

Apellido y nombre: Amar, Hernán Mariano

Título de la ponencia: “Las apropiaciones intelectuales de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)” (proyecto de Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Sede Argentina. Directora: Dra. Mónica de la Fare).

E-mail: hernanamar@hotmail.com

Formación de grado y postgrado: Licenciado Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires), Profesor en Ciencias Sociales (Instituto Superior del Profesorado San Agustín) y Candidato a Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina).

Introducción

El proyecto de Tesis titulado “Las apropiaciones intelectuales de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)” propone el análisis de la producción de conocimiento a partir de los usos sociales o “lecturas de auctor” de Pierre Bourdieu efectuados por los agentes y agencias del campo educativo argentino en el período histórico comprendido por los años 1971-1989, de manera de indagar las primeras apropiaciones intelectuales y las continuidades, rupturas y/o reformulaciones en los debates educativos abiertos en/por la transición democrática. El trabajo concibe y enmarca estos usos o apropiaciones de la sociología bourdieuana, por parte de las instituciones y sujetos que ocupaban ciertas posiciones específicas en el espacio educativo argentino, como tomas de posición (epistemológico-políticas) tendientes a perpetuar o instaurar una visión (científica) legítima sobre el mundo social, el campo universitario, el rol de los intelectuales, y el campo de la Educación.

Nuestra investigación indaga, específicamente, los usos sociales de Bourdieu desplegados en múltiples espacios de convergencia y conflicto sociales del campo educativo argentino: el Estado, las empresas privadas, los centros de producción de conocimiento y/o emprendimientos educativos de la Región Metropolitana entre 1971-1976 y 1983-1989: en este sentido, y a partir de un recorte en la red discursiva histórica y social, analizamos las apropiaciones efectuadas por las carreras de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, y las investigaciones difundidas por las editoriales y revistas científicas especializadas en Educación. Respecto al período inaugurado por el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983), el proyecto de tesis aborda la producción de conocimiento de los intelectuales argentinos en el exilio (en realidad, en los “exilios”), fundamentalmente en las instituciones universitarias y revistas político-pedagógicas de México, los organismos internacionales como la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) y/o la “universidad de las catacumbas” (expresión que sirvió para denominar las actividades y el conocimiento generados en los espacios de disidencia intelectual enmarcados por la “cultura del miedo” en Argentina).

La producción de conocimiento especializado sobre Educación a partir de los usos sociales de la obra de Bourdieu es problematizada en nuestro estudio a través del concepto de “campo científico”.

Así como el sociólogo francés definió el campo de la epistemología como un microcosmos social constituido por disciplinas y agentes que tienen a la ciencia como objeto de reflexión (Bourdieu, 2003a), por analogía enunciamos que el campo educativo argentino está constituido por un conjunto de disciplinas, agentes y agencias que toman a la Educación como objeto de reflexión desde una perspectiva científica, y luchan por detentar el capital científico en sus múltiples formas a través de la perpetuación o instauración de una visión legítima sobre las relaciones entre Estado-Sociedad-Mercado y Educación, las jerarquías disciplinares, los métodos y técnicas de investigación, los objetos de estudio prestigiosos, los derechos de “entrada” y el control recíproco entre pares-competidores. En este sentido, las apropiaciones intelectuales de Bourdieu para producir conocimiento científico sobre Educación son comprendidas como estrategias discursivas, determinadas por unos habitus científicos asociados a ciertas posiciones en el campo, orientadas a la conservación o subversión (según el caso) del monopolio de las definiciones dominantes sobre la “ciencia normal”.

Las luchas discursivas entre disciplinas, agentes y agencias por la posesión privilegiada del capital en disputa, y los modos o maneras en que se manifestaron en el campo educativo argentino son dilucidadas en la investigación a partir de la articulación de las perspectivas sociológica e histórica: “Baste decir que la separación entre la Sociología y la Historia es una división desastrosa. (...) Toda Sociología debería ser histórica y toda Historia sociológica” (Bourdieu y Wacquant, 2005; 141). En este sentido, y siguiendo también a Neiburg y Plotkin (2004), nuestro trabajo se enmarca en una “sociología histórica de la producción del conocimiento” científico sobre Educación.

A continuación se expondrán los avances del primero de los tres capítulos de la Tesis. En las próximas páginas se situarán las primeras apropiaciones intelectuales de la sociología de Bourdieu, efectuadas por algunos agentes y agencias productores de conocimiento especializado sobre Educación entre 1971 y 1976, en el marco de una ofensiva intelectual tendiente a la instauración de una visión científica (legítima) alternativa y opuesta al “pensamiento tecnocrático de la Educación” profesado por los pedagogos católicos que controlaban fundamentalmente las agencias estatales de planificación educativa durante la “Revolución Argentina” y los liberales modernizadores nucleados en el CICE-ITDT,¹ y también a las pedagogías para la “acción social y política” que no contenían reflexiones teóricas y metodológicas racionales dispuestas por el nacionalismo popular revolucionario o izquierda peronista.

1. Sobre las primeras apropiaciones intelectuales de Bourdieu en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación en Argentina: breve estado del arte.

¹ En 1967, en el marco del Instituto Torcuato Di Tella, se creó el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) (Suasnábar, 2004).

La recepción y apropiación de la obra de un intelectual en campos ajenos y periféricos al de su producción, distribución y consumo originarios, aparece signada por la fragmentación y la dispersión producidas por un conjunto de restricciones locales tales como la disponibilidad (irregular) de las traducciones, la historia de los campos de producción simbólica y su relación con los campos económico y político (Martínez, 2007). En este sentido, la llegada de Pierre Bourdieu a la Argentina tampoco pudo escapar a estos condicionamientos, y su inserción en los campos de las Ciencias Sociales y de la Educación siguió un recorrido particular, diferente al trayecto trazado en Francia: las primeras traducciones al español que circularon en nuestras librerías fueron “Campo intelectual y proyecto creador”, un artículo incluido en el libro “Problemas del estructuralismo” publicado por Siglo XXI en 1967 (Baranger, 2008; Baranger, 2009);² “El sentimiento del honor en la sociedad de Cabilea”, editado por Labor en 1968 (Baranger, 2009),³ y “Condición de clase y posición de clase”, un texto incluido en el libro “Estructuralismo y Sociología” comercializado a partir de 1969 (Baranger, 2008).⁴ Por su parte, el primer libro de Bourdieu (redactado en colaboración con Jean Claude Passeron y Jean Claude Chamboredon) que tuvo una gran acogida por parte de algunos sociólogos argentinos fue “El oficio de sociólogo”.⁵ en primera instancia, la obra epistemológica fue leída en francés, y luego, en versiones mimeografiadas en castellano (Martínez, 2007; Baranger, 2008; Baranger, 2009).

