

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Una mirada sobre los intelectuales en educación en la Argentina (1955-1976).**

Nicolás Isola.

Cita:

Nicolás Isola (2011). *Una mirada sobre los intelectuales en educación en la Argentina (1955-1976)*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/804>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**JORNADAS DE SOCIOLOGÍA UBA**  
**MESA 69: SOCIOLOGÍA DE LAS ELITES**

**Título: Desarrollo y profesionalización de los intelectuales de la educación en la Argentina (1955-1976)**

NOMBRE: ISOLA, NICOLÁS JOSÉ

BECARIO CONICET - FLACSO

E-MAIL: [nicolasjoseisola@gmail.com](mailto:nicolasjoseisola@gmail.com)

**Resumen**

Esta ponencia se introduce en el campo intelectual de la educación en la Argentina, realizando una descripción de *tipos intelectuales* del campo intelectual de la educación argentino entre los años 1955 y 1976.

Para ello se realiza una revisión del marco político-institucional y de los vaivenes de la universidad pública durante esas décadas. Se observan los cambios en ese campo, haciendo hincapié en la paulatina institucionalización atravesada por el debate ideológico, en un ambiente de paulatina radicalización política que concluye con la feroz dictadura.

Se concluye con un análisis sobre el grado de institucionalización del campo intelectual de la educación en aquellos años y su posible consideración desde el presente.

Palabras claves: intelectuales – profesionalización – campo intelectual – especialistas - educación

**Introducción: *Intelectuales y profesionalización***

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 manifestaron 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<sup>1</sup>. 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<sup>2</sup>.

Los estados modernos demandaban 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 estaba 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, 1976).

La educación masiva en todos los niveles, nuevo gran mercado de profesionales educativos, acrecentaba 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 iba demandando más y más especialistas en las carteras públicas y en el mercado privado. Mediaba 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, 1996) o *consumidores* (Shils, 1976) de la producción intelectual. Si la economía se fundamentaba 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. 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.

Como señala Sarfatti Larson, (1988 y 1989) la emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones) conllevaba a la profesionalización e institucionalización de áreas de conocimiento académico-disciplinar. Para éstos se requerían saberes, calificaciones y titulaciones específicas. Quienes ocupaban esas posiciones reivindicaban el control y la regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos que era utilizado por muchos de ellos para ejercer posiciones de influencia.

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 (Bourdieu, 2000).

En esta lógica modernizadora ingresaron, a mediados del siglo pasado, las Ciencias Sociales en la Argentina y gran parte de América Latina. Entre otras instituciones, la universidad sería, un reflejo de este movimiento. 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 ha sido el que mayores niveles de institucionalidad, masificación y visibilidad ha logrado<sup>3</sup>. Es tal su preeminencia en cuanto a la formación de los intelectuales que Coser señala que “algunos escritores han tendido a agrupar bajo el término de “intelectuales”, a todos aquellos que tienen una educación universitaria” (1968, p.9)<sup>4</sup>.

### *Periodización*

Respecto a la profesionalización del campo intelectual de la educación en la Argentina se podrían destacar tres grandes períodos (Palamidessi et al., 2007).

1880-1955: *CONSTITUCIÓN DEL CAMPO Y LOS INICIOS DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD CON UNA FUERTE ACTUACIÓN DEL ESTADO*

1955-1983: *PAULATINA PROFESIONALIZACIÓN ACADÉMICA FUERTEMENTE VINCULADA CON LAS UNIVERSIDADES NACIONALES*

1983 HASTA NUESTROS DÍAS: *DIFERENCIACIÓN Y EXPANSIÓN DEL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN*

En el presente trabajo se toma una parte de ese segundo período (1955-1976). La periodización va desde los comienzos de la profesionalización moderna en educación con la institucionalización de la carrera de ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires, hasta la interrupción que supuso la última dictadura.

Hasta los años 50 la demarcación de un espacio entre la gestión estatal y la universidad era poco diferenciada: era usual que funcionarios del sistema educativo fueran también docentes en la universidad. 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 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<sup>5</sup>.

## **Universidad, política y ciencias sociales (1955-1976)**

En los años 50 el nivel de las Ciencias Sociales de un determinado Estado era sinónimo de poder sobre lo social. Había que hacer ciencia con datos cuantitativos, y no ya ensayística dado que lo opinable ya no servía para organizar la sociedad (esa fue parte de la operación intelectual de Gino Germani).

