Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Tesis de Maestría en Educación
con orientación en Gestión Educativa

INTELECTUALES, ESTADO Y EDUCACIÓN

UNA REVISIÓN DE LOS DEBATES DE LA EXPERIENCIA ARGENTINA RECIENTE

Nicolás José Isola

Orientador:
Dr. Mariano I. Palamidessi

Buenos Aires, septiembre de 2010

ÍNDICE

RESUMEN 4

SUMMARY 5

AGRADECIMIENTOS 6

PRESENTACIÓN 7

METODOLOGÍA 16

REFERENCIAS CONCEPTUALES 18

CAPÍTULO I

LOS INTELECTUALES Y SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA 29

LA COMPLEJA TAREA DE DEFINIR A LOS INTELECTUALES 29

LA CONFORMACIÓN DEL SISTEMA INTELECTUAL Y SU VINCULACIÓN CON EL ESTADO 33

LA FUNCIÓN DE LOS INTELECTUALES 39

LOS INTELECTUALES Y LA TRADICIÓN 42

LOS INTELECTUALES Y LO LEJANO 45

LOS INTELECTUALES Y EL ESTADO 47

INSTITUCIONALIZACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA Y MERCADO ACADÉMICO 56

EL PROBLEMA DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL 59

LA ESTRUCTURACIÓN DE ESPACIOS INTELECTUALES: EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN 62

CAPÍTULO II

POSICIONAMIENTOS INTELECTUALES EN EL DESARROLLO DEL CAMPO INTELECTUAL EN EDUCACIÓN EN ARGENTINA (1955-1983) 66

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

LAS CIENCIAS SOCIALES EN ARGENTINA EN LOS AÑOS 60 **67**

PROFESIONALIZACIÓN Y PERFILES INTELECTUALES DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN **72**

LA PROFESIONALIZACIÓN INTERRUMPIDA **84**

CAPÍTULO III

DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA A LA REFORMA: ESTADO, EXPERTOS Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA **89**

EL RETORNO A LA DEMOCRACIA **89**

EL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL **91**

LOS INTELECTUALES EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA **93**

LA DESCENTRALIZACIÓN Y LA REFORMA EDUCATIVA **103**

LA DEMANDA DE SABERES EXPERTOS **108**

CAPÍTULO IV

EXPERTOS E INTELECTUALES, ENTRE EL ESTADO Y EL MERCADO **113**

EXPERTOS (EN) ESTADO (DE) MERCADO **113**

EL PASAJE DE LOS INTELECTUALES A LA GESTIÓN **119**

LOS INTELECTUALES CRÍTICOS **125**

LA DEFENSA DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL **137**

REFLEXIONES FINALES **143**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **156**

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

RESUMEN

El presente estudio describe el posicionamiento de los intelectuales y expertos del campo intelectual de la educación argentina respecto a los espacios de influencia y poder político en el Estado.

Partiendo de un análisis de la discusión histórica acerca de los intelectuales, se propone una descripción de las características generales de los intelectuales desde la conformación del Estado moderno hasta nuestros días.

Posteriormente, se realiza una descripción de la configuración del campo intelectual educativo argentino, haciendo especial hincapié en los diferentes roles que los intelectuales han asumido desde los inicios de la profesionalización del campo durante los años 50 hasta la última dictadura militar en 1976, momento de clara ruptura en la constitución del campo.

Por último, luego de dar cuenta de la repercusión que la restitución democrática tuvo dentro del ámbito intelectual y educativo, se describe y analiza el posicionamiento de los intelectuales del campo educativo frente a la política durante la reforma educativa implementada por el Estado. Estos intelectuales que, debido a su labor académica, gozaban de un alto grado de legitimidad dentro del campo intelectual de la educación, ejercieron su influencia a través de posiciones de poder cercanas a los tomadores de decisiones en el Estado o en otras organizaciones, transformándose muchos de ellos en *policy makers* del ámbito educativo. A su vez, otros intelectuales del campo, que decían defender la autonomía intelectual, discutían el posicionamiento de estos "conversos" y su nueva vinculación con el Estado, en medio de la ola de reformas impulsadas por un gobierno de cuño neoliberal.

Desde la teoría de los campos científicos de Bourdieu y del análisis de la profesionalización académica realizada por Sarfatti Larson, la tesis pretende aportar conocimiento sobre el papel que los intelectuales en educación han tenido durante la reforma de los años 90.

La metodología de investigación da una especial relevancia a las voces de los actores cuya enunciación refleja su propio posicionamiento intelectual respecto a las posiciones de influencia política durante aquellos años de efervescencia reformista.

Universidad de San Andrés

SUMMARY

This study describes the positioning of intellectuals and experts in the intellectual field of education in Argentina regarding areas of influence and political power in the State. In this context, it considers connections that held these various positions regarding the degree of autonomy of the intellectual field of education.

Starting with the analysis of the historical discussion about intellectuals, it proposes a description of general characteristics of intellectuals since the constitution of modern state to date.

There follows a description of the development of the intellectual field of education in Argentina, with particular emphasis on the different roles that intellectuals have assumed from the beginning of the professionalization of the field during the '50s to the military seizure of government in 1976, when the field suffered a clear breakthrough.

Finally, after taking account of the impact of democratic restitution within the intellectual and educational levels, there is a description and analysis of the positioning of intellectuals of the educational field in politics during the educational reform implemented by the State. These intellectuals who, due to their academic work, had a high degree of legitimacy within the intellectual field of education, influenced from power positions on local decision makers in the State or other organizations and many of them transformed themselves in policy makers in education. In turn, other intellectuals of the field, who claimed to defend the intellectual autonomy, discussed the positioning of these "converts" and their new association with the State, amid the wave of reforms driven by a neoliberal government stamp.

From Bourdieu's theory of field of science and the analysis of academic professionalization by Sarfatti Larson, the thesis aims to provide knowledge about the role intellectuals have had in educational reform during the ‘90s.

The research methodology gives special prominence to the voices of actors whose statements reflect their own intellectual positions from positions of political influence during those years of ferment of reform.

Universidad de San Andrés

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis, como la vida misma, tiene deudas que merecen y deben ser reconocidas.

Materialmente —que no es poco— ha sido posible gracias a las becas otorgadas por la Fundación Bunge & Born y por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, para realizar allí la Maestría. A Victoria Abregú mi gratitud por su apoyo.

Intelectual y afectivamente, adeuda muchísimo a varias personas.

Al Dr. Mariano Palamidessi, con quien me une una amistad que en nada hizo disminuir su rigor académico a la hora de acompañar la producción de este estudio.

A los integrantes del Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación (NICPE), por el fructífero espacio de debate intelectual compartido hasta hoy.

A Inés Aguerrondo, por su generosidad en el trabajo diario y por transmitirme su conocimiento.

A Nerio Neirotti, por tantas charlas, corazón adentro, en el IIPE-Unesco.

A Silvina Gvirtz, por haberme invitado a colaborar a su lado en diferentes proyectos.

A Catalina Wainerman, por valorar mi idoneidad intelectual.

A mis amigas Giselle González y Julieta Claverie, por tantos mates y por marcarme el camino de regreso cuando me pierdo.

A mis amigos Bruno, Francisco, Tomás, Cristóbal, Cucho, Eduardo, Pablo y Matías, por acompañarme en el viaje de estar vivo.

A Jorge, por tantos diálogos que me dieron eso que la tristeza no tiene… confianza.

A mis cuatro hermanas, a mi madre y a mi padre, por enseñarme infinidad de cosas a cada rato, entre ellas, que el dolor no tiene la última palabra.

Finalmente, a Dios, con Quien jamás podré saldar mi deuda. Le debo todo esto y el resto… en especial esa testarudez que me permite apostarle todo al pleno de mi alegría.

Universidad de San Andrés

PRESENTACIÓN

Este estudio aborda la temática del posicionamiento de los intelectuales y expertos del campo educativo en su vinculación con el Estado y la política en Argentina.

La problemática de los intelectuales ha convocado desde el *affaire* Dreyfus en adelante a numerosos autores, con el fin de desentrañar *qué es ser un intelectual, quiénes son, qué buscan, para quiénes trabajan, qué poderío tienen o han dejado de tener, cuál es su relación con la política y el Estado*. Al mismo tiempo, el estudio sobre los expertos y especialistas ha mostrado también ser de un interés particular en las últimas décadas. Diversos autores manifiestan la complejidad que conlleva demarcar los límites de estas dos denominaciones, en tanto muchos actores se encuentran en la intersección de esas (y otras) denominaciones. Se podría caracterizar al intelectual como aquel que, con un determinado capital escolar, cultural y simbólico legitimado, toma y disputa una voz pública respecto a los diferentes acontecimientos, mientras que el experto y el especialista detentan una habilidad específica en un determinado ámbito, sin necesariamente pronunciarse sobre ello. Sin embargo, intentar determinar una *intersección productiva* con exactitud es, en ocasiones, una tarea de filigrana (Camou, 2004), dado que se han movido en esa intersección numerosos intelectuales con voz pública, que han sido y son *especialistas* en un determinado conocimiento.[1] No es el propósito de este trabajo hacer disquisiciones sobre los límites precisos entre estas denominaciones, sino justamente describir y analizar ciertos posicionamientos de algunos actores destacados[2].

Históricamente la tarea principal que identificó a los intelectuales dentro de los estados modernos, desde el caso Dreyfus en adelante, ha sido la de intentar enseñar y ayudar a comprender ciertos acontecimientos del pasado y del presente a los pueblos,

[1] Según Neiburg y Plotkin (2004:16): "El experto sería el que, sin la visión global y comprometida del intelectual, lo reemplazaría a caballo de la posmodernidad de la cual el intelectual, junto con la noción de subjetividad y las dimensiones de lo nacional y lo social, sería víctima."

[2] Camou, comentando el libro de Neiburg y Plotkin (2004), se pregunta: "¿O más bien, "intelectuales" y "expertos" son posiciones de sujeto, roles definidos por una práctica que no admite tipificaciones fijas, sino "identificaciones" -tomando libremente una expresión de Stuart Hall- en el sentido de que, bajo ciertas circunstancias, simultáneas o sucesivas, un actor hace las veces de intelectual y en otras de experto?" (Camou, 2004:207)

así como denunciar lo que no se condecía con la idea de sociedad que estos actores consideraban como más pertinente. La figura normativa de un cierto modelo ideal abstracto siempre estuvo cercana a la tarea intelectual. Esto generó que se dieran históricamente espacios de colegialidad entre los intelectuales congregados a la luz de valores como la libertad, la igualdad, la república, entre muchos otros. Desde el siglo XVII algunos de esos ámbitos de reunión han sido la Royal Society inglesa, los salones rococó franceses, los cafés londinenses. Más cerca en el tiempo se podría considerar a la universidad, los centros de investigación y los organismos de Ciencia y Técnica.

Los estados modernos más desarrollados fueron considerando que estos perfiles que detentaban un elevado conocimiento de las cuestiones vinculadas con la construcción de la sociedad eran necesarios para promover el crecimiento social, político y económico. De modo que los intelectuales fueron conformándose como los portadores de una voz socialmente reconocida que marcaba el rumbo hacia el cual los diferentes estados debían direccionarse. El siglo XX pudo ver el ingreso de estos actores en puestos de influencia y poder político dentro de la *cosa pública,* como consejeros y orientadores de los objetivos de las naciones.

Este ingreso de los intelectuales a la esfera pública y a la política estatal traía ciertos cuestionamientos respecto a cuál era específicamente su función: ¿política o intelectual?[3] Lo cual conllevaba a la pregunta por la problemática de la autonomía de lo científico respecto a la política. En efecto, la *autonomía científica* refiere, como se profundizará más adelante, a la preservación de un espacio en el cual la regulación no se encuentra dada por la política en sentido estricto, sino por el cultivo de un saber específico, con lógicas propias, que puede darse a sí mismo los objetos y objetivos de su búsqueda y el modo de encauzarlos para hallar respuestas científicas válidas. Es sabido que dentro de cada campo, por ejemplo en el del conocimiento científico, hay una disputa que también es política, "los conflictos intelectuales también son siempre,

[3] Si bien se puede afirmar que todo acto es político, en tanto es parte de la coexistencia en sociedad en la que se configuran valores (el bien y el mal, lo justo e injusto), históricamente las sociedades modernas han especificado espacios en los que la esfera de lo propiamente político ha buscado distanciarse de otras esferas, por ejemplo, la religiosa y la científica. De modo que en las sociedades modernas la disposición de espacios diferenciados, con lógicas internas diversas, hizo esperable que no todo sea regido por una clave estrictamente política, más allá de que toda sociedad y todo acto de ella sea político.

desde cierto punto de vista, conflictos de poder." (Bourdieu, 2000:94). Esto es así en tanto "político es el debate acerca de la especificidad de los criterios propios a cada esfera, político el combate que se opone a la hegemonía de un único criterio para todos los aspectos de la vida social." (Hilb, 1997:17).

Esta relación entre el Estado, sus políticas y el quehacer científico ha generado históricamente una verdadera disyuntiva —*por momentos ética*— respecto al rol que les compete a los intelectuales y expertos. Este dilema profesional merece ser revisado a la luz de las intervenciones de los actores involucrados, respecto a sus posicionamientos específicos en su vinculación con el poder político, su función social y las características de su profesionalismo científico.

En Argentina en los últimos años se han producido diversos textos que abordan el análisis de los intelectuales y de los expertos, así como sus vínculos con la política.

Desde la mirada puesta en los funcionarios del Estado y la construcción institucional, el texto en prensa de Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (editores) considera que el Estado no está compuesto sólo por las normas sino también por sus integrantes y quienes entran en relación con él. Esto implica a aquellas personas que producen prácticas y que participan en él definiendo agendas y a quienes desde el exterior del Estado se vinculan con él produciendo intercambios cotidianos que alteran, de una u otra manera, el accionar de las diversas lógicas del Estado. Conlleva esto la pregunta por quiénes son el Estado en un determinado tiempo y lugar, así como el cuestionamiento referido a cómo ciertos individuos, dentro de cierta coyuntura, se han ido convirtiendo en el Estado, cómo luego han dejado de serlo, y cómo legitimaron sus posiciones y decisiones y contra quiénes debieron competir. Se conjugan entonces, en el Estado, una serie de presiones profesionales que influyen en su operatoria y en las políticas y decisiones que se toman. En efecto, los actores serán analizados aquí en tanto sujetos influyentes a través de sus prácticas y formas de socialización. Lo técnico y lo político se encuentran entrelazados y los procesos de legitimación entre el Estado, sus agencias, los profesionales, los centros externos, etc, las definiciones contextuales y las capacidades de intervención no mantienen un cierto poder estático, sino que están en disputa y reconversión. En suma, esta perspectiva nos permite considerar que la política no es algo unívoco, direccionado verticalmente por

Universidad de San Andrés

el Estado sino la confluencia de actores y agencias que intervienen en la lucha por la validación de algunas cuestiones y la impugnación de otras; y que, en el marco de esa conjunción de intereses, tiene lugar la aplicación de las políticas.

Focalizados en el estudio de los intelectuales y los expertos son remarcables algunos textos. Uno de ellos es el de Antonio Camou (1997) quien brinda ejes relevantes para comprender los vínculos entre el saber técnico y la política, haciendo especial hincapié tanto en la vinculación que ha tenido en las últimas décadas el conocimiento experto en América Latina en la arena de la toma de decisiones políticas, como en la complejidad de diferenciar roles como los *tecnopolíticos, analistas simbólicos, especialistas, expertos*. Es interesante la posibilidad de dar cuenta de la vinculación entre los grupos técnicos y especialistas —en su caso del área de la economía— durante los años 90 y los organismos multilaterales, los funcionarios de gobierno, y los empresarios, entre otros; considerando que se han transformado en una nueva elite dirigente dentro de las democracias emergentes, operando como *catalizadores del consenso, formadores de hegemonía y soportes sustantivos de la gobernabilidad democrática de la sociedad*.

Hugo Quiroga (2003) pone especial hincapié en la relevancia que los procesos de democratización han tenido para el campo intelectual. En este sentido cobra especial importancia la convocatoria que el radicalismo realizó hacia los intelectuales y diversos agentes de la cultura. Esta tendencia se mantendría luego en la siguiente gestión presidencial, aunque con el cariz de la *expertise* técnica. Lo cual genera dos debates a discutir. Por un lado, la disyuntiva de quién tiene el poder: *si el político o el técnico*. Por el otro, la cuestión del sentido intelectual, es decir *si es un enunciador de sentido o un técnico*. Esto le da lugar para repensar el perfil del intelectual clásico: cuál es su voz pública, su esfera de representación y sus espacios de expresión.

Federico Neiburg y Mariano Plotkin (2004) dan cuenta de la intersección en que se encuentra el rol de los intelectuales en diferentes áreas como la economía, la sociología, la historia y la antropología. Esta intersección se da entre el Estado, la academia, los organismos internacionales, el mercado, entre otros. Interesa describir justamente el área no diferenciada que se produce, en donde hay una circulación de sujetos con un determinado capital intelectual y simbólico que se trasladan a través de diferentes ámbitos: de gobierno, de trabajo académico y de relaciones interpersonales.

En este sentido este espacio difícilmente diferenciable es sugerente para este trabajo en el que, entre otras cosas, se busca desentrañar el papel que ciertos actores han desempeñado en la arena política.[4]

Es relevante un texto de reciente aparición de Pablo de Marinis (2009) en el que desarrolla cuatro figuras del quehacer intelectual: el "intelectual fundacional", el "científico puro", el "ingeniero social" y el "analista simbólico" y sus vinculaciones con la política pública, así como sus interrelaciones y posibles conflictos con las posiciones de poder político. Para cada una de estas figuras considera: 1) sus racionalidades políticas; 2) sus inserciones institucionales, los sistemas de lealtades y autopercepciones; 3) su relación con la "arena de decisiones políticas"; 4) sus concepciones del conocimiento; 5) sus respectivas formaciones, titulaciones, disciplinas y textualidades; 6) sus fuentes de prestigio y reconocimiento; 7) sus concepciones del trabajo. Cobra especial relevancia para el presente estudio la descripción de la última de las figuras señaladas, que es vinculada en ese texto con una "devaluación-desconversión-desmontaje de lo social" en el marco de las reformas del Estado. En efecto también aquí se pretende realizar una cierta tipificación de la figura intelectual con el fin de poder asir algunas características centrales de esos diferentes perfiles que se han dado en la historia dentro del campo educativo.

Por otra parte, algunos autores han dedicado esfuerzos a la descripción y al análisis del campo intelectual de la educación en las últimas décadas en Argentina.

Uno de los primeros ha sido Emilio Tenti Fanfani (1984) quien desarrolla la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para luego aplicarlo al campo de las ciencias de la educación mexicano brindando tres caracterizaciones que en textos posteriores afirmará aplicables al caso argentino: débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico. La débil estructuración se puede ver, por ejemplo, en el contrato temporal inestable de investigadores para trabajar en temas de investigación

[4] Vinculado con este último texto es interesante una reseña de Antonio Camou titulada *Hay que estudiar a la gente* (2004). Allí se remarca la complejidad que adquiere en el texto de Neiburg y Plotkin –y en general– la delimitación de qué sea un intelectual y qué sea un técnico. Términos como intelectuales, expertos, estudiosos, investigadores y especialistas, entre muchos otros, se suceden con cierta inespecificidad en el texto. A su vez este autor destaca que hay intersecciones que son propias de un determinado momento, muy específico, en donde confluyen una serie de factores que permiten el encuentro de ciertos actores: de ciertas figuras muy destacadas.

no elegidos voluntariamente y que impiden una continuidad de investigación, dificultando seriamente la posibilidad de construir una carrera académica y un programa de investigación considerable. La baja autonomía se puede advertir en el aumento de puestos burocráticos ocupados por *políticos-intelectuales,* que operan como intermediarios entre los investigadores y los tomadores de decisión. Por último, el escaso prestigio científico se puede derivar de la importancia creciente que el conocimiento útil de la investigación educativa contratada comenzaba a tener por sobre el conocimiento científico.

Tenti Fanfani (1988) analiza específicamente el campo argentino considerando que no existe un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos en educación. Entre otras cosas no hay reglas de juego establecidas que regulen la competencia profesional, el capital acumulado es débil y los requisitos de admisión son bajos. Es notorio el bajo prestigio que el campo intelectual de la educación tiene respecto a las otras ciencias sociales y frente a las ciencias llamadas duras. Lo cual recae en una baja capacidad de recepción de financiamiento de las diversas agencias que se encargan de ello. En ese entorno, la demanda de los tomadores de decisión a través de la contratación de consultorías comienza a tener una relevancia notoria en la subsistencia profesional de los investigadores educativos. Esta relación es de un poder asimétrico en el cual el investigador cede y no maneja ni los tiempos ni el contenido a trabajar. El bajo grado de estructuración y el débil diálogo entre los pares produce un aislamiento de criterios y objetivos de los productores de conocimiento, en tanto no hay una comunidad que los articule. Este mismo autor (1991 y 1993b) contrasta el conocimiento útil para el poder (propio del consultor) y el conocimiento del poder y de las cosas públicas (propio del consultor crítico), y reitera la cuestión crítica de la autonomía frente a otros poderes que no son los científicos. Se señala el surgimiento de una nueva categoría de intelectuales que denomina *managers científicos* dedicados a buscar financiamiento para sus proyectos. Por último, este mismo autor (1994, reeditado en 2007), analiza el papel de los intelectuales en su relación con las políticas y el mercado, revisando especialmente, como se verá más adelante, el concepto de *analistas simbólicos*.

Más recientemente Palamidessi, Suásnabar y Galarza (2007) inician una línea de investigación en la que, de algún modo, se inscribe este texto, analizando el campo

de producción de conocimiento en educación y su vinculación con la política, y enmarcando una interesante aproximación a la descripción del campo educativo argentino aún en construcción. Este texto es uno de los principales referentes en la conceptualización del tema para este trabajo, dada su periodización, el conjunto de actores que describen (las agencias, universidades, organismos internacionales, etc) y la relevancia que adquiere su análisis de la reciente producción académica en educación en Argentina. Se muestra la heterogeneidad, la débil estructuración y la fragmentación del campo, y también los múltiples factores que intervienen en su configuración: su bajo nivel de profesionalización, sus reglas poco específicas, el escaso nivel de autonomía respecto a otros campos y a la política en sí, el pluriempleo de sus agentes, etc. Es relevante la expansión de las carreras de ciencias de la educación, así como la ampliación de las agencias de conocimiento, de fundaciones y ONGs, y de diversos centros dentro del campo. Dentro de ese texto es también fructífero para el presente trabajo el prólogo escrito por Guillermina Tiramonti, quien, entre otras cuestiones, se expresa respecto a un campo educativo que, comparado con el brasilero, tiene un bajo nivel de estructuración.[5]

Es también apreciable para el presente estudio, el trabajo que ha venido realizando Claudio Suasnábar (2004 y 2007), quien analiza la relación entre los intelectuales, la universidad y la política entre 1955-1976, y el rol de algunos centros en la dictadura. En trabajos más recientes (2009b) este autor echa luz respecto al exilio interno y externo de los intelectuales del ámbito educativo durante la última dictadura militar y caracteriza, también, el rol que han tenido los intelectuales del campo educativo en las últimas décadas, así como parte de su vinculación con la política, dando cuenta de las clasificaciones que los intelectuales en educación han recibido o se han adjudicado en las últimas décadas (Suasnábar, 2009a). Es pertinente para este estudio la aproximación al pasaje de intelectuales del campo académico de la educación al campo burocrático, que queda enmarcada dentro del proceso de declinación de los intelectuales de partido en Argentina, con una buena cantidad de intelectuales sin afiliación política y que estaban disponibles tanto frente a un Estado que demandaba conocimiento experto como frente a una buena cantidad de agencias en expansión. Nuevamente aquí, interesa considerar la imposibilidad de construir

[5] Antecedentes de ese prólogo pueden verse en Tiramonti (2001).

instancias de validación, legitimación y reconocimiento colectivas, es decir, de espacios (académicos, políticos, burocráticos, etc.) que mantengan cierta autonomía entre sí.[6]

Universidad de SanAndrés

[6] Para Suasnábar "el estado de disponibilidad y la mercantilización de los intelectuales de la educación conforman dos condicionantes fuertes para avanzar en cierto grado de autonomía del campo que recordemos siempre es relativa." (Suasnábar, 2009a:19).

Plan de tesis

Esta tesis consta de cuatro capítulos que fueron escritos y deberían ser leídos con cierta independencia. Son cuatro ejercicios para acercarse a la temática de los intelectuales y su vinculación con el ámbito educativo en los cuales los horizontes temporales son diferentes, aunque parte del abordaje de estudio sea similar.

El objetivo del primer capítulo de este estudio es describir las diferentes caracterizaciones que la figura del intelectual ha tenido (especialmente en el último siglo). Este capítulo pone el foco en la tradición de los estudios sobre los intelectuales, dando cuenta de los diversos y recurrentes núcleos temáticos que este tópico ha atravesado, así como el papel que han cumplido los intelectuales en la historia moderna. En este marco, se analiza la conformación del sistema intelectual, las diferentes formas de institucionalidad que se han forjado en torno a los intelectuales, y el lugar preponderante de la universidad. Se indaga la conexión entre los intelectuales y la temporalidad: la tradición y la lejanía. Se revisan las figuras intelectuales vinculadas con la política. Se estudia la profesionalización intelectual, así como la problemática de la autonomía profesional, y la descripción del campo intelectual de la educación. Para ello se toma como brújula orientadora los textos de Pierre Bourdieu y Magali Sarfatti Larson. Allí se establece qué se entiende por campo intelectual de la educación, y se describe su paulatina profesionalización en Argentina.

El objetivo del segundo capítulo es describir diversas figuras intelectuales del campo intelectual de la educación argentino entre los años 50 y 80. Así se observan los cambios en el campo intelectual de la educación en Argentina, haciendo hincapié en algunos de los perfiles intelectuales relevantes. Para ello se toman algunos casos como Juan Mantovani, Gilda Romero Brest, Tomás Vasconi y Gustavo Cirigliano, que ejemplifican alguno de estos posicionamientos. Este apartado concluye reflexionando sobre la ruptura que la dictadura militar supuso ante un campo intelectual en formación.

El objetivo del tercer capítulo es describir el rol de los intelectuales durante la transición democrática y detallar cómo se fue configurando, a raíz de la reforma de los

90, un ámbito de acción para algunos intelectuales y especialistas del campo intelectual de la educación. Se parte del proceso de transición democrática y de la vinculación que tuvo un grupo de intelectuales con la política y la cultura. Por el otro, se analiza el proceso de reformas que impulsó el Estado desde los años 90, y cómo este proceso fue reconfigurando el campo intelectual y más concretamente el papel de los especialistas en educación. Se considera por ello el fuerte protagonismo que tuvo el Estado en la transformación del mercado profesional durante esa década.

El objetivo del último capítulo es, tomando la década de los 90 en Argentina, describir y analizar las intervenciones intelectuales que definieron los diferentes posicionamientos que los mismos intelectuales asumieron tanto en su vinculación frente al Estado y al mercado, como frente a sus pares y a las lógicas internas del campo intelectual de la educación. Dentro del enmarcamiento realizado, el presente trabajo viene a ocupar un espacio aún pendiente de análisis: el estudio del posicionamiento intelectual y político de los intelectuales en educación durante la década reformista de los 90.

En las Reflexiones Finales nos centraremos específicamente en intentar analizar algunas cuestiones de este último capítulo, que consideramos centrales dentro de este estudio.

Universidad de SanAndrés

Metodología

Este estudio tiene como objeto, dentro del Campo Intelectual de la Educación en Argentina, a sus intelectuales y especialistas. Se trata de un estudio de naturaleza descriptiva, y se realiza por medio de una metodología cualitativa. El recorte temporal específico se extiende desde el origen de la profesionalización de las Ciencias de la Educación en la década del 50 hasta fines de siglo.

La construcción de los datos se efectuará a partir del análisis de contenido de fuentes documentales bibliográficas (Investigación documental no estadística). (Sautu, 2003 y Sautu et al., 2005). Para ello se tomarán diferentes fuentes primarias y secundarias.

Por medio de las fuentes primarias, es decir, la producción de intelectuales que han escrito respecto a su propio posicionamiento en relación con el campo, la política, etc., se busca:

- dar cuenta de las diferentes posturas que éstos han mantenido respecto a su posicionamiento como intelectuales dentro del campo intelectual de la educación en la Argentina,
- describir cuáles son los recursos utilizados por estos intelectuales para fundamentar sus posturas, y
- describir cuál es el posicionamiento que estos intelectuales toman respecto a aquellos pares-competidores que se posicionan de manera diferente, con el fin de llegar a representar las disputas por las posiciones de poder dentro del campo.

Las fuentes secundarias, es decir, los textos de investigadores que analizan tanto el fenómeno como su contextualización histórica, son utilizadas para:

- describir el desarrollo histórico general de la cuestión de los intelectuales,
- describir los procesos políticos, económicos y sociales que acompañaron el período descripto en la Argentina, y
- reconstruir la conformación y evolución histórica del Campo Intelectual de la Educación en Argentina y de sus agentes intelectuales.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Referencias Conceptuales

La conformación y formación de los espacios de saber que se han producido, especialmente durante el siglo XX, ha sido objeto de numerosos trabajos. De muchos de ellos se vale el presente estudio para echar luz a su temática particular. Dentro de ese abanico de trabajos, el presente tiene su inscripción disciplinar en la intersección entre una Historia y una Sociología de los Intelectuales.

Una de las referencias conceptuales que ha guiado el recorrido es el aporte realizado por Pierre Bourdieu a través de la noción de los *campos científicos*. La reconocida noción de *campo* surgió en un artículo de 1967 titulado *Campo intelectual y proyecto creador* (Altamirano, 2002) y luego sería retomada y profundizada una y otra vez por su autor, llevándola a diferentes ámbitos (campo académico, campo literario, campo científico, campo artístico, etc.).[7] Introducirse en esta noción es hacerlo en el universo de las "relaciones de tensión mantenidas entre el sistema de enseñanza, el sistema de reproducción cultural erudita, la industria cultural, las instituciones políticas y los mercados de trabajos más dependientes del trabajo intelectual y simbólico." (Miceli, 2002:12).

Bourdieu considera: "(…) un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)" (Bourdieu, P. y Wacquant L., 1995:64).

[7] Es relevante destacar que parte de su introducción en nuestros ámbitos es debida a la labor de Emilio Tenti Fanfani, sociólogo que ha desarrollado su profesión dentro del ámbito educativo. "En 1971, Emilio Tenti Fanfani había llegado también de Francia (…) trayendo *La Reproduction* y recibiendo un año más tarde la edición reciente de *Esquisse d'une théorie de la practique*. La radicación de Tenti Fanfani a partir de 1975 en la Universidad de Cali, en Colombia, en una cátedra conde su antecesor español utilizaba a Bourdieu, lo llevó a realizar traducciones para uso de cátedra y a apropiarse de su pensamiento para la investigación. Posteriormente, en México desde 1979, en un momento fundacional de la sociología de la educación, introdujo a Bourdieu en aquel país, para la investigación y la docencia en ese campo. A su regreso a la Argentina en 1985, la sociología de Bourdieu ocupará un lugar importante en la estructura de sus cursos de teoría social y de sociología en la UBA. (…) A este trabajo debemos en buena medida la incorporación de este autor, sobre todo en el ámbito de los estudios referidos a la educación en nuestro país." (Martínez, 2007:16)

La propuesta de comprender al ámbito intelectual como un campo, un espacio de relaciones en juego,[8] con diferentes agentes en pugna por la concurrencia en busca de la autoridad científica, y atravesado por conflictos en lucha por diferentes formas de capital, es sugestiva ya que "ni una obra, científica o literaria, ni un escritor conectan con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual." (Altamirano, 2002:10)

Bourdieu describe el campo científico indicando que "como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por *desafío específico* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado" (Bourdieu, 2000a:12. Destacado del autor).

Con autoridad científica se refiere a "la capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia" (Bourdieu, 2000a:12), dado que "existir, en el sistema de relaciones simbólicas que constituyen el campo intelectual, es ser conocido y reconocido por facetas distintivas (una manera, un estilo, una especialidad, etc.), cuyas divisiones diferenciales pueden ser buscadas expresamente y las cuales pueden servir para elevar a uno fuera del anonimato y la insignificancia." (Bourdieu, 1999e:20)

En ese conjunto de relaciones simbólicas hay un conjunto de recursos científicos heredados del pasado que existen en *estado objetivado* bajo forma de instrumentos, de obras; *institucionalizado*, y en *estado incorporado* en los agentes; bajo forma de *habitus* científicos[9]: sistemas de disposiciones generadoras de

[8] Juego en el que las reglas mismas del juego se ponen en juego (Bourdieu, 2000b).

[9] "(…) el *habitus* es principio analógico de producción de prácticas, y por tanto noción que le permite señalar regularidades y percibir diferencias, detectar transposiciones y producciones de novedad, como un concepto que desde el punto de vista sociológico, es "estenográfico" (un trazo que enlaza relaciones, sin tener un referente sustancial en la realidad) y desde el punto de vista de la antropología implícita construye cierta unidad del agente en el tiempo, que pasa a ser su fundamental marca ontológica." (Martínez, 2007:23. Énfasis de la autora).

percepción,[10] de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que hacen posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones[11].

Los individuos dotados del mismo *habitus* tendrán una *illusio* análoga, es decir, estarán *metidos* en el mismo juego, lo comprenderán, tendrán motivaciones por las cuales *el juego vale la pena ser jugado*, en suma, tendrán la intención de jugarlo dada la relevancia que éste tiene. En este sentido las nociones de *interés (formar parte y actuar no sin razón)*[12] e *illusio* se encuentran también vinculadas y contienen ciertos criterios inherentes a cada espacio (reglas de legitimación, de respeto, de ascenso, de colaboración, etc.).

Ahora bien, lo externo y estructural influye y repercute en los agentes que a la vez son quienes, interrelacionados, conforman el campo. Como expresa Tenti Fanfani (1994:256): "El *habitus* como sistema de disposiciones permite reflexionar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es el producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la re-producción de las estructuras)."

A la vez que se da esa ligazón entre interiorización y exteriorización, se da un vínculo entre pasado y presente[13], en tanto las experiencias estructurantes anteriores presiden y de algún modo determinan a las posteriores, son *estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes*. El *habitus* conforma un nexo entre las determinaciones objetivas y las prácticas, produciendo posiciones y con ello distancias (Bernstein, 1990) de modo que "las presiones de la estructura social y sus tendencias no actúan sobre los miembros del campo intelectual sino por mediación de éste" (Altamirano, 2002:10). Entonces cada campo opera una clasificación, un

[10] Formará parte de ese *habitus* la capacidad de prever *la jugada del otro* dadas las experiencias previas incorporadas por la historia del juego. Anticiparse será clave para ganar espacios en el campo.

[11] Para Bourdieu el *habitus* se constituye por medio del aprendizaje por familiarización o a través del trabajo pedagógico racional.

[12] Cada campo e incluso subcampo tiene su particular forma de *interés*.

[13] "(…) el *habitus*, como capital cultural incorporado de las generaciones anteriores, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera "natural", puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al habitus "aprendido", y por lo tanto artificial." (Tenti Fanfani, 1994:265)

enmarcamiento, una *separatio*. Principios de división que al dividir son también generadores de visibilidad.

La noción de *capital* es vital para comprender la de *campo*. Uno de sus tipos será el capital cultural, que se da en estado incorporado (disposiciones duraderas), objetivado (en bienes culturales) e institucionalizado (los títulos escolares, por ejemplo). El capital científico refiere a una especie particular de capital cultural consistente en el reconocimiento otorgado por los pares-competidores dentro del campo que congrega, de algún u otro modo, a los tres estados mencionados, lo cual lo convierte en un capital complejo en disputa a través de las prácticas de los agentes que intervienen en el campo. Estas prácticas se encuentran atravesadas por estrategias de legitimación que tienen como objetivo lograr el beneficio que implica el reconocimiento de la autoridad científica por parte de los otros concurrentes (el lugar de la *alteridad* es central en el diseño de Bourdieu).

Cada campo tiene un *nomos* diferente, independiente del resto de los universos, y "si bien nunca se escapa del todo a las coacciones del macro cosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada con respecto a él." (Bourdieu, 2000b:75). Se podría definir esta autonomía[14] como los mecanismos que introduce el microcosmos del campo científico para reducir las coacciones externas (el mercado[15], la presión política, etc.) y estar en condiciones de reconocer únicamente sus propias determinaciones internas. A esto Bourdieu (2000a) le llama *poder de refracción* de un campo. Progresa la autonomía mediante la elevación de las barreras a la entrada, la utilización de armas específicas y la promoción de formas reguladas de competencia (cfr. Bourdieu, 2000b:95ss).[16]

[14] La autonomía, ese grado de diferenciación de lo externo, de determinación de ese espacio ya delimitado, ha sido reclamada por los intelectuales modernos, justamente con el fin de ejercer la libertad expresiva frente al control externo (Coser, 1968).

[15] En cuanto al mercado, cada vez más corporaciones están interesadas en la investigación que se realiza en los centros universitarios y aportan financiamiento para los mismos. "La investigación a secas ha perdido énfasis en favor del trabajo aplicado que rinde resultados inmediatos para los patrocinadores corporativos (…). Las corporaciones privadas son responsables de una parte importante del presupuesto de investigación. (…) El futuro de la investigación básica resulta incierto a causa de tales cambios dentro de los modelos de financiamiento." (Altbach, 2000. Versión digital).

[16] "El desfase entre los principios de evaluación profesionales (reconocimiento interno, especializado) y los del *gran público* o de los actores sociales con mayor influencia social (reconocimiento externo, no especializado) es otro indicador importante de la autonomía de que dispone un campo de producción restringida." (Palamidessi et al., 2007:32. Destacado del autor)

Bourdieu sostiene que es siempre difícil apreciar y cuantificar esta autonomía entre los diversos campos científicos, pero sin dejar de subrayar su vital importancia: "Diré solamente —y creo que Michel Foucault hubiera estado de acuerdo con ello—, que es en la autonomía más completa con respecto a todos los poderes, donde reside el único fundamento posible de un poder propiamente intelectual, intelectualmente legítimo" (Bourdieu, 1999b:172).

Uno de esos poderes es la política. Desde la perspectiva de Bourdieu la politización de un campo revela niveles bajos de autonomía. Esta permeabilidad se visualiza por un lado en el impacto que tienen las decisiones políticas y los cuadros políticos dentro del campo intelectual y, por otro, en la participación, sin que reciban la censura científica correspondiente, de agentes que no son del campo específico.[17] Así en tanto es posible que ingresen productores nuevos con perfiles no específicos, más heterónomo se torna un campo, más diversificada es la competencia y más legítima pueden llegar a resultar la utilización de *fuerzas no científicas* en la disputa. ¿Cómo se reconoce un *intruso* en un campo heterónomo o *poroso*?, ¿cómo se lo sanciona?[18]

A diferencia, según Bourdieu, en campos que gozan de cierta autonomía el reconocimiento valorativo de sus productos ("reputación", "prestigio", "autoridad", "competencia", etc.) provendrá de los mismos pares, ya legitimados del campo,[19] y no del mercado o de otros agentes externos al campo. Podríamos pensar entonces, que el mayor o menor grado de autonomía del campo podrá estar emparentado con el nivel de profesionalización del campo en cuestión[20].

[17] En estos casos no se da la operación que Altamirano expresa: "El campo intelectual opera, además, sobre cada miembro devolviéndole una imagen pública de su obra -su valor, su verdad, etcétera-, con la que el creador debe ajustar cuentas, necesariamente, así sea para rechazarla." (Altamirano, 2002:10)

[18] Remarca Bourdieu que en las Ciencias Sociales aún existe la visión de que cierta lógica de pensamiento es de derecha o de izquierda, cosa improbable en la biología (Bourdieu, 2000b:76).

[19] "(…) quienes, siendo también sus competidores, son los menos proclives a darle la razón sin discusión ni examen." (Bourdieu, 2000a:19)

[20] En el proceso de ramificación/especificidad de las ciencias se producen mayores espacios de autonomía. Así por ejemplo, como desarrolla Sarfatti (1988), en los Estados Unidos las profesiones se organizaron como gobiernos privados frente al exterior y ante sí mismas.

Insistimos en que las acciones del conjunto no son la sumatoria de individualidades sino la reunión de esas disposiciones y las estructuras específicas dadas, dependiendo de las disposiciones del sujeto su capacidad para leer las coyunturas desde tal o cual perspectiva (Tenti Fanfani, 1994).

Las elecciones realizadas por los científicos se encuentran encauzadas por su propia ubicación en el campo, por su consiguiente estrategia política de ubicación y su reposicionamiento[21] en su interés por el prestigio, la acumulación de capital —en alguna de sus formas— y el reconocimiento por parte de los pares. Allí surge la cuestión por *desde dónde habla quien habla* y más adelante *por quienes* está hablando, o *quienes* pueden estar *siendo hablados* por él[22]. De este modo, el poder de ciertos agentes estará dado por la concentración de capital científico (conocimiento + legitimación + reconocimiento + prestigio) que poseen,[23] y que se encuentra objetivado en *posiciones institucionales* mediante estrategias político-institucionales (dirección de universidades, presidencia de comités evaluadores, pertenencia a comisiones o consejos), y en *nombres propios*, mediante descubrimientos, publicaciones, etc. (prestigio personal, más o menos separado del poder institucional, producto del reconocimiento).

Así la estructura del campo en un momento determinado depende de la tensión de las fuerzas en pugna por el capital específico obtenido en luchas anteriores, objetivado en el presente en instituciones e incorporado en disposiciones. Las posiciones de los agentes se encuentran estructuradas en instituciones y puestos de mayor o menor reconocimiento; y a su vez determinan —*y al mismo tiempo son coaccionadas por*— la estructura del campo. El campo se encuentra disputado por fuerzas de diferente calibre; lucha desigual con capacidades de pugna dispar, en donde a mayor capital de consagración será menos urgente una tasa alta de productividad, dado que quien ha alcanzado ese tipo de capital no precisa desvivirse por mantenerlo[24].

[21] "Un análisis que tratara de aislar una dimensión puramente "política" en los conflictos por la dominación en el campo científico sería tan radicalmente falso como su contraparte, más frecuente, el análisis que no considera sino las determinaciones "puras" y puramente intelectuales de los conflictos científicos (…) los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos." (Bourdieu, 2000a:14)

[22] Nos recuerda la figura que desde Zola en adelante (Benda, Gramsci, Sartre, Said, etc.) ha ahondado la noción del intelectual como aquél que está legitimado por *otros* para *nombrarlos*: los intelectuales como aquellos que *tienen / toman la palabra*.

[23] "El poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino si él es *reconocido*, es decir, desconocido como arbitrario." (Bourdieu , 1999a:71) Destacado del autor.

[24] Sería una acepción positiva de nuestro refrán popular *hazte fama y échate a dormir*. "(…) acumular capital es "hacerse un *nombre*", un nombre propio (y, para algunos, un apellido), un nombre conocido y reconocido, marca que distingue de entrada a su portador, recortándolo como forma visible del fondo

En cuanto a las estrategias de conservación y subversión, la legitimidad está dada por los *dominantes*, que se distinguen de los *recién llegados o ingresantes* y el resto de los *dominados*. Las estrategias de subversión tenderán a modificar el *status quo* del campo, intentando generar un cambio en las posiciones a través de mecanismos que justamente subviertan el orden del campo en cuestión. De modo que el campo "es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas." Sin embargo, "quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio." (Bourdieu, P. y Wacquant L., 1995:68).

Como se ha destacado más arriba, en campos que gozan de menor autonomía los límites de evaluación, de elección, de percepción y de acción serán más difusos, dada la permeabilidad del campo a los factores externos (mercado, Estado, agentes de otras disciplinas, etc.). La débil estructuración interna se hace evidente a través de las bajas tasas de regulación y competencia que ejerce un campo sobre los agentes a la hora de publicar, intervenir públicamente y acceder a puestos de relevancia. La lucha, entonces, se torna débil, poco clara y, siguiendo la metáfora espacial, diferentes armas sirven en la contienda, dado que no se encuentra del todo reglado *cuáles son los criterios del pleito simbólico*[25].

Es posible vincular la noción de campo de Bourdieu con el desarrollo que realiza Sarfatti Larson, nuestra otra referencia conceptual, en relación a la profesionalización académica. El saber, la ciencia, ha ido generando nuevas enunciaciones estructuradas, produciendo discursos recortados, y dando lugar así a disciplinas. La profesionalización de éstas últimas forma sociedades discursivas que tienen límites, generando así cierta ortodoxia y estableciendo/enmarcando la herejía, ocasionándose acumulaciones y valorizaciones de capital cultural, cuya forma institucionalizada más reconocida es el capital escolar[26]. La demarcación social

indiferenciado, desapercibido, oscuro, en el cual se pierde." (Bourdieu, 2000a:25) Los destacados son del autor.

[25] De hecho en campos estructurados "(…) el campo especializado de producción restringida lucha por mantener sus normas de producción y sus criterios específicos de valoración y evaluación de sus productos (un *ethos*), basado en el reconocimiento y la distinción cultural-científica otorgado por pares como clientes privilegiados y competidores." (Palamidessi et al., 2007:32)

[26] Dice Miceli (2002:12). "El capital escolar constituye la forma más palpable e institucionalizada de capital cultural, y propicia en sus poseedores el acceso preferencial a ciertas ocupaciones o posiciones

respecto a cierta ocupación está vinculada por un lado con el *pasado*, por eso debe ser comprendida dentro de un marco histórico determinado; y por el otro con el *contexto político*.[27] Respecto a lo primero, la fuerte profesionalización que se dio especialmente durante el siglo XX debe ser analizada vinculándola con la necesidad de las sociedades modernas de mayor especificidad y calificación en las actividades profesionales[28]. Sarfatti Larson, siguiendo a Ramsey, afirmará *que todo monopolio es político* (1989:206) y que la profesionalización de una actividad está ligada a la autorización y regulación del Estado como máximo actor político (y la intervención más o menos directa y deliberada).[29]

La función esencial que desempeñan las profesiones es "organizar la adquisición y la certificación de la pericia en áreas funcionales amplias, sobre la base de titulaciones educativas formales en posesión de determinados individuos" (Sarfatti Larson, 1989:208). La constitución de la ciencia pone lo colegiado por sobre los autores: a mayor cantidad de hablantes de un cierto discurso, más públicos resultarán sus conflictos, y por ende más complejo resultará tratarlos[30]. Se hace necesario poner

---

profesionales exclusivas, que tienden a reproducirse en circuito cerrado, en medio de un sistema de virtual monopolio. Dado que esta modalidad de capital cultural es por cierto más fácilmente convertible en créditos institucionales visibles -títulos, diplomas, formas de nominación y tratamiento, etcétera-, el capital escolar revela el estadio en que se encuentra el proceso de institucionalización de esa modalidad algo «inmaterial» e «inefable» de patrimonio que viene a ser el manejo de códigos, lenguajes y competencias de los repertorios expresivos más exclusivos y valorizados en circulación en nuestras sociedades."

[27] Algunas de las características básicas que conforman la profesionalización son: 1. La creciente independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas. 2. El control de la profesión por parte de los miembros con sus consiguientes lógicas de escalamiento, en las cuáles el mérito ocupa un lugar central. 3. Independencia en cuanto a las normas, la formación y el desempleo de los miembros. En cuanto a la formación se van dando procesos de certificación produciendo la estandarización en el acceso a determinados saberes. 4. La fundación de un *ethos* profesional, generando disposiciones de regulación en el reclutamiento de los ingresantes. 5. El surgimiento de una ideología elitista como fruto de la convicción de que esa profesión tiene un valor social que involucra a los no implicados en esa profesión en pos del bien común. (Sarfatti Larson, 1988 y 1989; Brunner y Flisfisch, 1983).