Recién a principios de la década de setenta comenzó una tímida circulación y/o apropiación de su sociología del Arte y de la Educación: en 1972, Nueva Visión incluyó en el libro “Sociología del Arte” un artículo escrito por Bourdieu titulado “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”,⁶ y según Suasnábar (2004) Revista de la Universidad, de la Universidad Nacional de La Plata, publicó en el número 24 (1972) “El artista en la ciudad. Para un replanteo político de la función de las vanguardias estéticas”, un texto del antropólogo Néstor García Canclini en el que se proponía, desde una perspectiva bourdieuana, una crítica a las prácticas artísticas vanguardistas desarrolladas en el Instituto Torcuato Di Tella; respecto a la recepción y los usos sociales pertinentes en/para el campo educativo argentino, entre 1968 y 1971 Emilio Tenti Fanfani, motivado más por sus inquietudes de militante político que por intereses sociológicos, accedió por recomendación de

² Bourdieu, P. (1967) “Campo intelectual y proyecto creador”, en AAVV, Problemas del estructuralismo. México, Siglo XXI. Este texto de Bourdieu tuvo escasa repercusión, porque la mayoría de los sociólogos se mostraron más preocupados por las ideas de Godelier publicadas en el mismo libro (Baranger, 2008).

³ Bourdieu, P. (1968) “El sentimiento del honor en la sociedad de Cabilea”, en J. G. Peristiany (comp.) El concepto del honor en la sociedad mediterránea. Barcelona, Labor.

⁴ Bourdieu, P. (1969) “Condición de clase y posición de clase”, en José Szabón (selección) Estructuralismo y Sociología. Buenos Aires, Nueva Visión.

⁵ En una entrevista que Martínez realizó a Emilio Tenti Fanfani el 30 de noviembre de 2003 en Buenos Aires, el intelectual argentino enunció que “El oficio de sociólogo” “circuló mimeografiado en algunos medios académicos, como los vinculados a FLACSO ya por 1971” (Martínez, 2007; 7)

⁶ El artículo de Bourdieu incluido en el libro “Sociología del Arte”, de la colección dirigida por Szabón, fue traducido por Violeta Guyot.

Ricardo Costa⁷ a la lectura de “La reproducción” y “Los estudiantes y la cultura” mientras realizaba en pleno contexto del Mayo Francés y sus efectos sociales el Diploma Superior en Investigación Política en la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París,⁸⁹ y en julio de 1971 Juan Carlos Tedesco (desde la dirección de Revista de Ciencias de la Educación) comenzó a publicar algunos artículos con apropiaciones intelectuales de Bourdieu y Passeron.

Las primeras apropiaciones intelectuales de la sociología de Bourdieu en el campo educativo argentino se desplegaron en un contexto de aceleración de la radicalización política. Estas “lecturas de auctor” (tomas de posición político-educativa) fueron dispuestas por nuevas agencias y agentes pedagógicas con el objetivo de instaurar otra visión científica (legítima) sobre las relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación.

2. La temprana recepción del “reproductivismo educativo” bourdieuano-passeroniano en un contexto de radicalización política.

A partir de la autodenominada “Revolución Argentina”, el campo universitario fue intervenido por sectores de las Fuerzas Armadas proclives a la Doctrina de la Seguridad Nacional, que consideraban a las agencias de Educación Superior, y sobre todo a algunas facultades como Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, espacios de formación de la “subversión”. La avanzada del gobierno de Onganía sobre las universidades públicas dispuso la emisión del decreto ley N°16.912 que suprimía el cogobierno y los consejos superiores, y convertía a sus autoridades en interventores sujetos estrictamente a los designios de los funcionarios educativos nacionales (Buchbinder, 2005).

Las instituciones universitarias nacionales de Tucumán, La Plata, Litoral, Córdoba y Buenos Aires se opusieron al decreto ley. Los edificios de las facultades de Medicina, Filosofía y Letras, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires fueron ocupados por estudiantes y profesores; las autoridades de la “Revolución Argentina” contrarrestaron con una represión feroz, configurando lo que luego se conoció como “La noche de los bastones largos”: en Exactas, la Guardia de Infantería ingresó al edificio y apaleó a los manifestantes (Buchbinder, 2005).

La intervención en la Universidad de Buenos Aires impulsó la renuncia y/o el exilio de un número considerable de agentes productores de conocimiento del campo de las Ciencias Sociales. A partir de entonces, la investigación social migró, entre otros, al Instituto Torcuato Di Tella (reducto de

⁷ En Francia, Tenti Fanfani se aproximó a la obra de Bourdieu por intermediación de Ricardo Costa, intelectual argentino que, luego, difundió por vez primera al sociólogo francés en la Universidad Nacional de Córdoba (Martínez, 2007). Costa concurrió a los seminarios dictados por Bourdieu en el país galo entre 1970 y 1974 (Baranger, 2008).

⁸ Entrevista con Emilio Tenti Fanfani, 6 de junio de 2012.

⁹ En 1971, tras regresar de Francia, Tenti Fanfani trajo “La reproducción” a la Argentina (Martínez, 2007), pero no se dedicó a difundir su sociología de la educación (Entrevista con Emilio Tenti Fanfani, 6 de junio de 2012).

los “germanos”) y el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales (CICSO), espacio de los intelectuales de izquierda (Baranger, 2008).

La intervención en la Universidad Nacional de La Plata, en cambio, no fue acompañada de acciones represivas contra los agentes universitarios, y la mayoría de los profesores permaneció en las cátedras sin prescindir de la crítica a las medidas de la nueva política educativa. Esta situación particular permitió que un grupo de profesores renunciando en la universidad porteña continuara con el oficio de la docencia en la casa platense de altos estudios (Suasnábar, 2004).

A pesar de la intervención a las universidades, el gobierno de Onganía no pudo detener el proceso de radicalización política en las instituciones académicas: los jóvenes universitarios protestaban contra la injerencia policial y el aumento de los costos de los comedores escolares. El campo universitario comenzó a ser acusado de legitimar el orden social vigente (Buchbinder, 2005).

Ante este estado de cosas, la militancia y la vía revolucionarias fueron visibilizadas por muchos estudiantes y profesores universitarios como las únicas salidas posibles a los regímenes dictatoriales y sus políticas opresoras y censoras. Una minoría formó parte de las filas de la “izquierda marxista”; otro grupo considerable de las agencias del interior del país se embarcó en los movimientos cristianos afines a las propuestas impulsadas por el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín en 1968 (estas agrupaciones fueron tocadas por el proceso de radicalización al interior de la Iglesia Católica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo); otros, el segmento más numeroso, iniciaron una reformulación del peronismo (“izquierda peronista”, “nacionalismo popular revolucionario” o “izquierda nacional”) a la que, luego, se incorporaron católicos integristas (algunos de ellos conformaron los cuadros de organizaciones como Montoneros) (Buchbinder, 2005).

