



Gianfelice, María Eugenia

Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso pedagógico Nacional

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Licenciada en Ciencias de la Educación**

Director: Suasnábar, Silvio Claudio

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [**Memoria Académica**](#), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica édita e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Gianfelice, M. E. (2008) *Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso pedagógico Nacional [en línea]*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.329/te.329.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

Título:

Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso pedagógico Nacional.

Una aproximación a la producción intelectual y el
posicionamiento político-pedagógico de Adriana Puiggrós.

Autora:

Profesora María Eugenia Gianfelice

Legajo: 71 090/5

Título al que aspiro:

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Director: Claudio Suasnábar

Fecha de presentación: 23 de octubre de 2008

Agradecimientos:

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por permitirme emprender el camino de la construcción de conocimientos en un ámbito público y gratuito, pudiendo participar de un espacio conquistado por los estudiantes y profesores universitarios.

A mis profesores y compañeros de estudios por haberme guiado en este recorrido formativo en el cual se hicieron visibles otras formas de interpretar la realidad social.

A Claudio Suasnábar por haberme permitido iniciarme en este camino que es la investigación en la Universidad a través del desarrollo de esta tesis.

A mi familia por acompañarme durante estos años de estudio.

Tabla de contenido

Resumen y palabras clave.....	1
Introducción.....	2
Contexto sociopolítico de la transición democrática en el cual se inscribe el Segundo Congreso Pedagógico Nacional.....	2
El campo intelectual de la educación frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional.....	4
Ejes de análisis de los capítulos.....	7
Capítulo 1	
Del exilio a los primeros años de democracia. Campo problemático y marco conceptual.....	8
Un concepto clave: Instrucción pública- educación popular.....	11
El lugar del sujeto de la educación.....	14
La educación como proceso político pedagógico sobredeterminado.....	22
A modo de síntesis.....	25
Capítulo dos	
¿Qué pasó en el Congreso?	
O que lugar asumieron los diferentes actores sociales y políticos en los procesos de participación y definición del sujeto pedagógico.....	27
Las relaciones entre el Congreso y la situación sociopolítica y educativa.....	29
El congreso como un proceso político educativo. Buscando la participación.....	31
El rol de los diferentes actores en el Congreso. El sentido de su vinculación.....	35

El Segundo Congreso pedagógico Nacional como generador de nuevos sujetos sociales.....	39
Conclusiones.	
El posicionamiento de Adriana Puiggrós como intelectual frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional.....	47
Principales resultados de la investigación.....	51
Bibliografía.....	55

Resumen

La presente tesina tiene por objeto aportar al debate sobre el campo intelectual de la educación (CIE) durante el periodo de transición democrática (1883-1989) en relación con el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (SCPN). Realizo un análisis sobre las continuidades y rupturas que se dieron en el marco teórico que emplea Adriana Puiggrós en sus textos anteriores al SCPN y los que produjo para analizarlo. Describo algunas de las estrategias que ha construido la autora para definir su posición en el CIE. Fui reconstruyendo las principales categorías conceptuales que definen este marco conceptual y la van diferenciando de posturas como el funcionalismo, el positivismo y las primeras posiciones del marxismo. Estas categorías, en especial las de educación popular, sujetos de la educación y hegemonía serán centrales para la construcción de su interpretación de lo acontecido en el SCPN y para la definición de su lugar en el CIE.

Palabras clave

Dimensión conceptual previa al II Congreso Pedagógico Nacional: Instrucción pública
educación popular- sujeto de la educación- hegemonía- proceso educativo como
proceso político pedagógico sobredeterminado. Dimensión conceptual en el análisis del
II Congreso Pedagógico Nacional: contexto político pedagógico del Congreso- el
congreso como proceso político pedagógico- sentido del congreso como generador de
nuevos sujetos sociales- posición de Adriana Puiggrós en el campo intelectual de la
educación y el análisis de la posición de otras agencias educativas.

Introducción

La investigación centra su interés en el análisis de los aportes discursivos que realiza Adriana Puiggrós en el campo intelectual de la educación durante el periodo de la transición democrática. La problemática de investigación busca describir las continuidades y rupturas en el marco teórico que emplea Adriana Puiggrós entre sus textos anteriores al Segundo Congreso Pedagógico Nacional y los que produce para analizarlo. Paralelamente se indagará sobre el marco conceptual con el que construye su posicionamiento en el campo intelectual de la educación.

El campo problemático de esta investigación remite a las características que asumió el campo intelectual de la educación durante el periodo de transición democrática (1883-1989) en relación con un hecho trascendente de este periodo, el segundo Congreso Pedagógico Nacional.

El papel de los intelectuales de la educación en los últimos años ha despertado especial interés. Haciendo una recopilación de los trabajos sobre historia reciente podemos mencionar los Tomos sobre Educación y Dictadura (I y II), dirigidos por Carolina Kauffman (2001 y 2003) y por el otro, el trabajo de Claudio Suasnábar (2002) “Universidad e intelectuales” Educación y política en la Argentina (1955-1976). A pesar de no enfocarse a la transición democrática (1983-1989) tienen importancia destacable debido a que nos nutre de reflexiones sobre los antecedentes del campo intelectual de la educación para luego analizarlo en el periodo que es de nuestro interés.

Contexto sociopolítico característico de la transición democrática en el cual se inscribe el Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

El periodo histórico que abre paso luego de la caída del régimen dictatorial según Marcos Novaro y Vicente Palermo (2004) no constituye un ciclo histórico que culmine en el 2001, identificado por una concatenación de crisis y emergencia de problemas irresueltos. No constituiría un ciclo histórico. Los autores proponen emprender una mirada menos implacable que busque mirar la complejidad del periodo con sus experiencias, avances y enseñanzas. Consideran que las experiencias emprendidas

desde la sociedad y la política se fundamentaron en el consenso del 83, que se movió entre populismo y republicanismo y forjó una gran **confianza en las posibilidades de regeneración institucional y reversión de los saldos trágicos del proceso**, muchas veces **pasando por alto la aguda contradicción entre las expectativas y las posibilidades**. Resaltan que el alfonsinismo no pudo sostener los avatares del pluralismo conflictivo, y con el objeto de no caer en el la fragmentación del poder no dio lugar a la instalación de un clima cooperativo entre los partidos. La profunda crisis y la imposibilidad de lograr ciertas expectativas produjo un patrón de frustración, que sin embargo no terminó con el clima cargado de voluntarismo y profunda fe en los ideales democráticos, sino que se produjo un desplazamiento temático y de protagonistas. La regeneración peronista, el menemismo y la alianza persistieron en una confianza acorazada, contra toda evidencia, en la capacidad regenerativa y la inevitabilidad del éxito.

Analizar la transición democrática y el Congreso Pedagógico permite visualizar un clima político cultural plagado de ansias de participación, democratización y de superación del legado de autoritarismo instalado por el último proceso militar. El Congreso Pedagógico fue convocado por los nuevos gobernantes con motivo de pasar del autoritarismo a la democracia. Se inauguraría este gran debate educativo que a través de la construcción de ineludibles procesos de participación y regeneración institucional llegaría a constituir un gran debate nacional. Esto, muchas veces ignorando la aguda contradicción entre las expectativas y las posibilidades y los conflictos partidarios. En este mismo sentido, Guillermina Tiramonti (2003) ubica al Congreso en el periodo de transición democrática, a la cual considera

“...marcada fuertemente por un “movimiento tempo-espacial de cambio político entre un punto de partida (el autoritarismo) y punto de llegada (la democracia).”
(Tiramonti G. 2003: 2).

Según la autora el programa educativo del alfonsinismo buscó recuperar:

“el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios y, por otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas” (Tiramonti G. 2003: 3)

De este modo se podría decir que durante este periodo se propuso modificar las mentalidades y renovar la cultura política de las nuevas generaciones. Pero como afirma la autora, esto de hizo:

“sin que mediara una reflexión sobre el sentido disciplinario y jerárquico que la escuela portaba desde su origen y sobre la complementariedad y no continuidad entre una institución como la escuela organizada en base al mérito y la esfera de participación pública” (Tiramonti G. 2003: 3).

El campo intelectual de la educación frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Las diferentes agencias e intelectuales que intervinieron durante el transcurso del Congreso Pedagógico (la Academia Nacional de Educación, FLACSO, la Iglesia Católica y los Organismos Internacionales), participaron en aquel gran debate educativo y fueron adquiriendo posición en el campo educativo y entablando una lucha por lograr la hegemonía de sus propios intereses y concepciones. En este contexto ubicamos la figura de Adriana Puiggrós, que como describiremos en los capítulos uno y dos, interviene en el campo intelectual de la educación durante este periodo de transición democrática. Desde el punto de vista teórico el campo intelectual de la educación según Mario Díaz (1995), nos permite explicar como “el campo educativo es

un escenario de luchas internas por la hegemonía de los grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y es un escenario para la recreación de los conflictos del –y con- el campo político” (1995: 334).

Entre las herramientas teóricas que en principio guiarán la investigación es importante mencionar la noción de “campos” de Pierre Bourdieu (1983) la cual nos permitirá hacer visible las intervenciones de Adriana Puiggrós en ese **estado de relaciones de fuerza que constituye el campo** y analizar su toma de posición en el mismo. Mario Díaz (1995) aporta el concepto de campo intelectual de la educación permitiéndonos dar luz a las **luchas internas que se dan en torno a la definición de este bien simbólico** que es la educación. Berstein (1993) aporta las relaciones entre el campo de producción, el campo de control simbólico y el campo del Estado. Por último Raymond Williams (1980) aporta las categorías de “hegemonía” y “formaciones” las cuales permitirán analizar el marco teórico de sus producciones previo al Congreso (en especial el concepto de hegemonía), como sus producciones durante el Congreso, en especial para **comprender su intervención desde más allá de las instituciones formales.**

El Congreso Pedagógico y sus discusiones movieron el rompecabezas del campo intelectual de la educación y suscitaron diversas intervenciones discursivas desde distintos posicionamientos. Adriana Puiggrós interviene frente al Congreso Pedagógico a través de dos publicaciones. En *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional* (1987) hace una recopilación de sus intervenciones durante el desarrollo del Congreso en una serie de publicaciones de la época . En *Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico* (1989) realiza una evaluación sobre los hechos acontecidos en el Congreso, una vez concluido el mismo. Estos textos, en especial el segundo, habla de Adriana Puiggrós como una “voz autorizada en el campo” debido a que participa junto a otros intelectuales de mucha influencia del CIE en el análisis y la evaluación de los resultados del Congreso. El hecho de no haber participado directamente en el Congreso y si haber publicado su análisis sobre el mismo se puede analizar desde el concepto de “visibilidad” al cual alude Pierre Bourdieu (1994) en su artículo “El campo científico”. Se podría decir que al igual que en

el campo científico sucede con los premios y las distinciones, en el Campo Intelectual de la Educación la posibilidad de publicar un libro y en esa condición de reconocimiento simbólico expresa un **valor diferencial**, permitiendo “hacerse un nombre” **un nombre propio, un nombre conocido y reconocido**. Pierre Bourdieu (2000) analiza la estructura del campo editorial y explica que es el editor el que tiene el poder totalmente extraordinario de asegurar la *publicación*, es decir, de hacer acceder un texto y un autor a la existencia *pública*, conocido y reconocido. Ello da algunas pistas acerca del reconocimiento de Puiggrós como una voz autorizada en el campo. A su vez es central intervención de la autora como agente intelectual con la publicación del libro *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional* (1987), en el cual realiza una fuerte reflexión acerca del alcance y la fertilidad del Congreso como proceso y como aporte a la educación a futuro.

