

**UNIVERSIDAD E INTELLECTUALES. EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN LA ARGENTINA
(1955-1976)**

Claudio SUASNÁBAR

Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina),
Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina) y Prof. en Ciencias de la
Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 21

**UNIVERSIDAD E INTELLECTUALES. EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN LA ARGENTINA
(1955-1976)**

Claudio SUASNÁBAR

Doctorando en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina) y Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 8 de abril de 2005 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 21

Agosto de 2006

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsables de edición: Lic. Natalia Chami

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Escuela de Educación
Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: agosto de 2006



Universidad de
SanAndrés

SERIE “DOCUMENTOS DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los Documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.



Universidad de
SanAndrés



La invitación a esta conferencia no sólo motivó que pensara cómo armar la exposición, sino que también me impulsó a reflexionar sobre la investigación, cómo generar y transmitir ciertos conocimientos, y sobre la formación. A partir de esas reflexiones armé un pequeño esquema para la exposición de hoy.

La primera parte va estar concentrada en explicitar, en una suerte de “psicoanálisis en voz alta”, lo que fue la trastienda, la cocina de esta investigación. Entonces a la par que voy presentando cuáles fueron los objetivos problemáticos de la investigación, voy a tratar de transmitirles también qué dudas y contradicciones surgieron en esos momentos.

La segunda parte, que decidí leer para ser más sistemático, tiene que ver con los resultados. La voy a leer porque quiero darle mayor tiempo a la cocina que a los resultados.

Hay una última parte, todavía más pequeña, que excede la investigación y nace de la reflexión que generó hacer este trabajo. Es una reflexión acerca de las tensiones y limitaciones de la constitución del campo pedagógico, del campo

educativo y del campo académico. En ese punto me interesa plantear ciertos temas para poder discutir algunas reflexiones, que se proyectan en el presente como características de limitaciones que hay en el campo de la educación.

Esta es la hoja de ruta que deseo plantearles.

El prólogo del libro¹ que contiene la investigación a la que me voy a referir retrata a partir de dónde surgió la preocupación por este tema de la investigación. Básicamente se centra en la relación de los intelectuales de la educación con la política. Me interesó analizar esa relación en un período nacional particular: las décadas del sesenta y del setenta. Este período se caracteriza, entre muchos otros aspectos, por un proceso de radicalización política. Con esto me estoy refiriendo a en qué medida las alternativas en lo político se vuelven cada vez más “maximalistas”. Entonces abordo la relación de los intelectuales de la educación y la política en un período de radicalización. Voy a ir desarmando esta intención para que se entienda de dónde proviene esta preocupación.

Cuando empecé a hacer este trabajo, durante los años en los cuales el debate en el campo educativo giraba en torno a una reforma y coincidía con el período del gobierno de Menem (1989-1999), estábamos situados en un contexto de transformaciones culturales de la Argentina. Yo cursaba la maestría y una parte de mis profesores, los más académicos, centraban la discusión en cuál iba a ser el rumbo de la reforma educativa. Había y hay otra discusión que se manifestaba en términos de sistemas de calificación: cómo uno caracteriza y clasifica al otro y, al hacerlo, uno mismo se está posicionando. Por ejemplo, si yo digo “ella es una técnica”, estoy haciendo una diferenciación y construyendo un valor, ese valor es la función de la relación entre la educación y la política.

La discusión se conectaba con ciertas denominaciones en el campo de estos intelectuales y abría un espacio de lucha entre los mismos: especialistas, técnicos, tecno-políticos, críticos.

Entonces el primer acercamiento se relaciona con los aspectos subjetivos de la elección de un tema, con los intereses y con la propia historia de cada uno.

¹ Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Ed. Manantial/ FLACSO.

Mi preocupación empezó con las preguntas: ¿por qué se discute en estos términos?, ¿por qué hay ciertas categorías con carga valorativa? Pareciera que es mucho mejor recibirse como intelectual crítico y no lo es tanto si dijera: “yo soy un técnico”. Pero, claramente, resulta más sofisticado decir: “soy tecno-político” o “soy un académico”.

