 1997a). En el caso de la recuperación que hago en este texto, la comprensión de la pedagogía como una reflexión sobre la educación supone el seguimiento, estudio y comprensión de las trayectorias plurales de los pedagogos referidos, en las que las variaciones en la nominación del trabajo pedagógico están ceñidas a los asuntos que demandaron su intervención profesional y aquellos que les interpelaron en sus reflexiones e investigaciones. La manera en que los abordaron metodológicamente y los interpretaron y conceptualizaron se fue macerando en la cocina de las demandas institucionales, profesionales, reflexivas y de investigación. En consecuencia, los discursos con pretensión de globalidad, universalidad o generalización están ausentes en sus trabajos y, por otro lado, se ubican en concordancia con una concepción de la educación como proyecto humano (FURLAN, 1997a).

Seleccionar las aportaciones de estos pedagogos fue un ejercicio que implicó, al mismo tiempo, incluir y descartar textos, para constituir un archivo que permitiese hacer una interpretación. Para realizarlo, retomé los aportes de Gerbaudo (2016, p. 35) para quien, inspirada por los planteamientos de Derrida, el archivo es “[u]n mal que afecta e inquieta y que lleva, sin tregua, al intento de una captura siempre incompleta ya que en el mismo momento en que se guarda algo, se difiere otra cosa”.

Construir un archivo tiene implicaciones diversas: al mismo tiempo que es un acto con potencial de instituir y conservador, lleva inscrito el carácter de lo tradicional y de una “«violencia (archivadora)»” (GERBAUDO, 2016, p. 35). Supone, además, la responsabilidad de reunión, conservación e interpretación de un corpus que testimonia la acción pública, que se hace sobresalir - o sobrevivir, afirma Gerbaudo- en menoscabo de otros y, como se ha señalado, configura la construcción de un sentido. En este caso, los textos, las ideas y nociones pasaron por un proceso de valoración y recontextualización, que dependieron tanto de un archivo más general como de las tareas que demandó su rearticulación en torno a las nociones y propósitos bajo los que se hizo una selección, desde una lectura cercana. En este ejercicio se juega una interpretación que involucra tanto prácticas textuales como espacios, climas configurados por el trabajo institucional, temas de estudio, implicaciones afectivas, artefactos y espacios de reflexión.

La selección de los textos que he hecho y presento en la Tabla I tiene, por un lado, el riesgo de ser un gesto violento, sin duda, pero al mismo tiempo supone el gesto de la conservación, tanto porque se considera que su circulación y permanencia sugieren la prolongación de su vida no solamente para quien aquí archiva y pone en juego una lectura, sino para pensar nociones fundamentales de la pedagogía. Acto de conservación, pero no ritualizada. El ejercicio realizado es de alcance exploratorio,

y pretende contribuir a la conversación pública sobre el lugar de la pedagogía en la formación desde los legados que otros nos han dejado.

Parto de que la obra de estos autores es amplia y no es posible abordarla en su totalidad para los propósitos de este artículo. Los criterios para la selección de los textos fueron, por un lado, temas que para cada uno de los tres pedagogos tienen predominancia en sus investigaciones y reflexiones publicadas, y por otro, lo que es posible visibilizar como *líneas teóricas ordenadoras* (GRANJA, 1998). Es decir, como se verá, si bien los temas y problemas abordados por estos pedagogos están ligados a las dinámicas sociales, políticas e institucionales, su trabajo reflexivo y conceptual se organiza “conforme a lógicas internas que les permiten articular, en formas y vínculos específicos, los elementos externos que, sin duda, los impactan y penetran” (GRANJA, 1998, p. 3). El último criterio fue elegir nociones orientadoras que fueran centrales para el lenguaje de la pedagogía: la pedagogía misma, la escuela, y la enseñanza.

De esta manera se seleccionaron 26 materiales distribuidos en cuatro décadas, dos de las cuales corresponden al momento de llegada e inicio de la trayectoria en México de estos pedagogos, y un gran auge y desarrollo de proyectos educativos en el país (1970-1980); y dos décadas más, se corresponden con un periodo en el que el país se alinea a políticas de modernización y reducción del papel del Estado (1990-2000).

A continuación, se muestran las obras seleccionadas y se presenta una contextualización de las condiciones en las que los tres pedagogos pensaron los temas y problemas que abordaron en estas. Vale señalar que la obra aquí reunida de estos pedagogos corresponde en su origen a ensayos, documentos internos institucionales derivados de su trabajo de intervención, docencia e investigación cotidiano que se convirtieron en libros, capítulos de libro, artículos, tesis. La obra de estos pedagogos obedece a temporalidades en los cruces entre demandas institucionales, políticas educativas, tradiciones intelectuales y trayectorias individuales y colectivas.

**Tabla 1. Obras seleccionadas**

| <b>Décadas 1970 y 1980</b>   |                           |
|--|---------------------------|
| <b>Autor y título del texto</b>                                      | <b>Año de publicación</b> |
| EZPELETA, J. Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento.      | 1980                      |
| EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escuela y clases subalternas.             | 1983                      |
| FURLAN, et al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. | 1978                      |
| FURLAN, A. La formación del pedagogo. Las razones de la institución. | 1988                      |
| FURLAN, A. El campo de la intervención pedagógica.                   | 1989                      |

|   |      |
|---|------|
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario.                  | 1976 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. Tecnología educativa y teoría social.  | 1983 |
| <b>Décadas 1990 y 2000</b>  |      |
| EZPELETA, J. La escuela y los maestros: entre el suspenso y la deducción.                             | 1991 |
| EZPELETA, J. El trabajo docente y sus condiciones invisibles.   | 1992 |
| EZPELETA, J. Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica.   | 1992 |
| EZPELETA, J. Reforma educativa y prácticas escolares.   | 1996 |
| EZPELETA, J. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado.                             | 1997 |
| EZPELETA, J. Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa.                    | 2004 |
| ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (2003). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso.       | 2003 |
| FURLAN, A. Curriculum e Institución.  | 1996 |
| FURLAN, A. Educación... ¿quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas.            | 1997 |
| FURLAN, A. El trayecto de la nominación. Algunas notas en torno a nuestra identidad de pedagogos.     | 1997 |
| FURLAN, A. Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía           | 1998 |
| FURLAN, A. La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar.                     | 2000 |
| FURLAN, A. Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. | 2004 |
| FURLAN, A. Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión.  | 2009 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente.                             | 1994 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. El sentido del antididactismo rousseauiano.                                      | 1999 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. El discurso curricular en la modernidad.   | 1999 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. La evaluación de dispositivos educativos.  | 2000 |
| RODRÍGUEZ OUSSET, A. J.J. Rousseau y la ciudadanía para la modernidad.                                | 2007 |

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

### Contexto de la selección

La selección de estos materiales se ubica en un período amplio que va de la década de 1970 a los años 2000. Las contribuciones de los tres pedagogos tienen que ver tanto con su formación, su trayectoria intelectual y biográfica en Córdoba, con las exigencias y lógicas derivadas de las instituciones

a las que se incorporaron<sup>7</sup>, como con el contexto político y social que encontraron en México y que fue configurándose a partir de dos elementos principalmente: las condiciones para el desarrollo del conocimiento sobre educación y las políticas educativas que atravesaron tanto a la educación básica pública como a las universidades, aunadas a las crisis sociales que progresivamente tuvieron lugar en México.

Como he señalado, un criterio de selección de los textos de estos autores es el de los temas que han predominado en su trabajo de reflexión e investigación. Para Furlan fue especialmente relevante la ampliación de la oferta de educación media superior y superior con posibilidades de intervención pedagógica a nivel del desarrollo curricular y la formación de docentes (FURLAN Y SERRANO, 2011; ALFONSO, 2015); es en ese marco que pueden comprenderse sus reflexiones sobre la pedagogía y la formación de pedagogos entre los ochenta y los noventa. Más adelante, su trabajo se orientó por los hallazgos en sus investigaciones sobre el curriculum, que lo llevaron a construir analíticamente la idea de *dispositivo formativo* a partir de tres planos: el curriculum, la evaluación y el control de la disciplina, que lo condujo a configurar la línea de investigación sobre disciplina, convivencia y violencia en la escuela (FURLAN, 2004).