A partir de 1966, y decididamente tras los sucesos del “Cordobazo”, el peronismo generó una ruptura con la Universidad hija de la Reforma al captar fuertes adhesiones en el movimiento estudiantil. La intervención de Onganía, indirectamente, propició un proceso de “peronización de los universitarios”: la pérdida de autonomía y la violencia estatal hicieron sentir por vez primera a los estudiantes y profesores las mismas desdichas que, otrora, sufriera el movimiento proscrito (Barletta, 2000).

Como consecuencia de este proceso, en el campo universitario emergieron, por ejemplo, las Cátedras Nacionales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en su mayoría propuestas “no oficiales” que cuestionaban la orientación de las Ciencias Sociales evidenciada en el período 1955-1966 (Malimacci y Giorgi, 2007): integradas, fundamentalmente, por jóvenes egresados de la carrera de Sociología, las “Cátedras” nacieron tras el vacío institucional dejado por los profesores renunciando y/o exilados luego de la “La noche de los bastones largos” (Buchbinder, 2005).

Los profesores de las Cátedras Nacionales acusaron a sus formadores de poner los problemas, métodos y conceptos de las Ciencias Sociales al servicio de los sectores dominantes (Puiggrós, 2003a). En las “Cátedras” se desarrolló el cuestionamiento a la enseñanza y la investigación científica de cuño estructural-funcionalista (“sociología científica”) e introdujo el estudio de la realidad nacional a partir de la lectura de intelectuales del campo nacional y popular (Barletta, 2000): todos los esfuerzos se destinaron a la construcción de una sociología crítica que, a través de ciertos enfoques teóricos y metodológicos, abordara la resolución de los problemas nacionales desde una perspectiva latinoamericana y tercermundista (Puiggrós, 2003a).

Las Cátedras Nacionales, además, se transformaron en espacios de discusión y producción de conocimiento para la batalla ideológica de la “militancia de superficie” de la Juventud Peronista.¹⁰ Esta fracción “no armada” de la JP concebía al peronismo como un fenómeno revolucionario perteneciente a los movimientos de liberación nacional del Tercer Mundo: el marco teórico adoptado por sus agentes para polemizar contra la izquierda marxista, que juzgaba al peronismo de “movimiento nacional burgués” incapaz de llevar a cabo la revolución, combinaba el film “La batalla de Argelia” (Gilo Pontecorvo), “Los condenados de la tierra” (Frantz Fanon), “El capital” (Karl Marx); “Fenomenología del Espíritu” (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), “Humanismo y estrategia en Juan Perón” (Horacio González), Lenin, Ernesto “Che” Guevara y los “pensadores nacionales” como John William Cooke, Juan José Hernández Arregui, Rodolfo Puiggrós, Arturo Jauretche y Abelardo Ramos (sus miembros creían en la posibilidad de síntesis entre el marxismo y las luchas de los movimientos nacionales contra el imperialismo, por eso los trabajadores peronistas eran representados como el elemento disponible para la revolución) (Feinmann, 2010).

El nacionalismo popular revolucionario profesado por los profesores y estudiantes universitarios desde las Cátedras Nacionales, entonces, no sólo embistió contra la sociología científica representada por Germani, sino también contra la izquierda marxista y sus marcos teóricos europeos. Para la nueva izquierda del campo universitario, el marxismo desconocía las especificidades nacionales (Suasnábar, 2004; Buchbinder, 2005).

Otra de las propuestas político-pedagógicas críticas y opositoras al régimen de la autodenominada “Revolución Argentina”, y específicamente, al gobierno tecnocrático de la Educación y la “ciencia normal” en el campo educativo argentino fue Revista de Ciencias de la Educación (Suasnábar, 2004), una agencia científica especializada en la producción de conocimiento sobre Educación dirigida por Juan Carlos Tedesco, por entonces un joven intelectual perteneciente a las primeras generaciones de egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad

¹⁰ El otro brazo que constituía la Juventud Peronista era la vertiente armada hegemonizada por Montoneros. El grupo originario de la organización guerrillera buscaba la síntesis entre marxismo y cristianismo para guiar al peronismo hacia la construcción del socialismo nacional: leía, fundamentalmente, Teilhard de Chardin, Camilo Torres y tomaba clases con Conrado Eggers Lan en Córdoba –Eggers Lan creía encontrar en “Manuscritos económico-filosóficos de 1844” la articulación entre cristianismo y marxismo- (Feinmann, 2010).

de Buenos Aires. Desde las páginas de RCE se produjeron los primeros usos sociales del “reproductivismo educativo” de Bourdieu y Passeron: el análisis de su estrategia discursiva nos permitirá situar los modos o maneras en que la teoría de la reproducción fue incorporada por los habitus científicos de sus agentes productores de conocimiento, de manera de comprender estas primeras apropiaciones intelectuales como tomas de posición tendientes a disputar el capital científico detentado por otros agentes y agencias del microcosmos social.

3. Los primeros usos sociales de Bourdieu en/desde Revista de Ciencias de la Educación (RCE).

En una primera etapa de su estrategia discursiva (desde el primer número de abril de 1970 hasta el número seis de noviembre de 1971), Revista de Ciencias de la Educación se posicionó como un enunciador dispuesto a cualquier discusión pedagógica en pos de la construcción de un nuevo conocimiento científico sobre la Educación: la invitación a un intercambio de ideas sin restricciones ideológicas planteada en el primer editorial operó como una crítica al cierre de los debates dispuesto por la estrategia de conservación desplegada por los agentes y agencias en posición dominante en el campo educativo argentino (Suasnábar, 2004). Fue en esta primera fase, caracterizada por el “pluralismo pedagógico”, donde ubicamos el primer y “accidental” uso social de la obra de Bourdieu en el campo de la Educación en Argentina: la traducción y publicación en el número 5 (julio de 1971) de un artículo escrito por Jean Claude Filloux¹¹ titulado “El proceso de enseñar-aprender y la investigación en Ciencias de la Educación”, que incluía una referencia a la edición francesa de “La reproduction” impresa por Seuil.

En realidad, la inclusión del texto de Filloux (1971) formó parte de una estrategia de subversión diseñada por RCE para disputar el capital científico detentado por los agentes pedagógicos católicos que controlaban fundamentalmente las agencias estatales de planificación durante la “Revolución Argentina”,¹² y confrontar también con los liberales modernizadores renunciantes en la UBA tras la intervención, que a partir de 1970 recuperaron parte de su fuerza relativa en el espacio educativo tras el retorno a la gran escena del debate intelectual y la legitimación otorgada a las orientaciones generales de la reforma educativa propuesta por el gobierno de facto de Onganía.¹³ Como “recién llegados”, ubicados en una posición social dominada y dotados de un

¹¹ Filloux (1971) fue presentado como profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Nanterre, Francia.

