



PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO de HISTORIA POLÍTICA

Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años

Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

La emergencia de un campo de saberes especializados sobre la educación está estrechamente vinculado a la creación y expansión de los sistemas educativos que, como se sabe, fueron un pilar importante en la constitución de los Estados Nacionales. En este sentido, la progresiva diferenciación y especialización de dichos saberes tuvieron por función la de legitimar, controlar y regular las prácticas, discursos y acciones de los distintos actores educativos. Al igual que otros campos de conocimiento, el proceso de institucionalización de este cuerpo de saberes como “conocimientos científico-académicos” (legitimados socialmente) se desplegó simultáneamente en el campo burocrático-estatal y en el ámbito universitario.

En Argentina, los orígenes de la institucionalización universitaria del campo educativo se remonta a fines del siglo XIX con la creación de la cátedra de Ciencias de la Educación (1896) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y se consolida a principios de siglo con la creación de la Sección de Pedagogía a instancias de Victor Mercante en la novel Universidad Nacional de La Plata. La sanción de la Ley 1.420 y la creación del Consejo Nacional de Educación en 1884 marca el inicio de la constitución del Estado Docente que paralelamente a la expansión escolar, irá creando un cuerpo burocrático-administrativo de inspectores con funciones de control y regulación cuyo foco estará puesto en las escuelas y los maestros. En las décadas posteriores, el acelerado crecimiento del sistema será acompañado por una progresiva complejización de las funciones burocráticas, hecho que

conllevó también un proceso de diferenciando y especialización de estos saberes educativos. Con todo, recién a mediados del siglo XX es donde podemos ubicar una suerte de “refundación” de este campo que se caracterizará por la transformación de los “viejos profesorados de pedagogía” en las nuevas “licenciaturas en ciencias de la educación”, modificación que se inscribe en el proceso más amplio de modernización y profesionalización académica de las ciencias sociales en nuestro país que se produjo durante las décadas del sesenta y setenta¹.

Como se sabe, estos cambios y transformaciones en el ámbito universitario estuvieron atravesados por los procesos de radicalización política y activación social que caracterizaron aquellas convulsionadas décadas, los cuales dejaron su huella no sólo en los debates y discusiones que derivaron en la creación de las carreras de ciencias de la educación en todo el país sino también pusieron en primer plano el vínculo siempre problemático entre intervención intelectual y compromiso político. Ciertamente, la relación entre pedagogía y política no es nueva en la historia de la educación argentina tal como lo demuestra la participación del mismo Victor Mercante en la reforma Saavedra Lamas en 1916, en cambio, lo que si resulta novedoso en la creación de las carreras de ciencias de la educación es la presencia “explícita” en el discurso pedagógico de una voluntad de intervención en la esfera político-estatal.

En este sentido, la pregunta que da título a este capítulo intenta expresar de manera irónica o provocadora, la mezcla de malestar y disconformidad frente al estado de conflicto que, a mi juicio, atraviesa actualmente la comunidad académico-intelectual de las ciencias de la educación. La reforma educativa desarrollada durante la década de los noventa fue quizás el punto de mayor visibilidad de este estado de conflicto que, si por un lado, estructuró los debates del campo respecto del sentido de los cambios y su relación con el resto de las transformaciones estructurales, por otro lado, introdujo otro punto de discusión alrededor de la participación de notorios investigadores universitarios en cargos de gestión estatal. Así, “pedagogos crítico”, “expertos en educación”, “académicos” o “tecno-políticos” fueron (y siguen siendo) distintas denominaciones sobre los que gira una soterrada discusión que

¹ Para un análisis en profundidad sobre los orígenes del campo educativo, véase Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi , “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”, en *Anuario de Historia de la Educación* Nro. 7, SAHE (Sociedad Argentina de Historia de la Educación), 2007.

todavía atraviesa pasillos de facultades, gabinetes de investigación y despachos ministeriales. En buena medida, todas estas denominaciones expresan *sistemas de clasificación* donde nos ubican y somos ubicados por nuestros colegas, que dan cuenta de diferentes posicionamientos político-pedagógicos, esto es, de diferentes formas de entender la relación entre pedagogía y política, que como agentes asumen/asumimos en tanto productores y/o difusores de conocimientos sobre la educación. Más profundamente, este estado de situación también expresa aquello que para muchos se considera una “crisis de identidad” por la que atraviesa este campo de estudios, y del cual estos posicionamientos son sólo una de las muchas manifestaciones de un problema que, por cierto, los excede largamente.

Planteado el problema de esta forma, el trabajo presenta de manera esquemática algunas líneas de interpretación que, si bien no posibilita explicar de manera exhaustiva el origen de estas tensiones, al menos puede servir de guía para futuras indagaciones, y a la vez, como una invitación a seguir profundizando una necesaria reflexión colectiva. Si como señala Bourdieu (1995) el estado de un campo intelectual no es más que la expresión cristalizada de las luchas pasadas, el argumento que quiero desarrollar se plantea como una suerte de ensayo de interpretación que focalizando en las tensiones entre pedagogía y política, presenta una serie de momentos o etapas que recorren la conformación reciente del campo intelectual de la educación².