En el caso de Rodríguez Ousset, su trayectoria institucional en el sistema de educación abierta y a distancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se ubica en un periodo en el que las posibilidades de cambios e intervención pedagógica la llevaron a profundizar sus preguntas sobre el aprendizaje desde una perspectiva que lo considera como proceso dialéctico e irrenunciablemente, en vínculo con la enseñanza. Después, hacia la década de 1990, por autoexigencia profesional y condiciones institucionales (RODRÍGUEZ OUSSET, 2016), sus preocupaciones tomaron una orientación desde la teoría y filosofía de la educación, que la hicieron revisitar el proyecto pedagógico político desde la formación ciudadana en la obra de Jean Jacques Rousseau.

Ezpeleta, por su parte, se acercó desde la investigación educativa a la indagación en escuelas en contextos específicos. Sus preguntas giraron en torno a la manera en que los programas de política y reforma educativa tienen efectos en las dimensiones pedagógica, administrativa y política de las escuelas, así como en la configuración de la docencia mediada por aquéllas; su trabajo muestra el carácter político de la docencia en su desarrollo cotidiano en la escuela (entre otros, EZPELETA, 1992a, 1996, 1997).

---

<sup>7</sup> Las que por razones de espacio y propósito no abordaré en este texto. Pueden consultarse, entre otros: Furlan (2011), Alfonso (2015), Ezpeleta (2005).

La llegada a México de estos tres pedagogos y el desarrollo de sus contribuciones (que ya venían desarrollando desde su natal Argentina) se da en el contexto de lo que en México se reconoce como un período de “modernización educativa de fines del siglo” (MARTÍNEZ RIZO, 2001). La década de 1970 se enmarca en un periodo de “expansión y diversificación del sistema educativo en los niveles medio y superior y los programas nacionales de formación de docentes (década de los setenta), así como la diversificación del financiamiento educativo y las políticas de evaluación de las instituciones (década de los ochenta)” (ROJAS, 2004, p. 453).

A partir de la década de los setenta, de acuerdo con Rojas (2004, p. 458), se destacan dos circunstancias para el desarrollo de la pedagogía: “la formación de docentes para los niveles medio y superior y la elaboración de planes y programas de estudio de la nueva oferta educativa”. La misma autora destaca como instituciones para atender la demanda, y que produjeron y difundieron conocimiento pedagógico, al Centro de Didáctica (1972-1977), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969-1977) y al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (a partir de 1977).

En este mismo periodo, entre las innovaciones curriculares más relevantes se encuentran las analizadas por Díaz-Barriga y García Garduño (2014): el proyecto de autogestión curricular del Plan de autogobierno de arquitectura de la UNAM (1972), el curriculum modular por objetos de transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana (1974), así como las experiencias de cambio curricular en la FES Iztacala entre 1975 y 1979, en las que participaron Alfredo Furlan y Eduardo Remedi. De acuerdo con Díaz-Barriga y García Garduño, ahí se gestaron reflexiones sobre las contradicciones entre los objetivos innovadores y la racionalidad técnica con la que se encararon, no solamente en la FES sino en otros centros universitarios.

Para la década de 1980, Rojas (2004, p. 457) plantea que se amplió el espectro de publicaciones en el ámbito de la educación, así como la “incorporación de disciplinas y enfoques diversos para el estudio de lo educativo; la apertura temática y de nuevas formas de problematización, entre ellas el debate sobre el estatuto de la pedagogía; y lo que es más notable, la delimitación de otros campos que anteriormente se consideraban parte del pedagógico, como fue el caso del curriculum, la evaluación y la investigación educativa”.

De acuerdo con la misma autora, “la implantación de estrategias de evaluación institucional y las políticas de restricción de financiamiento educativo [...] caracterizaron esos años” (ROJAS, 2004, p. 458); la investigación educativa comenzó a tener auge en espacios institucionales como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el Centro de Estudios Educativos y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. De tal modo, siguiendo a Rojas (2004), nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo hicieron presencia, dado el

desarrollo de la pedagogía como disciplina académica, su vínculo con espacios de formación y sus límites.

Aparejado a estos movimientos para la producción de conocimiento en educación y pedagogía, las políticas educativas en el país se regían por el impulso a la descentralización educativa (iniciada en 1978), que “reforzaba intentos descentralizadores poco exitosos, cuya urgencia ponía de manifiesto la creciente evidencia de lo inapropiado del centralismo en un país de las dimensiones de México” (MARTÍNEZ RIZO, 2001, p. 40)

Progresivamente, e intensificándose desde 1978 y hacia finales de la década de 1980, la implementación de la carrera académica como forma de ingreso y permanencia a la docencia en los niveles medio superior y superior, la evaluación y la creciente precarización del trabajo docente en todos los niveles vinculada a la crisis económica de 1982, marcaron en buena medida la emergencia de los temas en educación y la delimitación de aquellos campos a los que se refiere Rojas (2004). Curriculum y evaluación fueron temas de la agenda surgida de los cambios en las políticas de formación y evaluación docente e institucional, mientras que la investigación educativa se constituyó como un ámbito que incluyó a la discusión pedagógica.

Los cambios en los procesos educativos que atraviesan las contribuciones de estos autores remiten a un periodo en el que el Estado mexicano se adscribió a *políticas modernizadoras* en educación. De acuerdo con el análisis de Martínez Rizo (2001, p. 41), las tendencias modernizadoras se volvieron centrales entre 1988 y 1994 “en el discurso y las políticas, con dos vertientes: por una parte, el distanciamiento respecto a las posturas postrevolucionarias [...] consideradas populistas e ineficientes; por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados”.

Se trataba, según el análisis de este autor, de reducir el papel del Estado en la economía y aumentar el del mercado; en una dinámica de mayor competitividad y productividad, la modernización tenía como elemento nodal al sistema educativo. El programa clave que rigió los cambios de este tiempo fue el Programa de Modernización de la Educación, que incluyó los siguientes capítulos: educación básica, formación docente, educación de adultos, capacitación para el trabajo, educación media superior, educación superior, el postgrado y la investigación; sistemas abiertos, evaluación e inmuebles educativos. Durante estos años hubo algunos avances, como la ampliación de la educación básica a la secundaria, y programas compensatorios, pero también varios aspectos negativos, entre otros, la insuficiencia de la cobertura del nivel básico, a lo que se sumó la crisis económica de 1994, con el consecuente estancamiento del financiamiento a la educación.

Para la década del 2000, el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 destacó la construcción de pensamiento educativo que orientara la política pública como “tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y estudiosos de la educación: filósofos, historiadores,

pedagogos, psicólogos, sociólogos y otros investigadores” (PNE, en MARTÍNEZ RIZO, 2001, p. 52). La educación para la ciudadanía y la promoción de instituciones para el estudio, la investigación y la reflexión, tomaron un lugar más visible.

En ese contexto, las ideas de Ezpeleta y Rodríguez Ousset discuten con las condiciones de la docencia como un trabajo, y de la educación pública como derecho y tarea democrática, mientras que los trabajos de Furlan sobre disciplina, violencia y convivencia tienen como referente, por un lado, el dispositivo de la formación mencionado, aunado a las formas de control de la disciplina prevalecientes desde los orígenes del sistema educativo nacional y sus derivaciones hacia el control de episodios de violencia e incivildades en las escuelas, a partir de la década del 2000.

La formulación de las ideas de estos pedagogos, entonces, se encuadra en un contexto social y político amplio, en el que se tensiona la permanencia de un Estado centralista y fuertemente condicionado por crisis sociales, políticas educativas que de un modo u otro marcaron el rumbo y sentido de la discusión sobre educación, y la necesidad de mantener la reflexión pedagógica centrada en su objeto que es la educación como una demanda del campo académico. Es decir, las contribuciones de estos pedagogos hay que comprenderlas en el terreno de la dinámica social y política mexicana, pero también en tanto formulaciones orientadas por el lenguaje de la pedagogía, manteniendo discusiones conceptuales desde referentes propios, tales como las nociones de educación, formación, pedagogía, escuela, enseñanza, entre otras.

Es en este contexto que ubico la selección de las obras de estos autores. La estructura política del Estado y la lógica de sus políticas educativas han condicionado los procesos educativos, lo enunciado, lo visible en la pedagogía ha dependido de las estructuras de poder establecidas por el Estado, y, por otro lado, es notable la movilización de núcleos conceptuales centrales de la disciplina pedagógica.

El segundo criterio de selección al que me referí tiene que ver con lo que identifico como dos grandes *líneas teóricas ordenadoras* presentes en las búsquedas intelectuales, investigativas y profesionales de estos pedagogos, a saber: a) el acento en la escuela y la enseñanza; b) sus relaciones diversas con lo político como norma del sistema, pero también como proyecto humano en el marco de un colectivo.