Este sitio de reconocimiento en el campo de lucha del campo intelectual de la educación, habla a su vez de la construcción de una posición en la que la autora aspira a intervenir definiendo su propia opinión e imagen acerca de lo que realmente sucedió en el Congreso Pedagógico y sus posibilidades de continuidad más allá de su conclusión formal. Al analizar su intervención como intelectual es importante mencionar el análisis que realiza Juan Carlos Torre. El autor retomando las palabras de Silvia Sigal afirma que se ha producido un “divorcio entre intelectuales y la esfera pública que caracterizó tradicionalmente a la Argentina...” (2004:194), lo que muchas veces habría ocasionado un enfriamiento ideológico entre los mismos. Según el autor en estos 20 años de democracia se asiste a una mayor visibilidad de los intelectuales interviniendo en los debates públicos ya no como portavoces de visiones totalizantes, sino más bien interviniendo en primera persona con saberes propios y específicos. Sus intervenciones en pos de la revolución y del conflicto propio de los años setenta dieron paso a la búsqueda de la democracia y la estabilidad institucional. En este contexto se ubican las intervenciones de Adriana Puiggrós como intelectual.

Ejes de análisis de los capítulos.

En el *capítulo uno* describiré **las discusiones teóricas y problemáticas analizadas** en trabajos anteriores al Congreso, esto es la cuestión de la democracia y el autoritarismo en educación; los conceptos de educación popular e instrucción pública; los sujetos de la educación; la sobredeterminación de los procesos educativos y el análisis de los procesos educativos como procesos político -pedagógicos.

En el *capítulo dos* describiré como caracteriza la situación sociopolítica y educativa característica del Congreso, su visión sobre el rol de los diferentes actores (el gobierno, la Iglesia Católica, los partidos políticos, los sindicatos docentes y los medios de comunicación) y la evaluación que realiza del Congreso. En estos puntos reflexionaré acerca de las continuidades y cambios entre las herramientas conceptuales que se detallan en el capítulo uno y las que emplea para evaluar y dar sentido al desarrollo del Congreso. A su vez indagaré sobre el lugar que fue construyendo en el Campo Intelectual de la Educación a partir de estas intervenciones.

Capítulo 1

Del exilio a los primeros años de democracia:

Campo problemático y marco conceptual.

En sus estudios de postgrado en México durante su exilio Puiggrós comienza a delinear una serie de categorías analíticas que orientarán el modo de analizar la realidad política-educativa latinoamericana. A modo de dar un orden a los diferentes temas de su amplia producción seleccionó una serie de conceptos claves, que por un lado atraviesan la problemática de la época y por el otro marcan su línea de investigación. Los conceptos son: instrucción pública y educación popular; sujetos de la educación; el proceso educativo como proceso político-pedagógico y la sobre determinación de los procesos educativos.

La autora comienza a posicionarse en el campo intelectual de la educación, a partir de la discusión acerca del contenido y el significado de ciertas categorías conceptuales que tradicionalmente han utilizado los intelectuales de la educación para referirse a los fenómenos políticos educativos latinoamericanos. En *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984), en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991), en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (1994) y en *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina* (1994), **se pregunta y re pregunta acerca de los efectos que tuvo y tiene pensar la educación desde el sentido y significado que le otorgaron la pedagogía funcionalista y positivista; y las primeras interpretaciones del marxismo en educación.** Entre las primeras críticas, cuestiona al funcionalismo por el sentido que adquiere la educación con la construcción del concepto de instrucción pública. Lo acusa de convertir al educando en sujeto destinatario, es decir, de negar o ignorar la posibilidad de los sujetos de la educación de construir propuestas y mensajes educativos que entren en conflicto y resuenen en su propia formación. La siguiente cita condensa la crítica al análisis que hacen tanto el positivismo como el funcionalismo:

“La función de la educación es, para el positivismo y también para el funcionalismo, una tarea adaptativa y preventiva de la disfunción y la anomia social. Las nuevas generaciones, de esa manera, nacen bajo la prohibición de participar activamente de su propia educación, o sea de ser activas constituyentes de un sujeto social nuevo” (Puiggrós A. 1991: 94)

Entre las críticas a las primeras interpretaciones del marxismo, la autora cuestiona el lugar de reproducción que otorgan estos análisis a los procesos educativos. También critica la operación de fragmentación del fenómeno educativo que realizan estos estudios al tener en cuenta en su análisis solo categorías económicas. A su vez, cuestiona la definición que realizan del sistema educativo como aparato ideológico del Estado, en el caso de Althusser, debido a que se presenta a la función reproductiva como la única posible en educación, negando por lo tanto, la posibilidad de pensar a la educación como campo de lucha ideológica y política.

La autora definirá su posición a través de la adopción de otras categorías conceptuales como es la de hegemonía.

A partir de estas críticas se va construyendo un marco conceptual que intentará dar sentido a la realidad política educativa latinoamericana. Buscando dar cuenta de este marco conceptual y al realizar un recorrido por las diferentes producciones de Adriana Puiggrós, se evidencia como en sus estudios **reaparecen continuamente una serie de conceptos** que construyen el **marco teórico** que emplea como lupa para interpretar los procesos pedagógicos-políticos que se producen en nuestra realidad educativa latinoamericana. En estos estudios la autora rescata ciertas propuestas consideradas como alternativas, como el análisis de la pedagogía de José Carlos Mariátegui, pedagogo peruano; la reforma educativa yrigoyenista en la Argentina; Sandino en Nicaragua; y el sentido de la pedagogía en Freire, entre otros.

A continuación emprenderé un recorrido por sus producciones teóricas tratando de reconstruir el marco teórico que emplea Puiggrós a fin de compararlo (en el capítulo dos) con el que pone en juego en el análisis del Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Un concepto clave: Instrucción pública- educación popular.

Adriana Puiggrós propone como central el debate en torno a dos conceptos que aunque similares, en tanto ambos hablan de educación, tienen un sentido muy diferente. Según la autora la **pedagogía positivista reduce** el concepto de instrucción pública en la medida que reconoce como válidos, sólo aquellos procesos pedagógicos reconocidos como legales que se desarrollan en el ámbito de las instituciones educativas. Esto, según su análisis, tiene fuertes implicancias a la hora de reconstruir la historia de la educación, ya que se genera un **reduccionismo** consistente en **negar los discursos pedagógicos** que se construyen desde el pueblo, desde la sociedad misma, que pueden ser paralelos o cuestionadores de la propuesta legalmente ofrecida por el Estado. En *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) señala:

“La posibilidad de aceptar que la educación produce sentidos diversos ha sido negada a los maestros y pedagogos latinoamericanos, especialmente mediante la instalación, desde los inicios del Estado liberal-oligárquico de la concepción que llamaremos “de la instrucción pública”. Según ella, los sentidos pedagógicos producidos en la sociedad se reducen al discurso pedagógico dominante dentro de las instituciones legalmente constituidas, con la finalidad de educar. La institución educativa se dibuja como una condición previa para la producción de sentidos pedagógicos: el decreto crea la escuela; la escuela la educación.”(Puiggrós A. 1984: 14)

En *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991) Puiggrós recupera el concepto y lo enlaza al de **sujeto de la educación**, considerando que si pensamos el concepto de instrucción pública como sinónimo de educación popular, convertimos al **sujeto en destinatario**, eliminando la posibilidad de reconocer y analizar sus posibilidades de producción de sentidos pedagógicos, en el marco de los procesos sociales de lucha por la hegemonía.

“Aún en la actualidad, algunos pedagogos rezagados siguen considerando la instrucción pública como sinónimo de educación popular. Es significativo en

ese sentido el hecho de que desde esa posición se adopte la definición durkhemiana de educación, insistiéndose en el carácter de “destinatario” del pueblo. Es decir, que la educación popular es aquella que desde el sistema estatal de educación (formal y no formal) se destina a los sectores oprimidos. (...) El elemento de mayor importancia en esta concepción que critica es la persistencia de concebir al pueblo como destinatario, lo cual es complementario a entender al sistema educativo como un aparato ideológico del Estado.” (Puiggrós A. 1991: 21)

La fuerte crítica de pensar al sistema educativo como aparato ideológico del Estado, ya aparece en *La Educación Popular en América Latina Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984), y es la base de la crítica que realiza a las posiciones marxistas encabezadas por Althusser. Consiste en cuestionar este tipo de interpretaciones por caer en un instrumentalismo que establece una relación mecánica entre pedagogía y economía.

Si deseamos profundizar en la conceptualización que Puiggrós propone deberíamos ahondar sobre el marco teórico que empleó para analizar varios puntos que estuvieron presente en su producción. Uno de los textos en los que se afirma el pensamiento de Adriana Puiggrós para realizar un análisis de la realidad educacional latinoamericana es el de Antonio Gramsci (1967). En “buscando el principio educativo” el autor en el marco de un análisis de la Reforma Gentili afirma:

“No es totalmente cierto que la instrucción no comporte también educación, el haber insistido demasiado en esta diferenciación fue el grave error de la pedagogía idealista, y sus efectos se aprecian ya en su escuela reorganizada. Para que la instrucción no entrañara también educación, sería preciso que el alumno fuese un ser pasivo, un “receptor mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y, por otra parte, es abstractamente negado precisamente por los sostenedores de la pura educacionalidad contra la pura instrucción mecanicista. Lo “positivo” se transforma en “verdad” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es algo “individual” (y mucho menos individualizado), sino que es el reflejo del sector de la sociedad

civil en que participa el niño, de las relaciones sociales que se manifiestan en la familia, en el vecindario, el pueblo, etc. La conciencia particular de la inmensa mayoría de los niños refleja las más diversas de las relaciones civiles y culturales en contraste con las representadas por los programas escolares" (Gramsci A. 1967: 126-127)

Estas consideraciones permiten reafirmar la idea de que los sujetos no son receptores pasivos sino que son sujetos que producen significados sociales y educativos por su inserción e interacción en las relaciones sociales, políticas y culturales de la sociedad de la forma parte. De esta forma se abre paso a negar que la educación se reduzca a lo que legalmente es ofrecido por la institución escolar.

Según Puiggrós si logramos problematizar y romper con esa igualación (instrucción pública-educación popular) vamos a poder rescatar en la historiografía de la educación latinoamericana, a los sujetos pedagógicos y sociales, sus propuestas, sus intereses, sus motivaciones y los conflictos que entablan con las propuestas pedagógico políticas hegemónicas. La categoría "sujetos" aparece constantemente ligada a la posibilidad producción discursiva. Análisis que realiza a partir de un marco conceptual que se apoya en los aportes de E. Laclau (1985). En *La Educación Popular en América Latina .Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) afirma:

"La educación tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes aunque no antagónicos. No toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante. El proceso educativo, cargado de significado político-pedagógico que Gramsci le adjudicó, participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos se constituyen dentro de una lucha que tiene un hondo significado político-pedagógico, y que simultáneamente va constituyendo los discursos

pedagógicos. Coincidimos con Laclau en la afirmación de la imposibilidad de los sujetos previos al discurso, agregando que la relación entre sujeto y discurso es una relación dialéctica." (Puiggrós A. 1984: 17)

A su vez en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991) Puiggrós afirma:

"...desde el comienzo de su desarrollo el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteos pedagógicos cuestionadores y alternativos; estos planteos y experiencias muchas veces estuvieron orgánicamente vinculados a propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.) y otras se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gémenes de discursos político-pedagógicos (en el sentido gramsciano), tendientes a ubicar la educación en dirección a su necesaria contribución a los procesos de transformación social. (...) La presencia de aquellas interacciones pedagógicas es suficientemente fuerte como para que –fuera de una pedagogía positivista– sea inconcebible intentar una interpretación que las considere un fenómeno marginal, y que no tenga en cuenta su relación dialéctica con la educación dominante." (Puiggrós A. 1991: 18-19)

Como vemos reaparece el mismo mensaje que va construyendo su posicionamiento frente a otros discursos producidos acerca de cómo interpretar la educación, denunciando sus silencios y construyendo una mirada que la ubica claramente en un campo de lucha en el campo intelectual de la educación por la definición del contenido de las principales categorías conceptuales ejes de este campo.