[28] Poco a poco los estados fueron requiriendo la ocupación de posiciones y roles específicos para sus funciones: conocedores de la ley, de la economía, de las cuestiones de la salud, etc.

[29] La regulación se da a través de exclusiones y prohibiciones, "éstas revelan la estrecha relación que se entabla entre el discurso, por una parte, y el poder y el deseo, por otra. El segundo procedimiento de exclusión básico es la distinción entre razón y locura (…). El tercero es la oposición entre lo verdadero y lo falso." (Sarfatti Larson, 1989:211) Ya había desarrollado Bourdieu las restricciones para los advinientes al campo (*los ingresantes*), así como las regulaciones autoprotectoras del campo.

[30] La profesionalización supone cierta racionalización, un *ethos* específico, un saber *ser* y saber *hacer* académico, en suma, códigos precisos que incluyen o excluyen a los sujetos de la comunidad. La competencia, la evaluación, la publicación, la censura y la autonomía estarán atravesadas por esta racionalidad académica.

orden a través del control sobre el acceso a las titulaciones[31] y la contienda por el monopolio[32] que está vinculado con el ingreso y la protección de un mercado[33]. Así, las profesiones se organizaron como gobiernos privados frente al exterior y ante sí mismas. De este modo la profesión es ese "conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables" (Sarfatti Larson, 1989:209). Esas recompensas y posiciones escasas precisan el control, las barreras y las clasificaciones que generen aislamiento entre dirigentes y dirigidos en la pugna por la región central dominadora de las regiones periféricas del espacio social[34].

Tal como Bourdieu lo hace, Sarfatti Larson da relevancia al *consenso científico* sosteniendo que "el carisma científico depende de un gran consenso estructurado y despersonalizado; es eficaz sólo en el campo científico y sólo por mediación de éste. Así, al igual que hicieron otras castas intelectuales antes que ellos, los supremos «conocedores» de nuestra sociedad sostienen corporativamente un poder que no es personal, sino colectivo" (Sarfatti, 1988:168). Ese *sostenimiento corporativo*, esa defensa, no es personal (en caso de serlo sería endeble, y no representativa del todo) y

Universidad de San Andrés

[31] Comentando a Sarfatti Larson afirma José J. Brunner: "sostiene la autora que el éxito de las estrategias clásicas de profesionalización y el de las estrategias imitativas más recientes, consiste en proporcionar efectivas defensas contra la proletarización de amplios grupos de trabajadores. La base institucional de dichas defensas es el moderno sistema universitario de educación superior; su base ideológica descansa, en última instancia, en el monopolio de la racionalidad cognitiva que el sistema universitario invoca en nombre de la ciencia." (Brunner, 1982:39)

[32] "La ampliación generalizada de los estudios de posgrado, la competencia exacerbada en torno de la concesión de títulos y grados académicos en un sistema complejo de acreditación escolar para el mercado de trabajo (académico y no académico), la amplitud de los emprendimientos relacionados con la divulgación y la difusión comercial de los bienes culturales (revistas, editoriales, *sites* electrónicos, museos, etcétera), paralelamente con el desarrollo de la imprenta y de los medios electrónicos de comunicación de masas, son algunas de las balizas estructurales aptas para fomentar e impulsar los procesos de acumulación y valorización del llamado capital cultural." (Miceli, 2002:11)

[33] Las profesiones académicas implican posiciones definidas en la economía. Las posiciones conforman un determinado mercado profesional académico que es escaso: hay más interesados que puestos posibles. Esto produce la competencia jerárquica entre los pares por forjar un diferencial a fin de llegar a alguna de esas posiciones limitadas. "(…) se trata de la defensa de la autoridad profesional, la tendencia a desautorizar a los hablantes no expertos aunque la cuestión considerada les concierna." (Sarfatti Larson, 1989:219)

[34] Según cual sea disciplina, se deberá ver *qué* institución constituye la *región central*: si la universidad, un *think tank*, un organismo internacional u otro espacio científico.

pende de la aprobación comunitaria que cada campo logra y que, a su vez, estribará en las lógicas de jerarquización *ad intra* del campo[35].

De este modo, el poder estructurado posibilita la conformación de campos de lucha más reducidos, en los que para ingresar los adquirientes precisan credenciales más específicas, justificadas por la especialidad del conocimiento. A la vez ante el exterior se deja ver que a todos los que se esfuercen les será posible pertenecer a las filas de esa disciplina, ya que "el conocimiento debe parecer accesible a todo el que esté dispuesto a aprender y tenga capacidad para hacerlo" (Sarfatti, 1989:209).

La teoría de Bourdieu puede ser fácilmente aplicada a sistemas de educación superior fuertemente estratificados, como el francés y en algún punto el norteamericano. Pero se hace más complejo de dimensionar en ámbitos como el argentino, en los cuales las disciplinas son más porosas, con menos regulaciones internas y menor censura ante lo *herético*. Ante esto Sarfatti Larson desarrolla la noción de *campo discursivo* por considerarla más abarcativa que la de *campo científico,* dado que incluye a aquellos hablantes no autorizados. Para la autora se presenta un inconveniente cuando los campos discursivos no coinciden con ningún escenario institucional, que es lo que sucede en algunos de los países que han tenido una profesionalización tardía.

Entender los campos científicos a la luz de Bourdieu y Sarfatti Larson, como espacios en tensión (dinámicos) que tienden a *aislarse* cada vez más de otros saberes, aumentando la clasificación propia permite analizar la conformación de los espacios científicos como lugar de fuertes pujas por mantener el poder de la región central, en medio de la participación del Estado y del mercado.

A este respecto en este estudio se considera que en el campo estatal se encuentran relacionados numerosos campos en tensión, en donde el Estado es visto como un "conjunto de campos burocráticos o administrativos (…) donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales o no gubernamentales luchan en persona o por

[35] Para ello es necesario un "standarized and uniform system for the training of professional producers." Sarfatti Larson en *Proletarianization of Educated Labor* en *Theory an Society* 9, 1980 p.141, citado en Brunner, 1982:36.

procuración por esta forma particular de poder que es el poder de *regir* una esfera particular de prácticas (…) mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas (subsidios, autorizaciones, etc.), en fin, todo aquello que corresponda a una política (*policy*)." (Bourdieu y Wacquant, 1995:74).

De modo que el Estado será comprendido como un actor polifónico en el que se relacionan y se expresan grupos, pero en dónde a la vez hay sujetos específicos, personas, que producen y actualizan prácticas cotidianas dentro de las instituciones del Estado (Bohoslavsky y Soprano, en prensa). El Estado, tal como se entiende en este estudio, tiene infinidad de intercambios con otras instituciones y personas (empresariado, think tanks, ONGs, fundaciones, organismos internacionales, etc.) que influyen en la alineación y ordenación de las diversas prácticas que desde él se propician. Ese nivel de disputa por el poderm por parte de los diversos actores de los diferentes campos, *hacen* al Estado, lo configuran, lo condicionan y lo transforman en sus motivaciones y acciones, generando marchas y contramarchas en la gestión política inicialmente planeada.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo I

Los intelectuales y su relación con la política

"Según es bien sabido, la noción de intelectuales es
cualquier cosa menos clara, y es utilizada
con significados muy diversos y variables"
Brunner y Flisfisch, 1977:10

La compleja tarea de definir a los Intelectuales

Walter Ong refiriéndose a la cultura oral en su libro *Oralidad y escritura* (1996:39) afirma: "El sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder." Sonidos animados por poderes. Inmiscuirse en la temática de los intelectuales es adentrarse en una red vinculada con la profundización y especificación de *la palabra* socialmente encarnada, publicada, dada a otros, transferida, debatida, repudiada. Penetrar en este espacio permite considerar ciertos características comunes, que sobrepasan la localidad de cada contexto y permiten predicar algunas generalidades, con los riesgos, claro está, que ello implica. Tan sólo la definición de *quiénes son* y *cuáles son sus funciones, quiénes detentan este nombre*, casi siempre plural y gregario, genera controversias y dificultades en su especificidad. Personajes públicos con voz y reconocimiento que se pronuncian sobre los acontecimientos de la realidad. Manipuladores de símbolos en lo más etimológico del término, buscando unir y reunir, dar pregunta, dar respuesta. Prestos a expresarse sobre la realidad y dispuestos a disputar por lo dicho.

Edward Shils identifica a los intelectuales como "el conjunto de personas que emplea en su comunicación y expresión, con una frecuencia relativamente mayor que los demás miembros de la sociedad, símbolos generales y abstractos que se refieren al hombre, la sociedad, la naturaleza y el cosmos." (1974:136) En esta definición aparece ligado el intelectual a cierta esfera general (*esencial* le llamarán otros) del conocimiento: *hombre, sociedad, naturaleza y cosmos*, ámbitos relacionables pero bien diversificados en nuestras ciencias actuales. El intelectual se presenta como quien reúne lo general, quien aborda el todo y no la parte.[36] También como un comunicador que participa de una tradición y se hace portavoz de un saber. Estos símbolos generales

[36] Por eso para algunos la especialización moderna será vista como una amenaza a la función intelectual tradicional.

que nombra Shils refiere a lo que Lewis Coser (1968) llama *ideas.* El intelectual es aquel que manipula ideas, que las explota, las critica, las transfiere, las defiende y que, en el mundo moderno, como se ampliará más adelante, las institucionaliza con un *ethos* particular, *negándosela a otros*.

Las sociedades más antiguas ya contaban con encargados de las expresiones del arte y del contacto con lo sagrado. A su vez, las sociedades más diferenciadas poco a poco han requerido agentes que transmitieran lo acontecido pretéritamente en esa búsqueda por la verdad, [37] que expusieran lo sagrado, los acontecimientos ignotos del universo, y que interpretaran el *porvenir*[38].

La universalidad de lo intelectual puede observarse, entre otros aspectos, en la temporalidad que abarca la labor: *pasado, presente y futuro*. Los creadores, aquellos que manejaban el hábito de la discursividad abstracta, eran quienes producían una *gramática universal de la razón social* (Gouldner, 1979) para que aquellos que no poseían esa capacidad *exegética* tuvieran una comprensión mayor del Cosmos. De modo que, además de acceder al contacto con la verdad y lo sagrado los individuos que portaban[39] estos saberes, eran los más capacitados para las necesidades sociales que precisaban el uso de pericias determinadas no igualmente distribuidas. Las motivaciones de estos intelectuales eran diversas: el propio deseo del contacto con el saber, el determinado prestigio que ese conocimiento brindaba, la ganancia pecuniaria que podían adquirir a través del ejercicio de esas funciones, el seguimiento de una cierta cantidad discípulos, etc.

[37] Marletti (1994:855) dirá que "sólo se puede hablar en una forma convincente de intelectuales en sentido propio refiriéndose a la época moderna, en que el desarrollo de las fuerzas productivas y la formación de la sociedad civil establecen las bases materiales para una profunda transformación de las que hasta entonces se llamaban artes liberales."

[38] Para Bauman "el significado intencional de "ser un intelectual" es elevarse por encima de la preocupación parcial de la propia profesión o *genre* artístico y comprometerse con las cuestiones globales de la verdad, el juicio y el gusto de su tiempo." (Bauman, 1997:10) Se utiliza en este texto el término *intérprete* en otro sentido que el utilizado por Bauman, quien lo reduce *a leer en voz alta el significado de lo dicho/escrito por otro* (1997:276). El empleo realizado aquí es más cercano al cariz que le otorga Shils (1974) en su vinculación entre pasado y futuro.

[39] Son interesantes los verbos *cosificantes* utilizados para lo referido al *conocimiento*: portar, llevar, usar, trasladar, repartir, compartir, transmitir, entre otros.

Durante la formación de los Estados modernos fue necesaria la ocupación de posiciones y roles específicos para el desarrollo de diversas funciones: conocedores de la ley, de la economía, del arte de gobernar, de las cuestiones de la salud y la administración, etc. La modernización estuvo íntimamente vinculada con el conocimiento, con la especificidad y la redefinición de las relaciones entre la esfera privada y la pública. Esto requería actores cada vez más específicos en cada área del conocimiento y de la producción, así como una paulatina distinción entre la discursividad moral y la científica. En efecto la idea de que un Estado se modernizara incluía el convencimiento de que sólo podía lograrse a través de la creación de cuerpos de intelectuales (Shils, 1976b).

Paulatinamente las posiciones intelectuales vinculadas con lo sagrado y desconocido (desde los otrora magos y brujos, hasta los teólogos y sacerdotes) fueron dejando lugar a posiciones propias del Estado laico. De modo que la estructura política moderna del Estado fue complejizándose precisando no solo conocedores de la *res publica* sino también personas locuaces capaces de analizar las coyunturas sociales, políticas y económicas; y de transmitir conocimientos adecuados y convincentes a la población (Bauman, 1997). Junto a esto, la evolución de la política, de la sociedad y de la opinión póblica producía la necesidad de analistas externos que describieran lo que acontecía, forjando una opinión sobre la política estatal pero que proviniera por fuera de ella. De este modo, los periodistas se comenzaron a convertir en formadores de opinión social y analistas públicos a través de los diversos medios de comunicación[40].

A su vez, en los Estados modernos la educación masiva en todos los niveles, nuevo gran mercado de profesionales educativos, acrecentó la necesidad de hombres y mujeres con capacidad de dar a conocer el saber, aumentando así el número de profesores y administradores escolares, dependientes del Estado. También la complejidad de las áreas tecnológicas, la medicina y la agricultura fue demandando más y más especialistas en las carteras públicas y en el mercado privado. A comienzos del siglo XX, en esta ampliación de los roles que los intelectuales podían ejercer, no dejaba de ser significativa la pregunta respecto a "¿cuáles son los límites "máximos"

[40] Para una ampliación de esta temática y la vinculación entre intelectuales y medios de comunicación véase el apartado *Intelectuales frente al público* en Pico y Pecourt (2008); así como Shils, 1981:130ss.; y también 1976b:131ss.

que admite el término "intelectual"? ¿Se puede encontrar un criterio unitario para caracterizar igualmente todas las diversas y variadas actividades intelectuales y para distinguir a éstas al mismo tiempo y de modo esencial de las actividades de las otras agrupaciones sociales?" (Gramsci, 2000:12. Comillas del autor). Estas pertinentes preguntas del filósofo italiano se reproducían en países y coyunturas diferentes. Restringir el término intelectual, unificarlo y distinguirlo de otras funciones era una tarea hasta cierto punto irresoluble, en la cual sólo parecía posible arrojar aproximaciones, dada su diversidad, la disparidad de contextos en los cuales actuaban, sus diferentes relaciones con el Estado y las características disímiles de cada mercado intelectual[41].

Desde otro punto de vista, Bauman sostiene que "tiene poco sentido plantear la pregunta "¿quiénes son los intelectuales?" y esperar como respuesta un conjunto de mediciones objetivas o siquiera un ejercicio de señalamiento con el dedo." (1997:10).

Al respecto, Coser considera que son los posicionamientos los que nos develan la intelectualidad de una determinada figura inscripta en una época. De modo que es necesario "estudiar la propia definición del actor histórico de la situación, su propia orientación objetiva frente al mundo que lo rodea, si deseamos entender sus acciones." (1968:219)

Ahora bien, más allá de este cuestionamiento a los límites y especificidades de los intelectuales, avanzaba el siglo XX y gradual pero aceleradamente la economía y los Estados modernos comenzaban a depender cada vez más fuertemente del conocimiento. Ante la capacidad de manipular símbolos y de modificar, por ejemplo, la opinión pública, se daba una demanda de ideas por parte de los *clientes* (Said) o *consumidores* (Shils) de la producción intelectual.[42] Si la economía se fundamentaba

[41] En nuestros días, y sólo para remarcar la validez de este cuestionamiento, Silvia Sigal, dando cuenta de su investigación sobre los intelectuales de los años sesenta en la Argentina, comenta sobre el serio aprieto que representa distinguir las figuras en ese contexto: "La dificultad grande que tuve (…) se resume en una pregunta que me planteaba permanentemente: ¿por qué hablar de estos grupos y personas como intelectuales? (…) Muchas veces me preguntaba: ¿por qué analizar lo que dice, por ejemplo, Giussani, dos páginas después de haber considerado lo que dice Ismael Viñas? ¿Es un intelectual?" (Sigal y Terán, 1992:43).

[42] A este respecto, Nico Stehr en la actualidad sostiene que "les changements de la structure de l'économie et de sa dynamique font de plus en plus ressortir le fait que le savoir devient la dimension

entre otras en el saber, entonces ese conocimiento brindaba poder en sus diversas representaciones. Este poder se transformaba en apropiable, de manera que era pertinente privatizarlo/patentarlo para que ese *saber/poder* no corriera el riesgo de ser robado. *Saber* era *tener* algo propio que era factible de competir con algo ajeno. Saber era saber con otros, que también sabían. De modo que entonces saber era disputar, jugar un juego de marcas, de tiempos, de innovaciones[43]. Convenía, por ejemplo, saber *antes y mejor* que los demás para tener una mejor ubicación en el acceso a aquellos puestos escasos que estaban a disposición[44].

Este cierre social del heterogéneo espacio intelectual era producido a través de una jerarquización vinculada con estándares básicos y requerimientos primarios de ingreso. Bajo la vigilancia del Estado moderno estos espacios de conocimiento se fueron segmentando, produciendo una *profesionalización intelectual* dentro de cada área teórico-social de conocimiento. La profesionalización fue originando, a través del vínculo, la discusión, la comunicación y el reconocimiento entre pares, ciertos niveles de institucionalización.

La conformación del Sistema Intelectual y su vinculación con el Estado

La universidad ha sido el sistema institucional de formación durante el siglo XX. Ella ha funcionado, bajo la égida del Estado, como el nexo central de la red intelectual que nuclea otras instituciones. Es claro que no ha sido el único espacio pero

principale du processus de production ainsi que la condition première de son expansion." (2000:3. Cursiva del autor).

[43] Respecto al comercio en torno al saber, Stehr (2000:10) expresa: "Pour une part importante, le secteur des services vit de la vente du savoir. Ainsi, l'enseignement emploie des millions de personnes qui gagnent leur vie en diffusant du savoir socialement nécessaire. La libre circulation du savoir peut être entravée non seulement par la limitation de l'accès aux conditions préalables à son acquisition, mais aussi d'une manière juridique, par l'attribution d'un droit de propriété. On n'a qu'à penser aux lois sur les brevets d'invention et le droit d'auteur. Dans bien des pays, ces lois ne s'appliquent plus seulement aux objets et procédés techniques, mais aussi à la propriété intellectuelle des oeuvres artistiques, musicales et littéraires et, de plus en plus, des inventions scientifiques."

[44] Ya varias décadas atrás Coser expresaba que "las recompensas por trabajos intelectuales, por consiguiente, han aumentado drásticamente, tanto de modo directo como porque se están creando constantemente puestos para los "manipuladores de símbolos"; e indirectamente porque el adiestramiento de nuevas generaciones de tales "manipuladores de símbolos" han dado la oportunidad de aumentar los cuerpos docentes en colegios y universidades." (Coser, 1968:276. Comillas de Coser).

ha sido el que mayores niveles de institucionalidad ha logrado.[45] Es tal la preeminencia de la universidad en cuanto a la formación de los intelectuales que Coser (1968:9) señala que "algunos escritores han tendido a agrupar bajo el término de "intelectuales", a todos aquellos que tienen una educación universitaria."

En efecto, en *sentido amplio* se podría delimitar a los intelectuales por su *calificación*, como aquellos universitarios diplomados que compiten en un determinado mercado, con responsabilidades técnicas. Sin embargo este grupo no aspira para sí el nombre de *intelectuales*[46]. En *sentido restringido* estarían aquellos que Boudon y Bourricaud (1993) denominan *intelectuales por vocación*, interesados no en la especificidad de los primeros sino en la generalidad, *en la proximidad a los valores centrales de la sociedad.* Es la conformación de este último grupo, los intelectuales en sentido restringido, que tienen un fuerte vínculo con el Estado lo que interesa particularmente considerar.

El modo en que los intelectuales se han congregado ha ido variando históricamente. Con ello también han ido modificándose los auditorios que les otorgaban el reconocimiento. En Europa y en los Estados Unidos las transformaciones de los espacios institucionales se han producido sobretodo a partir del siglo XVIII. Anteriormente había diversos *espacios de reunión* en los que los intelectuales se congregaban. Uno de ellos fue la *Royal Society* originada en Londres hacia el año 1645 e instituida en 1662, nucleaba los pedidos de los comerciantes, del rey y su corte ante los problemas que éstos atravesaban. Confluían en esta Sociedad las necesidades utilitarias con las especulativas, produciendo un conocimiento experimental que acercaba la intelectualidad, antes sólo teorética, con el mundo pragmático de los hombres de negocios (Coser, 1968).

Otro espacio de socialización intelectual ha sido el de los *salones rococó franceses* con sus célebres anfitrionas, quienes realizaban la pertinente admisión de los

[45] En las últimas décadas se ha producido la creación de *Think Tanks*, ONGs, fundaciones y centros en los cuales confluyen intelectuales de procedencias científicas diversas. Parte del gran universo de los *Think Tanks* y las fundaciones puede verse en Boucher y Royo (2009). Para una perspectiva argentina véaseThompson (1994).

[46] Es claro, por lo menos, en nuestros días, que no todo universitario es considerado un intelectual, ni tiene siquiera interés en serlo.

ingresantes. Allí la frivolidad y el genio artístico eran el ámbito para el espíritu a través de las discusiones, que daban lugar también a cierta superficialidad respecto a los contenidos filosóficos (Coser, 1968). Estos salones comenzaban a acortar las distancias entre los intelectuales y su público produciendo un contacto y una consulta directa.

Distinto ámbito de encuentro ha sido el de los *cafés londinenses*, abiertos a todos aquellos que respetaran las reglas mínimas impuestas y expuestas a la vista de todos. Allí la simetría entre intelectuales y legos asombraba, dando lugar a un espacio de tolerancia en el debate y en la exposición. Espacio en el cual los más avezados tomaban la palabra con mayor asiduidad logrando un reconocimiento público. Durante la primera mitad del siglo XVIII había unos dos mil cafés en Londres, y cada profesión tenía preferencia por alguno (Coser, 1968). Sin embargo, los intelectuales deseaban codearse con sus pares. De esta manera de la mano del ensombrecimiento de estos cafés surgían las revistas quincenales y mensuales que tendrían su auge en el siglo XIX.

Respecto a la producción intelectual, la escritura se comenzó a transformar paulatinamente, desde principios del siglo XVIII, en una profesión junto con el avance del mercado literario, en el cual los vendedores y los editores ocupaban cada vez más un rol central. La división social se ensanchaba tanto por el diferencial acceso a la lectura entre letrados y no letrados, como por el costo elevado de los ejemplares. La lectura creció masivamente durante la primera mitad del siglo XIX, cuando los periódicos comenzaban a conformar la opinión pública, a la vez que las revistas reunían a los intelectuales independientes.

De modo que estos han sido algunos de los *toques de reunión* (Bauman, 1997) de los intelectuales, previos al comienzo del apogeo indiscutido de la universidad que comenzó en el siglo XIX. A este respecto sin duda la reforma de la universidad alemana a comienzos del siglo XIX implicó un movimiento considerable en tanto establecía la noción de unidad entre investigación, docencia y estudio. “Como idea transformadora, el principio humboldtiano en diversas modalidades se volvió muy influyente en el desarrollo de la educación avanzada a finales del siglo XIX y en el siglo XX en la mayor parte de las naciones avanzadas, y representó un concepto

particularmente dominante primero en las universidades alemanas y después en las estadounidenses." (Clark, 1997:10)[47]. Así la producción y la divulgación del conocimiento intelectual pasaba a tener una mayor preponderancia, en una dinámica dentro de la cual los investigadores investigaban y producían nuevos conocimientos (Clark, 1997). Esto fue considerado una verdadera revolución en la larga historia universitaria comenzada en el siglo XII con universidades como las de Bolonia y París. Las consecuencias posteriores de este fenómeno están a la vista en la universidad moderna, y en la estructura del sistema intelectual. Considerando justamente la estructura de la universidad, Shils (1974:139) señala que ésta se encuentra definida, en toda sociedad, por cuatro factores:

1. La procedencia del mantenimiento financiero;
2. el modo de administración de las actividades intelectuales;
3. el tipo de demanda de objetos intelectuales y de realizaciones práctico-intelectuales;
4. la relación entre los logros intelectuales pasados (tradición) y presentes (creatividad)[48]

Desde el siglo XVIII la relación del escritor con su público, con su editor y con el mercado literario ha sido de relevancia. El producto de los intelectuales como producto de consumo puso a los libreros y editores en una posición de poder respecto a la decisión de qué ideas podían o no difundirse. Esto, claro está, repercutía en los ingresos de los escritores.

En nuestros días, no es el mercado editorial el principal sostenimiento de los intelectuales, salvo de aquellos que cuentan con un altísimo reconocimiento. En este sentido, respecto al financiamiento de la actividad intelectual, la procedencia de los fondos recibidos para la actividad intelectual y de investigación ha provenido con mayor preponderancia del financiamiento estatal. La remuneración de los intelectuales

[47] Inmediatamente prosigue Clark: "Por bastante más de un siglo, el concepto se ha expresado amplia y concretamente en el uso orga-nizacional del seminario y laboratorio de docencia e investigación como vehículos primarios de la educación avanzada. Ha encontrado cada vez mayor resonancia en el financiamiento que presupone que los profesores pasarán entre una tercera parte y la mitad de su tiempo haciendo investigación." (Clark, 1997:10)

[48] Shils nombra la relación entre los logros intelectuales pasados (tradición) y presentes (creatividad). Se plantea aquí el asunto del intelectual *como transmisor de símbolos pretéritos*. Esto será desarrollado más adelante, dada la relevancia que este punto tiene en los autores que abordan la temática intelectual.

ha procedido de los salarios por servicios realizados en instituciones intelectuales, los salarios por ocupaciones práctico-intelectuales y, en menor medida, como ya se ha señalado, por la venta de productos intelectuales (libros, inventos tecnológicos, artículos, etc.).

En relación a la remuneración intelectual, Mansilla considera que "desde las últimas décadas los intelectuales —ahora provenientes de las capas medias— no disponen de una renta financiera libre, propia de las antiguas élites, sino que dependen de un salario corriente, frecuentemente ganado en el ámbito universitario o en instituciones burocráticas consagradas a la educación, la administración de bienes culturales y, muy ocasionalmente, a la investigación científica. Esto tiene que ver también con la gigantesca expansión que han experimentado en el último medio siglo el sistema universitario (incluyendo los cursos de postgrado) y las instituciones de formación profesional." (Mansilla, 2003:23).

La dependencia económica respecto al Estado contrasta con la actitud históricamente crítica de los intelectuales frente a éste. Sin embargo, es pertinente aclarar que "este desarrollo no implica necesariamente la generación de recursos nacionales para la investigación, o una reasignación de recursos y prioridades al interior del sistema tradicional" (Brunner y Flisfisch, 1983:197), dado que se cuenta con la ayuda de estados extranjeros, fundaciones extranjeras o agencias internacionales. A este respecto la constitución de un mercado intelectual se encuentra relacionada con la factibilidad de vivir de la remuneración de la actividad intelectual, así como con la generación y búsqueda de recursos económicos. En la lógica por preservar los recursos se puede adscribir el aumento de las restricciones en el acceso a los puestos de mayor prestigio[49].

Shils plantea también el asunto de la administración de las actividades intelectuales y el tipo de demanda de los objetos intelectuales. A este respecto los Estados modernos se hicieron cargo del sistema universitario. Éstos organizaban,

[49] Refiriéndose al paso de un sistema tradicional al de una profesión académica, Brunner y Flisfish sostienen que "no hay porque suponer que los esfuerzos de implantación se van a producir pacíficamente. Ellos se dirigen contra una estructura de poder y un conjunto de intereses creados en torno al sistema tradicional" (Brunner y Flisfisch, 1983:198)

controlaban y vinculaban las diversas esferas intelectuales en un ámbito institucional, y procuraban, a partir de las diferentes profesionalizaciones científicas, subvencionar la realización de actividades de investigación. A este respecto la creación de un sistema científico ha estado vinculado con la profesionalización académica, donde los profesores e investigadores ocuparon un lugar central, junto con la constitución de bibliotecas, laboratorios, revistas, etc. (Albach, 1994). Todo esto no pudo darse sin instituciones que albergaran este complejo entramado social que implica la búsqueda conjunta del conocimiento y sin cierta división interna de las mismas[50].

A partir del siglo XIX se pasa, de una dinámica informal a la expansión de una estructuración administrativa que busca dar respuesta a la demanda creciente de conocimiento especializado. La universidad, altamente dependiente del Estado, se fue transformando así en el ámbito institucional en dónde se daba el encuentro de los intelectuales. Pensando especialmente en la universidad norteamericana Coser (291) expresa algunas razones de esta preeminencia[51]. La universidad:

Suministra un medio de comunicación mutua y de intercambio para los intelectuales;[52] permite una remuneración regular que les permite subsistir; brinda estabilidad laboral frente a las presiones del mercado (lo cual ayudaría a evitar las distracciones propias del ajetreo por la supervivencia);[53] otorga un espacio temporal para la producción e investigación; concede un grado extraordinario de libertad académica a los miembros[54].

[50] "Cuando una organización está dividida en un gran número de partes diferenciadas, surge la necesidad de la coordinación. Esta necesidad explica el ascenso de la burocracia académica." (Coser, 1968:290)

[51] Altbach (1994:127) sostiene que la universidad norteamericana contemporánea "se forjó a partir de tres influencias, dos de las cuales eran extranjeras: la tradición inglesa de las artes liberales, el concepto alemán sobre la investigación y la síntesis de estos elementos con la idea de servicio al estado, encarnada en las universidades estatales."

[52] En el mismo texto, Coser dirá sin embargo que "no sólo existe un mínimo intercambio entre los intelectuales universitarios, por ejemplo, y los habitantes del mundo de la publicación de revistas, sino que también, dentro de la universidad misma, hay poco intercambio entre los sabios en diferentes ramas del estudio." (Coser, 1968:363)

[53] Claramente esto es así en el contexto norteamericano. Coser (1968) diferencia el caso de los institutos de investigación que deben intentar conseguir, con la consiguiente incertidumbre, año a año los fondos para sus investigaciones.

[54] Respecto a la libertad de expresión intelectual Said sostendrá que "el principal bastión del intelectual laico es la libertad incondicional de pensamiento y expresión: abandonar su defensa o tolerar

La función de los intelectuales

Los intelectuales han cumplido y cumplen diferentes roles en la sociedad. Uno de los principales podría ser el de orientadores. Cuando la realidad se ve *irrumpida,* cuando los acontecimientos sociales, sobretodo las crisis, apremian, los ciudadanos buscan alguien que atisbe explicaciones. En efecto, las *irrupciones*, los cambios de paradigma social, son en muchos casos la puerta de entrada a la palabra intelectual. Economistas, sociólogos, filósofos, politólogos, entre otros, rellenan los periódicos cuando una determinada sociedad (su economía, su inseguridad, una catástrofe natural, etc.) ha encontrado un *agujero negro* en ella. De este modo, se busca *desde el presente* elucidar el pasado y presente, a fin de poder conocer *l'arrivant* en el futuro.

Otro de las características es la crítica, en pos de lo que se considera justo y verdadero. Una honestidad ética profesional pareciera tener que alcanzar obligatoriamente al intelectual como manipulador simbólico[55]. Según Said "para lo menos que debería estar un intelectual es para contentar a su audiencia: lo realmente decisivo es suscitar perplejidad, mostrarse contrario e incluso displicente." (1996:31)

En efecto, un intelectual puede hacer mucha demagogia con un poco de conocimiento bien utilizado. Sin un cierto *deber ser* del intelectual, corre el riesgo de caer en la mera conveniencia subjetiva. Aquí está en juego la función social de los intelectuales, entrando en escena otro factor que en la historia ha sido relevante: la jerarquía que los intelectuales consideran de sí mismos, entendida como el espacio que a ellos les compete jugar en su vínculo con la sociedad. En este sentido "quién intente comprender las tradiciones de la parte central del estrato intelectual, y sus relaciones con las autoridades que gobiernan a las demás esferas de la sociedad en un momento determinado, debe tener presente la crucial trascendencia del amor propio derivado de la preocupación y el contacto con los hechos más vitales de la existencia humana y cósmica, así como la tácita actitud de desdén que se tiene para con los que actúan en cometidos más rutinarios o más apegados a la vida común." (Shils, 1974:142). Ese

falsificaciones de cualquiera de sus fundamentos es de hecho traicionar la llamada del intelectual." (Said, 1996:96)

[55] "Así, lo corriente es admitir que el deber supremo del intelectual reside en un compromiso férreo y en una honestidad cabal con su verdad, que deberían llevarlo a declararla fueren cuales fueren las circunstancias." (Brunner y Flisfisch, 1977:57)

amor propio y ese *desdén* forman parte de la función intelectual en la sociedad y son un tema recurrente en los estudios sobre la cuestión[56].

Los intelectuales parecen atribuirse una doble autoridad: "hacia abajo" y "hacia arriba". Hacia abajo por sobre los que no portan sus credenciales, sus habilidades, su reconocimiento, prestigio, etc, en pos de establecer un espacio de legitimación y dependencia sobre ellos. Hacia arriba respecto a los políticos, desprestigiando su autoridad establecida, en tanto detentan un poder superior. Shils (1974) considera que el intelectual ve un valor supremo en la autoridad que no considera concretizado en la realidad. Esta puja con la autoridad atraviesa toda la tradición de la temática.

Para Alvin Gouldner (1979) la paradoja de la "Nueva Clase" consiste en que es al mismo tiempo emancipadora y elitista, pretendiendo establecer una gramática universal de la racionalidad social: decir lo que lo real *es*. Universal en tanto el intelectual tiende a hablar por *muchos* (aunque *muchos* no es nunca universal). Esa gramática estaría avalada por el auditorio. Gouldner (1979:92), entre otros, considera que los mismos intelectuales creen que el mundo debe ser gobernado por quienes poseen idoneidad, sabiduría o ciencia superiores, en suma, por ellos. Said (1996:91) dirá que "cada intelectual tiene una audiencia y unos votantes."

Estos *sujetos con palabra* también han podido encontrar, política mediante, otro rol: atraer votos. En ello se las verán con la decisión de defender o no una causa, con el peligro de debatir o no respecto de ciertas temáticas que los pueden alejar de beneficios (simbólicos y pecuniarios), de premios o de puestos honoríficos. "El problema es si esa audiencia está ahí para obtener satisfacción, y por lo mismo como un cliente al que se debe hacer feliz, o bien para que el intelectual la desafíe, y por lo mismo inducida a una oposición total o movilizada para una mayor participación democrática de la sociedad." (Said, 1996:91)

A la vez, si bien la elite política precisa intelectuales, su aprobación y sus servicios, ella "está poco dispuesta a compartir la más alta autoridad con ellos, y aún menos interesada en oír sus críticas sobre cómo se conduce en su cargo el gobernante

[56] Quizás el trabajo de Aron sea un buen ejemplo de esto.

no intelectual." (Shils, 1974:147). Aquí aparece el binomio antiguo y ambiguo: a) el político defiende su espacio que peligra al poder ser asaltado por el intelectual; y b) el político desea que el intelectual venga a otorgarle legitimidad —tradúzcase *votos*— a su acción. La función de los intelectuales ha estado —y estará— emparentada con el quehacer político y con el Estado. En esa triple esfera se ahondará más adelante.

Ahora bien, la cuestión del papel ejercido por los intelectuales pareciera conducirnos al esfuerzo por comprenderlos en las modificaciones que sus funciones han tenido. En la actualidad el mercado —el *para quién*— de la actividad intelectual se ha diversificado. Ya en el pasado la industria y la política han solicitado individuos con pericias específicas. Demandaban, y aún lo hacen, *intelectuales más prácticos o expertos*. Se daba entonces el traslado de algunos intelectuales hacia espacios públicos, en la mayoría de los casos correspondidos con remuneraciones más interesantes, y en donde el reconocimiento ya no era el de sus pares sino el de un público diverso[57].

A fin de especificar los matices entre estas dos denominaciones (intelectuales y expertos/especialistas), se podría afirmar que el *intelectual* hace referencia a una figura que define ideales u objetivos; combatiendo y criticando públicamente todo aquello que falte para llegar a esas metas. En ello se vale de un saber simbólico apropiado por su formación que tiende hacia lo universal, pronunciándose valorativamente en la esfera pública, en cualquiera de sus múltiples formas, respecto a los asuntos en los que una determinada sociedad se ve ceñida.

Mientras que el *experto* o *especialista* hace referencia a una categoría socio-profesional, es quien, conforme a una técnica rigurosa vinculada con alguna parcela del saber, se dedica a la resolución de problemas específicos, hacia fines que generalmente no han sido puestos por él. Afirma al respecto Coser (1968:298): "los académicos que ahora se desenvuelven entre los autores de decisiones en el mundo de los negocios, han adquirido también un nuevo público, que afecta su propia imagen anterior." Esta imagen es la que ha mutado y aparenta seguir haciéndolo. Puede ser el

[57] "Los profesores, en su mayoría, ya no llevan una vida protegida tras los muros académicos. Muchos son ahora consultores de la industria y del gobierno, y su consejo es buscado ansiosamente por los más poderosos autores de decisiones" (Coser, 1968:298)

reconocimiento de una posición como técnico en un ministerio o secretaría gubernamental, puede ser la consultoría para una agencia internacional o una ONG, puede ser el armado o la colaboración en programas de Fundaciones dependientes de importantes empresas o como empleado de éstas últimas. Si cambió el rol entonces se puede inferir que cambiaron los *clientes*.

Sería muy abrupto e inadecuado decir que otrora, en rasgos generales, el intelectual comunicaba al pueblo y que hoy es consultor de fundaciones, corporaciones, agencias. Sin embargo, en una porción de los intelectuales, se puede considerar una propensión a ese cambio respecto al hecho de *para quiénes hablan*, es decir, *quiénes* son sus principales interlocutores. En este sentido Mansilla considera que "una porción considerable de la intelectualidad latinoamericana ha dejado de lado su posición crítica y hasta contestataria y se ha integrado con sorprendente facilidad dentro de las estructuras de poder de los regímenes neoliberales." (Mansilla, 2003:24)

Los intelectuales y la tradición

Estos roles no pueden ser desvinculados de su conexión con el pasado, con los intelectuales precedentes y su historia. Más aún con los niveles de profesionalización de la actualidad, en donde cada espacio intelectual tiene una tradición propia[58]. En una sociedad sin la recepción y sin la transmisión de lo ocurrido en un tiempo pretérito, no habría estabilidad social. Todas las sociedades han tenido necesidad de este acto de articulación y continuidad socio-histórica. Así, los gobernantes de sociedades más organizadas debían conocer lo antecedente a fin de poder gobernar al pueblo hacia el porvenir.

De un modo u otro el intelectual se ve inmiscuido en la tarea de representar y dar cuenta de un mensaje pasado, proveniente de una cierta tradición (general o específica de un espacio del saber) que constituye lo ya pronunciado por la *cultura* de las instituciones sociales, que convergen en *ese fondo de producciones y supuestos*

[58] En efecto hay una tendencia a la internacionalización de las normas de valoración de la producción dentro de cada sector intelectual, en la cual hay una noción de *qué* es lo que se espera de quienes buscan científicamente la verdad (véase Shils, 1974).

(Shils, 1974:147) que será revisado e interpretado.[59] En este sentido la tarea intelectual supone una hermenéutica, una interpretación distanciada de los *hechos* y de los *dichos* del pasado, pero a la vez una interpretación del presente que puede o no transformarse en legislación, en variables normativas (Shils, 1976) y regulatorias sobre la valoración de lo real o sobre el modo de obrar ante los acontecimientos.[60] La tradición es lo dado en la continuidad temporal con lo pretérito. El intelectual se entronca en ella o en alguna de sus ramificaciones, o las niega, y declara una genealogía vacía. La tradición es, de algún modo, la vida intelectual condensada en tanto se encuentra allí concentrada la batalla por las ideas[61]. Así la tradición regula en tanto establece que *lo nuevo* sea ordenado *por* y *a* ella, teniendo en sí misma una gradación institucional, mediante la cual los agentes pueden reconocer la jerarquía que tienen según sus posiciones en ellas.

La valoración de una tradición tiene que ver también con la producción que la misma ha realizado en su recorrido histórico. A este respecto el libro ha sido uno de los puntapiés para la extensión y afianzamiento de la cultura. Por ello, como se ha expresado anteriormente, los editores y los distribuidores de libros (Shils, 1981) como nexos vinculantes entre los intelectuales y el mercado han constituido una pieza relevante en la reproducción de las ideas (y en el camino al olvido de otras), es decir, en la constitución de una tradición[62]. De modo que luego ciertas ideas eran asentadas, teniendo acceso al preciado espacio en el *corpus científico* o *canon*. Este *canon* que desciende de una tradición genera diversas pujas por medio de las cuales algunos intelectuales ansían modificarlo: indexar nuevos autores, sacar otros, cambiar el *status quo*.

[59] Juan Marsal (1966) divide a los intelectuales en pesimistas y optimistas respecto a su visión del pasado y del futuro.

[60] Según Bauman (1997:13-14) el papel del legislador "(…) consiste en hacer afirmaciones de autoridad que arbitran en controversias de opiniones y escogen las que, tras haber sido seleccionadas, pasan a ser correctas y vinculantes", mientras que la tarea del intérprete es "traducir enunciados hechos dentro de una tradición propia de una comunidad, de manera que puedan entenderse en el sistema desconocimiento basado en otra tradición."

[61] "Este papel tiene una prioridad para él, no pudiendo desempeñarlo sin el sentimiento de ser alguien cuya misión es la de plantear públicamente cuestiones embarazosas, contrastar ortodoxia y dogma (más bien que producirlos), actuar como alguien al que ni los gobiernos ni otras instituciones pueden domesticar fácilmente, y cuya razón de ser consiste en representar a todas esas personas y cuestiones que por rutina quedan en el olvido o se mantienen en secreto." (Said, 1996:29)

[62] Como *los intelectuales*, son plurales: *tradiciones.* Para una ampliación y posible especificación de las tradiciones véase Shils (1974).

Otros aspectos regulativos que traen consigo las tradiciones podrían ser "el conjunto aceptado de las reglas de procedimiento, las normas de juicio, los criterios para presentación, los cánones para la valoración del mérito, y los modelos de logros anteriores y de posible emulación." (Shils, 1974:142) La regulación de la tradición incluye entre sus posibilidades la censura, operativizada en el no otorgamiento o alejamiento de la cátedra universitaria, en la imposibilidad de publicar en revistas con referato, etc. De este modo se disciplina el acceso a la palabra y a sus medios de reproducción, llegando, en caso extremo, a dejar al intelectual sin lo más preciado, su auditorio, sin que éste tenga capacidad de encontrarse en una disputa y, en el caso de la clausura institucional, sin el salario correspondiente que deviene de su labor.

En efecto, la censura pretende —en su "mejor" acepción, que no es la más violenta— petrificar las ideas, *inmovilizarlas*, excluyendo a *esa* voz en particular del coral de *voces* permitidas. De este modo se defiende una tradición institucionalizada de los *intrusos* (Bauman, 1997). Obviamente quienes tienen capacidad de ejercer la censura institucional son aquellos que detentan el poder en ese espacio intelectual.

Así, las tradiciones ponen en el intersticio cardinal del tiempo a los intelectuales, que son atravesados por ellas e intentan también *desheredarlas* a través de la innovación teórica e intentando *pensar lo que llega, lo nuevo.* Pasado (tradición y reinterpretación de lo recibido), presente (interpretación actual/regulación) y futuro (interpretación de lo *adviniente*) convergen en la tarea intelectual de, mediante símbolos, intentar describir y explicar a otros. *Decir* el futuro, la capacidad de manipular símbolos —*y masas*— hacia cierto término es algo muy caro al mercado en sus diversas formas. Esta capacidad de interpretar puede llegar a serle verdaderamente rentable a los intelectuales.

Universidad de San Andrés

Los intelectuales y lo lejano[63]

La cuestión de *lo lejano*, los viajes y la procedencia aparecen con cierta recurrencia en la temática de los intelectuales, incluyendo a aquellos exiliados por diversos motivos; a quienes, dada la virulenta recepción en su propio territorio, se dedicaron a desarrollar su trabajo en el exterior; como a quienes consideran que todo lo acaecido, y por ello lejano, fue más valioso.[64]

En efecto, la mirada sobre lo exterior puede generar, debido a determinados exilios, la capacidad de comenzar a apreciar la realidad de un modo más cosmopolita (Gouldner, 1979), llegando a una asimetría comparativa como indica Coser (1968:154): "Es como si, por una alquimia curiosa, las cosas que son vistas como vicios en casa, se transmutaran en virtudes cuando se perciben en el contexto de una sociedad extranjera a la que se admira."

Se plantea esto también respecto al evocamiento de otras épocas (o latitudes) *mejores*, sea porque tuvieron más orden, más libertades, expresiones artísticas de mejor calidad, medios de comunicación con motivaciones más altas. Se confronta asincrónicamente la decadencia del momento con imágenes pretéritas, sin duda idealizadas y complejas de analizar, que jamás se sabrá si fueron tan existentes como se evocan.

En este sentido la intelectualidad ha contenido potencialmente —*el peligro de*— la añoranza, del *ya no es* transmutado a la proposición condicional futura *si ya no es, entonces ya no será*, por un lado, y, por el otro, la declaración de *lo extranjero como superior*, (especialmente si es norteamericano o europeo)[65]. Mansilla considera que una de las ambivalencias de los intelectuales latinoamericanos es "el anhelo de autonomía de pensamiento y creación genuina, por un lado, y la adopción de ideas,

[63] Se ha optado por llamar *lo lejano* a lo *extranjero* en su doble faceta territorial y temporal.

[64] Shils (1974:146) llamará *cultura común* a la unidad moral de una sociedad, que forma identidad y pertenencia a una determinada sociedad, arribando a un determinado simbolismo nacional. Mientras que Bauman (1997:89) destacará el aplastamiento que esto implica de la autonomía de las culturas locales.

[65] Véase Shils (1981:106) como breve ejemplificación del caso norteamericano como referente.

teorías y orientaciones provenientes de los países más adelantados del Norte, por el otro." (Mansilla, 2003:17)

Este sentimiento de extranjeridad se da también en lo utópico, en el *no ser de este mundo* que expresó Benda (1974:44) que tiene una connotación social elitista, una idea de una vocación superior. "Entre la imagen de la actividad intelectual como "saber superior" y la imagen del intelectual como marginal hay una clara semejanza formal: en ambos casos, la noción se construye en torno de un elemento de lejanía o distancia, que separa —aunque de distinta manera— al intelectual y su actividad del "mundo" o "sociedad". (Brunner y Flisfisch, 1977:8. Destacados de los autores).

Esta distancia entre intelectual y pueblo/saber cotidiano ha sido recurrente en la temática. Esa diferenciación social, esa distinción del resto de los mortales Coser la expresa de un modo rotundo: "Cierta medida de enajenación parece ser el patrimonio perenne del intelectual; nunca puede ser "como los demás". La crítica y el apartamiento, siempre lo distinguirán, de manera que siempre se encontrará *en* la sociedad sin pertenecer totalmente *a* ella." (1968:373. Destacado del autor.)