En conjunto, las aportaciones de estos autores dan cuenta de lo que podemos concebir como la conducción de los seres humanos, el proyecto político-pedagógico, o, en otros términos, el problema del gobierno, como lo denomina Hunter (1994). Como se podrá apreciar, el pensamiento de estos pedagogos estuvo atravesado por una preocupación sobre la escuela que reúne dos perspectivas: la escuela es una oportunidad de emancipación perdida según la teoría social crítica de cuño marxista - en el caso de la perspectiva pedagógica, tal vez limitada o imposibilitada-; o bien la escuela es una forma

fracasada en el intento de realización de los principios modernos liberales que le dieron lugar (HUNTER, 1994).

El trabajo de intervención y de producción teórica tiene implicaciones pedagógicas de amplio alcance. Desde la crítica inspirada en una posición sociomarxista, confrontan la normatividad basada en principios filosóficos para hacerse cargo del análisis de la práctica educativa, no en un afán por atender a “lo real” sino de reconocimiento del carácter histórico y material de la escuela. Desde el lado de la crítica a la normatividad filosófica, la intervención es la que posibilita la comprensión de la imposibilidad del impulso al proyecto pedagógico sin proyecto político, en el sentido de la conformación de un colectivo. Vale señalar que los tres pedagogos habían sido partícipes en Argentina, del debate sobre lo escolar y la antididáctica, así como de experiencias políticas universitarias importantes<sup>8</sup>.

La escuela en sus relaciones con la disciplina, la gestión pedagógica y la enseñanza se percibe, en el pensamiento de los tres pedagogos, como una “tecnología pedagógica capaz de abrigar principios aparentemente muy diferentes” (HUNTER, 1994, p. 16), que reúne principios y normas provenientes de distintos ámbitos, intereses, prácticas y sujetos. El lugar de la norma en la escuela ha de analizarse, para desarticular su forma y heterogeneidad. Como señala Hunter, “[...] la noción de que el sistema escolar es o debería ser la expresión de una idea u objetivo fundamental [es] lo que hace que sea tan difícil de comprender la organización híbrida de la escuela”. Sostengo que mostrar las distintas dimensiones en que se juega tal hibridez y heterogeneidad de la escuela es uno de los aportes de este grupo de pedagogos, desde la reflexión, la investigación y la intervención pedagógica.

En los siguientes apartados, exploro las aportaciones en torno a los cuatro ejes anunciados: pedagogía: transmisión e intervención, escuela y pedagogía, escuela, gestión pedagógica y disciplina, enseñanza.

### **Pedagogía: transmisión e intervención**

Como reflexión sobre la educación, la pedagogía se hace preguntas específicas, entre otras: a qué llamamos educación, a quién se educa, cómo debe ser la relación entre educador y educando, para

---

<sup>8</sup> Un buen ejemplo de los debates sobre lo escolar es el texto escrito por Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo y Guillermo Villanueva (1970): “Educación, ideología y control social”, para el número 13 de *Los Libros*. Esta revista, a decir de sus lectores y estudiosos, transitó por un proceso de paulatina politización. De ser una revista sobre libros, es decir, de actualización bibliográfica, fue configurándose como una publicación influyente para los estudios literarios y culturales. La revista puede consultarse en: <https://ahira.com.ar/revistas/los-libros/page/2/>. (Agradezco a Inés Dussel por acercarme a esta revista).

qué educar; la reflexión pedagógica rigurosa exige construir y reconstruir estas preguntas desde argumentos elaborados histórica y conceptualmente.

La pedagogía tiene modos de pensar sus preguntas y propuestas de intervención para contribuir a resolver las problemáticas educativas en contextos diversos, tanto en aquellos que comúnmente se denominan formales, como en los no formales; abre caminos para pensar y diseñar políticas, prácticas de enseñanza, proyectos educativos en distintos contextos. Vuelve sobre ellas para reflexionar, reajustar las preguntas y las propuestas cuando es el caso.

Aunque esta forma de caracterizar a la pedagogía pareciera en principio compartida, su configuración supone el conocimiento de las ideas pedagógicas, sus fundamentos y orientación de origen predominantemente filosófico, el estudio de las distintas fuentes para comprenderla como una ciencia de la educación (DEWEY, 1960), pero, además implica el esfuerzo por seguir, de alguna manera, los trayectos de su conformación e institucionalización. Es decir, el orden de sentido que la caracterización anterior de lo propio de la pedagogía tiene una posibilidad de comprensión acudiendo también a las formas de hacer pedagogía y de ser de los pedagogos.

El desarrollo de las contribuciones que seleccioné ha estado ligado tanto al orden institucional y las demandas de intervención como al trabajo de elucidación teórica de estos pedagogos. En los tres casos, la impronta de la pedagogía como transmisión e intervención estaba dada por su formación previa en Córdoba. Para los tres pedagogos, la militancia política, como la docente y pedagógica, marcó el tipo de trabajo realizado, manteniendo coherencia entre las críticas, preocupaciones y formas de acercarse a sus temas y problemas de estudio.

El compromiso con el aprendizaje de otros, la expansión y la democratización de la educación se hace visible en los textos en los que Furlan aborda la pedagogía como transmisión. En un texto de 1989, afirmaba:

[...] el carácter de lo pedagógico (es): la aceptación del vínculo con lo educativo (con la institución de lo educativo) y la aceptación del empeño por defenderlo, sostenerlo si es necesario a través de su renovación. No creo que haya pedagogía más allá del compromiso con la educación como práctica valiosa de transmisión de una cultura valiosa (FURLAN, 1989, p. 45).

Furlan afirma una dimensión de la educación que ha perdurado en la historia de las ideas pedagógicas, como en el análisis del estado de la educación en el pasado y el presente, sus prácticas, sus sujetos en distintos momentos históricos: la transmisión de una cultura valiosa, que sugiere la condición de una herencia cultural que precede a los nuevos sin dejar de lado su complementario, la renovación. La pedagogía entonces tiene que ver con poner las condiciones para que los nuevos en el mundo se apropien, resignifiquen y renueven tal herencia.

Cumplir el mandato de la transmisión y la renovación sugiere para la pedagogía una tarea teórico-práctica comprometida con la acción, en el entendido de que el pensamiento también es acción. Su encomienda básica de orientar supone que dialogue con conocimientos, saberes, actores, y contribuya a tomar decisiones.

Pensar desde la pedagogía implica la formación en la acción pedagógica, en el sentido que lo refiere Furlan en relación con la *formación*, desde su trayecto -y de otros profesionales e intelectuales, porque la formación nunca es en solitario-, por la nominación de la pedagogía:

Tuvo que pasar un buen tiempo para ir comprendiendo que “Formación” implica postular significados que no se agotan en lo operacional, ni se resuelven con “aprendizajes”. Que depende mucho más del sujeto y su trayectoria, de la institución y su desarrollo, del país y el mundo; en suma, de una historia densa en la que cohabitan las lógicas, las circunstancias y los procesos más heterogéneos. Que en estos contextos se inscriben los olvidos, y que en estos olvidos se escriben los textos que nombramos formación. Y que ser docente o profesor o maestro [o pedagogo] desata y aprieta lazos milenarios y presentes extremos (FURLAN, 1997b, p. 237).

Destaca en el planteamiento de Furlan el reconocimiento de la heterogeneidad de las experiencias al hacerse pedagogo, y de la presencia de una herencia que se inscribe en la experiencia de la formación. Las articulaciones que cada sujeto hace dependen de lo que se toma de los espacios por los que se transita, como de las formas en que se articula para ser incorporado y puesto en acto en la acción pedagógica.

En el caso de Justa Ezpeleta, si bien se distanció de las reflexiones filosóficas sobre la pedagogía para centrarse en una perspectiva antropológica, es relevante destacar su pensamiento en torno al potencial de trabajar en la formación de pedagogos, entre otras cuestiones, la relación teoría-práctica y la comprensión del carácter heterogéneo de las nociones y espacios de intervención de la pedagogía, desde los estudios e investigaciones. En una sugerente reflexión, Ezpeleta (2005) se pronunció por una formación pedagógica *impregnada de estudios*, a los que se les pueda interrogar para acercarse, desde la teoría, a la materialidad de los procesos educativos. Una propuesta formativa que incluya el conocimiento y trabajo sobre investigaciones como parte de la formación, reconociendo desde la teoría sus hallazgos, explicaciones y cómo se construyeron las preguntas. En otros términos, no hacer de la investigación una materia de metodología, ni de la teoría pedagógica, un referente sin historicidad ni materialidad.