La primera preocupación dentro de esta función subjetiva trataba de vislumbrar qué se sitúa por detrás. Digo que es “subjetiva” porque yo vengo de La Plata, sitio con una particularidad: tiene una historia propia, pero está demasiado cerca de Buenos Aires. Por ende, la herida cultural se encuentra bastante atravesada por esa circunstancia. Se puede ver que el tren entre ambas ciudades, no sólo lleva gente, sino que también lleva ideas.

Por otro lado, La Plata es una ciudad que al no ser la capital, le permite a uno ver de manera distanciada el centro cultural e intelectual del país, que es Buenos Aires. Entonces la mirada distanciada de un platense tiene algo del extrañamiento de aquél que no ha estado allí. Además, esta mirada se conecta con situaciones de la historia de cada uno.

Yo estudié Ciencias de la Comunicación en la época de la dictadura militar, y fue lamentable. Entonces decidí hacer una carrera en serio y estudié Sociología. Trabajaba y hacía dos o tres materias por año. Esta situación me aportó una mirada distanciada de la educación. Interactuar con profesores para quienes la educación no es la cuestión central, aunque sí cuentan con una tradición académica, me sirvió mucho. La historia de cada uno y la elaboración que tiene o tuvo cada uno, por haber hecho política o por haber militado en la universidad, aportan a la mirada.

Y en cierta manera también hay una pregunta alrededor de esto: ¿qué pasó en ese período en el que la política se constituyó en un aspecto central de la vida de la gente? Hoy quizás eso suena anacrónico, hablo de la política en un sentido amplio, como una preocupación alrededor de intervenir en la realidad para obtener un resultado. La idea de la política es como la noción de la modernidad, no hay nada necesario.

Mi idea fue aunar estos distintos elementos subjetivos. Mi pregunta sobre la reforma tenía que ver con el por qué intelectuales discutían sobre la reforma y se asignaban, y auto-asignaban, ciertas categorías.

Ahora, al generar la investigación, se presentaron los problemas ligados a cómo poder formular esas preguntas. Aquí aparece una circunstancia que para mi experiencia fue importante: soy de los que creen que para hacer una investigación en educación se deben ver también otras cuestiones que no son de educación. Porque creo que uno aprende a partir de la investigación de otros, descubriendo de qué manera, con otros objetos de estudio, armaron algo parecido. Tenía por delante la inquietud de cómo poder armar un relevamiento sobre este tema, que incluye a la gente de educación pero es más amplio, y por otro lado pensaba en qué marco teórico encuadrarlo. Éste fue el momento más crítico de la investigación.

El trabajo resultó muy enriquecedor, me detuve a leer un conjunto de producciones de los años sesenta y setenta, sobre todo de intelectuales. Quizás porque este año es un año de conmemoración por los treinta años del golpe militar, hay un mayor acercamiento, pero hace siete años hablar de los años previos al golpe, y particularmente del período de 1966, implicaba una temática que causaba cierto escozor, por razones de distinta índole. Supone ver la antesala del horror que vino después, supone también contemplar las tentativas que se frustraron ahí, porque está demasiado cerca de lo que vino. Entonces el relevo de esa literatura, me permitió saber con quién iba a discutir y sobre todo quiénes abordaron este problema con anterioridad a mí, cómo hicieron y desde qué perspectiva.

Dentro de ese esquema hice el recorte que a mí me interesaba: cuál era la producción académica alrededor de intelectuales y políticos del proceso de radicalización política en el campo intelectual. Esa lectura me permitió observar distintas formas que se utilizaron para abordar este tema.

Los trabajos de Carlos Altamirano, Oscar Terán y Silvia Sigal son los más conocidos y, en general, abordan el problema recortando una franja de eso que podemos llamar el campo intelectual en Argentina. Ellos analizaban la experiencia

de alguna institución en el campo de las ideas, como puede ser el Di Tella, o se detenían a analizar figuras intelectuales, así armaban la trama de eso que se discutía en el período o de ciertos segmentos pertenecientes a aquello que podemos calificar como progresismo.

Cuando yo realizaba este relevamiento, recién se estaban empezando a desarrollar investigaciones más focalizadas por gente de la carrera de sociología. Actualmente hay biografías sobre Gino Germani o tesis sobre la historia de la carrera de sociología. En ese entonces, todavía el estado de la discusión estaba conformando algunas claves.