Esto muestra la estatura que se otorgan a sí mismos los intelectuales. De modo que ser diferentes por no ser parte del vulgo, pareciera ya de suyo una fuente de legitimidad y, por ende, de credibilidad. Peculiarmente, la distancia necesaria para objetivar las cosas muestra el profundo interés por comprender lo social. En este sentido, distancia y compromiso, aunque puedan parecerlo, no son (necesariamente) opuestos[66].

El asunto de la lejanía también se encuentra vinculado con la procedencia, la temática del nacionalismo y el deber del intelectual de cooperar con su tierra, mejorando la comprensión de la identidad común. Shils sostiene: "Los intelectuales generalmente son patriotas, y el frecuente "antipatriotismo" de algunos sectores del estrato intelectual es, de hecho, una mera manifestación inversa de su patriotismo. Con más intensidad que la mayoría de sus compatriotas, perciben el alejamiento de su país del ideal de perfección." (1974:145. Comillas del autor).

[66] En efecto respecto al hecho concreto del exilio que han sufrido a lo largo de la historia los intelectuales, Said manifiesta que no es real la extendida idea "según la cual vivir en el exilio es sinónimo de estar totalmente desligado, aislado y separado sin esperanza de estar en origen." (Said, 1996:60), dado que la distancia en ocasiones vincula.

Lo que inquieta, en ese caso, es el valor supremo no concretado. En este sentido la problemática de los intelectuales está seriamente afectada por la diferenciación que cada intelectual contextualizado hace del término. No es lo mismo lo que comprende, aún hoy, un francés cuando se nombra la palabra intelectual que lo que comprende un inglés, por más cercanía geográfica que exista: las tradiciones nacionales han cargado la noción de matices.[67] Por dar un ejemplo, para Zola la idea de República detrás de su *J'accuse* era crucial, porque, en gran parte, *esa* era la disputa: *qué querían los intelectuales que el Estado francés y su presidente fuera*. En efecto fue la República la que se revolucionó por dos años en torno al *affaire* Dreyfus[68].

La nacionalidad se cruza con la universalidad, lo particular y local con los valores supremos, el hoy con el ayer plasmado en la *tradición* y con el mañana formulado en *lo plausible*. El intelectual se muestra como un diferente (y en este sentido *extranjero*)[69] estratificado[70] por la validación de otros (representatividad), para quienes interpreta y enseña, teniendo como fin producir transformaciones con aspiraciones de universalidad.

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

Los intelectuales y el Estado

En sentido amplio los intelectuales han ocupado diferentes funciones. Se pueden distinguir *funciones intelectuales primarias y secundarias* (Shils, 1981). Las primeras relacionadas con la *creación de símbolos generales*, el cultivo de las obras existentes y la transmisión de dicha tradición. Las segundas, vinculadas con el desarrollo de *actividades ejecutivo-intelectuales*, más ligadas con la *gestión* de las

[67] Véase la descripción que presenta al respecto Bourricard (1990:27ss.)

[68] De hecho, a poco de empezar el célebre texto Zola (1897) se dirige al Presidente de la República diciendo: "Vous êtes sorti sain et sauf des basses calomnies, vous avez conquis les cœurs. Vous apparaissez rayonnant dans l'apothéose de cette fête patriotique que l'alliance russe a été pour la France, et vous vous préparez à présider au solennel triomphe de notre Exposition Universelle, qui couronnera notre grand siècle de travail, de vérité et de liberté. Mais quelle tache de boue sur votre nom -j'allais dire sur votre règne- que cette abominable affaire Dreyfus! Un conseil de guerre vient, par ordre, d'oser acquitter un Esterhazy, soufflet suprême à toute vérité, à toute justice. Et c'est fini, la France a sur la joue cette souillure, l'histoire écrira que c'est sous votre présidence qu'un tel crime social a pu être commis".

[69] La idea de la extranjeridad viene a abonar esta distinción del intelectual (Coser, 1968:170).

[70] Altamirano (2007) retomando a Mannheim, considera que este elitismo clasista pasa a ser una capa intersticial situada entre las clases.

tareas intelectuales en la actualidad. Respecto a las primeras se puede vincular, a grandes rasgos, a la universidad como el ámbito institucional referencial que engloba esas funciones, que también están fuertemente ligadas hoy en día a ONGs, fundaciones, *think tanks*, etc., así como al mercado editorial de reproducción de las obras. Mientras que las segundas presentan una dispersión un tanto mayor, dado que "los intelectuales trabajan en la administración pública, el periodismo, la carrera médica, la abogacía y la enseñanza." (Shils, 1976a:90)[71].

En este apartado se desarrolla una tipología respecto a los intelectuales que como tal es modélica, no acabada, pudiéndose ampliar algunas caracterizaciones o matizar otras.[72] Sencillamente busca mostrar tonalidades de lo intelectual que, dada la diversidad de la categoría, pueden resultar fructíferoa[73].

Las figuras intelectuales que se han tomado para analizar son, por su importancia en el período que aquí interesa, la del Intelectual Investigador, el Especialista o Intelectual Burócrata, y la del Intelectual Crítico. Cada una de éstas supone una relación diferente con el Estado e implica cierta producción específica de discursos. En el capítulo IV se considerará una nueva figura que aparece hacia el fin de siglo, la de los *analistas simbólicos*.

El primer tipo tiene su referente cercano en el *intelectual investigador*. Con el término Investigador se ha querido definir a aquel intelectual con formación universitaria, que han tenido (y tienen) como ámbitos específicos de trabajo la universidad, y diversos espacios de investigación que se encuentran insertos en el Estado. Este intelectual considera que pertenece y forma parte de una institución, con categorías y niveles de legitimidad propios, donde sus principales referentes son sus pares. En efecto, para ellos escribe y son sus dictámenes los que le interesan. En este sentido, aún trabajando aisladamente en una oficina su concepto e imaginario

[71] Mansilla a su vez expresa que "la categoría "intelectual" puede abarcar a los especialistas técnico-organizacionales de la administración pública, de la economía y de la gestión en general, a los analistas de coyuntura política, los futurólogos y los planificadores, a los profesores de enseñanza terciaria y a los periodistas y empleados más destacados de los medios masivos de comunicación." (Mansilla, 2003:17)

[72] Otras tipologías son posibles. Véase de Marinis (2009).

[73] Esta diversidad por momentos se torna *antagonismo* del cual este trabajo ha intentado huir, tal vez cayendo en alguna ocasión.

científico es comunitario: forma parte de una comunidad científica concreta, nacional e internacional, con regulaciones, ámbitos de legitimación y barreras de acceso propias, que hacen y justifican el capital intelectual de cada uno de sus integrantes[74]. Su producción se basa especialmente en libros. Aunque más cercanamente se haya extendido en la elaboración de artículos en libros especializados conjuntos o revistas.

Otro matiz relevante es que este Intelectual Investigador tiene para sí que forma parte de una tradición científica que no ha comenzado ni culminará en él. Él está inserto en ella, pertenece y desea que ella perdure. No se piensa a sí mismo sin otros que han sido en el pasado lo que él hoy es. En este aspecto, la ciencia es para este tipo una causa histórica dentro de la cual él es un eslabón más.

Para este Intelectual Investigador la importancia del rol del Estado en el quehacer científico es muy relevante. Considera que el crecimiento de una Nación está ligado con su capacidad de conquistar con calidad diversos espacios científicos y tecnológicos, es decir, que el Estado debe comprometerse con la idea y las implicancias de la *modernización científica*.

En ese sentido, para el Intelectual Investigador el crecimiento de una sociedad está íntimamente vinculado con el crecimiento en sus niveles educativos, especialmente, en la valoración que la educación superior tiene en la construcción de una sociedad más equitativa. Este intelectual tiene un verdadero aprecio por las categorías de verdad y justicia, y también en pos de ello es que intenta establecer y solventar con la mayor capacidad lógica posible, y el menor grado de falsabilidad, sus argumentaciones en pos de *hacer ciencia*.

Por último, la autonomía de la ciencia respecto a otros espacios es de un valor preciado. Esto no quita que este tipo de intelectual tenga una fuerte pertenencia e incluso militancia política. Él considera que el único modo para que los niveles de

[74] Respecto a este tipo de Marinis considera que "tiene gran peso para ellos la pertenencia institucional, de ineludible mención a la hora de firmar *papers* y de participar en eventos científicos, donde es de rigor agregar a la información sobre el título académico la referencia acerca de la inserción institucional (cátedra, departamento, facultad, universidad, etc.); a niveles superiores, los científicos están por lo general incluidos en sistemas nacionales y/o en redes internacionales o globales de producción y difusión del conocimiento, cada una con sus específicos requisitos de ingreso, condiciones de permanencia y mecanismos de evaluación." (de Marinis, 2009:62)

cientificidad se desarrollen es en la medida en que se distancie a la Ciencia de ámbitos que no le incumben directamente en su búsqueda de mayores certezas.

Otro tipo posible es el del Especialista o Intelectual Burócrata. Un servidor público que detenta una determinada pericia teórico-práctica. Como de desarrolló anteriormente los estados modernos comenzaron a demandar agentes especializados que realizaran tareas específicas, de modo que los intelectuales convirtieron sus tareas tradicionales en tareas con orientaciones prácticas (Shils, 1976b). Lewis Coser consideró que en este tipo queda muy reducida la autonomía del intelectual, en tanto ya no es él quien pone los temas en discusión, dado que la *agenda intelectual* (que en este caso es dependiente de la política) le viene dada. "El intelectual burócrata permite al hacedor de la política, definir las metas de sus actividades, prestando implícitamente de esta manera, su talento y su conocimiento para la preservación de los arreglos institucionales. De esta manera él abdica el papel crítico del intelectual, ya que, en efecto, está impedido de definir sus propios problemas y de seleccionarlos a la luz de sus propios valores." (Coser, 1968:198).

Las burocracias técnicas implican un rol práctico. Sin embargo, en ocasiones la política permite un mayor espacio de acción y en ese sentido de cierta autonomía respecto al asunto a indagar y a los modos de hacerlo. Allí el papel del intelectual, en tanto actor del Estado, se encuentra ligado aún a las necesidades concretas[75]. Sin embargo, en la tradición de la temática, las prescripciones políticas implican de suyo un tipo de estorbo a la labor intelectual dado que el intelectual burocrático "está prestando su habilidad para la preservación de un arreglo institucional especial" (Coser, 1968:329). Al mismo tiempo el intelectual está intentando hablar una lengua que no es su lengua primaria, con tiempos *prácticos* que no son los de la investigación. En efecto es la política la que demanda o no, asesoría sobre un determinado asunto. "El técnico de la burocracia estatal, como engranaje de un aparato, se encuentra indudablemente involucrado hasta la médula en la arena donde se toman las decisiones políticas. Pero tiene muy claro que ellas no son estrictamente de su incumbencia, y en

[75] Es particularmente delgada la línea que traza Coser entre los técnicos y los intelectuales burocráticos. En tanto la política le viene dada, el técnico debe ser sumiso, abocado específicamente al requerimiento y la demanda política, en dependencia con ésta. Mientras que el intelectual burocrático gozaría de algunas mayores libertades frente a la política.

tal sentido acepta sin resignación y sin sensación alguna de impotencia (como era el caso en los intelectuales) el trazado de una tajante división de responsabilidades entre "los que deciden" y "los que ejecutan". En tal sentido, su tarea está claramente delimitada, y sobre la base de su saber técnico, se relaciona meramente con la elaboración y balance de los medios más eficientes para lograr metas que no son ni deberían ser establecidas por ellos mismos." (de Marinis, 2009:65).

En muchos casos el recorte, el grado de importancia de la temática y el criterio de consulta le llegan ya dados al intelectual. Se lo consulta en tanto conocedor de ese *quid* que inquieta al actor político, para que resuelva, explique o fundamente. En ocasiones, el político incluso desconocerá *qué* es lo que la política precisa. Precisa solamente que le allanen el camino, no importa el *cómo*[76]. Weber (2001:222) había escrito hace ya tiempo: "No son las cualidades que hacen de un hombre un sabio sobresaliente y un gran profesor las mismas que se requieren en el que ha de actuar de caudillo para la orientación en la vida y especialmente en la política."

Es en este sentido que intelectuales de renombre pondrán su capital intelectual en favor de una determinada empresa política[77]. No se buscan tanto sus ideas cuanto su apoyo, su *nombre propio* que legitime, que haga creíble y seria a una política estatal particular.

Bauman considera que es justamente el Estado el que ha influido en los cambios de funciones del intelectual. "La nueva tecnología de poder y control también necesita expertos, desde luego; pero los intelectuales-legisladores tradicionales difícilmente reconocerían esta nueva demanda como adaptada a sus calificaciones y ambiciones" (1997:175).

Obviamente las calificaciones que precisa este Intelectual Burócrata no son las mismas del Intelectual Investigador. Pero más allá de las calificaciones son variadas y contrapuestas las consideraciones respecto a esta *nueva posición*, es decir al ingreso de intelectuales en el espacio político como asesores, consultores, intelectuales

[76] "El acto de decidir es muy distinto del de contemplar la diferencia con la realidad, y las tensiones de las alternativas son siempre más grandes que lo que parecen a distancia." (Shils, 1981:54)

[77] "Muchos políticos (…) se sienten inferiores a los intelectuales." (Shils, 1981:124)

burócratas, etc. Hay quienes, como Wright Mills, consideran que la intelectualidad da otro cariz a la política y que esto es importante para la viabilidad de las políticas ya que "si el pensador no se vincula personalmente al valor de la verdad en la lucha política, tampoco estará en condiciones de afrontar responsablemente el conjunto de su experiencia viva." (Wright Mills, en Said, 1996:38) Y quienes, como Lippmann, consideran que la participación política socava la actividad intelectual, la descentra de su eje. Lippmann piensa que "solamente es desinteresado el conocimiento libremente adquirido. Así, pues, cuando los hombres cuya profesión es enseñar e investigar se convierten en los que hacen la política, en miembros de una administración que está en el poder, en políticos y líderes, quedan comprometidos. Nada de lo que puedan decir puede considerarse de confianza como desinteresado. En nada de lo que puedan enseñar puede confiarse como científico. Es imposible mezclar la prosecución del conocimiento con el ejercicio de poder político, y quienes han tratado de hacerlo, resultaron ser muy malos políticos, o han dejado de ser intelectuales." (Lippmann, citado en Coser, 334)[78].

Lippmann no deja grises: *es imposible*. Said acuerda con él sosteniendo que no pueden permitirse las medias verdades pacificadoras, las fórmulas tranquilizadoras y acomodaticias. Debe, el intelectual, estar vigilante, atento. Para Said son preferibles, los riesgos que debe enfrentar el intelectual crítico frente a la política, aún sabiendo que muchas veces depende del Estado para su sustento. Coser (1968:199) habla de un *sacrificium intellectus*, que se produce al ingresar en la arena política. Sostiene que el intelectual corre también un serio riesgo en su acercamiento a la política, de la cual no es sencillo salirse sin perder (en varios sentidos). Con un tono similar al de Lippmann, Coser plantea que: "Cuando el intelecto está uncido a la persecución del poder, pierde su carácter esencial y necesariamente se vuelve ancilar; uncirlo a la carreta del poder es emascularlo" (Coser, 1968:197). Lo que se encuentra *en juego* aquí es —una vez más— *qué es lo que se considera un intelectual, cuáles son las funciones sociales que se le exige que encarne*. Se da un pasaje de la *autoridad neutral* mediante el manejo de símbolos, a una manipulación simbólica ligada a esferas de poder y puja política, en pos de ciertos criterios que, si aún siguen teniendo algo de universales, se enmarcan en una determinada coyuntura política.

[78] Obsérvese el matiz que *comprometidos* tiene en este párrafo de Lippmann.

En parte, los intelectuales han ido a buscar la demanda al lugar en dónde ésta se encontraba, *el mercado era el Estado*[79]. En las últimas décadas hay globalmente una mayor demanda de conocimiento pero han cambiado los demandantes y sus intenciones[80]. Es plausible pensar que el *Estado-mercado* ha ido logrando de algún modo profundizar su "facultad de distinguir entre verdadero y falso, bueno y malo, lindo y feo." (Bauman, 1997:223)[81].

Otro de los tipos de intelectual que merece ser destacado es el del Intelectual Crítico, en su caso extremo llamado Revolucionario[82]. El pensamiento con una intencionalidad de cambio político-social. De algún modo el intelectual crítico vincula la intelectualidad en función de ideas políticas en sentido amplio, entendiendo que en esas ideas están aquellos *valores supremos* que se buscan reivindicar. Está vinculado con el intelectual tradicional en tanto se persiguen ideales concretos de justicia y verdad, pero estos se encuentran fuertemente asidos a una realidad histórica presente que se desea transfigurar. En principio esta transformación se busca a través de las ideas, pero en algunos casos se considera la posibilidad de la utilización de la violencia[83].

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

[79] Bauman (1997:177) con tono sombrío afirmará que "es el mecanismo del mercado el que hoy toma a su cargo el papel de juez, formador de opinión y verificado de valores. Los intelectuales han sido expropiados una vez más. Se los desplazó." Véase también Neiburg y Plotkin (2004:15).

[80] En nuestros días el Estado, a través de sus diferentes ministerios demanda cuadros técnicos más especializados, los organismos internacionales realizan consultorías (algunas de ellas demandadas por el Estado), las fundaciones producen materiales, generan programas y solicitan consultorías utilizando el *know how* de los intelectuales para lograr mayor calidad y reconocimiento social, los *Think tanks* promueven un conocimiento específico: todos ellos se vieron fortificados por estos agentes que tenían calificaciones simbólicas para producir conocimiento nuevo orientado a la acción.

[81] Respecto al mercado la perspectiva de Shils es otra. "El argumento de que el funcionamiento de las leyes del mercado conduce a la contracción de la esfera de la cultura superior es erróneo de hecho y problemático en su postulado ético. Es problemático desde el punto de vista ético porque implica no permitir que personas con inadecuada discriminación cultural gratifiquen sus deseos, y porque implica también que lo auténtico debería ser una cultura superior impuesta por métodos coercitivos. Es erróneo de hecho porque el mercado no es totalmente incompatible con obras culturales superiores y porque la cultura superior no depende, no dependió nunca ni dependerá jamás enteramente del mercado." (Shils, 1981:27ss.)

[82] Un planteo crítico de la idea de revolución puede leerse en el clásico libro de Aron (1967) *El opio de los intelectuales*.

[83] Shils (1976b:55) refiriéndose a la ideología sostiene que "(…) aparece porque existe la necesidad, fuertemente sentida, de explicar importantes experiencias que la perspectiva predominante no explica, porque se necesita una firme guía para la conducta, que tampoco es provista por dicha perspectiva, y porque se experimenta con igual fuerza la necesidad de reivindicar la legitimación de los valores y la dignidad de las personas en cuestión."

Los matices de este Intelectual son complejos. Se puede pensar, por ejemplo, en gran parte de los intelectuales argentinos durante la década del 60 y 70, cuya discursividad estaba atravesada por el discurso socio-político-partidario. El Intelectual Crítico es un disidente del *status quo*, y en ese sentido, es un modificador que busca tensar la realidad para aproximarla al ideal que considera genuino. Casi siempre en contra de la autoridad constituida, sus valores centrales son la justicia social, el reclamo ante las necesidades de los más desprotegidos, la custodia ante todo tipo de censura y la búsqueda de canales de expresión de la opinión pública. Considera que lo social es un espacio de lucha política, y elige ingresar en esa disputa por las diferentes formas del poder[84]. En medio de esa lucha surge la pregunta sobre los límites del obrar intelectual: *hasta a dónde es lícito llegar en pos de una determinada verdad*, y si *es factible huir de la exigencia espinosa que presenta la necesidad social concreta.* Esto, abonado por la lógica de la inmediatez política, de las crisis y coyunturas específicas que parecer expresar una misión casi hierática: *lo que debes hacer, hazlo ahora*[85].

En la perspectiva revolucionaria más extrema es en el enfrentamiento con la autoridad y su consiguiente compromiso en la lucha en donde radica el reconocimiento intelectual último, llamado por la tradición *antiintelectualismo*. "El antiintelectualismo es una de las predisposiciones de los intelectuales en momentos particularmente agitados de la historia, cuando la apuesta por la acción adquiere más valor que la confianza en la palabra y cualquier otro tipo de práctica simbólica." (Gilman, 2003:164). Un ejemplo de ello lo dan Ory y Sirinelli (2007:196), quienes respecto a los intelectuales críticos del Partido Comunista en Francia expresan: "En escasas ocasiones un intelectual rompería con el Partido por una cuestión «técnica»: lo que estaba en juego con su compromiso se situaba en un nivel muy diferente"[86].

[84] Al respecto Shils considera que "el odio a la autoridad suele ser sólo una faceta de la fascinación y el amor que ella suscita. Cuando llegan al poder, los intelectuales que antes luchaban contra la autoridad se identifican rápida y plenamente con ella." (Shils, 1976a:125).

[85] Se podría recordar aquella famosa frase de Weber: "Sólo quien está seguro de no quebrarse cuando, desde su punto de vista, el mundo se muestra demasiado estúpido o demasiado abyecto para lo que él le ofrece; sólo quien frente a todo esto es capaz de responder con un «sin embargo»; sólo un hombre de esta forma construido tiene «vocación» para la política." (Weber, 2001:180)

[86] Para una ampliación de la temática de las ideologías intelectuales véase Mannheim (1966:106ss.) y Shils (1976b:47ss. y 1981:91.), así como el citado libro de Ory y Srinelli (2007) para el caso francés. Estos últimos sostienen que la noción misma de intelectual, nacida del caso Dreyfus (cfr. con la genealogía que establece Marletti, 1994:854), *es hija de una polémica, y nació armada para la lucha* (18).

¿Cuál es ese *nivel diferente* sino el vínculo dado por la intelectualidad hecha acción política? Ligadura que no es sin complicaciones ni tensiones intelectuales y teleológicas respecto a *qué es ser un* —¿buen?— *intelectual.* Respecto al caso argentino en los años sesenta y setenta Oscar Terán señala: "En el pasaje del intelectual comprometido al intelectual militante operó un entramado simbólico de una presión descomunal. Es estremecedor observar (…) el modo en que estos intelectuales se resistían a las tentaciones de borrar su espacio intelectual para pasar a la práctica política." (Sigal y Terán, 1992:48).

Este autor describe la *culpabilización del intelectual* que se producía ante la *falta de compromiso* con las ideas. Este compromiso debía llevar para algunos, hasta dar la vida, lo que implicaba *ponerla a disposición* de la causa. Esta cuestión, que atraviesa todo la discusión sobre la temática intelectual desde el caso Dreyfus hasta hoy, conlleva en germen la pregunta sobre los *fines de la intelectualidad.* En efecto es eso lo que se pone en discusión muy fuertemente en los años sesenta, ¿cuál es la *función/misión* intelectual?

La tensión (profesional y psicológica) respecto a esta decisión proviene de adentro y de afuera del espacio intelectual y político en el cual el intelectual opera. La tensión pareciera estar dada por la disyuntiva kierkegaardiana entre "o… o": elección que lo divide todo. Esto claramente estaba vinculado con el existencialismo y la *teoría del compromiso* sartriano que había sido introducido a través, por ejemplo, de los textos de David Viñas y en la Revista *Contorno*.[87] Ésta última respecto a esta elección vinculada con la literatura, sostenía: "No nos oponemos absolutamente a la violencia. Algo de ánimo guerrero puede ser saludable en nuestra alta cultura".[88] (Nº 5/6, septiembre de 1955).

El asunto del intelectual revolucionario que puso a la temática en vilo durante algunas décadas fue un verdadero divisor para muchos. Si ser intelectual era ser un capellán de la justicia y de la verdad esta opción se tornaba innegablemente dilemática. Más aún cuando intelectuales de la talla de Sartre subrayaban: "L'écrivain (...) est

[87] Contó con 10 números entre 1953 y 1959, además de dos Cuadernos de Contorno (1957 y 1959). Para ampliar sobre la figura de los hermanos Viñas véase Gilman (2003).

[88] El valor de esta y otras revistas puede verse en Gilman (2003) y Terán (1991).

“dans le coup” quoiqu'il fasse, marqué, compromis jusque dans sa plus lointaine retraite.” (Sartre, 1945)

Esta paulatina transformación del rol, era también transformación de una creciente demanda social por justicia, distribución del ingreso y libertad. En nuestros días los intelectuales críticos, lejos del antiintelectualismo, deberían resistir las políticas que consideran que reproducen la pobreza así como defender el rol de un Estado fuerte que garantice justicia y equidad, y que incentive la producción intelectual y la investigación en torno a sí.

Institucionalización, Profesionalización académica universitaria y mercado académico

Más allá de los tipos intelectuales descriptos que de algún modo han dividido la tarea intelectual, los intelectuales se han nucleado en comunidades profesionales con reglas y principios propios. Estas comunidades entraban en diálogo con el Estado y el mercado, sus principales interlocutores de modo que las disciplinas tenían un mayor poder establecido para luchar las diferentes disputas que se debían entablar con aquellos. Podríamos considerar, siguiendo a Brunner y Flisfisch (1983), algunas de las características básicas que conforman la profesionalización:

1. La creciente independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas.
2. El control de la profesión por parte de los miembros con sus consiguientes lógicas de escalamiento, en las cuáles el mérito ocupa un lugar central.
3. Independencia en cuanto a las normas, la formación y el desempleo de los miembros. Procesos de certificación que van produciendo la estandarización en el acceso a determinados saberes[89].
4. La fundación de un *ethos* profesional, generando disposiciones de regulación en el reclutamiento de los ingresantes.

[89] En los procesos de profesionalización tardía, al no haber certificaciones previas incuestionadas (*standarizadas*, por decirlo así) se hace más complejo enfrentar a la estructuración tradicional, a la vez que la ausencia de certificados hace compleja la ocupación de los cargos vacantes.

5. El surgimiento de una ideología elitista como fruto de la convicción de que esa profesión tiene un valor social que involucra, en pos del bien común, también a los no implicados en esa profesión. Es decir, es concebido como un servicio público.

Ahora bien, la profesionalización ha sido diferente en los países centrales respecto a los países periféricos en los cuales se ha dado, con diversidades, una profesionalización tardía. Estos últimos se han inspirado fuertemente en los procesos de profesionalización temprana acaecidos en los primeros. Esa operación es posterior a un sistema universitario ya establecido.

Como destacan Brunner y Flisfisch (1983) el modelo de profesionalización en América Latina contrastaba con las jerarquías universitarias existentes; esto produjo que "los procesos de profesionalización adopten la forma de una reforma del sistema de educación superior" (Brunner y Flisfisch, 1983:182). A este respecto se ha dado una disputa entre lo tradicional y lo moderno, este último identificado con la profesionalización académica.

La implantación de una profesión académica no es un procedimiento de una vía, implica muchas aristas que se tornan imposibles de controlar (una de ellas podría ser las reacciones del movimiento estudiantil universitario, otra el posible rechazo de los docentes ya consagrados).

La consideración de Brunner y Flisfisch (1983:183ss.) es justamente que estos procesos de profesionalización tardía suelen quedar a medio camino: ni erradican la visión tradicional ni la mantienen. En el *esquema tradicional* la profesión "primaria" era la esencial y el prestigio que daba la docencia universitaria pasaba a un segundo plano. El reconocimiento estaba dado por el respeto de los estudiantes, más que de los pares.

En la profesionalización académica profesional el prestigio estaba vinculado con encontrarse a cargo de una cátedra pero no era fuerte la diferenciación si ella estaba ubicada en tal o cual universidad de prestigio. No había una dinámica de competencia institucional. El reconocimiento social estaba dado por ejercer la

docencia, en general *part-time*, en el sistema de educación superior. En este paradigma "ocupar una posición universitaria es nada más que un elemento secundario. Primordialmente, se es abogado, médico, ingeniero y así por delante." (Bunner y Flisfisch, 1983:185)

En los países que han sobrellevado procesos de profesionalización tardía la problemática del multi-empleo ha sido, y sigue siendo, una cuestión a destacar. Si bien es sabido que "la aparición de posiciones universitarias que exigen dedicación completa comienza a prefigurar la noción de un mercado académico" (Brunner y Flisfisch, 1983:194), las funciones de los intelectuales en la universidad no han sido de tiempo completo lo cual ha producido que los intelectuales hayan tenido que diversificar su actividad docente por un lado, y, por otro, buscar actividades extra universitarias, como consultorías para ministerios, agencias internacionales, así como el trabajo en fundaciones o *think tanks* a fin de alcanzar honorarios suficientes.

Las profesiones académicas implican posiciones definidas en la economía así como el conjunto de sujetos que forman parte de ella. Las posiciones conforman un determinado mercado profesional académico que es escaso: hay más interesados que puestos posibles. Esto produce la competencia jerárquica entre los pares por forjar un diferencial a fin de llegar a alguna de esas posiciones limitadas. La disputa entre aquellos que ya han accedido a alguna de esas posiciones sumada a la producida por los que desean ingresar en ese espacio conforman una determinada comunidad profesional vinculada con el mercado —constituido por posiciones, definidas y jerarquizadas por el prestigio— del que esa profesión se encarga (Brunner y Flisfisch, 1983).

Las posiciones son ocupadas por aquellos que han vencido en la competencia que es personal —de los académicos— e institucionalizada —universidades, agencias del Estado, etc. La actividad académica se encuentra relacionada con la producción de saber y con su transmisión: la investigación y la docencia. La primera tiende a redituar en nuestro tiempo un prestigio mayor que la segunda. El marco institucional en el cual se desempeñan los académicos, el respeto de sus pares, las distinciones académicas recibidas, la calidad de la producción científica y los sitios en los cuales han publicado son también manifestaciones del prestigio académico (Brunner y Flisfisch, 1983).

Universidad de San Andrés

El rol de los otros miembros –nacionales e internacioanles— de la comunidad académica es central. En las últimas décadas la internacionalización, las redes transnacionales han ampliado y acercado la comunidad académica, a la vez que el acceso a los trabajos académicos ha aumentado junto con el número de revistas internacionales (Altbach, 2001). Esto "implica una internacionalización creciente del sistema de prestigio en que se basa la comunidad académica contemporánea, lo que supone no sólo aceptar como deseable y legitima la forma de institucionalización de la actividad académica, sino también su orientación primordial hacia el logro en la producción de conocimiento o de saber" (Brunner y Flisfisch, 1983:196).

El problema de la Autonomía profesional

Ahora bien en toda profesión se plantea una cuestión medular, la de la libertad académica y la autonomía respecto a otros saberes, al mercado y a otros espacios del Estado. Altbach sostiene que la libertad académica y la autonomía universitaria están relacionadas. En cuanto a la libertad académica, constitutiva de la profesión académica, si bien no hay duda de su relevancia, es dificultosa de definir. Como consideran Brunner y Flisfisch (1983) se trata de una definición negativa de la libertad en tanto independencia del académico frente a otros poderes (políticos, mercado, otras instituciones, etc.). Dicha independencia se vería reflejada, según estos dos autores, en tres aspectos esenciales: el poder de decisión sobre quién pertenece a determinada comunidad académica, el criterio de evaluación de las producciones intelectuales y los contenidos de éstas. La profesionalización supone una racionalización, un *ethos* específico, un saber *ser* y saber *hacer* académico, en suma, códigos precisos que incluyen o excluyen a los sujetos de la comunidad. La competencia, la evaluación, la publicación, la censura y la autonomía estarán atravesadas por esta racionalidad académica.

Respecto a la libertad, entendida como independencia, esta cuestión convoca a la política, al mercado y a la universidad de un modo problemático[90]. En cuanto a la

[90] "Son muchos los países en los que puede existir un grado considerable de libertad académica para una buena parte de la población docente y por un espacio de tiempo indeterminado, pero en los que una crisis política o de otro tipo puede acarrear serias dificultades para las universidades y para dicha libertad, provocando una atmósfera de intranquilidad general." (Altbach, 2000. Versión digital)

política, en ocasiones "las autoridades gubernamentales dejan bien claro a los funcionarios de la universidad que las buenas relaciones, asignaciones presupuestarias y fondos de investigación dependen de una conducta académica apropiada y políticamente correcta por parte del profesorado." (Altbach, 2000. Versión digital)

En cuanto al mercado, cada vez más corporaciones están interesadas en la investigación que se realiza en los centros universitarios y aportan financiamiento para los mismos. "La investigación a secas ha perdido énfasis en favor del trabajo aplicado que rinde resultados inmediatos para los patrocinadores corporativos(…). Las corporaciones privadas son responsables de una parte importante del presupuesto de investigación. (…) El futuro de la investigación básica resulta incierto a causa de tales cambios dentro de los modelos de financiamiento." (Altbach, 2000).

Como ya se señaló respecto a la autonomía cada disciplina ha pasado por un proceso de profesionalización específico, dentro de una historia y geografía determinada. Este proceso ha implicado una distinción en la cual se elevan barreras ante otros saberes a fin de demarcar un territorio propio y un territorio ajeno. La autonomía ha sido reclamada por los intelectuales modernos justamente con el fin de ejercer la libertad expresiva frente al control externo. "Al reivindicar autonomía, la comunidad académica lo hace en el convencimiento de que no está reclamando sino aquello que en justicia debe reconocérsele. La pretensión de autonomía posee plena legitimidad al interior de las comunidades académicas." (Brunner y Flisfisch, 1983:177).

Ha sido y es algo arduo considerar cuáles son los niveles de autonomía de los intelectuales, tanto respecto a sus cátedras y la política como respecto a su labor profesional más general. ¿Existe un *intelectual autónomo* en estado puro, ese espécimen que a veces se cree factible hallar? (Sigal y Terán, 1992). Aquel supuestamente autónomo y lejano *affaire Dreyfus* ¿no estaba mediado por un sinfín de reyertas políticas internas que tenían exigua vinculación con la verdad y la justicia?[91] En nuestros días ¿los intelectuales no tienen *agradecimientos*, como afirma Said, para con quienes los han contratado en ocasiones, o *amiguismos* que no los dejan ser del

[91] Puede verse un desarrollo interesante del *affaire* en el libro de Ory, Pascal y Jean-François Sirinelli, (2007) *Los intelectuales en Francia*. Valencia, Prensa Universitaria.

todo libres en sus expresiones? ¿No hay intelectuales que tienen un ojo puesto en una lógica o color partidario y que al investigar hacen, por dar un ejemplo, un uso sesgado de los datos?

Valdría la pena trocar la pregunta de Ulrich Beck *¿cuánta seguridad es suficiente seguridad?* (Beck, 2002:92) para retraducirla: *¿Cuánta autonomía intelectual es suficiente autonomía intelectual?*[92] Es ante esta tensión de los deberes cívicos frente a la cual los intelectuales se verán siempre enmarañados en la búsqueda de autonomía. Said considera: "(…) sigue pendiente la cuestión de si existe o puede existir algo parecido a un intelectual independiente y autónomo en sus actuaciones, un intelectual que no se sienta agradecido —y por lo tanto presionado— como miembro de universidades que pagan salarios, de partidos políticos que exigen lealtad a la línea partidista, de grupo de cerebros que, aunque ofrecen libertad para investigar, sutilmente quizás comprometan el juicio y cohíban las voces críticas." (Said, 1996:77)

Frecuentemente se presenta la inquietud por la ética profesional. Inquietud que mora en cada uno pero que puede ser, de algún modo, institucionalizada. Hay vías factibles para generar una intelectualidad más autónoma, más acorde con estándares serios de producción.

Este movimiento de los intelectuales, conjuntamente con los procesos de institucionalización y profesionalización, debe ser puesto en relación con la noción de un espacio de luchas en busca de poder, reconocimiento y legitimidad, vinculado también con la expansión de un mercado profesional y con el rol que ocupa el Estado en esa dinámica de transformaciones profesionales.

[92] Esto inquietaba a Benda cuando decía (1974:50): "(…) el intelectual no me parece faltar a su función al descender a la plaza pública sino cuando baja a ella (…) para hacer triunfar una pasión realista de clase, de raza o de nación (…) cuando Zola y Duclaux prestan testimonio en un célebre proceso, estos intelectuales cumplen plenamente, y en la más alta forma, su función de intelectuales; son los sacerdotes de la justicia abstracta y no se manchan de pasión alguna por un objetivo terrestre." Autonomía de la política y sus poderes pero con un reconocimiento a Zola por meterse con ellos. ¿Cuál es la delgada línea que separa el valor abstracto de la justicia en sí misma del valor concreto de un hombre concreto como Dreyfus que está encarcelado en un lugar concreto como lo es la Isla del Diablo (Guayana Francesa)?

La estructuración de espacios intelectuales: el campo intelectual de la educación

Gran parte de las profesiones se han ido conformando colegiadas e institucionalizadas. La conformación de instituciones de la cultura ha sido uno de los pilares de la ordenación y clausura de un ámbito científico específico. Las instituciones han cumplido un papel central en la configuración de la manipulación de los símbolos y en su distribución y reproducción. Los intelectuales han pasado así, de ser sujetos aislados con reconocimiento personalizado a estar cada vez más inscriptos dentro de ciertos marcos institucionales con reglas propias.

En efecto, la construcción de los campos de saber se ha producido mediante la puja de diferentes fuerzas en pos de un capital, es decir de un bien, que se ha declarado necesario y que por ello ha entrado en conflicto para ser retenido. El ámbito científico se presenta entonces como el de la vinculación de relaciones por posiciones de poder institucional que aspiran a acceder a la autoridad científica, a la legislación autorizada de ese ámbito que se halla determinado por cierto tipo de prácticas, de lógicas internas y de clasificaciones, en donde las diferentes ubicaciones dentro de esa trama de relaciones conllevan comportamientos y estrategias de legitimación y participación.

Atender a la constelación de estos procesos es relevante a fin de comprender las dinámicas que conlleva. Para ello hemos expuesto ya la noción de campo científico desarrollada por Pierre Bourdieu. Profundizando esta construcción dentro del ámbito educativo, Mario Díaz (1995) desarrolla a la luz de algunas nociones de Basil Bernstein (quien a su vez utiliza conceptos de Bourdieu) un acercamiento a la estructuración del campo intelectual de la educación. Díaz refiere a los discursos retomando la metáfora espacial de campo como espacio de puja de poder. Así el campo de producción de discursos educativos es un campo de poder con control sobre la producción, distribución y circulación del discurso. Sostiene que esta producción discursiva en educación "daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos." (Díaz, 1995:334).

Universidad de San Andrés

La lucha estaría dada por discursos, producto del capital simbólico incorporado de los agentes, que se transforman en posicionamientos frente a lo educativo. A su vez estos discursos configuran a los mismos agentes en la espacialidad del campo.

La primera gran distinción simbólico-discursiva sería la de dos sub-campos: un campo de producción llamado *Campo Intelectual de la Educación*, atravesado por las luchas en pos de la elaboración del discurso hegemónico; y un campo caracterizado por la reproducción (en sus variadas formas), al cual Díaz llama *Campo Pedagógico de la Educación*[93]. Cada uno de ellos, como sub-campo, tendrá mecanismos internos de legitimación, que lo distinguirán de las determinaciones externas. De modo que "entre estos dos espacios sociales fundamentales (producción/reproducción) se despliega un campo o subcampos compuestos por diferentes posiciones, agentes y agencias cuya función es modular, afectar o regular la circulación y el consumo de los discursos y textos pedagógicos." (Palamidessi et al., 2007:33). Los *habitus* de ambos sub-espacios diferirán, ya que, entre otras cosas, sus disposiciones ante los sitios de prestigio, aquello que es considerado vehículo para el acceso al reconocimiento y los *medios* a través de los cuales se dan a conocer, *se ganan un nombre* no son los mismos[94].

Ahora bien el Campo Intelectual de la Educación, que es el que interesa en particular, es no la sumatoria de los intelectuales que se dedican a temáticas educativas, sino el sistema de fuerzas que, a través de los medios simbólicos, se encuentra en pugna por posiciones de poder y prestigio. Contienda librada entre *pares-competidores* del campo educativo, es decir, entre *nombres propios (y a veces de pila),* pero también entre diferentes instituciones. Las fracciones dominantes de estos sub-campos establecen la inclusión y exclusión de los discursos dentro de ese espacio. A la vez que las instituciones luchan por posiciones de referencia frente al Estado, al Campo Pedagógico de la Educación, al mercado editorial y a las instituciones no dominantes o emergentes, entre otros.

[93] Claro está que numerosos intelectuales se dedican a la docencia en universidades. Es decir que pueden verse vinculaciones entre ambos sub-campos, aunque diferentes lógicas los atraviesen.

[94] Sólo para ejemplificar, en el campo de la reproducción podrá ser relevante la cantidad y calidad de las capacitaciones docentes realizadas, lo cual llega a ser irrelevante en el otro sub-campo.

Es fundamental remarcar el nexo *per se* entre el campo educativo (hablando en términos generales) y el Estado. Si bien todos los campos profesionalizados tienen algún tipo de vinculación con éste, en el caso del campo educativo, el Estado regula y tiene bajo su ala todo el sistema (su estructuración, su organización, la aprobación del curriculum escrito, la regulación de la obligatoriedad, el financiamiento, etc.). Este campo se ha hallado y se encontrará firmemente vinculado con el Estado, sin poder *autonomizarse* de él[95]. Entonces ambos sub-campos, independientemente de su estructuración interna, son *dominados* ante el Estado y subordinados ante sus decisiones de política educativa.

Dentro del *Campo Intelectual de la Educación*, específicamente, una parte significativa de sus agentes "están vinculados a las agencias pedagógicas del sector público mediante la prestación de servicios administrativos, políticos o técnicos o mediante la producción de textos. Desde este punto de vista, se puede decir que los agentes especializados del campo intelectual de la educación constituyen una capa heterogénea, relativamente autónoma de las agencias estatales, con las que poseen una relación cambiante de conflictos y alianzas. A la vez, se trata de un sector relativamente autónomo del campo pedagógico, con el cual mantiene una relación estructural de hegemonía político-cultural, en la medida en que se sitúa frente a él como autoridad científica, técnica o ideológica-moral (Díaz, 1995)." (Palamidessi et al., 2007:34).

El *Campo Intelectual de la Educación* profesionalmente requiere ciertos saberes, calificaciones y titulaciones con características diferenciadas[96]. Sus ocupantes reivindican —en mayor o en menor medida— el control a través de la *ortodoxia* de lo que está admitido, y lo que no, dentro del sub-campo, así como la regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos. Si la profesionalización como estrategia organizativa genera dos mecanismos, a saber la creación y el control de un mercado institucional o protegido y un objetivo colectivo que implica movilidad ocupacional y social ascendente (Brunner y Flisfisch, 1983), entonces el papel que ejerce la universidad pasa a tener una notabilidad central.

[95] Su *nomos* siempre tendrá un vínculo íntimo con el *NOMOS* del Estado.

[96] Sin desconocer la gran diversidad de titulaciones que se puede observar en el Campo Intelectual de la Educación.

En efecto, los *ingresantes* en su mayoría suelen recurrir a la universidad pública para su profesionalización, buscando participar del discurso público y de la consecuente apertura al mercado profesional. De modo que "la universidad es el centro a partir del cual irradia la legitimación ideológica. (…) porque la universidad encarna la autoridad trascendente de la ciencia como sistema de conocimiento" (Sarfatti Larson, 1988:163). En buena medida no se puede ser parte del Campo Intelectual de la Educación sino se ha pasado por la Universidad.

La regulación de las credenciales que jerarquizan el orden ocupacional estaba, y está, en manos del Estado. Dado que la credencialización definió cada vez más los terrenos de *expertise* que entraban en vinculación con el Estado, esto produjo un mayor nivel de clasificación y mayores espacios de aislamiento. Especificar el *working consensus,* que implica de suyo una clausura y censura para ciertos discursos, se hace complejo en la temática educativa. Brunner y Flisfisch considerando las ciencias sociales sostienen que: "Se trabaja en un campo sin paradigmas fuertemente asentados, donde la ciencia no logra por lo mismo ser normalizada. En este caso la comunidad de pares sólo ejerce un papel menor en la distribución del reconocimiento de los efectos comunicativos producidos. Estos buscan por eso un público más amplio y adquieren su validez plena, asimismo, en medio de ese público." (Brunner y Flisfisch, 1983:123). Tal vez sea posible considerar que esta ausencia de discusión, que en suma, es carencia de discursos en la contienda, torne más importante el rol del Estado, dándole más poder, quizás tácito, frente a la vacancia de voces[97].

Para concluir se puede afirmar que el *Campo Intelectual de la Educación* ha estado vinculado al Estado desde su comienzo, se ha constituido y ampliado en torno a la universidad y en los últimos 25 años se ha relacionado más continuamente con ONGs, fundaciones, *think tanks*, Organismos Internacionales, empresas editoriales, sindicatos, entre otros.

[97] Al respecto es interesante lo que sostiene Bernstein (1990:34): "Donde se tiene clasificación débil, donde las categorías son más confusas, menos especializadas, no quiere decir que no hay poder sólo que está implícito."

Capítulo II

Posicionamientos intelectuales en el desarrollo del campo intelectual en educación en Argentina (1955-1983)

Para el estudio de la evolución del campo de producción de conocimientos en educación argentino se podrían marcar, siguiendo a Palamidessi y Suasnábar (2007), tres grandes períodos. El primero en el cual el papel esencial le cabe al Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1955). El segundo, que se desarrollará inmediatamente, con la gradual profesionalización académica fuertemente vinculada con las universidades nacionales; y el tercero, al que se abocarán el tercer y cuarto capítulo, delimitado desde la restitución democrática en 1983 hacia adelante, en el cual se han dado mayores niveles de diferenciación del campo de producción de conocimiento en educación, así como una expansión del mismo.

En los comienzos del sistema educativo, a fines del siglo XIX, el Estado precisaba, cada vez más, de instituciones organizadas en pos de los fines que la sociedad requería y, para ello, el conocimiento era un factor esencial, dada la importancia de contar, entre otras cosas, con datos sistemáticos y tecnologías que permitieran mantener el control y la gestión de las necesidades de la población. El Estado nacional se iba conformando junto con la expansión del sistema educativo en todo su territorio. No se podía administrar el país sin conocimiento, y para ello la Ley 1.420 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) fueron pilares en ese proceso de construcción del Estado educador. El CNE generaba normas y regulaba el sistema educativo. Luego los cuerpos de inspectores y los funcionarios del nivel central del sistema educativo conformaron una burocracia que delimitaba la distinción entre ese saber experto y el saber de los docentes.[98] La demarcación de un espacio entre la gestión estatal y la universidad era poco diferenciada, de modo que muchos

[98] "Bisagra entre las decisiones del nivel central y las escuelas, la regulación del cuerpo de inspectores cristalizó esta diferenciación jerárquico-burocrático de funciones. Esta diferenciación jerárquica de las funciones burocráticas entre la administración del CNE, los cuerpos de inspectores y los maestros marcó la emergencia de este campo de saberes técnico-pedagógicos. Posteriormente, esta diferenciación se manifestó en la demarcación construida entre el saber *sencillo*, de *sentido común* de los maestros y el saber experto de los inspectores, que encontró su legitimidad en la *ciencia pedagógica* (Dussel, 1995) que paralelamente se legitimaba en los primeros intentos de institucionalización universitaria." (Palamidessi et al., 2007:43)

funcionarios del sistema educativo eran también docentes universitarios (Palamidessi et al., 2007). Sin embargo, poco a poco, y especialmente durante la década de 1950, la universidad argentina se iría modernizando, junto con la estructura burocrática del Estado. Esto propiciaba la antesala de una nueva vinculación entre el saber experto y el Estado.