Quizá aún más en la experiencia de exilio, la formación en pedagogía y la comprensión de esta como una experiencia de viaje, implica vérselas con las distintas tradiciones y “maneras de hacer pedagogía”. En el caso de estos pedagogos, su pensamiento apunta a esa forma de comprensión de la pedagogía como transmisión y como intervención del pensamiento desde prácticas diversas de intervención e investigación en educación.

## Escuela y pedagogía

La escuela como institución ha sido un tema de reflexión e investigación principalmente para Ezpeleta y Furlan. Ya sea desde la demanda institucional en las áreas de cambios curriculares, en la formación docente, o de su intervención en el diseño de planes y programas de estudio en el caso de Furlan, sea en el caso de la investigación en escuelas de distintos niveles educativos para Ezpeleta y Furlan, la escuela se convirtió en referente indispensable de sus reflexiones, al punto de que Furlan (1998b, p. 37) en una entrevista afirmaba:

[...] cada enclave escolar y cada tipo de institución participan de una crisis general común, que se expresa con particularidades que en absoluto se pueden desconocer. La función de la pedagogía sería interpretar la crisis de la escuela, entendiendo por esto los diferentes tipos de manifestaciones de la crisis general y de las crisis particulares de los distintos tipos de escuela.

No se trata de la asunción de que el objeto de estudio de la pedagogía sea la educación escolar exclusivamente, sino de “[...] someter a la escuela, como institución, a una crítica pedagógica y a un posible cambio” (BENNER, 1998, p. 25). Es un trabajo de crítica que se encuentra con la aporía de la pedagogía escolar: “[...] ser por un lado una teoría de la actividad pedagógica en la escuela y, por otro lado, una crítica de la escuela como institución” (p. 26).

Las críticas de estos pedagogos a la escuela tienen su punto de partida, por un lado, en una comprensión de la normatividad entendida como las regulaciones de la escuela por parte del sistema, y por otro, como los supuestos de la pedagogía normativa orientada por la filosofía.

Frente a estas formas de la normatividad, en textos de 1980 y 1991, Ezpeleta planteaba la necesidad de construir una pedagogía científica, por contraposición a una forma de comprensión de la normatividad. “Se trataría de proponer una teoría que iluminara y condujera la práctica; una práctica que pusiera a prueba la teoría, que la sustentara, que la modificara” (EZPELETA, 1980, p. 25). Para Ezpeleta (1991, p. 4), los supuestos de la pedagogía normativa orientada por la filosofía fueron un obstáculo epistemológico para mirar a la escuela: “Obstáculo que se constituye al confundir el discurso pedagógico que es finalista en el sentido filosófico, con la realidad de la escuela, que es material en el sentido histórico”.

Ezpeleta tomó como referente de la crítica y de buena parte de su trabajo de investigación sobre la vida cotidiana de las escuelas a la normatividad pedagógica entendida como el sistema de regulaciones provenientes de la administración central. Junto con Rockwell, argumentó que la escuela ha sido abordada como un supuesto por la pedagogía, y como una deducción por las ciencias sociales, de tal modo que en muchos textos académicos aparece subordinada o fragmentada, como referencia para la construcción de otros objetos. La escuela, sin embargo, “está inmersa en un movimiento

histórico de amplio alcance, la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular en ese movimiento” (ROCKWELL Y EZPELETA, 2003, p. 3).

Una de las bases teóricas de la crítica a la escuela en el pensamiento de Ezpeleta<sup>9</sup> (1980) como en el de Furlan (1988) es la obra de Bernfeld, *Sísifo o los límites de la educación* (1975). En sintonía con los planteamientos de Ezpeleta, Furlan argumenta sobre la función de la escuela orientada por una teoría pedagógica de carácter normativo y por la didáctica en la reproducción de las relaciones sociales.

Bernfeld piensa que la didáctica lleva al extremo del absurdo la función ideológica en el campo de la teoría pedagógica; trabaja básicamente a través de las promesas de cambio del hombre, de las promesas de construcción de un hombre nuevo, de un hombre mejor. Promesas que se hacen en el aire, diría Bernfeld, es decir, sin el análisis de la base institucional, sin el análisis de las relaciones sociales en las cuales la institución está inserta; sin el análisis también de la constitución de los sujetos de la relación desde una óptima psicológica.

Esta acusación, formulada en 1924, acerca de la función ideológica de la teoría pedagógica y de su despreocupación por la historicidad de la institución escolar, sigue vigente y sigue siendo un punto de discusión que las personas que nos ocupamos de pensar o trabajar en el ámbito de la educación no podemos desconocer; si lo desconociésemos estaríamos haciendo exactamente lo que Bernfeld dice que la pedagogía hace (FURLAN, 1988, p. 83).

El carácter ahistórico de las prescripciones de la teoría pedagógica quedaba evidenciado por sus pretensiones normativas, fundamentadas en la filosofía. Será una preocupación constante de estos pedagogos dar cuenta del carácter situado, histórico y contingente de la traducción de la intencionalidad pedagógica. La escuela se había convertido en un olvido o un supuesto para la pedagogía y una deducción para las ciencias sociales (EZPELETA, 1980; EZPELETA, 1991; ROCKWELL; EZPELETA, 2003).

Posicionados desde la crítica y el compromiso con una educación y una escuela democráticas, Ezpeleta y Furlan han hecho contribuciones importantes para una comprensión de la escuela como institución en sus dimensiones históricas y materiales. Insisten en sus trabajos en el reconocimiento de las condiciones a través de las cuales se realiza la enseñanza.

Ezpeleta (1991, 1992a, 1996, 2004) tomó en sus estudios e investigaciones como referente empírico y como categoría teórica la *vida cotidiana de la escuela* primaria. La perspectiva asumida tuvo que ver con la relación entre escuela y sistema, que ya desde sus estudios y trabajo intelectual en su natal Córdoba le interesaba. Como categoría teórica “intenta reconstruir el conjunto de procesos a través de los cuales la institución cobra vida. Procesos como los de apropiación, control, resistencia,

---

<sup>9</sup> Otra gran referencia intelectual en el pensamiento de Ezpeleta y Rodríguez Ousset fue Antonio Gramsci. Sobre esta influencia puede verse GÓMEZ (2021).

negociación, reproducción entre otros, vehiculizan los contenidos sociales que conforman el devenir y el quehacer cotidiano de la escuela” (EZPELETA, 1991, p. 48).

Esta categoría le permitió mostrar la heterogeneidad como uno de los rasgos fundamentales de la vida cotidiana escolar y el análisis de la forma en que las dimensiones no pedagógicas de la escuela intervienen en su forma de ser.

Pero ¿qué es la heterogeneidad si no es la coexistencia de prácticas sociales con contenidos históricos diversos? Contenidos de diferentes extracciones temporales, de duración variable, lejanos y próximos, “modernos” y “anacrónicos” pero vigentes, instrumentales, contradictorios, que corren por la memoria social y se actualizan en las instituciones; contenidos que moldean los comportamientos y otorgan diferentes sentidos a las prácticas actuales (EZPELETA, 1991, p. 56).

Para Ezpeleta, centrarse en la función social de la escuela (vehiculizada por su carácter normativo), invisibiliza las dimensiones históricas y materiales a través de las que se realiza. Entre las condiciones no pedagógicas que tienen efectos sobre lo pedagógico, analizó y puso en relación el achicamiento del Estado, la administración escolar, la organización educativa y políticas laborales, la inercia burocrática y la diferenciación social de la demanda, entre otras (EZPELETA, 1992b). Puso de relieve la tensión entre las prácticas y condiciones cotidianas de las escuelas y la implementación de políticas de reforma educativa.

### **Escuela, gestión pedagógica y disciplina**

Los estudios de Ezpeleta acerca de la vida cotidiana en la escuela primaria multigrado y de su gestión, así como su participación en la evaluación de programas de política y reforma educativa, entre otros el *Programa para abatir el rezago educativo*<sup>10</sup>, otorgan elementos de discusión sobre las formas de comprensión de las relaciones entre enseñanza e institución y entre enseñanza, política y reforma educativa. La relevancia de la relación escuela y sistema radica en que, en tanto la escuela “fue hecha para darle cuerpo a la enseñanza y al aprendizaje, para hacer trabajo pedagógico” (EZPELETA, 2005, p. 16), entender cómo el sistema la modela, así como a la dimensión laboral y al maestro como trabajador, muestra que el lugar que el sistema le deja a lo pedagógico es reducido. Su interés se da por “las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras educativas y escolares para dar cauce a los cambios propuestos” (EZPELETA, 2004, p. 163).