En la Argentina, en 1955, no eran pocos los que consideraban que el peronismo había despreciado el quehacer intelectual. Durante el gobierno de la llamada Revolución Libertadora se instituyó el concurso para la selección docente, se garantizó la autonomía y se dio lugar a la relación entre la investigación y la docencia. “El golpe de Estado de 1955 impuso desplazamientos y luego otorgó importantes grados de autonomía a la universidad más grande del país, la Universidad de Buenos Aires (...) se promovió la creación de escuelas e institutos de ciencias sociales, editoriales y revistas especializadas, las visitas de expertos extranjeros y las becas para estudios fuera del país” (Beigel, 2010, p.36).

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<sup>6</sup>. 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 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, p.213)<sup>7</sup>.

El desarrollo era convergente 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<sup>8</sup>. 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.

Paulatinamente, en medio de este proceso de diferenciación y especialización de las diferentes profesiones y los centros universitarios que comenzaban a constituir un nuevo tipo de intelectuales, la universidad, y la sociedad toda, era testigo de la radicalización política de sus integrantes (Buchbinder, 2005). 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.

De hecho, los años posteriores fueron de una efervescencia particular dentro de las Ciencias Sociales en la Argentina. Bohoslavsky y Soprano señalan que “los factores que incidieron en ese proceso de renovación se 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, p.11).

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. En junio de 1966, la Universidad de Buenos Aires se manifestaría en contra del golpe militar. Frente a la intervención universitaria del nuevo gobierno hubo renunciadas de grupos de investigación completos, cientos de docentes se exiliaron, y estudiantes y docentes tomaron edificios.

La universidad mostraba una fisonomía diferente respecto a los años anteriores. Aquella renovación que había vivido en el pasado la universidad, incluso en medio de un gobierno militar, era desmantelada por esta intervención militar<sup>9</sup>.

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<sup>10</sup>. 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). “Entre 1973 y 1974, durante el breve y traumático retorno del peronismo al gobierno, se impulsó la apertura el ingreso a las carreras universitarias y se intentó generar una legitimidad democrática para los mecanismos de planificación del desarrollo educativo y social.” (Palamidessi et al., 2011, en prensa). 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, cuya sistematización teórica 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<sup>11</sup>.

Años después Adriana Puiggrós expresaría desde el exilio: “A pesar de sus graves divergencias, la tendencias internas del peronismo coincidían en su caracterización negativista de los intelectuales, subvalorizando el enorme cambio producido en sus mentalidades desde 1955” y estaban de acuerdo también en que “todo proceso institucionalizante no controlado recrearía la cultural liberal/oligárquica. Era necesario, pues, combatir las corrientes pro-autonomistas y autogestionarias y subordinar la universidad al Estado [peronista]. Este expulsaría a las corrientes antagónicas con el país y el pueblo e impondría su concepción” (Puiggrós,1986[1979], p.177). La cuestión de la

intervención de los intelectuales (incluida su participación o no en la lucha armada) y la disyuntiva de la autonomía universitaria seguiría, de allí en más, generando una radicalización que dejaría saldos impensados.

“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, p.2).

## **Desarrollismo, planeamiento y campo intelectual de la educación<sup>12</sup>**

En ese efervescente ambiente universitario se encontraba inmerso el campo intelectual de la educación. En la región, la idea de desarrollo, desde sus comienzos de mano de la CEPAL, aparecía ligada al Estado y a la educación. De modo que el movimiento considerable que se producía en las ciencias sociales por aquellos años inició un proceso de renovación académica-profesional notable, que tenía como principal centro estratégico a la universidad pública. Como señala Beigel: “entre 1960 y 1973, el circuito académico regional vivió un período excepcional de productividad, en el que surgieron teorías y conceptos que contribuyeron a la consolidación de tradiciones sociológicas propiamente latinoamericanas” (Beigel, 2010, p.63).

Entre 1956 y 1958 se habían creado en la Facultad de Filosofía y Letras tres carreras nuevas<sup>13</sup>, la carrera de Psicología y Sociología junto con la institucionalización de la carrera de Ciencias de la Educación —reemplazando a la de Pedagogía—, al mismo tiempo que se daba la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La conformación de esas carreras mostraba como se demarcaba un determinado espacio dentro de las Ciencias Sociales. Eran años de modernización con un Estado que ponía en el avance científico-tecnológico una expectativa antes inusitada. 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.