Las Ciencias Sociales en Argentina en los años 60

El ambiente internacional de comienzos de la década del sesenta presentaba, entre otras cosas, al desarrollismo en la agenda de los países de la región con uno de sus focos centrales en la CEPAL[99]; a la victoria de la revolución cubana que se mostraba como una salida posible y un ejemplo de audacia a seguir para muchos universitarios; y al ascenso de Estados Unidos y la Unión Soviética como los poderosos del mundo (Altamirano, 2001). La posguerra había producido la reconfiguración en el desarrollo de los estados centrales en los que se ponía especial hincapié en materia de planificación para salir de la crisis producida por el conflicto bélico[100]. En este contexto los estados se modernizaban y tomaban un lugar preponderante. "Determinados objetivos políticos —el pleno empleo, la contención del comunismo, la modernización de unas economías atrasadas o en decadencia— gozaban de prioridad absoluta y justificaban un intervención estatal de la máxima firmeza." (Hobsbawm, 2001:275).

El mundo estaba moviéndose hacia un sitio al que, aparentemente, sólo el desarrollo lo llevaría y la Argentina no estaba exenta de esa tendencia. En palabras de Frondizi: "El único dilema que existe en nuestro continente es: desarrollo por vía democrática o desarrollo por vía violenta"[101]. El desarrollismo implicaba principalmente la industrialización en pos de una mayor independencia del mercado extranjero y la concomitante actuación de un agente específico: el Estado. Interesaba,

[99] Comisión Económica para América Latina creada a fines de los 40.

[100] Como ilustración Averrell Arriman, estadista norteamericano y capitalista acérrimo, en 1946 expresaba: "La gente de este país ya no le tiene miedo a palabras como "planificación"… La gente ha aceptado el hecho de que el gobierno, al igual que los individuos, tiene un papel que desempeñar en este país.", en Hobsbawm, 2001:275.

[101] En *Diálogos con Frondizi* de Felix Luna (1962), en Terán (2001:66).

para ello, saber qué entorpecía el desarrollo y que lo propiciaba. Como destaca Altamirano: "No eran nuevos, en efecto, ni la preocupación por dar impulso a la industria, que se había hecho manifiesta desde los años cuarenta, ni la valoración estratégica de la industria pesada que, como la idea de planeamiento económico, había sido reformulada ya bajo el peronismo. Tampoco era novedoso el diagnóstico del atraso de la estructura agraria argentina, sea desde el punto de vista social, sea desde el punto de vista tecnológico, o desde ambos a la vez. Pero el discurso era nuevo. Era nuevo el vocabulario teórico." (Altamirano, 2001:56). Había, como manifestaba Prebisch, países periféricos y centrales. Los primeros —a causa de su mala planificación en materia de recursos— eran más débiles y debían estar a reparo del posible mando de los segundos. De modo que el desarrollismo "enarbolaba —como sintetiza Cristóbal Kay— una ideología antifeudal, antioligárquica, reformista y tecnocrática." (Terán, 2004:79)

El mayor desarrollo de la época se daba en los Estados Unidos, que propiciaban en 1961 la "Alianza para el Progreso" como pacto intercontinental con intervención especial de los organismos internacionales. Entre otras cuestiones, se encontraba en la mira el asunto del poder. No era casual que, luego, la teoría de la dependencia ganara un espacio relevante dentro de las ciencias sociales. Estado fuerte era Estado autónomo. De modo que el antiimperialismo se transformaba, para ciertos grupos, en uno de los ecos del desarrollismo.

A su vez, las ciencias sociales comenzaban un proceso de diferenciación y especialización de las diferentes profesiones y los centros universitarios comenzaban a constituir un nuevo tipo de intelectuales.

En 1955 la denominada *Revolución Libertadora* albergaba, entre otras cosas, sectores deseosos de reconstruir la Universidad buscando "autonomía respecto del gobierno, independencia en la administración de los recursos y en el nombramiento de los profesores," (Sarlo, 2001a:65)[102]. En efecto, se consideraba que la universidad había estado atravesada por la falta de libertades y la postergación en materia

[102] Claro está que un objetivo central para los dirigentes estudiantiles que ocuparon la universidad (y no sólo para ellos) era "influir en el principal proceso que entonces era desencadenado en la Universidad: su *desperonización.*" (Neiburg, 1998:216) Destacado del autor.

investigativa[103]. Para muchos intelectuales el peronismo había despreciado su tarea. Entre otras cuestiones, se instituyó el concurso para la selección docente,[104] se garantizó la autonomía y se dio lugar a la relación entre la investigación y la docencia. Entre tanto la Iglesia lograba la aprobación para la existencia de *universidades libres*, reglamentada finalmente en septiembre de 1958 en medio de manifestaciones que dividían sectores[105].

En la Universidad de Buenos Aires, a comienzos de la década del 60, "a los conflictos originados en criterios de orientación curricular, pedagógica y científica o relativos al papel y las funciones de la Universidad, se sumaron las disputas políticas. La comunidad académica se fragmentó a raíz de la radicalización política de una parte importante de sus integrantes, y este factor restó también fuerzas a los proyectos renovadores. La radicalización involucró a vastos sectores de la clase media y se profundizó particularmente con la Revolución Cubana." (Buchbinder, 2005:185)

Comenzaba así una acelerada politización de la escena universitaria que perduraría más de una década[106]. El ambiente académico estaba traspasado por las tensiones políticas, y su autonomía se encontraba seriamente comprometida. Muchos consideraban que no era ya el desarrollismo sino el cambio de las estructuras sociales el que transformaría la realidad de los países subdesarrollados. Actores de la academia pensaban que era el tiempo de la política y no de la ciencia, y que el cambio vendría por la puesta en acción de los mecanismos que incentivaran la aceleración de la

[103] Sarlo dirá que "justamente porque éstos son los grandes temas en discusión -se refiere al perfil de universidad que se desea, su relación con la sociedad, la ciencia y la cultura- la cuestión universitaria tiene un lado académico que permanece ineluctablemente unido a posiciones políticas. Sólo más tarde el debate político capturó casi todos los espacios, y la cuestión universitaria se convirtió lisa y llanamente en cuestión política. Pero hasta entonces, hay mucha experimentación institucional de ideas." (2001a:67)

[104] Como señala Buchbinder (2005:174): "El decreto colocaba así el punto de partida para independizar a las universidades de la tutela del Estado." Debe recordarse que el valor de la enseñanza laica y gratuita era central en la tradición de la educación argentina. Esta medida dejaba a pensar, entre otras cosas, si aumentarían las brechas entre quienes podían pagar una universidad privada y quienes no. Para una descripción del proceso relativo a los concursos realizados véase el apartado *Desperonización e innovación en la Universidad* en Neiburg (1998).

[105] En agosto de 1959 se funda la Universidad Católica de Córdoba, en noviembre la Universidad Católica Argentina y en diciembre la Universidad del Salvador (Buchbinder, 2005).

[106] Beatriz Sarlo afirmaba "por lo menos cinco veces en el curso de treinta años, la universidad argentina fue animada por una idea de refundación. (…) Y no son menores ni menos acelerados los virajes en las ideologías de los actores implicados." (Sarlo, 2001b. La Nación). Puede seguirse gran parte de este derrotero de la universidad en Sigal (1991).

primera de ellas[107]. En este contexto, la Doctrina de Seguridad Nacional de las Fuerzas Armadas consideraba a la Universidad de Buenos Aires, y especialmente a la Facultad de Filosofía y Letras, como un potencial núcleo de subversión de la guerra revolucionaria. Así, ante el derrocamiento de Arturo Illia en junio de 1966, la Universidad de Buenos Aires, por medio de su Consejo Superior, se manifestaría en contra (Buchbinder, 2005). Frente a la intervención universitaria del nuevo gobierno hubo renuncias de grupos de investigación completos, cientos de docentes se exiliaron, y fueron tomados edificios por estudiantes y docentes. Respecto a esto último en la Facultad de Ciencias Exactas la represión policial fue considerable, con detenidos y encarcelados (este episodio de violencia se denominó *La Noche de los Bastones Largos*). "La intervención de la universidad y la suspensión de los partidos políticos cerraba institucionalmente esa escena de la cual la intelectualidad —nacionalista popular o marxista— estaba excluida." (Sigal, 1991:248)

Ahora la universidad mostraba una fisonomía diferente respecto a los años anteriores. Aquella renovación que había vivido la universidad era desmantelada por la intervención militar. "El golpe militar de 1966 marcó un primer punto de ruptura del impulso modernizador y del fortalecimiento del nexo entre producción de conocimiento y formulación de políticas por medio de la planificación. La intervención de las universidades, las renuncias de profesores, la emigración de un importante número de científicos y los conflictos y presiones que sufrieron muchos grupos e investigadores por parte del gobierno –pero también de sectores políticos y universitarios radicalizados– marcaron los límites políticos, sociales y culturales que existían en la Argentina para el despliegue de este proceso de modernización institucional y para el desarrollo autónomo de la investigación social." (Palamidessi, 2010). En efecto, políticamente el golpe de 1966 debe ser considerado desde una periodicidad que comienza con el derrocamiento de Perón en 1955 en un contexto radicalización política en aumento (O'Donnell, 1982). La proscripción del movimiento peronista había dado una preponderancia central al papel de los sindicatos como sustento organizacional, lo cual generaba un peso relevante de la clase obrera dentro

[107] Entre tanto la matrícula pasaba de 138.000 estudiantes en 1955, a 220.000 diez años más tarde. (Buchbinder, 2005)

del peronismo.[108] El peso electoral del sector popular y el sindicalismo era muy considerable: sin sus votos era prácticamente imposible arribar al poder.[109] Al mismo tiempo, los sectores altos presionaban por gobiernos que no dependieran de las clases obreras y embistieran contra sus organizaciones[110]. Fue en este contexto de politización de los sectores populares que el golpe militar de 1966 "tuvo la aquiescencia de buena parte del sector popular y, además, contó con el apoyo de la mayor parte de los dirigentes sindicales a nivel nacional. El golpe también fue aprobado por el peronismo, y por Perón. Aparentemente, el golpe de 1966 era sólo contra un gobierno ineficaz e irrepresentativo [el de Arturo Illia, Unión Cívica Radical del Pueblo], cómplice pasivo del aducido desorden imperante." (O'Donnell, 1982:66)

Años más tarde, esta radicalización política seguía activa y con la *Revolución Argentina* en el poder, en mayo de 1969 se produjo un evento central para la desarticulación social posterior: el movimiento de protesta denominado *Cordobazo*. "El Cordobazo, en 1969, reuniendo a obreros y estudiantes en las calles, vino a ofrecer la prueba de que un camino se había abierto; no previsto ni en los cálculos del poder ni en los de la oposición, e indescifrable, se convirtió en la señal de que algo diferentes y nuevo era posible en la Argentina, aunque se ignorase la manera de repetirlo o ampliarlo. De ese mismo misterio derivó su fuerza simbólica y su capacidad de servir a muy diferentes proyectos de acción." (Sigal, 1991:248)

Este suceso, entre otras cosas, había dejado destruido el deseo de poner "orden" de la *Revolución Argentina* y de los sectores civiles que lo respaldaban. Desde ese

[108] Cuando hubo ofensivas contra los sindicatos, la respuesta se brindó mediante huelgas y movilizaciones populares.

[109] Muestra de la importancia del movimiento peronista era que sólo tras un pacto con Perón, Frondizi había podido llegar al poder. Para ahondar específicamente en el apoyo intelectual que recibió Frondizi véase Sigal, (1991). Sólo se transcribe aquí un párrafo como muestra del optimismo que ese radicalismo generaba. "Frondizi parecía, entonces, capaz de cerrar las cisuras producidas por el peronismo y también otras, más antiguas. Abría el camino a un movimiento nacional unificador en el que la separación entre izquierda y nacionalismo, entre intelectuales y pueblo, se soldaba en un proyecto cuyo tramo final podía ser dibujado, al fin de cuentas, según la voluntad ideológica de cada uno" (Sigal, 1991:168)

[110] Ese peso puede evidenciarse, por ejemplo, en el aumento de la actividad huelguística durante la Presidencia de Illia. "Las manifestaciones callejeras de protesta también aumentaron. Pero el punto amenazante fue un "Plan de Lucha" que la CGT lanzó en 1964, mediante una gran ola de ocupaciones de fábricas. Durante ellos [ellas] los periódicos registran un total de 1.436 ocupaciones. Por añadidura, en numerosos casos los trabajadores tomaron como rehenes a ejecutivos de las empresas" (O'Donnell, 1082:76)

momento la escalada de violencia política iba a ir en aumento durante toda una década.[111] Lo conflictivo en términos sociales era que amplios sectores, a partir del *Cordobazo*, consideraban que el uso de la violencia había dado resultados, era eficaz, de modo que un *Argentinazo* (con un *pueblo en armas*) era posible. Un año después de aquella protesta en Córdoba, el debilitado gobierno de Onganía llegaría a su fin.

En noviembre de 1970 el peronismo, el radicalismo y otros partidos políticos menores dieron a conocer *La Hora del Pueblo*, declaración en la que reclamaban la restauración democrática, la estabilidad política y mejoras en la distribución del ingreso.[112] Con la asunción de Lanusse, luego del golpe que deponía a Levingston, esta restauración comenzaría a parecer encauzada. Mientras tanto, muchos sectores —obreros, sindicales, universitarios, organizaciones emanadas de la Iglesia— consideraban que Perón y el poder armado eran caminos posibles para alcanzar un *socialismo nacional* (O'Donnell, 1982). Más aún considerando que su movimiento era el espacio de convergencia de corrientes variadas.

Profesionalización y perfiles intelectuales del campo intelectual de la educación

En ese efervescente ambiente universitario que se ha descripto se encontraba el campo intelectual de la educación. En la región, desde sus comienzos de mano de la CEPAL la idea de desarrollo aparecía ligada al Estado y a la educación. De modo que, como fue comentado, el movimiento considerable que se producía en las ciencias sociales por aquellos años inició un proceso de renovación académica-profesional notable, que tenía como su principal centro estratégico a la universidad pública.[113] De modo que esta etapa era también la de una creciente globalización de las lógicas

[111] "La guerrilla surgió fundamentalmente después del Cordobazo, no antes. Este no fue (…) el punto culminación de un proceso; fue el promontorio de arranque para la reemergencia, más activa y violenta que antes de 1966, de variadas formas de protesta y de lucha armada que desde entonces pasarían a formar parte de una muy especial "normalidad" de la política argentina." (O'Donnell, 1982:259)

[112] Este encuentro entre estos partidos opositores no dejaba de ser novedoso dado el activo papel que habían tenido tanto el radicalismo en el golpe de 1955, como el peronismo en el de 1966 (O'Donnell, 1982).

[113] De hecho, era en ella en donde trabajaban referentes académicos que tenían fluida relación con intelectuales del exterior, y que estaban involucrados en estos procesos transformadores.

académicas, en donde lo que pasaba en el "primer mundo de las ciencias sociales" era asimilado dentro de la universidad.

Era en este contexto amplio que, en los años 50 tener un nivel de Ciencias Sociales fuertes era sinónimo de tener un mayor conocimiento (y, por ende, poder) de la propia sociedad. Por ello había que hacer ciencia con datos cuantitativos, y no ya ensayística. Esa fue parte de la operación intelectual de Germani.[114] Se daba de este modo un recorte rotundo en materia profesional: lo *lego* ya no tenía razón de ser dicho, ya no sería escuchado. En nuestro país, a fines de 1956 se crearon en la Facultad de Filosofía y Letras tres carreras nuevas[115]. Así, la institucionalización de la carrera de Ciencias de la Educación —reemplazando a la de Pedagogía— se encontró enmarcada dentro de un cuadro fundacional de estructuración y desarrollo de las ciencias sociales, por un lado, con la creación de la carrera de Psicología y Sociología (con el notable rol que adquirió Gino Germani) y, por otro, con la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)[116]. "Estas carreras definían un tipo de profesionales "modernos", cuyos saberes especializados fundamentaban científicamente las nuevas tecnologías de intervención social." (Palamidessi, 2010)

En materia de producción de conocimiento en nuestro país en 1958 comenzó a editarse la revista *Desarrollo Económico* (cuyo subtítulo era *Revista de Ciencias Sociales*) publicada por el recién creado Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Ese mismo año se creó el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) y comenzó la Licenciatura en Economía en la Universidad de Buenos Aires. Mientras que en 1961 se fundaba el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que tuvo a cargo el primer diagnóstico socio educativo nacional. Aquellos años fueron de una efervescencia particular dentro de las Ciencias Sociales en Argentina. Bohoslavsky y Soprano (2010:11) señalan que "los factores que incidieron en ese proceso de renovación se

[114] A la vez es pertinente remarcar el aporte que diversas fundaciones realizaban para la investigación y formación en Ciencias Sociales, un ejemplo de ello fueron las fundaciones norteamericanas Carnegie, Ford y Rockefeller.

[115] Poco tiempo después el Instituto de Didáctica será renombrado Instituto de Ciencias de la Educación. "Ese cambio de nombre, en realidad refleja un cambio de funciones. Antes, dicho instituto tenía a su cargo la regulación y organización de la enseñanza y de las, aún pobres, tareas de investigación. Con la creación del departamento de Ciencias de la Educación (…) estas dos funciones se dividen: el Departamento se hace cargo de la enseñanza y el Instituto, de la investigación." (Carlino, 1993:50) Evidentemente esto significaba conceder un espacio formal a la investigación.

[116] Para un análisis de este período véase Buchbinder (2005).

atribuyen, por un lado, a cambios políticos operados entre 1955 y 1966 en las universidades y en su relación con el Estado y la política nacional, que favorecieron una mayor autonomía en la producción del conocimiento. Y, por otro lado, a una intensa interlocución institucional de los intelectuales locales con la agenda de los debates internacionales de las ciencias sociales (que gozaban de un fuerte dinamismo y relevancia pública desde la segunda posguerra), a novedosas formas de organización académica y de profesionalización, participación en programas públicos de desarrollo, acceso a nuevas fuentes de financiamiento nacional e internacional, entre otros determinantes." (2010:11).

En este sentido, la universidad y el desarrollo en la concepción de aquellos años debían ir juntos, y el planeamiento se mostraba para diferentes espacios de pensamiento como la posibilidad de acercamiento a la toma de decisiones políticas[117]. La teoría del *capital humano* que profesaba que a mayor educación era mayor la posibilidad del progreso socio-económico de un individuo era cercana a una idea de desarrollo global. El desarrollo era factible con la educación, se debía educar a la Nación para crear ese progreso que se veía en los países centrales. Y la ciencia era la encargada de esa transformación.[118] Así, el desarrollismo, el planeamiento educacional patrocinado por UNESCO, OCDE y el Banco Mundial, y las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos ya eran centrales dentro del espacio educativo. El Estado desarrollista "refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del Estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización" (Torres, 2008:213). Esta modernización desarrollista tuvo lugar también durante el gobierno de regímenes políticos autoritarios aliados políticamente con sectores industriales, elites modernizadoras y sectores de las clases

[117] En relación a la UBA Florencia Carlino (1993:50) expresa que "en el período 57-62 (…) van a implementarse medidas que contribuyen a configurarla como un organismo no sólo de transmisión sino, sobre todo, de producción y distribución de conocimientos capaces de incidir en la transformación de la sociedad. Muchos de estos cambios contribuyen a diseñar gran parte de la fisonomía del período universitario que ha sido denominado con el mote de "restauración reformista".". Luego Carlino agrega que algunos de estos cambios refieren especialmente a la producción de conocimiento y su difusión y a la construcción de un perfil de graduado técnico-profesional.

[118] A modo de muestra del desarrollo educativo puede señalarse que la matrícula universitaria se triplicó entre 1955 y 1978, de 138.000 a 400.000 estudiantes, y aumentaría ocho veces el número de universidades, pasando de 6 a 49 (Cano, 1985).

medias y/o populares[119]. De manera que el planeamiento era central para intervenir en la arena de disputa del futuro educativo.[120] Poco más tarde, este lugar lo ocuparía la política.

La emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones) conlleva, como se ha desarrolado, la profesionalización e institucionalización de áreas de conocimiento académico-disciplinar. Para éstos se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas; y sus ocupantes reivindican el control y la regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos que es utilizado por muchos de ellos para ejercer posiciones de influencia. Ahora bien, la profesión académica y la investigación científica especializada en educación comenzaron a manifestarse organizadamente en la región hacia fines de la década de 1950, vinculados con los procesos de modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado. En efecto, en aquellos años 50 los impulsos modernizadores movilizaron, junto con la institucionalización de las ciencias sociales, la teoría de la planificación educativa, la investigación educativa y la educación como disciplinas académicas. Esto se plasmó en la proliferación de institutos de investigación universitarios, estatales e internacionales creados desde 1960 en adelante.[121]

Universidad de SanAndrés

[119] En nuestro país, en materia económica, fue esencial la sustitución de importaciones para el proceso de industrialización

[120] La década de 1960 "constituyó el momento de apogeo de los organismos técnico-pedagógicos y de su peso en la definición de políticas. Aunque fueron gestados durante el gobierno de Frondizi, el Estado burocrático autoritario implantado por el gobierno militar de 1966 continuó y profundizó esta tendencia, descentralizando la planificación en el ámbito nacional y generando ocho oficinas regionales y catorce oficinas sectoriales de desarrollo. Una de ellas, la Oficina Sectorial de Desarrollo "Educación" (OSDE), entró en funcionamiento en 1970 sobre la base del personal del CONADE y otras unidades de planeamiento del Ministerio de Educación. Simultáneamente, se crearon el Centro Nacional de Investigaciones Educativas, la Dirección General de Servicios Educativos y un Departamento de Cooperación Internacional. Por fuera del Ministerio de Educación, se estableció el Consejo Federal de Inversiones (CFI), que desarrolló una intensa labor de producción de informes e investigaciones en educación y en otras áreas." (Palamidessi et al., 2007:49)

[121] "Esta nueva ideología del progreso promovió la modernización y profesionalización de la administración de los sistemas educativos a través de la creación de agencias estatales especializadas. Al mismo tiempo, movilizó la institucionalización a nivel mundial de la investigación educativa y de la educación como disciplina académica." (Palamidessi et al., 2007:48).

La reconversión de las carreras de Pedagogía en Ciencias de la Educación,[122] con un propósito de establecer una nueva enunciación del objeto de estudio, puso en tensión a las viejas tradiciones y las nuevas corrientes de pensamiento social y educativo, conllevando la conformación —y a su vez la reformulación— de un espacio específico de competencia intelectual y de salida laboral. En efecto, la Facultad de Filosofía y Letras empezaba "a expedir nuevos títulos acordes con los perfiles profesionales que se promueven: el título de Licenciado y el "Certificado de Asistente Educacional", que posibilitaba al estudiante insertarse en el mercado ocupacional antes de concluida su licenciatura." Con esto se producía un quiebre dentro del campo profesional "dividiéndose el ámbito de la formación universitaria y el del ejercicio y formación de la docencia no universitaria; quiebre que establece una relación asimétrica entre ambos sub-sectores." (Carlino, 1993:51.56)[123] El cambio de nombre de la carrera expresaba, no sólo una visión modernizadora, sino también una puja de poderes entre los pedagogos surgidos de la burocracia estatal (funcionarios de carrera del sistema educativo público) y los *recién llegados* al campo, que venían, de algún punto, a subvertirlo[124].

Los mayores niveles de institucionalización del campo intelectual de la educación trajeron aparejados ciertos cambios en los perfiles de sus integrantes. Retomando el recorrido histórico realizado se pueden considerar algunos de estos perfiles que permitan dar cuenta de los matices que se produjeron en este campo.

Hasta los años 60 la tradición pedagógico humanística (o también llamada *humanismo clásico*) personificaba la centralidad concedida a la formación integral del hombre. Esta tradición temía que las nuevas proposiciones, con sus nuevas metodologías y técnicas fueran diluyendo el *telos* educativo. La figura del pedagogo humanista, en algún punto emparentada con el intelectual tradicional de Julien Benda, hace referencia aquí "tanto a una forma de entender los problemas educativos, que si

[122] Para un análisis de las posibles connotaciones de ambos nombres véase Furlán y Pasillas, *Investigación y campo pedagógico*. Revista Argentina de Educación, Año XI, Nº20, Octubre de 1993.

[123] Con estas modificaciones el campo de producción de conocimiento en educación quedaba vinculado con un nuevo carácter al ámbito de la burocracia estatal y a la universidad.

[124] Como un ejemplo de ello Carlino (1993:52) muestra la caída de las materias filosóficas en la curricula de la carrera y el aumento de las psicológicas. Para pedagogos como Mantovani lo filosófico era central.

está íntimamente ligada al espiritualismo pedagógico no necesariamente lo agota, como también a un tipo de intervención que no rehuyó insertarse en la gestión educativa pero que, a diferencia de los nuevos especialistas, construyó su legitimidad desde el lugar de lo universal, desde esos "fines trascendentes" que tenían como meta la "plenitud humana"". (Suasnábar, 2004:60)[125].

Dentro de esta tradición se puede nombrar como uno de sus referentes al pedagogo Juan Mantovani de la Universidad de Buenos Aires[126]. Mantovani, fue maestro (Escuela Normal Mariano Acosta de Buenos Aires), profesor universitario en Pedagogía (Universidad de la Plata) y funcionario de carrera del sistema educativo. Entre 1955 y 1961 actuó dentro de la Carrera como primer Director del Instituto y del Departamento participando activamente en la creación de la nueva carrera y en la elaboración del plan de estudios. Fue Consejero Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, titular de la materia de Pedagogía, de Ciencia y Filosofía de la Educación, de Introducción a las Ciencias de la Educación (Carlino, 1993).

Mantovani consideraba que la pedagogía tenía tres cuestiones que lo definían: la concepción del hombre y su cultura (ligado a la antropología), la definición de los fines e ideales (ligado a la filosofía) y el camino, los modos pedagógicos de arribar (ligado a la didáctica). Mantovani representa al intelectual que está interesado en lo universal/integral. En este sentido es un intelectual previo a la especialización y a la construcción de discursos diferenciados dentro de las Ciencias de la Educación. De ese modo buscaba la unidad pedagógica defendiéndola de un positivismo que la diversificara en subciencias y de un adoctrinamiento partidista (en relación al peronismo) que impidiera la renovación mental del país[127]. En Mantovani la discursividad educativa se encontraba entremezclada con la discursividad política.[128]

[125] "La figura del especialista implica, entre otras cosas, varias renuncias. La renuncia a la personalidad total, al alma bella (en su versión religiosa o estética), a la plena realización armónica en lo ético, lo estético, lo político." (Rabotnikof, 1997:117)

[126] Otro podría ser Ricardo Nassif de la Universidad Nacional de La Plata.

[127] "A la escuela que nos dejó la dictadura [el peronismo] hay que desarmarla de su intención y fuerza de adoctrinamiento partidista si se quiere que tienda hacia la renovación mental que requiere la reconstrucción del país" (Mantovani, 1958) *La educación popular en America*. Nova, Bs. As. p.135, en Suasnábar (2004:111)

[128] Juan Mantovani formó parte del Consejo de Redacción de la Revista *Imago Mundi*, claramente distanciada del peronismo.

Por aquellos años 60 el asunto epistemológico estaba planteado en cómo pasar de lo especulativo a lo empírico. Es decir, cómo hacer cada vez más una ciencia sistemática, cuantitativa, y menos una ciencia sobre lo opinable. Había que lograr medir el progreso de las cosas: el grado de desarrollo o etapas del sujeto, de lo social, de lo económico.

El planeamiento de la educación comenzaba en esa década a impregnar el espacio educativo.[129] El auge de esta corriente y la creación de la carrera implicaron un recambio generacional de jóvenes que consideraban que se debía generar el ámbito propicio para la modernización y que se proponían hacerse un lugar en este campo.[130] Ellos consideraban que la transformación social estaba a disposición, que precisaba la participación intelectual y que, para ello, se debía realizar un serio recambio respecto a una tradición especulativo filosófica que tenía preeminencia en la universidad[131]. En este contexto surgió en el campo intelectual de la educación una nueva figura de una generación etaria que entre sus armas traía la sociología contemporánea: los *especialistas en educación*. Este posicionamiento estaba, por un lado, alejado de la figura del maestro de los humanistas clásicos y, por el otro, inmerso en el auge metodológico, en la *expertise* técnica instaurada en las Ciencias Sociales. A su vez, este perfil aspiraba a tener una voz en la esfera pública y se vinculaba con posiciones de influencia política. Se estaba ante la lenta edificación de un mercado técnico profesional: un saber específico que ciertos intelectuales tenían como fruto de sus credenciales era demandado por el Estado que lo consideraba necesario para la planificación y la toma de decisiones educativas.

[129] Algunos de los desafíos para los cuales el planeamiento era considerado una vía de solución eran: el aumento de la demanda de educación y la expansión de los sistemas educativos; la ampliación y complejización (administrativa y académica) de la estructura de los sistemas educativos y la aparición y/o consolidación de nuevos niveles o modalidades; las crecientes exigencias de adecuación de los sistemas educativos a las necesidades de desarrollo económico y social; la influencia de las ideas denominadas desarrollistas instaladas en los países centrales (Aguerrondo, 1990).

[130] De este modo, se irá produciendo una estrategia de subversión en algunos *recién llegados* que intentarán modificar el *status quo* del campo, pretendiendo generar un cambio en las posiciones en busca del prestigio y el reconocimiento.

[131] Un ejemplo de ello en la carrera de Ciencias de la Educación puede verse en Carlino (1993:50) en donde se narra la importancia que se le daba en la formación hacia el año 1962 a la "temática del macro planeamiento educativo -como parte del planeamiento socio-económico- y la micro planificación didáctica".

Se podría nombrar como una de las referentes de este perfil a Gilda L. de Romero Brest quien fue profesora asociada de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires en Introducción a las Ciencias de la Educación. También sería entre 1963 y 1965 Directora interina del Instituto de Ciencias de la Educación, inmediatamente después vicedecana por un año, al mismo tiempo que dirigía el Departamento de Ciencias de la Educación[132].

Gilda L. de Romero Brest señalaba: "Para realizar un planeamiento y conducción racionales de la educación, es preciso: primero, desvincularla de la contingencia política y segundo, confiar su orientación y gobierno a organismos técnicos permanentes y estables," y continuaba más delante diciendo: "Por su dependencia de la política y la inestabilidad de ese campo, habitual entre nosotros, el sistema educacional carece de la necesaria estabilidad"[133].

Interesa insistir que en esta figura lo importante era intervenir en la academia universitaria, en el Estado y sus organismos de planificación desde un saber técnico, pero no estrictamente politizar. Y esto no era un caso aislado del ámbito educativo. Terán sostiene: "La experiencia frondicista reforzó la tradición "modernista" de la incontaminación del intelectual con el Príncipe, cerrando el círculo que definía un estilo de intervención en la política que se veda la incidencia directa sobre el Estado, caracterizado como un centro no reformable y con el que es preciso no comprometerse para no verse incluido en el "engranaje".". (1991:153, destacados del autor).

En esta perspectiva la intelectualidad se separaba de la política partidaria y de corto plazo. Atender estos matices permite condensar o fotografiar aspectos de las diferentes representaciones intelectuales. En efecto, como expresa Suasnábar: "Las racionalidades que incorporaba el planeamiento se presentaban como la manera de instrumentalizar una intervención sobre el sistema educativo, de la cual habían carecido las corrientes espiritualistas." (2004:57)

[132] También presidió el Centro Argentino de Estudios Pedagógicos y fue profesora de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario. Véase Carlino, 1993.

[133] Romero Brest, Gilda L. de. *Proposiciones para el planeamiento integral de la educación*, en RUBA, Quinta Época, Año VI, Nº4, oct-dic. 1961, p.727, en Suasnábar (2004:58)

Ahora bien, más tarde, luego del golpe de Onganía y la intervención universitaria[134] (1966) algunos pedagogos católicos comenzaron a participar en la gestión, a la vez que, en 1967, los pedagogos modernizadores liberales crearon el CICE-ITDT (Centro de Investigaciones en ciencias de la Educación adscripto al Instituto Torcuato Di Tella).[135] Este Centro funcionó como un *paraguas institucional* (Suasnábar, 2004) para los docentes renunciantes en el 66, que mantenían una visión crítica frente a la reforma educativa, así como frente al papel del peronismo. Durante estos años, cada vez más, la pedagogía estaba —y estaría— vinculada más fuertemente con la política. Sobretodo en la joven generación de egresados de las nuevas carreras de Ciencias de la Educación, la paulatina condensación de la política[136] gestaba cierta senda que iba desde la figura de especialistas técnicos en educación hacia una problematización más crítica frente a los acontecimientos políticos. Esta generación buscaba lograr que la radicalización política repercutiera en el campo intelectual de la educación. En este contexto se puede ubicar la aparición en 1970 de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) dirigida por Juan Carlos Tedesco que contaba con una *intensa difusión del reproductivismo educativo, las teorías de la desescolarización y la educación popular* (Palamidessi et al., 2007:52)[137].

El espíritu de radicalización que estaba en la atmósfera intelectual de aquellos años no era sólo laico. Como señala Terán (2004:79) "avanzaba por caminos poco antes impensados, como el que recorría el universo católico." Así por ejemplo el CIE

[134] La intervención "debía desterrar para siempre a la política de los claustros. (…) A pesar de las medidas francamente represivas impuestas por la intervención de 1966, se produce, pocos años después, una gigantesca politización de estudiantado. (…) Se fundan, en Filosofía y Letras de la UBA, las llamadas cátedras nacionales -cuyo personal se inscribía en lo que ellos mismos llamaban la "epistemología tercermundista"- y varias facultades ensayan experiencias de trabajo en villas miserias y barrios obreros." (Sarlo, 2001a:64)

[135] "El CICE expresó una estrategia de reconocimiento que buscaba construir una legitimidad por afuera de la universidad, desde la posición de objetividad científica y neutralidad técnica.". (Suasnábar, 2004:197). Su primera directora fue Gilda L. de Romero Brest, acompañada, entre otros, por Gregorio Weinberg, Ana María Babini y Felix Bravo. Este último, Diputado Nacional por la Capital en las filas del Partido Demócrata Progresista, fue destituido por Onganía de ese cargo. (cfr. Suasnábar, 2004)

[136] En un marco más amplio Beatriz Sarlo expresa que en este período "el discurso de los intelectuales pasó de ser diferente al de la política, aunque se emitiera en función política o para intervenir en su debate, a ser la duplicación muchas veces degradada (porque violaba sus propias leyes) del discurso y la práctica política." (Sarlo, 1986:2).

[137] Para un seguimiento del derrotero de esta Revista véase Suasnábar (2004). En esos años se crearon: la Oficina Sectorial de Desarrollo "Esducación" (OSDE) con personal del CONADE y del Ministerio de Educación; el Centro Nacional de Investigaciones Educativas; la Dirección General de Servicios Educativos; y un Departamento de Cooperación Internacional (Palamidessi et al., 2007).

(Centro de Investigación Educativa), organizado por Miguel Petty y Fernando Storni a principios de los 70, entroncado en el CIAS (Centro de Investigación y Acción Social) de la Compañía de Jesús, iba a mantener una actitud de apoyo frente a la llegada de Cámpora al poder. Ya no parecía posible constreñir el ámbito intelectual-educativo a lo estrictamente técnico-pedagógico. La dimensión política iba ganando cada vez más protagonismo a comienzos de los años setenta.

Ahora bien, en este contexto de efervescencia socio-política es que se desarrolla una nueva figura del intelectual en el campo educativo argentino. Como lo expresa Suasnábar: "Este esfuerzo por transformar la reflexión pedagógica en una práctica teórica (…) entendida como forma de intervención política, es la que a nuestro juicio define los contornos del "pedagogo crítico"." (Suasnábar, 2004:213. Comillas del autor).

En este *intermezzo* entre el desarrollismo y una paulatina radicalización política se podría ubicar, por dar un ejemplo, a un intelectual como Tomás Vasconi. "Formado inicialmente en la filosofía, Tomás Vasconi se volcaría a comienzos de los sesenta al campo de la sociología, y a la aún más reciente sociología de la educación. Docente e investigador de la Universidad del Litoral sería el fundador y director del primer Instituto de Sociología de la Educación que se asentaría en la carrera de Ciencias de la Educación en Paraná. (…) Como el mismo Vasconi recordará una década después, ese momento de su trayectoria intelectual estaba atravesado por las preocupaciones de un desarrollismo progresista que luego del golpe de Onganía entraría en un franco y acelerado proceso de politización." (Suasnábar, 2004:214)[138]

Vasconi muestra como en este contexto de aceleración política decirse *especialista* era ser *quasi* indiferente ante la gravedad que convenía a esta verdadera *batalla de las ideas* y, como se dijo, no era éste sólo un síntoma del sector educativo.[139] Esta forma de vinculación entre los intelectuales y la política instalaba

[138] Vasconi, representante de la izquierda pedagógica y crítico del peronismo,[138] se convertiría al marxismo en Chile en el ILPES (Instituto Latinoamericano de Planificación económica y Social) que se constituyó como un centro productor de conocimiento sobre la teoría de la dependencia.

[139] Algunos años más tarde respecto O'Donnell señalaba: "Las enunciaciones más antiintelectualistas —y de más impacto en los sectores medios y juveniles— fueron hechas por intelectuales profundamente culpables por serlo y ansiosos por zambullirse en la "práctica revolucionaria". En medio de eso fueron

más fuertemente a los primeros en el espacio de las luchas sociales[140]. A su vez, esta relación entre política e intelectualidad era considerada por algunos, aunque pueda parecer en cierto aspecto antagónico, como una manifestación de la autonomía intelectual.[141] Para Sarlo "la resistencia a pensarse únicamente como especialista o como artista venía acompañada del impulso a convertir los saberes especializados en un patrimonio de circulación pública y colocarlos en relación con la política." (Sarlo, 1986:4). [142]

De hecho, "los intelectuales estaban alertados y alertaban a la sociedad sobre el carácter político de las prácticas científicas y estéticas. (…) fue la manera en que un contingente de intelectuales, jóvenes entonces, vivieron los límites de la política y las prácticas culturales como una insuficiencia que debía ser superada." (Sarlo, 1986:3). Otros consideraron luego paradojal esta nueva posibilidad de los intelectuales de transformarse en actores tan relevantes y cercanos a las masas que, a su juicio, manifestaba "su débil influencia sobre el Estado, sobre los aparatos, con excepción de aquel que, no siendo por completo del Estado, tampoco es la sociedad: la Universidad"[143]. Terán, a su vez, considera que eso los tornó disponibles para

---

pocas, demasiado pocas —grave responsabilidad que nos incumbió a los intelectuales, mitad emborrachados por el rechazo o por la euforia ante lo que ocurría, mitad ya demasiado aterrorizados para hablar— las voces que se alzaron contra lo que estaba ocurriendo. Era como si cada posición sólo pudiera ser defendida por grupos armados y, por lo tanto, que cualquier argumento contra la violencia fuera una traición a los sectores con los que se era solidario." (O'Donnell, 1982:484).

[140] Decía Eliseo Verón: "Se podrá vivir afirmando ser "sociólogo puro" o "sociólogo profesional y nada más" y a la vez "marxista en política" pero ello no impide que se trate, pura y simplemente, de esquizofrenia intelectual." En *Sociología, ideología y subdesarrollo*, Cuestiones de Filosofía, año 1, Nº 2-3, 1962, pp.15-16, en Sigal (1991:199)

[141] En relación a esto Sigal afirma: "Sería apresurado concluir, de la decisión de supeditar las prácticas culturales a los objetivos políticos, que la cultura o, mejor dicho, los artistas y los intelectuales vean disuelta su entidad en la esfera de la política y hayan perdido su autonomía cultural como cuerpo. Al contrario. En las condiciones de la sociedad argentina a fines de los '60 y comienzos de los '70 la decisión de dar el primado a lo político fue expresión de la más absoluta y vertiginosa autonomía de los intelectuales." (Sigal, 1991:249)

[142] Cómo Sartre ya había indicado, había que estar comprometido y como intelectuales la función parecía ser activar a otros hacia el compromiso. En efecto para nuchos había espejo en dónde mirarse: Cuba, que, en palabras de Sarlo, *traducía la revolución al castellano*, siendo una versión romántica del compromiso donde convivían intelectuales, artistas, políticos y milicianos (cfr. Sigal, 1991:247). Al respecto, Buchbinder sostiene: "El impacto de la Revolución en Cuba provocó que creciera entre los universitarios el consenso a favor de las soluciones revolucionarias. El subdesarrollo y la pobreza aparecieron por entonces vinculados con la vigencia de un orden internacional y local profundamente injusto. Era cada vez más evidente para muchos de estos universitarios que los males de la sociedad argentina no iban a poder resolverse a partir de la aplicación de políticas desarrollistas." (2005:186).

[143] Sigal, Silvia (1986) *Intellectuels et Politique en Argentine*, Paris, Centre d'Etude des Mouvements Sociaux, 1986, p. 53, en Terán (1991:160).

comunicar su práctica intelectual con la política. En efecto, para algunos intelectuales *ser intelectual* era serlo *para el pueblo*.

Una muestra de esa fusión entre política y educación, dentro del campo educativo, puede verse en la figura de Gustavo Cirigliano, quien, formado en el espiritualismo como ciertos pedagogos católicos, Van Gelderen y Zanotti, realizó un viraje con Arturo Jauretche "hasta llegar al borde de la disolución del intelectual y su subsunción en lo político planteadas por las pedagogías del nacionalismo revolucionario" (Suasnábar, 2009:6). El mismo Cirigliano expresaba: "Podría insinuarse que el intelectual tiene como tarea analizar, estudiar, escudriñar, hurgar en la realidad y formular teorías o explicaciones de ella. Bien, siempre que esas interpretaciones que formula a modo de hipótesis las piense desde el pueblo y las ofrezca a éste para su verificación." (Cirigliano, 1973:33, en Suasnábar, 2004). La cuestión de un pensamiento que pusiera atención a una comprensión de la realidad vista "desde el pueblo" no era menor, dado que entre otras cosas lo que se discutía era la relación con el peronismo (con la complejidad que éste implicaba) y el nivel deseable de intervención en materia socio-política-educativa[144].

Refiriéndose a la tensión entre una mirada puesta en los aspectos técnico-pedagógicos y una actitud crítica, Suasnábar afirma: "Si por una parte era expresión del nuevo perfil de las carreras y el predominio del modelo intelectual del especialista, por otra parte también fue la propia coyuntura política que al desbordar permanentemente los límites y posibilidades de estas prácticas y discursos ponía en contradicción esta manera de intervenir" (Suasnábar, 2004:173).

En Filosofía y Letras, durante los decanatos de Justino O'Farrell y Adriana Puiggrós, las denominadas *Cátedras Nacionales* buscaban propagar una *Sociología Nacional* considerada fundamentalmente como política,[145] cuya sistematización teórica

[144] Refiriéndose a la universidad Adriana Puiggrós expresa: "cuando arribamos a 1973, todo parecía tener que nacer de la nada. (…)Exigiendo a los intelectuales que renunciaran a su saber y a sus banderas políticas sectoriales, se los consideró una *tabula rassa* en la cual debía imprimirse un nuevo saber. La universidad, puesta de espaldas con su propia historia, debía ser reinstitucionalizada desde el Estado. Su gobierno, delegado del gobierno nacional, debía garantizar que se impediría todo lo institucionalizante que surgiera espontáneamente, o de sectores políticos adversos."(Puiggrós, 1986[1979]:175)

[145] "Desde las cátedras nacionales se discute el carácter mismo de las ciencias sociales, remarcando su definición como política." (Argumedo, 1971:55)

tomaba como fuentes principales los teóricos revolucionarios del Tercer Mundo, pensadores como Hernández Arregui, Puiggrós, J. W. Cooke y especialmente la doctrina peronista, intentando generar una inclusión de los sectores populares y una apertura a un pensamiento de liberación.[146] Esto generaba tensiones en los científicos sociales ya que, entre otras cuestiones, los forzaba a dejar de algún modo de lado gran parte de las tradiciones intelectuales del campo.[147]

La profesionalización interrumpida

La efervescencia política de los primeros años de la década del 70 era cada vez más intensa. El regreso de Perón de España, quien mantenía comunicaciones con el radicalismo, presagiaba para muchos un posible reencauzamiento ante la inestabilidad democrática. Sin embargo, la escalada de violencia de los grupos guerrilleros (fundamentalmente Montoneros y ERP) junto con el accionar clandestino de los grupos parapoliciales (Triple A) fueron signando un panorama que empeoró aún más luego de la muerte del líder justicialista. El caos generalizado, con atentados cotidianos de uno y otro lado, aumentaba la incertidumbre institucional. De modo que no pocos argentinos celebraron el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976 que derrocaba el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón, desconociendo, muchos de ellos, que comenzaba el período más sangriento que la Nación hubiese vivido.

El aparato represivo del terrorismo de Estado que la dictadura montó logró ser muy eficaz en sus operaciones. Secuestró, torturó y asesinó clandestinamente a miles de personas, y para ello instauró centros de detención clandestinos a donde llegaban quienes eran considerados sospechosos de estar vinculados con actividades guerrilleras. Los individuos detenidos clandestinamente fueron nombrados como *los desaparecidos* y gran cantidad de ellos fueron ejecutados y enterrados en fosas

[146] Al respecto Tenti Fanfani (1991:9) señala: "La universidad argentina de la década del '70 hizo de necesidad virtud cuando transformó una limitación estructural en una bandera, la bandera del nacionalismo cultural. La entonces celebrada "sociología nacional" fue incapaz de ir más allá de los slogans y consignas asociadas con un populismo académico tan dicharachero como intrascendente."

[147] Entretanto pedagogos católicos crearon a fines de 1974 el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) a cargo del católico liberal Luis Jorge Zanotti, que había ingresado a la gestión de 1969 (Suasnábar, 2004). Más tarde se creó el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) que sería el principal centro de pensamiento educativo durante el proceso militar.

comunes o arrojados al mar desde aviones militares. En materia económica, mientras se mantenía una estricta prohibición al derecho a huelga, con Martínez de Hoz como ministro (1976-1981) hubo congelamiento de salarios y se estimuló el ingreso de la industria extranjera, a través de la apertura de la economía, lo cual devino en una verdadera debacle para la industria nacional, cuyos subsidios a la producción se habían eliminado.

Respecto a la cultura, el Proceso de Reorganización Nacional no sólo intervino las universidades y persiguió a intelectuales y artistas comprometidos. El teatro y la música fueron hostigados y se intervino el Instituto Nacional de Cinematografía. Se ejerció la censura mediante la quema de libros, firmando decretos que prohibían la venta y distribución de ciertos ejemplares, así como ordenando su secuestro. Entre esos textos se podían encontrar desde obras del pedagogo brasilero Paulo Freire, que se consideraba que servían a la penetración del marxismo, hasta libros infantiles que eran calificados de *adoctrinamiento* y potencial germen de una acción subversiva. Hasta la matemática moderna fue víctima de la persecución ideológica.

Los procesos que los años 60 habían activado en torno a la modernización universitaria y del campo educativo quedaban entonces imposibilitados. Gran parte de los intelectuales del campo de la educación y de las ciencias sociales fueron expulsados de las universidades nacionales.[148] Destacados intelectuales se exiliaron y comenzaron a trabajar en agencias internacionales y en diversos centros de investigación como por ejemplo la CEPAL, UNESCO, CLACSO, FLACSO, entre otras. México se transformó en el lugar central de este exilio intelectual argentino.