Indirectamente, esta situación permitía componer una suerte de panorama, esos trabajos erigieron el primer escenario de problemas y de ideas, en el cual mi objeto de estudio, que todavía no sabía precisar, se iba insertando. Cuando investigué qué había específicamente dentro de la bibliografía educativa, encontré que no había casi nada o muy poco. Estaban más preocupados por otros temas. Había algunos trabajos del equipo de Adriana Puiggrós, pero desde una perspectiva que no se relacionaba demasiado con este otro debate que se daba en la historiografía reciente. Aún ahora el debate sobre la historiografía reciente es un debate multidisciplinario –sociólogos que hacen sociología histórica, politólogos que hacen historia política, historiadores– tratándose de un debate que atraviesa el conjunto de las ciencias sociales.

Si observamos la función educativa, parece que solamente se discuten cuestiones conectadas con la educación, pero en realidad envuelve relatos distintos. No estoy diciendo que todos deberíamos discutir lo mismo, pero es una cuestión importante en este momento aclarar qué quiere hacer uno. A veces, medio en broma, llamo a esto “*fair play* académico”. Y para mí eso implica reconocer a quienes me precedieron. Reconocer significa leerlos, tomar de ellos aquello que a uno le interesa, y así discutir con otro. Porque la investigación es una intervención en un campo adonde uno se posiciona y ese posicionamiento debe ser una decisión consciente. La cuestión es que en educación había muy poco y no tenía que ver con esto. Allí se instalaba un conflicto y eso significaba que aquellos que ya habían reflexionado se referían a otros objetos y a otros

intelectuales y, en general, sólo discutían hasta el año sesenta y seis, no avanzaban más adelante.

Yo quería analizar el período con relación a la reforma, aún no había decidido investigar los sesenta, y seguía viendo a Cecilia Braslavsky y a otros discutir y pelear. La cuestión entonces fue observar hacia atrás del período que uno quería ver. Como dice Pierre Bourdieu: “en las luchas presentes está la cristalización de las luchas pasadas”.

Padecí el dilema de todo historiador: cómo periodizar, cómo construir un momento, dónde concentrarnos. Comencé un relevamiento del material de la transición democrática desde el año 83 hasta los años 89/90 antes de la reforma, y no había ni trabajos sobre intelectuales ni trabajos de la relación con la política. También sucedía que, al hablar con otros investigadores, notaba que era muy difícil pensar en los años ochenta. Todavía hoy, independientemente de lo ocurrido durante la dictadura militar, es muy difícil comprender los años ochenta sin entender los sesenta. Estamos hablando de quince años, y quince años en la vida de alguien es mucho tiempo, y más en la vida de esta política. Todo esto me llevó hacia atrás y me decidió a ubicarme en los años sesenta y setenta, asumiendo la periodización consensuada. En este sentido, cuando se construye un trabajo histórico el primer problema es *cuándo empiezo, cuándo término y por qué*.

La década del sesenta no comienza en el año sesenta, para mí va a comenzar en el año cincuenta y cinco, con la caída del peronismo, y la voy extender hasta el año sesenta y seis y un poco más, casi hasta el “Cordobazo”. Luego parto del sesenta y nueve hasta el setenta y tres, los años setenta son más golpistas. Y hago una salvedad, porque alguien puede criticar que todo está muy pegado a la penalización política, la crítica para mí sería: en qué medida yo no veo la dinámica interna de este campo, por qué no pensar una periodización más asociada con esa especificidad del campo. A esto contesto con dos argumentos. Una primera cuestión es que este período, a mi modo de ver, está profundamente atravesado por la dinámica política. Creo que ésta permeó no solamente aquello que ocurrió en la educación, sino también distintas esferas sociales. La segunda

cuestión es que prefiero llegar al setenta y seis y no quedarme en el setenta y tres. Ahí sí la decisión tiene que ver con la especificidad del campo. Por estas razones mi período va a terminar el veinticuatro de marzo de 1976, porque ciertas dinámicas de campo no tienen la temporalidad del setenta y tres. Esa fue una decisión importante y tranquilizadora, en el sentido de decir: éste es el período en el espacio temporal adonde me voy a asentar.