El lugar del sujeto de la educación:

En las citas que presenté al final del punto anterior se puede reconstruir la crítica que la autora realiza a la pedagogía positivista y a la pedagogía marxista determinista. Esta crítica se concentra en especial en el lugar que estas pedagogías dan al sujeto de la educación. Puiggrós propone pensar en nuevos

conceptos que no encierran al sujeto en la categoría de destinatario de la educación, tratando a su vez de dar lugar al reconocimiento de sus posibilidades de producción discursiva. Puiggrós descalifica la idea, sostenida por estos reduccionismos, de que el sujeto no pueda transformar la sociedad por estar atado a su posición económica de clase. Estas críticas que realiza la autora se basan como menciona antes en nuevos posicionamientos marxistas, como el de Antonio Gramsci y Ernesto Laclau. Laclau en un fragmento de *Tesis acerca de la forma hegemónica de la política* (1985) afirma que hegemonía es la construcción de nuevos sujetos, no la simple alianza de sujetos preconstituidos. Según Laclau el terreno de constitución de la hegemonía es el discurso. Se intenta diferenciar de la idea de hegemonía ligada a la clase social.

Plantea Laclau el carácter significante de toda práctica social a la par que supone que toda práctica social se constituye como una práctica significante –y diferente, de la causalidad mecánica (pensar el desarrollo de la historia por etapas a través de la maduración de contradicciones). Afirma que las prácticas sociales constituyen a los agentes sociales como sujetos: no hay sujetos históricos previos al discurso.

Laclau comprende por “lo discursivo” no lo referente al texto en sentido restringido sino

“...al conjunto de los fenómenos de la producción social de sentido que constituye a una sociedad como tal” (...) “... no hay nada específicamente social que se constituya fuera del campo de lo discursivo. La historia y la sociedad son, como consecuencia, un texto infinito.” (1985: 39)

A su vez considera que el sujeto del discurso

“... no es el sujeto trascendental sino que se constituye como diferencia en el interior del discurso en cuestión” (1985:39).

Laclau (1985) construye un enfoque alternativo al reduccionismo economicista marxista. Con el concepto de *hegemonía* comienza a pensar a la política como un proceso de articulación y mediación que permite asegurar el proceso de la *reproducción social*, un proceso de articulación y rearticulación de *posisionalidades*, construido bajo formas consensuales en el que se construyen

nuevos sujetos. Los sujetos se construyen en los procesos hegemónicos y por lo que no se piensan como preconstituidos por su condición de clase.

Desde esta perspectiva de análisis Puiggrós, en *Educación Popular en América Latina. Origen, polémicas y perspectivas* (1984) describe la existencia del discurso pedagógico hegemónico pero recalca como central la existencia de otros discursos o gérmenes de discursos que a su vez son tratados de absorber o negar por el primero. Aquí Puiggrós recupera a Laclau analizando esta situación como un proceso de articulación y rearticulación de posicionalidades de los sujetos productores de discursos. La existencia de otros discursos en paralelo al discurso hegemónico implica reconocer la posibilidad de producción discursiva de los sujetos y la construcción de demandas en el marco de la lucha por la transformación social. Así señala que:

“Bajo el ámbito del discurso pedagógico hegemónico, existen sentidos y prácticas educativas que se engarzan en procesos muchos más amplios y tan trascendentales como los que se desarrollan en el espacio escolarizado. Quedarnos en el discurso escolar, reducir a él lo pedagógico, es quedar atrapado por las “evidencias”. También debe señalarse que el discurso escolar intentó fragmentar y absorber otros discursos, o gérmenes de discursos, otras proposiciones, las frases demandantes que nacen permanentemente en la lucha social producida por los sectores oprimidos. Ignorarlo sería desconocer la posibilidad de existencia de esas demandas y de su proyección estratégica.” (Puiggrós A. 1984: 18)

El concepto de absorción es tomado de Laclau para referirse a la absorción de “todo lo que en ellas es simple particularidad diferencial y reprimir aquellos elementos que tiendan a transformar la particularidad en símbolo de antagonismo” (1978: 202)

En *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina* (1994) en el apartado denominado *postscriptum* (escrito dos años después como revisión de la primera versión de Imperialismo y Educación en América Latina (1980), Puiggrós realiza una autocrítica sobre ciertas generalizaciones que realizó en la primera

versión del libro, en cuanto a la influencia ideológica de los programas educativos del imperialismo en América Latina. Afirma:

“Es indudable que el imperialismo incorpora a su discurso interacciones de las clases populares latinoamericanas, subordinándolas. Esto se observa en el discurso desarrollista. Pero en el interior del sistema educativo latinoamericano rara vez aparece el discurso pedagógico del imperialismo en estado puro; no es Theodore Brameld quien habla a los latinoamericanos de educación, sino los pedagogos y los políticos nacionales dedicados al tema: el discurso pedagógico del imperialismo se articula con el de las clases dominantes nacionales y con los diversos discursos pedagógicos que se desarrollan en el seno de la sociedad.” (Puiggrós A:1994: 254)

La autora llama la atención al hecho de que la influencia de los programas del imperialismo debe analizarse teniendo en cuenta cada realidad nacional latinoamericana, es decir considerando los **diversos tipos de articulación** que se dieron en cada país. En cada realidad, para lograr que una propuesta fuera hegemónica fue necesaria la articulación de diversos discursos pedagógicos. La crisis de autoridad y la incapacidad transformista de las clases dirigentes, que mencionó en la primera versión, considera que hay que analizarla en cada realidad nacional, profundizando el análisis en la

“...articulación entre el desarrollo de los procesos económicos en relación con los ideológicos-políticos que caracterizan a una formación social dada (Lacau E., 1978: 43)” (Puiggrós A. 1994:254).

Más adelante Puiggrós agrega:

“Queda claro que existen discursos pedagógicos nacionales: en cada país las clases dominantes deben articular interacciones de orden diferente, que manifiestan la especificidad de la formación social. Pero también existen discursos populares que, en nuestros países van, por ejemplo, desde la resistencia indígena a las culturas impuestas hasta el discurso pedagógico popular-democrático del cardenismo, el peronismo o el velazquismo y la pedagogía socialista cubana. (...) También en el caso de los discursos

pedagógicos populares, la especificidad nacional debe ser tenida en cuenta para su análisis, pues proviene de procesos ideológicos culturales, políticos y formas de organización económico-sociales diversas” (Puiggrós A. 1994:255)

De modo que las formas particulares de articulaciones en cada país no pueden ordenarse con tipologías estructurales. Aquí Puiggrós está analizando estos procesos de la educación latinoamericana bajo el **concepto de articulación de discursos** en el marco de construcción de la hegemonía.

Diez años después en la segunda edición, Puiggrós rescata la advertencia de pensar en el concepto de articulación cuando pensamos en lo hegemónico y reafirma su posición con respecto a los *sujetos* entendiendo que la proyección hacia América Latina del “norteamericanismo pedagógico”.

“...es una operación de transformación discursiva que requirió de la activa participación de sujetos latinoamericanos” (Puiggrós A. 1994: 260)

Recalca la importancia de la constitución de sujetos y la recomposición de diversas formas del discurso imperialista tanto en el interior de EEUU como en cada realidad Latinoamericana. Según la autora es fundamental prestar atención a estas articulaciones de los discursos pedagógicos y a la constitución de nuevos sujetos.

En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (1994) Puiggrós enriquece el concepto de sujetos de la educación ya que emprende un análisis donde se pregunta acerca del lugar que dio la pedagogía positivista a las propuestas, los intereses y demandas de los sujetos educativos. Toma herramientas conceptuales del Psicoanálisis de Freud (1981)¹ y Lacan (1971)² para analizar los **procesos de transmisión y las posibilidades de continuidad de la cultura junto con el lugar del educador moderno**. Dentro de las categorías conceptuales empleadas se encuentran las de “formación sustitutiva deformada” de Freud y “cadena significante” de Lacan. Con ellas intenta dar luz sobre la construcción de una “identidad latinoamericana de la educación” identificándola con el concepto de “cadena significante” (Lacan, J.1971:5).

¹ Freud, Singmud, “Tótem y tabú”, Obras completas, T. II. Madrid, Biblioteca nueva, 1981, Pág. 1849

² Lacan Jacques, “El seminario sobre la carta robada”, en Escritos 1, México, Siglo XXI, 1971, Pág. 5

Considera que ésta última se llena de significados diversos en nuestros países pero que señala las “articulaciones pedagógicas fundantes de las sociedades”. Se estaría haciendo referencia a lo imaginario, lo simbólico y al lugar de la repetición. Este enfoque conceptual permite a la autora ahondar en los significados acerca de la cultura que construyó el discurso sarmientino y las reelaboraciones que hicieron de él el discurso escolar portado en forma hegemónica por la pedagogía positivista.

Analizando la efectividad de la pedagogía y el educador moderno en la Argentina afirma:

“Analicemos desde el universo psicoanalítico al educador moderno, portador consciente de una arbitrariedad cultural. Su función es represiva. El debe guardar el mundo de lo simbólico dominante, cubrir de lenguaje a las generaciones jóvenes, coadyuvar al establecimiento de los mitos. El pasado será tabú, creencia, olvido. El futuro inimaginable, inasible, ajeno.

Sin embargo, para Freud no existe represión o proceso educativo alguno capaz de hacer sucumbir los hechos psicológicos del pasado. Lo que nos precede volverá indefectiblemente. Pese al educador, el retorno de lo reprimido está garantizado por la comprensión inconsciente de las costumbres, ceremonias y prescripciones: es la garantía de la asimilación de la herencia afectiva.” (Puiggrós A. 1994:36)

Nuevamente recalca **la posibilidad de construcción de discursos** por parte de los sujetos a pesar de la operación de su **negación, represión y exterminio** emprendida por la pedagogía positivista y su portador principal: el educador moderno. Por ello aunque negados y reprimidos por la pedagogía dominante aparecen en **calidad de gérmenes contra hegemónicos** en los mismos procesos de reproducción cultural que se constituyen como hegemónicos:

“La educación en América Latina encuentra sus límites allí donde los discursos se acaban y comienza el rugir de enunciados traicionados, reprimidos o negados. En algún lugar de la vida social, en alguna trama de las relaciones entre los hombres se reproducen y producen enunciados que no solamente están prohibidos en el sistema educativo liberal

latinoamericano, sino que están negados: que no se reconocen como educacionales, que se consideran como inexistentes.” (...)

“Son procesos que se desarrollan en el interior de las prácticas hegemónicas de reproducción cultural, los gérmenes de contrahegemonías que nacen en los rituales, considerados no solo como reproductores, sino como semilleros del cambio social. Extrapolando el plano de las relaciones entre educación, política y sociedad, como metáfora, la hipótesis psicoanalítica de la imposibilidad de la educación, la continuidad de la cultura no está garantizada por la función reproductiva de la educación, que siempre termina en la decadencia, sino por su fracaso que permite el retorno de lo reprimido” (Puiggrós A. 1994: 39)

Por otra parte en la delimitación que realiza del sujeto pedagógico Puiggrós analiza el aporte de P. Bourdieu a partir de la noción de “habitus”. La autora considera que sus aportes son de utilidad para pensar en el “habitus” que pretende inculcar la pedagogía moderna. Pero remarca que en Bourdieu no aparece como preponderante el reconocimiento de la existencia de conflictos en el interior del proceso pedagógico que responden a las luchas por la hegemonía.

Puiggrós (1994), retomando las palabras de Emilio Tenti Fanfani (1994), habla del *habitus*³ como:

“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) .Este concepto mediador que hace posible restituir a las prácticas humanas sus ingredientes de libertad y necesidad. Toda práctica, pues, puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es , mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir consciente, libre, improvisada, original”. (Tenti Fanfani E. 1994 :256)

³ “(...)habitus (es) sistema de disposiciones duraderas (...) estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (...) sistema de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción (...) principio de producción de las prácticas y principio de su organización y racionalidad objetiva.” P.Bourdieu, J.C Passeron, La reproducción, Barcelona, Laia, 1972.