El punto de inicio de este recorrido se ubica, obviamente, en el período de creación de las carreras de ciencias de la educación a mediados de los años cincuenta y donde ubicamos el “nacimiento del progresismo pedagógico”, o lo que es lo mismo, el comienzo de la discusión sobre la relación entre intelectuales de la educación y política que caracterizaran los años 60 y 70. El segundo momento se inicia con la dictadura militar de 1976, la cual marca un punto de ruptura y desarticulación de un campo intelectual todavía en formación. Son los años del exilio para algunos o de la sobrevivencia para muchos otros donde se desarrollará un proceso de revisión crítica de la experiencia política-pedagógica anterior, y a la vez, de innovación conceptual que se proyectará hasta los primeros años de pos-dictadura. Por último, el tercer

² En este ensayo hemos privilegiado una definición más bien descriptiva de la noción de intelectual como la enunciada por Francois Bourricaud (1990), quien los caracteriza “*como agentes de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social*”, esto es, cuando “*se apoyan en la posesión de un saber para legitimar pretensiones de intervención en la esfera social-ideológica o política*”. De tal manera, utilizaremos esta noción para referirnos indistintamente a investigadores, pedagogos, especialistas o expertos en educación para indicar solamente esta pretensión de intervención en la esfera de la política o más precisamente de la política educativa.

momento si bien los rasgos que lo caracterizan tomaran expresión visible con la reforma educativa de los noventa, las tendencias a la tecno-burocratización de la política y mercantilización del conocimiento, están ya presente en los años de transición democrática tales como la pluralización de las agencias del campo educativo, y particularmente lo que llamaremos estado de “disponibilidad” de los intelectuales de la educación. Hacia el final presentamos una serie de reflexiones que intentan retomar el interrogante inicial.

El nacimiento del “progresismo pedagógico”: Intelectuales de la educación y política en los años 60 y 70.

Como ya señalamos el clima político e intelectual desde fines de los años cincuenta hasta mediados de los setenta estuvo marcado inicialmente por las cuestiones de la modernización y el desarrollo, cuestiones que al calor de los cambios políticos nacionales e internacionales se transformaría en un amplio proceso de radicalización política y activación social³. En este contexto la reconversión de las carreras de Pedagogía en Ciencias de la Educación marca el comienzo de un proceso de (re)configuración del campo pedagógico que, como no podía ser de otra manera, traduciría y recolocaría estos debates políticos y universitarios. A diferencia de otras carreras como sociología y psicología, la especificidad que adquirieron estos procesos estuvo dada por la tensionada convivencia entre las viejas tradiciones pedagógicas y las nuevas corrientes de pensamiento social y educativo, hecho que se iba a manifestar en una heterogénea composición de los perfiles docentes de estas carreras. No obstante, el fuerte sentido fundacional que rodeo la creación de estas carreras constituyó aquel denominador común de todo el espectro docente, sentimiento que si en la superficie fue la expresión particular del optimismo señalado, más profundamente revelaba la voluntad de intervención pública que conllevaba la centralidad de la universidad, y por ende, de los intelectuales que actuaban en ella.

Con todo, esta disposición a participar activamente en la modernización educativa que prometían estas ideas suponía no sólo revertir el estado de los saberes pedagógicos que la mayoría reconocían como deficitarios, sino más importante aún necesitaba dotar de legitimidad a estas intervenciones. En este sentido, el problema de la cientificidad de la

³ El argumento que se presenta en esta sección es una apretada síntesis de lo trabajado en mi libro *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina. (1955-1976)*. (Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 2002)

pedagogía y el balance crítico respecto de las tradiciones pedagógicas (espiritualismo y positivismo) que acapararían los debates educativos expresaban, en última instancia, las disputas alrededor de la definición de nuevos modelos de intervención intelectual. De tal forma, si la figura del “especialista en educación” se constituiría rápidamente en la modalidad dominante al calor de la influencia de las ideas del planeamiento educativo, esta amplia aceptación no debe ocultar las distintas estrategias y finalidades que marcaron su apropiación por parte de cada segmento. Desde esta perspectiva, la conversión al credo tecnocrático de los pedagogos católicos como Luis Jorge Zanotti y Alfredo Van Gelderen, y de los liberales modernizadores como el representado por Gilda L. de Romero Brest, se explica más como parte de diferentes estrategias intelectuales tendientes a posicionarse en relación al Estado, que por las continuidades entre las tradiciones del espiritualismo pedagógico y las noveles corrientes del desarrollismo educativo. En la ductilidad y funcionalidad del “especialista en educación” también se encuentran las razones de la declinación de aquel modelo intelectual residual que caracterizamos como el “pedagogo humanista”, el cual no necesariamente estuvo asociado a determinada corriente político-pedagógico sino que encarnaba un tipo de intervención que no rehusó a insertarse en la gestión práctica pero que, a diferencia de los especialistas, buscó construir su legitimidad desde el lugar de lo universal que representaba la pedagogía.

El golpe de Onganía y la intervención universitaria de 1966 vendría a romper la débil estructuración de un campo que, en rigor, se estaba configurando. En este contexto deben ubicarse los reposicionamientos de los dos segmentos que hasta ese momento habían hegemonizado el debate pedagógico, los cuales estarían marcados por el ascenso de los pedagogos católicos a las principales posiciones de la gestión educativa y la creación del *Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación* asociado al Instituto Torcuato Di Tella (CICE-ITDT) por parte de los pedagogos modernizadores liberales, quienes siguieron de esta manera con un patrón recurrente en esta franja que ante la inestabilidad institucional buscó en la generación de espacios académicos ex-muros una estrategia de autolegitimación frente al Estado. No cabe duda que fue ese lugar vacante de oposición a la reforma educativa, y en general al régimen militar, aquella situación que generó las condiciones para el surgimiento de otro conjunto de nuevas formaciones que comenzarían a expresar una heterogénea franja de sectores radicalizados. De esta manera, la emergencia de nuevas formaciones intelectuales en pocos años desestructuraría el espacio de posiciones que había

caracterizado las décadas precedentes, reinstalando la relación entre pedagogía y política ya no en términos de separación sino desde su inescindible vinculación.