Y todavía estaba presente el compromiso del relevamiento de los trabajos que me precedían. No hubiera podido construir mi propia periodización si no hubiera leído lo que otros enunciaron alrededor de cómo presentaron sus problemas.

Aunque quedaban otros conflictos: ¿con qué categoría?, ¿con qué marco teórico? Esto también me parece importante. A mis tesisas suelo recomendárselo porque es un momento clave, a veces se lo llama “lectura preliminar” o “preguntas iniciales”, no sólo para ver qué se dice acerca de mi tema, sino para saber cómo otros armaron sus objetos de estudio, esto es cómo construyeron sus preguntas, con qué categorías han trabajado.

Por esa lectura, un poco por sociología, observé qué autores aparecían y aportaban conceptos e ideas con relación a este tema. Principalmente dos autores fueron los que más aparecían: uno era Pierre Bourdieu y otro era Raymond Williams. Dos autores bien distintos, con aproximaciones que aportaban una serie de conceptos. Yo pasé dos o tres años leyendo casi todo Bourdieu en castellano, Bourdieu en portugués y en inglés. Si alguno lo ha leído sabe que a veces abrumba esa forma de escritura. En general sucedía que yo leía a Bourdieu, pero cuando me acercaba a los trabajos históricos de investigadores ya formados, muchos de ellos ya no usaban las categorías del mismo modo que lo hacía Bourdieu. Leí a Terán y pensé: nunca voy poder hacer nada como esto. Sin embargo, lo interesante era que ellos citando o no citando a Bourdieu, hacían aparecer el campo, las tomas de posición, las cosas que están en juego. Así también se ve que el historiador no necesita apelar a la cita de autoridad para decir que la está aplicando. Entonces yo decidí hacer eso, aunque sea arrimarse un poco más al tema.

Cuando leía trabajos de educación, había una suerte de competencia filológica por quién era más bourdiano, pero quién lo era más por la cita. Había una disociación entre la discusión teórica y cómo lo cito. Digo esto porque hasta ese momento yo no había escrito ni una página y comencé a plantearme cómo correr la canonización a Bourdieu o a cualquiera, cómo resistir la tentación de hacerlo decir a Bourdieu eso que yo no me animo a decir. Y por otro lado en qué medida también el mismo Bourdieu no me daba respuestas. Seguramente a muchos les pasará con sus referentes teóricos, que uno los quiere y los cuida, pero no es posible todo en la vida y Bourdieu no da respuestas para todo. De hecho, ya han aparecido autores que plantean algunas críticas sobre Bourdieu, que para mí resultan pertinentes.

En general la perspectiva que viene de los países centrales es muy puntual, hago una cita teórica: “toda reflexión social o de pensamiento social está asociada directa o indirectamente al contexto de su función”. Lo más difícil de cierta función es cómo uno, desde el contexto a partir del cual se produce esa reflexión, es capaz de vencer ciertas tendencias más generales, más universales. En donde pareciera pintar la aldea del mundo, Bourdieu es parte de ese mundo, que tiene elementos universales que nos permiten pensar la dinámica de los campos intelectuales pero no específicamente nuestro propio campo intelectual. Entonces tomé una decisión que me costó muchísimo y pensé que todos iban a criticar: esa categoría de campo, es una categoría que funciona como un presupuesto que se tiene, se supone que se va a encontrar, y que además va a requerir una suerte de control metodológico de nuestro responder, de no asumir ese presupuesto hasta el final de la investigación. La idea sería la siguiente: yo parto del supuesto de que es posible y es probable que entre este conjunto de intelectuales haya un campo. Un campo quiere decir que hay un espacio de posiciones que disputan por una legitimidad alrededor de cierto capital que en este caso sería la educación. Entonces el presupuesto no es que haya intelectuales, sino que haya campo.

Por esa decisión en distintas páginas no hablo de campo, me refiero a ese conjunto de individuos, y los nombro con un término neutro: “espacio de producción”, “espacio pedagógico”. Lo interesante no es decir hay campo o no hay

campo, sino mostrar las condiciones sociales que producen o no un campo de discusión intelectual, en este caso el campo educativo. Cuando digo condiciones sociales me estoy refiriendo a que la respuesta a esa pregunta es una respuesta que el investigador no hace en términos empíricos, sino doctrinales. Una opción en términos teóricos y metodológicos: poder ubicar la energía no tanto en la cita de autoridad, sino en el trabajo empírico de lograr demostrar que efectivamente acá hay una posición, un intelectual que está discutiendo. En su momento no lo tenía tan claro.