---

<sup>10</sup> Se estableció en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, durante el ciclo escolar 1991-1992. Su propósito fue apoyar la educación primaria regular, rural e indígena en Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca.

El desarrollo de su trabajo en relación con las condiciones institucionales de la docencia la llevó al concepto de *gestión pedagógica* (EZPELETA, 1992b). Para Ezpeleta, la organización de la institución escolar, en lugar de contener y posibilitar la tarea pedagógica, coexiste paralelamente y la obstaculiza. Los problemas de enseñanza quedan reducidos a problemas

[...] personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa el límite de lo doméstico. [...] La atención a la *gestión pedagógica*, como focalización de un campo de problemas, permite advertir articulaciones que desafían la capacidad de desplegarlas y mostrar su significación. ¿Cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de un asunto institucional? ¿Cómo lograr que una cuestión institucional -con tantos anclajes y expresiones particulares- sea asumido como problema político? (EZPELETA, 1992b, p. 106).

La pertinencia de este concepto para el análisis de la escuela radica en que “las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia” (EZPELETA, 1992b, p. 107). La asimilación de la *gestión* al terreno de lo administrativo evade las cuestiones del *currículum* y la enseñanza; sin embargo, estos tienen su posibilidad de desarrollo por las condiciones de la *gestión pedagógica* porque ahí, enseñanza y aprendizaje tienen una prevalencia mayor que en el planteamiento del sistema. *Gestión pedagógica* significa entonces: “[...] generar condiciones, las mejores o las necesarias para realizar el trabajo” (EZPELETA, 2005, p. 18). En el caso de los docentes, las condiciones de mejora apuntarían a que desarrollaran un mejor trabajo, dada una formación en una “competencia intelectual para manejar su oficio” (p. 19); armar otro ambiente de trabajo en el que los docentes desaprendan con otros, discutan las situaciones y problemáticas de enseñanza que los interpelen, y sean tomados en cuenta como *sujetos enteros*.

A la *gestión pedagógica* también llegó Alfredo Furlan, aunque por una vía distinta: sus intervenciones e indagaciones sobre el *currículum* y la relación *currículum* e institución. Ante su trabajo como pedagogo en el ámbito del mejoramiento del *currículum* y las reflexiones que implicó, la pregunta que se planteó fue sobre la *gestión* de los cambios curriculares. La problemática del trabajo docente en México y otros países latinoamericanos lo condujo a focalizar el espacio escolar, el clima de la institución y las relaciones de los directivos con la práctica docente.

Concibió que el *currículum* no permitía, para efectos de análisis, la desarticulación del trabajo formativo de la escuela.

La idea de dispositivo formativo fue la solución que me pareció más pertinente. En ese momento me permitió apreciar la existencia de tres planos y racionalidades de acción que no confluyen: El dispositivo curricular se limitaba a seleccionar, distribuir y ordenar los contenidos encuadrando la división del trabajo del profesorado, lo cual a su vez marca los límites a la integración posible del saber transmitido. El dispositivo de evaluación, reglamentado aparte y con una lógica propia, instauraba los lapsos bimestrales como ciclo de corte y pretendía regular de este modo un ritmo homogéneo del trabajo estudiantil. Y el dispositivo de control de la disciplina con su

particular reglamento de prohibiciones y puniciones, su personal diferenciado y su propio folklore (FURLAN, 2004, p. 166).

El concepto *gestión pedagógica* fue usado para diferenciarse del enfoque de *management*; debía orientarse a su concepción como “la tarea de organizar los dispositivos formativos” (FURLAN, 2004). Se trataba, parafraseando a Gerbaudo (2016), de una *política* de denominación, es decir, responsable, que asume, tanto en la perspectiva de Ezpeleta como de Furlan, que en la práctica pedagógica se juega el trabajo de construcción del proyecto educativo. Había que encarar, también pedagógicamente, la manera administrativa predominante de asumir por parte del sistema, el trabajo de enseñanza. “[E]ntendíamos que la gestión debía concebirse como una tarea colectiva y participativa, que involucrase a todo el personal de cada escuela, y no como una tarea exclusiva de los directivos” (FURLAN, 2009, p. 22).

También desde la cuestión del curriculum, Furlan arribó a los estudios sobre la disciplina escolar que después configuraron una línea de investigación que articuló disciplina, convivencia y violencia en la escuela. Contrario a las perspectivas que suponen a la disciplina como control normativo escolar y la judicialización de las relaciones escolares, Furlan recuperó el sentido pedagógico de la disciplina, ya olvidado tanto en la formación de pedagogos como de maestros desde los años noventa.

En las exploraciones de la disciplina en la vida cotidiana de las escuelas, una de las primeras observaciones de Furlan (1998a, 2000) fue su equiparación, por parte de directivos y docentes, más bien en su sentido negativo, es decir, como *indisciplina*, como faltas y sanciones; ahí localizó, una vez más, el carácter de la norma alineada al sistema.

Conceptualmente, para la pedagogía, *disciplina* supone la configuración de un orden en atención a ciertas reglas. Como señala Furlan (2000, p. 23):

Se podría argumentar que no hay una relación simétrica entre disciplina e indisciplina. Mientras que la primera refiere a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución, la segunda refiere principalmente a episodios. Por ello se habla de “sistema de disciplina” y no de “actos de disciplina”, y a la inversa, de “actos de indisciplina” y no de “sistemas de indisciplina”.

¿Qué es lo que explica que no haya “sistemas de indisciplina”? Desde el punto de vista pedagógico, las reglas tienen que ver con las formas de trabajo y de los vínculos en el aula. El planteamiento que retoma Furlan en la separación del par disciplina/indisciplina para analizar el dispositivo escolar proviene de Delgado en el prólogo al libro *Pseudo Boecio. Disciplina escolar* (ver GARCÍA, 1990). Furlan se refiere a esta interpretación de la siguiente manera.

San Isidoro indica que el término disciplina procede del verbo *discere*, que significa aprender, razón por la que -añade- puede llamarse también ciencia, de *scire*, que quiere decir saber, puesto que esta palabra deriva a su vez de la misma palabra

discere. Nadie sabe (*scit*), si no aprende (*discit*)." Esta interpretación es riquísima, pues permitiría concebir (tomándonos algunas licencias) que, si la didáctica es el "arte de la enseñanza", la *tecné* del "didaskalos" (enseñante), saltando del griego al latín, la disciplina podría ser entendida como el arte de aprender, o el oficio del discípulo. Avala este rumbo la siguiente frase de la "Didáctica Magna": "¿Qué es la disciplina sino un modo cierto en virtud del cual los discípulos se hacen verdaderos discípulos? (FURLAN, 2000, p. 25).

En el momento en que Furlan escribe sobre esta cuestión, México se encuentra entre los países con más altos niveles de violencia, el narcotráfico se ha expandido, la crisis social ha entrado con mayor fuerza a las escuelas y, de acuerdo con los directivos de escuelas secundarias de ese entonces, los actos de violencia se hacían cada vez más frecuentes. Por otra parte, dadas las consecuencias del imperativo de la norma y su carácter administrativo, la judicialización de las relaciones escolares vía el mecanismo de los reglamentos y los reportes escolares de conducta se evidenciará y profundizará, asunto que, por otro lado, llevará a la tensión entre los propósitos formativos y los castigos a veces irreversibles que producirán el abandono de la escuela (FURLAN, 1998a; FURLAN, 2000).

## Enseñanza

Entre las condiciones de carácter histórico que afectan la vida de las escuelas, se encuentra la relación entre escuelas y *clases subalternas*. Ezpeleta y Rockwell, en un texto de 1983, afirmaban: "La variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas" (EZPELETA; ROCKWELL, 1983, p. 78).

Esta relación, que se soslaya hasta nuestros días, sumada al predominio de los criterios administrativos como ejes de las políticas, ha exigido a los profesores encarar la adecuación de los contenidos sin preparación, como quedó mostrado en las investigaciones desde la perspectiva de la vida cotidiana de las escuelas. En este contexto, Ezpeleta enfatizó la comprensión de la docencia como un trabajo y al maestro como un *sujeto entero*, es decir, conformado por distintas dimensiones, correspondientes a su vida fuera de la escuela, como en tanto trabajador dentro de ella (EZPELETA, 1992a, 1996, 1997, 2004). De acuerdo con sus planteamientos, el vínculo con la escuela en principio parte de la necesidad económica del trabajo, y una trayectoria escolar más amplia y sólida, muestra mayores ventajas para enfrentar el trabajo de enseñanza, el interés y compromiso con la profesión.