En materia de producción de conocimiento, entre muchas otras (Beigel, 2010), 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.

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. 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 medias y/o populares. De manera que el planeamiento era central para intervenir en la arena de disputa del futuro educativo<sup>14</sup>.

La reconversión de las carreras de Pedagogía en Ciencias de la Educación, 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, pp.51.56).

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.

### **Perfiles intelectuales en el campo educativo (1955-1976)**

Hasta los años 60 la tradición pedagógico humanística (o también llamada *humanismo clásico*) personificaba la centralidad concedida a la formación integral del hombre frente a las nuevas proposiciones, que con nuevas metodologías y técnicas *podían diluir* el fin de la educación educativa. El perfil *pedagogo humanista* hace referencia aquí a la construcción de un espacio de universalidad intelectual, en contraposición a la paulatina especialización.

En este perfil, cercano a una filosofía de la educación centrada en la formación de hábitos se veía como peligroso el ingreso de una posición empírica que se distanciara de los valores éticos más profundos del quehacer educativo. La integralidad de la educación estaba dada por el crecimiento de las potencias del hombre: la inteligencia y la voluntad.

Dentro de esta tradición se puede nombrar como uno de sus referentes al pedagogo Juan Mantovani de la Universidad de Buenos Aires. 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 la 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). Es un lenguaje *pre-especializado*. Un marco intelectual donde el acento se encuentra puesto sobre los valores espirituales centrales de la sociedad (a lo *Benda*): justicia, verdad, bien. Buscaba la unidad pedagógica defendiéndola de un positivismo que la diversificara en subciencias y de un adoctrinamiento partidista que impidiera la renovación mental del país<sup>15</sup>. En Mantovani la discursividad educativa se encontraba entremezclada con la discursividad política<sup>16</sup>. Ser intelectual implicaba la cuestión de la justicia y por ello involucraba la política.

Ahora bien, 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 y menos opinable. Había que lograr medir el progreso de la realidad. El planeamiento de la educación impregnaba poco a poco el espacio educativo al mismo tiempo que se daba un recambio generacional de jóvenes con aires modernizadores. Se daba en el campo intelectual de la educación una cierta subversión a cargo de recién llegados que buscaban cambiar las reglas de ese espacio: de la tradición especulativo filosófica hacia la especialización. Se pasaba de una visión teórica a una perspectiva que ponía el énfasis en la aplicación de la planificación. En efecto, en el año 1962 en la carrera de Ciencias de la Educación se hacía notar la “temática del macro planeamiento educativo —como parte del planeamiento socio-económico— y la micro planificación didáctica” (Carlino, 1993, p.50).

En este contexto surgía un nuevo perfil sumergido en el auge metodológico compuesto por estos *nuevos*: los *especialistas en educación*. A diferencia de los anteriores, éstos anhelaban intervenir en la realidad, tener una voz en la esfera pública y cerca de las posiciones de influencia política. Este rol era *para la política*, pero no era estrictamente *político*.

El planeamiento “encontraba en el modelo intelectual del “especialista” y en la racionalidad instrumental (rodeada de un aura de neutralidad que brindaba una idea de la ciencia, que está en la base de la crítica al cientificismo), un principio de legitimidad e identidad, que sin resolver la tensión entre actividad intelectual y acción política, posibilitaba un tipo de intervención sobre la base de negar la presencia de esta última” (Suasnábar, 2004, p.57).

Todo esto generaba un mercado técnico profesional: el Estado moderno precisaba estos perfiles para llevar a cabo las diferentes políticas educativas. En el clima de la época, ya no se precisaba tanto aquel pensamiento sobre lo global sino el manejo del sistema educativo, la capacidad de *hacerlo andar* más adecuadamente: el *saber hacer*<sup>17</sup>. Gilda L. de Romero Brest es un ejemplo de

este perfil. 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<sup>18</sup>.

La clave era intervenir en la academia universitaria, en el Estado y sus organismos de planificación desde un saber técnico, pero no estrictamente politizar<sup>19</sup>.