El derrotero de la *Revista de Ciencias de la Educación* resulta una buena muestra de los dilemas y contradicciones de una franja del campo pedagógico que luego de alumbrar el nacimiento del progresismo pedagógico y al calor de la radicalización política se desplazaría hacia un modelo de intelectual comprometido que denominamos “pedagogo crítico”. Por su parte, la acelerada peronización de los universitarios y la radicalización de los católicos, además de constituir un capítulo relevante del proceso de politización de los setenta, también nos revela otro conjunto experiencias que, acotado a ciertos recorridos personales o institucionales, plantearon diferentes formas de intervención como el “acompañamiento pastoral” del *Centro de Investigaciones Educativas* dependiente de la Compañía de Jesús pasando por la jauretcheana formulación del “pedagogo nacional y popular” que encarna Gustavo Cirigliano, hasta llegar al borde de la disolución del intelectual y su subsunción en lo político planteadas por las pedagogías del nacionalismo popular revolucionario.

La llegada de Cámpora al gobierno bajo la convocatoria a la construcción de un “socialismo nacional” dejaría al descubierto las limitaciones y dificultades que conllevaban no sólo derivar propuestas concretas de opciones teóricas tan radicales, sino también de modelos intelectuales contruidos alrededor de la crítica deslegitimadora de las formas de intervención centradas exclusivamente en las cuestiones técnico-pedagógicas. Casi sobre el final de este período comenzaría a esbozarse un movimiento de revisión crítica pero este tibio intento se vería truncado por la dictadura militar. De esta manera, sin todavía haberse conformado y dejando inconclusos aquellos debates intelectuales se cerraba un ciclo ya no sólo del campo pedagógico sino de la sociedad argentina.

Revisión crítica de la experiencia política y procesos de innovación conceptual: Intelectuales de la educación en los años de exilio, dictadura y pos-dictadura.

La dictadura militar de 1976 constituye un verdadero “parteaguas” en la historia nacional no solo por el grado represión alcanzado por el terrorismo estatal sino también por la profunda reestructuración socio-económica y cultural que sometería el régimen militar al conjunto de la sociedad argentina. Dichos cambios significarán para el campo intelectual, y en particular

para el campo educativo, un punto de ruptura y desarticulación de los procesos de modernización cultural iniciados en la década del sesenta. Así, la represión física y el control ideológico que la dictadura descargará sobre la universidad marca, por un lado, la disolución del espacio de posiciones y de los segmentos más radicalizados del campo intelectual de la educación, y por otro, el inicio de un proceso acelerado de vaciamiento del ámbito universitario como espacio académico y cultural. Para amplias franjas de intelectuales e investigadores, la irrupción de la dictadura militar conllevó, en algunos casos el camino del exilio forzoso, para otros -los que permanecieron en el país- supuso el desarrollo de diferentes formas de sobrevivencia y de disidencia intelectual cuando ésta era posible, mientras que muchos otros, sufrieron en carne propia la prisión, la tortura o la muerte.

La necesidad de esclarecer sobre lo acontecido durante esos años y de aportar a la construcción de una memoria colectiva está en la base de los numerosos trabajos periodísticos, testimoniales y académicos producidos en los últimos años, que se articulan más recientemente al debate político-intelectual sobre los convulsionados años setenta. Al respecto, la historiografía educativa sobre el período viene haciendo una contribución importante en esta dirección, explorando diferentes aristas del accionar represivo en el ámbito educativo y universitario como lo demuestran los diferentes trabajos de Carolina Kaufmann (1997, 1999, 2001, 2003 y 2006) sobre los valores transmitidos a través del currículum escolar, las distintas modulaciones del discurso político-pedagógico autoritario y los grupos académicos que los generaban, “mapeando” a su vez, las diferentes expresiones que adoptaron en las carreras de ciencias de la educación del país como también en las distintas manifestaciones que tuvieron en los libros de texto editados en estos años. Asimismo, el libro de Pablo Pineau y colaboradores (2006) recuperando una mirada global, analiza las estrategias de represión y de discriminación que, según el autor, siguieron las políticas educativas en este período⁴. A riesgo de simplificar demasiado, podemos decir, que la producción sobre este tema ha puesto especial acento en revelar la profundidad del carácter destructivo que tuvo la dictadura en materia educativa como también en señalar la forma sistemática que tuvo el accionar militar sobre la vida cotidiana en las escuelas y universidades.

⁴ Cabe mencionar el trabajo pionero de Juan Carlos Tedesco et al. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. (Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985)

No obstante, estas indagaciones han prestado poca atención a las distintas experiencias y manifestaciones de disidencia, resistencia u oposición de individuos, grupos e instituciones durante estos mismos años como tampoco han profundizado en el derrotero seguido por aquella generación de los intelectuales de la educación que animaron los debates político-pedagógicos en los años sesenta setenta. Desde esta perspectiva, podemos decir que si bien la dictadura militar marcó un punto de ruptura para el campo intelectual y universitario en particular, también constituyó un período de profunda revisión crítica de la experiencia político-educativa anterior, de producción intelectual y de innovación conceptual⁵.