Observó también la carencia de espacios para propiciar la reflexión sobre la práctica en la escuela, prevaleciendo una concepción de esta como *dimensión doméstica*, es decir, un asunto del docente en particular, que se resuelve en su salón de clase. En sus estudios sobre docentes de escuela primaria multigrado no preparados para la exigencia de atender a grupos de distintos niveles escolares,

y hacer una selección de contenidos particular, evidenció la diferencia entre una formación débil y una docencia producto de una sólida preparación en recursos teórico-prácticos para la enseñanza.

Ezpeleta bordeaba, así, una dimensión del problema al que Azucena Rodríguez Ousset le dedicó buena parte de su pensamiento pedagógico: la enseñanza y su relación con la cuestión del método. Un referente ineludible en este sentido es el texto que escribió junto con Gloria Edelstein: “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica” (1974). En este texto, es posible la interpretación del método y sus implicaciones para el aprendizaje escolar. El método en este planteamiento se comprende con un carácter totalizador, es decir, que debe dar cuenta del proceso de transformación del sujeto en relación con los contenidos de aprendizaje y que se encuadra en una clase, profesor, institución y contexto social en particular.

Esta línea de pensamiento la continuó en México, posicionando el reconocimiento y comprensión de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje en la formación de educadores de nivel superior (RODRÍGUEZ OUSSET, 1976, p. 14). El aprendizaje, en la perspectiva desarrollada por esta pedagoga, se concibe desde una concepción dialéctica: “Porque el movimiento que recorre un sujeto en el mismo no es lineal, es decir, no sigue una línea recta. Implica crisis, paralización, retrocesos (resistencia al cambio, evasión, inseguridad, poner frenos) ante dificultades planteadas por el medio (natural y social) o por el individuo mismo”.

De acuerdo con Rodríguez Ousset (1976), orientar en este sentido el aprendizaje por parte del docente, requiere reconocer los aspectos instrumentales de la planificación de las actividades docentes, teniendo en cuenta, además, que al proceso de aprendizaje de cada sujeto le precede su historia personal y condición social. La comprensión de los componentes estructurales del proceso - marco institucional, docente que opera como líder formal, sujetos motivados (en el sentido de que toda conducta es motivada)- son referentes necesarios para que el docente elabore el programa o plan de trabajo que le permita diseñar en el plano instrumental, como orientar la totalidad del proceso no perdiendo de vista los condicionantes personales y sociales.

Este argumento fue la base de su crítica a la tecnología educativa (RODRÍGUEZ OUSSET, 1983) consistente en señalar el mantenimiento de una forma de concepción de la resolución de los problemas prácticos de la enseñanza que se supone eficaz, pero que no altera una concepción tradicional de aprendizaje.

Rodríguez Ousset trajo consigo a México, y la siguió alimentando, una tradición en didáctica desde una postura que sostiene el planteamiento del método en didáctica como metodología, es decir, que el planteamiento didáctico no se circunscribe al ámbito del aula y de la escuela. Lo supera, va más allá, en tanto que la relación educativa que ahí se lleva a cabo, tiene consecuencias para el modo de ser de los individuos que se quiere educar. Concepción de hombre y sociedad, el modo en que se despliega

y la manera de implicarnos en el proceso educativo, circundan constantemente las ideas de Rodríguez Ousset sobre el aprendizaje, la didáctica y su objeto, que es la relación entre enseñanza y aprendizaje. Para esta pedagoga, la enseñanza, la relación educativa y sus múltiples condicionantes, entre ellos la evaluación, o la formación docente, son un problema político.

En distintos textos de la obra de Rodríguez Ousset (1974, 1994, 1999b) es frecuente el planteamiento de que, contrario a las posiciones eficientistas, no existe una solución técnica a los problemas de la educación. El análisis de las condiciones sociopolíticas en las que ocurre la enseñanza (el origen de los estudiantes, la posición de los profesores sobre sus propias carencias y de los estudiantes, las relaciones que se configuran, entre otros aspectos), están permanentemente presentes. Su riguroso estudio sobre la obra de Rousseau (RODRÍGUEZ OUSSET, 1999a, p. 20-21) tiene ese signo.

El análisis de su proyecto político-pedagógico, en cuyo contexto es posible interpretar el sentido instituyente de la educación natural y negativa, nos permite reflexionar, una vez más, acerca del cercenamiento que sufre el pensamiento didáctico cuando se lo circunscribe al ámbito exclusivo del aula y, en el mejor de los casos, de la escuela. Coherente con ello, plantea la tarea docente en términos no meramente técnicos sino éticos y morales. [...] En el plano de la práctica educativa y de la institución escolar, la noción de contrato pedagógico en términos existenciales nos alerta sobre las premuras burocráticas y organizativas de la escolarización. Ubica la enseñanza y el aprendizaje en el plano existencial y en el tiempo vivido, no en el cronológico.

Rodríguez Ousset trabajó sobre diversas problemáticas en el ámbito de la didáctica para dar cuenta de la formación docente, las diferencias entre evaluación y control, la evaluación de programas educativos. Afirma que: “La didáctica se mueve en la paradoja entre reconocer la especificidad de toda acción educativa escolar, con sus notas singulares dadas por cada maestro, el grupo escolar, el contenido, el enmarque institucional y social, y la necesidad de señalar líneas para la enseñanza, dar orientaciones, instrumentar para la acción” (RODRÍGUEZ OUSSET, 1994, p. 6).

En relación con la formación docente insistirá en la unidad entre persona y rol (similar al planteamiento sobre el docente como *sujeto entero* de Ezpeleta) y en los problemas que se suscitan cuando se responde con soluciones personales o con posiciones desde ciertos enfoques, en confundir palabras con hechos, intenciones con acciones, ante un saber y un hacer político. Para Rodríguez Ousset, la liberación del maestro implicaría, por un lado, dejar de estar sujeto a la “formación” como una imposición externa, y dejar de tratar de asumir la perspectiva en turno que suponga la solución a los problemas de una práctica social compleja como es la educación, para comprender la docencia

como una puesta en práctica de la libertad como maestro o profesor<sup>11</sup>, signada por un amplio conocimiento de su práctica, de su área de enseñanza, pero también de las dificultades de cada situación.

En relación con la evaluación, insistirá en la especificidad de las prácticas y, por lo tanto, de formas o modelos de evaluación de acuerdo también, con cada situación. Más que verificar si la evaluación se ajusta a un plan de acción, si funciona como aplicación, propone que se realicen juicios de valor a partir de referentes que formen parte de la realidad específica de los sujetos.

El planteamiento de los interrogantes de la evaluación constituye un proceso complejo. Existe, en general, la tendencia a formular interrogantes de tipo descriptivo que sólo señalan la presencia o ausencia de un determinado rasgo o proceso. Este tipo de interrogantes, incorrectos, corre el riesgo de confundir este componente del proceso de referencialización con la relación de indicadores propuesta en algunos modelos de evaluación institucional. En este último caso la evaluación se reduce a constatar la presencia o ausencia de determinados rasgos y su comparación, a efectos del control más que de la evaluación, con normas prefijadas. [...] En mi práctica, en consecuencia, he insistido en la necesidad de concebir a los interrogantes, siguiendo a Figari (1994) como hipótesis en curso de verificación o rechazo. De esta manera, se elaboran interrogantes complejos, que buscan relaciones entre los diferentes elementos inherentes a la situación educativa, que expresan conjeturas acerca de posibles obstáculos, dificultades o logros, etcétera. [La evaluación como juicio y más compleja tendría que ayudarnos a] comprender qué elementos en juego, propios de [la] situación específica, constituyeron las causas de tales resultados, cuáles son los principales problemas y/o las acciones favorecedoras de logros; [...] aportar elementos acerca de las múltiples causas de [los resultados... permitir] a los estudiantes comprender cuáles son los procesos que deben modificar, reforzar, etcétera (RODRÍGUEZ OUSSET, 1999b).