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 adelante diciendo “por su dependencia de la política y la inestabilidad de ese campo, habitual entre nosotros, el sistema educacional carece de la necesaria estabilidad” (1961, p.727, en Suasnábar 2004)<sup>20</sup>.

Se daba una cuestión generacional, ingresantes pujaban por cambiar las lógicas establecidas hasta ese entonces dentro del campo intelectual en educación. Muy lentamente dentro de ese campo se iban conformando instancias institucionales de investigación y producción de conocimiento: actores *ingresantes*, pertenecientes a una nueva generación, iban modificando las especificidades estructurales del juego intelectual, ganando autoridad en la lucha por la profesionalización de sus campos (Bourdieu, P. y Wacquant L., 1995).

Años después, luego del golpe de Onganía y la intervención universitaria<sup>21</sup> (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).

“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, p.197). Su primera directora fue Gilda L. de Romero Brest, acompañada, entre otros, por Gregorio Weinberg, Ana María Babini y Felix Bravo (Suasnábar, 2004). Este centro cobijó a los docentes renunciantes en el 66, críticos frente a la reforma educativa y al papel del peronismo. Ahora sí la pedagogía y la universidad toda estaba —y estaría— vinculada más fuertemente con la política.

La joven 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), integrada por jóvenes egresados de esa carrera en la UBA, dirigida por Juan Carlos Tedesco que contaba con una intensa difusión de las teorías crítico-reproductivistas, de la desescolarización y la educación popular (Palamidessi et al., 2007).

En medio de esa efervescencia podría enmarcarse la labor del CIE (Centro de Investigación Educativa), dirigido por el jesuita Miguel Petty 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 (Suasnábar, 2004). La dimensión política iba ganando cada vez más protagonismo.

Ahora bien, en este contexto de convulsión socio-política tuvo lugar un nuevo perfil intelectual en el campo educativo argentino que se podría caracterizar como *crítico*. Tomás Vasconi podría ser un ejemplo de este perfil, ya que muestra cómo en este contexto de aceleración política decirse *especialista* era tener que pagar el precio de ser visto como insensible ante el compromiso que convenía. “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, p.214)

Muestra de esa fusión entre política y educación, dentro del campo educativo, fue el joven Gustavo Cirigliano<sup>22</sup> miembro de esta generación en transición, quien, formado en el espiritualismo como ciertos pedagogos católicos, Van Gelderen<sup>23</sup> y Zanotti<sup>24</sup>, 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, 2009a, p.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, p.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. Ante los intelectuales *universalistas* entre otras cosas lo que se discutía era la relación con lo real, el pueblo, el peronismo (con la complejidad que éste implicaba) y el nivel deseable de intervención en materia socio-política-educativa<sup>25</sup>. Si para algunos la sociedad sería cambiaba por una educación que brindara dignidad, el pensamiento ya no era la mejor posibilidad para otros, se debía intervenir de otras maneras.

Como se ha desarrollado en otro trabajo (Isola, 2010, p.83) “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,<sup>26</sup> cuya sistematización teórica 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.<sup>27</sup> 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”<sup>28</sup>.

### **La dictadura militar... una profesionalización interrumpida**

El regreso de Perón de España, quien mantenía comunicaciones con el radicalismo, presagió 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 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 un período atroz. La dictadura secuestró, torturó y asesinó clandestinamente a miles de personas. “Al vaciamiento que se producía con las cesantías y desapariciones se sumó una política estructural de reducción de la matrícula” (Bekerman, 2009, p.164).

En relación con la cultura, el Proceso de Reorganización Nacional intervino las universidades y persiguió a intelectuales y artistas comprometidos. También, entre otras medidas, ejerció la censura mediante la quema de libros.

“El CONICET, máximo organismo estatal dedicado exclusivamente a la investigación científica, sufrió procesos de depuración/expulsión de investigadores a través de mecanismos jurídicos (...). Esta obstrucción del espacio académico y científico público arrojó como resultado, además del exilio, el traslado de una cantidad de intelectuales hacia centros e institutos dedicados a la investigación” (Bekerman, 2009, p.152).

Así, los procesos que los años 60 habían activado en torno a la modernización de la universidad 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.