La otra cuestión también teórica o metodológica se relacionaba con que estaba hablando de intelectuales de la educación y me pasé años leyendo discusiones sobre el concepto de intelectual desde Gramsci, Mannheim y Weber. Casi todos han reflexionado sobre alguna forma intelectual. Digo qué hice yo, y no quiere decir necesariamente que eso haya que hacer, determinadas cosas no volvería a hacerlas o las volvería a hacer con otra razón. Tampoco creo que para una tesis de maestría sea preciso leer hasta el último libro de Bourdieu.

El director de tesis debe allanar el camino y decir: estos son los padres, estos los hijos, estos son los nietos y esto si querés no lo leas. Es la condición de uno mismo y de un país periférico.

Sin embargo, especialmente el problema que tenía era cómo hacer operacionalizable a esta idea intelectual. Grants me daba una explicación de ciertos lugares, pero cómo hago para recortar: ¿da lo mismo el maestro de la escuela, el portero, el que escribe un libro de pedagogía? Toda esta discusión generaba una dificultad, porque se saltan categorías, quizás porque estaba más preocupado por la discusión alrededor de los intelectuales, que por ver en qué medida esas categorías me permitían a mí recortar una serie de objetos.

Entonces, en este punto tomé otra decisión importante en términos metodológicos. Primero explicitar que renuncio a debatir sobre los intelectuales y pienso en un uso de la categoría intelectual en términos descriptivos. En ese sentido, al inventar una definición más descriptiva de la noción de intelectuales, hago una doble operación, como lo vi en Silvia Sigal, una intelectual que hace muchos años que vive en Francia y fue en Argentina una de las primeras que hizo

esta reflexión sobre los intelectuales y la política. Hice un seminario con Silvia y me calmó, porque ella también hizo descriptiva la visión intelectual. Lo tomó del autor francés Françoise Ulrich quien en un libro muy interesante, define a los intelectuales como agentes de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social. Esto sucede cuando se apoyan en la posesión de un saber para legitimar pretensiones de intervención en la esfera social, ideológica y cultural.

Es una definición que no es esencial, no está diciendo qué es un intelectual, sino que me permite reconocer a un intelectual como este agente de circulación de nociones, una definición operacional. Intentaba decir que resulta preciso tener una definición operacional. Pero sin una definición más descriptiva la pregunta es: ¿cómo hago para marcar el punto de especificidad que tiene que ver con qué es un intelectual? ¿A qué se dedican en educación? Entonces ahí sí me sirvió la reflexión “gramsciana”, en el sentido de la idea amplia de hegemonía que tiene Gramsci, la idea de que todo proceso de hegemonía es un proceso pedagógico y que hace del político una suerte de pedagogo. Invierto ese argumento y digo que en todo pedagogo hay o se expresa una voluntad de intervención política y de lo que se trata entonces es de describir cuál es la relación particular que se establece entre la educación y la política.

Así como todo político es un pedagogo, yo invertí eso y pude centrar la discusión, que era lo primero que a mí me interesaba, en la relación entre los intelectuales de la educación y la política.

Hay un punto relacionado con esta definición de intelectual que sería preciso aclarar, para mi definición no sucede que alguien dedicado a la psicología del niño no sea intelectual, sino que para mi objeto de estudio no me servía todo lo que fuera didáctica o psicología.

Esta definición de los intelectuales más esta idea no canónica del campo, me llevó al primer marco teórico. Sin embargo faltaban definir varias nociones: cómo iba a entender esta relación entre educación y política.