Respecto a estos los fatídicos posteriores al golpe del 76, Beatriz Sarlo expresa: "la comunidad universitaria no volverá a discutir sus objetivos ni sus medios hasta el fin, en 1983, de la siguiente (e incomparablemente terrible) dictadura militar." (2001a:76). En este contexto, el campo intelectual —y el educativo no se salvaba de

[148] "Ciertamente, ese proceso de destrucción universitaria había comenzado años antes durante el gobierno de Isabel Perón con la llamada "Misión Ivanissevich" en 1974 que dejaría cesante a miles de docentes universitarios y desplazaría a los decanos y rectores progresistas que había nombrado el ministro de educación de Cámpora, Alfredo Taiana. En buena medida hay que ubicar en esta última etapa del gobierno peronista el inicio de la persecución política y represión física en la universidad y en el campo de la cultura que luego el régimen militar implantaría como sistemática." (Suasnábar, 2009b:270)

ello— entraba en una etapa nueva y dolorosa. No obstante, Claudio Suasnábar considera: "(…) fueron años que en la soledad de los exilios internos y externos para el campo intelectual y educativo se operó un intenso proceso de discusión y elaboración de ideas cuyos conceptos estelares se proyectan hasta nuestros días" (Suasnábar, 2007:20). En efecto, en esta etapa fue relevante, por ejemplo, el rol de la Revista de la CEPAL, que formaba parte del proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (DEALC) que entre 1975 y 1981 publicaría numerosos documentos, con la participación de intelectuales en educación argentinos, como Gregorio Weinberg y Juan Carlos Tedesco (Suasnábar, 2007). También puede corroborarse este debate en la relevancia que, durante el exilio en México, tuvo la discusión de los intelectuales argentinos, respecto al accionar revolucionario, al papel que jugó la izquierda peronista en los años previos al golpe, y a la revalorización que comenzaba a tener la democracia (Suasnábar, 2009).

Era intensa la revisión de los recientes acontecimientos en clave de reflexión respecto a los diversos encauzamientos que la acción política e intelectual había tenido. Es elocuente al respecto lo que expresa una de las intelectuales exiliadas, Adriana Puiggrós: "El papel de los intelectuales distó de ser comprendido, incluso por la izquierda peronista (o especialmente por la izquierda peronista) que, como en el caso de Montoneros, confundió al intelectual con un escribiente o un difusor de las ideas generadas por los cuadros militares. Menos aún se comprendió que el desarrollo de "un sector de intelectuales nacionales y populares" (como se los llamaba en aquella época) debía ser el resultado de una lucha cultural profunda que permitiera el despliegue del conjunto de contradicciones que se habían gestado durante décadas de divorcio entre la clase trabajadora y los universitarios. No se comprendió que era necesario crear un nuevo tipo de sociabilidad, nuevos vínculos entre los intelectuales y las masas, basados en una relación de hegemonía que había que conquistarlos política e ideológicamente y no sentarlos en el banquillo de los acusados." (Puiggrós, 1986:176)

El posicionamiento del intelectual crítico y la exigencia por parte de no pocos militantes partidarios de una conversión había generado una fuerte tensión dentro de la intelectualidad. La disyuntiva de cada intelectual había sido rotunda, pero también había interpelado a toda la comunidad intelectual, respecto a cuál debía ser el papel

que le competía a quienes se decían *intelectuales* en esa verdadera *bisagra histórica* que se creía vivir[149]. Se trataba de una gran disyuntiva ética dentro de la intelectualidad vinculada al *hasta adónde —y de qué modos— defender ciertas verdades*. La reflexividad posterior sería realizada desde el sabor de la decepción que el golpe militar había generado, e incluiría variables no tenidas en cuenta en los años anteriores, como por ejemplo la descrédito que ciertos grupos de izquierda habían realizado respecto al poderío que las fuerzas armadas detentaban.[150]

El exilio interno estuvo compuesto por intelectuales que decidieron quedarse en el país trabajando y reflexionando en diferentes espacios y grupos de estudio[151] y conformando diversas revistas[152]. En materia educativa tres de esos escasos espacios fueron por un lado el ya nombrado Centro de Investigaciones Educativas (CIE) que dependía de la Compañía de Jesús. El trabajo de este Centro continuaría luego durante el gobierno de facto como espacio protector de algunos intelectuales. Algunos de esos investigadores conformaron luego el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales) en 1971, el CENEP (Centro de Estudios sobre Población) en 1974 y el CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social) en 1983. (Palamidessi et al. 2007:52)., la Revista Perspectiva Universitaria, y el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE) compuesto por investigadores cesanteados de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en 1975 y otros expulsados por la intervención universitaria de la dictadura (Suasnábar, 2009).

§ § §

[149] "La revisión individual que muchos hicimos de nuestros actos y de nuestras ideas sólo saldrá del terreno subjetivo y se transformará en un aporte superador del doloroso pasado, si se constituye en una tarea política colectiva." (Puiggrós, 1986[1979]:173)

[150] "Con mayor o menor compromiso político-partidario en las décadas del sesenta y setenta, el exilio argentino congregará a un amplio y heterogéneo grupo de intelectuales de la educación que junto a las actividades de solidaridad y denuncia de violación a los derechos humanos, iniciará también un proceso de "ajuste de cuentas" con las experiencias político-pedagógicas de la década pasada, de producción intelectual e innovación conceptual." (Suasnábar, 2009:10)

[151] "El surgimiento de los grupos de estudio, ciertamente, también está ligado a "la noche de los bastones largos" y las posteriores renuncias de un segmento de profesores de la UBA como protesta frente a la intervención universitaria. De esta manera, motivados por la necesidad de continuar con la formación académica que habían comenzado en esa universidad ahora perdida, y otro poco como una forma de ayuda económica a las personalidades y profesores prestigiosos que estaban atravesando una situación difícil." (Suasnábar, 2009b:272)

[152] Una de las más reconocidas fue la revista *Punto de Vista* iniciada en 1978 por Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano y Ricardo Piglia.

De manera que durante la década del 70 los diferentes tipos intelectuales se vieron enérgicamente confrontados por la radicalización política creciente hasta el comienzo de la dictadura cuando ante los diferentes exilios volvieron a tener un espacio de acción ciertos perfiles *especialistas* y *pedagógico-humanistas.* En esta década la universidad y su autonomía estuvieron atravesadas violentamente por la política, tanto durante las intervenciones de los gobiernos militares como durante los años democráticos en que tuvieron lugar las *cátedras nacionales*. La actividad intelectual se encontró seriamente cuestionada e influenciada por la acción política y, en muchos casos, por la violencia que atravesaba el país. Sin lugar a dudas, los intelectuales asumieron un papel protagónico y conflictivo en la efervescencia política que vivió la Argentina en los años 70.

Posteriormente la vuelta a la democracia traería consigo debates diferentes a los que aquejaban a la intelectualidad hasta 1976. En cierta manera, luego del terrorismo de Estado, ni los temas de la agenda, ni la universidad, ni los exiliados (internos y externos) serían los mismos. La lenta construcción de institucionalidad que había comenzado en el campo intelectual de la educación se vio truncada por el gobierno de facto y el horror que se extendería hasta 1983.

Universidad de SanAndrés

Capítulo III

De la transición democrática a la reforma: estado, expertos y educación en Argentina

El retorno a la democracia

El 10 de diciembre del año 1983 asumió como presidente de la República el Dr. Raúl Ricardo Alfonsín, candidato de la Unión Cívica Radical[153]. Los atormentados años de la dictadura militar que había atravesado el país, sumados a la guerra con Gran Bretaña en el año 1982, habían sumido al país no sólo en el temor y el desconcierto, sino también en una profunda crisis económica.

El nuevo retorno a la democracia fue vivido con gran efervescencia y con una alta participación por parte de la sociedad civil[154]. La Unión Cívica Radical obtuvo la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados, lo que le permitió un cierto margen de gobernabilidad. Sin embargo el Partido Justicialista era mayoría en la Cámara de Senadores. La consecuencia inmediata era un Senado contrario al oficialismo, lo cual se trocaba en un complejísimo riesgo para gobernar un país federal. Esto mediado en ocasiones con una inmadurez institucional para, a pesar de las diferencias, conformar un horizonte común de políticas públicas.

El espíritu de esos primeros años de la denominada *primavera alfonsinista* (1983-1987), estuvo vinculado con el florecimiento de la producción cultural (el rock/pop nacional y el cine, en especial), y la libertad que, de regreso al país con la democracia, habían ganado las calles y la conciencia de la población sumergida en un clima fundacional. Unos días después de asumir la presidencia, Alfonsín decretó el sometimiento de los militares ante la Justicia Ordinaria, quedando los fueros militares supeditados a su resolución[155]. Se buscaba actuar velozmente en relación a la promesa

[153] Véase la posición del radicalismo durante los años de la dictadura en Tcach (1996).

[154] Parte de esa efervescencia se podía observar en la emoción que provocaba en los asistentes cuando Alfonsín concluía los actos de su campaña electoral recitando el Preámbulo de la Constitución Nacional.

[155] El 15 de diciembre de 1983 Alfonsín creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) con el objetivo de investigar las violaciones a los derechos humanos llevadas a cabo por la dictadura militar. Entre los miembros de esa comisión había científicos e intelectuales. El 20 de septiembre de 1984 el informe titulado "Nunca Más" fue entregado al Ejecutivo.

de enjuiciamiento a los responsables de actos de terrorismo de Estado conforme a tres niveles de responsabilidad: los responsables máximos, los jefes con capacidad de impartir órdenes y los subordinados que acataron las mismas.

Parte del Programa alfonsinista propulsaba la reforma o modernización del Estado como uno de los ejes fundamentales para el mejoramiento de sus capacidades burocráticas. En efecto, en 1984 se creó el Cuerpo de Administradores Gubernamentales (A.G.) mediante el Decreto Nº 3687 inspirado en el modelo francés de la École Nationale d´Administration (ENA). A través de la actuación de funcionarios capacitados para la alta administración con este Cuerpo se intentaba producir un impacto positivo en una gestión con vocación democrática y de servicio hacia los destinatarios de las acciones del Estado. Esta creación fue uno de los primeros avances de la restauración democrática en pos de conformar cuadros de gestión calificados que cumplirían funciones de planeamiento, asesoramiento, organización, conducción o coordinación superior.

Otro de los objetivos del Programa de gobierno fue la reconstrucción económica. Los gobiernos militares habían dejado la industria nacional terriblemente debilitada por la competencia de las importaciones a bajo costo. La crisis fiscal se tornaba impagable lo cual obligaba la puesta en marcha de los *planes de estabilización*. Los altos niveles de inflación llevaron a cambiar el equipo económico a principios del año 1985. El Gobierno elaboraba un programa que buscaba detener la inflación, aumentar las exportaciones, reducir el déficit fiscal y asegurar el cumplimiento de los compromisos externos. Sin embargo, estos programas funcionaron durante un breve periodo de tiempo, en el cual se redujo la inflación y se obtuvieron, durante ese corto periodo, la “confianza” de Organismos y Bancos Internacionales (Banco Mundial, BID, etc.). El más significativo fue el *Plan Austral* (1985) con devaluación, control de precios y salarios y el lanzamiento de una nueva moneda a fin de detener el ascenso inflacionario a través del control de precios, de las tarifas públicas y el congelamiento de los salarios estatales.

Universidad de San Andrés

El Congreso Pedagógico Nacional

En materia educativa algunos de los objetivos del programa del nuevo gobierno fueron la normalización universitaria, el fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional, y la expansión y democratización de la educación. La dictadura había establecido límites de acceso a las universidades públicas mediante exámenes de ingreso, cupos y arancelamiento. Con el decreto 154 del año 1983, se buscaba normalizar las universidades nacionales, durante el plazo de un año. Para ello se dio lugar a la "reincorporación de los profesores universitarios cesanteados por la dictadura militar de 1976, tanto los que se quedaron en el país como los que tuvieron que emigrar, y con la nueva camada de intelectuales que se incorporó a su reconstrucción." (Quiroga, 2003:215). Se reimplantó el ingreso irrestricto a nivel nacional y se aspiraba a generar una mayor autonomía universitaria. Esto unido a una visión que intentaba reinsertar *el pluralismo científico, cultural y político.* Durante la segunda mitad de la década de 1980, la expansión del sistema de educación superior acrecentó el número de investigadores y de docentes profesionales, generando una renovación en los enfoques teóricos, mayores niveles de especialización y autonomía de la profesión académica, así como una mayor diversificación del mercado laboral en educación. Por otra parte, los inconvenientes del aumento exponencial de la matrícula debieron ser resueltos por cada institución.

Al mismo tiempo el Ministerio de Educación intentó reconstruir las capacidades técnicas de planificación y gobierno del sistema educativo a través de la conformación de dos direcciones nacionales: la de *Información, Difusión, Estadística y Tecnología* y la de *Planificación Educativa*. Mediante informes y diagnósticos que buscaban fundamentar una futura reestructuración global del nivel central, dieron un nuevo impulso a la producción de conocimiento educativo, apero sin lograr una plena reestructuración del sistema de estadísticas educativas precarizado durante la dictadura.[156]

[156] "El retorno a la democracia a fines de 1983 implicó un cambio histórico significativo. Con la excepción de el breve período 1958-1966, por primera vez desde la década de 1920 se abría una etapa donde la actividades universitarias de formación, la producción de conocimientos y el debate de ideas podían contar con las condiciones sociales mínimas de libertad de expresión y de autonomía política frente al poder estatal." (Palamidessi, 2010)

Universidad de San Andrés

En mayo de 1994 se reestableció el funcionamiento del Consejo Federal de Educación con los ministros de educación de las provincias. Éstos aprobaron la realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional que buscaba que los diversos sectores de la sociedad civil contaran con un ámbito específico para discutir y delinear iniciativas tendientes al mejoramiento y modernización del sistema educativo argentino[157]. Así, en septiembre se sancionó la Ley 23.114 que convocaba a la realización de ese Congreso, que inaugurado finalmente en abril de 1986, concluyó en marzo de 1988. En su organización se respetó el federalismo permitiendo que cada provincia lo organizara según sus criterios y necesidades. Incluyó instancias locales, provinciales y una nacional que tuvo lugar en Río Tercero en el año 1988. Estos años de debate y concertación fueron un apreciable consumo de energía institucional en pos de generar un consenso sobre el *hacia adónde* debía conducirse a la educación argentina, frente a un sistema que fragmentado, con contenidos escolares vetustos y propuestas pedagógicas desactualizadas respecto al nuevo contexto.

El Congreso Pedagógico Nacional invitó a la participación de toda la ciudadanía, pero permitió participaciones individuales de la sociedad y no a agrupaciones. En esa disputa entre los diferentes actores por participar, fue la Iglesia Católica —a cargo de numerosos colegios privados (Fernández Lamarra, 2002)— la que pudo hacer una presentación más homogénea y concreta. Los gremios no llegaron a ser representativos en el mismo, entre otras cosas porque el gobierno militar los había dejado golpeados y con muy poca capacidad de congregar individualidades.

En la *Comisión Honoraria de Asesoramiento* de este Congreso entre otros intelectuales se encontraban: Gilda Romero Brest, Gustavo Cirigliano, Berta Braslavsky, Gregorio Weinberg, Héctor Felix Bravo y Juan Carlos Tedesco. Esta Comisión produjo un *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo.* En ese informe se puede leer: “La situación anhelada, que deberá brindar el legislador [quien vote la ley], no consiste sólo en el resguardo equilibrado del federalismo, sino principalmente en la eliminación del centralismo, en cuanto —junto con la burocracia— sofoca la acción educacional.” (1988:71).

[157] Los actores principales eran el Partido Radical a través de su gestión ministerial, sectores del progresismo educativo, y la educación privada católica.

De este modo, la descentralización, que había comenzado en 1978[158], estaba proyectada y legitimada por intelectuales prestigiosos hacia fines de la década del ochenta[159]. Concretamente el 7 de diciembre de 1989 todos los ministros de educación "recomendaron adherir al proyecto de transferir los servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación a las provincias." (Cocorda, Mimeo:12. Véase también CINCECYT, 1986).

El Congreso Pedagógico tomó tiempo, energía e implicó desgastantes negociaciones, para arribar a ciertas conclusiones medianamente compartidas. Estas conclusiones serían parte de lo que respaldaría años después a la Ley Federal vista dentro de un proceso de debate integral. Hay cierta aceptación respecto a que varios de los trazos esbozados por el Congreso Pedagógico fueron desenvolviéndose en los primeros años de la década de los noventa.[160] En efecto el Congreso Pedagógico parecía estimular concretamente una transformación con base legal: "(…) la actual estructura longitudinal y transversal del sistema, los canales de movilidad, la determinación de sus funciones y la articulación hoy existentes no resuelven y, en muchos casos, refuerzan desigualdades y contradicciones del sistema social vigente." (Informe Congreso Pedagógico: Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988:56).

Universidad de SanAndrés

Los intelectuales en la transición democrática

Respecto de los intelectuales en la transición democrática, se pueden señalar cuatro aspectos (Quiroga, 2003). Por un lado, la alteración producida en la vida cotidiana por los gobiernos militares, favoreció una reconstrucción biográfica, así como la apreciación y penetración de problemas antes incomprensibles;[161] por el otro,

[158] Pueden ahondarse los detalles sobre aquella transferencia en Márquez (1995).

[159] Respecto a los niveles ese documento sugería "implantar un nivel de Educación Básica de 10 años de duración cualitativamente diferente de la educación primaria actual. El certificado de cumplimiento de Educación Básica se otorgaría así al finalizar el ciclo." (op. cit. 1988:58)

[160] Ver los testimonios de diversos actores representantes de heterogéneas posturas compilados en De Lella y Krotsch, 1989.

[161] "No es casual, que en este clima de desazón [respecto a la continuación de la dictadura hacia el año 78 y a los desaparecidos] la actitud de una parte del exilio haya sido la de emprender la difícil tarea de asumir que la dictadura militar no solo fue la reacción de las fuerzas reaccionarias sino también la expresión de derrota política de los proyectos revolucionarios. Siendo éste el punto de partida, la revisión de la experiencia política anterior se planteará como la necesidad de identificar los errores

la circulación internacional de los intelectuales fruto del exilio, generó un forzado viraje de la antigua *localización*; la apertura intelectual a autores que eran desconocidos anteriormente y la profesionalización de los intelectuales, junto con la consiguiente especialización.

Los intelectuales en el exilio habían realizado una fuerte revisión crítica respecto a varios puntos de su pasado inmediato: su propio accionar, el derrotero que había tenido la figura del intelectual revolucionario, y también el paulatino redescubrimiento de las conveniencias de la democracia[162]. "Por un lado, se habían agotado los ideales de izquierda, tales como la revolución y el socialismo (…) y por el otro, la experiencia de la represión y la tortura los motivó a valorar más los derechos civiles liberales, antes repudiados como formales." (Hollensteiner, 2003:231)[163]. Beatriz Sarlo a su vez expresaba: "La democracia es la condición sin la cual un proceso de cambio arriesga los mismos objetivos que dice perseguir. (…) ella hace posible la discusión y la transformación de los valores, por los cuales un ideal de sociedad futura parezca más deseable que su moralidad presente, sobre todo para aquellos que, en esta modalidad presente, viven las situaciones más injustas." (1986:5).

En 1984 con la participación de los *ArgenMex*[164] que habían retornado y otros universitarios se fundó el Club de Cultura Socialista (CCS) agrupamiento intelectual

cometidos, y a la vez, como una reflexión autocrítica de las posiciones y concepciones sostenidas." (Suasnábar, 2009b:52)

[162] En gran parte de América Latina "a partir aproximadamente de 1980, los intelectuales jugaron un importante papel en el llamado proceso de transición a la democracia, cuando asumieron la importantísima función de redescubrir los valores permanentes (y no sólo instrumentales o temporales) de la moderna democracia representativa y pluralista y de los derechos humanos, de hacerlos públicos y adaptarlos a las realidades específicas de los países respectivos." (Mansilla, 2003:37). Lechner, respecto al caso chileno, sostiene: "Con el golpe militar, el colapso de los principios ideológicos-partidistas nos deja huérfanos. Quedamos sin referente social ni inserción política y, por ende, descolocados. No nos quedaba sino encontrar nuestro propio lugar y ello implicaba, por sobre todo, pensar por nuestra propia cuenta. Paradójicamente, la dictadura ha sido una buena maestra y, a fuerza de golpes, nos enseña algunas lecciones cruciales. Descubrimos, en primer lugar, cuanto los intelectuales hemos contribuido a fomentar esa lucha a *vida o muerte* que derrumba a la democracia chilena e instaura la dictadura. Nosotros somos co-responsables de haber impulsado a los conflictos más allá de los cauces institucionales; contribuimos a la pérdida de libertad académica que padecemos." (Lechner, 1997:412. Cursiva del autor)

[163] Respecto al giro que se produce en los intelectuales cercanos al marxismo en Latinoamérica y el mundo, así como la posterior disyuntiva de su vinculación con los organismos internacionales durante los 90 puede seguirse el interesante debate entre James Petras y Carlos Vilas en la Revista Nueva Sociedad, por ejemplo en el Nº 107.

[164] Denominación que se le dio a aquellos argentinos que arribaron a México en el exilio -especialmente en el DF y Monterrey. Esos argentinos y sus hijos, son llamados *ArgenMex*.

que confería un lugar privilegiado a la cuestión democrática. El CCS se formó "cuando se unieron los fundadores de la revista Punto de Vista (…) con los gramscianos argentinos, estos últimos se habían agrupado alrededor de las revistas *Pasado y Presente* (…) y *Controversia*." El CCS "llenó un vacío histórico y formó parte de la euforia de reconstrucción de la vida pública democrática." (Hollensteiner, 2003:230.237)[165]. En la Declaración de Principios del Club se afirmaba "el conjunto de libertades civiles y políticas asociadas con el funcionamiento de la democracia" y se rechazaba enfáticamente a "aquellas posiciones que fetichizan a la violencia como instrumento de los cambios históricos y que proponen una reducción de los temas de la política a los temas de la guerra." (CCS, 1984:40.41).

En este ambiente de renovación y reconstrucción, numerosos hombres y mujeres reconocidos en el ámbito de la cultura, que fueron bautizados por algunos como *la patota cultural*, apoyaban el proceso de democratización. Entre ellos estaban Luis Alberto Lecuna (Coordinador de Gabinete de la Secretaría de Cultura de la Nación 1983/84 y 1988), Marcos Aguinis, Magdalena Ruiz Guiñazú, María Sáenz Quesada, Luis Gregorich y Pacho O'Donnell.

Entretanto, dentro del campo intelectual de la Educación se daba una reunión de algunos intelectuales de diversos orígenes que, en abril de 1984, crearon la *Academia Argentina de Educación* (hoy *Academia Nacional de Educación*). Sus miembros fundadores fueron Avelino José Porto, Luis Ricardo Silva, Alfredo Manuel van Gelderen, Antonio Francisco Salonia, Gilda Laura Lamarque de Romero Brest y Héctor Félix Bravo[166].

[165] La comisión directiva estaba compuesta por los siguiente intelectuales: José Arico (presidente), Beatriz Sarlo (vicepresidenta), Rafael Filipelli (secretario), Ricardo Nudelman (tesorero), Carlos Altamirano, Marcelo Cavarozzi, M. T. Gramuglio, Ricardo Graziano, José Nun, Juan Carlos Portantiero y Sergio Rodríguez. Para una lectura crítica de este grupo véase el artículo de Horacio Tarcus, *La izquierda ante el asalto a la modernidad*, en Revista Utopías del Sur, Nº 2, Buenos Aires, verano 1988-89; así como la entrevista que Raquel Ángel (1992) realiza a Osvaldo Bayer.

[166] Suasnábar considera que "pese a sus diferencias de origen y posicionamientos político-pedagógicos, este grupo representa claramente aquellos fragmentos del campo educativo que construyeron su autoridad intelectual desde la figura del "especialista en educación" y la del "pedagogo humanista" que sin renuciar a la intervención política buscaron legitimarse en el carácter neutral de su saber o bien en los ideales transcendes de la pedagogía." (Suasnábar, 2009b:315) En consonancia con la reconstrucción democrática se buscaba que esta Academia funcionara "como ámbito de permanente reflexión de los problemas de nuestra educación y, también, como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa" y actuase "como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución

Los especialistas educativos del Consejo Federal de Inversiones (CFI), creado en 1959, realizaban informes y asistencia técnica vinculados con las gestiones provinciales.[167] "Durante la década de 1980, el CFI llevó adelante un amplio conjunto de diagnósticos, asistencias técnicas e investigaciones descriptivas que abordaron la problemática educativa en las provincias." [168] (Galarza, 2007:107).

En agosto de 1983 la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) había organizado las Jornadas de trabajo sobre las "Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional" con el fin de generar el intercambio de experiencias de los especialistas, los padres, los alumnos y todos los sectores de la comunidad.[169] Dentro de la FLACSO fue relevante la tarea del área *Educación y Sociedad*, fundada en 1982, con Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky como investigadores. El primer proyecto de investigación, en ese mismo año, fue *Educación y Sociedad en Argentina. 1976-1982*. De ese trabajo surgió *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982* (cfr. Suasnábar, 2009b) y, posteriormente, *La discriminación educativa en Argentina*. De modo que "tanto AGCE como FLACSO expresaban una parte significativa del campo intelectual "progresista", que ocupó las principales posiciones académicas universitarias en las carreras de educación a partir de 1983." (Palamidessi et al., 2007:54).

Universidad de San Andrés

Nacional, y de inspirar y respaldar esfuerzos tendientes a favorecer el avance de la democracia y la justicia social en todos los procesos y manifestaciones del quehacer educativo nacional". Véase www.acaedu.edu.ar, consultado 14 de octubre de 2009.

[167] Creado a partir de un Pacto Federal firmado entre las provincias argentinas, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, fue pensado como organismo de investigación, coordinación y asesoramiento, encargado de recomendar medidas para la política de inversiones y para una mejor utilización de los distintos medios económicos disponibles en las provincias, en el marco de una política de desarrollo basada en la descentralización.

[168] Galarza prosigue: "El conjunto de temáticas abordadas estaba fuertemente asociado a las necesidades de gestión de las provincias, que debían hacer frente a las consecuencias de las transferencias de establecimientos educativos que se había llevado a cabo en 1978. En ese marco, los estudios encargados por el CFI abordaron cuestiones como la planificación y el uso de la información para la planificación (Aguerrondo, 1988, Fernández Lamarra, 1986, Vales, 1987), la regionalización, la descentralización y el federalismo (Lucarelli, 1987; Senén González, 1987b; Borthwick de Maltoni, 1987, Fernández Lamarra, 1985); las relaciones entre educación y trabajo (Specktor, 1986, Wiñar, 1983 y 1989) o la formación de formadores (Senén González, 1987a, 1988)." (Galarza, 2007:107)

[169] Participaron Gilda L. de Romero Brest, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Silvia L. Brusilovsky, Alicia W. de Comilloni, Arturo A. Diéguez, Susana L. Fernández, Hebe López, Angela Martínez, Herminia Merega, Norma Paviglianitti, Alicia Vals, Susana Vior, David Wiñar y representantes de todos los partidos políticos. Los temas centrales que se consideraron fueron: la educación de los niños, jóvenes y adultos; los docentes y el gobierno del sistema educativo; la formación profesional: democratización de la cultura o democracia cultural; hacia una ética del compromiso y la educación para la participación política. Véase Braslavsky C. y G. Riquelme, (comp.), (1984).

Diferentes sectores universitarios apoyaban también el proceso democratizador. La agrupación política universitaria *Franja Morada*, perteneciente orgánicamente a la U.C.R., fue desde 1983 un bastión importante del gobierno alfonsinista en gran parte de las universidades públicas del país.

El radicalismo invitaba a intelectuales a reunir fuerzas en clave modernizadora. "El presidente Alfonsín convocó a un grupo de intelectuales, independientes y afiliados al partido radical, a participar en la elaboración de los textos presidenciales que iban a fijar los grandes temas de la agenda política." (Quiroga, 2003:217). Ejemplo de ello fue el reconocido grupo *Esmeralda* compuesto por Aricó, Portantiero y De Ipola (todos exiliados en México durante la dictadura). "Este grupo de intelectuales tuvo el valor de seguir siéndolo en su acercamiento a la política y sus miembros no abandonaron su específico rol de tales." (Follari, 2008:47). Muchos de ellos veían en la democracia "un compromiso que, respetando la especificidad de los movimientos sociales, delimite un marco global compartido dentro del cual los conflictos puedan desenvolverse sin desembocar en la anarquía y las diferencias coexistan sin disolverse." (de Ipola y Portantiero, 1984:19).

En esta etapa la intelectualidad no precisaba tener los colores del Ejecutivo, la invitación era abierta, y, de algún modo, reconciliadora luego de tantos años de puja, con una intelectualidad que había sido silenciada y buscaba expresarse frente a la reconstitución democrática. En diciembre de 1985 en el complejo de Parque Norte el presidente, en su discurso, leyó las consideraciones de esos intelectuales que trazaban metas de largo aliento. Así, Alfonsín orientaba su gestión a la *participación democrática, la modernización y la ética de la solidaridad* (Quiroga, 2003)[170]. Esto generó la adhesión de diversos actores intelectuales, que no coincidían *prima facie,* con el radicalismo ideológicamente pero si con el pacto democrático que éste patrocinaba.

[170] "Cabe recordar también que otros intelectuales colaboraron en distintas áreas del gobierno de Alfonsín, aunque no se constituyeron como grupos (por ejemplo, Juan Sourruouille (ministro de economía), Adolfo Canitrot, Roberto Frenkel, Jorge Roulet, Dante Caputo (ministro de relaciones exteriores), Jorge Sabato (ministro de educación), Juan Carlos Torre, Oscar Oszlak, Emilio Tenti." (Quiroga, 2003:218) Quiroga destaca muy especialmente el rol de José Aricó.

La palabra de Sarlo era sugerente en este sentido: “Hoy algunos intelectuales de izquierda volvemos a plantearnos un problema clásico de la historia de los intelectuales argentinos. Frente al radicalismo que incorpora cuadros a sus filas y ha ampliado, al parecer, su base tradicional de capas medias, frente a las iniciativas políticas presidenciales, algunas de las cuales parecen sintonizar zonas de nuestras preocupaciones, ¿qué cosas diferentes tenemos [los intelectuales de izquierda] que decir?, ¿cuál es nuestro aporte a la reconstrucción de la Argentina?” (Sarlo, 1986:5)

Los intelectuales eran invitados al convite de pensar la política, tenían un lugar y un lugar *en tanto* intelectuales. Esa fue parte de la euforia cultural del momento dentro de una matriz que se podría llamar *social-demócrata*, que ponía fin a largos años de ocultación intelectual.

Más allá de esto, y con el transcurso de la gestión al radicalismo le era complejo gobernar sin mayorías parlamentarias, con el sindicalismo en contra (13 paros nacionales entre el 83-89) y afrontando enérgicos contrafrentes políticos y militares (el 20 de abril de 1987, en Campo de Mayo, estalló en Semana Santa el levantamiento *carapintada* liderado por Aldo Rico. En enero de 1988, nuevamente, en Monte Caseros y el 4 de diciembre de 1988 Mohamed Alí Seineldín encabezó el alzamiento de Villa Martelli). Ante estos embates el Ejecutivo daba marcha atrás con los procesos judiciales a militares. A las instrucciones impartidas a los fiscales para que cesaran las convocatorias judiciales, siguieron las leyes de *punto final* y *obediencia debida* (Ley 23.521).

Tanto a nivel de la Confederación General del Trabajo (CGT), como de las 62 Organizaciones Peronistas, el enfrentamiento político era de franco hostigamiento y obstrucción a la gestión de gobierno. El radicalismo carecía de control efectivo en la mayoría de los sindicatos donde se elegían autoridades y triunfaron expresiones propias del sindicalismo peronista. Las demandas y los conflictos se incrementaban exponencialmente a través de diversas manifestaciones de un plan de lucha protagonizadas por el líder cervecero Saúl Ubaldini y el dirigente metalúrgico Lorenzo Miguel. Desde el 7 de noviembre de 1986, cuando Saúl Ubaldini fue elegido Secretario General de la Central Obrera, la lucha contra el gobierno a través de huelgas y actos públicos fue permanente.

Universidad de San Andrés

A comienzos de 1988 el contexto en el cual estaba el país estaba signado por altas tasas de interés y el enflaquecimiento de las reservas del Banco Central debido al esfuerzo por mantener el valor del Austral deviniendo entre otras cosas en hiperinflación, pérdida del poder adquisitivo de los salarios, remarcación de precios continua, compra compulsiva de dólares por parte de los especuladores, etc. En abril, Argentina entró en moratoria del pago de su deuda externa. En agosto la inflación alcanzaba el 27,6% mensual. En el primer semestre de 1988, se produjeron movilizaciones y paros de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Una prolongada huelga terminó en Capital Federal con la denominada *Marcha Blanca* integrada por docentes de todo el país. El reclamo era por salarios dignos y mejores condiciones de trabajo. El *Plan Primavera* (en octubre de 1988) buscó contener el ascenso inflacionario controlando los precios de las tarifas públicas y congelando los salarios estatales. E incluía también la negociación con el movimiento obrero, la Unión Industrial Argentina y la Cámara de Comercio.

Durante el último año el gobierno radical no conseguía maniobrar el conflicto social visible manifestado por ejemplo en los saqueos a supermercados. Así, se decretó el estado de sitio y se adoptaron medidas económicas de emergencia. El 14 de mayo de 1989 se realizaron elecciones presidenciales, en las cuales se impuso el partido justicialista, con Carlos Saúl Menem como candidato, con el 47% de los votos. Debido a la profunda crisis Alfonsín decidió concluir con anterioridad su gestión, de modo que el primer gobierno democrático luego de muchos años no logró cumplir la integridad de su mandato.

Universidad de San Andrés

Los años 90 y la reforma del estado en Argentina

Al asumir Menem la economía se encontraba en crisis con hiperinflación. El Ejecutivo, con un fuerte liderazgo y legitimidad social en sus inicios, implantó en un lapso acotado una sucesión de reformas neoliberales privatizando varias empresas estatales proveedoras de servicios públicos, entre ellas Yacimientos Petrolíferos Fiscales y Gas del Estado (sus mayores recursos), desreguló la economía, redujo las

plantas de personal estatal y estableció la libertad de precios[171]. El Ejecutivo tomó decisiones con miras a contraer (en el empleo público, en los órganos de regulación económica, en las empresas estatales, en los servicios sociales) el Estado Argentino, a través de una serie de reformas que producirían una transformación radical en la configuración de las políticas. "Con o sin anestesia, la etapa quirúrgica de la reforma estatal fue breve y radical" (Oszlak, 1999:12).

La descentralización de los servicios sociales se constituyó como eje de las reformas sociales llevadas a cabo en América Latina, teniendo como objetivo la búsqueda de la provisión más eficiente de los servicios públicos.[172] Dicha descentralización, con la consiguiente "fuga" de empleo público del estado nacional hacia los estados subnacionales (Oszlak, 2000), buscaba ceder responsabilidades en la planificación, gestión, obtención y distribución de recursos, desde el gobierno central y sus organismos hacia los gobiernos provinciales[173]. Las restricciones presupuestarias, los incentivos, la eficiencia en el gasto y los mecanismos de control fueron algunos reguladores de estos procesos en la región.

[171] "La reconversión neoliberal de los años 70 y 80 partió de un diagnóstico que atribuía la crisis económica al fracaso de un modelo de organización social fundado en una matriz estadocéntrica que había facilitado un intervencionismo excesivo del estado, la asunción de roles no pertinentes y la conducta predatoria de quienes controlaban su aparato. Planteado el problema en estos términos, la solución no podía ser otra que correr las fronteras, sustituyendo estado por mercado, estableciendo un nuevo esquema de división social del trabajo y desregulando la actividad económica. Se apeló así a la descentralización, que trasladó responsabilidades de gestión a los gobiernos subnacionales; a la privatización, que puso en manos de empresas privadas (y a menudo, de empresas estatales transnacionales) la provisión de los principales servicios públicos; a la desregulación, que implicó el vaciamiento o supresión de organismos que cumplían funciones reguladoras de la actividad socioeconómica, las que pasaron a ser consideradas superfluas o negativas para su desenvolvimiento; y a la tercerización de servicios, que llevó a numeras instituciones públicas a procurarse en el mercado, ciertos insumos y servicios antes suministrados por unidades operativas propias. También fueron raleadas las plantas de personal." (Oszlak, 1999:5)

[172] "De tal forma, organismos estatales, subestatales y supraestatales, ONG, organismos internacionales financieros o humanitarios, agencias de consultoría, *think tanks*, conglomerados de medios de comunicación, *lobbies*, partidos políticos, organizaciones sociales y comunitarias de diverso tipo (empresariales, sindicales, profesionales, vecinales, de base étnica o de género, etc.) pasan a constituir una densa red en cuyo marco se planifican, diseñan, ejecutan y evalúan políticas, planes y programas de gobierno." (de Marinis, 2009:81)

[173] de Marinis sostiene que "esquemáticamente: el Estado "economiza", "racionaliza", "optimiza" cada vez más sus energías, aprovechándose, sirviéndose de y apelando a la energía de los gobernados mismos, para gobernarlos más eficazmente. "Economización" no significa entonces simplemente "retirada", "retroceso" o "desaparición" del Estado, no implica necesariamente "menos Estado", sino la emergencia de "otro Estado", autonomizado relativamente de otras numerosas entidades de gobierno, con las que sin embargo permanece vinculado a través de una compleja cadena de relaciones, responsabilizaciones, *"empowerment"* y *"disempowermnent"*." (de Marinis, 2009:81)

El Ministerio de Economía impulsó la Ley de Convertibilidad que obligaba al respaldo a la moneda argentina mediante reservas por parte del Banco Central. La relación de cambio era entonces un dólar estadounidense = un peso convertible, lo cual duró hasta el fin de la presidencia menemista. Creció el PBI debido a que se disminuyó la inflación y se generó cierta estabilidad económica que brindó un marco conveniente y estimuló el surgimiento de inversiones y el ingreso de capitales extranjeros. A su vez el desempleo aumentó debido a los despidos en las empresas públicas privatizadas, la tercerización de actividades y las sucesivas medidas de flexibilización laboral.

En 1991 se implementó el Sistema Nacional de la Profesión Administrativa (SINAPA), que buscaba la profesionalización de los agentes públicos. Así, la forma de ascenso ya no residiría en la antigüedad del puesto sino en la constante calificación de los empleados públicos[174]. Esto iba generando una mayor legitimidad del saber experto produciendo una mayor demanda de profesionales de las ciencias sociales.

Entretanto en materia de tecnología y conocimiento durante esta década el proceso denominado *globalización*, generado en los 80, produjo cambios abruptos. Los avances tecnológicos, especialmente en materia de informática, y la explosión de las *.com* produjeron transformaciones abruptas en los modos culturales de relación vigentes hasta el momento. Las fronteras estatales se permeabilizaban produciéndose en estos años el auge de las redes transnacionales de saber experto: complejas organizaciones internacionales de distribución y competencia en materia de conocimiento, investigación y educación[175]. Entre otras cuestiones, se expande el número de personas con calificaciones en materia de investigación y aplicación de conocimiento; la resolución de problemas se encuentra cada vez más vinculada a la utilización de los saberes; crecen los discursos interdisciplinares y las instituciones abocadas al desarrollo de conocimiento que se relacionan en redes más complejas; y se da la aparición de nuevas figuras mediadoras entre el conocimiento y la política (Palamidessi et al., 2007).

[174] El decreto 993/91 proponía un "reordenamiento escalafonario sustentado en los principios de mérito, capacitación y sistemas objetivos de selección y productividad como fundamentos del ingreso y la promoción de los agentes públicos."

[175] Un ejemplo de esta interconexión global en el terreno educativo es el examen internacional PISA (Program for International Student Assesment), que, finalmente, tuvo su primera edición en el año 2000 con 32 países (41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009).

En cuanto a la política la constitución de entidades internacionales como la Comunidad Europea o el MERCOSUR fueron ejemplos de las interrelaciones que excedían los límites de los Estados-Nación. Por otra parte estos últimos iban perdiendo el poder regulador que tenían antaño, dada la fluidez e independencia que había tomado el mercado capitalista.

Parte de la crisis del sistema educativo estaba vinculada con la falta de información fidedigna actualizada respecto a su dimensión y características. En efecto, el Ministerio de Educación a través de la creación de la Red Federal de Información Educativa (REDFIED) y del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) buscó fortalecer su capacidad para producir información sobre el sistema educativo[176]. Otra manera de generar mayor conocimiento fue la promoción de la investigación universitaria a través de la creación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores que intentaba acrecentar la cantidad de tiempo que los académicos dedicaban a la investigación así como la publicación de los resultados.

En 1995 se promulgó la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24.521), luego de un fuerte debate e intensas negociaciones respecto al gobierno del sistema, así como a la calidad del mismo. La discusión estaba dada entre aquellos que, considerando a la educación un bien público, estaban a favor de un Estado regulador, y aquellos otros que, bajo la bandera de la autonomía, sostenían que el mercado era quien debía regular la dinámica de las instituciones de Educación Superior. En este último sector no faltaban asesores y consultores de organismos internacionales y *think tanks*. La Ley, finalmente, contempló mejor los objetivos de estos últimos, pero tomando a su vez algunas posiciones de los primeros (González, 2010).

[176] La REDFIED creada en 1993 con financiamiento del Banco Mundial modernizó el sistema de estadísticas e indicadores educativos nacionales realizando el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos en 1994 y el relevamiento anual de datos estadísticos a partir de 1996. En el SINEC se desarrollaron los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad.

La descentralización y la reforma educativa

En el año 1991 el Ministerio de Educación impulsó un proyecto de Ley que buscaba completar la transferencia de los establecimientos de educación media y de formación docente[177]. En el debate con los diferentes actores se invirtió gran cantidad de tiempo y energía. Fue complejo llegar a un acuerdo final dado que las variables económicas inquietaban a las provincias y el Ministerio de Economía quería evitar cualquier perjuicio sobre Estado Nacional central. La gestión del Ministro Salonia tenía como meta la Transferencia de los servicios educativos y la Ley Federal de Educación (Barry, 2005). Luego de varias negociaciones y maniobras entre el Ministro de Economía, Domingo Cavallo, y la cartera educativa, se decidió transferir a las provincias las escuelas teniendo que hacerse cargo, los respectivos gobiernos provinciales, de ese nuevo gasto[178]. El Ministerio de Economía buscaba, de este modo, distribuir el gasto y evitar que mayores complejidades económicas recayeran sobre la Nación[179].

El punto decisivo de la reforma estuvo dado por la conjunción de dos escenarios diferentes: el económico y el educativo. En la concepción de aquellos años la educación precisaba *acercarse a las escuelas y atender con mayor cercanía a sus beneficiarios*, y en materia económica se buscaba repartir el gasto y alivianar al centro[180]. Es claro que algunas provincias no estaban en condiciones de recibir esos

[177] La descentralización había comenzado ya en 1978 cuando casi la totalidad de las escuelas primarias bajo dependencia nacional habían sido transferidas a las provincias: 6.700 escuelas y 44.050 docentes. En esa oportunidad el motor que impulsó la descentralización fue el ajuste de las cuentas fiscales y el traspaso a las provincias se había realizado sin ningún tipo de recursos. Véanse para este y otros asuntos de la transferencia *Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional -Fundación Gobierno y Sociedad- y el Grupo Sophia* (2001).

[178] El llamado *Proceso de Transferencias* se inicia el 6 de diciembre del año 1991 con la sanción de la Ley N° 24049 en el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación que faculta al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a partir del 1 de enero de 1992 los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta ley.

[179] Esta reconfiguración del gasto fue muy lenta dado que, según la Dirección General Red Federal de Información, antes de la transferencia en 1991 el 36% del gasto público en educación provenía de recursos generados por las propias provincias, y en 1994 llegaba al 43% el porcentaje del gasto educativo financiado con recursos propios provinciales.

[180] Sin embargo, mientras el Estado se achicaba en toda su envergadura, éste al mismo tiempo "renunció a seguir cumpliendo en muchas áreas los roles de promotor, regulador, empleador, subsidiador y otros por el estilo, que caracterizaron su larga etapa intervencionista." (Oszlak, 1999:7)

servicios educativos, pero el Ministerio de Educación presionó —especialmente al Ministerio de Economía— durante los años 90 y 91 para que esto fuera factible (Barry, 2005)[181].

Finalmente la gestión y el financiamiento de las escuelas permanecieron en la esfera provincial. La transferencia de los servicios educativos produjo un cambio en el rol del ministerio nacional quien se encargó de financiamientos adicionales aplicados al diseño y gestión de Programas buscando la implementación de la posterior Ley. [182] Se produjo una alteración del organigrama ministerial: se abandonó la lógica de un ministerio organizado en función de los niveles de enseñanza y se escogió una estructura organizada en relación con las nuevas funciones.

Estos años estuvieron caracterizados por el liderazgo y la aceleración del proceso por parte del Estado Nacional[183]. En abril de 1993 era aprobada la Ley Federal

[181] Diferentes actores luego consideraron a la Ley no tanto como el desarrollo de ciertos debates mantenidos en la década anterior con participantes variados (véase los testimonios de diversos actores representantes de heterogéneas posturas compilados en De Lella y Krotsch, 1989) sino como la reformulación que el gobierno justicialista había dado a la letra de aquel Congreso Pedagógico Nacional. En efecto Adriana Puiggrós respecto a la *traducción* entre lo establecido por el CPN y la Reforma de los 90 sostenía que "la estructura de Derechos y Principios que contiene la Ley fue gestada en el Congreso Pedagógico de 1985, durante el gobierno de Raúl Alfonsín. Una evaluación de ese Congreso, que sobrevuele las luchas locales y sectoriales, advierte que mostró los signos ideológicos que la sociedad de aquel entonces había decidido darle a la educación. Paradójicamente no fue el gobierno radical quien tradujo a la letra de una ley aquellos principios, sino el gobierno de Menem. ¿Por qué se dice, entonces, que la ley discrimina, produce fracaso escolar y desorganiza el sistema educativo nacional, entre otras fallas? Porque la traducción fue un reordenamiento de enunciados para llegar a un resultado esencialmente distinto, lo cual se hace explícito en el Título III de la Ley, que se emancipa y adquiere identidad propia. Esa identidad es una mezcla producida por los técnicos contratados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que estaban convencidos de las bondades de la transferencia de escuelas a las provincias, sin examinar antes las condiciones económico-sociales en las cuales se produciría. Este ajuste en el sistema escolar fue congruente con el ajuste económico que dirigía el ex ministro de Economía, Domingo Cavallo." (Puiggrós, 2000:18)

[182] Unos años después, Susana Decibe, quien participaba en esa gestión, expresaba: "Llevó entonces más de ocho años instrumentar escenarios y construir consensos para poder comenzar la tarea. Podríamos argumentar, para justificar la demora, que recuperamos la democracia prácticamente sin instituciones y con poca ejercitación previa para la concertación. O que en Argentina las mayores preocupaciones no eran de orden educativo y por lo tanto la energía política estaba puesta en otro lugar: la economía." (Decibe, 2:2000).

[183] Entre tanto la reelección del presidente Menem sería posible gracias al *Pacto de Olivos*, firmado entre el Justicialismo y el Radicalismo (Alfonsín), en el que se convino el llamado a una Convención para la reforma de la Constitución Nacional en 1994. El 14 de mayo de 1995 se realizaron las elecciones presidenciales en las cuales la fórmula Carlos Menem-Carlos Ruckauf (PJ) triunfó con el 49,94%. Un año después, en 1996, "facultado por la legislación vigente, el gobierno del Presidente Menem anunció con bombos y platillos el lanzamiento de la Segunda Reforma del Estado. No era un planteo original: en toda América Latina se venía pregonando el inicio de lo que podría llamarse la reforma hacia adentro del estado, es decir, su fortalecimiento institucional: una estructura aligerada, menos trámites, mayor capacitación, vigencia efectiva de una carrera del funcionario, incorporación de tecnología. Pero esta

de Educación[184]. En septiembre de 1994 se firma el acuerdo llamado *Pacto Federal Educativo* —transformado en ley nacional recién en 1997— entre la Nación, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, estableciendo responsabilidad y objetivos en cuanto a la planificación y el financiamiento[185]. Este Pacto marcaba el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación y ponía metas hacia 1999[186].