“Durante este período, las administraciones estatales del sector educación expulsaron cuadros técnicos y se fusionaron, reubicaron o desmantelaron organismos expertos (Paviglianiti, 1989). La desaparición, la expulsión y/o el exilio de profesores y el control ideológico fueron los rasgos centrales que asumió el proceso de desestructuración del campo en la universidad. El desarrollo de actividades de investigación, diagnóstico y planificación fue nulo (Kaufmann, 2001)” (Palamidessi et al., 2011, en prensa).

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. Como señala Hebe Vessuri se dio una mentalidad de catacumbas.

“Los centros académicos independientes en este período tuvieron una mentalidad de catacumbas”, que incluía un perfil bajo, poca difusión de los trabajos y temáticas recortadas. Su orientación, dadas las condiciones del contexto, era “privada” en el más estrecho sentido de la privacidad; su trabajo se realizaba en “circuitos cerrados”; su público era la misma comunidad académica marginada” (Vessuri, 1992). México se transformó en el lugar central del exilio del campo intelectual en educación argentino vinculado con el peronismo.

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.” (2001, p.76). En este contexto, el campo intelectual —y el educativo no se salvaba de ello— entraba en una etapa nueva y dolorosa.

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<sup>29</sup> y Juan Carlos Tedesco<sup>30</sup>. 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, 2009b).

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 (Puiggrós, 1986[1979]). 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. Terán lo expresa así:

“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). 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<sup>31</sup>.

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. El exilio interno estuvo compuesto por intelectuales que decidieron quedarse en el país trabajando y reflexionando en diferentes espacios y grupos de estudio<sup>32</sup> y conformando diversas revistas<sup>33</sup>. 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, p.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, 2009b).

### **A modo de conclusión**

Desde los años 60 la Argentina ha visto 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*. 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* (Gilman, 2003).

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, inscrito en los valores centrales de la sociedad (Benda, 1974), a un perfil especialista en dónde el *know how* era la clave.

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. Mientras, 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.

En el ámbito educativo frente al *investigador humanista* y el *especialista* 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 aceleración política. Durante la década del 70 los diferentes tipos intelectuales se vieron enérgicamente confrontados por la radicalización política creciente hasta el comienzo de la dictadura. Para muchos intelectuales había que *hacer* en clave de transformación total de la sociedad, de manera que cada vez más integrantes del amplio campo intelectual comenzaban a tener una participación en la política (en ocasiones *armada*). 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.

Se puede considerar que la independencia intelectual tiene 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* (Brunner y Flisfisch, 1983). Durante este período estos tres niveles de independencia han sido imprecisos.

En estas décadas revisadas, la universidad y su autonomía estuvieron atravesadas violentamente por la política, tanto durante las intervenciones de los gobiernos militares como durante los años democráticos. Así, la actividad intelectual se encontró seriamente cuestionada e influenciada.

Sin lugar a dudas, los intelectuales asumieron un papel protagónico y conflictivo en la efervescencia política que vivió la Argentina en los años 70. El rol de una ciencia con cierta autonomía quedó notoriamente ensombrecido por las lógicas ideológicas en disputa. Esta, podría decirse, ha sido y aún es una característica que atraviesa la construcción de institucionalidad dentro del campo intelectual de la educación. Niveles muy altos de politización y bajo grado de estructuración con instituciones endeble y universidades públicas con elevada matrícula y escaso presupuesto para investigación.

En el recorte histórico realizado es interesante considerar la falta de discusión acerca de una mayor legitimidad empírica y de un enmarcamiento más sólido de las lógicas y evaluaciones científicas. A la vez, no es un tema menor la intromisión constante de la política partidaria combativa, durante estas décadas revisadas aquí, tanto para la burocracia estatal como para los intelectuales.

Este período muestra, a la luz de su marco histórico-político zigzagueante y virulento, una cuestión que debe seguir siendo revisada por su actualidad: el bajo grado de institucionalización y profesionalización del campo de la investigación en educación. Su incapacidad para lograr mayores niveles de refracción ante la política. Su falta de programas de investigación con continuidad.

El período nos permite revisar porqué otros países, como nuestro “vecino distante”, Brasil, han logrado durante esos mismos años el comienzo de una profesionalización altamente competitiva y eficaz, con niveles de publicación francamente envidiables, con profesores *full time* y con posgrados reconocidos internacionalmente (Isola, 2011).

Es preciso revisar el derrotero del campo intelectual de la educación argentino, considerar la incapacidad de escindirse de las coyunturas político-institucionales más inmediatas para poder dar cuenta de qué políticas se tendrán en cuenta para el futuro.