La perspectiva de la evaluación en estrecha relación con la emisión de juicios de valor adquiere un claro compromiso por atender al sentido particular de cada situación; en el planteamiento de Rodríguez Ousset, la evaluación se distancia de la búsqueda de la adecuación a un estándar, y la confirmación del logro de una competencia. “Constituye una interrogación acerca del sentido, el significado de tal o cual acción ¿por qué estos resultados del aprendizaje?, ¿a qué finalidades responde el proceso educativo?” (RODRÍGUEZ OUSSET, 1999b). Control inevitable, necesario y deseable, en la medida en que sepa dar razón de sí, en la medida en que pueda ser interpretado a la luz de las necesidades específicas de profesores y estudiantes.

Resultados de aprendizaje y finalidades educativas, dos maneras de referirnos a un mismo asunto, en distintos niveles, pero con la misma intención: clarificar el modo en que nos acercamos al tipo de ser humano que se tiene proyectado. Preocupación presente en el tratamiento teórico de la

---

<sup>11</sup> En México se usan de manera indistinta los términos maestro o profesor para referirse al docente de cualquier nivel educativo.

formación del ciudadano vía la obra de Rousseau, y que guio, de alguna manera, sus reflexiones desde el terreno de la política y la moral enlazándolas en la teoría y la filosofía de la educación.

### **A manera de balance**

Este texto tuvo el propósito de explorar algunas de las contribuciones de un grupo de pedagogos argentinos exiliados en México, que han aportado trabajo, tradición, pensamiento, intervención e intención renovadora, y de esta manera hacer una contribución a la conversación y reflexión sobre la pedagogía en nuestros países. Es también una forma de interpelación a las nuevas generaciones de pedagogos para que exploren ideas potentes en la puesta en juego en la reflexión sobre los problemas pedagógicos a los que nos enfrentamos en nuestro tiempo.

Las contribuciones se organizaron en cuatro ejes de análisis: Pedagogía: intervención y transmisión; escuela y pedagogía; escuela, gestión pedagógica y disciplina; enseñanza. Como señalé al inicio, la selección tomó en cuenta ideas predominantes en el pensamiento de cada uno, lo que identifiqué como líneas teóricas ordenadoras, así como nociones centrales en el lenguaje pedagógico: pedagogía, escuela, enseñanza.

Las dos líneas teóricas ordenadoras identificadas son, por un lado, la que articula escuela y enseñanza, teniendo como mediador y elemento de discusión a la normatividad pedagógica e institucional, y por otro, la escuela y la enseñanza en sus relaciones diversas con la norma del sistema, y como condición del proyecto humano en el marco del colectivo, como lo piensa la pedagogía.

Las contribuciones de estos autores no eluden que la educación escolar es una cuestión de gobierno, entendido como proyecto político para la regulación de un colectivo. En discusión con la heterogeneidad y ambivalencia de la escuela, mantienen una línea de pensamiento que asume a la escuela como institución pública con capacidad de emancipación y democratización. La crítica pedagógica que constantemente realizan es una forma de intervenirla conceptualmente en sus relaciones con los maestros y el sistema, para configurar la idea de cambio. En este sentido, podríamos decir que la aporía a la que se refiere Bernfeld es saldada en el pensamiento pedagógico de estos pedagogos, en tanto su trabajo dentro del sistema (en la intervención o en la investigación) los posiciona de manera privilegiada para confrontar el carácter ahistórico de las prescripciones pedagógicas provenientes de la teoría pedagógica y la filosofía de la educación, al mismo tiempo que sitúan esas ideas y a la propia escuela localmente, en su contingencia y heterogeneidad.

La escuela, en sus relaciones con los maestros, implica la comprensión de la gestión pedagógica como categoría que articula enseñanza y política. Esta articulación no es menor en un país y un ámbito educativo escolar y pedagógico como el mexicano, en el que la política se relaciona con la norma del

sistema, con el mandato de los funcionarios del sistema de educación pública, y en donde, tal como lo señalara Ezpeleta, la enseñanza se reduce a lo personal, es decir, al ámbito de las decisiones particulares del docente en su aula, al mismo tiempo que es controlado administrativamente.

En la obra tanto de Ezpeleta como de Rodríguez Ousset, la enseñanza es una cuestión institucional y por lo tanto debe ser abordada políticamente, pero no exclusivamente desde parámetros organizativos y administrativos, resultando una dimensión paralela a la pedagógica. Lo que se hace en términos didácticos y los condicionantes del trabajo docente producen una manera de transmitir y conducir a los estudiantes en el conocimiento, lo que tendrá implicaciones para el proyecto político más amplio de país o de mundo.

En este sentido, la comprensión de la pedagogía por parte de estos pedagogos argentinos exiliados, fundada en la militancia por la educación como un derecho y en el desarrollo de su pensamiento en torno a problemas derivados de las prácticas de intervención e investigación, nos muestran un significado de la pedagogía hace ya largo tiempo dejado de lado, al menos en la discusión pública en México. La pedagogía como transmisión e intervención despliega sus operaciones ligada a la doble condición de renovación de los humanos y de la herencia cultural. De ahí que quizá no basta decir que el objeto de la pedagogía es la educación, sino las intervenciones hechas para llevar a cabo las prácticas de transmisión reconocidas como educativas. Estas son líneas teóricas que vale la pena retomar.

Finalmente, quiero anotar dos aspectos relativos a la experiencia de formación de pedagogos en las que las contribuciones analizadas dan lugar a la reflexión. El primero se refiere a que, como profesores de Pedagogía, vemos cotidianamente en las aulas universitarias que sigue perviviendo una interpretación de lo normativo en los dos sentidos criticados por Ezpeleta y Furlan. Lo normativo, no sólo en relación con una escuela fracasada en la realización de los principios modernos liberales, y no sólo de la administración burocrática del sistema, pervive y se confunde. También sucede en relación con las categorías de investigación y de reflexión, o bien se opone “realidad”-teoría o práctica-teoría. En los últimos años, algunos grupos de pedagogos y filósofos de la educación vienen discutiendo sobre la renuncia al carácter normativo de la pedagogía; sin embargo, algo más pasa cuando se critica y se denuncia el carácter normativo de la pedagogía, pero se asume la norma del sistema, o la norma de las categorías de los sistemas de investigación en la experiencia práctica. Tal vez también haya que poner mayor acento en pensar el proyecto pedagógico en vínculo con el proyecto político, si esto aún es posible.

## Referencias

ALFONSO, M. **De huellas, aprendizajes, legados y no retornos**. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1938). México: COMIE-UPN, 2015.

ALFONSO, M. El exilio como viaje de formación y conocimiento: El caso de Azucena Rodríguez Ousset en México (1976-1983). **Historia de la educación - anuario**, Ciudad autónoma de Buenos Aires, v. 17, n. 2, dic. 2016. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200013&lng=es&nrm=iso) Acceso en: 14 oct. 2022.

ALFONSO, M. Contribuciones pedagógicas del exilio argentino de Azucena Rodríguez Ousset en México. In: PAVÓN ROMERO, A.; BLANCO GIL, Y. (Coord.). **Autonomía universitaria y exilio académico**. México: Bonilla Artigas Editores, 2018, p. 185-214.

ALFONSO, M. Exilio argentino y educación: tradiciones culturales y nuevos saberes pedagógicos en México (1974-1983). In: AGUIRRE LORA, M.E. (Editora). **Desplazamientos**. Educación, historia, cultura. México: IISUE-UNAM, 2021, p. 249-280.

BENNER, D. ¿Qué es la pedagogía escolar? **Revista de estudios del currículum**, España, v. 1, n. 3, p. 25-59, jun. 1998.

BERNETTI, J. L.; GIARDINELLI, M. **México: el exilio que hemos vivido**. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura, 1976-1983. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

BERNFELD, S. **Sísifo o los límites de la educación**. Madrid: Siglo XXI, 1975.

CANDIA GAJÁ, A. (Compiladora). **Relatos del exilio**. Escritores argentinos en México. México: Ediciones del ermitaño, 2014.

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

DEWEY, J. **La ciencia de la educación**. Losada: Buenos Aires, 1960.

DIAMANT, A. Narrativas para historiar historias recientes de la educación. In: ARATA, N.; PINEAU, P. (Coord.) **Latinoamérica: la educación y su historia**. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 401-422.

DÍAZ-BARRIGA, A. y GARCÍA GARDUÑO, J. M. La conformación del campo curricular en México. In: **El desarrollo del currículum en América Latina**. Experiencia en diez países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014, pp. 239-267.

EDELSTEIN, G.; RODRÍGUEZ OUSSET, A. El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, IV (12), p. 21-33, sep. 1974. Disponible en: <https://vdocuments.mx/edelstein-y-rodriguez-el-metodo-factor-definitorio-y-unificador-de-la-instrumentacion-didactica.html?page=8> Acceso en: 20 sep. 2022.