Ciertamente en un momento dado sentí que no estaba diciendo nada y necesitaba construir mis propias categorías. Mi descubrimiento fue pensar que esa relación entre educación y política se puede caracterizar y escribir a través de dos

grandes registros, de dos grandes dimensiones de análisis. Una es la que yo voy a llamar modalidades de intervención, esto es, si yo quiero leer cuál es la relación entre educación y política, tengo que ver la modalidad que interviene en el qué quiero decir. Yo ahora estoy interviniendo desde un lugar en el cual mi enunciación está cargada con cierta legitimidad. Una cosa distinta sería que yo estuviera interviniendo como si fuera Daniel Filmus y les contara sobre la discusión de la Ley General de Educación. El lugar de la enunciación del contenido marca una modalidad entre educación y política. Aquí estoy haciendo una suerte de metareflexión de esta relación entre educación y política. La otra modalidad de intervención está asumiendo que la política está interviniendo específicamente sobre la política educativa: modalidades de intervención fue una categoría que me permitió conformar modelos y figuras del intelectual.

Estoy señalando que voy a dar una tipología que me permite armar una suerte de modelos para poder analizar las fuentes intelectuales. Armé modelos, una tipología para caracterizar algunos intelectuales y entonces me refiero al pedagogo humanista: esta es una definición propia. Por estas cosas, cuando uno es capaz de conceptualizar alrededor de su trabajo empírico, uno siente que aportó un granito de arena. Y esta noción la fui definiendo a medida que desarrollaba el trabajo.

La otra cuestión que considero crítica, fue cómo definir el corpus de fuentes para analizar. Digo fuentes porque la investigación fue más bien de análisis documental, cuánto más nos asentamos en el trabajo histórico más fuentes aparecen.

Mi tema era los intelectuales, y decidí privilegiar las revistas como principal fuente por varias razones. Entre ellas porque las revistas político-culturales o las revistas institucionales son vehículos que me permiten analizar intervenciones de grupos intelectuales que, a la vez que intervienen en la realidad, se posicionan.

No digo que todos los intelectuales piensen lo mismo que yo, que marcan cierta línea. Es más, uno puede pensar una misma revista también como un campo. Por un lado me permite ir estructurando las posiciones del campo y por el

otro cuenta con la ventaja de que poseen una periodicidad. Si las leo a lo largo del tiempo, puedo seguir las contradicciones, las descripciones.

Esta decisión me contuvo porque al ser un período tan largo necesitaba algo que sostuviera la historia. Las revistas me dieron otro nivel de análisis: los intelectuales no se hallan en el aire, sino que están insertos en instituciones, pertenecen a corrientes de opinión, y las instituciones, al menos en el período en que yo estudié, tienen una incidencia en las dinámicas que se dan. Quiero decir que al leer las revistas me di cuenta de que no era lo mismo ser estudiante o investigador en la ciudad de La Plata que en Buenos Aires. Uno va viendo cómo se va conformando el cambio intelectual de los años sesenta –piensen que este período no es de radicalización política sino de institucionalización en las ciencias sociales– donde se crea un mundo nuevo en el cual aparecen las ciencias sociales modernas. Antes de ese período se hablaba de las humanidades plásticas.

Aparecen las ciencias sociales, se convierten las carreras de pedagogía y ciencias de la educación, y entonces sucede la irrupción de un conjunto de metodologías y perspectivas de profesionalización en la producción de conocimientos sobre metodología sistemática.

Las instituciones albergaban ciertas dinámicas que marcaban las condiciones de los debates en el caso particular de lo que yo analizaba. Las revistas institucionales permitían determinados debates y tenían una sincronía según la institución, también había elementos diferenciales. Esto va ser más importante en el año sesenta y seis porque en Buenos Aires se produce la renuncia masiva de profesores y en La Plata, al seguir investigando, me di cuenta que la renuncia es un fenómeno muy porteño. El efecto que tiene lo que ocurre en Buenos Aires, esa cuestión institucional, lo descubrí como una dimensión de análisis en mi trabajo de investigación. Al principio no lo había pensado, pero noté que en el trabajo empírico pasaban cosas distintas. Y también la otra dimensión institucional que era la carrera.

No sé si logré del todo mi cometido con este libro, cuanto más tiempo transcurre me doy cuenta que hay cosas que cambiaría. Lo interesante es que uno

pueda dar cuenta de la articulación de esos niveles porque le permite mostrar cuál es la especificidad de aquello que se está estudiando y cuáles son las cosas que no se aplican por la especificidad, sino por la articulación con otros procesos. En la historia hay tendencias generales y hay contingencias, uno arma una línea argumental pero debe cuidarse de la tentación teleológica que es plantear desde el vamos que las cosas fueron así. La historia tiende a ser teleológica, de buenos y malos, en general los malos siempre ganan y ahí hay algo que hace ruido. Es preciso intentar buscar las zonas grises y en todo caso dejarle a los actores, y permitirse a uno mismo, ese grado de libertad de elección, que todos los jóvenes de ese momento pudieron tener.