La ley proponía incrementar el porcentaje del PBI destinado a educación. Entre 1991 y 1997, el gasto público en educación "aumentó del 10,5% del total del gasto público al 13,1%, y del 3,5% del PBI al 4%. Sin embargo, los niveles de gasto educativo no cumplieron los objetivos fijados en la Ley Federal de Educación de doblar el presupuesto de educación gradualmente o de aumentar en un 5% el porcentaje del PBI destinado a educación." (LCSHD, 1999:VIII).

---

vez, podía augurarse que el trámite elegido -otorgar superpoderes a la Jefatura de Gabinete para intervenir en todos los proyectos en curso o a iniciarse en los órdenes nacional y provincial- no iba a producir los resultados ejecutivos y drásticos de la primera etapa. Pronto se comprobaría que mejorar el estado resulta mucho menos sencillo que achicarlo." (Oszlak, 1999:10).

[184] Algunos de los puntos claves de esta Ley:

- Construyó un sistema que contiene todos los niveles, las distintas provincias y la gestión estatal y privada. Abarca la educación formal y no formal; la educación común y la especial; la de los niños, jóvenes y adultos, incluyendo la formación tecnológica y artística.
- La obligatoriedad pasó a ser de 10 años, el Jardín de Infantes para niños de 5 años incluido, más 9 años de la Educación General Básica (EGB) divididos en EGB 1, 2 y 3 con una duración de tres años para cada uno de ellos.
- Reforzó el papel del Consejo Federal de Cultura y Educación declarando al ministerio nacional coordinador de la conducción de políticas.
- Se incorporó un título acerca de la gratuidad y la asistencialidad diferenciando la gratuidad, que es para todos, de la asistencia específica, destinada sólo a niños y adolescentes de sectores sociales desfavorecidos o pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas.
- Instituyó el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes para todo el país como garantía de calidad, equidad y unidad nacional.
- Implantó la evaluación de la calidad de la educación.
- Fundó la Red Federal de Formación Docente Continua: un sistema único de formación docente para todos los niveles escolarizados y un circuito permanente de recalificación profesional para todos los docentes.
- Constituyó un incremento general en el presupuesto educativo hasta superar el piso del 6% del PBI.
- Forzó al Ministerio Nacional a compensar las inequidades educativas regionales, así como a solucionar emergencias educativas y enfrentar situaciones de marginalidad, etc.

[185] El gobierno nacional se comprometió a invertir U$S 3.000 millones en los cinco años siguientes. Las provincias financiarían el 20% de las inversiones que realizara la Nación y reinvertirían en el sistema educativo las reservas que obtuvieran por progresos en la eficacia del gasto.

[186] La erradicación de los establecimientos educativos precarios, la expansión de la matrícula, mejoramiento progresivo del rendimiento escolar y de la capacidad edilicia, disminución del índice de repitencia, mejora del equipamiento educativo, la escolarización adolescente son algunas de esas metas.

La desigual distribución de los fondos de la coparticipación que llegaban a las provincias era otro factor relevante. Al mismo tiempo que el Estado se retiraba de espacios en los que había intervenido hasta entonces, las nuevas condiciones producidas por las reformas estructurales determinaron que el Estado tuviera que atender dificultades en materia de pobreza y de desocupación que alcanzaron dimensiones inéditas[187]. Una muestra de ello fue la implementación del Plan Social Educativo.[188] En este sentido se volvía a centralizar la ayuda buscando suplir el daño de las políticas de reducción de un Estado que era ahora más débil que antes y estaba menos preparado ante las demandas sociales, que eran más fuertes, por el paulatino progreso en reversa de la situación social[189]. El Estado mínimo, se trocaba en el decir de Oszlak, en *estado ausente*[190].

A esto se sumaba la carencia de información fidedigna actualizada (matrícula, cantidad de personal docente, ausentismo, etc.) y de criterios claros respecto a qué hacía cada provincia con los recursos recibidos por la Coparticipación Federal. Complementariamente las lógicas políticas y clientelares de asignación de recursos —y no de equidad— dificultaban la transparencia del sistema educativo (Banco Mundial,

[187] "El desplazamiento de las funciones sociales del Estado y las evidentes limitaciones de éste para definir los parámetros dentro de los cuales se da el juego del mercado lo aproximan cada vez más a las funciones de control y contención de una situación social que amenaza a la gobernabilidad del sistema, a la seguridad cotidiana de las urbes y a las posibilidades de desarrollo y reproducción del sistema económico. En esta situación, el Estado se transforma en un gestor de la miseria, para lo cual retoma y redefine las instituciones creadas en la modernidad. (…) El Estado contiene la exclusión que genera el mercado a través de la penalización y de una acción educativa destinada a intervenir en la producción de subjetividades que se adaptan funcionalmente a una sociedad social y culturalmente fragmentada." (Tiramonti, 2001:15).

[188] Este Plan abarcó escalonadamente el 50% de las escuelas primarias, focalizándose en las más condicionadas. Brindó capacitación a maestros, materiales bibliográficos, seminarios para Supervisores, etc. Esto tenía como fin la mejora de la condición de aprendizaje y la reducción del abandono. Es pertinente destacar que mientras este plan llegaba a lugares remotos del país, los ferrocarriles argentinos eran cerrados y cientos de pueblos perdían su conexión con las grandes ciudades con todo lo que esto implica: migración, escasez de recursos, pobreza extrema, etc.

[189] El ministerio nacional comenzó a utilizar la lógica de programas que permanece hasta nuestros días. Los programas en ese entonces eran: Proyecto Escuela Nueva, Proyecto Capacitación Docente (7 circuitos para diferente perfil de profesores), y Plan Social Educativo con tres programas: Programa "Mejor educación para todos", Programa "Mejoramiento de la infraestructura escolar", Programa "Plan Nacional de Becas estudiantiles."

[190] "Frente al aumento de la desocupación, el Gobierno Nacional puso en marcha programas de empleo transitorios que, sin contar los propios de las provincias, abarcaron en 1993 a 307.808 trabajadores. En 1995, en plena recesión y efecto "tequila", su número se elevó a 570.710 personas por mes. En los años siguientes, a pesar de la reactivación económica, el número siguió en aumento. En 1997, por ejemplo, llegó a extenderse a 1.515.168 personas. Es decir, pese a haberse intentado eliminar el sobreempleo público desde comienzos de la década, "se terminó creando otro sobreempleo por la vía de los planes precarios y los subsidios" (Clarín, 23/5/99)" (Oszlak, 2000:7. Destacados del autor).

1999:50)[191]. Las organizaciones financieras internacionales tuvieron un rol destacado durante estos años, proveyendo una parte significativa del diagnóstico y las soluciones a la crisis de los Estados Latinoamericanos, así como ofreciendo financiamiento para llevar a cabo diversos aspectos de la reforma del Estado.[192] Estos organismos, dentro de la agenda educativa, propulsaron la descentralización y la mejora en el manejo de la información (estadística) y evaluación de los sistemas, y apoyaban con créditos para ello.[193]

Gracias a los créditos durante los primeros años de reforma el Ministerio Nacional contaba con recursos para realizar lo que se proponía. Para acceder al financiamiento internacional las provincias debían realizar acuerdos con la Nación, y ésta debía aprobar los proyectos de inversión provincial para que aquellas pudieran acceder a préstamos del BID o el Banco Mundial. Dado que se contaba con fondos, se fue conformando un mercado de conocimiento —de algún modo artificial y de escasa sustentabilidad— caracterizado por las consultorías, los contratos cortos y renovables, la flexibilidad laboral y el pluriempleo en distintos espacios (académicos, profesionales, públicos)[194].

Los últimos años del mandato del Dr. Menem estuvieron enmarcados por la recesión, comenzada en el tercer trimestre de 1998, y nuevas acusaciones de corrupción que tendrían como consecuencia un descenso en su popularidad. Después

[191] "Cabe señalar que, dado el estado deficitario de las estadísticas educativas en el momento de la provincialización de las escuelas secundarias, no se conocía con certeza el universo de establecimientos y docentes a transferir. Si bien se realizaron estimaciones para determinar esa cifra, sólo una vez finalizado el proceso se pudieron conocer esos datos con mayor precisión." (Morduchowicz, versión digital:2002)

[192] "La reforma educativa de la década de 1990 impactó en el campo académico generando efectos diversos: se expandieron las posibilidades de empleo del personal universitario en las agencias estatales y en organismos no estatales que captaron financiamiento estatal para diversas actividades (capacitación, producción de textos y evaluación) e incrementó el interés por los temas de política educativa estableciendo ejes en torno a los cuales se aglutinaron los académicos -como impulsores o como críticos." (Galarza, 2009:117)

[193] Un ejemplo de esto podría ser el PRONATASS (Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina) que contaba con financiamiento externo en apoyo a las acciones del Ministerio Nacional.

[194] Como nota predominante de la tarea de los profesionales académicos en educación se puede destacar el pluriempleo por el cual la gran mayoría de ellos realizaron y realizan, además de su labor más estrictamente académica (docencia e investigación), actividades de gestión y consultoría. Esto ha dificultado la reproducción de cuadros académicos, así como la instalación de una agenda estratégica con recursos para la producción académica en educación (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

de un nuevo —y truncado— intento de reforma constitucional Menem terminó su gobierno en diciembre de 1999. En materia educativa, esos años finales estarían imbuidos en un ambiente social de protestas, llegando a ser la de la *Carpa Blanca* un emblema de la deprecación del salario docente, y de su reclamo ante una reforma que no terminaba de conformarlos y que les había exigido no pocos esfuerzos[195].

La demanda de saberes expertos

La profunda y acelerada transformación que vivía el Estado y el sistema educativo generaba un cierto desconcierto. La política educativa había ganado un lugar relevante en la prensa pública, pero a su vez generaba una considerable confusión sobre *hacia a dónde* conducía al sistema, y no eran pocas las voces que se alzaban desde los sindicatos docentes y desde la universidad denunciando el vaciamiento de la educación pública.

Tanto la expansión del mercado académico[196] como la diferenciación de las actividades profesionales en el campo de la educación constituyeron un rasgo relevante para este espacio profesional tradicionalmente orientado a la docencia y a la actividad tecno-burocrática.

La expansión del mercado de trabajo, especialmente vinculada con el Estado, produjo una demanda potencial de calificación y especialización (Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007), dándose así, como ya se ha señalado, un incremento tanto en la actividad de asesoría, desarrollo y gestión en el sector estatal y privado, como en

[195] "Durante cuatro años los docentes llevaron adelante movimientos de fuerza que culminaron en la instalación de la Carpa Blanca en la Plaza de los Dos Congresos en pos de mejoras salariales pero incluyendo el rechazo global a la reforma impulsada por la Ley. En las reuniones nacionales, regionales y las asambleas locales de la CTERA la Ley fue rechazada como símbolo del ajuste en el sistema educativo. Otros sindicatos públicos (ATEM) y privados (SADOP) se enfilaron en la misma posición." (Puiggrós, 2000:15).

Una interesante descripción de esta problemática puede leerse en Suárez (2005)

[196] Se entiende mercado académico como "un conjunto o sistema de posiciones ocupacionales, jerárquicamente ordenadas (por diferenciales de prestigio), a las cuales se accede (son llenadas) por una doble competencia, que es básicamente entre académicos (por ocupar las más deseadas o valoradas) pero que es también entre instituciones (por captar a los sujetos más reconocidos)." (Krotsch P., Camou A. y Prati M., 2007: 270).

la actividad académica y de producción de conocimientos de un núcleo creciente de los agentes del campo. Al mismo tiempo la expansión de los posgrados aumentaba, pasando de 423 títulos de posgrado en 1982 a 1050 en 1997 (Trombetta et al., 2001)[197]. En el área específica de las ciencias sociales el aumento relativo fue mayor, pasando de 127 títulos de posgrado a 337 en ese mismo período. El 74% de los alumnos de posgrados universitarios en 1997 era del sector oficial. Esta expansión tendía a reconfigurar los diversos mercados de trabajo a través del ingreso de profesionales con credenciales más calificadas; lo cual aumentaba la demanda y la competencia por la adquisición de esos títulos universitarios. A su vez, esto traía aparejados serios planteos relacionados con la calidad de estos posgrados, que fueron canalizados a través de la acreditación que evaluaba cualitativamente cada uno de ellos (en 1998 el 27% de las maestrías y doctorados estaban acreditados)[198].

Los especialistas en educación formaron en ese contexto parte de un movimiento acelerado de consultorías, muchas de ellas demandadas por estados provinciales que precisaban agentes cercanos al centro de decisiones (el Estado nacional y también los organismos internacionales, entre otros) que conocieran lo que *se esperaba* que las provincias hicieran. La información actualizada y el *savoir faire* fueron cruciales en ese quinquenio, y este no era un fenómeno único de La Argentina.[199]

El conocimiento en sus diversas representaciones era clave en las reformas. Tan es así que "en numerosos países latinoamericanos se creyó que la gran reforma del Estado y de la sociedad, propugnada por diversas tendencias, sería la obra inducida y

[197] De los cuales el 21,8% eran doctorados, el 35,1% especializaciones, el 38,9% maestrías y 4,2% otros. En ciencias sociales las maestrías conformaban el 50% (169) de los posgrados de esa área de estudio. (Trombetta et al., 2001)

[198] La universidad era testigo de una mayor preponderancia de las Ciencias Sociales. En 1992 la cantidad total de Títulos de grado de la Facultad de Ciencias Sociales fue de 345 llegando en 1998 a más del doble (728). Puede verse la relevancia de los sociólogos en la esfera del estado a partir de este período en Beccaria y Goldfarb (2002) *Algunos comentarios sobre el campo de la sociología, a partir de la inserción de los sociólogos en el ámbito estatal*.

[199] Uno de los documentos más citados y debatido fue el denominado *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe conjuntamente con la Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Para ese informe se consultaron cerca de 100 especialistas latinoamericanos que convenían en tópicos sobre financiamiento educativo, la competitividad respecto al cambio tecnológico, la importancia de la equidad, y en el que también se daba también lugar a la participación de los analistas de la gestión empresarial.

conducida por los intelectuales: los pensadores no serían sólo los funcionarios estatales privilegiados, sino los árbitros supremos de la política." (Mansilla, 2003:22).

De manera que es relevante remarcar el modo generalizado en que los especialistas *ingresaban* en la administración pública. Durante estos años el modo de contratación más utilizado por el Ministerio de Educación Nacional (como en otras áreas y organismos del Estado) estaba dado a través de la creación de plantas de funcionarios flexibles, contratados, que eran remunerados siguiendo los honorarios del mercado educativo privado y de la consultoría internacional. Esta lógica de contratación dificultaba la continuidad de equipos en la aplicación de políticas y en los diferentes dispositivos puestos en funcionamiento por una reforma tan substancial. Esto producía el efecto de células en las organizaciones. Las redes o grupos de *especialistas*, que ingresaban, permanecían un tiempo, quizás algunos años y luego salían del organismo estatal, sin conformar un capital estatal instalado. Estos técnicos transportaban su *capital incorporado personal* a la gestión pública pero éste no se terminaba de instaurar como *capital institucional incorporado*.

Como se había señalado anteriormente, en el ámbito universitario desde los años 80 se había producido una expansión de las carreras de Ciencias de la Educación (Suasnábar, 2008). Asimismo, la reforma educativa incentivó un movimiento expansivo en la difusión del conocimiento en educación.[200] El auge de algunas revistas como *Novedades educativas*, que llegó a tener tiradas mensuales de 18.000 ejemplares, algo inusitado para el rubro, o la importancia que tuvo *Propuesta Educativa* de la FLACSO son claros ejemplos de ese proceso de fuerte demanda de conocimiento. En estas revistas académicos, especialistas e intelectuales con prestigio nacional e internacional expresaban su visión respecto al proceso de profunda reestructuración que vivía el sistema educativo argentino.

El nuevo Estado demandaba conocimiento. Descentralizaba el sistema educativo pero centralizaba gran parte de la intelectualidad, nucleándola en torno a sí (estuvieran esos especialistas *por* o *contra* la reforma). Surge así, en medio del acelerado galope de una reforma que *iba más rápido que su jinete*, un perfil experto

[200] Para una profundización del análisis de la producción en revistas especializadas de Argentina puede verse Palamidessi et al., (2007).

convocado para colaborar, en la reestructuración de los niveles, en el diseño curricular, en las actividades de capacitación o en la necesidad de libros acordes con el nuevo curriculum oficial. Esto sazonado por la desorientación de los diferentes actores que, sumidos en la incertidumbre de lo local/provincial respecto a lo que se decidía a nivel nacional, buscaban estar medianamente informados y actualizados respecto a lo que se debía modificar. Los estados provinciales precisaban y recurrían a la contratación de consultores. Esta demanda vinculaba a los especialistas en educación con formación universitaria con el desarrollo de las políticas educativas (Cueto, 2005), viéndose éstos vinculados, como se mencionó, *hacia arriba* y *hacia abajo* en sus posiciones de influencia (Tenti Fanfani, 2007). *Hacia arriba* su conocimiento específico, su legitimidad y su capital cultural incorporado eran apreciados por los diferentes cuadros políticos que buscaban reunirlos en sus ministerios como asesores o en posiciones jerárquicas de poder político. *Hacia abajo* estaban vinculados con los gremios cuya demanda de saberes por estar al tanto era también relevante.

En este contexto de movilización profesional, algunos de estos especialistas ocupaban posiciones en diversas gestiones ministeriales que les permitían plasmar parte de su conocimiento en el sistema educativo. Ciertos intelectuales se encontraron ante la posibilidad de operativizar en la *ciencia práctica*, es decir en política pública, lo manufacturado intelectualmente. Se daba así "la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado." (Suasnábar, 2009a:17). Si se tiene en cuenta que uno de los asuntos que ha preocupado a los intelectuales es justamente esa falta de articulación entre las investigaciones y su aplicación en el ámbito propiamente educativo, destacar este paso de intelectuales a la toma de decisiones no es menor[201].

De modo que, durante estos años, nuevos actores intervinieron en la definición e implementación de políticas públicas, a través de la ocupación directa de puestos de dirección o de responsabilidad técnica en las burocracias estatales. Ciertas ONGs e

[201] "En el campo de la educación, así como en otras áreas, se ha expresado la preocupación por el limitado alcance y efectividad de la comunicación entre investigadores y teorizadores de un lado, y profesionales y decisores de políticas del otro." (Ginsburg y Gorostiaga, 2005:285). Véase también Latapí (2008).

instituciones internacionales unieron el trabajo de asesoría técnica y la construcción de agendas de política como modalidad característica de sus actividades de producción de conocimiento. La complejización en la construcción de las políticas se tradujo en una mayor demanda de insumos lo cual contribuyó a ampliar la producción y a pluralizar el espacio institucional de las actividades de producción de conocimiento especializado en educación.[202]

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

[202] "La aparición de nuevas demandas de conocimientos y servicios técnicos orientados hacia las temáticas promovidas por la reforma crearon un "mercado emergente" de consultores individuales e institucionales que reconfiguró el campo de la investigación educativa, reposicionando a los actores tradicionales e incorporando nuevas agencias y actores. Se delineó así un nuevo núcleo de actores donde el Estado, los profesionales del campo, las universidades, los organismos internacionales, y nuevos centros de investigación y organizaciones no gubernamentales, se interconectan, superponen y compiten por los escasos recursos materiales y simbólicos disponibles." (Palamidessi, 2010).

Capítulo IV
Expertos e intelectuales, entre el Estado y el Mercado

Expertos (en) estado (de) mercado

A mediados de los años 80 la aparición de nuevas formas dominantes de producción, circulación y uso del conocimiento en América Latina se encontraba vinculada con algunos fenómenos que se hacían más evidentes. Entre ellos se puede destacar que aumentaba del número de individuos con calificaciones vinculadas a la investigación, la producción y la aplicación de conocimientos; que una parte considerable de la producción de conocimiento estaba ligada al contexto de producción y a la resolución de problemas (Gibbons et al., 1997); que crecía el número potencial de sitios de creación de conocimiento, abarcando universidades, institutos no universitarios, centros de investigación, agencias gubernamentales, laboratorios industriales, *think tanks,*[203] consultoras y unidades de desarrollo; que se comenzaban a desarrollar nuevas figuras mediadoras entre los tomadores de decisión y los expertos; y que se aceleraba la lógica de producción. Al mismo tiempo, con la descentralización se iban debilitando las políticas públicas exclusivamente centradas en el Estado, para dar lugar a nuevas formas de gobernabilidad a través de la emergencia de redes.

Dentro de estas tendencias que comenzaban a dominar las ciencias sociales y la gestión de las políticas públicas, en el campo intelectual de la educación de América Latina se presentaba un aumento de la investigación bajo la forma de consultoría, realizada a demanda de gobiernos, ONGs u organismos internacionales y una paulatina consolidación de los procesos de evaluación basados en pautas académicas provenientes de los países centrales. En este contexto, los intelectuales se hallaban en una tendencia de especial acercamiento al Estado. Si bien la búsqueda de posiciones en el Estado por parte de diferentes especialistas no era novedosa, en la década de los 90 la gran demanda de conocimiento y el modo en que era canalizada de algún modo sí lo era.

[203] Desde fines de los 80 los *think tanks*, en su mayoría financiados por agencias y fundaciones internacionales y empresas, se transformaron en espacios en los que los investigadores han adoptado nuevos roles de consultores y *brokers* del conocimiento[203]. Ejemplos de ello dentro del campo educativo son FIEL y CIPPEC en la Argentina.

Esa alta demanda se podía observar en la cantidad de *consumo* de material referido a la reforma, así como en la necesidad del Estado de hacerse de *especialistas* para sus cuadros de gobierno. Términos como *técnicos, consultores, capacitadores, asesores* inundaron, como nunca antes, el campo intelectual de la educación y el mercado educativo.[204] Así, los especialistas en educación que quisieran formar parte de la discusión sobre el futuro educativo deberían vincularse, de uno u otro modo, con el Estado. En efecto ahora su función estaba ligada a la metamorfosis impulsada por un Estado en transformación. El trabajo de los intelectuales y expertos estaba profundamente atravesado por la demanda estatal dada su capacidad de generar empleo (consultoría, capacitaciones, congresos, encuentros, etc.).

Esta coyuntura histórica y social movilizó ciertos cambios en el rol y en la concepción del trabajo de los intelectuales y expertos.[205] Dentro de este clima de época de modernización y movilización política, económica y simbólica, en el cual ciertas formas de conocimiento eran cada vez más solicitadas y ligadas a la resolución de problemas, una de las voces intelectuales en el análisis de lo que ocurría en relación al saber y su demanda fue la del chileno José Joaquín Brunner[206], uno de los intelectuales con mayor reconocimiento y legitimación en América Latina.[207]

[204] Esas denominaciones funcionan a veces como "sistemas de calificación donde somos ubicados por nuestros colegas, que dan cuenta de diferentes posicionamientos político-pedagógicos, esto es, de diferentes formas de entender la relación entre pedagogía y política." (Suasnábar, 2009:2)

[205] Como se ha desarrollado, la lucha dentro de un campo intelectual se encuentra trazada por discursos, productos del capital simbólico incorporado de los agentes. Discursos que se transforman en posicionamientos que configuran a los mismos agentes en la espacialidad del campo. En efecto, los discursos de actores relevantes del campo intelectual de la educación de ese período se encontraron atravesados por la disyuntiva sobre *cuál es el papel del intelectual en educación*.

[206] José Joaquín Brunner es profesor e investigador de la Universidad Diego Portales, donde dirige el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) y la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Además es miembro del Consejo Directivo Superior de esta Universidad. Es miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile y miembro del Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar con sede en la Fundación Chile. Participa en el Steering Committee de la Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC) radicado en la UNESCO (París) y forma parte, asimismo, del Grupo de Trabajo sobre Transformación de las Universidades Públicas creado por el Social Science Research Council de los Estados Unidos. Integra el Directorio y Consejo Consultivo de la Fundación PROhumana; el Consejo Asesor de la Fundación Paz Ciudadana; el Directorio de la Fundación La Fuente; el Directorio de la Corporación Centro Educacional de Alta Tecnología del Bío Bío; el Directorio de Enseña Chile y el Directorio de Red de Televisión Chilevisión S.A.

Como autor o coautor ha publicado más de 35 libros y ha editado o coordinado 9. Es autor asimismo de capítulos en más de 100 libros. Ha sido profesor invitado en universidades de Colombia, España, México y Países Bajos.

En Chile ocupó el cargo de Ministro Secretario General de Gobierno (1994-1998), presidió el Consejo Nacional de Televisión, el Comité Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado, fue

Durante los años 70 y 80, Brunner había compartido el diagnóstico de los intelectuales de izquierda durante las dictaduras militares que tenían lugar en la región. En 1983, en su exposición en el seminario *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina,* celebrado en Porto Alegre, afirmaba: "De este modo se van fundiendo en la nueva izquierda radicalizada una concepción heroica y testimonial de la política junto con la aspiración a no contaminar el proceso de liberación con consideraciones tácticas, que siempre tendrán un sentido de la oportunidad y, por allí, según se dirá, un contenido oportunista. (…)Frente a la realidad opresiva, el intelectual radicalizado opondrá la fuerza de su utopía emancipadora sobre la base de una ética absoluta de convicciones." (Brunner, 1983:30).

Diez años más tarde Brunner afirmaba que, respecto a los intelectuales, "hoy se espera, y el mercado demanda, a personas en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; en general, personas con la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismas o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos." (Brunner, 1993:27).

En esta intervención Brunner retomaba el término *analistas simbólicos* utilizado por Robert Reich,[208] para dar cuenta de un nuevo rol de intelectuales y expertos más cercano a la resolución de conflictos sociales a través de una determinada *expertise* que a la visión universal del intelectual tradicional. Brunner establecía en esa

---

Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, miembro del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad y del Consejo de Ciencias del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Presidió el Comité Presidencial de Modernización de la Educación Chilena el año 1994 y el Comité Presidencial de Política de Educación Superior el año 1990. El año 2006 integró el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Durante los años 1976 a 1984 ejerció el cargo de Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y con anterioridad fue profesor de la Universidad Católica de Chile de la cual fue exonerado por razones políticas el año 1973.

[207] Brunner había ocupado una posición muy relevante para América Latina entre los años 1976 y 1984 en los que ejerció el cargo de Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Chile), y con anterioridad había sido profesor de la Universidad Católica de Chile de la cual fue exonerado por razones políticas en el año 1973. De manera que había sido un actor con un cierto compromiso social durante una etapa nada fácil para las Ciencias Sociales latinoamericanas.

[208] Como expresa Tenti Fanfani (2007:219) la expresión "es un feliz invento de Robert Reich, sociólogo y ex secretario de Trabajo del presidente Clinton, y se usa para calificar el trabajo intelectual moderno, que consiste en "identificar, intermediar y resolver problemas" mediante el uso de símbolos, es decir, datos, palabras y representaciones visuales y orales. Para ello se requiere de capacidades específicas de "abstracción, pensamiento sistemático, experimentación y colaboración" (Véase Robert. Reich, (1993) *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI,* Vergara, 1993, pp. 176-225).

conferencia tres rasgos característicos del tipo de trabajo que desarrollan estos analistas simbólicos: la manipulación de símbolos para identificar, solucionar o arbitrar problemas; sus ingresos ligados a la calidad, originalidad, oportunidad e inteligencia y, ocasionalmente, a la rapidez con que identifican, resuelven o arbitran problemas; y sus carreras profesionales no lineales o jerárquicas, procedentes de una trayectoria dependiendo en gran medida de su capacidad de trabajo, prestigio acumulado, participación en redes o inclusión en equipos, etc. El término *analistas simbólicos* se mostraba muy amplio, aplicable a diversos perfiles profesionales de la administración pública y del sector privado[209].

Los intelectuales tradicionales se encontraban, según este autor, en desventaja respecto de los *analistas simbólicos* que estaban en sitios y posiciones estratégicas, interesados en responder a la demanda del mercado de circulación de conocimientos, a fin de resolver diversos tipos de problemáticas. Esta nueva lógica iba de algún modo en detrimento de la financiación de la investigación realizada en las universidades. Brunner (1993:29) sostenía: "En efecto, si algo cabe observar es que el financiamiento para este tipo de actividades en vez de disminuir se ha ensanchado, sólo que bajo nuevas modalidades las cuales tornan obsoletas aquellas que en el pasado permitieron el desarrollo de las universidades y los centros académicos de investigación. Así, por ejemplo, la globalización del mercado de los analistas simbólicos redefine las viejas relaciones de cooperación internacional, sustituyendo las modalidades de financiamiento benevolente o solidario por modalidades ahora condicionadas desde el lado de la demanda."

En un mercado en alto movimiento como el que generaban las reformas que los estados latinoamericanos tenían en curso, la producción de conocimiento estaba más ligada a agencias, ONGs, *think tanks* y fundaciones cercanas al Estado que a la academia universitaria. Brunner consideraba que en aquel contexto de demanda de un saber útil, se podían ver dos caras del conocimiento en juego: como

[209] "Esta categoría de analistas simbólicos es extremadamente heterogénea, y abarca desde ingenieros de sistemas, biotecnólogos, ejecutivos de relaciones públicas y publicidad, especialistas en desarrollo urbano, *brokers* inmobiliarios, consultores de *management*, de finanzas, de impuestos y de seguros, especialistas en organización y recursos humanos, planificadores estratégicos, asesores de imagen, *headhunters*, expertos en cuestiones de seguridad, consultores de medios de comunicación, etc." (de Marinis, 2009:59)

representación/bien simbólico y como disposición/destreza para una práctica específica. Para este autor esta segunda cara estaría vinculada a la resolución de una coyuntura particular cercana a la decisión política. En efecto "ahora estamos confrontados al hecho de que el conocimiento del que somos portadores está en alta demanda y se diversifica aceleradamente, al mismo tiempo que empieza a ser instrumentalizado por una variedad de agentes que difícilmente se acomodan a la descripción tradicional de un investigador social." En suma el "antiguo rol está cambiando rápidamente" (Brunner, 1993:26)[210].

De hecho Brunner lo registraba como *antiguo rol* (ejercido por él de 1960 a 1980, por lo menos), sabiendo que muchos intelectuales respondían a aquella *figura tradicional* (insertados por ejemplo en posiciones de investigación universitaria, en organismos estatales de financiamiento de Ciencia y Técnica, en Agencias, etc.). El núcleo para el autor parecería estar en la capacidad de echar luz a los problemas concretos y a las políticas específicas[211].

Según esta postulación los *analistas simbólicos* tenían el acceso a un núcleo de contactos relevantes: una agenda de relaciones. No eran sólo conocedores de saberes sino, si se permite la expresión, *relacionistas intelectuales*. Tenían a su disposición —*a la mano*— a otros, que también poseían credenciales que los validaban y conocimiento sobre el modo de encauzar las decisiones. Esa inserción dentro de una *red* era parte de lo que les otorgaba legitimidad y poder.[212] De modo que este nuevo conocimiento aparecía también en un nuevo formato: nodos de poder intelectual con circuitos intercomunicados.

Brunner iba un poco más allá en su argumentación intentando atraer a aquellos que buscaran defender una independencia intelectual respecto de una dinámica de

[210] La nueva figura del analista simbólico "viene a reemplazar a lo que corrientemente se conocía como "técnico". Aquel que era concebido como un mediador entre las metas fijadas por los políticos y el público destinatario de las acciones. Mientras en este esquema el conocimiento era considerado como un insumo producido externamente, hoy se encuentra directamente incorporado a los actores." (Engelman y Zapata, 6:2002)

[211] Lo cual, según este autor, no lo logra la *gran sociología*. Véase Brunner (2006).

[212] Según Engelman y Zapata (2002:4), en este contexto, para estos analistas simbólicos: "La importancia reside en las redes de expertise ahora configuradas de manera casi autónoma en organizaciones con un carácter semipúblico —o semiprivado—, sin fines de lucro, o bien sostenidas por diversas fuentes de financiamiento, donde un grupo de técnicos elaboran sus recomendaciones políticas".

mercado y de las inserciones políticas, afirmando que una visión *progresista* respecto al rol del intelectual en las ciencias sociales debería ver con buenos ojos esta inclusión del investigador/intelectual en la esfera política, racionalizando intereses dispersos y articulando las demandas sociales. De modo que "los investigadores sociales recluidos en sus dominios tradicionales de producción —trátese de departamentos universitarios o centros académicos de investigación— se encuentran cada día en mayor desventaja respecto a los analistas simbólicos que cumplen similares funciones en los nuevos dominios, como pueden ser ciertos «think tanks», oficinas consultoras privadas, grupos de asesoría legislativa, agencias de análisis de diverso tipo, ciertos organismos internacionales y, en general, redes de analistas simbólicos cuyos miembros se conectan libremente con la estructura de oportunidades que ofrece el mercado en expansión para los servicios de manipulación de conocimientos." (Brunner, 1993:27). Brunner hace referencia aquí a un cambio de ámbito para la intelectualidad y a una demanda del mercado, reguladora de la producción intelectual.[213] Un mercado que valoriza la *utilidad* del saber. Este conocimiento debe atender a *los tiempos del mercado y de las políticas*, claramente diferentes del tiempo de la *investigación social tradicional*[214].

En suma, Brunner, teniendo en cuenta que el conocimiento social encuentra demanda, y que ésta condiciona el cambio en el modo de realizar y pensar la investigación social, consideraba que se yergue una nueva figura: un transformador que manipula símbolos y resuelve problemas posicionándose en la esfera pública. Finalmente para eso señala que éste precisa un *aggiornamiento* o, dicho de otro modo,

[213] Si son la escasez de posiciones, así como la jerarquización entre ellas las que permiten hablar de un *mercado profesional*; si, a su vez, el mayor grado de profesionalización con un determinado *ethos* profesional encamina, de suyo, hacia mayores niveles de autonomía de cierta comunidad científica (juicio de los pares, niveles de publicación, etc.) esto se ve por lo menos disfumado en estos años respecto a la fuerte confluencia de profesionales.

[214] En otro texto Brunner y Sunkel sostendrán: "El argumento de Weiss es que el uso de la investigación social para apoyar ciertas posiciones predeterminadas sigue siendo, sin embargo, una manera de utilización, por espuria que a primera vista pudiera parecer. Se trataría, en efecto, de un uso puramente instrumental del conocimiento que se pone así al servicio de una decisión, justificándola.

Dentro de nuestra propia conceptualización, tal utilización de conocimiento no necesita tratarse negativamente. En efecto, ella sólo refleja que en las arenas de decisión se entrecruzan diversas racionalidades, una de las cuales supone la movilización de conocimientos en función de justificar, legitimar y reforzar decisiones adoptadas a partir de factores no-cognitivos." (Brunner y Sunkel, 1993:54).

una estrategia de supervivencia a las nuevas reglas del juego del campo intelectual ante un mercado en desarrollo.

El pasaje de los intelectuales a la gestión

Durante la reformista década del 90, una serie de especialistas universitarios ingresaron en posiciones de influencia en el Estado, ocupando diversas posiciones: como ministros provinciales, asesores, consultores. Con cierto capital simbólico legitimado en la investigación y la docencia universitaria, fueron convocados a participar en estos procesos, en donde primaba un clima de debate constante entre numerosos actores: el propio Ministerio Nacional, a través de sus funcionarios; gremios y sindicatos docentes; sectores de la enseñanza privada, especialmente la Iglesia Católica y los especialistas[215], entre otros. Gran parte de aquellos que ingresaban a funciones en el Estado eran investigadores y académicos relativamente jóvenes con flamantes credenciales universitarias.[216]

Algunos de estos intelectuales acrecentaron su capital cultural realizando posgrados y doctorados durante su estancia en el exilio, y continuaron luego trabajando en centros académicos y ejerciendo la docencia universitaria durante la transición democrática.[217] Estos graduados, algunos formados entre los 60 y comienzos de los 70, y otros entre fines de los 70 y los 80, pasaron a la gestión durante la década de los 90. Consideraban que se encontraban ante la posibilidad histórica de trabajar, desde la esfera del Estado, por el mejoramiento de un sistema educativo que había sido declarado vetusto por una amplia mayoría del consenso del Congreso Pedagógico de los 80.

[215] A pesar de lo esbozado respecto a los analistas simbólicos, seguiremos utilizando el genérico inclusivo *especialistas*, dado que muchos intelectuales y especialistas no se sienten identificados con el término utilizado por Brunner y otros.

[216] Se unían, de algún modo, una generación que había estudiado su carrera de grado antes de la dictadura y que ocupó posiciones ejecutivas en la reforma, y jóvenes que habían estudiado durante la dictadura militar, y que ocuparon posiciones técnicas durante los 90.

[217] El contexto de aquellos años era de un "significativo crecimiento de ONGs, organismos regionales internacionales autónomos (como FLACSO), instituciones privadas y "federaciones" de instituciones académicas independientes (como CLACSO y CSUCA) que jugaron un papel relevante en el análisis de las estructuras y procesos sociales y políticos." (Braslavsky y Cosse, 1996:3).

Una de las intelectuales que ocupó posiciones de influencia durante los 90 fue Cecilia Braslavsky. Exiliada durante la dictadura, y recién llegada en la restauración democrática tuvo luego una activa participación durante el Congreso Pedagógico Nacional.[218] Desde 1984 hasta 1992, fue Coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en donde formó a numerosos profesionales, siendo directora de tesis de especialistas que luego ocuparían posiciones de relevancia en la construcción de políticas educativas (Gvirtz, 2005).[219] En 1993 fue nombrada Coordinadora del Programa de Contenidos Básicos de Argentina, que regía el nuevo marco curricular para todo el sistema educativo. En 1994, accedió al puesto de Directora General de Investigación y Desarrollo de la Educación del Ministerio Nacional de Educación de la Argentina.

En el contexto de las reformas educativas, en una operación explicativa que buscaba legitimar la racionalidad de un sector intelectual, Cecilia Braslavsky[220] y Gustavo Cosse[221] consideraban:

[218] Respecto a su participación de Cecilia Braslavsky, Gvirtz destaca que al "congreso no fue sólo como simple ciudadana sino que tuvo una actuación destacada entre el cuerpo de académicos referentes." (Gvirtz, 88:2005)

[219] En 1989 creó la revista *Propuesta Educativa* que tendría una importancia distinguida como espacio de publicación de especialistas durante el debate de los años venideros, además de publicar numerosos libros en los que la editorial Miño y Dávila la acompañaba. "Los libros y los artículos científicos que escribe Cecilia sola o en colaboración alcanzan una amplia difusión en las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades argentinas. En las cátedras de historia de la educación, de sociología, de pedagogía, de teorías contemporáneas de la educación, de política educativa, entre otras, sus libros se presentan como referencia obligada." (Gvirtz, 2005:89)

[220] La Dra Braslavsky (1952-2005) había estudiado Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y había realizado un doctorado en la Universidad de Leipzig, Alemania. Luego se desempeñó como profesora regular en la Universidad de Buenos Aires, FLACSO y participó en actividades académicas en países de distintos continentes. Se dedicaba al desarrollo curricular y las actividades relacionadas con la construcción de capacidades (especialmente en África y América Latina). Directora de la OIE desde junio de 2000 hasta fines de mayo de 2005, la Dra Braslavsky falleció a comienzos de junio 2005 de cáncer. Se entrelaza en su vida la función académica, con la técnica-profesional y de gestión.

[221] Gustavo Cosse, uruguayo. Estudio de Grado en Teoría Sociológica y Metodología de la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo, Uruguay y Magister en Sociología, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Universidad Católica de Quito.

Fue Coordinador Regional del Proyecto *Las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay en los ´90*. (Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Universidad de Stanford/ BID). Coordinador del Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina (1996-1999). Subcoordinador del Departamento de Control de Gestión. Programa de Inversiones y Reformas Educativas. Gobierno Argentino/BID (1995). PRISE. Ministerio de Cultura y Educación- BID (1994); Director del Programa Argentina de la FLACSO (1985-1991). Jefe de la División Sociología, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján, Argentina (1987-1989); Director interino de la Sede Quito de la FLACSO (1983). Coordinador de la Maestría Regional en Estudios del Desarrollo, FLACSO Quito- Instituto de Cooperación del Gobierno de Holanda. (1981-1982).

"Los autores de este trabajo nos considerábamos investigadores profesionales. [en pretérito imperfecto] (…) Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción." (1996:2)[222].

Braslavsky y Cosse operaban el trazado de una *genealogía latinoamericana*: *somos* universitarios intelectuales que durante la dictadura debieron exiliarse en el exterior, y que en la reinstauración democrática se reinsertaron en posiciones de diseño de políticas públicas. Se ubicaban en esa genealogía que remite al progresismo de los 70, a la libertad de expresión acallada y al profesionalismo universitario.

"La inmensa mayoría de nosotros habíamos sido excluidos de las Universidades Nacionales por los gobiernos militares. Los autores trabajábamos en las sedes de Argentina y Ecuador de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), uno de los nuevos centros de producción y distribución de conocimientos acerca de la sociedad y el Estado en la región, con características peculiares respecto de las Universidades: ausencia o escasez de financiamiento regular para el pago de salarios, funcionamiento centrado en la ejecución de programas y proyectos de investigación y de docencia, fuerte articulación a los circuitos internacionales de producción de conocimientos, orientación progresiva hacia la investigación para la toma de decisiones, pretensiones de pluralismo y excelencia académica. Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación." (Braslavsky y Cosse; 1996:1)

En este período "investigadores que han hecho su itinerario en instituciones académicas dinámicas o en organismos internacionales deciden por sí mismos ingresar a la política a través de cargos electivos o son convocados por gobiernos de distinto perfil político e ideológico (…) como Ministros, Secretarios, Directores de Programas,

[222] Tanto Brunner como Braslavsky y Cosse escriben en una primera persona del plural (*nosotros*) por un lado autobiográfica -*¿legitimadora?*- y por el otro abarcativa de *ciertos otros* investigadores. Parecen hablar también *por otros* colegas.

etc.". Según Braslavsky y Cosse, el Estado buscaba a través de ello "incrustar en los niveles de decisión a estos ex-académicos o funcionarios internacionales, otorgándoles márgenes relativamente significativos de libertad y de recursos." (Braslavsky y Cosse, 1996:10). Retomando la terminología que utilizaba Brunner afirmaban: "Los analistas simbólicos [entre los cuales, como se verá, se incluyen] se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder." [223] (1996:2.)

Los autores consideraban relevantes dos características en relación a esta nueva figura intelectual: de un lado la idea de *tener conciencia* de cómo articular *saber y poder*, y del otro la *convicción* respecto a un *know how* competitivo. Esta última se encuentra en consonancia con la posición *progresista* de Brunner (1993) quien considera que si las ciencias sociales ambicionan transformar el mundo, pues entonces éste era el posicionamiento adecuado para llegar a ese objetivo, dado que las iniciativas políticas de estos *analistas simbólicos* buscan ser medidas de largo aliento que no dependan de gestiones particulares ni de una coyuntura político partidaria.

Dentro de los analistas simbólicos uno de sus "grupos puede ser denominado el de los "investigadores o intelectuales reformadores"." (Braslavsky y Cosse, 1996:3. Comillas de los autores).[224] Por medio de esta operación discursiva, Braslavsky y Cosse postulaban una nueva denominación para estos intelectuales en posiciones de poder político durante las reformas estructurales de los sistemas educativos.[225]

[223] En efecto, Silvina Gvirtz afirma respecto a Braslavsky: "Cecilia estaba convencida que había que involucrarse en el Estado para cambiar el orden vigente, sobre la base de que el Estado era una arena de lucha y no el representante unívoco de un sector social. En algún sentido puede decirse que Cecilia siempre fue una militante y creyó que, para los noventa éste era el mejor campo para librar una nueva batalla por la educación." (2005:98)

[224] Otro subconjunto específico dentro del mundo más amplio formado por los analistas simbólicos es, para Camou (1997), el de los tecnopolíticos.

[225] Es pertinente poner entre paréntesis este adjetivo ──*reformadores*──, dado que no es lo mismo que la reforma fuera *fruto* de la decisión de esos intelectuales, a decir que la reforma *precisaba* intelectuales *para su legitimación,* o a decir que *estos intelectuales estuvieron a cargo de la gestión de la misma*. Sería reduccionista -y desconocería los matices- sostener que la reforma educativa argentina fue sólo *fruto* de la decisión de intelectuales y técnicos en educación. Esto queda claro al recorrer el texto de Barry (2005).

Braslavsky y Cosse (1996:3) argumentaban que el *intelectual reformador* se involucraba en la gestión no sólo "por una cuestión de convicción acerca de su necesidad sino también —y tal vez fundamentalmente— porque ese tipo de políticas serían más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia." ¿Cuál era la dimensión ético-profesional de ese *fundamentalmente* que enfatizaban Braslavsky y Cosse? Sería plausible leerlo como una lógica en la que ciertos intelectuales buscaban encadenar al Estado a su referencia. Así, los *intelectuales reformadores* ganaban explícitamente poder e intentaban aumentar su espacio de influencia en las decisiones políticas. A su vez, los *think tanks* y las ONGs especialmente,[226] dominaban el terreno educativo por sobre las universidades nacionales.[227] Esto iba ampliando la reconfiguración espacial del campo intelectual de la educación (aún no del todo conformado como se ha desarrollado en el capítulo anterior), de modo que los intelectuales se trasladaban hacia las instituciones que demandaban sus servicios.[228]

Sin embargo, estos *intelectuales reformadores* no dejaban de expresar que su espacio primario se encontraba en la academia, con sus pares y sus lectores. "Los intelectuales insertados en otras funciones del Estado tienen como su principal contexto de referencia al sistema académico y al sector de la opinión pública, integrado por sus antiguos lectores." (Braslavsky y Cosse, 1996:14)

[226] "Las ONGs, organismos regionales, instituciones privadas y federaciones se beneficiaron fuertemente de esa situación. En primer lugar, por el flujo de recursos que recibieron, pero en segundo lugar porque las exigencias de calidad y universalidad de algunos de sus financiadores constituyeron un impulso adicional para una necesaria renovación del pensamiento latinoamericano en términos de niveles de análisis, paradigmas y propuestas de transformación, así como la emergencia del perfil de trabajadores simbólicos, que luego se insertaron en muchos casos en los organismos estatales como "intelectuales reformadores"." (Braslavsky y Cosse, 1996:3)

[227] Al respecto Braslavsky y Cosse sostienen que "en algunos países, esta emergencia estuvo relacionada con diversas dificultades para que las Universidades jugaran ese papel. En América del Sur, esa emergencia constituyó una respuesta a la desaparición de las Universidades Nacionales como espacio para el ejercicio del pensamiento autónomo y de la investigación, derivada de las políticas de los regímenes militares autoritarios. Dichas políticas transformaron a las Universidades Nacionales en "no elegibles" para las fuentes financieras del primer mundo." (Braslavsky y Cosse, 1997:3)

[228] Al respecto Palamidessi et al. consideran que las universidades no han conformado un mercado dinámico: "en las universidades, con pocas excepciones, el vínculo investigación-docencia nunca llegó a constituirse en una base firme de la profesionalización académica en el campo educativo: en buena parte de las universidades públicas y en casi todas las universidades privadas, el desempeño profesional está basado en el pluriempleo (universitario y/o profesional, en diverso tipo de posiciones e instituciones), que dificulta las tareas de investigación y obstaculiza la reproducción de cuadros académicos. Pese al impulso expansivo de los programas de posgrado, la combinación de bajos salarios, la discontinuidad de incentivos y cargos docentes con dedicación parcial desalientan la formación de nuevos investigadores y la continuidad en la carrera." (Palamidessi et al., 2007:240).