EZPELETA, J.; TEOBALDO, M.; VILLANUEVA, G. Educación, ideología y control social. **Los Libros**. Buenos Aires, n. 13, p. 18-23, nov. 1970. Disponible en: <https://ahira.com.ar/ejemplares/13-6/> Acceso en: 10 jun. 2023.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-30, e-21250.052, 2023.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

EZPELETA, J. Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento. In: **Seminario sobre educación y pedagogía**. Departamento de Educación y comunicación, ENEP Acatlán, 1980, p. 25-37.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escuela y clases subalternas. **Cuadernos Políticos**, México, n. 37, p. 70-80, sep. 1983. Disponible en: <http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf> Acceso en: 20 sep. 2022.

EZPELETA, J. La escuela y los maestros: entre el suspenso y la deducción. **Revista propuesta educativa**, Buenos Aires, 3, 5, p. 48-57, ago. 1991.

EZPELETA, J. El trabajo docente y sus condiciones invisibles. **Nueva Antropología**, México, XII (42), p. 27-42, jul. 1992a. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203> Acceso en: 30 sep. 2022.

EZPELETA, J. Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. In: EZPELETA J.; FURLAN, A. (Comps.). **La gestión pedagógica en la escuela**. Santiago de Chile: OREALC UNESCO, 1992b, p. 101-117.

EZPELETA, J. Reforma educativa y prácticas escolares. **Avance y perspectiva**, México, v. 15, p. 268-277, sep.-oct. 1996. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/362579746/Texto-16-Reforma-Educativa-y-Practicas-Escolares-justa-Ezpeleta> Acceso en: 20 sep. 2022.

EZPELETA, J. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, n. 15, sep.-dic., 1997, p. 101-120. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1123> Acceso en: 30 sep. 2022.

EZPELETA, J. Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. In: TENTI F., E. (Org.). **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004, p. 163-177.

EZPELETA, J. Entrevista a Justa Ezpeleta. Entrevistadora: Agueda Marcela Sosa. **Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación**. Córdoba, n. 5, p. 11-29, dic. 2005. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15047> Acceso en: 20 sep. 2022.

FURLAN, A. *et al.* **Aportaciones a la didáctica de la educación superior**. México: ENEP Iztacala-UNAM, 1978.

FURLAN, A. y E. REMEDI. Discurso Curricular, selección de la actividad, organización del contenido: Tres prácticas que se reiteran. In: **Experiencias curriculares en la última década**. Cuadernos del Departamento de Investigación Educativa, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), México: CINVESTAV, 1983.

FURLAN, A. La formación del pedagogo. Las razones de la institución. **Témpora. Pasado y presente de la educación**, Tenerife, n. 11-12, p. 83-92. 1988.

FURLAN, A. El campo de la intervención pedagógica. In: BARRIGA, A. *et al.* **El discurso pedagógico**. Análisis, debate y perspectivas. México: Editorial Dilema, 1989, p. 45-59.

FURLAN, A. **Curriculum e Institución**. Michoacán: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.

- FURLAN, A. Educación... ¿quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 17, pp. 47-50, dic. 1997a.
- FURLAN, A. El trayecto de la nominación. Algunas notas en torno a nuestra identidad de pedagogos. **Innovación educativa**. Universidad de Santiago de Compostela, España, n. 7, p. 233-245, 1997b.
- FURLAN, A. Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. **Perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada, XXVIII, n. 4, dic. 1998a, p. 611-628.
- FURLAN, A. El campo de estudio de la pedagogía. [abril 1998]. Entrevistador: Jorge Servín Victorino. In: **Entrevistas sobre educación**. México: Plaza y Valdés, 1998b, pp. 27-40.
- FURLAN, A. La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar. In: GVIRTZ, S. (Comp.) **Textos para repensar el día a día escolar**. Buenos Aires: Santillana, 2000, p. 17-58.
- FURLAN, A. Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. In Furlan, A., Saucedo, C. L., y Lara, B. (Coord.). **Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en centros escolares**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004, p. 163-178.
- FURLAN, A. y J.A. SERRANO. Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en la educación superior. In Serrano C., J.A. y Ramos M., J.M. (Coords.). **Trayectorias: Biografías y Prácticas**. México: UPN, 2011, p. 73-121.
- FURLAN, A. Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión. **Revista Espacios en blanco**, Buenos Aires, v. 19, p. 17-33, jun. 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801003.pdf> Acceso en: 30 sep. 2022.
- GARCIA M., A. **Pseudo Boecio: Disciplina escolar**. Barcelona: PPU, 1990.
- GARCÍA SALORD, S. Exilio argentino y Educación. Testimonios y huellas (1976-2016). In: **A 40 años del exilio argentino en México**. Ponencia presentada en el Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, ago. 2016.
- GRANJA C., J. **Formaciones conceptuales en educación**. México: Universidad Iberoamericana, 1998.
- GERBAUDO, A. **Políticas de exhumación**. Las clases de los críticos argentinos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986). Santa Fe: Ediciones UNL, 2016.
- GÓMEZ, S. Notas sobre los itinerarios de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell en los años 60, 70 y 80. Los usos de Antonio Gramsci en la construcción de una etnografía educativa. **Astrolabio**, Buenos Aires, (26), p. 373-401, ene. 2021. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n26.24974> Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/24974> Acceso en: 5 oct. 2022.
- HUNTER, I. **Repensar la escuela**. Subjetividad, burocracia y política. Barcelona: Pomares, 1994.
- MARTÍNEZ RIZO, F. Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 027, p. 35-56, sep.-dic. 2001. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf> Acceso en: 10 abr. 2023.

- PALENCIA, J. Origen y contexto histórico del proyecto CCH. In: **Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades**. México: UNAM, 1990, pp. 211-223.
- REMEDI, E. El problema de la relación teoría práctica. In: **Memorias de las III Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la salud**. México: ENEP Iztacala-UNAM, 1979
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (2003). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. **Documento DIE I**. México: DIE-CINVESTAV, 2003, p. 1-14.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. **Colección Pedagógica Universitaria**, Veracruz, n. 2. p. 7-16, 1976.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. Tecnología educativa y teoría social. In: De Alba, A. (Compiladora). **Tecnología educativa**. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1983, pp. 33-41.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. **Perfiles Educativos**, México, n. 63, p. 1-7, ene.-marz., 1994. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206301.pdf> Acceso en: 20 sep. 2022.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. El sentido del autodidactismo rousseauiano. **Propuesta educativa**, Buenos Aires, n. 20, p. 41-45, jun. 1999a.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. La evaluación de dispositivos educativos. **Revista Pedagógica Universitaria**, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, n. 32-33, p. 135-152, jul. 1999b. Disponible en: [https://www.uv.mx/cpue/colped/n\\_32\\_33/la\\_evaluacion.html](https://www.uv.mx/cpue/colped/n_32_33/la_evaluacion.html) Acceso en: 20 sep. 2022.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. **El discurso curricular en la modernidad**. Los aportes de Juan Jacobo Rousseau. 1999. Tesis (Maestría) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999c.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. J.J. Rousseau y la ciudadanía para la modernidad. In: **IX Congreso Nacional de Investigación Educativa**. México: COMIE, 2007, pp. 1-10.
- RODRÍGUEZ OUSSET, A. Exilio, memoria e identidad. In: **A 40 años del exilio argentino en México**. Ponencia presentada en el Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, ago. 2016.
- ROJAS M., I. La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. 2004;9(21):451-476. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002108> Acceso en: 10 abr. 2023.
- SERRANO C., J.A. **Hacer pedagogía: Sujetos, campo y contexto**. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. México, UPN, 2007.
- SERRANO MIGALLÓN. (Coordinador). **El exilio argentino en México a 30 años del golpe militar**. México: Porrúa, 2007.
- SUASNÁBAR, C. **Intelectuales, exilios y educación**. Producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura. Rosario: Protohistoria Ediciones, 2013.

YANKELEVICH, P.; JENSEN, S. (Compiladores). **Exilios**. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

YANKELEVICH, P. **Ráfagas de un exilio**. Argentinos en México, 1974-1983. México: El Colegio de México, 2009.

*Recebido: 16/11/2022*  
*Aceito: 07/06/2023*

*Received: 11/16/2022*  
*Accepted: 06/07/2023*

*Recibido: 16/11/2022*  
*Aceptado: 07/06/2023*