¹² Más allá de sus diferencias en materia política y pedagógica, los intelectuales católicos devenidos en funcionarios de Onganía profesaron un tecnocratismo de orientación cristiana que no se diferenció demasiado de los liberales modernizadores que renunciaron en UBA después de la intervención de la autodenominada “Revolución Argentina” (Suasnábar, 2004).

¹³ En 1970, liberales modernizadores como Romero Brest fueron invitados a participar en los debates intelectuales de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, organizadas por la empresa Olivetti y auspiciadas por la gestión del Dr. Dardo Pérez Ghillou en la Secretaría de Cultura y Educación. Más allá de haber sido relegados de las discusiones y proyectos de la reforma educativa que terminó en la sanción de la Ley Orgánica de Educación (Resolución 994/68), y de haberse opuesto

habitus científico en constante formación y transformación, los editores de la agencia científica especializada en Educación desplegaron a través de este artículo una toma de posición crítica contra esos grupos pedagógicos y su pensamiento técnico de la Educación objetivado en la construcción y difusión de una investigación científica meramente operatoria o aplicada que imposibilitaba la emergencia de una ciencia acumulativa y la formulación de nuevos problemas, métodos, técnicas y explicaciones capaces de abordar integralmente las relaciones pedagógicas escolares.

La referencia a “La reproducción” de Bourdieu y Passeron enunciada por Filloux (1971) para legitimar una “Ciencia de la Educación” fundada en una perspectiva sociológica susceptible de “escapar a la determinación interna del campo pedagógico y aprehender (...) cómo la escuela con sus rituales juega un rol de protección con respecto al peligro de cambios institucionales” (Filloux, 1971; 34), también fue utilizada por RCE para tomar posición contra unos especialistas o técnicos de la Educación cuyos habitus científicos generaban una “ciencia normal” que, más allá de sus variantes discursivas, determinaba la producción de investigaciones que analizaban las relaciones pedagógicas escolares de manera endógena y/o se negaban a problematizar la función de conservación de la educación institucionalizada respecto a la estructura social.

La estrategia discursiva dispuesta desde la primera edición para subvertir el estado y orden de las posiciones en el campo educativo argentino continuó en la segunda etapa de Revista de Ciencias de la Educación ya no desde el posicionamiento del “pluralismo pedagógico”, sino a través de la radicalización de las prácticas pedagógicas. La aceleración de la conflictividad política y social tras la caída de Onganía, el breve gobierno de Levingston y la búsqueda denodada de un acuerdo político por parte de Lanusse también determinaron la agudización de los conflictos político-educativos al interior del microcosmos social, redefiniendo y reorientando los habitus científicos y tomas de posición de sus agentes y agencias:¹⁴ en el caso de RCE, con Suasnábar (2004) sostenemos que, a partir del número 7 de abril de 1972, su propuesta discursiva pasó a fundarse en las teorías, métodos y conceptos de la izquierda marxista, y en la difusión de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, la sociedad desescolarizada de Iván Illich y los textos de Paulo Freire.

De todos modos, válido es decir que en esta segunda etapa de la estrategia discursiva de subversión los agentes editores y colaboradores de RCE se inclinaron, predominantemente, por el estructuralismo para comprender los fenómenos sociales y/o el “reproductivismo educativo” para analizar las determinaciones entre la Escuela y las estructuras sociales: prueba de estas afirmaciones

políticamente a la iniciativa impulsada por el gobierno de Onganía, los liberales modernizadores aceptaron la invitación para recuperar cierta fuerza relativa y gravitación en las discusiones del campo educativo argentino y acercarse a las posiciones de poder en materia educativa. En realidad, las jornadas evidenciaron que, pese a las diferencias políticas, los intelectuales-funcionarios católicos y los liberales modernizadores acordaban los modos o maneras de orientar una reforma para solucionar los problemas educativos nacionales: ambos grupos coincidían en la creación de un nivel intermedio entre primario y secundario para diversificar las orientaciones del sistema educativo, y en la articulación entre la educación escolar y el mercado laboral a través de la planificación educativa estatal (Suasnábar, 2004).

¹⁴ Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012.

son las tomas de posición críticas que la agencia científica especializada en Educación enunció en un editorial del número 10 (octubre de 1973) respecto a los discursos y prácticas pedagógicas de Illich y Freire (en este número especial sobre la “desescolarización” se puso en duda los aportes de estos pedagogos porque no tenían en cuenta las relaciones entre la educación escolar y la lucha de clases), y en artículos del mismo número que cuestionaban los usos efectuados por algunos intelectuales de la izquierda peronista sobre la propuesta illichiana (Suasnábar, 2004). Especialmente para su Director, Juan Carlos Tedesco, los habitus científicos de los intelectuales apropiados por el “peronismo revolucionario” orientaban sus prácticas pedagógicas hacia la acción política y social más que a la reflexión epistemológica y metodológica sobre la Educación, por eso sus propuestas no aportaban un conocimiento científico y racional para los agentes que producían y leían la publicación: si bien la pedagogía freiriana contenía algunas formulaciones reflexivas sobre la educación popular, que permitían desmontar los mecanismos ideológicos subyacentes a las didácticas, carecía de respuestas a las demandas educativas de los sectores populares; por el contrario, los marcos conceptuales producidos por la izquierda marxista resultaban más articulados y con rigor lógico para pensar científicamente las relaciones entre Educación y transformación social.¹⁵

La obra del filósofo francés Louis Althusser se convirtió, puntualmente, en una de las referencias teóricas obligadas para estos agentes de RCE porque les permitía explicar, entre otras cosas, la reproducción de las relaciones sociales de producción a través de los Aparatos Represivos del Estado, y fundamentalmente, de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) encargados de inculcar la ideología dominante en los sujetos;¹⁶ la sociología de la Educación de Bourdieu y Passeron, por su parte, les ofrecía nuevas ideas para analizar las relaciones entre la Escuela y la reproducción de las desigualdades de origen social, y los vínculos entre educación escolar y estructura social. El estructuralismo marxista althusseriano (en general) y/o el “reproductivismo educativo” bourdieuano-passeroniano (en particular) permitieron a estos jóvenes productores de conocimiento reformular y/o reforzar los esquemas de visión y división de sus habitus científicos definidos ahora por el principio de la “educación crítica para la transformación social”, de manera de continuar con la generación (con nuevos recursos científicos) de prácticas heterodoxas contra la ortodoxia de los grupos pedagógicos que profesaban una visión técnica de la educación.¹⁷

¹⁵ Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012.