Según estos autores parte de lo relevante de su capital simbólico era su propia imagen de transparencia, que contrarrestaba con el clientelismo y el sectarismo reinante que inhibían "el ingreso al aparato estatal de cuadros técnicos altamente calificados, no identificados con los partidos políticos en el ejercicio de los gobiernos, ni vinculados a través de relaciones no profesionales con las principales figuras políticas de cada uno de ellos." (Braslavsky, 1996:12)[229]. Este ingreso en el aparato estatal tenía a su vez una lógica de contratación a través de contratos temporales con remuneraciones más costosas que las acostumbradas dentro de la burocracia educativa. [230]

Es pertinente destacar que si la publicación habitual de los intelectuales tradicionales había sido durante gran parte del siglo XX los libros y artículos, estos analistas además de utilizar esos medios publican muy generalmente en internet y sus textos toman otras novedosas denominaciones. Si en el trabajo intelectual portar la palabra y pronunciarse sobre la realidad era central, en este nuevo posicionamiento esta *voz* se vehiculizó por caminos que no eran los tradicionales. El modo de producción —quizás porque los ámbitos de producción eran también otros— cambió (de Marinis, 2009).

[229] El texto prosigue: "La merma del clientelismo y del sectarismo permitió la articulación, en el ejercicio de importantes responsabilidades en la gestión educativa, de funcionarias y funcionarios políticos con sensibilidad técnica y de funcionarias y funcionarios técnicos con sensibilidad política, todos los cuales cobraron conciencia y comenzaron a promover un proceso de fortalecimiento de la capacidad de gestión eficiente y eficaz dando importancia a cuestiones que resultaron ser emblemáticas de nuevas posibilidades: provisión de información, cumplimiento de plazos, explicaciones públicas respecto de los problemas." (Braslavsky, 1996:12).

El fenómeno de los intelectuales apartidarios no es propiedad exclusiva del campo educativo. Antonio Camou (1997:13), que analiza el campo intelectual desde la esfera económica, señala que "en los últimos años se observa un avance de los técnicos "apartidarios" a los más altos rangos de la toma de decisiones, e incluso se hace de esas credenciales un signo valorado políticamente como positivo. De hecho, este avance de los economistas apartidarios, vinculados en primera instancia a un conjunto reducido de redes de expertise, que acceden a los más altos niveles de decisión de la política económica se pone de manifiesto al examinar diversas experiencias latinoamericanas."

[229] Operando como "una especie de "partido transversal" recorren diferentes formaciones políticas, y más allá de los cambios producidos por las elecciones, las orientaciones básicas de las políticas estratégicas se mantienen." (Camou, 1997:15. Destacados del autor)

[230] "No pocas veces políticas de jubilaciones anticipadas, indemnizaciones, etc. orientadas a reducir el gasto en personal, producen un vaciamiento de los mejores cuadros profesionales, que tienen oportunidades alternativas en el sector privado o el extranjero; o paradojalmente, como ha sucedido en Argentina, muchos de ellos salen de la planta y reingresan como contratados porque después de todo alguien calificado tiene que hacer algunas cosas. Lo paradójico de esta situación es que reingresando al Estado de esta manera resultan significativamente más costosos porque sus honorarios comienzan a regularse por un mercado que comienza a reconocer a quienes tienen altas competencias profesionales como trabajadores simbólicos y a remunerarlos en consecuencia." (Braslavsky y Cosse, 1996:9).

Los intelectuales críticos

La Ley de Educación y la consiguiente reforma educativa dieron origen a diversas manifestaciones y fuertes discusiones de diferentes actores del campo educativo, tanto del campo intelectual como del campo pedagógico. Un coro de voces diversas se pronunciaba respecto a las modificaciones a las que el sistema educativo era sometido, en medio de una intensa discusión y confrontación social. En la polémica participaban diversos referentes de la universidad pública (criticando e impugnando la "retirada del Estado"), el gremio docente y especialistas que no coincidían con el modo en que los procesos de reforma se estaban implementando. En este marco, los sindicatos docentes se fueron conformando como los principales y activos opositores a la reforma, rápidamente asociada al discurso neoliberal de la gestión menemista. Los gremios eran apoyados por no pocos especialistas y docentes de universidades públicas que convergían en ver que las políticas del Estado precarizaban el sistema educativo.

A comienzos y mediados de esta década algunos libros y diversos artículos cuestionaban la orientación neoliberal de las reformas. Entre las principales críticas, Márquez consideraba "la política educativa subsidiaria, desreguladora, (…) la caída de la inversión de la educación, los bajísimos sueldos docentes, el deterioro de los edificios escolares o el carácter precario de muchos de ellos, la carencia de material didáctico, la falta de actualización y de perfeccionamiento docente." (1995:8). El centro de los cuestionamientos apuntaba a las lógicas económicas que aquel gobierno promovía. Para estos intelectuales "todas las medidas fueron adoptadas sin el menor orden y concierto, impulsadas por la premura de un Ministerio de Economía, al que sólo le preocupa hacer descender el déficit fiscal" (Márquez, 1995:306), dentro de un marco de políticas "subsidiaristas, privatizadoras, desreguladoras" (Márquez, 1995:306). Ya al comienzo del proceso reformista, Paviglianiti consideraba que la política económica que había comenzado "se opone a la doctrina de principalidad del Estado, concebido como garante del derecho a la educación." (1991:29). Esto en un marco de empobrecimiento y acentuación del desempleo que producía, obviamente, un aumento de las necesidades básicas insatisfechas de los sectores más bajos de la sociedad (Márquez, 1995). En aquel marco socio-económico según Márquez "podría afirmarse que la pobreza social, sumada a la pobreza de los recursos educativos, trae

como lógica consecuencia la baja calidad de la educación, el bajo rendimiento del sistema." (Márquez, 1995:8).

Parte de ese coro crítico lo conformaban también algunas de las revistas especializadas de alcance nacional como la *Revista Argentina de Educación* (RAE) de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, *Canto Maestro* de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), *Educación en nuestras manos* del SUTEBA[231] (Pagano y Rodríguez, 1997:52), y —con menor difusión— la revista *Crítica Educativa*[232]. En estas publicaciones se discutían al calor de la reforma, diferentes cuestiones. Una de ellas, en los primeros años del proceso, se vinculaba con el corte, el distanciamiento y la invalidación que se producía con respecto a la tradición educativa. A este respecto, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, que editaba la Revista Argentina de Educación, solicitó en 1992 una entrevista con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, para presentar su postura respecto al Proyecto de Ley que ya tenía media sanción del Senado. En la reunión mantenida con esa Comisión, en junio de 1992, Vior expresaba: "Además de esta apreciación general sobre la calidad del proyecto, lo seriamente preocupante es su orientación política. Este es un proyecto ahistórico, porque no parte de una definición de cuáles son los problemas que en materia de educación tiene la sociedad argentina hoy y de cuáles debieran ser, entonces, las medidas para resolver esos problemas. (…) En realidad, creemos que el proyecto no es ahistórico sino antihistórico. Y es antihistórico porque no toma en cuenta las mejores tradiciones político-educativas de este país y se corresponde, en cambio, con el presente modelo de ajuste del Estado y de dualización de la sociedad argentina. " (en RAE, N°18, 1992:16).

De modo que la privatización, los niveles salariales del sector y la redistribución de funciones entre niveles del Estado eran otros de los cuestionamientos de estos sectores, y unido a ello se encontraba la reprobación que producía el rol central que se le daba a las recomendaciones del Banco Mundial y los organismos

[231] Sindicato Único de trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[232] El primer editorial de Crítica Educativa expresaba: "La revista no ha sido concebida como un lugar «de» y «para» expertos, sino como un espacio abierto al diálogo y la confrontación de propuestas y experiencias alternativas y transformadoras que surjan de todo lugar donde se ejerza la docencia o se investigue la educación." (Editorial, Nº 1, 1996)

internacionales en la reforma educativa.[233] Estos intelectuales críticos consideraban que estos organismos participaban en la toma de decisiones educativas ante un gobierno sumiso a esas indicaciones. Para los primeros no dejaba de ser relevante que el empobrecimiento que comenzaba a expandirse en las clases bajas era directamente percibido en las escuelas. De hecho, los docentes eran testigos presenciales de la pauperización de sus alumnos, y se les pedía que, además, se hicieran responsables operativamente de ella a través de comedores escolares y de la participación en los programas que la Nación implementaba buscando apaliar el conflicto económico-social.

En este universo de revistas se consideraban, también, ciertas modificaciones que la reforma traía en el trabajo de los expertos del ámbito educativo. Esto se planteaba en clave de *disyuntiva electiva* para los profesionales del campo, que veían la generación de nuevos puestos de trabajo con motivo de la reforma. En efecto, ciertos profesionales, que no coincidían con muchas de las operaciones de la reforma, optaban por tomar esos puestos. En un Editorial de la Revista Argentina de Educación se consideraba que aquella coyuntura: "…nos conduce a reiterar el interrogante esencial de cuál es el papel que podríamos cumplir los pedagogos, para no caer en posturas tecnocráticas que minimizan el valor del debate público, ni en la negación de nuestros conocimientos profesionales específicos." (RAE, Editorial Nº 22, 1994). La transformación del rol estaba relacionada, para quienes dirigían estas publicaciones, con el avance de la actividad privada y del mercado, así como con la diversificación del empleo. "Los trabajadores comienzan a volcarse no sólo a la actividad privada —creación de escuelas, asesorías, asistencias, consultorías— sino también a la búsqueda de actividades laborales extraprofesionales que permitan sobrevivir. Y ello parece, a veces, inevitable. Frente a la presión de las necesidades económicas, cada uno necesita resolver su vida privada. Y es así que la política educativa, amarrada a la económica y social, nos entrampa, porque aún los más conscientes e históricamente comprometidos con la educación pública terminan siendo víctimas de la situación: a la frustración personal se agrega el sentirse involuntario reforzador de un sistema social y educativo segmentado." (RAE, *Editorial* Nº 17, 1992).

[233] Para profundizar respecto al rol del Banco Mundial en este proceso puede verse Coraggio, J. L. *Economistas y educación* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, CEM y NOVEDUC.

Esta posición consideraba que había una tensión relacionada con un mercado de trabajo fuertemente vinculado a las políticas del Estado, que generaba un cierto tipo de coacción sobre los especialistas en medio de una situación económica en retroceso.

Unos años más tarde un editorial de la revista *Crítica Educativa* resumía el posicionamiento de los críticos, expresaba: "En el año 1994, cuando se dieron los primeros pasos para concretar esta publicación, los conversos al ideario neo-liberal profetizaban una revolución modernizadora en la educación. Quienes se aferraban a un progresismo posibilista, integraban un coro de voces "autorizadas" en el campo pedagógico para promover, con convicción o con resignación, la necesidad de "estar dentro del ajuste para luchar contra el ajuste", o participar de las políticas oficiales para contrarrestar sus efectos más negativos; o trabajar con el Banco Mundial pero "sin aceptar condicionamientos" (sic). La abdicación de la función crítica de este sector de la intelectualidad en el campo pedagógico buscó razones para autojustificarse en un contexto donde todo parecía "cerrar" sin fisuras, sin grietas, con aparente apoyo pasivo de la mayoría, sin posibilidad de alterar la marcha triunfal de un modelo frente al cual era disparatado una oposición frontal." (*Editorial*, Nº 3, 1997).

De modo que no sólo estaba en discusión la reforma sino la "reforma profesional" que ésta había generado en los especialistas en educación. Es decir que dentro del campo intelectual de la educación el clima de la reforma generaba tensiones. Como observaba posteriormente Gvirtz (2005), esta inserción en la gestión estatal de los especialistas reconocidos del campo educativo no era mirada con buenos ojos por los sectores críticos. Entre otras cuestiones estaban en duda la autonomía intelectual y la posible sumisión ante los intereses de un gobierno adscrito al neoliberalismo.

Un tanto distinto es el caso de la Revista *Propuesta Educativa*, que fue modificando su posicionamiento durante el proceso de la reforma. En el Editorial del Nº 2 del año 1990, párrafo seguido de hablar de la privatización educativa, afirmaba: "Propuesta Educativa no se propone tomar posición frente a estrategias de política educativa". En este sentido no se entroncaba en el conjunto de publicaciones que denunciaban los inconvenientes que la reforma traía consigo. Sin embargo más avanzada la reforma —y con la partida de Cecilia Braslavsky— la Revista tomaría una

postura un tanto más crítica respecto a la precarización que el sistema educativo estaba sobrellevando. Así, en 1996 puede leerse: "En más de un caso, la reforma es utilizada para legitimar un cambio que, lejos de orientarse al logro de la calidad, se orienta exclusivamente a la disminución del gasto fiscal." Más adelante, continuaba expresando la "creciente amenaza de profundización de la penetración de las lógicas de mercado en un sistema históricamente organizado por una lógica burocrático administrativa." (*Editorial*, Nº 14, 1996)[234]. Así, mientras el Editorial del Nº5 de 1991 enunciaba que "la necesidad de atender financieramente a la educación no comienza ni acaba en la retribución justa a los docentes", el *Editorial* del Nº 16 de 1997 sostenía: "No cabe duda de que la condición del docente argentino es incompatible con una propuesta de mejora educativa. Los salarios que perciben, las condiciones de trabajo a las que están sometidos y la formación que reciben están muy lejos de garantizar un profesional a la altura de las exigencias que sobre el sistema educativo recaen en un momento de profundos cambios como los actuales."

Numerosos artículos incluidos en las revistas citadas se enmarcaban dentro de esta atmósfera de rechazo al modo en que la reforma estaba siendo implementada. A la vez se daba una interpelación respecto al rol que los profesionales de la educación estaban teniendo en la misma. En este contexto se puede ubicar la intervención de Daniel Cano[235] —más cercano a las posturas de *Crítica educativa* y *RAE*— quien abordaba la crítica a la reforma mediante una comparación, buscando describir a los "intelectuales" devenidos en funcionarios o asesores que intervienen en la gestión educativa, a quienes llama *Consejeros del Príncipe*. En 1997, Cano analizaba el binomio *política de gobierno* y *política de estado*, considerando que hacer "políticas

[234] El *Editorial* concluye: "Entre otras cuestiones necesarias, cabe apuntar el logro de acuerdos explícitos amplios con la sociedad y los docentes, a través de la dinamización de los órganos previstos por las leyes vigentes; la promoción de la reversión de las tendencias restrictivas al financiamiento de los servicios educativos que se vive en numerosas provincias, la promoción del mejoramiento salarial y de las condiciones laborales de los docentes, la regeneración de una capacidad técnica a nivel de los equipos ministeriales, y el financiamiento de nuevos modelos institucionales que posibiliten el trabajo conjunto y la capacitación en servicio de los equipos docentes." (*Editorial* Año VII, Nº 14, 1996)

[235] Argentino. Egresado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de Historia Latinoamericana en la Universidad de Leipzig. Obtuvo el grado de Dr. Phil. con especialidad en Sociología en la Universidad de Earlangen-Nünberg de la República Federal Alemana. Docente en universidades argentinas y alemanas. Profesor titular por concurso de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Profesor visitante del curso de doctorado conjunto FLACSO-Brasil/Universidad de Brasilia en el área Universidad y Sociedad en América Latina. Miembro del Consejo Editorial de Higher Education Policy, órgano de la asociación internacional de universidades y del CEISAL (Consejo Europeo de Investigación sobre América Latina).

de gobierno", sería estar haciendo "políticas de Estado" en un determinado momento y coyuntura. Cano pone en discusión el modo de legitimación de estos intelectuales. Según Cano, estos funcionarios *decían estar haciendo políticas de Estado,* lo cual les brindaría la legitimación de estar realizando una empresa de alta envergadura como "auténticos y únicos portadores de la idea de Estado y los únicos capaces de organizar la (futura) racionalidad estatal" (Cano, 1997:96).

Cano consideraba que el campo educativo se encontraba absolutamente permeado por el Estado y por la consultoría demandada por los organismos internacionales. Remarcaba, en ese entonces, que "existe una fluida circulación de "técnicos", de "consultores", de "representantes ante organismos", etc., entre el EM —Estado Malhechor— y las agencias antedichas [FMI, BIRF y el BID]." (1997:107). El Estado generaba un espacio de oportunidad para la acción de estos especialistas. En este mismo tono, pero diez años más tarde, Roberto Follari[236] afirmaba: "La aparición de consultores, asesores, especialistas, se ha hecho fundamental tanto en el ámbito de los gobiernos (poder ejecutivo en sus diferentes niveles y jurisdicciones), como en el de las legislaturas (sirven para aconsejar, para proponer proyectos de ley, para discutir los que otros pudieran producir, etc.)" (Follari, 2008:37)[237]. Según este intelectual, por este motivo "se ha ido entrando en una especie de asunción de la mentalidad de mercado al interior de las ciencias sociales mismas, con lo cual la venta de servicios se ha hecho prioritaria por sobre los criterios académicos, los efectos publicitarios han ganado espacio por sobre las explicaciones plausibles, y los principios epistemológicos han sido a menudo reemplazados por decisiones guiadas por la capacidad para

[236] Nació en Argentina. Es Doctor y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo, Fac. Ciencias Políticas y Sociales). Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y universidad otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia, y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET.

[237] La denominación que se ha dado a los especialistas intelectuales en educación insertos en la esfera estatal ha sido variada: *consultores, técnicos, expertos, analistas simbólicos, investigadores o intelectuales reformadores,* etc.. Adriana Puiggrós les llama "tecnocráticos". Esta autora considera que la reforma "fue producto de la confluencia de los "tecnocráticos", que habían pasado por la izquierda y la izquierda peronista, con pedagogos que provienen de la izquierda liberal y la derecha liberal católica. Con algunas pocas excepciones, todo quedó dentro de la familia pedagógica argentina." (Puiggrós, 1997a:48. Destacado de la autora). *Tecnócratas* etimológicamente refiere el *gobierno de los técnicos*, sin embargo es discutible que los técnicos hayan tenido el poder de definir *la política* en los 90.

impactar rápidamente o seducir públicos académicos, especialmente estudiantiles." (Follari, 2008:18).

La crítica consistía, aunque no se exprese aquí en esos términos, en la pérdida de autonomía intelectual por el avance de una heteronomía vinculada con el mercado y el alto peso específico que el Estado representaba.

Cano situaba a esta nueva configuración del Estado, al cual denominaba como *Estado Malhechor*, dentro del marco de las políticas neoliberales. Éste "no se trata de un Estado omiso, sino de un Estado agresivamente emprendedor e interventor en materia de regulación regresiva de las relaciones sociales" en donde "predomina simplemente el frío cálculo de la riqueza y la ambición del poder." (Cano, 1997:99). Otras adjetivaciones que le predica al Estado son: maleante, nocivo, vejatorio, de exclusión participativa, vicario de los poderes "globalizados" y "globalizantes", etc.

Ambos autores, Cano[238]y, una década después, Follari impugnaban el modelo económico en el que la reforma se enmarcaba. Si el mercado decidía las dimensiones científicas, entonces, ya no eran los pares-competidores, a los que una y otra vez recurría Bourdieu, quienes dirimían la calidad de la producción intelectual. En efecto, parte de lo que estos intelectuales ponían en cuestión era la ausencia de criticismo que generaba que "(…) cuanto más necesitamos lograr relevancia de los intelectuales, menos la tenemos, pues ellos mismos están arrastrados por el movimiento que debieran ser capaces de describir, explicar y —en su caso— criticar. En vez de una toma sistemática de conciencia de la situación hacia la asunción de la iniciativa frente a la inercia histórica que va borrando a los intelectuales, tenemos que éstos participan de su propio borramiento en tanto aparecen como impotentes para alejarse de las coordenadas hegemónicas de la situación creada por el capitalismo globalizado." (Follari, 2008:19).

Como vimos, estas coordenadas hegemónicas estaban ligadas, para Follari y otros, con el mercado y su fuerza centrípeta. Para ellos, en esta nueva apertura profesional que ofrecía el capitalismo, se daba una degradación de los intelectuales, en

[238] Podrían ser enmarcados dentro del perfil Intelectual Crítico, desarrollado en el capítulo I.

la medida en que estos últimos comenzaban a formar parte de la fluidez que el nuevo mercado de las Ciencias Sociales ofrecía (Brunner, 1997).

Dentro del análisis de esta dinámica de mercado Cano remarca que "el destino de no pocos funcionarios y asesores estatales los lleva, una vez alejados de su cargo, al ejercicio de consultorías o de funciones en las agencias, y viceversa." (1997:107). Cano consideraba que el Estado funcionaba como un espacio claro de legitimación y reconocimiento para los especialistas denominando *patria consultora* a ese flujo de consultoría que atravesó el país durante estos años. El Estado captaba *capital simbólico* a través de las consultorías de los ya consagrados especialistas,[239] y con eso legitimaba parte de su accionar, en una cierta lógica política de convencimiento ciudadano. En ese contexto, para estos intelectuales críticos, el nivel de autonomía en relación con la política era bajo. Consideraban que una gran franja de los intelectuales ganaba reconocimiento por estar siendo parte de la elaboración del cambio (*producción*), y por comprenderlo y retraducirlo para el debate público y para la comunidad educativa (*reproducción*). Para estos críticos esos nuevos profesionales estaban abocados no a la investigación sino a la utilización del conocimiento, lo cual modificaba en cierta forma su *ethos* profesional.[240]

Podríamos enmarcar dentro de los intelectuales críticos a Mariano Narodowski[241], otrora consultor de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), quién tomó una postura crítica pero con ciertos matices diferentes[242]. En 1996 escribía: "A partir de los primeros párrafos de este libro

[239] Otra de las cuestiones que los intelectuales críticos remarcaban eran los altos honorarios que cobraban quienes accedían a trabajar en el Estado, a través de sus consultorías pagadas, no por jornada, sino por trabajo concluido (Cano, 1997).

[240] Follari en un intento descriptivo afirma: "(…) resulta plausible caracterizar a estos nuevos tecnócratas en términos de individualismo hedonista-consumista, incapacidad para plantear fines, criterios pragmáticos de organización de la vida personal y del trabajo, empobrecimiento del universo lingüístico y estético, razón limitada a lo procedimental, criterios éticos basados en el éxito económico y social." (Follari, 2008:39).

[241] Doctor en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP, Brasil). Ex-Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y ex-diputado por esa Ciudad. Ex-director del área de educación de la Universidad Torcuato Di Tella. Fue Director del Núcleo de Estudios Educacionales y sociales (centro de investigaciones educativas de la Universidad del Centro, Tandil), Vicerrector de investigaciones en la Universidad de Quilmes. Publicó numerosos libros y artículos. Desde 1999 hasta 2001 fue Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación

[242] En efecto, este autor disiente con algunas apreciaciones del texto de Cano. Véase Narodowski, 1997.

ya se puede inferir que se trata de un libro «crítico» a la denominada «transformación educativa».” (Narodowski, 1996:16). Se distanciaba así de una reforma que para ese entonces, ya tenía algunos años en su implementación. Proseguía en primera persona: “De algo estoy seguro: no soy uno de esos «intelectuales-surfistas»: intelectuales que son arrastrados por la ola pero que, como se paran encima de ella, creen que son ellos los que la dirigen.” (Narodowski, 1996:16). Esa *ola* no era otra cosa que el movimiento que la reforma generaba y, vinculado con los intelectuales de la educación, se trataba sobretodo de esa crecida demanda de consultorías y capacitaciones. En relación a la vinculación de los intelectuales y el neoliberalismo, Narodowski afirmaba: “si los que no somos favorables a las ideas del neoliberalismo no retomamos la iniciativa (en el campo teórico y académico pero también en la política y en los medios de comunicación), difícilmente sobrevenga una «coyuntura» favorable.” (Narodowski, 1996:16). Ante esta situación Narodowski consideraba que había una voz opositora que debía ser alzada (*también en la política*) frente a un modelo económico que producía mayores niveles de pobreza. En efecto, sostenía: “el proyecto educativo posdistribuista de los ‘90 se fundamenta, en la Argentina, en la fragmentación como política (…) el Estado deja de ser un árbitro que asume la representación del interés general de la sociedad, para pasar a garantizar la representación del interés de los sectores que pueden presionar y condicionar la formación de sus hijos.” (Narodowski, 1996:98).[243]

Claramente Narodowski se mostraba en la vereda de enfrente de las políticas neoliberales y consideraba que la retirada del Estado era nefasta para el sector educativo. Dentro de esta coyuntura, una de las problemáticas que resaltaba era la velocidad con la que se había encarado la transformación planteada: “(…) parece ser que los neoliberales de antes tenían paciencia. Los de ahora no. Los de ahora siembran por doquier iniciativas fundacionales que pretenden cambiar la escuela para convertirla en un bien de mercado.” (Narodowski, 1996:18). Otra problemática que consideraba central era la falta de apertura a la participación de los docentes en el debate reformista: “Las reformas que se pretenden «fundantes» y que relegan el saber del docente y su participación, que excluyen los conocimientos profesionales o el “saber

[243] Prosigue más adelante: “Es obvio que la política neoliberal ciñe lo social a una cuestión tecnocrática y por lo tanto lejos está el Gobierno de abrir generosamente un espacio público de confrontación teórica a nuestras universidades y a nuestros especialistas (…).” (Narodowski, 1996:121)

hacer" de los enseñantes, no hacen otra cosa que limitar su propia existencia y ponerse a sí mismas en peligro." (Narodowski, 1996:80).[244] Este punto era clave para este autor: iba a ser imposible implementar una reforma dándole la espalda a gran parte de sus implementadotes, los docentes.

En este contexto, para Narodowski, los especialistas en educación tenían una cierta responsabilidad. "Por tanto el debate de la Ley Federal de Educación, sobre los CBC y sobre la denominada «transformación educativa» en la Argentina, denuncia las falencias de los especialistas en educación que en términos generales no compartimos la política educativa del gobierno que la está impulsando. Los especialistas en educación no hemos sido capaces de generar como cuerpo una propuesta alternativa; no hemos podido producir nuevos ámbitos de debate. Hemos, simplemente, brindado respuestas individuales que, aunque en muchos casos fueron consistentes en lo teórico, no permiten formar una corriente de opinión capaz de garantizar la necesaria participación de todos los sectores." (Narodowski, 1996:121-122). En efecto, Narodowski señalaba que se daba una considerable falta de comunicación y de coordinación entre los diferentes especialistas que no coincidían con las políticas en curso en aquel entonces. "Sólo una visión realista del lugar en el que nos encontramos podrá modificar la situación actual de desunión, aislamiento y parálisis de los que en las universidades nacionales hacemos docencia e investigación en educación." (Narodowski, 1996:122).

Para este autor no había una comunidad intelectual en educación, una colegiatura, una asociación que reuniera a estos agentes carentes de una energía asociativa.[245] Nuevamente se daba la gravitación de lo individual por sobre lo comunitario[246] vinculada, entre otras cuestiones a esa fuerza centrípeta del mercado en torno a sí. Proseguía Narodowski: "Los pedagogos que decimos defender la escuela

[244] A su vez, otro matiz que destacaba era la paulatina precarización que se estaba produciendo sobre los docentes: "las condiciones de trabajo no son solamente trabas que interfieren en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que ellas mismas contribuyen a generar aprendizajes; los alumnos aprenden de las malas condiciones de trabajo docente." (1996:69).

[245] Si bien había asociaciones en torno a ciertas temáticas, como por ejemplo la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, no existía una comunidad o asociación que congregara a los investigadores educativos de la Argentina.

[246] Temática que aquí solo esbozamos pero que ha sido desarrollada respecto al campo de la Investigación Educativa (Gutierrez Serrano, 2009).

pública podremos brindar las respuestas que la sociedad nos demanda si somos capaces de sostener proyectos académicos y científicos de mediano y largo plazo. Con esfuerzo, conformando equipos de trabajo, cooperando con el resto de los colegas, conformando ámbitos de disenso que aumenten nuestra capacidad de reflexión y de respuesta." (Narodowski, 1996:122). Así Narodowski llegaba a realizar un *mea culpa* en nombre de los especialistas del campo: "Es también obvio que los profesores e investigadores en educación todavía no nos hallamos a la altura del problema. No porque no hayamos demostrado capacidad para esto sino porque aún no nos hemos constituido como comunidad científico-académica, comunidad que nos congregue junto a nuestras diferencias y nuestras coincidencias teóricas y políticas en un espacio común." (Narodowski, 1996:121). Tan sólo un año después del texto primeramente citado, referido a la disgregación de los intelectuales, Narodowski consideraba: "Da la impresión que los pedagogos argentinos están conformando una comunidad académica, que se fortalece en la medida que decrece la capacidad del Estado de montar su propia pedagogía uniformadora.[247] Y estos pedagogos están condenados a seguir las reglas de la academia, reglas éstas más cercanas a una pretensión de verdad que a una búsqueda disciplinadora de aplicación generalizada de poder estatal." (Narodowski, 1997:55). Ha pasado más de una década desde que se escribió ese texto y sin embargo no se avizora esa comunidad conformada, tal vez por "cierta debilidad del campo educativo como territorio académico y su autonomía precaria respecto de otros campos de producción intelectual si tenemos en cuenta la gran cantidad de demandas técnico-profesionales procedentes de ámbitos no universitarios." (Carli, 2008:2).

Respecto a la vinculación entre política e intelectuales, Narodowski en ese texto de 1997, reconociendo el peso del Estado dentro del campo intelectual de la educación, escribía: "Ayer y hoy, el ocupar la función política en los ministerios y secretarías de Educación nacionales o provinciales es el escalón obvio para una carrera profesional destinada a producir saberes específicos a una institución escolar que se suponía ubicada en la esfera del Estado, lo que traía, como consecuencia, que sus

[247] En el mismo artículo puede leerse: "el Estado sigue siendo una suerte de arena de enfrentamiento en la que los pedagogos habrán de cruzar lanzas acerca de sus respectivos proyectos educativos y acerca de sí mismos." (Narodowski, 1997:54). Lo cual suena levemente contradictorio con la *retirada estatal* que se expresa en la cita transcripta más arriba.

procesos fueran siempre producto de la acción macropolítica de éste." (Narodowski, 1997:53). Allí Narodowski consideraba el ámbito político del Estado como el espacio de legitimación por antonomasia para un futuro mercado profesional de producción de saberes: esa era la credencial que avalaba la intervención pública. El *escalón obvio* al cual se refería era —en buena medida— un paso *hacia* el mercado profesional posterior. Esto conllevaba una conexión clara: trabajar en el Estado permitía un *upgrade* para los intelectuales y especialistas con el fin de ofrecer posteriormente los servicios profesionales en el mercado educativo[248].

Ahora bien, en ese mismo texto consideraba que la transformación educativa estaba dando lugar al nacimiento de una nueva figura: el *pedagogo de mercado*. "La reestructuración de las funciones estatales ha otorgado mayor espacio a una nueva figura, a la que denominaremos "pedagogo de mercado": un intelectual cuyo saber es contratado libremente por los diferentes agentes de mercado y su participación no se pone en juego, necesariamente, a favor de la adscripción a un determinado proyecto político, ideológico o confesional. Un intelectual *fashion* al que no le angustia más que la posibilidad de estar a tono con los cambios en las modas pedagógicas y ser competitivo (confiable) en el mercado." (Narodowski, 1997:54). Esta nueva figura era el *fruto de* y estaba *condicionada por* la reforma en la que, según Narodowski, "surgen así los "técnicos", "consultores", "capacitadores", "asesores" y el mercado educativo argentino de los '90 se mueve con una dinámica hasta ahora desconocida." (Narodowski, 1997:54). El Estado ocupaba un rol en esta nueva geografía del campo intelectual de la educación: "ahora suele operar como un agente más en la contratación de pedagogos y hasta suele arbitrar algunos de los precios. (…) Este Estado no es más que la sombra de aquel Estado-educador que absorbía pedagogos de Estado que participaban de su proyecto totalizador." (Narodowski, 1997:54). Según el parecer de este autor, la acelerada retirada del Estado-educador, la consiguiente apertura al mercado y la pauperización del trabajo docente generaban la precarización y la fragmentación del sistema educativo. Para Narodowski estas, entre otras cuestiones, provocaban repercusiones en el campo intelectual de la educación, en tanto se producía una diversificación profesional entre los diferentes intelectuales y especialistas.

[248] Si bien el Estado es quien autoriza y regula las profesiones (Sarfatti Larson, 1989) estas no debieran estar atadas a él.

Durante estos años de reforma, los diferentes intelectuales críticos se expresaron respecto a la relación entre saber y mercado, haciendo hincapié en los cambios que se dieron en la profesión de los intelectuales y especialistas, y evidenciando, entre otras cuestiones, el brete *ético-profesional* que los ponía en tensión. A su vez, denunciaban la relación entre el mercado, las políticas del Estado y la pérdida de la autonomía intelectual.

La defensa de la autonomía intelectual

Mientras algunos académicos comenzaron a ocupar posiciones de poder e influencia política, otros ocupaban los espacios convencionales de los intelectuales: la universidad y los centros de investigación. Éstos se consideraban emparentados con aquella tradición crítica que disputaba ciertas libertades en los años 60 y 70. Muchos de éstos consideraban que lo esencial estaba dado por la capacidad de mantener cierta autonomía ante un proceso en el que muchos de sus colegas se encontraban involucrados en la toma de decisiones políticas, y guardaban para sí la relativa distancia respecto de esos otros espacios (especialmente el mercado y las decisiones políticas).

Universidad de San Andrés

Pretendían un modo de hacer investigación educativa que no tuviera una implicación definitiva en su posterior utilización por parte de los tomadores de decisión. De este modo, criticaban al modelo de *investigación a demanda*, que en ocasiones tenía el fin de legitimar políticas previamente planificadas. Así buscaban definir sus propios objetos de estudio en medio de una dinámica que los imponía, en suma, por la posibilidad de manipular autónomamente símbolos sobre las cuestiones públicas, sin importar las posibilidades que el mercado pujante les ofrecía, ni tampoco las que el mismo Estado les convidaba como actores legitimados.

Algunos intelectuales procuraban delimitar, entonces, un espacio propio que se validara en un campo específico, la academia, y para el cual demandaban reglas de validación particulares: ciertos niveles de publicación en revistas con referato, exposición en congresos internacionales, ocupación de cargos universitarios a través

de concursos ganados, investigaciones de calidad realizadas, etc. Se consideraban a sí mismos *intelectuales* o *investigadores*.

A su vez, estos actores del campo intelectual de la educación también se pronunciaban en contra del modelo económico que el gobierno utilizaba, al considerar que las políticas económicas vigentes repercutían fuertemente en el sistema escolar, deprecando el salario docente y generando mayores brechas en los sectores de bajos ingresos.

Dentro de este perfil intelectual se puede ubicar a Emilio Tenti Fanfani, intelectual que ha analizado desde principios de los años 80 el campo de la investigación en educación (Tenti Fanfani, 1984 y 1988) y los usos que el conocimiento tiene dentro de él (1993a).[249] En sus intervenciones, buscaba salvaguardar el desprecio a la capacidad teorética del intelectual, dentro de un contexto en el cual el mercado y sus aperturas provocaban la aparición de otro tipo de lógica profesional. Subyacían, entonces, dos cuestiones: *cuál era el valor del conocimiento en sí y por sí mismo*, y también *por quiénes estaba hablando el intelectual* o *quienes* podían estar *siendo hablados* por él. Según Tenti Fanfani, era necesario aceptar la bidimensionalidad del intelectual que se podría sintetizar como *su autoridad*, dada por un lado por su capital específico, y por el otro por *su compromiso* ante las luchas políticas por esos valores a defender. De manera que la política, no se encontraba absolutamente aislada, en tanto en la lógica de investigación la construcción política era relevante.[250] A la vez, no se ponía en cuestión la posibilidad de influencia del saber sobre las políticas ni la pretensión de una neutralidad idealizada. El asunto era si había

[249] Podría ser enmarcado dentro del perfil Intelectual Investigador, desarrollado en el capítulo I. Tenti Fanfani es argentino naturalizado. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo. Obtuvo el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris, 1968-1971). Investigador independiente del CONICET desde 1989 (Instituto de Investigaciones Sociales Gino Germani), Profesor titular por concurso en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y consultor del IIPE-UNESCO (Coordinador del área de Política y Diagnóstico Educativo desde 1999) en su oficina regional de Buenos Aires. Consultor de UNICEF-Argentina (Coordinador del área de Educación. 1989-1999). Investigador a tiempo parcial en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1985-1989). Ha tenido una amplia producción científica publicando numerosos libros, capítulos en libros, compilaciones y artículos. Es miembro del Comité de Redacción de reconocidas revistas.

[250] "La incidencia política del intelectual me parece residir en su contribución a qué problemas se plantea una sociedad y cómo los enfoca. Es a través de de sus interpretaciones de lo real, lo posible y lo deseado que los intelectuales ayudan a configurar el universo cultural del país y, por ende, su horizonte político. (…)Tanto el (buen) intelectual como el (buen) político comparten un objetivo: la autorreflexión de la sociedad sobre sí misma." (Lechner, 1997:35. Paréntesis del autor.)

algunos otros valores por defender, en momentos en los que el intelectual sacaba rédito de su lugar como promotor de la construcción de políticas de Estado.

Es, dentro de este análisis amplio, que Tenti Fanfani retomaba los dos tipos de conocimiento que Brunner consideraba: el de los bienes simbólicos que circulaban entre productores (*objetivado/formalizado*) y el del conocimiento-destreza (*incorporado*). "El viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica es reemplazado por el criterio de utilidad (…). Brunner comprueba y al mismo tiempo consagra este tipo de saber, que en verdad es un saber hacer." (Tenti Fanfani, 2007a:217).[251] De manera que Tenti Fanfani se entroncaba en la tradición del viejo criterio de verdad, vinculada con el rol del intelectual universitario dedicado a la investigación, con un cierto grado de autonomía respecto a las variables político-económicas. Así, volviendo a Bourdieu, consideraba que era posible advertir un cierto antiintelectualismo detrás de esa versión *posmoderna* del binomio teoría-práctica, en tanto "desconoce las condiciones sociales de producción de la teoría como conocimiento de la práctica, distinta del conocimiento-destreza; y no permite pensar y explicar las articulaciones entre estas dos formas del saber, sino que se limita a comprobar y consagrar la hegemonía de un modo de conocimiento [como destreza] sobre el otro." (Tenti Fanfani, 2007a:219).

Entre otras observaciones, Tenti Fanfani cuestionaba la incidencia de las investigaciones demandadas con fines prácticos dentro del nuevo contexto decisional, que dejaban poco espacio para la libertad del consultor/investigador, e incluso trazaban parte de las conclusiones a las que éste debía arribar. "Más allá de los impactos efectivos sobre los procesos decisionales, la mayoría de las veces se trata de trabajos hechos para legitimar políticas utilizando para ello el poder y la autoridad de la ciencia. En estos casos, más que de trabajos científicos, se trata de simples racionalizaciones del sentido común, que muchas veces terminan siendo simulacros que parodian las características supuestas de la cientificidad." (Tenti Fanfani, 2007a:216).

[251] Reeditado en 2007. El original es "Del intelectual orgánico al analista simbólico", publicado en Revista de Ciencias Sociales, Nº1, Universidad Nacional de Quilmas, noviembre, 1994, pp. 19-28.

En efecto para Tenti Fanfani la característica distintiva del científico era su nivel de autonomía (tanto en la elección del objeto de análisis como en el recorrido de investigación) y su responsabilidad ética ante lo producido. “La autonomía quiere decir que el investigador tiene, tanto la capacidad de elegir sus estrategias de trabajo como el derecho a ser evaluado por sus pares y según los criterios que se imponen como legítimos en el interior del propio campo.” (Tenti Fanfani, 1993a:153). De manera que “la desestructuración y baja autonomía relativa hacen que los criterios de la producción (qué se investiga y cómo) y de evaluación de los productos vengan impuestos desde afuera. En general se produce para el cliente (instancias de gobierno, entes financieros de investigación, etc.).” (Tenti Fanfani, 1993a:149).

Ahora bien, para Tenti Fanfani se trataba, por un lado, de la autonomía particular de los individuos, y, por el otro, de la autonomía del campo de investigación en educación. Para este intelectual ambas autonomías, a veces idealizadas (como si un grado de autonomía perfecta fuera asequible) veían su mayor peligro en la intrusión de la política y el mercado como principales moderadores de sus discursos. Así, ponía en tela de juicio la rigurosidad de la producción de conocimiento vinculada a la demanda de los decisores políticos. “Pero él [el político] tiene el poder y no puede mantener con nosotros, los especialistas, una relación de colega. Este es un cliente poderoso, cuyo poder no reside en el saber. Él tiene poder porque tiene un cargo. Existe entonces, una asimetría objetiva entre él y nosotros.” (Tenti Fanfani, 1988:137).

En la coyuntura de la reforma educativa que producía importantes modificaciones en el mercado profesional intelectual, Tenti Fanfani ponía en cuestión las condiciones de trabajo de los investigadores, llegando a sostener: “Las condiciones de trabajo características de este campo conspiran contra el nivel de calidad del producto científico.” (Tenti Fanfani, 1993a:147). Consideraba preciso insistir en el reconocimiento de códigos propios con espacios de validación precisos: el *poder político,* por un lado, y la *autoridad científica,* por otro. El respeto por “la especificidad funcional y la autonomía (siempre relativa) de ambos tipos de prácticas” (Tenti Fanfani, 2007b:259).

Lo que estaba en juego, para Tenti Fanfani, era la seriedad de la ciencia[252], es decir, una tradición de siglos, que podía ser afectada por modos nuevos de realizar el quehacer científico que serían la parodia del trabajo científico. El contexto histórico de aquellos años era, según Tenti Fanfani, el de la apertura de posibilidades, propias de un mercado en expansión, que deterioraba el compromiso, la autonomía y la responsabilidad intelectual. Consideraba que la encrucijada intelectual era tal que: "si se quiere la libertad [la autonomía en el trabajo intelectual] se tiene que pagar el precio de la pobreza (en términos de recursos institucionales, apoyo logístico a la investigación, etc.)" (Tenti Fanfani, 1993b:24).

Desde los años 80 este autor consideraba en sus intervenciones la baja autonomía del campo intelectual de la educación (1988). Algunos años más tarde afirmaba: "no existe un conjunto de reglas de juego o un "código" que regule la competencia entre productores", de modo que "no existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión sea un requisito para el ingreso al campo. De allí la relativa facilidad con que se improvisan investigadores y productores de saberes acerca de la educación. La entrada a este campo depende más del que ingresa que de las condiciones que ponen los que ya están adentro." (Tenti Fanfani, 1993a:149). Para Tenti Fanfani la producción del campo intelectual de la educación no tenía los parámetros científicos esperables y esto, en parte, tenía que ver con el modo en que el conocimiento era requerido. "La lógica de la investigación contratada significa, entre otras cosas, una limitación severa a la necesaria autonomía del trabajo intelectual" (Tenti Fanfani, 1993b:24). La baja estructuración de este campo, para Tenti Fanfani estaba ligada, entre otras cuestiones, a la vinculación con la utilidad, a su vez relacionada con la voracidad de una reforma que precisaba accionar y que, para ello, se valía de agentes con *capital simbólico* y *nombres propios*.

Para Tenti Fanfani todo lo expuesto hasta aquí (la baja estructuración y la pérdida de autonomía del campo, la preeminencia de la utilidad del conocimiento, etc.) producía un cambio rotundo en el papel de los intelectuales. "La expansión de la investigación contratada y el consecuente fortalecimiento del lado aplicado de las ciencias sociales presiden el surgimiento de una nueva categoría de intelectuales,

[252] "El problema mismo de la "cientificidad" de un producto determinado debe ser resuelto mediante el debate que se libra en el interior del campo." (Tenti Fanfani, 1993a:153)

productores culturales de un nuevo tipo, cuya presencia en el campo universitario constituye una ruptura decisiva con los principios fundamentales de la autonomía académica y con los valores del desinterés, la gratuidad y la indiferencia a las sanciones y exigencias de la práctica." (Tenti Fanfani, 1993b:25). Se daban así, para Tenti Fanfani, amenazas "a la autonomía del trabajo intelectual que surgen de las nuevas formas de mecenazgo que se instauran entre artistas y científicos y ciertas empresas económicas." (Tenti Fanfani, 2007:220).

Esa ruptura decisiva con los principios de la autonomía académica, y esas nuevas formas de mecenazgo eran las que estaban en discusión dentro del campo intelectual de la educación. Esto generaba preguntas medulares: qué debía hacer y para quién debía trabajar el intelectual de la educación en ese contexto de reforma.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Reflexiones Finales

Desde los años 60 la Argentina ha sido testigo de cómo los intelectuales luchaban por lograr, entre otras cosas, una mayor igualdad social, redistribución económica, una política que incluyera a los sectores más necesitados y una mayor independencia frente los países denominados *imperialistas*. La figura del intelectual revolucionario durante aquellos años se mostraba como uno de los caminos posibles: si la disputa política no llegaba al objetivo esperado de manera pacífica, debía perseguirse por otras vías (Gilman, 2003). Esto traía aparejado consigo el cuestionamiento respecto a cuál era el papel social que los intelectuales debían ejercer en tiempos de progresiva violencia política. En suma, la pregunta por el *compromiso*.

La universidad, uno de los espacios centrales de la vida intelectual, era no sólo testigo directo sino actor de esa convulsión que agitaba a la sociedad. El auge del medio cultural acompañaba este acelerado ritmo político, lo cual se hacía evidente en empresas editoriales como EUDEBA con récord de ventas en las calles, publicando escritores con fuerte compromiso político como Jean Paul Sartre. En el ámbito educativo, junto con la paulatina profesionalización comenzada a mediados de siglo, se había dado el pasaje de un perfil intelectual humanista a un perfil especialista.

Entretanto, diferentes instituciones de planificación y de investigación del Estado habían sido creadas con el fin de establecer mayor capacidad estatal en un contexto de modernización. Estas instituciones, entre otras, tenían a los especialistas como agentes dedicados a la construcción de expertise estatal. En tanto se iban consolidando estos espacios y se expandían las ideas en torno al proyecto desarrollista, el derrotero intermitente de gobiernos democráticos débiles junto con golpes de Estado —avalados por buena parte de la población civil— conformaban el escenario político de nuestro país[253].

[253] "La superficie de la política argentina, al reiterarse los ciclos de ascenso, crisis y desintegración tanto de los gobiernos constitucionales como de los militares, ha ido adquiriendo una textura de uniformidad en la que, aparentemente, casi el único atributo que distinguió a cada ciclo del anterior fue la mayor intensidad y violencia de las turbulencias políticas. (…) Los distintos actores sociales, en consecuencia, fueron perfeccionando en cada nuevo ciclo su capacidad para hacer naufragar las irrupciones desde arriba." (Cavarozzi, 1983:7)

En el ámbito educativo frente al investigador académico y el experto universitario hacia fines de los 60 comenzó a tener un peso de relevancia la figura del intelectual crítico, en medio de un proceso de movilización y radicalización política. Había que *hacer* en clave de transformación total de la sociedad, de manera que cada vez más los intelectuales comenzaban a tener una participación en la política. Luego de una escalada de violencia política la dictadura militar, iniciada en marzo de 1976, marcaría no sólo el momento histórico más terrible y sangriento que hubiera atravesado el país, sino también la interrupción de muchos de los avances institucionales que se habían logrado en materia intelectual.