Puiggrós rescata al habitus como concepto mediador y fundamentalmente su dimensión estratégica pero piensa que se le debería otorgar...

“...un lugar preeminente- que no posee en la teoría de Bourdieu- a “la dimensión consciente, libre, improvisada, original”, considerándola como la fuente de discursos pedagógicos disidentes con la “dimensión ritual”, es decir, “mecánica, previsible, regular, regulada”. (Puiggrós A. 1994: 56)

La autora destaca en sus análisis la disputa por los distintos órdenes en la organización de los **sujetos pedagógicos**, reconociéndolos como mediadores entre los sujetos políticos y sociales y los distintos “habitus” que se pretenden enseñar.

Considera que no solo se debe prestar atención a las desiguales condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural sino también a la desigualdad impresa en el vínculo pedagógico.

La educación como proceso político pedagógico sobredeterminado.

Puiggrós al recuperar el análisis que realiza Gramsci acerca de la relación entre política y pedagogía, ubica a los fenómenos educativos en los procesos de luchas por la transformación social y las luchas por la hegemonía. Esta inserción implica pensar en la diversidad de intereses y perspectivas sociales de los sujetos y dar un lugar central a la participación real de los mismos.

“...Creo que una pedagogía general, abarcativa y uniforme es un peligroso comienzo sobretodo si es elaborada por los pedagogos, por muy revolucionarios que éstos sean, en sus oficinas o laboratorios. Si consideramos, como lo hacía Gramsci, que la educación es un proceso eminentemente político-pedagógico, el papel del sujeto en la proyección de su propia educación es fundamental. Esto implica encontrar un método que permita construir la educación popular latinoamericana respetando la diversidad, articulando las diferencias culturales, raciales, sexuales sin disolverlas y, al mismo tiempo, articular esa pedagogía popular con las luchas sociales por la transformación social, la liberación y democratización nacional.”(Puiggrós A.1991:99)

Gramsci (1995) considera que:

“...el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarias...” “Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto de los demás, entre castas de intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de “hegemonía” es necesariamente un rapport pedagógico...” (Gramsci, A. 1995: 47-48)

De esta forma quienes intervienen en los procesos de construcción de la hegemonía emprenden la puesta en obra de procesos de educación- formación.

Procesos de formación en los que se conforman nuevos sujetos para lograr el consenso social en la sociedad. Para ello es necesaria la construcción del conformismo social. Esta concepción coincide con Portantiero (1985) quien afirma que:

“La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla” (Portantiero J. C. 1985: 43)

A su vez, En Democracia y Autoritarismo en la pedagogía Argentina y Latinoamericana (1991) Puiggrós emplea la categoría de sobredeterminación. Según la autora este concepto cuestiona el de autonomía relativa y apunta a dar cuenta de:

“la lucha que se desarrolla en el interior de los procesos educativos, descubriendo su lógica sus articulaciones con el conjunto de las luchas sociales” (1991: 30).

El concepto de “sobredeterminación” aparece referenciado en Louis Althusser cuando en “Contradicción y Sobredeterminación” explica el concepto de contradicción sobredeterminada y agrega:

“He aquí los dos extremos de la cadena”: la economía determina, pero en última instancia, a la larga dice Engels, el curso de la Historia. Pero este curso se “abre paso” a través del mundo de las formas última de la superestructura, de las tradiciones locales y de los acontecimientos internacionales” (...) “Me basta retener aquí lo que es necesario denominar: acumulación de determinaciones eficaces (surgidas de las superestructuras y de circunstancias particulares nacionales e internacionales) sobre la determinación en última instancia por la economía.” (...) “Es necesario entonces ir hasta el fin y decir que esta sobredeterminación no está basada en situaciones aparentemente singulares y aberrantes de la historia (por

ejemplo, Alemania), sino que es universal. Jamás la dialéctica económica juega al estado puro. Jamás se ve en la Historia que las instancias que constituyen las superestructuras, etc., se separen respetuosamente cuando han realizado su obra o que se disipen como su puro fenómeno, para dejar pasar, por la ruta real de la dialéctica, a su majestad la economía porque los Tiempos habrían llegado. Ni el primer instante ni en el último, suena jamás la hora solitaria de la “última instancia”. (Althusser, L. 1965: 92-93)

Este análisis respecto de que las contradicciones en el curso de la historia están sobre determinadas es recuperada en Puiggrós cuando afirma:

“No existe en la realidad proceso educativo alguno determinado exclusivamente desde fuera por causas que se gestan en otra parte, sean estas económicas, políticas o ideológicas, y que justifiquen tal concepto. Considero, en cambio, que el proceso educativo, como todo proceso social, está sobre determinado, es decir que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presencia interna en el proceso educativo. Son el material con el cual se elaboran el discurso y las prácticas pedagógicos.”

(Puiggrós A. 1991:30)

La autora retoma el concepto de sobre determinación para explicar la vinculación de los procesos educativos con las múltiples contradicciones políticas e ideológicas y no solo con lo económico- social. A su vez agrega:

“El análisis de la formación social debe hacerse teniendo en cuenta la multiplicidad de determinaciones que la constituyen y que ella genera. El carácter de los procesos económico-sociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológicos –políticos-culturales” (Puiggrós A. 1991:85)

La autora delimita esta forma de significar a los procesos sociales y educativos con el propósito de pensar en una pedagogía que no hable solo desde conceptos económicos o sociológicos, pero que al analizar los procesos educativos si tengan en cuenta el contexto económico- social- cultural donde nacen y se desarrollan.

A modo de síntesis.

En síntesis durante este primer capítulo hemos podido reconocer los principales conceptos que representan el marco conceptual que Adriana Puiggrós construyó en sus producciones previas al Segundo Congreso Pedagógico Nacional y que la ubican y posicionan en el campo intelectual de la educación. Fue central la definición del concepto de **educación popular** para **diferenciarse** de otras pedagogías como el funcionalismo, el positivismo y las primeras versiones del marxismo. En esta diferenciación a partir de los aportes de Gramsci; Laclau; el Psicoanálisis de Freud (1981) y Lacan (1971) y ciertos aportes de la teoría de Bourdieu (analizados desde a obra de Tenti Fanfani E. 1994) se fue configurando una nueva mirada sobre la educación y del sujeto de la educación que permitió pensar a la realidad política educativa latinoamericana desde una nueva perspectiva. Se comenzó a pensar el sujeto de la educación como un sujeto que construye y produce discursos en el marco de la lucha por la hegemonía a pesar de las operaciones de **negación, represión y exterminio** emprendidas según Puiggrós (1994) por la pedagogía positivista y su portador principal: el educador moderno. Puiggrós propone pensar en nuevos conceptos **que no encierren al sujeto en la categoría de destinatario de la educación**, tratando a su vez de dar lugar al reconocimiento de sus posibilidades de **producción discursiva**. Considera a la educación como un **proceso político pedagógico sobredeterminado**, en el cual se construyen discursos y se forman nuevos sujetos. Menciona la existencia del discurso pedagógico hegemónico pero recalca como central la existencia de otros discursos o gérmenes de discursos que a su vez son tratados de absorber o negar por el primero. La autora recupera los aportes de Laclau (1985), pensando a la **hegemonía** como un proceso de articulación y rearticulación de posisionalidades de los sujetos productores de discursos. La existencia de otros discursos en paralelo al discurso hegemónico implica reconocer la posibilidad de producción discursiva de los sujetos y la construcción de demandas en el marco de la lucha por la transformación social. A

su vez es central el reconocimiento que otorga la autora (en el análisis de los aportes de la teoría de Bourdieu) a los sujetos de la educación como **sujetos pedagógicos** que imprimen sus sentidos e intereses en el propio **vínculo pedagógico**, mencionándolos como mediadores entre los sujetos políticos y sociales y los distintos “hábitus” que se pretenden enseñar desde la pedagogía dominante.

Capítulo dos

¿Qué pasó en el Congreso?

O que lugar asumieron los diferentes actores sociales y políticos en los procesos de participación y definición del sujeto pedagógico.

Como se analizó en el capítulo anterior en las producciones de Adriana Puiggrós previas al Segundo Congreso Pedagógico Nacional se fue configurando una serie de categorías conceptuales que empleó para analizar la realidad educativa latinoamericana. En este capítulo intentaré ahondar en cómo Adriana Puiggrós como intelectual de la educación interviene en el campo intelectual de la educación. El propósito es poder describir y analizar cómo recupera las herramientas conceptuales trabajadas en producciones anteriores y las empleas para analizar los procesos políticos educativos durante el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1985-1988).

En *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional* (1987) la autora va construyendo una mirada sobre el Congreso Pedagógico a partir de una serie de apartados que sintetizan su intervención en distintas publicaciones, durante el desarrollo del mismo. Se plasman sus expectativas de cómo debiera funcionar, realiza una lectura de lo que ofrece el gobierno en tanto estructuras de participación, menciona como aparecen o se ausentan diferentes actores como los medios de comunicación, la propaganda gubernamental, los partidos políticos, los sindicatos docentes y la Iglesia Católica. A partir de allí construye una lectura sobre el sentido del Congreso Pedagógico como proceso político pedagógico.

En *Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico* (1989) Puiggrós analiza específicamente el lugar de diferentes actores del Congreso, el sentido de la participación y se pregunta por los efectos de esta última en la constitución del sujeto pedagógico.

El presente capítulo consta de cuatro apartados. En el primero describiré como Puiggrós ubica al Congreso en el contexto sociopolítico. En el segundo hablaré sobre la constitución del Congreso como un proceso político educativo y el sentido de la participación. En el tercero me referiré a su percepción sobre el papel de los diferentes actores y el sentido de su vinculación al Congreso. En el cuarto describiré su impresión sobre qué sujetos pedagógicos permitió construir el Congreso. Por último, en las conclusiones, ahondaré sobre como constituye su

lugar en el campo intelectual de la educación y como se enfrenta con otras agencias intelectuales, en especial con la Iglesia Católica.

Las relaciones entre el Congreso y la situación sociopolítica y educativa.

En *Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico* (1989) Puiggrós sitúa las expectativas de quienes convocaron oficialmente al Congreso Pedagógico en el marco de la realidad político social del momento.

“El congreso pedagógico no pretendía revolucionar la educación nacional. Tan sólo se trataba de lograr una democratización de las instituciones y su puesta al día, mediante una discusión amplia de toda la sociedad y finalmente una legislación que recogiera los resultados de tal discusión. Esa era la intención de los radicales en su momento de euforia reformista inicial, que fue acompañada por todos los partidos políticos. Todos ellos miraban el doloroso reciente pasado y en un efímero gesto de responsabilidad política y social consideraron importante realizar una gran consulta nacional sobre la educación que, finalmente se ocupara de los argentinos que harán funcionar este país en las próximas décadas. Una preocupación eran los contenidos y también el autoritarismo y la represión que había calado profundamente entre las relaciones entre educadores y educandos” (Puiggrós A. 1989:92)

Esta necesidad expresada en nuestro país de lograr la estabilidad y democratización de las instituciones es concordante con el análisis que anticipé en la introducción, sobre el contexto sociopolítico y económico característico de la transición democrática, el en que se desarrolla el Congreso Pedagógico. Según Tiramonti G. (2003) las aspiraciones se concentraron en pasar del autoritarismo a la democracia y lograr un cambio de mentalidad siendo esto posible mediante la modificación de

“...los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y

de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas" (Tiramonti G. 2003:3).

Más adelante analizaré que sentido tuvo esta convocatoria en cuanto a la participación y las estrategias que se construyeron para delimitar los límites de la misma.