¹⁶ Con la publicación de “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado” en 1970, Althusser se convirtió en referencia primera para los intelectuales de la izquierda marxista.

¹⁷ El desarrollismo impulsó y legitimó una visión tecnocrática de la Educación que se materializó en una planificación educativa soportada por los conocimientos de unas ciencias y teorías orientadas al diseño de políticas públicas (Economía de la Educación, sociología científica de cuño estructural-funcionalista, teorías del capital humano) y la resolución de problemas inherentes al desarrollo económico mediante la creación de carreras científicas y técnicas capaces de formar recursos humanos escasos necesarios para el campo de la producción (Tedesco, 2012). Esta manera de concebir y articular la Educación y la Economía a través de la planificación estatal posicionó de manera privilegiada a los especialistas de la educación, que a través del ejercicio de la “neutralidad científica” y la producción de conocimientos “asépticos” o “despolitizados”, se proponían resolver las fallas (técnicas) del sistema educativo (Suasnábar, 2004).

Concretamente, el método y los conceptos de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron contribuyeron con la elaboración de nuevas tomas de posición críticas contra la planificación educativa desarrollista impulsada por la tecnocracia cristiana a partir del gobierno de Onganía,¹⁸ y la producción de conocimientos “asépticos” o “despolitizados” de los liberales modernizadores refugiados en centros independientes del Estado como CICE-ITDT (la tecnocracia de orientación laica liderada por Gilda Romero Brest): fundamentalmente contra unas prácticas discursivas, determinadas por unos habitus científicos definidos por el principio común del “tecnocratismo educativo”, que sostenían la “neutralidad” de la Escuela y su articulación/relación con la función de “promoción social” (aquella construcción que concebía al sistema educativo como un árbitro institucional encargado de fomentar la igualdad de posibilidades y la movilidad social intergeneracional a partir del reconocimiento del mérito, talento, don y/o esfuerzo individuales). En este sentido no fue por azar que, en esta fase de radicalización de RCE, los usos sociales de Bourdieu y Passeron efectuados por Juan Carlos Tedesco, Jean Claude Passeron, Rafael Roncagliolo y Tomás Amadeo Vasconi hayan sido enmarcados en una ofensiva intelectual caracterizada por la explicitación y problematización de las dimensiones políticas o ideológicas presentes en las relaciones pedagógicas escolares que reforzaban las estructuras sociales, de manera de romper con las prenociones de “imparcialidad” y “ascenso social” asociadas al sistema educativo por parte de los especialistas y planificadores: así, en “El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático”, publicado en el número 7 de abril de 1972, Tedesco sentenciaba que la reforma educativa¹⁹ impulsada por el gobierno de Onganía no fue concebida como un “hecho político” por parte de la mayoría de los agentes del campo educativo argentino (funcionarios, docentes, directivos; autoridades, productores de conocimiento), sino tan sólo como una oportunidad para aplicar las últimas metodologías y técnicas pedagógicas y psicológicas que legitimaban, por

¹⁸ Nos referimos fundamentalmente (no excluyentemente) a ese grupo de discípulos de Juan Mantovani que Puiggrós (2003) nominó como “derecha liberal-conservadora”, que ocupó posiciones relevantes de poder en los organismos educativos estatales durante la autodenominada “Revolución Argentina”. A diferencia de los liberales modernizadores liderados por Romero Brest, que defendían la educación pública y laica, estos intelectuales impulsaban los intereses privados del liberalismo católico en materia educativa; pese a sus diferencias, coincidían en el sentimiento antiperonista y la necesidad de establecer vínculos políticos y pedagógicos con los organismos internacionales.

Este grupo pedagógico católico liberal (integrado por Luis Jorge Zanotti, Alfredo Van Gelderen, entre otros) se formó con la doctrina de la Iglesia Católica, cuerpo de ideas que combinó con el espiritualismo liberal de Mantovani y las técnicas de política educativa de Ignacio Rivarola. Opuestos a la pedagogía religiosa ultramontana y el conservadorismo pedagógico laico, esta fracción de intelectuales con una fuerte orientación técnica ocupó cargos en las agencias de planificación educativa estatal y/o universidades a partir del gobierno de Onganía: luego del desplazamiento del ultraconservador José María Astigueta de la Secretaría de Cultura y Educación (que tenía muy mala relación con los sectores más “modernos” del liberalismo católico), y del emplazamiento de la nueva gestión de Pérez Guilhou, el nuevo Subsecretario de Educación Dr. Emilio Fermín Mignone los convocó como asesores del equipo ministerial (vale decir que en los sesenta, el grupo estuvo fuertemente determinado por la obra del franquista Víctor García Hoz, un intelectual que articuló la pedagogía conductista con el espiritualismo católico para orientar la producción científica hacia la generación de dispositivos de control basados en técnicas de medición, por ejemplo, del rendimiento escolar) (Puiggrós, 2003b).

¹⁹ “El texto de la reforma es un producto del cruce entre el trascendentalismo católico más oscurantista con una selección de materiales de los cursos latinoamericanos de planeamiento educativo, de UNESCO, de la CONADE, del Pontificio Ateneo Salesiano, de los franquistas Víctor García Hoz, Millán Puelles y R. Zaballoni, además de alguna literatura pedagógica clásica en la época como las obras de Gastón Mialaret, Lorenzo Filho y Maurice Debesse” (Puiggrós, 2003b; 55).

ejemplo, la disminución de los años de escolarización primaria y secundaria a través de la creación de un nivel intermedio; la omisión o desconocimiento de lo “político”, generada por discusiones intelectuales que reducían el destino y la eficacia de la reforma a cuestiones meramente pedagógicas, les impedía advertir que el éxito de la aplicación de las innovaciones educativas dependía de las características de la estructura social y de su inserción en una agencia escolar cuya función primordial, siguiendo a Bourdieu y Passeron de “La reproducción”, era ajustar su estructura de relaciones pedagógicas a las necesidades de reproducción del orden social existente:

Muy sintéticamente, esto puede ser formulado en los términos de Bourdieu y Passeron, diciendo que la educación adecua su funcionamiento interno al cumplimiento de su función externa: función social de conservación y de reproducción del orden existente (Tedesco, 1972; 58).