Esta situación de diáspora y de desarticulación del espacio intelectual delinearán los límites y posibilidades en que se desarrollaran estos procesos, los cuales se manifestaran en diferentes espacios geográficos (los que se quedaron en el país y los que marcharon al exilio), en diferentes ámbitos institucionales (los que completaran su formación en universidades extranjeras, los que se insertaron en organismos internacionales, los que desarrollaran ciertas formas de disidencia en grupos de estudio) y en diferentes temporalidades (puesto que los tiempos de reflexión fueron diferentes según donde estuvieron).

Estos procesos de revisión crítica de la experiencia político-educativa anterior, de producción intelectual y de innovación conceptual, resultan claramente perceptible en las trayectorias de un segmento del intelectuales de la educación argentinos y latinoamericanos que durante la dictadura militar encontraría en las agencias internacionales no solo un espacio para continuar desarrollando una actividad intelectual sino también una suerte de “paraguas protector” frente a la acción represiva y persecutoria que desde antes de 1976 se desplegaría en el Argentina y otros países del cono sur⁶. Así, las agencias internacionales como la CEPAL y la UNESCO junto con las redes académicas de CLACSO y FLACSO cumplirían en la región latinoamericana un papel destacado en la generación de vías de salida de los países –en algunos casos- y de ofrecer alguna cobertura política y recursos económicos en otros, de

⁵ Las reflexiones que siguen sintetizan los principales resultados de mi tesis doctoral *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, recientemente presentada en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO/ Sede Argentina, 2009.

⁶ El argumento que estamos presentando lo hemos desarrollado con mayor amplitud en Claudio Suasnabar “Intelectuales-funcionarios y organismo internacionales en tiempos de dictaduras: del desarrollismo a los “estilos de desarrollo” en educación”. Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericano*, Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007.

numerosos intelectuales e investigadores que permanecieron en sus países⁷. En este marco se inscribe la experiencia del Proyecto “*Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*” (DEALC) que entre 1975 y 1981 desarrollaría una intensa producción de informes y documentos donde participarán intelectuales e investigadores de la educación argentinos y de diferentes países de la región. Estos procesos de revisión crítica y de innovación conceptual se manifiestan en los debates sobre las limitaciones y contradicciones de la relación entre “desarrollo” y “educación”, y los fracasos del planeamiento educativo, todos tópicos que constituyen los puntos principales de una discusión que dará lugar primero, a la formulación abstracta de “estilos de desarrollo en educación”, y posteriormente a una serie de nuevos conceptos y diagnósticos que serán la base de lo podríamos llamar el paradigma “educación y sociedad” que orientará la nueva agenda de políticas educativas durante los primeros años de los 80’ y particularmente en la década de los 90. Desde nuestra clave de análisis, lo característico de este segmento intelectual es la emergencia de tipo de “intelectual-funcionario” que en un momento de repliegue de los organismos internacionales, o mejor dicho, de momentáneo alejamiento del lugar “consejeros” de gobierno, sus posicionamientos asumirán diferentes modalidades de intervención donde convivirá lo que llamamos un registro discursivo “oficial” con otro claramente “académico-intelectual”. Las tensiones entre estos dos registros discursivos estarán signados por el desconcierto y la revisión conceptual de los postulados que tan entusiastamente difundiera en los años anteriores. Sin embargo, esta relativa autonomía intelectual que ponen de manifiesto estas tensiones se irá progresivamente diluyendo hacia fines de los ochenta.

Bien diferente será el derrotero seguido por otro segmento de intelectuales de la educación que se nucleará en México, país que se convertirá en el punto de confluencia del exilio latinoamericano. Con mayor o menor compromiso político-partidario en las décadas del sesenta y setenta, el exilio argentino congregará a un amplio y heterogéneo grupo de intelectuales de la educación que junto a las actividades de solidaridad y denuncia de violación a los derechos humanos, iniciará también un proceso de “ajuste de cuentas” con las experiencias político-pedagógicas de la década pasada, de producción intelectual e innovación conceptual.

⁷ La inclusión en diferentes proyectos a través de contratos fue la forma principal que adoptó esta acción de las agencias internacionales, así como las becas o subsidios a proyectos constituyó la modalidad que asumieron las redes académicas.

Dichos procesos se darán en el marco más amplio del debate político respecto de la “derrota” - para algunos- o “revisión crítica” -para otros- de los proyectos políticos que se plantearon una transformación social profunda desarrollados en la región, los cuales tuvieron su expresión al interior de las ciencias sociales, y particularmente dentro del marxismo. Este movimiento reflexivo si en un primer momento estará fuertemente sesgado por el debate respecto de la caracterización política de las dictaduras militares, pronto estas discusiones pondrían en primer plano el propio instrumental teórico y su potencialidad para explicar los nuevos rasgos que asumían estas dictaduras militares⁸. Desde el punto de vista teórico, estos debates derivarán en un cambio de la problemática, y a la vez, en una modificación en las formas de pensar la política, que se expresará primero en el desplazamiento de la cuestión de la revolución hacia la cuestión de la democracia, y luego al problema teórico-político de la “transición a la democracia” (Lesgart, 2003).