En *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional* (1987), Puiggrós ubica al Congreso Pedagógico en el marco de la problemática nacional describiendo la profunda crisis que la caracteriza. Remarca que la crisis no se limita a lo político, sino que atraviesa todo el cuerpo social, situándose en la organización social, en las costumbres, en los valores, en las ideologías y en las formas de resolver el presente y anticipar el futuro. Considera que la educación, pensada en los diferentes procesos educativos que se dan en la sociedad, no escapa a esta crisis, en especial por la permanencia de esa concepción de orden heredada de los resultados de aquél Congreso Pedagógico de 1882. También destaca el hecho de haber transitado una de las dictaduras más cruentas de la historia junto con la inestabilidad económica y política que caracteriza el país en la década del ochenta. En una cita explica:

"El Congreso no podrá ser una isla en lo cual lo pedagógico se trate en forma independiente del conjunto de la problemática nacional. Tampoco será el mero reflejo de dicha problemática, puesto que tendrá sus temas, sus luchas y sus situaciones específicas" (Puiggrós A. 1987:127)

Como vemos aquí la presencia de estos factores no determinarán estrictamente el desarrollo del Congreso Pedagógico, ya que estos son considerados procesos políticos pedagógicos. Aquí se puede apreciar una **continuidad en la forma de entender la "lógica de los procesos educativos"** ya que reaparece en su interpretación, aunque no de manera explícita, el concepto de **"sobredeterminación"**. Establece un análisis sobre la relación entre los procesos educativos y los sociales, en el cual se reconoce la importancia de situar los procesos educativos en el contexto sociopolítico más amplio, pero remarcando la presencia de "las luchas y la situaciones específicas" en los procesos educativos que no cierra el análisis en la determinación de los factores

sociales. Como afirmaba en *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991) los procesos educativos deben ser pensados a partir de:

“la lucha que se desarrolla en el interior de los procesos educativos, descubriendo su lógica sus articulaciones con el conjunto de las luchas sociales” (...) “...el proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presencia interna en el proceso educativo. Son el material con el cual se elaboran el discurso y las prácticas pedagógicos.”

(Puiggrós A. 1991: 30)

El Congreso como un proceso político educativo. Buscando la participación.

En *Discusiones sobre educación y política Aportes al Congreso pedagógico Nacional* (1987), A. Puiggrós comienza a analizar la convocatoria que realiza el Poder Ejecutivo Nacional con la elevación del proyecto, el 24 de marzo de 1984. Inscribe este llamado en la conmemoración del centenario de la ley 1420, sancionada en 1882. La preocupación de la autora es que no se reedite aquél 1882 en lo que se refiere al tipo de **participación** que tendrán los sujetos populares.

“El congreso Pedagógico de 1985 debe ser un proceso de amplia participación popular. Si se reúnen unos cuantos técnicos o políticos durante dos meses, se reeditará, pálidamente, aquel de 1882. Se cumplirá con la ley y todo quedará como antes. O peor, porque caerá una ilusión más. El Congreso debe ser un espacio en el cual se geste un pacto político-cultural-pedagógico, entre los sectores democráticos y nacionales. Su gran diferencia con las soluciones de 1882 deberá ser su asentamiento en el consenso y su

representatividad del sentir de las grandes mayorías nacionales" (Puiggrós A. 1987: 122)

Aquí se instala el eje a partir del cual la autora analizará el rol que desempeña cada actor social en el Congreso y qué propuestas de participación promueven para los sujetos pedagógicos y sociales. Según la autora desde los propios documentos que convocaron al Congreso estaban presentes las promesas de participación.

““Amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas por parte del conjunto del pueblo” es el tipo de participación que deberá caracterizar al Congreso Pedagógico recién inaugurado, según el documento “pautas de organización” que emitió la Comisión Organizadora Nacional del Evento.” (...) “Las Asambleas Pedagógicas de Base darán la posibilidad de participación directa a toda la población de más de quince años. Prometen resultar procesos políticos-pedagógicos que abran el campo de la educación a una nueva experiencia, democrática, participativa desde las bases, en sí misma profundamente educativa.

En algún sentido, *la mayor importancia de este Congreso radica más en que se respeten las formas democráticas y la intervención popular*, que en las sabias conclusiones finales a las cuales se pudiera arribar desde los organismos coordinadores nacionales.” (Puiggrós A. 1987:126 -127)

En este texto presentan sus expectativas respecto de cómo debería desarrollarse el Congreso, del lugar que adquirirá **la participación** durante su desarrollo. Puiggrós espera que se desarrolle como un verdadero proceso político-educativo, el cual no se quede en actos formales de la mano de los técnicos, sino que permita la participación y el debate de los sectores populares negados y olvidados en aquél 1882. Realiza una crítica al proyecto oligárquico liberal plasmado en el Congreso de 1882 por responder a sus propios intereses y propone un proceso que parta de la construcción de la hegemonía y que tenga como base la representatividad de las mayorías nacionales y la recuperación de sus intereses a partir de su participación mediante la construcción de propuestas.

Puiggrós afirma que el Congreso es un **proceso educativo** pero depende de que se construyan debates y luchas ideológicas y pedagógicas democráticas para que se pueda llegar a constituir en un **verdadero proceso político pedagógico**.

“El Congreso es, en sí mismo, un proceso educativo. Las actividades que se realicen, la amplitud de la participación, la profundidad de las discusiones, los temas que se aborden pueden constituir actos formales fácilmente absorbibles por la burocracia instalada en las prácticas cotidianas o bien procesos políticos pedagógicos que posibiliten la elaboración de nuevos discursos. Podrá el Congreso convertirse en un buzón de sugerencias y quejas sin respuesta, o en un espacio abierto a la lucha ideológica y pedagógica democrática entre tendencias.” (Puiggrós A. 1987: 124)

La presentación de estas expectativas marca una **continuidad** en la forma de **analizar los procesos educativos** con respecto a sus producciones anteriores al Congreso, que desarrollé en el capítulo anterior. Se piensa al Congreso como un **proceso educativo**. Gramsci (1981) en La Alternativa Pedagógica, recuperado por Puiggrós en producciones anteriores al Congreso, hace referencia al hecho de que el “rapport pedagógico” no se limita a las relaciones educativas que se dan en los espacios escolares, sino que es una relación que se da en la sociedad en su totalidad. Desde esta perspectiva el Congreso es un proceso en el que se da esta relación educativa, necesaria a su vez para la constitución de nuevos sujetos sociales. Es un **proceso político pedagógico** en el cual se espera que se construyan nuevos discursos de la mano de sujetos que se hagan cargo de participar en el diseño y la definición de las condiciones y los sentidos que adquirirá su propia educación, que es en definitiva lo que está en juego en este proceso. Ese es el camino que permitirá que se construya una **pedagogía popular**, en la que popular no signifique educación destinada al pueblo, pensado como sujeto destinatario, sino como una pedagogía construida a partir de la **participación real** de los sujetos. Estos sujetos, considerados como portadores de intereses y productores de discursos, se mueven en un proceso de lucha por la hegemonía y la transformación social. Puiggrós espera que el Congreso no sea solo un acto formal en el que sólo algunos se encarguen de definir el contenido de

lo que será la educación del futuro, sino más bien que se constituya en un lugar real de debate, de confrontación de ideas e intereses, en el que se **construyan nuevos discursos**. Aquí se retoma todo el análisis expuesto en las producciones anteriores al Congreso, en donde se hace hincapié en los sujetos como productores de discursos y se critica a los posicionamientos funcionalistas que piensan en un sujeto de la educación al que sólo se le reconoce su lugar de receptor y destinatario de los mensajes de la educación legal - escolar. Esto es una idea que aparece desarrollada en *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991), en donde la autora piensa a los procesos educativos como procesos político pedagógicos.

“Si consideramos, como lo hacía Gramsci, que la educación es un proceso eminentemente político-pedagógico, el papel del sujeto en la proyección de su propia educación es fundamental. Esto implica encontrar un método que permita construir la educación popular latinoamericana respetando la diversidad, articulando las diferencias culturales, raciales, sexuales sin disolverlas y, al mismo tiempo, articular esa pedagogía popular con las luchas sociales por la transformación social, la liberación y democratización nacional.” (Puiggrós A. 1991: 99)

El rol de los diferentes actores en el Congreso. El sentido de su vinculación.

“No puede decirse, pese a todo, que el Congreso no exista o que haya fracasado. Sería negar luchas que se están librando entre sectores progresistas y otros conservadores y retrógrados. Muchas organizaciones populares que no son solamente cooperadoras o asociaciones de padres sino también sociedades de fomento, círculos políticos culturales, clubes de barrio, centros de estudiantes, entre muchos otros, estuvieron trabajando en el Congreso Pedagógico. En centenares de escuelas del país los padres y docentes (por fuera de la CTERA que se considera ajena al Congreso, según parece) siguen haciendo una tarea sistemática y producen documentos de un enorme valor. En muchos de estos lugares, se enfrentan el autoritarismo, el dogmatismo religioso y el conservadurismo con la democratización, laicización, modernización y nacionalización del sistema educativo. (Puiggrós A. 1987:152)

En esta cita se puede observar como la autora describe la presencia de debates y luchas que lograron construirse durante el desarrollo del Congreso. Debates en los cuales se expresaron grupos que buscan la democratización de la educación y grupos que representan los intereses más retrógrados. La preocupación se plasma en la sensación de que no están dispuestos las formas y los canales para que estos debates y luchas puedan expresarse y llegar a los organismos directivos. Es aquí donde la autora se pregunta por el lugar del Gobierno y los organismos directivos como garantizadores de estos mecanismos.

“El congreso pedagógico tiende a quedar a mitad de camino, pero hay resultados que ya no podrán borrar quienes pegan brincos para atrás cuando se dan cuenta de la profundidad de algunas de sus propias propuestas. El principal de esos resultados es la instalación del debate pedagógico y la exposición de los graves problemas educativos por los cuales atraviesa nuestro sistema. Pero ese debate requiere de canales de expresión que le permitan salir del grupo y la localidad donde se producen, articularse con las expresiones de otros sectores, encontrar algún nivel de institucionalización.

La acción espontánea cuyos productos no encuentran forma de difusión y de vinculación orgánica con propuestas más amplias corren el riesgo de diluirse” (Puiggrós A. 1987:152)

Se puede ver como la autora imprime en la lectura del Congreso Pedagógico una inquietud por indagar el **lugar que adquirirán los sujetos de la educación** en la conformación de este proceso político pedagógico que es el Congreso. Comienza por analizar el **papel del Estado** en el despliegue de ciertas estructuras que permitan la participación y expresión de intereses de los diferentes grupos políticos y sociales. Hay una preocupación por la **ausencia o la indiferencia** de ciertos grupos como los **sindicatos docentes** (en especial la CTERA) y por la debilidad de la participación de los **partidos políticos** atrapados en contiendas electorales. Se describe el peso de la rápida **reacción de sectores conservadores** en manos de la Iglesia Católica y el debilitamiento de la intervención del Gobierno en tanto asegurador de las condiciones para que todos los sectores puedan expresarse.

“La prueba de la ausencia del gobierno en el Congreso se obtiene mirando las paredes de Buenos Aires y cualquier medio de prensa, escuchando la radio y viendo televisión. (...) Comparando la situación actual con el impulso y las propuestas con las cuales se inició este proceso da la impresión de que alguien “mandó a parar”. (Puiggrós A. 1987: 151)

En esta cita se puede observar la imagen que Puiggrós presenta acerca del **papel del Gobierno**. En *Discusiones sobre educación y política* (1987) realiza en diferentes instancias críticas al modo en que el gobierno y los grupos organizadores lograron vehiculizar la expresión de los diferentes grupos. Una de las críticas fue a la forma en que se desarrolló el Congreso en La Matanza , dónde un decreto dentro de la ley Convocante al Congreso en la Provincia de Buenos Aires establece una sola Asamblea pedagógica para un partido con tantos habitantes ,“ lo cual es igual a anular esa importantísima instancia del Congreso” (1987:128). Describe como se instala la sensación de que el gobierno “mandó a parar” el Congreso por la poca promoción de las actividades del mismo y la **instalación de una traba burocrática** cuyos efectos se centraron en que

las diferentes propuestas surgidas de debates en manos de grupos locales , situados en las asambleas de base, que prendieron durante el proceso , corrieran el riesgo de no ser **articuladas entre sí** y pudieran quedar en el camino. En *Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico (1989)* insiste en este esta **falta de articulación**.