Tedesco (1972) también utilizó el “reproductivismo educativo” bourdieuano y passeroniano para criticar el sesgo economicista de la planificación educativa impulsada por el “desarrollismo ingenuo”, que demandaba exclusivamente al sistema educativo la correspondencia con los requerimientos del desarrollo económico (mediante la creación de carreras técnicas y profesionales) sin tener en consideración las relaciones de clase a nivel nacional y el sistema de dominación y dependencia internacionales. Este economicismo, sustentado en una visión técnica de la Educación y profesado por los agentes defensores de la reforma educativa que promovían a todo vapor el “cambio” y el “desarrollo” (uno de ellos, Antonio Salonia),²⁰ olvidaba la función de la escuela como reproductora de la estructura social desigual a través de la selección y asignación de posiciones según el origen familiar. La creación de carreras técnicas y profesionales no hacía más que continuar con el ajuste de la oferta educativa a las posibilidades y restricciones objetivas relativas a los grupos y/o clases sociales:

(...) Pero –apoyándonos nuevamente en Bourdieu y Passeron- no advierten que hacer esto implica reintroducir las otras funciones de la educación (funciones sociales) bajo la apariencia de funciones técnicas. Esto sólo es posible omitiendo relacionar con una determinada estructura de clases el sistema económico al cual se subordina el sistema de enseñanza y considerando obvia una demanda económica concebida como independiente de las relaciones de fuerza entre las clases (P. Bourdieu, J. C. Passeron, La reproducción, Minuit, 1970) (Tedesco, 1972; 58).

La lectura en lengua francesa de “La reproducción” permitió a Tedesco criticar a una “derecha” del campo educativo argentino que legitimaba una reforma de impronta “nacionalista” y/o “conservadora” (especialmente al Subsecretario de Educación Dr. Emilio Fermín Mignone y sus

²⁰ Salonia fue Subsecretario de Educación de la Nación durante la presidencia del Dr. Arturo Frondizi, y miembro del equipo de asesores del Dr. Mignone, Subsecretario de Educación durante la gestión del Dr. Pérez Guilhou, tercer Secretario de Cultura y Educación del gobierno de facto de Onganía.

asesores Luis Jorge Zanotti, Alfredo Van Gelderen y Antonio Salonia),²¹ y mostrar el carácter reproductor e ideológico del sistema escolar y sus reformas que se amparaban, para justificar los cambios necesarios, en ideas y argumentos provenientes de la Pedagogía y la Psicología instrumentales. En el libro de Bourdieu y Passeron impreso en 1970 por la editorial francesa Minuit el Director de RCE, que había quedado marcado como estudiante por la enseñanza de la Lógica y la Filosofía de la Ciencia del Profesor Gregorio Klimovsky, encontraba además una estructura de razonamiento lógico-deductiva sólida para construir y exponer el conocimiento científico.²²

Con la traducción y publicación en el número 8 de agosto de 1972 de “Los problemas y los falsos problemas de la ‘democratización’ del sistema escolar” de Passeron, Revista de Ciencias de la Educación continuó con la problematización de la función de “promoción social” de la Escuela a través de la exposición de los falsos debates sobre la democratización escolar y la ruptura de las prenociones respecto a la igualdad de oportunidades en materia educativa. A través del artículo del sociólogo francés, la agencia científica especializada en Educación tomó posición contra los sesgos que nublaban las investigaciones y prácticas de los planificadores y especialistas de la Educación, al punto de hacerlos confundir “crecimiento de las tasas de escolarización” o “movilidad social” con “igualdad de oportunidades educativas” o “democratización escolar”, y negar los refuerzos de la Escuela sobre la estructura de relaciones (desiguales) entre grupos y/o clases sociales.

Contra los supuestos que consideraban que un incremento en las tasas de escolarización promovía la igualdad de oportunidades educativas, Revista de Ciencias de la Educación, a través de las reflexiones de Passeron (1972), opuso una construcción discursiva soportada en la “ley de cambio de terreno”²³ y en algunas estadísticas que demostraban que los niveles educativos continuaban distribuidos de manera desigual entre los grupos y clases sociales: si bien se admitía que las posibilidades de acceso a la universidad se habían triplicado para los sectores populares en Francia, se afirmaba en cambio que la imposibilidad de neutralizar su escaso acceso a la Educación Superior se mantenía constante²⁴ (para un análisis estadístico y sociológico pormenorizado del tema se recomendaba la lectura de “La Reproducción” de Bourdieu y Passeron). Por otro lado, la distinción entre “movilidad social” e “igualdad de oportunidades” o “democratización escolar” efectuada por el sociólogo francés permitía a los agentes de la revista dirigida por Tedesco considerar que, aún cuando un sistema educativo promoviera una movilidad social vigorosa, no podría ser considerado

²¹ Pese a haberse formado en el nacionalismo católico, Mignone tenía muy buena relación con ciertos agentes pedagógicos del catolicismo liberal conservador como Zanotti y Van Gelderen, a los que convocó como asesores en su gestión al frente de la Subsecretaría de Educación (Puiggrós, 2003b).

²² Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012.

²³ La referencia de Passeron (1972) a la “ley del cambio de terreno” aplicada al sistema educativo se proponía explicar la búsqueda de nuevos niveles y/o espacios de diferenciación educativos una vez garantizada la igualdad de oportunidades en un nivel escolar.

²⁴ “Hace falta observar que si una tasa de 1,2 a 1,5 sobre 100 de oportunidades de acceso a los estudios superiores en 1962 significaba la eliminación pura y simple de los niños de origen popular, el hecho de que esas oportunidades pasasen en 1966 a 3 y 3,9 oportunidades sobre 100, no es de tal naturaleza como para producir una transformación significativa del horizonte escolar de este grupo social” (Passeron, 1972; 10).

“democrático” si continuaba reproduciendo el ejercicio de poder de una clase social sobre otra y la división entre el trabajo manual e intelectual.²⁵

El aumento de la movilidad social contribuye también a reforzar, pues ella lo legitima más eficazmente, la desigualdad objetiva de las condiciones. Puede preguntarse si tendría todavía sentido llamar “democrático” a un sistema escolar que jugaría el rol de simple proveedor de la igualdad de oportunidades para los individuos, favoreciendo por las justificaciones que él suministra, las diferencias de rango que produce y por la mentalidad jerárquica que difunde, la estructura desigualitaria de las relaciones sociales y la reproducción de una generación a la otra de la dominación de ciertos grupos sobre otros, y en particular, de la superioridad del trabajo intelectual sobre el trabajo manual, estructura donde la Escuela juega un rol capital. (Passeron, 1972; 12).