En este caso, como en tantos otros, el pasado nos lanza hacia el futuro, retratando las dificultades de un presente acuciante que no logra estar a la altura que demanda la producción de conocimiento del siglo XXI. El campo intelectual de la educación y sus intelectuales aún estamos en deuda, y debemos dar una respuesta.



## Referencias bibliográficas

- Argumedo, Alcira: *Cátedras Nacionales: una experiencia en la Universidad* en Envido N° 3. 1971. Buenos Aires.
- Beigel, F. (Dir.) (2010) *Autonomía y dependencia. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Biblos, Buenos Aires.
- Bekerman, F. "El campo científico argentino en los años de plomo: desplazamientos y reorientación de recursos" en *Revista Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, pp.151-176 N° 26, Edulp, Segundo semestre, 2009.
- Benda, J. (1974) *La traición de los intelectuales*. Buenos Aires, Efece.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (versión utilizada: en prensa). "Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en la Argentina", en: 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.
- Boudon, P.y Bourricaud, F. (1993) *Diccionario crítico de sociología*, Buenos Aires, Edicial.
- Bourdieu, P.(2000) *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P.y L., Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, FLACSO.
- Buchbinder, P.(2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Camou, A. "Hay que estudiar a la gente", en *Cuadernos del CISH* pp.205-220, N° 15/16, Buenos Aires, Prometeo, primer y segundo semestre de 2004.
- 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.
- 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, N°3, Miño y Dávila, pp.48-58.
- Coser, L. (1968) *Hombres de ideas: El punto de vista de un sociólogo*. México, FCE.
- Gilman, C. (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Isola, N. (2010) *Intelectuales, Estado y Educación. Una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*. Tesis no publicada presentada en la Universidad de San Andrés para alcanzar el grado de Magíster en Educación. Buenos Aires.
- "Vecinos distantes: campo académico en educación en Brasil y la Argentina". Ponencia aprobada, a presentar en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE*. Monterrey (México), 7-11 de noviembre de 2011.

- 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.
- 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*. In: Conferencia dictada en la UNAM, México D.F., mayo 2010.
- Palamidessi, M.; Galarza, D. y A. Cardini (2011, en prensa) "Producción de Conocimiento y Política Educativa en América Latina: la experiencia argentina", en *Investigación Educativa y Política en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- Puiggrós, Adriana. La universidad argentina I y II, en Revista Controversia (1979) Año 1, Nro. 1 y 2. Octubre. México. Reeditado bajo el título Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-1974. In: Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Buenos Aires: Galerna, 1986.
- Sarfatti Larson, M. (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.
- Sarlo, B. *Intelectuales: ¿escisión o mimesis?* Punto de vista, año VII, N°25, 1986, p.1-6.
- (2001) *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires, Ariel Historia VII.
- Shils, E. (1976) *Los intelectuales y el poder*. Buenos Aires, Tres tiempos
- Sigal, S. y O., Terán (1992) *Los intelectuales frente a la política*, Punto de Vista, 42: 42-48.
- Suasnabar, 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, tecnopolíticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años." Ponencia presentada en el Seminario *Élites intelectuales y formación del Estado* realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.
- (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.

Tenti Fanfani, E. (nov.-dic.1991) *Las Ciencias Sociales en la Universidad, en Espacios*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, N° 10.

Terán, O. (1991) *Nuestros años sesentas*. Buenos Aires, Puntosur.

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.

Vessuri, H. (1992) "Las ciencias sociales en la Argentina: Diagnóstico y perspectivas", en: Oteiza, E. (Ed.) *La política de investigación científica y tecnológica Argentina. Historia y perspectivas*. pp.339-363, Centro Editor de América Latina (Bibliotecas Universitarias), Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Según Neiburg y Plotkin (2004, p.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."

<sup>2</sup> 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, p.207).

<sup>3</sup> 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..

<sup>4</sup> 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*. 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.

<sup>5</sup> "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, p.48).

<sup>6</sup> En relación a la UBA Florencia Carlino (1993, p.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.

<sup>7</sup> Esta modernización desarrollista tuvo lugar también durante el gobierno de regímenes autoritarios aliados políticamente con sectores industriales, elites modernizadoras y sectores de las clases medias y/o populares.

<sup>8</sup> 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).