"Es difícil plantear, aunque sólo fuera hipotéticamente, si la correlación de fuerzas existente en la Asamblea fue representativa de las asambleas de base, sobre todo teniendo en cuenta que en éstas últimas existieron toda clase de irregularidades e incluso actos de violencia mediante las cuales- en el caso de Santa Fe- los sectores más progresistas fueron expulsados. Los documentos que elaboraron grupos de base democráticos fueron numerosos pero no existieron mecanismos suficientes para darles curso."(Puiggrós A. 1989:95)

Aquí se refleja una denuncia sobre la **ausencia de mecanismos** para dar curso a los debates surgidos en las asambleas de base. Aparece implícita la crítica al papel del Gobierno como **articulador y mediador político de los diferentes posicionamientos** que se fueron construyendo a lo largo del Congreso. Esta problemática se puede analizar a partir del concepto de "hegemonía" que describimos en el capítulo anterior, en el marco de una revisión conceptual que realiza Puiggrós en *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina* (1994). Se piensa en un concepto de *hegemonía* que considera a la **política como articulación y mediación** de modo que se asegure el proceso de la reproducción social, un proceso de articulación y rearticulación de posisionalidades, construido bajo formas consensuales en el que se **construyen nuevos sujetos**. En las citas que presenté, la pregunta que aparece es sobre qué operaciones realizó el Gobierno como mediador entre las distintas posiciones que se construyeron en el Congreso. La pregunta que se puede introducir es qué estrategias empleó para no construir canales para que ciertos discursos, que pretendían una educación más democrática y participativa, quedaran en el camino y en el anonimato no pudiendo articularse entre sí y constituirse en fuertes antagonistas.

En cuanto a los **partidos políticos** Puiggrós describe la presencia del radicalismo, el peronismo, el partido intransigente (PI), la Democracia Cristiana y el Partido comunista. Realiza una descripción de las propuestas de cada partido y critica al radicalismo por la falta de propuestas consistentes. Presenta como uno de los temas en debate la cuestión de cómo llevar a cabo la descentralización; el autoritarismo y la profesionalización docente.

En lo referente a la respuesta de la Iglesia Católica ante la convocatoria al Congreso Puiggrós afirma:

“Aunque reconociendo que hubiera preferido un congreso de especialistas dentro del cual pudiera influir directamente, la Iglesia ha decidido también participar, convocando ampliamente a sus fieles, militantes y funcionarios para conservar o recuperar (es una de las cosas que está por verse) su hegemonía en el campo de la educación, que ha sido una de las más fieles expresiones de su poder ideológico en la sociedad.” (Puiggrós A. 1987: 141-42)

Describe como rápidamente preparó su estrategia de actuación y llegada a sus fieles. Esto mediante el trabajo en las parroquias, la propaganda televisiva, las revistas de divulgación, junto la presencia de técnicos y pedagogos de alto nivel. Ofreció todos los canales de participación que el Gobierno y otros representantes de sectores más democráticos no ofrecieron, como los partidos políticos que a pesar de tener una extensión territorial ya consolidada a través de las unidades básicas o comités terminaron preocupándose más por las luchas electorales.

“Varios son los intereses que se conjugan en contra de la prosecución del Congreso. La derecha católica actuó rápidamente y tiene la tarea casi cumplida. Su organización territorial montada a través de las parroquias, el trabajo barrial, el uso de medios de difusión mediante sus publicaciones periódicas y algunas colecciones de libros fueron los mecanismos instalados en la sociedad que mejor funcionaron. Los partidos políticos, que contaban también con una organización territorial, volcaron su capacidad de movilización hacia las urgencias electorales y las luchas políticas inmediatas.

Los sindicatos boicotearon el Congreso con su indiferencia." (Puiggrós A. 1987: 151)

Puiggrós A. (1987) describe la existencia de "otras voces" que se levantaron en el Congreso, representantes de la búsqueda de una educación más democrática. Entre ellos el Congreso Nacional de Educación; el Centro de Militares Democráticos Argentinos; nuevos grupos de padres; estudiantes; trabajadores; vecinos; cooperadoras; centros de estudiantes; sindicatos democráticos; talleres organizados por el Centro Cultural Roberto Arlt de Flores; múltiples demandas y propuestas en el distrito de Morón, entre las cuales se destacan la educación sexual para padres y alumnos y otras formas de participación en la escuelas; el Centro de Estudiantes del Mariano Acosta; los docentes nucleados en la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, que buscaron asesoramiento en organismos cercanos a la pedagogía de la liberación. Y muchos otros procesos que se fueron desarrollando en diferentes partes del país, pero cuya fuerza tuvo que lidiar con la rápida reacción de los sectores conservadores, en especial la Iglesia Católica.

El Segundo Congreso pedagógico Nacional como generador de nuevos sujetos sociales.

En su evaluación del Congreso Puiggrós (1989) retoma la idea de **sujetos de la educación** y se preocupa por qué lugar adquirirán en este proceso. En esta dirección, la autora comienza a analizar el tipo de **posisionalidades** se construyen en este proceso de lucha por la hegemonía y se pregunta por **qué tipo de sujetos pedagógicos** logrará construir el Congreso. Si tenemos en cuenta que en el marco de toda práctica social se construyen nuevos sujetos, como afirma Laclau (1985), habría que pensar en **qué sujetos pedagógicos logró construir este proceso político pedagógico**; cuál fue el resultado de la lucha entre las posisionalidades; qué intereses lograron imponerse y quiénes fueron los triunfantes. Puiggrós plantea como central el debate en torno a qué sujeto pedagógico queremos para el futuro y expresa:

“Ahora, un siglo después, la gran tarea del Congreso Pedagógico, la única que podía hacerlo imperecedero era restituir el lugar usurpado a los sujetos sociales que Sarmiento quiso matar, al mismo tiempo que rescatar el elemento democrático que nunca llegó a concretarse plenamente. Hoy el pueblo necesita más que nunca una educación democrática y los componentes democráticos del Congreso de 1882 necesitan encontrarse con el sujeto perdido, en una sociedad en la cual la democracia popular es una condición para sobrevivir.” (Puiggrós A. 1989: 98)

En lo que refiere al sujeto de la educación, en *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991) Puiggrós desarrolla un análisis que cuestiona la forma en que ubica al sujeto de la educación las pedagogías funcionalista y positivista. Entre las críticas la autora explica:

“Aquella concepción cerrada de la pedagogía, determinista y lineal, supone la existencia de un modelo educativo único, universalmente válido, científicamente construido y adaptable a cualquier realidad. La tarea de los educadores sería entonces la de proyectar en grupos de educandos concretos este modelo. El sujeto social sería un sujeto preconstituido. (...) La función de la educación es, para el positivismo y también para el funcionalismo, una tarea adaptativa y preventiva de la disfunción y la anomia social. Las nuevas generaciones, de esa manera, nacen bajo la prohibición de participar activamente de su propia educación, o sea de ser activas constituyentes de un sujeto social nuevo.” (Puiggrós A. 1991: 94)

Está presente aquí una advertencia frente a aquellas pedagogías que pretenden aplicar instrumentalmente sus programas sin tener en cuenta la diversidad de sujetos, de interacciones y demandas que ellos construyen a partir de las experiencias socioeconómicas, culturales y políticas particulares que portan como sujetos sociales. El temor a la participación de los sujetos populares, afirma Puiggrós, que se expresa en estas pedagogías, se constituye como un **temor a que los sujetos construyan un sujeto social nuevo**. Este sujeto social nuevo nacido de la participación de los sujetos en su propia educación construye la

posibilidad de pensar en **relaciones sociales democráticas** y en la **construcción de antagonismos frente a las posiciones más conservadoras y reacias a la participación popular.**

Considero que revertir el lugar que da la pedagogía funcionalista al sujeto de la educación nos habilita a indagar y explorar sobre aquellos procesos que se dieron en el Congreso, en especial como mencioné anteriormente aquellos que surgieron de los debates en las asambleas de base y más allá de los límites burocráticos impuestos por el gobierno. Por ello Puiggrós (1989) en la evaluación del Congreso, bajo la meta de analizar el sujeto de la educación en toda su complejidad, describió las luchas y debates que se dieron al interior del Congreso como proceso y se preguntó por si esos debates que permitieron que la sociedad entera participe formalmente tuvieron sus efectos sobre los sujetos, es decir, si lograron cambiar su estructura. Puiggrós se refiere a esas luchas internas como **síntomas**, debido a que **no lograron ser triunfantes** por diversos motivos, como las trabas burocráticas del gobierno y su falta de construcción de canales de articulación de las propuestas construidas desde las asambleas de base, como mencionamos antes.

“Pero deteniéndonos en algunos síntomas intermitentes, dispersos y poco escuchados, podríamos sospechar que el Congreso Pedagógico – u otros procesos que en su nombres se desencadenaron- movió opiniones, tocó sentimientos y hasta rozó las posiciones de quienes están implicados en la educación, en una magnitud que es difícil de calcular a tan breve tiempo que nos separa del evento. (...) Se trata de síntomas, claro está. De lo contrario, serían posiciones triunfantes, legales y en vías de institucionalizarse.”(Puiggrós A. 1989:90)

En *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) Puiggrós analizando la forma de mirar la realidad educativa latinoamericana recalca la existencia de discursos diferentes y que muchas veces se vuelven antagónicos a la pedagogía dominante en el marco de procesos educativos cargados de significados político- pedagógicos.

“La educación tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes aunque no antagónicos. No toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante. El proceso educativo, cargado de significado político-pedagógico que Gramsci le adjudicó, participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos se constituyen dentro de una lucha que tiene un hondo significado político-pedagógico, y que simultáneamente va constituyendo los discursos pedagógicos. Coincidimos con Laclau en la afirmación de la imposibilidad de los sujetos previos al discurso, agregando que la relación entre sujeto y discurso es una relación dialéctica.” (Puiggrós A. 1984: 17)

Aquí se puede notar una continuidad en la mirada de los sujetos sociales, el lugar que pueden ocupar sus discursos y los conflictos por lograr la hegemonía. En el análisis del Congreso se describe la presencia del enfrentamiento, ya desde las asambleas, de sectores progresistas y otros conservadores y retrógrados. En la evaluación del Congreso Puiggrós (1989) se pregunta por si los discursos pedagógicos que se construyeron desde las asambleas de base **en forma de síntomas**, tendrán la posibilidad de ser sólo diferentes o aspirarán a convertirse en discursos o gérmenes de discursos pedagógicos antagónicos frente a los discursos dominantes. De todos modos, según la autora hay que esperar un tiempo para ver si varió la **estructura del sujeto pedagógico**, si cambiaron sus vínculos, sus demandas, sus miradas y sus elecciones por otras más democráticas.

Puiggrós instala la pregunta sobre que sucederá luego con los sujetos ante la propuesta inicial de participar “todos” en el Congreso Pedagógico. Que sucederá con este “todos”, si lograrán participar activamente en la definición de su propia educación y si esta participación en las luchas y debates sobre como será la educación del futuro ayudará a variar la estructura del sujeto pedagógico. Se

pregunta por si los procesos y luchas acontecidos en el Congreso permitirán lograr un movimiento en el cual se deje de lado los aspectos conservadores y autoritarios de las aspiraciones del sujeto moderno y se reencuentre con aquellos reclamos democráticos y participativos olvidados en aquél 1882. Así es que valora los procesos de participación para una la población que por primera vez después de tanto tiempo tiene la oportunidad de expresar sus intereses en un espacio de diálogo público, pero quiere mirar más allá, más en profundidad para ver si se lograron cambiar las prácticas, los reclamos y las miradas de los sujetos sociales.