Las líneas de tensión señaladas están presentes también en los debates político-pedagógicos de los intelectuales de la educación en México. Si en los años sesenta y setenta la disputa mayor fue contra la sociología funcionalista y sus variantes en el campo de la sociología de la educación, a partir de la hegemónica mirada althusseriana y sus derivaciones educativas en las teorías de la reproducción, el proceso de revisión crítica del exilio girará alrededor de los debates al interior del marxismo y sus usos en educación. Así, este ajuste de cuentas se manifestará primero en la crítica al esquematismo althusseriano, que posteriormente derivaría en la recuperación del legado de Antonio Gramsci y Agnes Heller en clave de un neo-marxismo, el cual será la vía de acceso para lo que se consideraba una mejor comprensión de las formas y contradicciones en los procesos de reproducción social y educativa, ya no como reflejo de las estructuras sino como procesos más complejos donde convergen distintas mediaciones que atraviesan y articulan contradictoriamente desde el nivel macro-social hasta el cotidiano escolar⁹. Desde esta nueva matriz serán resignificados no solamente las teóricas crítico-reproductivistas que se difundirán en este período sino más importante aún serán

⁸ Así, la percepción de los cambios operados en el Estado latinoamericano, y la constatación de componentes techno-burocráticos, autoritarios-represivos y modernizadores asociados a los sectores dominantes que expresaban (con sus diferencias) las distintas dictaduras militares, no solamente supuso la necesaria reformulación de las formas de pensar el Estado sino también de las formas de pensar la política, y no menos importante que ello, de las tácticas y estrategias que sustentaron las fuerzas políticas que encabezaron las experiencias precedentes.

⁹ En rigor, este proceso de revisión conceptual en clave neo-marxista sería paralela a una apertura teórica hacia otras perspectivas como la sociología de Pierre Bourdieu que comenzaría a ser apropiado en los estudios educativos.

pensadas en el clima intelectual de recuperación de la idea de democracia que conllevaría a su vez, un cambio en las formas de intervención político-educativas. Al respecto, digamos que la convergencia entre estos procesos de revisión crítica (teórica y política) y de profesionalización académica están en la base del surgimiento de un tipo de “intelectual-investigador” que desde el retorno a la democracia se irá expandiendo y consolidando como una de las formas dominantes del campo académico.

Esta reflexión sobre el pasado reciente también atravesaría las diferentes formas que adoptó el exilio interno. Así, en un contexto signado por la represión, empujados a sobrevivir en un clima de control ideológico, numerosos intelectuales, académicos e investigadores desarrollarían diferentes formas de disidencia intelectual como la Revista *Punto de Vista* y otras publicaciones que junto con otras experiencias como los grupos de estudio conformaría lo que Gregorio Klimovsky llamaría la “universidad de las catacumbas” (Sábato, 1996; Altamirano, 1996). En ese contexto se inscribe la experiencia de la *Revista Perspectiva Universitaria* y del I-IECSE (Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación) surgido a instancias de un grupo de docentes cesanteados en 1975 de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y que muy rápidamente se amplía con la incorporación de investigadores y académicos provenientes de otras universidades nacionales también expulsados por la intervención. La aparición de la Revista en noviembre de 1976, de alguna manera da cuenta en sí misma de este origen, y a la vez, opera como un primer acto de disidencia: una revista que toma como eje los problemas de la universidad, hecha por “ex docentes universitarios”. Bajo la dirección de Rosa María Russovich y seguida por un consejo de redacción compuesto entre otros por Ramón Alcalde, Ana María Barrenechea, Gregorio Klimovsky¹⁰, contaría a lo largo de los dieciocho números que tuvo la publicación como la colaboración de Héctor Felix Bravo, Gregorio Weinberg, Emilio F. Mignone y José Luis Romero (Suasnábar, 2001).

En buena medida, la reflexión de este grupo intelectual expresa las contradicciones entre la mirada de aquella generación que participó activamente en la modernización universitaria hasta la intervención de 1966, y que siguió de manera distante (y en algunos casos) con recelo

¹⁰ El Consejo de Redacción original estuvo integrado por: Rosa María Russovich (Directora), María Luisa Lacroix, Ramón Alcalde, Ana María Barrenechea, Donatella Castellani, Norberto Griffa, Gregorio Klimovsky, Zenón Lugones, Luis Munist, Juan Luis Nodel, Alejandro Russovich y Fernando Storni S.J. Todos a excepción de este último eran hasta la intervención docentes de universidades nacionales.

la radicalización política de los setenta, y aquellos segmentos intelectuales que con diferencias participaron de ese proceso de radicalización. Sin embargo, lo que aglutinaría a este heterogéneo núcleo de profesores e investigadores sería precisamente esa forma de intervención de “disidencia intelectual” durante la dictadura.

Con el retorno a la democracia se cierra esta etapa que como señalamos si bien marca una ruptura y desarticulación del campo intelectual y educativo, también supuso un proceso de revisión crítica, de producción intelectual e innovación conceptual que delinearía un nuevo espacio de posiciones claramente diferente de aquellas que caracterizaron las décadas precedentes. Estos posicionamientos no solo serán la expresión de los distintas reflexiones teórico-políticas sino también de las nuevas formas de intervención (“intelectual-funcionario”, “intelectual-investigador”, “intelectual disidente”) que hemos descrito en los distintos segmentos que, por cierto, confluirán en los primeros años de democracia en la reconstrucción de los espacios académicos y estatales.

Tecno-burocratización de la política y mercantilización del conocimiento: intelectuales de la educación en “disponibilidad” y pluralización de las agencias del campo educativo.