El artículo de Roncagliolo titulado "Lectura ideológica de textos escolares", por su parte, también fue reorientado/recolocado en el mismo número de agosto de 1972 por los hábitos científicos de los agentes editores de RCE para proseguir con las tomas de posición críticas ante los discursos y prácticas pedagógicas de los funcionarios e intelectuales de la educación argentina que sostenían la imparcialidad de la Escuela y su garantía de ascenso social. La crítica operó, en este caso, sobre la problematización de la reproducción de la ideología (dominante) en las relaciones pedagógicas escolares, y su refuerzo de las estructuras sociales: si bien el texto del sociólogo peruano ofrecía un marco conceptual para el análisis ideológico de la discriminación social en los manuales escolares del país andino, su investigación también permitía pensar, a pesar de las variantes nacionales, las relaciones capilares de dominación simbólica en las escuelas de toda América Latina;²⁶ más allá de enunciar que los manuales o textos escolares reproducían inconscientemente la ideología de la clase social dominante, y que ese sistema ideológico también subyacía, rodeaba, atravesaba la enseñanza de la lectura y la escritura, la Matemática y la Historia, a través de este artículo Revista de Ciencias de la Educación disputó los significados asociados a la función de la Escuela contra una visión técnica que la concebía sólo como una institución de difusión de conocimientos para la formación de recursos humanos cualificados escasos para el mercado ocupacional.

La propuesta socio-semiológica de análisis ideológico de los textos escolares esbozada por Roncagliolo (1972) permitió a RCE como agencia científica conocer y reconocer los mecanismos

²⁵ La noción de “inflación escolar” problematizada por Passeron también permitió a RCE explicar el desajuste entre una abundante fuerza de trabajo con determinadas cualificaciones (producida por la creciente masificación de determinados niveles escolares) y un mercado laboral incapaz de absorberla, y la consiguiente construcción, implementación y proposición de nuevos mecanismos y dispositivos horizontales y/o verticales de diferenciación educativa como vía regia para el acceso a determinadas posiciones laborales. A través de este concepto, también se puso en crisis la supuesta movilidad social intergeneracional promovida por la Escuela (Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012).

²⁶ “Lectura ideológica de textos escolares” formó parte de un libro que, por entonces, preparaba el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO) sobre la ideología de los textos escolares peruanos. Para Roncagliolo (1972), los textos escolares presentaban una “función aparente” y una “función latente” o “ideológica”: la “función aparente” emergía a través de los órdenes “informativo” o “normativo”; lo “ideológico”, por su parte, aparecía por debajo de esos dos planos y los rodeaba/atravesaba/subyacía. El análisis ideológico de los textos escolares se proponía, entonces, como un ejercicio de develación del enmascaramiento producido por las instancias u órdenes “informativo” y “normativo consciente”.

significantes de reproducción de la ideología dominante que no sólo operaban en el plano de la significación de las prácticas pedagógicas escolares, sino también en una idea que el sociólogo peruano halló en un artículo de Bourdieu titulado “System of education and system of thought”, publicado en París por UNESCO: la dimensión de lo “ideológico” implicada en los procesos de construcción/selección de información puestos en juego en los discursos pedagógicos.²⁷ De esta manera, la Escuela quedaba develada como una institución que reproducía la ideología dominante no sólo en los contenidos que difundía para legitimar o reforzar la estructura de relaciones sociales, sino también en los procesos de producción textual.

Por último, el texto de Vasconi²⁸ titulado “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación”,²⁹ publicado en el número 9 de mayo de 1973,³⁰ posibilitó a Revista de Ciencias de la Educación reforzar la ofensiva intelectual tendiente a desmontar las representaciones burguesas y pequeñoburguesas sobre el sistema de enseñanza enunciadas por la tecnocracia educativa. A partir de una apropiación intelectual de “La reproduction” enmarcada en las coordenadas teóricas generales del estructuralismo marxista althusseriano, el artículo de Vasconi generó una fructífera recepción en los agentes productores y lectores de RCE porque representaba a la Escuela no como una institución neutral y promotora de la movilidad social, sino como un “Aparato Escolar” construido por la clase dominante para introyectar su ideología a través del ejercicio de la “violencia

²⁷ En el artículo de Roncagliolo (1972), la referencia a Bourdieu aparece enunciada casi al finalizar el texto, en la página 19: “Como lo ha señalado Bourdieu”, y el número 4 que remite a la bibliografía “Pierre Bourdieu, ‘System of education and system of thought’, en International Social Science Journal. Vol. XIX, N°3, 1967. UNESCO, París”.

²⁸ Tedesco conoció a Vasconi en Chile, cuando fue invitado a presentar el libro “Educación y Sociedad en la Argentina: 1880-1900”, y desde ese encuentro quedó un vínculo cordial que se materializó, entre otras acciones, en la publicación de “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación” en la edición de mayo de 1973 de RCE (Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012).

²⁹ En la década de sesenta del siglo pasado, Vasconi comenzó a incursionar en las producciones e investigaciones de la sociología de la educación. Su primera etapa intelectual estuvo signada por las marcas discursivas de un “desarrollismo progresista”; su orientación marxista se cristalizó a partir de la llegada a Chile, con la labor en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES): de este segundo período intelectual corresponde el artículo “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación” (Suasnábar, 2004).

³⁰ La elección presidencial de 1973 generó en los agentes de RCE y gran parte de la sociedad la sensación de estar frente a un período histórico inigualable para poner los cimientos de la sociedad socialista: así lo testimonia la publicación de un editorial y la inclusión de las bases educativas propuestas por el Frente Justicialista de Liberación en el número 9 de mayo de 1973. Si bien el nuevo escenario se presentaba esperanzador para los anhelos de transformación de las fracciones radicalizadas, las oposiciones entre estos grupos irrumpían respecto al movimiento peronista y la figura de Perón (Suasnábar, 2004): prueba de ello es la inclusión en el mismo número del artículo de Vasconi “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación”, una decidida crítica no sólo contra la visión tecnocrática de la educación sostenida por los especialistas de la planificación desarrollista, sino también contra el “reformismo” o “bonapartismo populista” (entiéndase peronismo) que convirtió a la escuela de masas en un espacio de “manipulación” del proletariado. No en vano el artículo cerraba con una advertencia implícita para los grupos pedagógicos de la izquierda peronista que, luego, llevaron adelante el proyecto de las universidades nacionales y populares entre 1973 y 1974: la fase de transición hacia la construcción del socialismo requería el aniquilamiento de la Escuela burguesa como Aparato Ideológico del Estado, y no una batería de reformas sobre la escuela capitalista de masas para tornarla un útil instrumental en la nueva sociedad.