<sup>9</sup> "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 renunciadas 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).

<sup>10</sup> Este encuentro entre 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.

<sup>11</sup> Al respecto Tenti Fanfani (1991, p.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.”

<sup>12</sup> Se diferencia aquí el campo intelectual (producción) del campo pedagógico (reproducción).

<sup>13</sup> Poco tiempo después el Instituto de Didáctica sería renombrado Instituto de Ciencias de la Educación, y se haría cargo de la investigación (Carlino, 1993).

<sup>14</sup> 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, p.49.

<sup>15</sup> “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, p.111)

<sup>16</sup> Juan Mantovani formó parte del Consejo de Redacción de la Revista *Imago Mundi*, claramente distanciada del peronismo.

<sup>17</sup> “(...)el modelo del “intelectual humanista” encarnado en la figura del “maestro”, que se había consolidado en las primeras décadas de este siglo, cuando las universidades todavía seguían siendo de elites, comienza a ser cuestionados por sus limitaciones para resolver problemas de la nueva fisonomía que adquirirían las facultades y carreras” (Suasnábar, 2004, p.56)

<sup>18</sup> También presidió el Centro Argentino de Estudios Pedagógicos y fue profesora de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario. Véase Carlino, 1993.

<sup>19</sup> 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).

<sup>20</sup> Romero Brest, Gilda L. de. *Proposiciones para el planeamiento integral de la educación*, en RUBA, Quinta Época, Año VI, N°4, oct-dic. 1961, p.727, en Suasnábar (2004, p.58)

<sup>21</sup> 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”” (Sarlo, 2001, p.64)

<sup>22</sup> Gustavo Francisco Cirigliano. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Ha sido profesor de Filosofía de la Educación en varias universidades de Argentina, América y España. Autor de *Filosofía de la Educación* (1967) y de varios otros libros sobre estos temas. Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

<sup>23</sup> Maestro y Profesor en Letras. Nació en La Calera (Córdoba), República Argentina, en 1928. Es miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes y Académico Secretario de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina. Profesor Emerito. Pontificia Universidad Católica Argentina. Asesor Técnico de la Junta Coordinadora de Instituciones de Enseñanza Privada de la República Argentina (Coordiep). Primer Director Nacional de la Enseñanza Privada. Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación y Subsecretario de Estado del Ministerio de Educación de la Nación.

---

<sup>24</sup> Jorge Luis Zanotti (1928-1991). Se graduó de Maestro Normal en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta; y de Profesor de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestro Escuela Pública. Director del Departamento de Pedagogía Universitaria, UBA, Miembro del Consejo Nacional del Menor, de la Academia Nacional de Educación, de la Comisión Fulbright y del International Prese Institute. Director General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Ministerio de Educación y Justicia. Fundador y Director del Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.

<sup>25</sup> 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], p.175)

<sup>26</sup> “Desde las cátedras nacionales se discute el carácter mismo de las ciencias sociales, remarcando su definición como política.” (Argumedo, 1971, p.55)

<sup>27</sup> Al respecto Tenti Fanfani (1991, p.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.”

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> Gregorio Weinberg (1919-2006), historiador y educador argentino. Nació en Buenos Aires el 20 de noviembre de 1919. Fue Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires y Profesor Honorario de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad. Profesor Titular de Pensamiento Argentino y Latinoamericano y de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirigió el Centro de Documentación Internacional (Proyecto Conjunto Gobierno Argentino/UNESCO) y la Biblioteca Nacional de la República Argentina. Se desempeñó como Director y Vicepresidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

<sup>30</sup> Juan Carlos Tedesco estudió Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde se recibió en 1968. Se desempeñó como docente de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, entre otras. Ingresó en la UNESCO en 1976 como especialista en política educacional del Proyecto Unesco/CEPAL “*Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe*”, en donde estuvo a cargo de las investigaciones sobre educación y empleo. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como Director de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, en Ginebra. Fue Director del IPE/Unesco, Buenos Aires desde su creación hasta el año 2005. Ocupó la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina durante el gobierno de Néstor Kirchner y luego fue Ministro.

<sup>31</sup> “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], p.173)

<sup>32</sup> “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, p.272)

<sup>33</sup> Una de las más reconocidas fue la revista *Punto de Vista* iniciada en 1978 por Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano y Ricardo Piglia.