“Para cada padre, docente o estudiante que participó de las reuniones del Congreso Pedagógico, fue una experiencia nueva durante los anteriores doce o catorce años. El **valor de tal participación**, sus efectos sobre las concepciones y las prácticas educativas **no pueden medirse en términos de los resultados formales** y de la política educativa general. Es necesario usar otros parámetros, tales como las actitudes y elecciones pedagógicas de los docentes antes y después de su participación o las opiniones de los padres en iguales momentos. Dicho de otra manera, cabría investigar **si cambió el sentido de las miradas y las palabras, es decir, si los adultos implicados en la educación se movieron de su posición estereotipada**, si los eternos receptores del mensaje adulto y dominante recuperaron alguna parte del espacio que ha sido llenado por la palabra de quienes conducen el proceso educativo” (la negrita me pertenece) (Puiggrós A. 1989:91)

“Es en este nivel donde podría observarse si caló el programa en las viejas formas autoritarias, en los modelos educativos tradicionales, impositivos y poco democráticos, si **varió la estructura del sujeto pedagógico.**” (la negrita me pertenece) (Puiggrós A. 1989:92)

Este es el movimiento que habla de un sujeto pensado desde la construcción de una pedagogía popular y democrática, un sujeto que se corra del lugar de receptor de los mensajes dominantes y hegemónicos.

Siguiendo con el tema de la participación es necesario ahondar en su relación con el concepto de **instrucción pública** y asociado a ello la idea de **sistema**

educativo que porta la **pedagogía funcionalista**. En *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (1991) Puiggrós afirma:

“El concepto funcionalista de sistema educativo abarca el sistema escolar y otros medios de educación controlados por las clases dominantes, identificándolos con el conjunto de los procesos educativos que ocurren en la sociedad. Solamente reconoce el carácter de transmisoras de una cultura válida como tal y descalifica los procesos educativos que escapan a su control.”(Puiggrós A. 1991: 72)

Esta idea niega la idea de sujetos como productores de discursos y descalifica las expresiones culturales de los grupos sociales. Esta negación de los sujetos populares como productores de discursos y el temor a la participación se expresa en esta cita de *Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico* (1989)

“Hubo algunos expertos en la pedagogía del atraso y el autoritarismo que pusieron el grito en el cielo advirtiendo de los peligros de la participación de **quienes nada sabían de pedagogía y carecían de educación**. Sectores vinculados a la jerarquía de la Iglesia Católica, empresarios privados, funcionarios de la dictadura militar, dirigentes de la derecha liberal y desarrollista, consideraron que **en un sistema representativo el pueblo no debía opinar directamente sobre la educación**. Agregaron que el Congreso pedagógico era convocado para evadir la responsabilidad de burócratas y gobernantes.” (La negrita me pertenece) (Puiggrós A. 1989: 93)

De este modo se ve como desde los grupos más conservadores que participaron del Congreso se habla desde una concepción funcionalista y positivista de la pedagogía, que piensa al pueblo como portador de mensajes inválidos y a la educación como instrucción pública. Por otro lado en esta imagen del pueblo como productor de una cultura inválida está implícita en la idea y el consejo de que el pueblo no debe opinar directamente en el Congreso.

“Los programas que buscan una movilización profunda de las posiciones de educadores y educandos en una dirección democrático-popular pueden tener muchas formas o modalidades pedagógicas. Pero lo que no puede faltar es la instancia de la **auténtica participación**. De lo contrario, se trata de

nuevos programas de instrucción pública que, lejos de buscar la **constitución de nuevos sujetos**, tienen la intención de **modernizar los antiguos.**" (La negrita me pertenece.) (Puiggrós A. 1989: 92)

El temor a la participación habla del miedo que esa intervención desde el pueblo, desde lo que fueron luego las asambleas de base se convierta en un discurso capaz **de reconstituir el sujeto de la educación** moderno, esteriotipado y tradicional en un sujeto social nuevo que apele a democratización de los vínculos pedagógicos y a la construcción de una educación dialógica y participativa. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (1994) Puiggrós plantea la posibilidad de cambiar la manera de concebir al sujeto educativo y de reconstruir el vínculo pedagógico, lo que forma parte de la constitución de sujetos sociales nuevos.

"**La educación** pretende ser un **proceso de transmisión unilateral** en el sujeto educativo moderno diseñados por las pedagogías dominantes durante los últimos siglos. Pero podría ser de otra manera: Gramsci y Freire otorgan al vínculo pedagógico la posibilidad de realizar el múltiple **proceso de reproducción-transformación-creación de la cultura**. Este postulado pone en crisis al sujeto pedagógico moderno, pues una de las fuentes de su legitimidad es su auto identificación con la definición de educación. (La negrita me pertenece) (Puiggrós A. 1994:59)

Aquí reaparece la idea de un sujeto educativo que no está inserto en un vínculo pedagógico unilateral, al que solo lleguen mensajes, sino que piensa en su participación en la transformación-creación de la cultura. Ello implica la construcción de una pedagogía popular y democrática que repiense al sujeto educativo moderno, que interpele a los sujetos educativos convocando su participación, en un movimiento en el cual se de voz a los sujetos populares y se ponga en diálogo sus demandas, sus intereses, sus reclamos. En este sentido Puiggrós (1989) se pregunta si los procesos desarrollados en el Congreso lograron variar la estructura del sujeto pedagógico y con esta pregunta marca una continuidad con lo desarrollado en el capítulo anterior. Se sigue sosteniendo la posibilidad de los sujetos populares como productores de discursos que puedan

entrar en conflicto con la pedagogía dominante o que pretende ser dominante (la Iglesia Católica y la derecha liberal) y queda abierta la posibilidad de que se conviertan en discursos antagonistas y ya no solo como síntomas intermitentes.

Conclusiones. El posicionamiento de Adriana Puiggrós como intelectual frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

El análisis del campo intelectual de la educación supone pensar a este campo de producción simbólica como situado en el campo de poder. Si pensamos en las propiedades que asumió el campo intelectual durante el Congreso Pedagógico debemos analizarlo pensando en las características que adoptó el estado de relación de fuerzas entre las posiciones constituidas. Según Bourdieu (1983) el campo se define definiendo todo aquello que está en juego y los intereses específicos por los cuales los ocupantes estarán dispuestos a jugar. Afirma que

“Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera.”(1983:120).

Adriana Puiggrós, como agente de lucha y fuerza antagónica en el campo intelectual de la educación participa en la reconstrucción permanente de la estructura del campo frente a otras fuerzas representadas por otros agentes que, como la Iglesia Católica, se enfrentan para lograr definir y determinar el sentido de la distribución de este “capital específico” que es la educación.

Las estrategias que emprendió Adriana Puiggrós como agente de confrontación las podemos rastrear a lo largo de los apartados anteriores, donde se describieron las críticas al modo de definir la educación y los sujetos de la educación de otros agentes de la contienda. El Congreso Pedagógico fue sin duda un proceso en el cual se puede analizar el **estado de relación de fuerzas** que constituye el campo y las luchas por la definición de este bien simbólico que constituye la educación.

El campo intelectual de la educación según Mario Díaz (1995) nos permite dar cuenta como

“...el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de los grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las

orientaciones discursivas en el campo, y es un escenario para la recreación de los conflictos del –y con- el campo político” (1995: 334).

El Congreso Pedagógico nacional y sus discusiones movieron el rompecabezas del campo intelectual de la educación y suscitaron diversas intervenciones discursivas desde distintos posicionamientos. Según Mario Díaz, el campo intelectual de la Educación se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva, no a la reproducción del discurso educativo y sus prácticas las cuales se realizan en el campo de reproducción pedagógico. Lo importante de esta mirada es que nos **permite rescatar y repensar los debates** que se dieron de hecho durante el transcurso del Congreso y tras sus posteriores evaluaciones, dando cuenta de los posicionamientos que se fueron construyeron, quienes los encarnaron y bajo qué intereses. En esta investigación intenté reconstruir el proceso de construcción del posicionamiento de Adriana Puiggrós a lo largo de las etapas mencionadas, y fuimos viendo que más que rupturas o un cambio radical en su forma de analizar la problemática educativa latinoamericana, lo que existe es una **continuidad** en sus ideas y sus reclamos. Si seguimos a Mario Díaz, en el campo intelectual de la educación se generan contiendas en sus **relaciones internas**, en las que se van **redefiniendo sus límites discursivos** dependiendo éstos de la estratificación interna del campo y de las **luchas por la definición de discursos y prácticas que se pretenden legítimas**. Impera la lógica de la **competencia y de la legitimidad simbólica**. Las **fracciones hegemónicas** controlan la circulación de los textos, temáticas y problemáticas. Su poder se expresa en las **decisiones de inclusión- exclusión** de estos en los medios de circulación y en la influencia sobre el campo pedagógico a través del establecimiento de posiciones teóricas hegemónicas o en la inclusión de su discurso en las políticas sociales y culturales del Estado. La gran contienda que significó el Congreso Pedagógico implicó una gran lucha por imprimir la orientación discursiva del campo intelectual de la educación.

Adriana Puiggrós tanto en *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional* como en *Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico* fue construyendo su propia mirada del campo intelectual de la

educación describiendo y seguramente interpelando con sus mensajes a cada uno de los sujetos que intervieron en el mismo. En estos textos Puiggrós condensa su posición sobre lo que es para ella necesario para la definición de la **orientación discursiva** del campo intelectual de la educación. Lo hace recuperando sus críticas a las pedagogías funcionalistas y positivistas, a la concepción de la educación como instrucción pública y al lugar que le otorgan al sujeto de la educación. En este proceso Puiggrós fue interpelando y buscando movilizar el campo intelectual de la educación, en especial marcó sus diferencias con la Iglesia Católica, en cuyo movimiento la reconoció como una fuerza que lucha constantemente por lograr la hegemonía del campo intelectual de la educación. Analizando la estrategia por la definición de las características que tendría el Congreso en cuanto a sus posibilidades y límites de participación, discusión encabezada por los partidos políticos y la Iglesia, Puiggrós afirma sobre la Iglesia Católica:

“En el caso del Congreso Pedagógico se sintió en condiciones de intervenir, hegemonizar y ganar. Predijo que, tal como luego se comprobó, los partidos políticos y el gobierno, concediéndoles o retirándose por debilidad o por temor, le allanarían el camino. Era posible luchar por imponer viejas aspiraciones de los sujetos sociales y políticos más reaccionarios del país: **la privatización de la enseñanza y la educación religiosa en las escuelas públicas; la modernización tecnocrática de las instituciones y la renovación conservadora de los contenidos.** Se trataría de asegurar la **reproducción del sujeto pedagógico tradicional.**” (La negrita me pertenece) (Puiggrós A. 1989:94)

Pero aclara la autora que dadas ciertas contiendas en el interior de la Iglesia Católica, su propuesta fue decayendo en reclamos demasiado autoritarios y retrógrados, lo que fue demarcando su fracaso en el Congreso. Esto a pesar de tener en la mano una fuerte arma de llegada a la población, como mencioné en el segundo apartado.

La definición de la propuesta de la Iglesia Católica presentada ante el Congreso, según Puiggrós marcó su fracaso dado que apelaba a un sujeto demasiado atado

a un lugar tradicional. Según Puiggrós cuando esta propuesta entró en diálogo con los diferentes grupos del Congreso, la opinión pública, las Asambleas de base y la Asamblea final, terminó en la peor de las posiciones.