Los primeros años del retorno a la democracia serán escenario de lo que podríamos denominar el proceso de reconfiguración del campo intelectual de la educación, el cual se dará a partir de la convergencia de tres grandes procesos: a) la normalización universitaria, y en particular, la nueva conformación de las carreras de Ciencias de la Educación (planteles docentes, plan de estudios, investigación), b) la emergencia de nuevas agencias (centros de investigación privados, organismos internacionales, fundaciones del campo económico y “think tank”) y c) la reconstrucción de las capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación. Los procesos mencionados al igual que el período de la transición democrática en educación está escasamente investigado tanto por el campo de la historiografía educativa como por el de la política educativa. Aprisionados entre la dictadura militar y las reformas educativas de los noventa, los debates político-educativos y las políticas sectoriales implementadas en los primeros años de democracia continúan siendo un período sobre el cual se sabe todavía muy poco. Es por esta razón, que el argumento que quiero desarrollar en este apartado se apoya en un trabajo colectivo realizado recientemente (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007) que si bien no apunta a cubrir este vacío historiográfico, el “mapeo” de tendencias estructurales del campo

educativo que presenta, nos permiten delinear algunas hipótesis de trabajo a ser exploradas y contrastadas con estudios empíricos y documentales posteriores.

Realizando una apretada síntesis de estos procesos y tendencias, podemos decir, que durante la segunda mitad de la década de 1980, la reconfiguración del campo se caracterizó por una serie de dinámicas estructurales que se proyectan en algunas de las transformaciones de la década siguiente. Una primera tendencia es la ampliación de la base institucional de las agencias productoras de conocimiento del campo educativo. Así, en la universidad, la expansión de las carreras de Ciencias de la Educación y las políticas de estímulo a la investigación desarrolladas a comienzos de la década, generaron condiciones para la reconstrucción de tradiciones y prácticas de investigación empírica que estaban congeladas o inactivas desde los años 60. La tensión entre masivización y los intentos de modernización y profesionalización académica que recorre esta tendencia conformará uno de los motores de los procesos de diferenciación y especialización de las agencias del campo en la década siguiente. Ligada a esta tensión, la consolidación de los centros de investigación privados y la creación de nuevas agencias con diferentes perfiles (organismos internacionales, fundaciones del campo económico y los “think tank”) también marcan la ampliación de la base institucional. A nivel estatal, la creación y/o reapertura de organismos técnico-pedagógicos y la revalorización del planeamiento como política pública marca no solo la recuperación de prácticas de sistematización de datos e investigación orientada al diagnóstico y diseño de políticas sino también un proceso de transmisión “generacional” de experiencias y capacidades profesionales entre quienes participaron de los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduados que recién ingresan a la gestión educativa. No obstante, la tensión entre una cultura burocrática ineficiente y poco profesionalizada, y las nuevas modalidades de gestión centradas en la expertez técnica aparecen con un punto de conflicto no resuelto que atravesará las transformaciones futuras del aparato estatal.

Una segunda tendencia asociada a la expansión de las carreras y a la complejización de las funciones tecno-burocráticas es la progresiva diversificación del mercado laboral. Si bien este fenómeno no es nuevo ni exclusivo del campo educativo sino abarcativo de las ciencias sociales, en educación la progresiva expansión de las actividades profesionales constituye el rasgo principal para carreras tradicionalmente orientadas a la actividad docente y en menor medida a la académica. La disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales, entre otros aspectos, delinear

las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes y de la ampliación de nuevos campos laborales que, a su vez, generaran una demanda de especialización. Como parte de esta tendencia comienza de manera incipiente un rasgo que se profundizará en la década siguiente como es el proceso de tránsito y/o convivencia entre la actividad de gestión educativa sea en el ámbito estatal o privado y la actividad académica de los agentes del campo.

La tercer tendencia es la renovación de los enfoques teóricos y la reforma de los planes de las carreras de Ciencias de la Educación durante esta década. Quizás el rasgo dominante de esta tendencia sea la hibridez que tuvo esta actualización, la cual estaría dada por la convivencia entre la recepción y difusión de nuevas perspectivas (que introdujeran los intelectuales de la educación del exilio externo e interno), y una concepción generalista y normativa todavía fuertemente arraigada. Por ello es que la actualización fue más teórico-política (centrada en los debates sobre el sentido y función de los procesos educativos en la sociedad) y en menor medida en las capacidades técnico-profesionales (como por ejemplo: la teoría crítica de los contenidos, las didácticas y el currículum). En ese contexto, la formación para la investigación se concentró más en la reformulación teórica y los abordajes cualitativos relegando a un segundo plano las metodologías cuantitativas y la estadística como herramienta de indagación.

Ciertamente, los posicionamientos políticos y las modalidades de intervención de los intelectuales de la educación y las agencias del campo en cada uno de estos procesos estuvieron atravesados por el nuevo clima de ideas que caracterizó la transición democrática. En el plano educativo se expresará en la tensión entre los tópicos de la vieja agenda de política educativa y aquellos de la nueva agenda que se fue gestando durante el período dictatorial reseñada en el apartado anterior. Quizás el punto más álgido de esa disputa haya sido el Congreso Pedagógico Nacional que, si por un lado, reveló la fuerte capacidad de intervención de la Iglesia y los sectores católicos, por otro dejó al descubierto las limitaciones de los partidos políticos y sus intelectuales para intervenir en aquellos debates, como también su debilidad para movilizar al conjunto de los sectores vagamente identificados con la educación pública. La derrota del “progresismo educativo” no solo replantearía el sentido de las claves conceptuales largamente elaboradas en los tiempos oscuros de la dictadura (diferente de las que hegemonizaron los años sesenta y setenta) respecto de las funciones del sistema educativo y del rol del Estado sino más importante aún pondrían en primer plano el

recurrente dilema sobre las formas de intervención, y más en general, del papel de los intelectuales de la educación.