El segundo corpus tomó a los intelectuales relevantes que no tenían grandes participaciones en estas revistas, intelectuales que cuentan con una referencia pero que son difíciles de encuadrar en grupos. Entonces el segundo corpus agrupó una serie de libros.

Por eso los libros fueron la primera fuente, lamentablemente muchos de los intelectuales que yo estaba estudiando fallecieron, entonces también por ellos decidí leer los legajos de los profesionales de las universidades.

Los legajos de antes eran la vida de uno, estaba todo. Por ejemplo, el legajo de José María Lunasi, pedagogo, personaje platense, anarquista, combatiente en la guerra civil española: una personalidad. Él entra antes del peronismo y uno ve su legajo y allí encuentra toda la información.

Los legajos resultaron una fuente importantísima porque ahí pude conocer muchos datos y eso permitió que armara sus biografías. Muchos de ellos se formaron desde el auto-didactismo, en ese sentido esas biografías son jurisdicciones sociales.

El tercer corpus de fuentes fueron las entrevistas. En el libro señalé que por una cuestión, más bien de temeroso, no uso los relatos de las entrevistas como fuente porque toda la discusión sobre memoria se plantea alrededor de esto.

Si me preguntan sobre la investigación, yo no estoy diciendo qué pasó, estoy armando esa especie de artefacto que yo explico y me incluyo a mí mismo

en él. Suponiendo que pudiera explicarles cómo fue, sería terriblemente caótico. No creo que se pueda porque en realidad estoy mirando qué hice, desde ahora.

Contando con esos problemas, opté por trabajar a partir de muchas entrevistas y no tratarlas como material empírico. Sin embargo, armaron un orden de las piezas que en muchos aspectos estaban deshilvanadas. Las entrevistas permitieron terminar de conformar un argumento verosímil. Y a la vez, me permitieron reencontrarme en lo personal con la historia y con la tradición de mi propio campo. Con las biografías se evidenciaba cuánto de esa vida tiene que ver con mi vida y yo no lo sabía. En ese sentido, de algún modo somos parte de aquellos que nos precedieron, lo digo en término intelectual, en término de campo.

Por otro lado, cuando empecé a estudiar sociología no me fue del todo bien en la educación. Los trabajos que me identifican se ligan con una tradición intelectual y me siento parte de la historia. Marx dice: “la cabeza de los vivos está empecinada por las ideas de los muertos”. Hacer este trabajo me permitió entender en qué medida estaba yo a nivel del campo. Estas discusiones alrededor de cuál es el lugar de los intelectuales de la educación están inscriptas en esa historia. La historia de las Ciencias Sociales de la Argentina es una historia riquísima, en la medida en que todos nosotros podemos reencontrarnos con esas tradiciones nos volvemos más fuertes. Esa sensación de sentirse heredero, en el sentido de reconocimiento más allá de que uno no va a repetir lo mismo.

Si bien mi preocupación empezó con la reforma, además de estar discutiendo sobre el polimodal, también se están disputando el modelo intelectual de cómo construir un campo. Ser consciente de eso le hace bien al propio campo y a nosotros para saber las maneras de intervenir.

PREGUNTAS

Pregunta: Surgen muchísimos interrogantes a raíz de toda esta discusión del armado de dimensiones de categorías. Me quedo en uno: las dificultades que aparecieron con la definición de intelectual y las posibilidades de encontrar una definición. ¿Esto no te llevó a comprender las razones de esas otras

investigaciones que habías mencionado antes, por qué se tomaba el caso Di Tella en donde justamente la figura está mucho más delimitada, no te hizo pensar en cambiar el foco?