La renuencia a enmarcarse políticamente en el peronismo, pero la urgencia de intervención en un contexto que consideraban abierto para la transformación social, hizo que RCE en un editorial del 11 de abril de 1974 se presentara, en una tercera etapa de su estrategia discursiva, como una agencia productora de conocimientos pedagógicos alternativos que acompañaría, al lado del camino, esa fase histórica (Suasnábar, 2004).

simbólica”, de manera de reproducir la división social del trabajo (manual e intelectual) y la sujeción a los principios del orden establecido.³¹

La re-contextualización del concepto de “violencia simbólica” de Bourdieu y Passeron efectuada por Vasconi (1973) tenía la potencia de explicar los modos o maneras en que un Aparato Ideológico del Estado (la Escuela), sin recurrir a la coerción física, inculcaba una ideología burguesa que reproducía la estructura de relaciones objetivas (materiales y simbólicas) entre las clases sociales a través de las prácticas pedagógicas cotidianas. Sin embargo, su apropiación asistemática y subordinada al estructuralismo marxista althusseriano (como categoría de mediación entre las nociones de “Aparato Ideológico de Estado” e “Ideología”) neutralizaba, al mismo tiempo, las complejidades y sutilezas de las nociones del “reproductivismo educativo” bourdieuano y passeroniano, condenándolo a un lugar de subsidiaridad teórica.

Más allá de las adhesiones generales al estructuralismo de Althusser y/o las referencias a la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron para disputar a los grupos pedagógicos católicos en posición dominante en el campo (y también a los liberales modernizadores) los significados, métodos, técnicas y conceptos científicos “legítimos” para abordar el objeto Educación, válido es decir que a fines de 1974 Revista de Ciencias de la Educación comenzó la revisión de sus marcos teóricos críticos (por ejemplo, a través de la publicación de algunos artículos como “Hegemonía y Educación” de Sara Finkel,³² que desde una perspectiva gramsciana se opuso a las teorías que no problematizaban las luchas o conflictos al interior de la Escuela -Suasnábar, 2004-). De todos modos, la restauración conservadora sobre las universidades nacionales y populares dispuesta por Oscar Ivanissevich, Ministro de Educación designado por el gobierno de María Estela Martínez de Perón; la escalada de violencia para-estatal desplegada sobre los intelectuales, profesores y estudiantes “radicalizados”; el inicio de la censura cultural y los “exilios” neutralizaron la incipiente reflexión desplegada por este grupo intelectual sobre los enfoques críticos utilizados en la fase de radicalización político-pedagógica: en 1975, y luego de denodados esfuerzos por continuar con la producción y circulación de las ediciones en un contexto de amenaza y/o vigilancia generalizadas, RCE dio por finalizada su propuesta pedagógica.³³

³¹ Vasconi (1973) también se opuso a la visión de los especialistas de la educación y docentes que sostenían que la Escuela, pese a presentar fallas ocasionadas por agentes perturbadores exógenos, podía continuar con su función de promoción social si se sometía a reformas “técnicas”. Para el sociólogo argentino, el sistema educativo no sólo reforzaba a través de su ideología la estructura social, sino también se encontraba en una fase de “inflación escolar”: incapaz el mercado ocupacional de absorber una fuerza de trabajo numerosa con determinadas cualificaciones, producto de la masificación de determinados niveles escolares, la burguesía encontraba en la extensión innecesaria de los estudios una salida provisoria a la ahora evidente no correspondencia estructural entre la educación institucionalizada y la producción.

³² El artículo fue publicado en el número 13-14 (enero-septiembre de 1975) de RCE.

³³ Entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988) *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Baranger, D. (2008) "The Reception of Bourdieu in Latin America and Argentina", en *Sociologica* N° 2, año 2008 pp. 1-20. Italia (Disponible: <http://www.sociologica.mulino.it/doi/10.2383/27724>).
- Baranger, D. (2009) *Bourdieu en América Latina*. Buenos Aires, Congreso ALAS.
- Barletta, A. M. (2000) "Universidad y política. La peronización de los universitarios (1966-1973)":<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Barletta.PDF>. Consultado el 31 de mayo de 2011.
- Blanco, A. (2006) *Razón y modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Basualdo, E. (2006) *Estudios de Historia Económica argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2001) *La reproducción*. Madrid, Edición Popular.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Editorial Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2003a) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003b) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2004) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Bourdieu, P. (2006b) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006c) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España, Taurus.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. (2008a) *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Feinmann, J. P. (2010) *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- Filloux, J.C (1971) "El proceso de enseñar-aprender y la investigación en Ciencias de la Educación", en *Revista Ciencias de la Educación* Nro. 5 pp. 22-34. Buenos Aires.
- Mallimaci, F. y Giorgi, G. (2007) "Nacionalismos y catolicismos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA", en 50° aniversario de la Carrera de Sociología UBA. VII Jornadas de Sociología. Pasado, presente y futuro. Buenos Aires, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Martínez, A. T. (2007) *Lecturas y lectores de Bourdieu en Argentina*. Santiago del Estero, Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).
- Martínez, A. T. (2008) "Lecturas y lectores de Pierre Bourdieu. Lecciones y equívocos desde Francia y EE.UU", en *CUADERNOS FHyCS-UNJu* N°34, pp. 251-268, Jujuy.
- Marx, K.; Engels, F. (1977) *La ideología alemana*. México, Ediciones de Cultura Popular.
- Mestman, M. (2001) "La exhibición del cine militante. Teoría y práctica en el Grupo Cine Liberación (Argentina)", en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Historiadores del Cine (AEHC)*, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Madrid.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.) (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- Novaro, M. (2011) *Historia Argentina: 1955-2010*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Palamidessi, M.; Suásnabar, C.; Galarza, D. (comp.) *Educación, conocimiento y política en Argentina (1983-2003)*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.

- Passeron, J.C. (1972) “Los problemas y los falsos problemas de la ‘democratización’ del sistema escolar”, en Revista de Ciencias de la Educación N°8 pp. 3-14. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003a) El lugar del saber. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (2003b) “Espiritualismo, Normalismo y Educación”, en Puiggrós, A. (dirección) Historia de la educación en Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires, Galerna.
- Roncagliolo, R. (1972) “Lectura ideológica de textos escolares”, en Revista de Ciencias de la Educación N°8 pp. 15-19. Buenos Aires.
- Rouquie, A. (1998) Poder militar y sociedad política en la Argentina II. 1943-1973. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Seisdedos, G. (2011) El honor de Dios. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Sigal, S. y Verón, E. (1985) Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista. Buenos Aires, Legasa.
- Suasnábar, C. (2004) Universidad e Intelectuales. Buenos Aires, Manantial.
- Suasnábar, C. (2009) Intelectuales, exilios y Educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar. Buenos Aires, FLACSO ARGENTINA.
- Tedesco, J.C (1972) “El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático”, en Revista Ciencias de la Educación Nro. 7 pp. 57-58. Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (2012) Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vasconi. T.A (1973) “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación”, en Revista de Ciencias de la Educación N°9 pp. Buenos Aires.
- Vazeilles, J. G. (1997) Historia Argentina. Etapas económicas y políticas 1850-1983. Buenos Aires, Editorial Biblos.