La reforma educativa que se inicia a comienzos de 1990 se desplegará en el contexto de los procesos y tensiones antes mencionados y marcará indudablemente la profundización de las tendencias que caracterizan la nueva etapa del campo intelectual de la educación iniciada con la transición democrática. Así, las reformas estructurales pondrán nuevamente a la educación en la agenda pública pero ahora en sintonía con las políticas neo-liberales. La pérdida de centralidad del Estado como articulador de las relaciones sociales a favor del mercado que se operó en la década de los noventa vació de contenido a la política volviéndola una cuestión técnica o de expertos. Esta nueva racionalidad tecno-burocrática es la que está en la base del cambio en el rol de los expertos y que en campo educativo se manifestará el acceso de intelectuales e investigadores a puestos claves de decisión en el Ministerio de Educación en este período.

Como señalamos al inicio, este movimiento de pasaje no es nuevo en la historia reciente del campo sino que ya estaba presente desde la década de sesenta, cuando esta tensión entre compromiso político y actividad intelectual se vuelve más explícita, y a la vez, objeto de reflexión de los miembros del campo. De tal forma, lo nuevo no es tanto la presencia de especialistas sino el rol que adoptan en la construcción de la política y que se manifiesta en el papel central que tuvo un segmento del campo intelectual de la educación en la elaboración e implementación de las políticas de reforma. Este movimiento de pasaje de intelectuales del campo académico al campo burocrático no es un fenómeno particular de nuestro país sino por el contrario, expresa una tendencia más amplia en toda la región, la cual motivó una serie de reflexiones sobre lo que algunos intelectuales consideran como la nueva relación entre investigación social y decisiones políticas (Brunner, 1996) que conlleva según otros especialistas a la emergencia de un nuevo tipo de intelectual que denominan “tecno-político” (Braslavsky y Cosse, 1996).

Si bien acordamos en que esta tendencia es más amplia, el caso nacional presenta ciertas particularidades que deviene de las formas que adoptaron las transformaciones estructurales en nuestro país. En este sentido, los cambios en la política que hemos definido como tendencia a la tecno-burocratización a diferencia de otros países de la región, se dieron en

Argentina en el marco de un proceso de declinación de los “intelectuales de partido”. Si bien el vínculo entre intelectuales y partidos políticos siempre fue una relación conflictiva, si se lo analiza comparativamente con los casos de Chile, Uruguay y Brasil, observamos que hasta los años sesenta los partidos mayoritarios y las izquierdas en nuestro país contaban en sus filas con intelectuales y especialistas que generaban ideas y nutrían de “cuadros técnicos” en los momentos de acceso al gobierno.

La crisis de la política y de los partidos políticos en los años noventa no solo expresa la disolución de ese vínculo de por sí débil que asumió en nuestro país, sino también genera un doble proceso que, por un lado, se manifiesta en lo que podríamos llamar un estado de “disponibilidad política” de intelectuales y especialistas. Esto es, la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado. Por otro lado, y estrechamente ligado a lo anterior, la ampliación y diferenciación de las agencias del campo ha generado un acelerado proceso de “mercantilización” de las actividades intelectuales que se manifiesta en la emergencia de un verdadero mercado profesional de compra y venta de servicios de consultoría, asistencia técnica y producción de investigación orientada a la generación de políticas. Ambos procesos se dan en un contexto de un débil aunque sostenido crecimiento de la profesionalización académica en las universidades (el cargo full time y los incentivos a la investigación) pero de bajas remuneraciones que acentúa el estado de disponibilidad, o lo que es lo mismo, genera una situación de mercado de amplias franjas de intelectuales y especialistas en educación.

Una de las consecuencias de estos procesos es la profundización de las contradicciones al interior del campo intelectual de la educación haciendo cada vez más borroso los posicionamientos políticos e intelectuales. Como ejemplos solo basta mirar las trayectorias intelectuales como Daniel Filmus que pasó de ser Secretario de Educación de la ciudad de Buenos Aires durante la gestión de Carlos Grosso en los 80, y luego en el mismo cargo con Aníbal Ibarra en el 2000, para posteriormente ser Ministro de Educación del gobierno de Néstor Kirchner. Otro caso interesante es el de Juan Carlos Tedesco, “intelectual-funcionario” del Proyecto DEALC en los 80, luego director del IIPE-UNESCO, y más recientemente pasó a revistar como Ministro de Educación del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. O el derrotero aún más interesante de Adriana Puiggrós, que fuera Decana de Filosofía y Letras en

los años de la “primavera camporista” en los setenta y exiliada política en México durante la dictadura, en los años noventa sería convencional y diputada por el FREPASO y crítica de las reformas educativas de los noventa, y más recientemente en el año 2007 se desempeñó como Directora de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires durante la gobernación de Felipe Solá. Perteneciente a una generación más joven y quizás por ello más adaptado a las nuevas tendencias del campo intelectual de la educación, el derrotero de Mariano Narodowski parece señalar otro punto de inflexión en los posicionamientos intelectuales que se expresa en tránsito de asesor de la CTERA en los años ochenta hasta su cargo de Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en la actual gestión de Mauricio Macri.

Reflexiones finales

Seguramente si el lector llegó hasta acá, habrá entendido el sentido irónico del título de este ensayo, y el porqué del carácter polémico de los argumentos planteados. En este sentido, más que proponer una conclusión final que, por cierto, está lejos de ser posible, deseo presentar una serie de reflexiones que retomando la problemática inicial puedan aportar a nuevas indagaciones como a la necesaria discusión colectiva del campo.