“La sociedad no estaba preparada para revolucionar la educación, pero tampoco dispuesta a entregar las nuevas generaciones al oscurantismo. La coincidencia entre el grado de deterioro económico, social y político y las posiciones ideológicas-pedagógicas de las diferentes regiones del país fue notable. El noroeste envió a la Asamblea de Río Tercero delegaciones irrepresentativas de los jóvenes docentes que leen los que le llega de Paulo Freire y se interesan por la democracia, y otras vinculadas a los poderes caudilletescos provinciales. El litoral matizó sus delegaciones, en las que primó un espíritu progresista. El sur, la única zona del país que crece, se destacó por su luchadora delegación, que sostuvo con firmeza los principios de democracia, justicia social, laicismo y hegemonía del Estado en la educación” (Puiggrós A. 1989:94)

Principales resultados de la investigación.

En el **capítulo uno** comencé por describir como Puiggrós, en las producciones previas al Congreso, fue delimitando el marco conceptual que empleó a la hora de analizar la realidad política educativa latinoamericana. En este proceso Puiggrós se fue diferenciando de las posturas encarnadas por el funcionalismo, el positivismo y las primeras posiciones del marxismo. Criticó los análisis políticos educativos que tienden a convertir al educando en un sujeto destinatario de la educación. Acusa a estas perspectivas de negar o ignorar la posibilidad de los sujetos de la educación de producir sentidos y discursos pedagógicos en el marco de los procesos sociales de lucha por la hegemonía. Según la autora esta mirada de la educación niega **los discursos pedagógicos** que se construyen desde el pueblo, desde la sociedad misma, que pueden ser paralelos o cuestionadores de la propuesta legalmente ofrecida por el Estado.

Por otro lado, Puiggrós recupera en sus producciones ciertas categorías aportadas por el psicoanálisis. Estas categorías le permitirán dar sentido a las operaciones de **negación, represión y exterminio** emprendidas por la pedagogía positivista y su portador principal: el educador moderno. Intentará visualizar los discursos que aunque negados y reprimidos por la pedagogía dominante, aparecen en **calidad de gérmenes contra hegemónicos**.

A su vez Puiggrós toma como referente a Laclau (1985). El **concepto de hegemonía** le permitirá ubicar a la política como una **herramienta de articulación y mediación** entre diferentes posisionalidades, siendo a su vez aseguradora del proceso de reproducción social. Un proceso de articulación y rearticulación de posisionalidades, construido bajo formas consensuales en el que se construyen nuevos sujetos.

En base a la crítica que realiza a ciertos aspectos de la teoría de Bourdieu, Puiggrós rescata la disputa por los distintos órdenes que se da en la organización de los **sujetos pedagógicos**. Puiggrós los reconoce como mediadores entre los sujetos políticos y sociales y los distintos “habitus” que se pretenden enseñar. Considera que no solo se debe prestar atención a las

desiguales condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural sino que ubica como central la desigualdad impresa en el vínculo pedagógico.

Por último Puiggrós rescata la idea de pensar a los procesos educativos como procesos políticos pedagógicos y sobredeterminados por las luchas sociales y políticas que se dan en lo social.

En el **capítulo dos** me propuse analizar como Puiggrós describe al Congreso como un proceso político educativo y analizar el papel de los diferentes actores en el desarrollo del Congreso. Puiggrós se pregunta por los sentidos y los efectos que tuvo la experiencia de “participar” para la población. Más específicamente intenta indagar si varió la estructura del sujeto pedagógico. Si retomamos la crítica que realiza al posicionamiento de Bourdieu P. en cuanto al sujeto pedagógico (descripta en el capítulo uno), Puiggrós insiste el lo central que es **indagar en profundidad sobre los vínculos pedagógicos** que se dan en los procesos educativos. Ante la pregunta por qué tipo de sujetos pedagógicos contribuyó a conformar los procesos y luchas que se dieron en el Congreso, deja abierta la respuesta hacia el futuro. Propone indagar en las actitudes y demandas de los sujetos que tendrán lugar más allá de la culminación formal de Congreso.

En cuanto a su posición en el campo intelectual de la educación, el contenido de las continuas denuncias que Adriana Puiggrós realiza frente a la actuación en el Congreso Pedagógico de la Iglesia Católica, el Gobierno, los sindicatos docentes y los partidos políticos, estructuran su posición en este campo de producción simbólica. Constituyen estrategias que hablan de procesos de subversión o herejía que se dan en el campo, en tanto Puiggrós propone repensar el modo en que se definen ciertas categorías sobre la educación que de alguna forma ya estaban instituidas en el campo. En este sentido reafirma su posición en el campo intelectual de la educación a partir de la construcción de **estrategias de subversión a ciertas definiciones de democracia en educación**, instaladas en el campo, que según su planteo están mas cerca del autoritarismo y de la conversión al sujeto de la educación en sujeto destinatario. Esto la posiciona y a su vez la enfrenta con otros intelectuales de la educación más cercanos a

agencias conservadoras como la Iglesia Católica. Su intervención en la publicación *Congreso Pedagógico Nacional. Balance y perspectivas* (1989) da cuenta de ello: acusa a los sectores políticos de no darse cuenta de la contradicción existente entre sus temores a la participación popular y la necesaria participación para llevar a cabo la gran consulta popular.

Acusa al gobierno por “mandar a parar” el Congreso Pedagógico, por no publicitarlo, y por no lograr constituir un **mediador que articulara la expresión y las propuestas** más cercanas a un sujeto democrático encarnadas por los grupos que actuaron en las asambleas de base. Presenta esta actitud del gobierno como “trabas burocráticas” que fueron en contra de que el Congreso se constituyera como un verdadero **proceso político educativo**, aunque haya logrado serlo a pesar de sus limitaciones. Atribuye un cierto temor al gobierno a que el Congreso permita la constitución de **sujetos sociales nuevos**, que participen activamente en su propia educación y logren elaborar una pedagogía más dialógica y participativa. También denuncia en un mismo sentido a los sindicatos docentes y a los partidos políticos, por no haber participado en el Congreso, con todo lo que significa esta ausencia, quizás pensando Puiggrós en el reconocimiento de esta instancia como un lugar de construcción de una pedagogía alternativa.

Como describimos antes, la Iglesia Católica con sus contiendas internas, fue acusada por la autora de reclamar la definición de un **sujeto social retrógrado y tradicional, y la definición de educación como sinónimo de instrucción pública**. Esta identificación se promueve desde la Iglesia Católica al no reconocer al resto de la población como productores de discursos válidos ante el hecho de recomendar al gobierno de no utilizar la estrategia (consulta a la población) que finalmente se propuso desde el gobierno para implementar el Congreso.

A través de estas denuncias se definen un conjunto de conceptos que Puiggrós propone, en un proceso de lucha con los otros agentes del campo, tomen un lugar central en el campo intelectual de la educación. En sus aspiraciones y denuncias Puiggrós definió estas **categorías** y delimitó **una continuidad con**

sus producciones anteriores al Congreso: Congreso Pedagógico como proceso político educativo; sobredeterminación de los procesos educativos; construcción de sujetos sociales nuevos, activos participantes de su propia educación y la educación como proceso de producción de diversos discursos en conflicto.

Pensando nuevamente en su lugar de intelectual es interesante pensar como Puiggrós no interviene desde alguna agencia intelectual educativa específica ni desde algún lugar formal o cercano a la esfera pública. Por ello podría arriesgar, siguiendo a Raymond Williams (1980), que su discurso se desarrolla desde las “formaciones” como parte de “...movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, que tienen una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y que presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales” (1980:141). Se mueve desde fuera de instituciones formales pero su discurso pretende efectos en la lucha por la hegemonía en el campo intelectual de la educación. Puiggrós construye todo su discurso alrededor de que sujetos sociales permitió construir el Congreso, se distancia de otros intelectuales y analiza el lugar de cada actor que participó en el mismo, desde publicaciones y textos no asociados a alguna agencia intelectual y diferenciada a su vez de la esfera pública. Teniendo en cuenta el contenido de sus interpretaciones no solo lleva a cabo un análisis histórico de la educación, sino que realiza una fuerte denuncia, a través de la cual intenta interpelar a los otros contendientes del campo intelectual de la educación. Es decir, su análisis contiene un fuerte contenido político. Teniendo en cuenta este contenido político de su intervención, se acerca a las aspiraciones de los intelectuales típicos (Sigal S., 1991) de estos años de democracia, que intervienen no como portavoz de visiones totalizantes sino más bien en primera persona con saberes propios y específicos y desde un distanciamiento de la esfera pública.

Bibliografía

Bibliografía General:

- BERNSTEIN, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (1967) “Campo intelectual y proyecto creador”. En AA.VV. *Problemas del estructuralismo*. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, Pierre (2003) “Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase”. En: *Campo del poder y campo intelectual*. Editorial Quadrata, Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre(2000)*Intelectuales, política y poder*. Eudeba
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (1994) *El campo científico. Redes .Revista de estudios sociales de la ciencia*. Centro de estudios e investigaciones . Nº 2 (diciembre).Universidad Nacional de Quilmes.
- DEL RINCÓN, D. ;ARNAL, J.; LATORRE, A.. Y SANNS, A. (1995) “Documentos escritos y orales”. En: *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Editorial Dykinson.
- DÍAZ, Mario (1995)”Aproximaciones al campo intelectual de la educación”. En Larrosa, Jorge (comp.) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Ed. La Piqueta, Madrid.
- NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (2004) “Introducción. Las ideas de la época entre la invención de una tradición y el eterno retorno de la crisis” En: NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (comp.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Edhsa, Bs. As.
- TORRE, J. C. (2004) “los intelectuales y la experiencia democrática”. En: NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (comp.) ” *La historia reciente. Argentina en democracia*. Edhsa, Bs. As.

- SUASNÁBAR, Claudio (2002) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina* (1955-1976). Manantial/FLACSO, Bs. As.
- TIRAMONTI, Guillermina (2003). *20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Veinte Años de Democracia en Argentina”, llevado a cabo en el Auditorio del Museo de Bellas Artes de la Ciudad de Buenos Aires, en octubre de 2003.
- WILLIAMS, Raymond (1980) “6: La hegemonía” *Marxismo y Literatura*. E. Península, Barcelona..
- PORTANTIERO, J. C. (1985) “La hegemonía como relación educativa”. En *Las dimensiones sociales de la Educación*. Antología preparada por María Ibarrola. Ediciones El Caballito. México.

Fuentes documentales:

- GRAMSCI, A. (1967)¹ “Buscando el principio educativo” En: *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo. Colección 70. México.
- GRAMSCI, A. (1995). La alternativa pedagógica. Ed. Fontamara. México.
- LACLAU, Ernesto. (1985) *Tesis acerca de la forma hegemónica de la política*. Laclau, Ernesto. **Tesis acerca de la forma hegemónica de la política** En: *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina: Seminario de Morelia*. México, D.F. : Siglo XXI, 1985. p. 19-44,
- ALTHUSSER, Louis (1965) “Contradicción y sobredeterminación” *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI editores S. A .. México-Argentina-España.
- LACAN, Jacques (2003) *Escritos I* .Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires. Segunda edición..
- TENTI FANFANI, Emilio (1994) “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron” . En: Torres C. A. y González Rivera, G.

(Coomps). *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

- PUIGGRÓS, Adriana (1984) *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1991) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Institutos de estudios y acción social. Aique grupo editor.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Paidós Educador.
- PUIGGRÓS, Adriana.(1987) *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional*. Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1989) “Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico”. En: Krotsch, Pedro y De Lella, Cayetano (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Balance y perspectivas*. Sudamerican/IDEAS, Bs. As.
- PUIGGRÓS, Adriana (1998) “De la dictadura al menemismo”. En: *Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Colección triángulos pedagógicos. Kapelusz .Buenos Aires,