Respuesta: Es muy difícil hacer la historia de una institución sin contar con un relato más general. En la historiográfica educativa, no sabés qué paso en determinados períodos. Yo preferí elegir el campo intelectual porque me permitió armar el primer relato. Mi opción fue esa porque no había un relato y la idea de campo me permitía armar ese argumento. No digo que así sea más fácil, quizás sea más difícil.

P: Me preguntaba si vos igual tomaste las instituciones específicamente de Buenos Aires. ¿Cuándo hablas de campo, cómo lo empezaste a mapear? ¿Con las personas, las revistas? ¿Cómo armaste el mapa?

R: No te puedo contar el proceso, puede ir y venir. Si vos ves el libro está armado en distintos niveles de complejidad, en clima de plantear el debate intelectual. Para contar esta historia tengo que situar las claves, las coordenadas del período en donde se va a cumplir. Ahora, en el otro nivel, los debates específicamente universitarios, ahí sí tocó la institución. Lo que se discute en la universidad tiene que ver con esta otra discusión. Y en Buenos Aires era una cosa y en La Plata otra. Las carreras se convierten por profesores que vienen de otra formación, con materias nuevas, entre otras cosas. Luego las formaciones de intelectuales, los que serían los grupos. Parece que lo importante se situaría igual que al contar una novela: tenés que presentar los personajes, presentar el escenario y la tensión dramática. Está estructurado en esa secuencia. Las revistas me permitieron que armara esa realidad del cincuenta y cinco al setenta y cuatro. El mapa te lo brinda la manera en que vos vas trabajando esa base empírica, esto que estás armando es el relato de eso que está pasando. Me parece que esto depende de cuánto hayas procesado tu propia pregunta. Sino el camino te puede llevar hacia cualquier lado. Es necesario tener la suficiente garra y resistencia en las preguntas que uno tiene, porque en el medio pasan otras cosas, todas muy interesantes.

P: ¿Cuáles fueron los hechos por los que tomaste la mirada de los intelectuales?

R: La idea surgió un poco de la lectura de las fuentes y de las entrevistas. La idea del pedagogo humanista apareció a partir de eso que decían los profesores en algunas entrevistas, esos profesores que son letrados, que saben de todo. Hoy no tenemos ese grado de especialización, gente que tiene formación y viene de las humanidades. Aún no habían irrumpido las Ciencias Sociales modernas y por eso había esa mayor especialización en el conocimiento. Especialmente porque estos profesores no sólo son reconocidos por cuánto saben sino por su actitud como individuos: la idea de maestro. Alguien capaz de transmitir sus conocimientos, un tipo de intelectual que en el campo de la educación no rehuyó de la intervención en la política. Pero va a intervenir en la política desde el lugar de lo universal. El especialista en educación es más moderno. Pero el pedagogo nacional y popular es algo bien distinto, muy de la época. Ahí son las fuentes y las entrevistas las que te van ayudando a construir.

P: Lo interesante en vos es esa manera de abordar la realidad. Yo veo trabajos en los que está la teoría enunciada y después la realidad y los resultados de la indagación. Me dan lástima y producen un aburrimiento terrible. Y realmente me interesa la descripción de la realidad, lo demás no me importa nada. Y hay otros trabajos en que también los resultados son el producto de una mirada teórica y eso ya es demasiado.

R: De alguna manera coincido. Eso que comentaste acerca de la mirada y la diferencia desde sólo la educación y la mirada que es atravesada por la sociología. Algo que me preocupa en algunos autores de educación: ellos convierten a los docentes en actores privilegiados del sistema educativo, como si fuesen héroes. Tienen una mirada épica en vez de verlos como trabajadores, básicamente como lo que son: ocupantes de un rol laboral. En fin, despojados de una verdadera mirada sociológica, eso me parece incorrecto: es preciso insertar los fenómenos de la educación en el sector educación como en el lugar de trabajo.



Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- Nº1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº2 ABDALA, Félix. Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación. Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- Nº8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- Nº9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- Nº10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- Nº11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- Nº12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA con Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- Nº13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.

- N°14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)**. Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N°15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina**. Marzo de 2005; 17 páginas.
- N°16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**. Junio de 2005; 39 páginas.
- N°17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**. Julio de 2005; 22 páginas.
- N°18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**. Octubre de 2005; 22 páginas.
- N°19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**. Marzo de 2006; 38 páginas.
- N°20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.