Como señalamos en la introducción, la emergencia, diferenciación e institucionalización de este cuerpo de saberes especializados sobre la educación estuvo asociado al propio proceso de expansión del sistema educativa, y se desplegó simultáneamente en el campo burocrático-estatal y en el ámbito universitario. Esta característica fundante es aquella que está en la base de las tensiones entre pedagogía y política que recorren los distintos períodos o mementos de la historia reciente del campo educativo y que se pueden visualizar a partir de la emergencia y declinación de diferentes modelos intelectuales. De tal forma, el “especialista en educación” y el “pedagogo crítico” que surgen en los años sesenta expresa más bien el momento cuando esta voluntad de intervención política se vuelve explícita en el discurso educativo, posteriormente la aparición de los “intelectuales-funcionarios” insertos en los organismos internacionales y el más contemporáneo “intelectual-investigador” durante los años de la dictadura militar y el exilio constituyen el resultado de la creciente profesionalización académica que conllevará nuevos desplazamientos en los posicionamientos intelectuales. Ciertamente, cada uno de estos modelos expresa aquella tensión entre actividad intelectual y la voluntad de intervención política.

En este punto, los pedagogos o científicos de la educación (el lector puede elegir el nombre que más lo represente) en tanto intelectuales de la educación no presentan grandes diferencias con respecto al resto de las ciencias sociales. Quizás lo diferente sea el hecho de tener inscrita en su misma constitución como parte de su *ethos*, la fuerte “carga propositiva” que contiene el discurso pedagógico que explícita o implícitamente interpela al Estado y la sociedad. Si en el caso de las ciencias sociales es factible diferenciar un espacio de producción autónomo, en el caso de los intelectuales de la educación, por esta carga propositiva que impregna sus discursos y prácticas, esta posibilidad de diferenciar una esfera autónoma se vuelve más compleja, en la medida que esa “normatividad” tiende permanente a desplazar la acción de estos poseedores de saberes específicos hacia la intervención política, transformándolos en un tipo particular de reformador social.

Una segunda cuestión, estrechamente relacionada con la caracterización anterior, remite a las distintas modalidades de intervención dentro del campo y a los diferentes tipos de intelectuales que generan. Retomando un libro escasamente debatido en nuestro medio como el de Ian Hunter (1998), nos parece interesante su análisis sobre la relación entre intelectual crítico y burocracia. Al respecto, este autor señala que la emergencia de los sistemas de escolarización masivos fue el resultado de la combinación y disponibilidad de cierto cuerpo de “tecnologías pastorales” y de la expansión de “formas administrativo-burocráticas de gobierno social”, esta particularidad hace que las figuras del intelectual crítico y del burócrata no sean más que dos caras de una misma moneda. Dicho muy sintéticamente, la vocación salvadora del pastoreo y la racionalidad burocrática conforman un continuo en que se mueven los distintos tipos de intelectuales de la educación que buscan su legitimidad por oposición y/o diferencia respecto del otro. No es casual, entonces, que los principios de legitimidad que se argumentan como autojustificación o como crítica, se manifiesten en las diferentes denominaciones como “pedagogo crítico”, “especialistas en educación”, o las más actuales de “académicos” y “tecno-políticos”, las cuales como señalamos al inicio expresan en última instancia *sistemas de clasificación* donde se despliegan las luchas y conflictos al interior del campo.

La última reflexión expresa más bien una serie de preocupaciones que se desprenden del estado actual del campo que, desde nuestro punto de vista, agudizan las tensiones

mencionadas. En este sentido, el estado de disponibilidad de los intelectuales de la educación y la mercantilización del conocimiento conforman dos tendencias que afectan no solo el campo educativo sino el conjunto de las ciencias sociales, y que ciertamente, en los últimos años viene motorizando un debate que reactualiza la cuestión de la relación entre intelectuales y política. De tal manera, si por lado, algunos análisis coinciden en considerar como un avance el abandono de la hiper-ideologización de los intelectuales característico de los sesenta y setenta (Torre, 2004), por otro, también se ve con preocupación la falta de compromiso político que conlleva la profesionalización académica (Svampa, 2007). Lejos de una respuesta contundente sobre esta cuestión, lo cierto, es que estos procesos expresan tendencias globales que en el caso del campo educativo se manifiesta en la creciente internacionalización de las agendas de investigación educativa y de las políticas para sector.

Con todo, la configuración histórica de este campo de saberes especializados en educativa en los distintos países de la región marca diferentes niveles de afectación de estas tendencias como también la forma específica en que se construyó la relación entre Estado, universidad y sistema educativo, la cual delinea el papel asignado de los intelectuales de la educación y sus grados relativos de autonomía. En este sentido, los casos de México y Brasil resultan ilustrativos de estas no pequeñas diferencias por cuanto en ambos países la expansión universitaria alrededor del posgrado y la investigación ha posibilitado un grado mayor de institucionalización y autonomía del campo que se manifiesta en la creación de asociaciones de investigadores como el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) o de programas de posgrado como la ANPED (Asociación Nacional de Posgraduación en Educación) en Brasil. Asimismo, las políticas públicas de apoyo al posgrado y la investigación en estos países también se manifiestan en una mayor profesionalización de la burocracia educativa que si bien mantiene relaciones conflictivas con la comunidad académica, por otro lado, comparte ciertos patrones de comportamiento derivados del fuerte peso de las instituciones universitarias.

Pese a estas diferencias, el estado de disponibilidad de especialistas en educación y la mercantilización del conocimiento en el marco de internacionalización de las agendas de política e investigación educativa también constituyen tendencias presentes en ambos países que al igual que Argentina se manifiesta en el tránsito de la actividad académica a la gestión burocrática estatal o en el ámbito privado que reactualiza las tensión entre pedagogía y política, esto es, entre producción intelectual e intervención política.