La restauración democrática a cargo del gobierno radical estimuló la participación de los intelectuales, generando espacios para aquellos que retornaban del exilio externo, así como para aquellos que se reinsertaban luego del exilio interno. La transición democrática fue produciendo algunas modificaciones en el posicionamiento de los intelectuales, no sólo en nuestro país, sino en gran parte de la región.[254] Así, en América Latina el peso de las ideologías defendidas en los 60 y 70 fue debilitándose, dictaduras mediante, hasta desaparecer, en cierto punto, durante la década de los 90. Estas transformaciones fueron quizás más evidentes en sectores de la izquierda que pasaron de una toma de posición revolucionaria (y en algunos casos *antiintelectualista*) a un discurso que se acondicionaba a una nueva terminología y que recurrían a un cariz específico a la hora de presentarse públicamente.

Respecto a la figura intelectual entre fines de los 80 y 90 Mansilla llega a afirmar: "La mentalidad prevaleciente en numerosos ámbitos intelectuales y universitarios latinoamericanos parece ser mayormente una posición acomodaticia, cortoplacista y oportunista. Las corrientes de izquierda han carecido, por ejemplo, de una visión diferenciada de fenómenos como el mercado y la democracia representativa: pasaron sintomáticamente de un rechazo dogmático a una aceptación oportunista, lo que conlleva la tácita renuncia —jamás lamentada— de la clásica

[254] Al respecto Arrosa Soares expresa que "a partir de la década de los ochenta, las imágenes del intelectual latinoamericano, como conciencia crítica de la sociedad -arquetípica de los años 60-, y como revolucionario -emblemática de los 70-, se fueron apagando, dando lugar al intelectual adaptado a la lógica de lo posible, pragmático y con una actitud de resignación frente al avance del neoliberalismo y al fracaso del socialismo." (Arrosa Soares, 2003:264).

dimensión progresista de igualdad y solidaridad. Se percibe también una carencia en la reflexión acerca de temas éticos, que debería ser una tarea permanente entre los intelectuales." (Mansilla, 2003:26).

Esta consideración extrema y generalista, compartida por otros intelectuales críticos (Follari, 2008; Cano, 1997), no deja de ser sugestiva para reflexionar sobre el verdadero cambio de paradigma que se ha ido gestando en los últimos treinta años en los espacios intelectuales. Cambio que encerraba una dimensión ético-profesional. La tradición del intelectual había estado vinculada con la coherencia en la propia línea argumentativa de pensamiento, con la defensa de ideas valoradas, y con una apreciación de las nociones de justicia y verdad. Estas últimas consideraciones respecto al rol de los intelectuales son las que, para muchos, se habían desdibujado en los últimos años.

Durante la transición democrática buena parte del campo intelectual de la educación convergió en la necesidad de emprender una reforma educativa. En este sentido la decisión de un cambio profundo en la organización y descentralización del sistema educativo no fue la acción *sin cabeza* de agentes ciegos e hiperactivos, sino que intelectuales con capital cultural y simbólico legitimado habían sido quienes habían manifestado esta necesidad durante el Congreso Pedagógico. En los 90, en un contexto político y económico muy diferente, el Estado se valió de numerosos especialistas para gestionar el cambio que se proyectaba. La participación de éstos brindó un perfil de *racionalidad* y cierta legitimidad a las decisiones políticas.[255] Actores del campo de producción de conocimiento se fueron acercando cada vez más al de la gestión de la política educativa. lo cual coincidió con ciertas modificaciones en el perfil de los productores de conocimiento, así como en la demanda y utilización de esos saberes.

A este respecto, en un análisis posterior a la década reformista, Guillermina Tiramonti expresaba que hubo "un discurso que marcó un antes y un después en la relación, producción y utilización del conocimiento en materia de ciencias sociales y

[255] Sarfatti Larson (1988) destaca la relevancia que le da la politica a la intervención de los expertos para legitimar su acción (aún cuando se sepa de antemano que no se va a llevar a cabo lo que el experto sugiera).

específicamente en educación. A partir de los 90 asistimos a la aparición de un intelectual que ya no se define por su capacidad crítica sino por la utilidad de sus saberes para viabilizar la transformación desde el Estado." (Tiramonti, en Palamidessi et al., 2007:14). Para Tiramonti, durante aquellos años, la noción de utilidad instrumental (*política* y, en ocasiones, también *de mercado*) primó por sobre la capacidad intelectual crítica autónoma de producir conocimiento. En efecto, consideraba que "es interesante y crucial este cambio: ya no se trata de una esfera autónoma que produce un saber determinado sobre la realidad que puede ser o no ser utilizado en la tarea de gobernar, sino del reclamo de un saber cuya producción se justifica por su utilidad en la esfera del gobierno, por su capacidad de ser instrumental a las necesidades de gobernar" (Tiramonti, en Palamidessi et al., 2007:15). Desde su perspectiva de análisis, durante el período de la reforma, la cientificidad se vio atravesada y amenazada por su vinculación operativa inmediata con la gestión política. Esto producía fuertes tensiones dentro del campo intelectual de la educación respecto al posicionamiento de sus integrantes.

En efecto, en aquella década la reforma produjo un efecto de afluencia de intelectuales y expertos (muchas veces contratados por organismos internacionales) en el Estado nacional, en los Estados provinciales, y en ONGs. Todo esto estaba acompañado por una bonanza económica, que en la cartera educativa provenía, en parte, de las asignaciones que el Estado tenía por la firma de préstamos internacionales. Como fue descripto, la efervescencia del espacio intelectual educativo generaba críticas, especialmente focalizadas en el rol que la cientificidad pasaba a tener si ésta era puesta a disposición de determinadas coyunturas (de mercado y políticas), sin atender a ciertos mecanismos mínimos de regulación. Así, se produjeron cambios que repercutieron en la (re)configuración del papel de los intelectuales, expertos y especialistas en educación. *Saber para hacer* se transformó en una de las habilidades demandadas para poder llevar a cabo la transformación educativa. En busca de nuevas formas de legitimación, para denominar a este nuevo papel que los intelectuales asumían se utilizó un término impreciso: *analistas simbólicos* (Brunner, 1993) devenido, para otros, en *intelectuales reformadores* (Braslavsky y Cosse, 1996). A estos intelectuales algunos de sus pares, que se reconocían *críticos*, los llamaron *conversos* (Cano, 1997), mientras que otros, haciendo referencia al cambio de lógicas profesionales, hablaban de *intelectuales fashion* o *pedagogos de mercado*

(Narodowski, 1997). Se dieron así, posicionamientos encontrados, con diversos matices, a favor y en contra del proceso reformista y del cambio que se producía en la lógica de trabajo de los especialistas del campo intelectual educativo. Ante esto, los intelectuales del ámbito educativo expresaron sus diferentes posturas a fin de explicitarlas y darles mayor legitimidad.

Para algunos autores, el nuevo papel de los intelectuales estaba vinculado con las políticas económicas neoliberales en la medida que el analista simbólico "actúa, y más aún, su existencia quizás sólo sea pensable bajo las condiciones de una racionalidad política neoliberal. Justamente esta racionalidad política es la que viene imprimiéndole su tonalidad a los procesos de "desconversión de lo social"." (de Marinis, 2009:60. Comillas del autor). Así, no pocos actores expresaron su oposición y procuraron deslegitimar el cariz que el trabajo de estos *conversos* tomaba en torno a la reforma educativa. Éstos intelectuales críticos consideraban que la reconversión estaba dejando de lado la legitimidad del valor científico del investigador educativo, en pos de perseguir las necesidades más inmediatas de la política y del mercado. Justamente respecto a la posición de quienes consideraban necesaria una cierta distancia autónoma frente a la política, de Marinis sostiene: "El "científico puro" de base universitaria puede (o no) tener registro de la inmensa politicidad de su tarea y de los efectos propiamente políticos que ésta puede producir. Pero, en líneas generales, no es ése su fuerte, ni tampoco es prioritariamente evaluado y reconocido por lo que pueda llegar a hacer en tanto sujeto político. De tal forma, su distanciamiento formal de la arena de la política es en cierto modo aproblemático, y cada vez que la politicidad de su accionar se hace evidente, se tolera que ella se realice sólo en nombre de los compromisos personales o ciudadanos del científico, pero nunca poniendo en juego el compromiso (intrínseco al campo de la ciencia) con el elevado valor de la "búsqueda de la verdad"." (de Marinis, 2009:66. Todas las comillas del autor).

Sin embargo, no fue la vinculación con la política la única cuestión. Durante la efervescencia reformista de los 90, gran parte del trabajo de los especialistas en educación estuvo signada por el pluriempleo, con la consiguiente modificación de sus lugares de pertenencia, y estuvo al servicio de distintas sedes de gobierno (ministerio nacional y provinciales), ONGs, organismos internacionales, etc. Esto produjo modificaciones en su posicionamiento, en tanto en esos espacios el saber solicitado

estaba vinculado con una demanda explícita: un Estado en situación de reforma acelerada que precisaba insumos para legitimar decisiones. De hecho, ese Estado era un actor muy poderoso en su rol como promotor de la transformación. Tiramonti considera que durante esos años el Ministerio "ha convocado a reconocidos especialistas con gran capacidad para operar técnicamente las líneas políticas que se desprenden del nuevo paradigma. Ha generado así un Estado hiperactivo en la producción de propuestas de acción y la resolución de los problemas técnicos que de ellas se derivan, que permite una construcción centralizada de la agenda pública del área Educación." (Tiramonti, 2001:26).

De modo que la planificación e implementación operativa de las diferentes líneas o programas de la reforma era realizada, sobretodo, a través de consultorías encomendadas a especialistas que se encontraban en posiciones de gestión o que eran contratados temporalmente. Este nuevo mercado revelaba un movimiento novedoso, acompañado por un presupuesto generoso que, en parte, era utilizado para el pago de abultados honorarios de consultoría. Quizás por ello la idea de *oportunidad* fue recurrente en algunos intelectuales: en Brunner (1993) y posteriormente en Braslavsky y Cosse (1996), que ponían un énfasis especial en el nuevo espacio que la política y el mercado profesional abrían para mostrar su autoridad científica (Bourdieu, 2000a) ante las reformas del Estado. Aquí parecía haber una dinámica que producía cierta dependencia del Estado ante estos *intelectuales reformadores*, que por algunos podía ser leída como *perversa*[256].

Parte de lo inusual de aquellos años era que gran parte de los intelectuales y especialistas que se incorporaban a la gestión educativa no tenían reconocidas credenciales partidarias, lo que quebraba la lógica tradicional dentro de la cual la permanencia en un determinado partido político era la que determinaba el acceso a las diferentes posiciones de gobierno. Así, conformaban, sin identificarse con un color político preciso, un nuevo grupo experto dirigente que no perdía su comunicación

[256] Se pueden recordar aquí las palabras del sociólogo francés: "El mercado de los bienes científicos tiene sus leyes que no tienen nada que ver con la moral. (…) es necesario reconocer como tales las estrategias que, en los universos en los cuales se tiene interés en el desinterés, tienden a disimular las estrategias." (Bourdieu, 1999:87).

fluida con los colegas[257]. De modo que la reforma transfiguró y polarizó el papel de los discursantes (no sólo de los intelectuales)[258] poniendo en cuestión el valor de los saberes tanto frente a su mera utilidad política como frente al mercado (y quienes eran sus receptores: editoriales, docentes, instituciones variadas, etc.). Esto, en un campo intelectual con instituciones cuyas lógicas de prestigio, producción y publicación eran imprecisas, y en el que sus integrantes provenían de diversas disciplinas, constituyendo, como se ha señalado, un espacio con códigos profesionales internos escasamente reglados y dirigido a mercados también diversos.

En este sentido se podrían remarcar tres cuestiones respecto a los cambios que se produjeron en el papel de los intelectuales del ámbito educativo durante los 90 y que influyeron en el campo en cuestión. Ellas son: a) el juego de los intelectuales de la educación; b) la primacía del Estado como espacio profesional; y, por último, c) la pregunta por una comunidad académica de intelectuales en educación.

El juego de los intelectuales de la educación

A lo largo de estas páginas se ha considerado cómo los intelectuales del campo educativo presentaban posturas que se encontraban cruzadas por el Estado y el poder político. A partir de esos diversos posicionamientos, y retomando la teoría de Pierre Bourdieu, pueden surgir algunas cuestiones para repensar respecto a las lógicas internas del juego intelectual.

Si la noción de *habitus* permitía señalar regularidades y percibir diferencias, es posible considerar que eso es justamente lo que pareció volverse impreciso en los 90,

[257] Parece evidente que la política, en tanto espacio de contienda de la *cosa pública* presta seria atención a la acción de los intelectuales y a su disputa en la arena pública. No es posible desterrar esta vinculación. A su vez, el acto intelectual tiene, en numerosas ocasiones, un cierto posicionamiento político, aunque su actividad no se deba regir principalmente por esos criterios. De modo que "(…) la actividad del intelectual no se confunde con la actividad del político, aunque el objeto del pensar y del actuar sea el mismo: la política." (Quiroga, 2003:202)

[258] Respecto a los discursos/fuerzas en pugna durante los 90 vagamente podríamos marcar los gremios, la universidad pública y ciertos intelectuales, enmarcados con algunos planteos afines, y la política ministerial, agentes del mercado y otros intelectuales con ciertos enfoques similares. Sin embargo estas fuerzas eran de diferente calibre. Había dominantes y dominados. En efecto, la Carpa Blanca podría ser considerada como una estrategia prolongada de subversión de la lógica de poder del campo educativo en sentido amplio, que buscaba realizar una transformación de la configuración de las fuerzas que se encontraban en tensión.

paradójicamente, en medio de una gran cantidad de diferencias[259]. De algún modo algunos actores intentaban subvertir, cambiar el orden del juego, orientando el quehacer intelectual hacia una clara vinculación con el saber visto como destreza. De modo que durante aquellos años se tornaba complejo establecer cuáles eran los sistemas de disposiciones generadores de percepción, de apreciación y de acción (Sarfatti Larson, 1989). Para algunos era el Estado el espacio de disputa junto con la posibilidad de acceder a una posición de prestigio e influencia política. Para otros seguía siendo la universidad el lugar central, y para otros era relevante la cercanía con el sector docente. A su vez, se hacía espinoso considerar cuáles eran las determinaciones que ese espacio específico iba teniendo frente al mercado. La dificultad que presentaban los intelectuales para reducir las coacciones externas, junto con la complejidad que implicaba establecer, en medio de aquella *ola*, cuál era la (¿verdadera?) autoridad científica, hacían también difuso establecer *las estrategias político-institucionales de legitimación de los competidores*, así como *cuáles eran las sanciones y restricciones científicas, y ante qué actos se aplicarían* (¿había que publicar más y con mejor calidad, acceder a un puesto ministerial, intervenir en los medios de comunicación, formar grupos de investigación, etc.?). De modo que se desdibujaban los límites del juego intelectual, y perdía fuerza la ya débil lógica interna de consagración de los agentes. En suma, en este contexto, se hacía complejo establecer la ley o el orden que regulaba el juego intelectual[260].

Al mismo tiempo, si para Bourdieu la *illusio* refería al conjunto de motivaciones por las cuales vale la pena ingresar en el juego específico: ¿cuáles eran las motivaciones de los intelectuales *jugadores*: la posibilidad de acceder a realizar consultorías para el Estado, la búsqueda de ciertos parámetros de cientificidad, el posible acceso a posiciones de influencia política y/o a consultorías en organismos internacionales y ONGs destacadas, la venta de libros en el mercado docente, etc.? En este contexto heterogéneo la petición de autonomía intelectual —siempre y cuando se considere que "(…) la autonomía sigue a la profesionalización de un campo

[259] Al respecto, en 1991, la Revista Propuesta Educativa consideraba: "Siempre que parece que comienza a formarse una masa crítica de investigadores y mediadores, políticas inapropiadas tienden a interrumpir el proceso. Las consecuencias de esta situación son predecibles. La investigación educativa no siempre está a la altura de las necesidades e innovaciones tampoco." (Editorial Nº 5, 1991).

[260] Al mismo tiempo el Estado intentaba reglar el sistema universitario montando instrumentos de gobierno, a través de la CONEAU, por ejemplo, con el fin de mejorar los niveles de calidad y profesionalizar el sistema educativo universitario.

determinado, que ya no acepta las regulaciones de otras disciplinas que no sean la específica" (Palamidessi et al., 2007:30)— se veía, por lo pronto, debilitada.

La primacía del Estado como espacio profesional

Es remarcable la relevancia que el Estado ha tenido en la década de reformas. La vinculación con éste y la política ha influido en el nivel de autonomía de los intelectuales y expertos dentro de un campo estructuralmente relacionado con las disputas político-institucionales. Pero esta primacía del Estado no es novedosa, ni tampoco privativa del sector educativo dado que el nivel de afluencia de intelectuales y expertos a posiciones de influencia y decisión política durante esa década fue considerable en diferentes carteras del Estado, como la económica (Camou, 1997). Sin embargo, quizás haya algo destacable, propio de los 90: la masividad con que se dio esa notoria concurrencia de especialistas al sector estatal. De algún modo, esto ponía entre paréntesis el nivel de clasificación y separación respecto del Estado, en tanto éste se transformaba en el primer demandante de conocimiento en pos de la implementación concreta de sus políticas. Era fundamentalmente el Estado, en tanto demandante de conocimiento útil,[261] el espacio institucional en el cual el intelectual de la educación disputaba con sus pares. De manera que era este ámbito, generado alrededor de la reforma sostenida por el Estado, el que regía la producción; y no, el propio campo académico y sus supuestas reglas de competencia y legitimación. La posición ocupada en el Estado se transformaba en el espacio primordial de profesionalización, generando una cierta lógica académica que estaba en pos de un conocimiento útil[262].

Dado que el mercado estatal impulsaba fuertemente el trabajo intelectual, el conocimiento era relevante en tanto era *aplicado*, y se podía medir su nivel de utilidad cotejándolo con las apremiantes necesidades educativas que el Estado asumía. A este

[261] El Estado podría haber sido el espacio de lucha pero desde otro lugar totalmente distinto, en tanto regente de un sistema fuerte de Ciencia y la Tecnología.

[262] Al respecto de Marinis sostiene que "esta apelación al conocimiento útil, eficaz y eficiente resulta especialmente ponderada entre los analistas simbólicos, para quienes el conocimiento es preponderantemente una "destreza", un *know how*, un "conocimiento para", el cual aparece entonces potenciado mucho más desde sus aspectos prácticos que desde su valor puramente representacional o asociado a la "verdad" (o a su "desinteresada" búsqueda)." (de Marinis, 2009:69).

respecto Dussel, Tiramonti y Birgin (2001) consideraban que si “antes se esperaba que los cientistas educativos prescribieran roles y criticaran políticas, ahora se supone que el saber que vale es el “saber hacer” para desarrollar estos nuevos lenguajes y técnicas; en otras palabras las “recetas para el éxito”. La noción de “servidor público”, de “técnico especializado” o aún la del “tecnócrata”, hablan de estos cambios en las condiciones de producción de conocimiento.” (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001:89. Comillas de las autoras).

Esto no era indiferente a la autonomía en tanto la ausencia o presencia de “principios evaluativos de la academia y del gran público también son un rasgo del nivel de autonomía del campo.” (Palamidessi et al., 2007:32). De modo que se producía “un cambio en las fuentes de legitimación y también en las fuentes que definen la agenda de cuestiones a ser tratadas”, dado que era “el campo de la política el que manda y define y son los centros los que están encargados de generar un discurso que sustente el mandato político y lo presente con el ropaje del saber experto. En este caso el mercado político manda sobre el académico” (Tiramonti en Palamidessi et al., 2007:15).

Es enmarcado en este contexto que se daba la emergencia de un “heterogéneo agregado de instituciones que reconocen diferentes fuentes de legitimación referenciadas, a su vez, en públicos diferenciados.” (en Palamidessi et al., 2007:15). El pluriempleo de los expertos insertados en varias instituciones realizando consultorías simultáneas se mostraba como una de las particularidades del campo en aquellos años. Así lo expresa de Marinis: “En efecto, de la mano de los más vastos procesos de flexibilización del mercado de trabajo, que alcanzan a todas las categorías ocupacionales, el pluriempleo resulta la situación más habitual entre los analistas simbólicos. De tal forma, no es en absoluto inusual que una misma persona se desempeñe, por ejemplo, como docente universitario en algunos de los diversos ciclos de complementación curricular para la “reconversión” docente o en alguna de las numerosas ofertas de posgrado que han visto la luz en los últimos años, y a la vez como miembro de un equipo de investigación de un proyecto educativo de un *think tank*, como consultor de un programa de un organismo internacional, como asesor en un tema específico para una empresa editorial, una escuela o un sindicato docente y, por último, pero no por ello menos importante, como personal contratado de forma

temporaria en una dependencia educativa gubernamental, ocupando incluso en ello posiciones de jerarquía." (de Marinis, 2009:88).

Este nivel de pluriempleo, que seguía a la aceleración de una reforma que implementaba cambios rotundos, daba a los intelectuales del campo de la educación de aquellos años, un nivel de movimiento y remuneración profesional sin igual. Así, el mercado, vinculado e impulsado por la reforma educativa, acrecentaba sus demandas frente a un conjunto de intelectuales-expertos desarticulados, que contemplaban por vez primera la bonanza producida por ese volumen de solicitudes.

¿Una comunidad académica de intelectuales en educación?

Al considerar a los intelectuales de la educación durante los 90 es plausible reflexionar sobre *capitales simbólico-intelectuales personales* que se insertaban temporalmente en instituciones, y luego se desplazaban, sin dejar establecido un consistente capital en éstas. Pareciera ser que las motivaciones del *juego científico* no se encontraban dadas por un marco que regulaba el campo. A esto, durante esa década, se le sumaba la profunda escasez de recursos de una institución central, la universidad nacional, en tanto su matrícula crecía con un presupuesto insuficiente, de manera que el trabajo intelectual educativo no tenía una fuerza considerable en esa institución.

Si bien los intelectuales en la tradición se caracterizaban por sus *toques de reunión* (Bauman, 1997), dentro del campo intelectual de la educación presentaban (¿y aún presenta?) una disgregación importante. Esta especie de *atomización* podría ser una de las causas de que los intelectuales y especialistas no tuvieran una clara referencia comunitaria de reglas, parámetros y formatos a seguir, encontrándose dispersos en sus diferentes espacios de consultoría, sin el tutor general —por más lejano que fuera— de una colegiatura fuerte. Es desde esta perspectiva que puede considerarse cierta lógica de aislamiento en donde no queda claro quién es *el otro* para los intelectuales, quién representa la paridad o alteridad competente. Respecto a los analistas simbólicos, de Marinis sostiene: "La contraparte ética de su actuación no es, pues, "la Nación" o "la sociedad", ni tampoco tienen el mayor peso las líneas directrices del organigrama funcional del Estado, ni resultan de la mayor relevancia los

mecanismos de aprobación-reprobación de unos colegas-pares miembros de la misma comunidad. (…) el "otro" con el que el analista simbólico entra en contacto es sobre todo un genérico y diversificado mercado de potenciales consumidores de sus servicios profesionales." (de Marinis, 2009:64).

Sería plausible considerar que la reforma y la lógica de consultorías en el marco de un Estado que se reestructuraba contribuyeron de algún modo a acentuar la parcelación de los intelectuales[263]. Esto era puesto en discusión en el mismo momento en que la reforma se implementaba. Si bien parte de las diferencias entre los intelectuales venían de algunas décadas atrás, muchas de ellas estaban vinculadas con ideas políticas poco reconciliables en medio de una conversión neoliberal y anárquica del aparato estatal. A la vez, se daba un bajo nivel de comunicación respecto a la tradición del campo: un bajo nivel de vinculación con lo pretérito de este espacio, es decir, un escaso intercambio y diálogo con la historia y con los perfiles intelectuales que se habían ido construyendo. En ocasiones parecía que el campo seguía (*¿y sigue?*) aquella lógica de *dejar de lado lo precedente*, tantas veces constatada en las gestiones políticas, y que, desconociéndolo, se reinventaba sin un enlace con lo antecedente. Esto ahondaba su falta de continuidad, y, por ende, su segmentación.

Durante la reforma y posteriormente la debilidad, discontinuidad, escasa trascendencia o, incluso, ausencia de *reuniones científico-intelectuales* se podría vincular con la baja intensidad de discusión teórica y de lectura comprometida de los pares-competidores. Si bien había una efervescencia inusitada dentro del ámbito educativo, la respuesta frente a ella no era de carácter científico. Como afirmaba Bourdieu: "La hipótesis de que los contemporáneos se leen entre ellos es muy arriesgada; y que, al leerse, se comprenden, es todavía más arriesgada (…) si se parte de la hipótesis de que la gente no se lee, se comprenden un cúmulo de cosas que no se comprenden cuando se cree que se leen." (Bourdieu, 1999c:202). Quizás sea posible pensar que una de las problemáticas del campo intelectual de la educación sea la falta de lectura: en tanto confrontación argumentada, reflexiva, con conocimiento y manejo de discursos propios y ajenos. Como expresaba Tenti Fanfani respecto al campo

[263] Analizando esto en su relación con los analistas simbólicos de Marinis sostiene: "El mundo de la política institucional estatal y el mundo de las consultorías conforman a menudo ámbitos animados por lógicas de actuación, principios y valores bien diferentes. Y allí cabalgan los analistas simbólicos, en última instancia, quizás, más que nada leales a sí mismos (ni al aparato burocrático, ni a cierto partido político, ni a la sociedad, ni a ciertos grupos sociales)." (de Marinis, 2009:63)

educativo: “Se escribe mucho, se publica mucha literatura científica acerca de la educación (no sé si se lee tanto como se escribe)” (Tenti Fanfani, 2007c:250). Esta falta de lectura se puede vincular con la carencia en la consideración de lo que se trae (*tradere*), es decir, de lo que se acopia y hace acrecentar el saber de los intelectuales del campo.

₪ ₪ ₪ ₪ ₪ ₪ ₪

La independencia intelectual que evocaban Brunner y Flisfisch (1983), como fue señalado en el primer capítulo, tenía tres aspectos esenciales: *el poder de decisión sobre quién pertenece a determinada comunidad académica, el criterio de evaluación de las producciones intelectuales y los contenidos de éstas.* Durante la década de los 90 en el campo intelectual de la educación estos tres niveles de independencia han sido borrosos. El papel de los intelectuales de la educación se ha encontrado fuertemente influido por el accionar del Estado a través de sus políticas, poniendo en duda su autonomía. Ha sido el Estado el actor con mayor poder de convocatoria en torno a sí y el que mayor capacidad de incidencia ha tenido en la producción de los especialistas.

El torbellino de la reforma produjo alianzas y oposiciones, muchos *papers* y publicaciones, y generó una fuerte expansión del trabajo de los especialistas e intelectuales. Sin embargo, durante aquellos años, los intelectuales del campo de la educación no supieron generar, en medio de semejante transformación, una comunidad académica de pares intelectuales que contara con niveles de discusión teórico-científica de calidad.

Esta es, aún hoy, una asignatura pendiente que debe ser saldada.

Universidad de San Andrés

Referencias Bibliográficas

Academia Nacional de Educación, sitio web www.acaedu.edu.ar, consultado 14 de octubre de 2009.

Aguerrondo, I. (1990) *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Ed. Troquel, Buenos Aires.

Aron, R. (1967) *El opio de los intelectuales.* Buenos Aires, Siglo Veinte.

Altamirano, C. (2001) *Bajo el signo de las masas (1943-1973)* Colección: Historia VI, Buenos Aires, Ariel.

(2007) *Intelectuales. Notas de Investigación.* Bogotá, Norma.

Altbach, P. (1994) *The international academic profession.* Portrait of fourteen countries. Princeton, The CarnegieFoundation for the advancement of teaching.

(2000) *Libertad académica: Realidades y cambios en el ámbito internacional.* Revista perfiles educativos nº 88. México. Versión digital disponible en www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html consultada el 3 de mayo de 2008.

(2001) *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo.* Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Angel, R. (1992) *Rebeldes y Domesticados Los Intelectuales Frente Al Poder*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

Argumedo, Alcira: *Cátedras Nacionales: una experiencia en la Universidad* en Envido Nº 3. l97l. Buenos Aires.

Arrosa Soares, M. (2003) *Intelectuales latinoamericanos: ayer y hoy*, en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Ediciones Homo Sapiens, Rosario.

Banco Mundial (1999) *Desafíos para la nueva etapa de la reforma educativa en Argentina*. Washington: The World Bank.

Barry L. (2005) *La transferencia de los servicios educativos*. Buenos Aires, Nuevo Hacer.

Bauman, Z. (1997) *Legisladores e intérpretes*, Bernal, UNQUI.

Beccaria, A. y Goldfarb, L. *Algunos comentarios sobre el campo de la sociología, a partir de la inserción de los sociólogos en el ámbito estatal.* Trabajo presentado para las V Jornadas de Sociología, realizadas en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, entre 11 al 16 de Noviembre de 2002. Versión digital disponible en www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich2/taller.htm, revisada el 5 de marzo de 2009.

Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo global.* Madrid, Siglo XXI.

Benda, J. (1974) *La traición de los intelectuales.* Buenos Aires, Efece.

Universidad de San Andrés

Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona, El Roure.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (en prensa). *Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en la Argentina, e*n: E. Bohoslavsky y G. Soprano (eds.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Boucher, S. y M. Royo (2009) *Les Think Tanks, Cerveaux de la guerre des idées*. Paris, Éditions du Félin.

Boudon, P. y Bourricaud, F. (1993) *Diccionario crítico de sociología*, Buenos Aires, Edicial.

Bourdieu, P. (1999a), *Sobre el poder simbólico* en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.

(1999b) *Los intelectuales y los poderes* en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.

(1999c) *¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault* en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.

(1999d) *Una revolución conservadora en la edición* en *Intelectuales, política y poder,* Buenos Aires, Eudeba.

(1999e) *Campo Intelectual y Proyecto Creativo*, versión digital en www.cimat.mx/~skater/jmunozd/bordieu2.htm

(2000a) *El campo científico* en *Los usos sociales de la Ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.

(2000b) *Los usos sociales de ciencia. Por una sociología clínica del campo científico* en *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Bourdieu, P. y L., Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva.* México, Grijalbo.

Bourricard, F. (1990) *Los intelectuales y las pasiones democráticas*. México, UNAM.

Braslavsky, C. *Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995.* Propuesta Educativa. Nº14, ago. 1996. pp. 6-14.

Braslavsky C. y G. Riquelme, (comp.) (1984) *Propuestas para el debate educativo* de *1984*. Buenos Aires, CEAL, Biblioteca de Estudios Políticos.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL, Documento Nº 5, Santiago de Chile. Versión digital consultada en junio 2009 disponible en http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal/Publicaciones/PREALDocumentos/&Archivo=cosse5.pdf

Brunner, J.J. *Los intelectuales: esbozos y antecedentes para la constitución del campo de estudios*. Documento de trabajo, Programa FLACSO-CHILE, nº135, marzo 1982.

Universidad de San Andrés

La función utópica de los intelectuales, en Arrosa Soares, M. (1983) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*, Porto Alegre, Editora da Universidade y CNPq.

Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento Intervención en el Seminario "La Investigación Educacional Latinoamericana", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio de 1993. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad. Versión digital disponible en http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf consultada en mayo 2009, revisada el 4 de febrero de 2009.

(1997) *Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas*. Ponencia con motivo de la celebración del 40 aniversario de la FLACSO. Revista *Crítica Cultural*, Santiago de Chile, noviembre de 1997. Versión digital disponible en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Crepusculo_publicadoUAndes_Col.pdf revisada el 3 de julio de 2008.

Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1977) *Los intelectuales: razón, astucia y fuerza*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile, FLACSO.

(1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, FLACSO.

Brunner, J. J. y G. Sunkel (1993). *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile, FLACSO.

Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Camou, A. *Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los proceso de reforma económica en América Latina*, en Nueva Sociedad, Nº152, Nov.-Dic. 1997, pp.54-67.

Hay que estudiar a la gente, en Cuadernos del CISH Nº 15/16, Primer y segundo semestre de 2004, pp. 205-220, Buenos Aires, Prometeo.

Cano, D. (1985) *La educación superior en Argentina*. Flacso-Cresal/UNESCO. Buenos Aires.

Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor, en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM y NOVEDUC.

Carli, S. (2008) *El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible.* 2008. Publicado en Da Porta, Eva y Saur, Daniel (coord) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades.* Comunicarte. Córdoba, 2008. Versión digital consultada en diciembre de 2009 disponible en http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com/2009/08/area-de-investigacion-en-pedagogia_8846.html

Carlino, F. *Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, 1993, año II, Nº3, Miño y Dávila, pp. 48-58.

Cavarozzi, M. (1983) *Autoritarismo y democracia (1955-1983).* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (Fundación Gobierno y Sociedad) y Fundación Grupo Sophia. Coord. Repetto, F. *Transferencia educativa hacia las provincias en los años ´90: un estudio comparado*. Documento 57, Octubre de 2001. Disponible en burbuja.udesa.edu.ar/departamentos/economia/mariano_tommasi /cedi/dts/dt57.pdf

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile, UNESCO.

CINCECYT (1986) *El peronismo participa del Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, s.e.

Cirigliano, Gustavo. (1973) *Universidad y pueblo, planteos y textos.* Buenos Aires, Librería del Colegio.

Cirvini, S. (2004) *Nosotros los arquitectos*. Zeta, Argentina

Club de Cultura Socialista. *Club de Cultura Socialista* en Punto de Vista, Dic. 1984, Año VII, Nº 22, Buenos Aires.

Cocorda, E., *La descentralización educativa en Argentina: un aprendizaje difícil. El caso de la Provincia de Córdoba entre 1989 y 1992*, FLACSO, Mimeo. Este texto ha sido editado bajo el título *La descentralización educativa en Argentina. El caso de la provincia de Córdoba entre 1989 y 1992*, *CIDE-PREAL*, julio 1999.

Comisión Honoraria de Asesoramiento (1988) *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Coraggio, J. L. *Economistas y educación* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, CEM y NOVEDUC.

Coser, L. (1968) *Hombres de ideas: El punto de vista de un sociólogo.* México, FCE.

Cueto, S. *Información empírica y desarrollo de políticas educativas en América Latina.* GRADE. Trabajo preparado para la Reunión del Diálogo Regional en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. Octubre, 2005

Decibe, S. *Una reforma estructural y sistémica de la educación ocupará varios periodos de gobierno.* Revista APORTES, año 7, N° 15, otoño 2000.

de Ipola, E. y J. Portantiero. *Crisis social y pacto democrático* en Punto de Vista, Agosto 1984, Año VII, Nº 21, Buenos Aires.

De Lella, C. y Krotsch, C.P. (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana.

de Marinis, P. (2009) *Los saberes expertos y el poder de hacer y deshacer 'sociedad'*, en Gabriel Gatti, Benjamín Tejerina e Iñaki Martínez de Albéniz, *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Díaz, M. (1995) *Aproximación al campo intelectual de la educación*, en Larrosa, J. (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

Dussell, I., G. Tiramonti y A. Birgin (2001) *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina*, en Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los ´90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO/Temas.

Engelman, A. y L. Zapata. (2002) *Los analistas simbólicos: el poder de los saberes expertos.* Trabajo presentado para las V Jornadas de Sociología, realizadas en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, entre 11 al 16 de Noviembre de 2002. Disponible en www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich2/taller.htm. Revisado en noviembre 2009.

Fernández Lamarra, N. (2002), *Veinte años de Educación en la Argentina. Balance y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Follari, R. (2008) *La selva académica*. Rosario, Homo Sapiens.

Furlán, A. y M. Pasillas *Investigación y campo pedagógico*. Revista Argentina de Educación, Año XI, Nº20, Octubre de 1993.

Galarza, D. (2007) *Investigación educativa y políticas educacionales. Tendencias, políticas y debates.* Tesis de Maestría en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, no publicada.

Gibbons, M. et al. (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona, Pomares-Corredor.

Gilman, C. (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ginsburg, M. y Gorostiaga J. (2005), Las *relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: Repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo, Revista Española de Educación Comparada*, 11.

González G. (2010) *La territorialización de las políticas públicas. Un estudio acerca del rol de los sistemas regionales de Educación Superior en la Argentina.* Revista de Política Educativa, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Número 4, en prensa.

Gouldner, A. (1979), *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Madrid, Alianza.

Gramsci, A. (2000) *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Guiddens, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

Gutiérrez Serrano, N. (coord.) (2009) *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México, D. F., Plaza y Valdés.

Gvirtz, S. (2005) *Cecilia Braslavsky: la construcción del campo pedagógico en la argentina democrática,* en *Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky,* Revista Perspectivas Nº 136, Dossier.

Hilb, C. *Conceptos de lo político* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación,* Buenos Aires, CEM y NOVEDUC.

Hobsbawm, E. (2001) *Historia del siglo XXI*. Buenos Aires, Plantea/Crítica.

Hollensteiner, S. *Los intelectuales de izquierda, la política y la transición democrática en Argentina y Brasil,* en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens.

Krotsch P., Camou A. y Prati M., (2007) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina, Buenos Aires, Prometeo.

Lagares Barreiro, P. y J. Puerto Albandoz (2001), *Población y muestras. Técnicas de muestreos*. Management Mathematics for European Schools. Versión digital disponible en http://optimierung.mathematik.uni-kl.de/mamaeusch/veroeffentlichungen/ver_texte/sampling_es.pdf , revisada el 4 de octubre de 2009.

Larson, M. S. (1988) *El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología,* Revista de Educación Nro. 255, CIDE, Madrid.

(1989) *Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo,* en Revista de Educación Nro. Extraordinario, CIDE, Madrid.

Latapí, P (2008) *¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?* Revista electrónica de Investigación educativa, vol. 10, Nº 1.

LCSHD. Paper Series Department of Human Development, Latin America and Caribbean Regional Office, (1999) *Desafíos para la nueva etapa de la reforma ediucativa en Argentina,* Washington, D.C. Versión digital disponible en http://wbln0018.worldbank.org/lac/lacinfoclient.nsf/f8133e7e6857f4998525694f0045d2ba/dd43a09e5e30099d8525693100031b70, revisada el 3 de marzo de 2009.

Lechner, N. (1997) *Intelectuales y política*: *nuevo contexto y nuevos desafíos*, en *Los intelectuales los dilemas políticos en el siglo XX*. México, FLACSO-Triana.

Maffei, M. (1997) *Sobre la situación de los docentes en la Argentina*, en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación,* Buenos Aires, CEM y NOVEDUC.

Mannheim, K. (1966) *Ideología y utopía. Introducción a la Sociología del Conocimiento*, Madrid, Aguilar.

Mansilla, H.C.F.. (2003) *Intelectuales y política en América Latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental* en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens.

Marletti, C. (1994) "*Intelectuales*", Norberto Bobbio, et al, *Diccionario de Ciencia Política*, México, Siglo XXI.

Márquez, A. (1995) *La quiebra del sistema educativo argentino: política educacional del neoconservadurismo*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Marsal, J. *Los intelectuales latinoamericanos y el cambio social*, en Desarrollo Económico, Vol. 6, N°22-23, julio-diciembre 1966.

Martínez, A. *Lecturas y lectores de Bourdieu en la Argentina.* En Prismas. Revista de Historia Intelectual, 11 (2007).

Miceli, S. voz: *Capital cultural* en Altamirano, C. Director (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura.* Buenos Aires, Paidós.

Morduchowicz A. *El financiamiento educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales*, IIPE-UNESCO, Bs. As., 2002. Versión digital www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129504s.pdf

Narodowski, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada.* Buenos Aires, Novedades educativas.

Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad, en Revista Propuesta Educativa, Nº 17, Buenos Aires, FLACSO/Novedades Educativas, 1997.

Neiburg, F. (1998) *Los intelectuales y la* invención *del Peronismo. Estudio de antropología social y cultural.* Buenos Aires, Alianza.

Neiburg, F. y M. Plotkin (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina.* Buenos Aires, Paidós.

O'Donnell, Guillermo (1982). *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Ong, W. (1996) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, FCE.

Ory, P. y J-F. Sirinelli, (2007) *Los intelectuales en Francia*. Valencia, Prensa Universitaria.

Oszlak, O. (1999). *De Menor a Mejor: El Desafío de la "Segunda" Reforma del Estado.* Nueva Sociedad, Caracas, No.160, Marzo-Abril, 1999. Versión digital disponible http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds_material/OSZLAKmenorymayor.pdf, revisada el 2 de diciembre de 2009.

(2000) *El mito del Estado mínimo: Una década de reforma estatal en Argentina*. Trabajo presentado al V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública en el panel "Reforma del Estado: Equidad y Gobernabilidad".

Pagano, A. y Rodríguez, L., *Críticas a la Reforma Educativa: los sindicatos docentes.* Crítica Educativa. , v.II, n.2, 1997.

Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comp.) (2007) *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

Palamidessi, M. *Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina.* Conferencia dictada en la UNAM, México D.F., mayo 2010.

Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Coquena.

Petras, J. *Intelectuales en retirada*, en Revista Nueva Sociedad Nro. 107. Mayo-Junio 1990, pp. 92-120.

Pico J. y Pecourt J. *El estudio de los intelectuales: una reflexión.* Revista española de investigaciones sociológicas, 2008, nº123, pp. 35-58.

Puiggrós, A. (1979) *La universidad argentina I y II*, en Revista *Controversia* Año 1, Nro. 1 y 2. Octubre. México. Reeditado bajo el título *Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-1974* en *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1986). Buenos Aires, Galerna.

(1997a) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna, Buenos Aires.

La educación básica y media, en la argentina de comienzos del siglo XXI. Revista APORTES, año 7, N° 15, otoño 2000.

Quiroga, H. (2003) *Intelectuales y política en la Argentina. Notas sobre una relación problemática*, en Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla (2003) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario, Homo Sapiens.

Rabotnikof, N. (1997) *El sentido de la ciencia y la tarea de los intelectuales*, en *Los intelectuales los dilemas políticos en el siglo XX*, México, FLACSO-Triana.

Reich, R. (1993) *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Buenos Aires, Vergara.

Revista Contorno. *Terrorismo y complicidad*, Nº 5/6, septiembre de 1955.

Revista Argentina de Educación. *Editorial*. Año I, N°1, julio de 1996. Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. Año X, N°18, setiembre de 1992. Buenos Aires.

Editorial. Año X, N°17, abril 1992. Buenos Aires.

Editorial. Año XII, N°22, diciembre de 1994. Buenos Aires.

Revista Crítica Educativa. *Editorial*. Año II, N°3, diciembre de 1997. Buenos Aires.

Revista Propuesta Educativa. *Editorial*.Año II, N°2, mayo 1990. Buenos Aires.

Editorial. Año III, N°5, agosto 1991. Buenos Aires.

Editorial. Año VII, N°14, agosto 1996. Buenos Aires.

Editorial. Año VIII, N°16, julio 1997. Buenos Aires.

Said, E. (1996) *Representaciones del intelectual*, Buenos Aires, Paidós.

Universidad de San Andrés

Sarlo, B. *Los intelectuales en los mil días de la democracia*, en La Ciudad Futura, Nº2, 1986. p. 5.

Intelectuales: ¿escisión o mimesis? Punto de vista, año VII, Nº25, 1986, p. 1-6.

(2001a) *La batalla de las ideas (1943-1973).* Buenos Aires, Ariel Historia VII.

(2001b) *Las refundaciones de la universidad*. Diario La Nación, Domingo 30 de septiembre de 2001. Versión digital disponible http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=210585, revisada el 20 de octubre de 2009.

Sartre, J-P. (1945) *Les Temps Modernes*, Nº1. Disponible en www.jpsartre.free.fr

Sautu, Ruth. (2003) *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Buenos Aires, Lumiére.

Sautu, R., P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Shils, E. (1974) *Intelectuales* en David Sills, Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales, Madrid, Aguilar.

(1976a) *Los intelectuales en los países en desarrollo.* Buenos Aires, Tres tiempos.

(1976b) *Los intelectuales y el poder*. Buenos Aires, Tres tiempos

(1981) *Los intelectuales en las sociedades modernas.* Buenos Aires, Tres tiempos.

Sigal, S. (1999) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur.

Sigal, S. y O., Terán (1992) *Los intelectuales frente a la política*, Punto de Vista, 42: 42-48.

Stehr, N. *Le savoir en tant que pouvoir d'action* en Sociologie et sociétés, vol. 32, Nº1, 2000, p. 157-170

Suárez, D. (2005) *Conflicto social y protesta docente en América Latina. Estudio de caso: el conflicto docente en Argentina (1997-2003)* Buenos Aires, LPP.

Suasnábar, C. (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina. 1955-1976.* Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

(2007) *Intelectuales-funcionarios y organismo internacionales en tiempos de dictaduras: del desarrollismo a los "estilos de desarrollo" en educación.* Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericano. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana. Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007

(2009a) *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años.* Ponencia presentada en el Seminario *Elites intelectuales y foramción del Estado* realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.

Universidad de San Andrés

(2009b) *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Sede Argentina, no publicada.

Tarcus**,** H. *La izquierda ante el asalto a la modernidad*, en Revista Utopías del Sur, Nº 2, verano 1988-89, Buenos Aires.

Tcach, C. (1996) *Radicalismo y dictadura* en *A veinte años del golpe: con memoria democrática*. Rosario, Homo Sapiens.

Tenti Fanfani, E. (1984) *El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis*, en Alicia de Alba recopilación y presentación, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias,* México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, 1987, p.379.

(1988) *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*, en Curso de Metodología de la investigación en ciencias sociales. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Rosario (125-149).

(1991) *Las Ciencias Sociales en la Universidad*, en *Espacios*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, Nª 10, nov.-dic.1991.

(1993a) *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad.* Buenos Aires, UNICEF/Losada.

(1993b) *Reflexiones y provocaciones (A propósito de un estado de conocimiento)*. En *Pistas Educativas,* Año 12, No. 70, julio-agosto 1993, Celaya (México), pp. 21-27.

(1994) *La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron*, en Torres, A. y G. González Rivera *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Ediciones.

(2000) *"La educación básica y la "cuestión social" contemporánea. (Notas para la discusión)"*, IIPE- Buenos Aires, versión digital consultada el 02/01/08 en www.iipe-buenosaires.org.ar

(2007a) *Del intelectual orgánico al analista simbólico* en *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

(2007b) *Investigación y política educativa: el diálogo necesario*, en *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

(2007c) *Investigación y política educativa: el diálogo necesario*, en *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Terán, O. (1991) *Nuestros años sesentas.* Buenos Aires, Puntosur.

(2004) *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Universidad de San Andrés

Thompson, A. (1994) *Think tanks en la Argentina. Conocimiento, instituciones y política.* CEDES, Buenos Aires, Argentina. Versión digital disponible en http://168.96.200.17/ar/libros/argentina/cedes/thom1.rtf, revisada el 14 de diciembre de 2009.

Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los ´90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO/Temas.

Torres, C. A. *Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana. Entre la crítica y la utopía*, Revista Iberoamericana de Educación Nro 48, 2008, pp. 207-217 Disponible online: http://www.rieoei.org/rie48a10.pdf

Trombetta, A. M.; García de Fanelli, A.M.; Kent Serna, R.; Álvarez Mendiola, G. y Ramírez García, R. (2001) *Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México.* México, ANUIES; CEDES.

Vilas, C. *Sobre cierta interPretasción de la intelectualidad latinoamericana*, en Revista Nueva Sociedad Nro. 107. Mayo-Junio 1990, pp. 121-130.

Weber, M. (2001) *El político y el científico*. Madrid, Alianza.

Zola, É. (1897) *J'accuse.* Versión digital, revisada el 20 de junio de 2009, disponible en www.analitica.com/BITBLIO/zola/j_accuse.asp,.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés