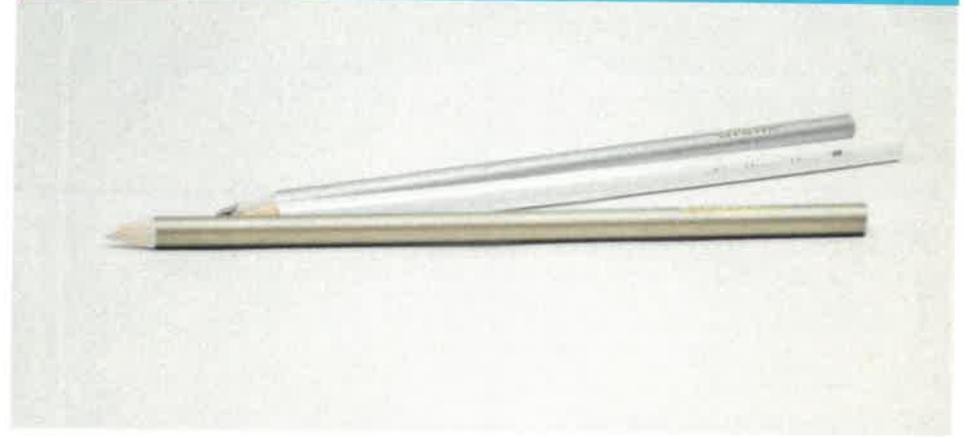


Hernán Mariano Amar



BOURDIEU EN EL CAMPO EDUCATIVO ARGENTINO

(1971-1989)

Editorial Biblos
Investigaciones y ensayos

de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino entre 1971 y 1989.

Por último, el reconocimiento infinito al Ministerio de Educación argentino por otorgarme la Beca Profor para cursar la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación entre 2008 y 2010, y a la Flacso Argentina por hacerme sentir como en casa.

Con la esperanza siempre intacta de contribuir con la docencia y la investigación sobre educación a la construcción de una Argentina con justicia e igualdad sociales.

Hernán Mariano Amar,
agosto de 2016

Índice

Presentación	
<i>Mónica de la Fare</i>	13
Prólogo	
<i>Claudio Suasnábar</i>	17
Introducción	23
Capítulo 1	
La llegada (1971-1976)	29
La temprana recepción en un contexto de radicalización política	32
Los primeros usos intelectuales en la <i>Revista de Ciencias de la Educación</i>	40
Algunas conclusiones	59
Capítulo 2	
La circulación soterrada y las voces exiliadas (1976-1983)	63
Juan Carlos Tedesco y los usos intelectuales en la Cepal sede Buenos Aires y la Flacso Argentina	68
Carlos Alberto Torres y Emilio Tenti Fanfani y sus apropiaciones intelectuales desde el campo educativo mexicano	79
Algunas conclusiones	91
Capítulo 3	
“Lecturas de auctor” en la democracia recuperada (1983-1989)	95
Con y contra Bourdieu. Algunas reflexiones y propuestas de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Emilio Tenti Fanfani.....	96
Algunas conclusiones	121
A modo de cierre	125
Bibliografía y documentos consultados	133

en América Latina y el Caribe (DEALC) y Educación y Sociedad en la Argentina. 1976-1982, impulsados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) sede Buenos Aires, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina (Flacso Argentina), respectivamente; válido es decir que, en esta segunda parte de la investigación, también se indagan las lecturas de la teoría del intelectual francés efectuadas por algunos productores argentinos de conocimiento sobre educación exilados en México, como Carlos Alberto Torres y Emilio Tenti Fanfani. Por último, el tercer capítulo reconstruye ciertas continuidades, reformulaciones o rupturas de las apropiaciones intelectuales del pensamiento social de Bourdieu a través de la interpretación de fragmentos de la producción discursiva de algunos de los agentes pedagógicos críticos más representativos del campo educativo argentino durante la “transición democrática” (1983-1989); Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Emilio Tenti Fanfani.

CAPÍTULO 1

La llegada (1971-1976)

La recepción y apropiación de la obra de un autor extranjero en los campos (científicos)¹ argentinos aparece condicionada por un conjunto de restricciones locales tales como la disponibilidad de las traducciones, la historia de los campos intelectuales y los contextos políticos y sociales (Martínez, 2007). En este sentido, la llegada de la obra de Pierre Bourdieu a la Argentina tampoco pudo escapar a estos condicionamientos, y su inserción en los campos de las ciencias sociales y de la educación siguió un recorrido particular, diferente al trayecto trazado en Francia.

1. El concepto de “campo científico” permitió a Bourdieu (2003a) evitar y neutralizar las perspectivas sobre la ciencia y el rol de los científicos desarrolladas por el estructural-funcionalismo (específicamente, la enunciada por Robert King Merton), el interaccionismo social y la visión semiológica manifestada, fundamentalmente, por Bruno Latour y Steve Woolgar. A diferencia de Merton, que atribuía las desigualdades científicas, los premios y castigos, a un subsistema social que otorgaba recompensas a los “expertos” o “sabios” según sus méritos científicos; en contraposición a los interaccionistas, que creían encontrar en las interacciones entre los agentes el principio de sus acciones sociales (y científicas); lejos de Latour y Woolgar, que concebían lo social como texto y a la ciencia como un discurso más que producía “efectos de verdad”, Bourdieu (2003a) y su concepto de “campo científico” representaba este espacio social como una estructura de relaciones objetivas entre agentes y agencias ubicados en determinadas posiciones sociales, que a través de la mediación de sus *habitus* científicos producidos y asociados a tales posiciones en el microcosmos científico orientaban las prácticas o tomas de posición epistemológicas y políticas hacia la conservación o subversión del capital científico en disputa y el orden establecido.

Los primeros artículos de Bourdieu en español que circularon en las librerías argentinas a fines de la década de 1960 fueron “Campo intelectual y proyecto creador”,² “El sentimiento del honor en la sociedad de Cabilia”,³ y “Condición de clase y posición de clase” (Baranger, 2008, 2009).⁴ Por su parte, el primer libro de Bourdieu (redactado en colaboración con Jean-Claude Passeron y Jean Claude Chamboredon) que tuvo una gran acogida por parte de algunos sociólogos argentinos fue *El oficio de sociólogo*:⁵ en primera instancia, la obra epistemológica fue leída en francés, y luego en versiones en castellano (Martínez, 2007; Baranger, 2008, 2009):

Bourdieu llegó a la Argentina muy temprano y primero como epistemología. (Martínez, 2007: 8)

Con su impronta bachelardiana, ennoblecida con la inclusión de un fragmento de Althusser, esta obra se vio investida rápidamente de una cierta aura para los sociólogos que la leyeron en la lengua original, y luego en traducciones mimeografiadas. (Baranger, 2009: 4)⁶

2. El artículo de Bourdieu titulado “Campo intelectual y proyecto creador” formó parte de *Problemas del estructuralismo*, un libro editado por Siglo XXI de México en 1967. Este texto del sociólogo francés tuvo escasa repercusión, porque la mayoría de los intelectuales se mostraron más preocupados por las ideas de Maurice Godelier publicadas en el mismo libro (Baranger, 2008).

3. El artículo de Bourdieu titulado “El sentimiento del honor en la sociedad de Cabilia” fue incluido en *El concepto del honor en la sociedad mediterránea*, un libro compilado por J.G. Peristiany y editado por Labor de Barcelona, España, en 1968 (Baranger, 2009).

4. El artículo de Bourdieu titulado “Condición de clase y posición de clase” fue incluido en *Estructuralismo y sociología*, un libro editado por José Szabón e impreso por Nueva Visión en 1969 (Baranger, 2008).

5. En una entrevista que Ana Teresa Martínez realizó a Emilio Tenti Fanfani el 30 de noviembre de 2003 en Buenos Aires, el intelectual argentino enunció que *El oficio de sociólogo* se distribuyó a partir de 1971 en una versión mimeografiada en castellano en espacios relacionados con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Martínez, 2007).

6. *El oficio de sociólogo* en formato libro se imprimió y distribuyó por vez primera en Argentina en diciembre de 1975 (Baranger, 2009).

Recién a principios de la década de 1970 comenzó una tímida circulación o apropiación de su sociología del arte y de la educación. En 1972, la editorial Nueva Visión incluyó en el libro *Sociología del arte* un artículo escrito por Bourdieu titulado “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”,⁷ y según Claudio Suasnábar (2004) la *Revista de la Universidad Nacional de La Plata* publicó en el N° 24 (1972) un texto del antropólogo Néstor García Canclini en el que se proponía, desde una perspectiva bourdieuana, una crítica a las prácticas artísticas vanguardistas desarrolladas en el Instituto Torcuato Di Tella.⁸ Respecto a los usos sociales pertinentes para el campo educativo argentino, entre 1968 y 1971 Emilio Tenti Fanfani accedió a la lectura de *Los herederos* y *La reproducción*, de Bourdieu y Passeron, mientras cursaba el Diploma Superior en Investigación Política en pleno contexto de Mayo Francés y sus repercusiones.⁹ En julio de 1971, por su parte, Juan Carlos Tedesco (desde la dirección de la *Revista de Ciencias de la Educación*) comenzó a publicar algunos artículos con referencias intelectuales a Bourdieu y Passeron en la Argentina.¹⁰

Las primeras apropiaciones intelectuales de la sociología de Bourdieu se desplegaron en un contexto de aceleración de la

7. El artículo de Bourdieu (1972) incluido en el libro *Sociología del arte*, de la colección dirigida por José Szabón, fue traducido por Violeta Guyot.

8. El artículo de García Canclini (1972) publicado en la *Revista de la Universidad Nacional de La Plata* llevaba por título “El artista en la ciudad. Para un replanteo político de la función de las vanguardias estéticas” (Suasnábar, 2004).

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

10. En Francia, Emilio Tenti Fanfani se aproximó a la obra de Bourdieu por intermediación de Ricardo Costa, un intelectual argentino que, luego, difundió por vez primera al sociólogo francés en la Universidad Nacional de Córdoba (Martínez, 2007). Costa concurre a los seminarios dictados por Bourdieu en el país galo entre 1970 y 1974 (Baranger, 2008). En 1971, tras regresar de Francia, Tenti Fanfani trajo *La reproducción* a la Argentina (Martínez, 2007), pero no se dedicó a difundir la sociología de la educación de Bourdieu y Passeron porque en ese momento sólo le interesaba la obra de los intelectuales franceses para problematizar ciertas inquietudes de “militante político” (entrevista con Emilio Tenti Fanfani, 6 de junio de 2012).

radicalización política. Estos usos sociales de la obra del sociólogo francés (“lecturas de auctor” en el sentido otorgado por Bourdieu, 2006a), comprendidos como tomas de posición político-pedagógicas, fueron dispuestos por nuevos agentes y agencias con el objetivo de legitimar una visión científica sobre las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación opuesta a la enunciada por la tecnocracia educativa de orientación cristiana en posición dominante en el campo educativo argentino durante la autodenominada “revolución argentina” (y alternativa también a la sostenida por los “liberales modernizadores”).¹¹

La temprana recepción en un contexto de radicalización política

A partir de la “revolución argentina”, el campo universitario fue intervenido por sectores de las Fuerzas Armadas proclives a la Doctrina de la Seguridad Nacional, que consideraban las agencias de educación superior como espacios de formación de la “subversión”. Según Pablo Buchbinder (2010), la avanza-

11. Según Suasnábar (2004), los “liberales modernizadores” liderados por Gilda Romero Brest creían hallar en el desarrollismo y el planeamiento educativo los instrumentos indispensables para culminar el proyecto inconcluso de modernización social impulsado por la generación del 80. Para este autor, especialistas como Romero Brest consideraban que la planificación educativa debía ser asignada a organismos y especialistas regulares, y su accionar no debía estar sometido a los vaivenes políticos. Los “liberales modernizadores”, además, sostenían en líneas generales una visión mecanicista entre la educación y el desarrollo, abogaban por una planificación e intervención técnicas basadas en el principio de “despolitización”, y consideraban al sistema educativo como una institución neutral que seleccionaba y promovía individuos según sus méritos o talentos. Por último, para Suasnábar el pensamiento tecnocrático de los “liberales modernizadores” predominó en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en los primeros años de la década de 1960. Según este autor, la intervención universitaria dispuesta por la “revolución argentina” provocó que algunos de sus referentes se refugiaran en instituciones independientes del Estado tales como el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella (CICE-ITDT).

da del gobierno de Juan Carlos Onganía¹² sobre las universidades públicas dispuso la emisión del decreto ley 16.912, que suprimía el cogobierno y los consejos superiores y convertía a sus autoridades en interventores sujetos estrictamente a los designios de los funcionarios educativos nacionales.

A decir de Buchbinder (2010), las instituciones universitarias nacionales de Tucumán, La Plata, Litoral, Córdoba y Buenos Aires se opusieron al decreto ley. Los edificios de Medicina, Filosofía y Letras, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Exactas de la UBA fueron ocupados por estudiantes y profesores. Para el historiador argentino, las autoridades de la “revolución argentina” contrarrestaron la toma de algunas facultades de la universidad porteña con una represión feroz, configurando lo que luego se conoció como “La noche de los bastones largos”.

La intervención en la UBA impulsó, según Denis Baranger (2008), la renuncia o el exilio de un número considerable de agentes productores de conocimiento del campo de las ciencias sociales. Para el sociólogo argentino, a partir de ese momento la investigación social migró al Instituto Torcuato Di Tella (reducto de los “germanos”)¹³ y al Centro de Investigaciones en

12. Onganía fue el primer presidente de facto de la “revolución argentina”, desde 1966 hasta 1970.

13. Los “germanos” se enmarcaban en la línea teórica y de investigación empírica propuesta por Gino Germani y su “sociología científica”. «La sociología (decía Germani) no puede dejar de ser una ciencia empírica e inductiva si es que verdaderamente quiere cumplir su función orientadora en una sociedad que se encamina hacia la planificación». Ahora bien, la posibilidad misma de esa función de orientación implicaba –según el autor– la conversión de la sociología en una ciencia positiva (empírica e inductiva) y el subsiguiente abandono del método de la intuición o de otras formas alternativas a la observación controlada, pues sólo de este modo estaría ella en condiciones de descubrir uniformidades de la acción humana cuyo conocimiento pudiera ingresar en la elaboración de estrategias de planificación. [...] En principio la teoría –argumentaba Germani– no es la expresión de la realidad o su reproducción conceptual, sino una abstracción operada sobre la base de un determinado interés cognoscitivo. En tal sentido, ni la teoría o los conceptos que la informan son capaces de captar la realidad en toda su plenitud. Al mismo tiempo, señalaba, no hay conocimiento sin teoría. En tal sentido, la noción misma de «hecho» implica la presencia del elemento lógico. Por consiguiente, resulta infructuoso delegar en la sociografía la tarea

Ciencias Sociales (espacio de los intelectuales de izquierda), entre otras instituciones.

La intervención en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en cambio, no fue acompañada para Suasnábar (2004) de acciones represivas contra los agentes universitarios, y la mayoría de los docentes permaneció en las cátedras sin prescindir de la crítica a las medidas de la nueva política educativa. Según el autor, esta situación particular posibilitó que un grupo de profesores renunciando en la universidad porteña continuara con el oficio de la docencia en la Casa de Altos Estudios platense.

A pesar de la intervención a las universidades, para Buchbinder (2010) el gobierno de Onganía no pudo detener el proceso de radicalización política en las instituciones académicas. Según el intelectual argentino, los jóvenes universitarios protestaban contra la injerencia policial, el aumento de los costos de los comedores escolares, y una universidad que comenzaba a ser percibida como legitimadora del orden social vigente.

Ante este estado de cosas, la militancia y la vía revolucionaria fueron visibilizadas por muchos estudiantes y profesores universitarios como las únicas salidas posibles a los regímenes dictatoriales y sus políticas opresoras y censoras (Buchbinder, 2010). Una minoría pasó a formar parte de las filas de la “izquierda marxista”; otro grupo considerable de las agencias del interior del país se embarcó en los movimientos cristianos afines a las propuestas impulsadas por el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín en 1968 (estas agrupaciones fueron tocadas por el proceso de radicalización al interior de la Iglesia Católica y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo).¹⁴ Otros, el segmento más numeroso, iniciaron una refor-

«descriptiva» de recoger los hechos, pues el significado de estos últimos depende de un esquema conceptual que guía su observación. En suma, teoría e investigación no podían ser vistas como empresas separadas sino mutuamente relacionadas” (Blanco, 2006: 165-166).

14. Según Gabriel Seisdedos (2011), el 1 de octubre de 1962 se inauguró el Concilio Vaticano II, convocado por el papa Juan XXIII, y en 1967 dieciocho obispos lanzaron el Mensaje de los Obispos del Tercer Mundo. En 1968, la Conferencia de Medellín instó a los cristianos a participar en la vida política para trabajar en pos del bien común. En mayo de 1969, en Córdoba, se constituyó el Movimiento de Sacer-

mulación del peronismo (“izquierda peronista”, “nacionalismo popular revolucionario” o “izquierda nacional”) a los que luego se incorporaron católicos integristas (algunos de ellos conformaron los cuadros de organizaciones como Montoneros) (Buchbinder, 2010).¹⁵

A partir de 1966, y decididamente tras los sucesos del “Cordobazo”, el peronismo generó, según Ana María Barletta (2000), una ruptura con la Universidad hija de la reforma al captar fuertes adhesiones en el movimiento estudiantil. Para esta autora, algunas agrupaciones peronistas de la época¹⁶ consideraban que la intervención de Onganía propició indirectamente un proceso de politización de los universitarios que hizo sentir a los estudiantes y profesores las mismas desdichas que sufría el movimiento proscrito desde 1955.

Como consecuencia de este proceso, en el campo universitario emergieron, por ejemplo, las Cátedras Nacionales en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en su mayoría propuestas “no oficiales” que cuestionaban la orientación de las ciencias sociales evidenciada en el período 1955-1966 (Mallimacci y Giorgi, 2007). Integradas fundamentalmente por jóvenes egresados de la carrera de Sociología, las Cátedras nacieron tras el vacío institucional dejado por los profesores renunciando o exilados luego de “La noche de los bastones largos” (Buchbinder, 2010).

Los profesores de las Cátedras Nacionales acusaron a sus formadores de poner los problemas, métodos y conceptos de las ciencias sociales al servicio de los sectores dominantes (Puiggrós, 2003a). En sus clases cuestionaron la enseñanza y la investigación científicas de cuño estructural-funcionalista (“sociología científica”) e introdujeron el estudio de la reali-

dotes para el Tercer Mundo. La jerarquía de la Iglesia Católica y el gobierno de Onganía calificaron a los sacerdotes del Movimiento de “marxistas” o “cáncer que corroe la Iglesia” (Seisdedos, 2011).

15. La “nacionalización” de los sectores medios nutrió y dio vida, en gran medida, a la Juventud Peronista (Feinmann, 2010).

16. Estas agrupaciones peronistas eran los Comandos Estudiantiles Peronistas (CEP), la Corriente Estudiantil Nacionalista Popular (CENAP) y la Federación de Agrupaciones Nacionales de Estudiantes Peronistas (FANDEP) (Barletta, 2000).

dad nacional a partir de la lectura de intelectuales del campo nacional y popular (Barletta, 2000). Todos sus esfuerzos se destinaron a la construcción de una sociología crítica que, a través de ciertos enfoques teóricos y metodológicos, abordara la resolución de los problemas nacionales desde una perspectiva latinoamericana y tercermundista (Puiggrós, 2003a).

Las Cátedras Nacionales, además, se transformaron en espacios de discusión y producción de conocimiento para la batalla ideológica de la “militancia de superficie” de la Juventud Peronista (JP) (Feinmann, 2010).¹⁷ Esta “vertiente” de la JP concebía al peronismo como un fenómeno revolucionario perteneciente a los movimientos de liberación nacional del Tercer Mundo: el marco teórico adoptado por sus agentes para polemizar contra la izquierda marxista, que juzgaba al peronismo de “movimiento nacional burgués” incapaz de llevar a cabo la revolución, combinaba el film *La batalla de Argelia* de Gilo Pontecorvo con lecturas de Frantz Fanon, Karl Marx, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Lenin, Ernesto “Che” Guevara y los denominados “pensadores nacionales” (sus miembros creían en la posibilidad de síntesis entre el marxismo y las luchas de los movimientos nacionales contra el imperialismo, por eso los trabajadores peronistas eran representados como el elemento disponible para la revolución) (Feinmann, 2010).¹⁸

17. El otro brazo que constituía la JP era la vertiente armada hegemonizada por Montoneros. El grupo originario de la organización guerrillera buscaba la síntesis entre el marxismo y el cristianismo para guiar al peronismo hacia la construcción del socialismo nacional: leía, fundamentalmente, Teilhard de Chardin, Camilo Torres y tomaba clases con Conrado Eggers Lan en Córdoba –Eggers Lan creía encontrar en los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* la articulación entre el cristianismo y el marxismo– (Feinmann, 2010). Seisdedos (2011), por su parte, sostiene que un grupo de nacionalistas católicos, cuyos padres apoyaron la “revolución libertadora”, consideraba a Juan Domingo Perón el hombre que podía conducir a la solución de los problemas estructurales del país; estos jóvenes, que fundaron Montoneros, admiraban al padre Carlos Mugica y leían al jesuita Theillard de Chardin, el sacerdote y sociólogo colombiano Camilo Torres (muerto en combate en 1968), y los intelectuales de la izquierda nacional como Juan José Hernández Arregui y Rodolfo Puiggrós.

18. Según Feinmann (2010), la fracción no armada de la JP leía *Los condenados de la tierra* (Frantz Fanon), *El capital* (Karl Marx), *Fe-*

El nacionalismo popular revolucionario profesado por los profesores y estudiantes universitarios desde las Cátedras Nacionales, entonces, no sólo embistió contra la sociología científica representada por Germani, sino también contra la izquierda marxista y sus marcos teóricos europeos. Según Suasnábar (2004) y Buchbinder (2010), la nueva izquierda del campo universitario consideraba que el marxismo desconocía las especificidades nacionales.¹⁹

Otra de las propuestas político-pedagógicas críticas y opositoras al régimen de la “revolución argentina”, y específicamente, al gobierno tecnocrático de la educación y la ciencia oficial en el campo educativo argentino era la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)*, una publicación científica especializada en la producción de conocimiento sobre educación dirigida por Juan Carlos Tedesco,²⁰ por entonces un joven intelectual pte-

nomenología del espíritu (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), *Humanismo y estrategia en Juan Perón* (Horacio González), Ernesto “Che” Guevara y los “pensadores nacionales” como John William Cooke, Juan José Hernández Arregui, Rodolfo Puiggrós, Arturo Jauretche y Abelardo Ramos.

19. Entre las prácticas de resistencia/oposición cultural a la “revolución argentina” debemos incluir la experiencia desplegada por el Grupo Cine Liberación, fundado por Octavio Gettino, Fernando “Pino” Solanas y Gerardo Vallejo. Según Mariano Mestman (2001), en los años de realización de *La hora de los hornos* (1965-1968), el grupo estableció relaciones con el sindicalismo combativo peronista y algunos intelectuales de la izquierda nacional. Para este autor, un documento de los cineastas emitido en 1971 definió al Cine Liberación como un “cine militante” que pretendía contribuir a las luchas políticas de liberación nacional destinadas a implantar el socialismo nacional.

20. Tedesco egresó como licenciado en Ciencias de la Educación por la UBA en 1968. Desde 1970 hasta 1975 dirigió la RCE, y desde 1976 hasta 1981 tuvo una intervención destacada en el proyecto DEALC, desarrollado por la Cepal sede Buenos Aires. Al finalizar la participación en este proyecto, Tedesco incursionó en el proyecto Educación y Sociedad en la Argentina. 1976-1982, de la Flacso Argentina.

Entre 1982 y 1986 fue seleccionado como director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRE-SALC), y en 1986, designado como director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Entre 1992 y 1997 ejerció funciones como director de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco (Ginebra), y en 2007 fue nombrado por la ex

reciente a las primeras generaciones de egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (Suasnábar, 2004).²¹ La *RCE* fue, además, una publicación producida y distribuida artesanalmente. Los editores y colaboradores escribían o traducían textos de autores europeos, armaban y distribuían paquetes con ejemplares en las facultades, la librería del “viejo” Hernández,²² los kioscos de la calle Corrientes (entre ellos, uno que se encontraba frente al cine Lorraine) y del interior del país.²³

Desde las páginas de la *RCE* se produjeron los primeros

presidenta Cristina Fernández de Kirchner como ministro de Educación de la Nación, cargo que desempeñó hasta 2009. Para mayor información sobre la trayectoria académica y laboral de Tedesco se recomienda la lectura de su currículum vitae: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/CV/CVTedesco2011.pdf.

21. El nacimiento de las carreras de Ciencias de la Educación en la UBA y la UNLP se enmarcó en el proceso general de modernización de las ciencias sociales impulsado a fines de la década de 1950 (Suasnábar, 2004). A diferencia de la carrera de Sociología, la creación de las carreras de Ciencias de la Educación operó sobre la transformación/reconversión de las anteriores carreras de Pedagogía. Si se establece una comparación entre las carreras de Ciencias de la Educación de la UBA y la UNLP, el proceso de modernización se manifestó de manera privilegiada en la universidad porteña, fundamentalmente a través de la generación refundadora liderada por Romero Brest, que redefinió y reafirmó las orientaciones profesionales y científicas de los egresados bajo el signo del estructural-funcionalismo (Suasnábar, 2004). Esta particularidad sólo puede explicarse a partir de un análisis sociohistórico de las posiciones, *habitus* y tomas de posición desplegadas antes, durante y después de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Para reconstruir esta especificidad se recomienda la lectura y el análisis de Puiggrós (2003a).

22. La librería del “viejo” Hernández funcionó desde 1969 hasta 1973 en avenida Corrientes 1580, y a partir de 1973 se emplazó en su actual dirección sita en avenida Corrientes 1436 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina). Su fundador, Damián Carlos Hernández, fue encarcelado por la “revolución argentina” en 1966. En 1977, la última dictadura cívico-militar argentina cerró el establecimiento casi un año, el encargado fue puesto a disposición del Poder Ejecutivo y su propietario debió exilarse en Uruguay. Para mayor información sobre la historia de la librería Hernández se recomienda la lectura de su página: www.libreriahernandez.com.

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

usos sociales del denominado “reproductivismo educativo” bourdieuano-passeroniano. El análisis de la estrategia discursiva de esta revista nos permitirá situar los modos o maneras en que la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza de Bourdieu y Passeron fue utilizada por algunos agentes del campo educativo argentino, de manera de comprender estas primeras apropiaciones intelectuales como tomas de posición tendientes a disputar el capital científico²⁴ detentado por otros agentes y agencias del microcosmos social.

24. “El capital científico es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y el reconocimiento. Este poder, que funciona como una forma de crédito, supone la confianza o la fe de los que lo soportan porque están dispuestos (por su formación y por el mismo hecho de la pertenencia al campo) a conceder crédito y fe. La estructura de la distribución del capital determina la estructura del campo, es decir, las relaciones de fuerza entre los agentes científicos: el control de una cantidad (y, por lo tanto, de una parte) importante de capital confiere un poder sobre el campo, y por tanto, sobre los agentes menos dotados (relativamente) de capital (y sobre el derecho de admisión en el campo), y dirige la distribución de las posibilidades de beneficio” (Bourdieu, 2003a: 65-66).

Bourdieu (2003a, 2003c) sostenía que, en el campo científico, los agentes y agencias luchaban por dos especies o formas de capital científico, a saber: un capital de autoridad eminentemente científica (capital científico “puro”), y un capital de poder sobre las políticas de funcionamiento de la ciencia (capital científico institucionalizado). Según Bourdieu (2003c), el capital científico “puro” se adquiría mediante aportes significativos y distintivos a la ciencia, mientras que el capital científico institucionalizado dependía de estrategias políticas tendientes a lograr posiciones relevantes en las instituciones y dominar los “medios de producción” y “reproducción” de la ciencia (becas, cargos, diseño e implementación de carreras): “El poder científico institucional (que, al estar vinculado al control de los cargos en la universidad y las instituciones de investigación, es más o menos estrictamente nacional, lo cual contribuye a explicar el desfase entre las jerarquías nacionales e internacionales) logra producir un efecto de halo casi carismático, en especial sobre los jóvenes investigadores, a menudo inclinados (y no sólo por servilismo interesado) a atribuir cualidades científicas a aquellos de quienes dependen para avanzar en su carrera, con lo que estos pueden asegurarse clientelas dóciles y todo el cortejo de citas complacientes y homenajes académicos” (93).

Por último, válido es decir que para Bourdieu (2003c) la suma de los dos capitales científicos se tornaba una tarea prácticamente imposible.

Los primeros usos intelectuales en la *Revista de Ciencias de la Educación*

En una primera etapa de su estrategia discursiva (desde el primer número de abril de 1970 hasta el N° 6 de noviembre de 1971), la *RCE* se posicionó como un enunciador dispuesto a cualquier discusión pedagógica en pos de la construcción de un nuevo conocimiento científico sobre la educación: la invitación a un intercambio de ideas sin restricciones ideológicas planteada en el primer editorial operó como una crítica al cierre de los debates dispuesto por la tecnocracia educativa (Suasnábar, 2004). Fue en esta primera fase, caracterizada por el “pluralismo pedagógico”,²⁵ donde ubicamos el primer y “accidental”²⁶ uso social de la obra de Bourdieu en el campo de la educación en la Argentina: la traducción y publicación en el N° 5 (julio de 1971) de un artículo escrito por Jean Claude Filloux titulado “El proceso de enseñar-aprender y la investigación en Ciencias de la Educación”, que incluía una referencia a *La reproducción*.²⁷

Probablemente, la inclusión del texto de Filloux (1971) formó parte de una estrategia de subversión²⁸ diseñada por algu-

25. En la primera etapa de su estrategia discursiva (abril de 1970 a noviembre de 1971), la *RCE* se posicionó como una revista “plural”, abierta a todas las corrientes teóricas que reflexionaban científicamente sobre la Educación (Suasnábar, 2004). En el editorial del N° 1 (abril de 1970), la *RCE* enunciaba que “los motivos que impulsaron a quienes conjugaron sus esfuerzos para hacer realidad este proyecto pueden reducirse a uno solo: el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones y sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas. No debe esperarse, por lo tanto, que la revista mantenga una línea teórica definida, ni debe asombrar que en un mismo número aparezcan expuestas teorías diferentes sobre el mismo problema” (200).

26. La referencia “accidental” a *La reproducción* fue enunciada por Filloux (1971) en la última nota al pie, al finalizar el artículo, y su peso relativo en las ideas principales del texto fue escaso.

27. En su artículo, Filloux (1971) fue presentado por la *RCE* como profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Nanterre, Francia.

28. Bourdieu (2003b, 2006b) enunciaba que, en el campo científico, los agentes y agencias en posición dominante generaban estrategias

nos agentes de la *RCE* para disputar el capital científico detentado por los agentes pedagógicos católicos que controlaban fundamentalmente las agencias estatales de planificación durante la “revolución argentina”,²⁹ y confrontar también con los “liberales modernizadores” renunciantes en la UBA tras la intervención, que, según Suasnábar (2004), a partir de 1970 recuperaron parte de su fuerza relativa en el espacio educativo tras el retorno a la gran escena del debate intelectual y la legitimación otorgada a las orientaciones generales de la reforma educativa³⁰ propuesta por el gobierno de facto de Onganía.³¹ Como “recién lle-

de conservación tendientes a la reproducción del capital científico detentado y el “orden científico establecido” (la ciencia oficial en estado objetivado e incorporada como *habitus* científico, y el sistema de enseñanza encargado de la producción y distribución de los bienes científicos legítimos y de la consagración y perdurabilidad de esa ciencia oficial a través de su inculcación en las disposiciones de los productores seleccionados y los “recién llegados”). Los dominados, por su parte, desplegaban a grandes rasgos estrategias de subversión del orden científico para acceder a tasas preferenciales en la distribución del capital científico, de manera de modificar su posición y fuerza relativas en el estado del campo científico.

29. Más allá de las diferencias en materia política y pedagógica, los intelectuales católicos devenidos en funcionarios de Onganía y los “liberales modernizadores” profesaban y compartían una visión tecnocrática sobre la educación (Suasnábar, 2004).

30. José María Astigueta, segundo secretario de Cultura y Educación del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía, “proyectó una reforma basada en una Ley Federal de Educación, que cambiara estructuralmente el sistema educativo argentino. La propuesta culminó con la sanción por el Poder Ejecutivo de una Ley Orgánica de Educación por resolución N° 994 del 10 de octubre de 1968” (Puigrós, 2003b: 54).

31. En 1970, los “liberales modernizadores” como Gilda Romero Brest fueron invitados a participar en los debates intelectuales de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, organizadas por la empresa Olivetti y auspiciadas por la gestión del doctor Dardo Pérez Ghilou en la Secretaría de Cultura y Educación (Suasnábar, 2004). Más allá de haber sido relegados de las discusiones y proyectos de la reforma educativa, y de haberse opuesto políticamente a la iniciativa impulsada por el gobierno de Juan Carlos Onganía, los “liberales modernizadores” aceptaron la invitación para recuperar cierta fuerza relativa y gravitación en las discusiones del campo educativo argentino. En realidad, las jornadas evidenciaron que, pese a las diferencias po-

gados” al campo educativo argentino,³² los editores de la revista científica especializada en educación desplegaron a través de este artículo una toma de posición crítica contra el pensamiento técnico de la educación profesado por esos grupos pedagógicos, que se manifestaba en la propuesta de una investigación científica meramente operatoria que inhabilitaba la constitución de una ciencia acumulativa susceptible de abordar integralmente las relaciones pedagógicas escolares.

La referencia a *La reproducción* enunciada por Filloux (1971: 34) para legitimar una “ciencia de la educación” fundada en una perspectiva sociológica susceptible de “escapar a la determinación interna del campo pedagógico y aprehender [...] cómo la escuela con sus rituales juega un rol de protección con respecto al peligro de cambios institucionales”, también fue utilizada por los editores de la *RCE* para tomar posición contra los especialistas o técnicos de la educación que analiza-

líticas, los intelectuales-funcionarios católicos y los “liberales modernizadores” acordaban los modos o maneras de orientar una reforma para solucionar los problemas educativos nacionales: ambos grupos coincidían en la creación de un nivel intermedio entre el primario y el secundario para diversificar las orientaciones del sistema educativo, y en la articulación entre la educación escolar y el mercado laboral a través de la planificación educativa estatal (Suasnábar, 2004).

32. Según Bourdieu (2003b, 2006b), en el campo científico los “recién llegados” podían desplegar “estrategias de sucesión” tendientes a la obtención de ciertos beneficios materiales y simbólicos a través de la prosecución del ideal de la ciencia oficial y de la resignación dada por el conformismo de una carrera científica sin sobresaltos y limitada en cuanto a la producción de innovaciones intelectuales; o bien, diseñar estrategias orientadas a subvertir el “orden científico establecido” y el capital científico detentado por los agentes y agencias en posición dominante. Respecto a las estrategias de subversión orientadas por los agentes y agencias “recién llegados”, Bourdieu sostenía que son “colocaciones infinitamente más costosas y más riesgosas que no pueden asegurar los beneficios prometidos a los detentadores del monopolio de la legitimidad científica, sino al precio de una redefinición completa de los principios de legitimación de la dominación: los recién llegados que rechazan las carreras trazadas no pueden “vencer a los dominantes en su propio juego” sino a condición de comprometer un aumento de inversiones propiamente científicas y sin poder esperar beneficios importantes, al menos en el corto plazo, puesto que tienen contra ellos toda la lógica del sistema” (Bourdieu, 2006b: 93).

ban las relaciones pedagógicas escolares de manera endógena o se negaban a problematizar la función de conservación de la educación institucionalizada respecto a la estructura social.

La estrategia discursiva dispuesta desde la primera edición para subvertir el estado y orden de las posiciones en el campo educativo argentino continuó en la segunda etapa de la *RCE* ya no desde el posicionamiento del “pluralismo pedagógico”, sino, a decir de Suasnábar (2004), a través de la radicalización de las prácticas político-pedagógicas. La aceleración de la conflictividad política y social tras la caída de Juan Carlos Onganía, el breve gobierno de Roberto Marcelo Levingston³³ y la búsqueda denodada de un acuerdo político por parte de Alejandro Agustín Lanusse³⁴ determinaron la agudización de los conflictos político-educativos al interior del microcosmos social (Suasnábar, 2004), probablemente redefiniendo y reorientando los *habitus* científicos³⁵ y tomas de posición de sus agentes y agencias. En el caso de la *RCE*, con Suasnábar (2004) afirmamos que, a partir del N° 7 de abril de 1972, su propuesta discursiva pasó a fundarse en las teorías, métodos y conceptos de la izquierda marxista, y en la difusión de la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza de Bourdieu y Passeron, la sociedad desescolarizada de Iván Illich y los textos de Paulo Freire.

De todos modos, válido es decir que en esta segunda etapa de la estrategia discursiva (de subversión) los agentes de la *RCE* se inclinaron predominantemente, según Suasnábar (2004), por el estructuralismo para comprender los fenómenos sociales

33. Levingston fue designado presidente de facto de la “revolución argentina” en 1970, en reemplazo de Onganía. El ejercicio de su cargo se extendió hasta 1971.

34. Lanusse fue el último presidente de facto de la “revolución argentina”, desde 1971 hasta 1973.

35. Bourdieu (2003a) definía el *habitus* científico (producido por una determinada posición en el campo científico, y entendido como principio generador de estrategias de conservación o subversión del monopolio de la ciencia oficial y la autoridad científica) como una “teoría realizada e incorporada” que operaba “en estado práctico”. Para el sociólogo francés, la adquisición formal del oficio de científico implicaba el dominio de un conocimiento teórico que debía transponerse en la práctica de investigación científica.

o el reproductivismo educativo para analizar las determinaciones entre la escuela y las estructuras sociales. Prueba de estas afirmaciones son las tomas de posición críticas que la agencia científica especializada en educación enunció en un editorial del N° 10 (octubre de 1973) respecto a los discursos y a las prácticas pedagógicas de Illich y Freire (en este número especial sobre la “desescolarización” se pusieron en duda los aportes de estos pedagogos porque no tenían en cuenta las relaciones entre la educación escolar y la lucha de clases), y en artículos del mismo número que cuestionaban los usos efectuados por algunos intelectuales de la izquierda peronista sobre la propuesta illichiana (Suasnábar, 2004).

Según el testimonio de Tedesco, los intelectuales apropiados por el “peronismo revolucionario” orientaban sus prácticas pedagógicas hacia la acción política y social más que a la reflexión epistemológica y metodológica sobre la educación. Por este motivo, para el director de la RCE esas propuestas no aportaban un conocimiento científico y racional para los agentes que producían y leían la publicación: si bien la pedagogía freiriana contenía algunas formulaciones reflexivas sobre la educación popular, que permitían desmontar los mecanismos ideológicos subyacentes a las didácticas, carecía de respuestas a las demandas educativas de los sectores populares; por el contrario, los marcos conceptuales producidos por la izquierda marxista resultaban más articulados y con rigor lógico para pensar científicamente las relaciones entre la educación y la transformación social.³⁶

La obra del filósofo francés Louis Althusser se convirtió, puntualmente, en una de las referencias teóricas obligadas para los agentes de la RCE porque les permitía explicar, entre otras cuestiones, la reproducción de las relaciones sociales de producción a través de los aparatos represivos del Estado, y fundamentalmente, de los aparatos ideológicos del Estado encargados de inculcar la ideología dominante.³⁷ La sociología de

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

37. Con la publicación de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* en 1970, Althusser se convirtió en referencia primera para los intelectuales de la izquierda marxista.

la educación de Bourdieu y Passeron, por su parte, les ofrecía nuevas ideas para analizar las relaciones entre la escuela y la reproducción de las desigualdades de origen social, y los vínculos entre la educación escolar y la estructura social. El estructuralismo marxista althusseriano (en general) o el reproductivismo educativo bourdieuano-passeroniano (en particular) permitieron a los intelectuales de la RCE continuar con la generación (con nuevos recursos científicos) de prácticas heterodoxas contra la ortodoxia de los grupos pedagógicos que profesaban una visión técnica de la educación.³⁸

Concretamente, algunos conceptos de la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza de Bourdieu y Passeron contribuyeron a la elaboración de nuevas tomas de posición críticas contra la planificación educativa desarrollista impulsada por la tecnocracia cristiana a partir del gobierno de Onganía³⁹ y la producción de conocimientos “asépticos” o “des-

38. El desarrollismo impulsó y legitimó una visión tecnocrática de la educación que se materializó en una planificación educativa soportada por los conocimientos de unas ciencias y teorías orientadas al diseño de políticas públicas (economía de la educación, sociología científica de cuño estructural-funcionalista, enfoque de recursos humanos, teorías del capital humano) y la resolución de problemas inherentes al desarrollo económico mediante la creación de carreras científicas y técnicas capaces de formar recursos humanos escasos necesarios para el campo de la producción y el crecimiento del PBI. Según Tedesco (2012: 52), “las agencias de Naciones Unidas jugaron un papel clave en la difusión de estos esquemas de análisis. Ellas fueron las encargadas de postular los principios de la planificación económica y social, apoyar la creación de las instituciones nacionales responsables de estas tareas y formar al personal técnico”. “El prestigio político y técnico de los organismos internacionales brindaba legitimidad a los postulados modernizadores sostenidos por los actores locales. En el caso de América Latina, fue muy importante, por ejemplo, el papel jugado por la Cepal en la elaboración y difusión del pensamiento económico orientado hacia políticas de desarrollo industrial autónomo. Asociada a la Cepal, la Unesco impulsó las ideas de la planificación educativa orientadas a la universalización de la educación básica y a la expansión de las modalidades educativas vinculadas con el desarrollo científico y técnico” (53-54).

39. Nos referimos fundamentalmente (no excluyentemente) a ese grupo de discípulos de Juan Mantovani que Puiggrós (2003b) nombró como “derecha liberal-conservadora”, y que ocupó posiciones re-

politizados” de los “liberales modernizadores” del CICE-ITDT (la tecnocracia de orientación laica): fundamentalmente contra unas prácticas discursivas sustentadas en los principios del “tecnocratismo educativo”, que según Suasnábar (2004) sostenían la “neutralidad” de la escuela y su articulación-relación con la función de “promoción social” (aquella construcción que concebía el sistema educativo como un árbitro institucional encargado de fomentar la igualdad de posibilidades y la movilidad social intergeneracional a partir del reconocimiento del mérito o talento individuales). En este sentido no fue por azar que, en esta fase de radicalización de la RCE, los usos sociales de Bourdieu y Passeron efectuados por autores como Juan Carlos Tedesco, Jean-Claude Passeron,⁴⁰ Rafael Ronca-

levantes de poder en los organismos educativos estatales durante la “revolución argentina”. A diferencia de los liberales laicos liderados por Gilda Romero Brest, que defendían la educación pública y laica, estos intelectuales impulsaban los intereses privados del liberalismo católico en materia educativa; pese a sus diferencias, coincidían en el sentimiento antiperonista y la necesidad de establecer vínculos políticos y pedagógicos con los organismos internacionales. Según Puiggrós (2003b), este grupo pedagógico católico liberal (integrado por Luis Jorge Zanotti, Alfredo Van Gelderen, entre otros) se formó con la doctrina de la Iglesia Católica, cuerpo de ideas que combinó con el espiritualismo liberal de Juan Mantovani y las técnicas de política educativa de Ignacio Rivarola. Opuestos a la pedagogía religiosa ultramontana y el conservadorismo pedagógico laico, esta fracción de intelectuales con una fuerte orientación técnica ocupó cargos en las agencias de planificación educativa estatal o universidades durante la “revolución argentina”: luego del desplazamiento del ultraconservador José María Astigueta de la Secretaría de Cultura y Educación (que tenía muy mala relación con los sectores más “modernos” del liberalismo católico), y del emplazamiento de la nueva gestión de Darío Pérez Guilhou, el nuevo subsecretario de Educación doctor Emilio Fermín Mignone los convocó como asesores del equipo ministerial (vale decir que en los 60, el grupo estuvo fuertemente determinado por la obra del franquista Víctor García Hoz, un intelectual que articuló la pedagogía conductista con el espiritualismo católico para orientar la producción científica hacia la generación de dispositivos de control basados en técnicas de medición, por ejemplo, del rendimiento escolar).

40. Passeron redactó con Bourdieu *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) y *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970). Con Chamboredon y Bourdieu, además,

gliolo⁴¹ y Tomás Amadeo Vasconi⁴² hayan sido enmarcados en una ofensiva intelectual caracterizada por la explicitación y problematización de las dimensiones políticas o ideológicas presentes en las relaciones pedagógicas escolares que reforzaban las estructuras sociales, de manera de romper con las prenociones de “imparcialidad” y “ascenso social” asociadas al sistema educativo por parte de los especialistas y planificadores. Así, en el artículo “El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático”, publicado en el N° 7 (abril de 1972), Tedesco sentenciaba que la reforma educativa⁴³ impulsada por el gobierno de Onganía no fue concebida como un “hecho político” por parte de la mayoría de los agentes del campo educativo argentino (funcionarios, docentes, directivos; autoridades, productores de conocimiento), sino tan sólo como

produjo *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (1968) (Alonso, Criado y Moreño Pestaña, 2004).

41. Rafael Roncagliolo es un sociólogo peruano y profesor universitario que apoyó por entonces la política de nacionalización de los medios de comunicación impulsada por el gobierno de Juan Francisco Velasco Alvarado en Perú (1968-1975). Se desempeñó, además, como canciller del gobierno de Ollanta Humala.

42. Según Suasnábar (2004), en la década de 1960 Vasconi comenzó a incursionar en las producciones e investigaciones de la sociología de la educación. Para el historiador argentino, la primera etapa intelectual de Vasconi estuvo signada por las marcas discursivas de un “desarrollismo progresista”. Su orientación marxista se cristalizó a partir de la llegada a Chile, con la labor en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). Tedesco conoció a Vasconi en Chile, cuando fue invitado a presentar el libro *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1900*, y desde ese encuentro quedó un vínculo cordial que se materializó, entre otras acciones, en la publicación de “Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación” en el N° 9 (mayo de 1973) de la RCE (entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012).

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

una oportunidad para aplicar las últimas metodologías y técnicas pedagógicas y psicológicas que legitimaban, por ejemplo, la disminución de los años de escolarización primaria y secundaria a través de la creación de un nivel intermedio. Según Tedesco (1972), la omisión o desconocimiento de lo “político”, generada por discusiones intelectuales que reducían el destino y la eficacia de la reforma a cuestiones meramente pedagógicas, les impedía advertir a esos actores que el éxito de la aplicación de las innovaciones educativas dependía de las características de la estructura social y de su inserción en una agencia escolar cuya función primordial, tal como lo afirmaban Bourdieu y Passeron en *La reproducción*, era ajustar su estructura de relaciones pedagógicas a las necesidades de reproducción del orden social existente:

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

Tedesco (1972) también utilizó el reproductivismo educativo bourdieuano-passeroniano para criticar el sesgo economicista de la planificación educativa impulsada por el “desarrollismo ingenuo”, que demandaba exclusivamente al sistema educativo la correspondencia con los requerimientos del desarrollo económico (mediante la creación de carreras técnicas y profesionales), sin tener en consideración las relaciones de clase a nivel nacional y el sistema de dominación y dependencia internacionales. Según Tedesco (1972) este economicismo, sustentado en una visión técnica de la educación y profesado por los agentes defensores de la reforma educativa que promovían a todo vapor el “cambio” y el “desarrollo” (uno de ellos, Antonio Salonia),⁴⁴ olvidaba la función de la escuela como

44. Antonio Salonia fue subsecretario de Educación de la Nación durante la presidencia de Arturo Frondizi, y miembro del equipo de asesores del doctor Emilio Fermín Mignone, subsecretario de Educación durante la gestión del doctor Dardo Pérez Guilhou (tercer secretario de Cultura y Educación del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía).

reproductora de la estructura social desigual a través de la selección y asignación de posiciones según el origen familiar. La creación de carreras técnicas y profesionales, sostenía el autor, no hacía más que continuar con el ajuste de la oferta educativa a las posibilidades y restricciones objetivas relativas a los grupos o clases sociales:

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

La lectura en lengua francesa de *La reproducción* permitió a Tedesco criticar a una “derecha” del campo educativo argentino que legitimaba una reforma de impronta “nacionalista” o “conservadora” (especialmente al subsecretario de Educación Mignone y sus asesores Zanotti, Van Gelderen y Salonia),⁴⁵ y mostrar el carácter reproductor e ideológico del sistema escolar y sus reformas que se amparaban, para justificar los cambios necesarios, en ideas y argumentos “asépticos” provenientes de la pedagogía y la psicología.⁴⁶ El director de la RCE (que había quedado marcado como estudiante por la enseñanza de la lógica y la filosofía de la ciencia del profesor Gregorio Klimovsky) afirmaba que en el libro de Bourdieu y Passeron impreso por la editorial Minuit en 1970 encontraba, además, una estructura de razonamiento lógico-deductiva sólida para construir y exponer el conocimiento científico.⁴⁷

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

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

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

Con la traducción y publicación en el N° 8 (agosto de 1972) de "Los problemas y los falsos problemas de la «democratización» del sistema escolar" de Passeron, la *RCE* continuó con la problematización de la función de "promoción social" de la escuela a través de la exposición de los falsos debates sobre la democratización escolar y la ruptura de las prenociones respecto a la igualdad de oportunidades en materia educativa. A través del artículo del sociólogo francés, desde la revista se tomó posición contra los sesgos que nublaban las investigaciones y prácticas de los planificadores y especialistas de la educación, al punto de hacerlos confundir "crecimiento de las tasas de escolarización" o "movilidad social" con "igualdad de oportunidades educativas" o "democratización escolar", y negar los refuerzos de la escuela sobre la estructura de relaciones (desiguales) entre los grupos o clases sociales.

Contra los supuestos que consideraban que un incremento en las tasas de escolarización promovía la igualdad de oportunidades educativas, las reflexiones de Passeron (1972) en la *RCE* opusieron una construcción discursiva soportada en la "ley de cambio de terreno" (un principio que explicaba la búsqueda de nuevos niveles o espacios de diferenciación una vez garantizado el acceso a una fase escolar) y en algunas estadísticas que demostraban que los niveles educativos continuaban distribuidos de manera desigual entre los grupos o clases sociales. Si bien Passeron (1972) admitía que las posibilidades de acceso a la universidad se habían triplicado para los sectores populares en Francia, el intelectual galo afirmaba en cambio que la imposibilidad de neutralizar su escaso acceso a la educación superior se mantenía constante⁴⁸ (para un análisis estadístico y sociológico pormenorizado del tema recomendaba la lectura de *La reproducción*). Por otro lado, la distinción entre "movilidad social" e "igualdad de oportu-

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

nidades" o "democratización escolar" efectuada por el sociólogo francés permitía a los agentes productores y lectores de la revista dirigida por Tedesco considerar que, aun cuando un sistema educativo promoviera una movilidad social vigorosa, no podría ser considerado "democrático" si continuaba reproduciendo el ejercicio de poder de una clase social sobre otra y la división entre el trabajo manual y el intelectual.

El artículo de Roncagliolo titulado "Lectura ideológica de textos escolares", por su parte, también fue publicado en el mismo número de agosto de 1972 en la *RCE* para proseguir con las tomas de posición críticas ante los discursos y las prácticas pedagógicas de los funcionarios e intelectuales de la educación argentina, que sostenían la imparcialidad de la escuela y su garantía de ascenso social. La crítica a partir del texto de Roncagliolo (1972) operó, en este caso, sobre la problematización de la reproducción de la ideología (dominante) en las relaciones pedagógicas escolares, y su refuerzo de las estructuras sociales. Si bien el texto del sociólogo peruano ofrecía un marco conceptual para el análisis ideológico de la discriminación social en los manuales escolares del país andino, su investigación también permitía pensar, a pesar de las variantes nacionales, las relaciones capilares de dominación simbólica en las escuelas de toda América Latina.⁴⁹ Más allá de enunciar que los manuales o textos escolares reproducían inconscientemente la ideología de la clase social dominante, y que ese sistema ideológico también subyacía, rodeaba, atravesaba la enseñanza de la lectura y la escritura, la matemática y la historia, a través de este artículo la *RCE* disputó los significados asociados

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

a la función de la escuela contra una visión técnica que la concebía sólo como una institución de difusión de conocimientos para la formación de recursos humanos cualificados escasos para el mercado ocupacional.

La propuesta sociosemiológica⁵⁰ de análisis ideológico de los textos escolares esbozada por Roncagliolo (1972) permitió a los lectores de la *RCE* conocer y reconocer los mecanismos significantes de reproducción de la ideología dominante que no sólo operaban en el plano de la significación de las prácticas pedagógicas escolares, sino también en una idea que el sociólogo peruano halló en un artículo de Bourdieu titulado "System of Education and System of Thought":⁵¹ la dimensión de lo "ideológico" implicada en los procesos de construcción-selección de la información puestos en juego en los discursos pedagógicos. De esta manera, la escuela quedaba develada por el intelectual peruano como una institución que reproducía la ideología dominante no sólo en los contenidos que difundía para legitimar la estructura de relaciones sociales, sino también en los procesos de producción textual.

Por último, los usos de la sociología de la educación de Bourdieu y Passeron a manos de Vasconi en el artículo titulado "Contra la escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación",⁵² publicado en el N° 9 (mayo de

50. El artículo de Roncagliolo (1972) expresaba las preocupaciones sociosemiológicas de la época sobre la reproducción de la ideología dominante en diversas materias significantes (publicidad, prensa escrita, historieta, manuales escolares). Entre textos de Eliseo Verón ("Ideología y dominación de masas: la semantización de la violencia política") y Pierre Bourdieu ("System of education and system of thought") sobre la ideología y la producción social de sentido, el análisis del intelectual peruano se postulaba como un ejercicio de develamiento de los mecanismos (ideológicos) que utilizaba la burguesía para enmascarar las desigualdades sociales.

51. El artículo de Bourdieu titulado "System of Education and System of Thought" ("Sistema de enseñanza y sistema de pensamiento" —todas las traducciones son mías—), utilizado por Roncagliolo (1972), fue publicado en el volumen XIX, N° 3 de la *International Social Science Journal (Revista Internacional de Ciencias Sociales)* de la Unesco en 1967.

52. "Contra la escuela. Borradores para una crítica marxista de la

1973),⁵³ posibilitó a la *RCE* continuar con la ofensiva intelectual orientada al desmantelamiento de las representaciones burguesas y pequeñoburguesas sobre el sistema de enseñanza enunciadas por la tecnocracia educativa. A partir de una apropiación intelectual de *La reproducción*, enmarcada en las coordenadas teóricas generales del estructuralismo marxista althusseriano, el texto de Vasconi (1973) generó una fructífera recepción en los agentes productores y lectores de la *RCE* porque representaba a la escuela no como una institución neutral y promotora de la movilidad social, sino como

educación" también fue publicado en 1977 con el título "Aportes para una teoría de la educación" en el libro *La educación burguesa*, de los autores Guillermo Labarca, Sara Finkel, Inés Recca y Tomás Ama-deo Vasconi.

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

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

un “aparato escolar” construido por la clase dominante para introyectar su ideología a través del ejercicio de la “violencia simbólica”,⁵⁴ de manera de reproducir la división social del trabajo (manual e intelectual) y la sujeción a los principios del orden establecido.⁵⁵

La recontextualización del concepto de “violencia simbólica” de Bourdieu y Passeron efectuada por Vasconi (1973) tenía la potencia de explicar los modos o maneras en que un aparato ideológico del Estado (la escuela), sin recurrir a la coerción física, inculcaba una ideología burguesa que reproducía la estructura de relaciones objetivas (materiales y simbólicas) entre las clases sociales a través de las prácticas pedagógicas cotidianas. Sin embargo, su apropiación asistémica y subordinada al estructuralismo marxista althusseriano (como categoría de mediación entre las nociones de “aparato ideológico de Estado” e “ideología”) neutralizaba, al mismo tiempo, las complejidades y sutilezas de las nociones de la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza de

54. Bourdieu entendía por “violencia simbólica” aquella violencia ejercida con la anuencia, por efecto del desconocimiento, del dominado. La dominación simbólica ejercida sobre el agente subordinado requería una complicidad que no podía ser explicada en términos de aceptación pasiva u opción libre (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Para Bourdieu y Passeron (2001), la acción pedagógica legítima sostenida por un trabajo pedagógico efectuado por la autoridad pedagógica imponía, por medio de la violencia simbólica, un arbitrario cultural dominante productor de un *habitus* duradero capaz de ser actualizado en las prácticas incluso mucho tiempo después de finalizado el proceso de inculcación.

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

Bourdieu y Passeron, condenándola a un lugar de subsidiaridad teórica.⁵⁶

En rigor, Vasconi comenzó a utilizar la sociología de Bourdieu para producir conocimiento sobre educación en 1971, en un texto titulado “Modernización y crisis en la universidad latinoamericana” y publicado en el N° 14 de los *Cuadernos de Estudios Socioeconómicos* de la Universidad de Chile. En el artículo, Vasconi (1971) –junto a Inés Recca– criticaba a Talcott Parsons por considerar al sistema educativo (y en el caso de este texto, de manera extendida, a la Universidad) como una “agencia de socialización” destinada fundamentalmente a la formación motivacional y técnica de los individuos para el ejercicio de los roles en la vida social adulta, omitiendo su función específica en la formación económico-social capitalista.⁵⁷ Para Vasconi y Recca (1971), en cambio, el sistema de enseñanza inculcaba la ideología de la clase dominante para reforzar la estructura de relaciones sociales desiguales (la sujeción y “adaptación” de los agentes a las condiciones históricas de sus sociedades y de sus grupos o clases sociales, según Bourdieu de “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture” y de “Systemes d'enseignement et systemes de pensée”).⁵⁸

56. Si bien Vasconi (1973) reprodujo en una nota al pie fragmentos de *La reproducción* en el que se explicaba la imposición, a través de una “violencia simbólica” dispuesta en la acción pedagógica, del “arbitrario cultural” dominante, el concepto de “violencia simbólica” fue utilizado en el cuerpo central del artículo para describir los modos o maneras en que los “aparatos ideológicos de Estado” inculcaban una “ideología” dominante (y no una “cultura dominante”) sin recurrir a la coerción física.

57. En el artículo titulado “Modernización y crisis en la universidad latinoamericana”, Vasconi y Recca (1971) criticaban las ideas de Parsons desarrolladas en “The School Class as a Social System: Some of It's Functions in American Society” (“El aula como sistema social: algunas de las funciones en la sociedad americana”).

58. El artículo de Bourdieu titulado “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture” (“La escuela conservadora. Las desigualdades en la escuela y la cultura”) fue publicado en el volumen VII N°3 de julio-septiembre de 1966 de la *Revue Française de Sociologie* (*Revista Francesa de Sociología*) (Vasconi y Recca, 1971).

Recuperando algunas ideas de Bourdieu y Passeron enunciadas en el artículo "L'examen d'une illusion",⁵⁹ Vasconi y Recca (1971) sostenían que la universidad latinoamericana, como una institución perteneciente a la superestructura, presentaba una autonomía relativa que transponía de una manera particular o específica la lucha de clases desplegada en el seno de las sociedades. En este sentido, al pertenecer a una formación económico-social dependiente de los bloques de poder y del capital extranjero asociado a las burguesías nacionales para impulsar las políticas desarrollistas en los países subdesarrollados, las casas de altos estudios de América Latina procesaban las relaciones de dominación y dependencia entre centro y periferia a través de la implementación de proyectos de "modernización universitaria". Estos programas tenían como objetivo primero la formación de recursos humanos (especialistas o técnicos) necesarios para cubrir las demandas de las burocracias estatales y privadas y el desarrollo económico (Vasconi y Recca, 1971).

Según Vasconi y Recca (1971), la universidad latinoamericana "desarrollista", "moderna", "tecnocrática", "dependiente", obsesionada por una oferta educativa ajustada a los nuevos requerimientos del aparato productivo, contaba con los conocimientos producidos por diversas agencias y agentes (la Cepal, el ILPES, José Medina Echavarría,⁶⁰ Rudolph

"Systeme d'enseignement et systeme de pensée" ("Sistema de enseñanza y sistema de pensamiento"), por su parte, fue una ponencia que circuló en el Congreso Mundial de Sociología de Evian en 1966 (Vasconi y Recca, 1971).

59. El artículo de Bourdieu y Passeron titulado "L'examen d'une illusion" ("El examen de una ilusión") fue publicado en el volumen IX, número especial de 1968 de la *Revue Francaise de Sociologie* (Vasconi y Recca, 1971).

60. Vasconi y Recca (1971) señalaban a Medina Echavarría (primero desde sus acciones en la Cepal, y luego en el ILPES) como uno de los máximos ideólogos de los proyectos de "modernización universitaria" en América Latina. Para conocer las proposiciones desarrollistas de Echavarría sobre las contribuciones de la universidad a la construcción de sociedades avanzadas sugerían la lectura de su libro *Universidad y desarrollo*.

Atcon)⁶¹ y el financiamiento o asesoramiento de instituciones de los países centrales y organismos regionales e internacionales (el Departamento de Estado y las universidades de Estados Unidos, la Organización de Estados Americanos, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, las fundaciones Ford y Rockefeller) para implementar los proyectos de "modernización universitaria" destinados a neutralizar el desarrollo científico-tecnológico autónomo de la región.

Vasconi y Recca (1971) también utilizaron algunas ideas del artículo titulado "La comparabilité des systemes d'enseignement"⁶² de Bourdieu y Passeron para lanzar una ofensiva intelectual contra los informes producidos por el Banco Interamericano de Desarrollo, que afirmaban que la educación superior latinoamericana se encontraba desde mediados de la década de 1950 en un proceso de "democratización" respecto al acceso de algunos sectores sociales que antaño tenían vedado el ingreso universitario:⁶³

61. Vasconi y Recca (1971) presentaban a Atcon como consultor de los gobiernos de Chile, Brasil, Honduras y Colombia en políticas de educación superior y planificación y administración universitarias. Para conocer las ideas de Atcon sugerían la lectura de sus artículos "La universidad latinoamericana" (publicado en *Revista Eco*, Bogotá, 1973) y "Proposiciones para la reestructuración de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro" (publicado en el volumen I, N° 3, de 1967 de la *Revista de la Sociedad Interamericana de Planificación*).

62. El artículo titulado "La comparabilité des systemes d'enseignement" ("La comparación de los sistemas educativos") fue publicado en el libro *Education, Development et Democratie (Educación, Democracia y Desarrollo)* de Robert Castel y Jean-Claude Passeron (Vasconi y Recca, 1971).

63. Vasconi y Recca (1971) también utilizaron algunas ideas de "Campo intelectual y proyecto creador" de Bourdieu, incluido en el libro *Problemas del estructuralismo* editado por Siglo XXI de México en 1967, para explicar que la universidad no podía ser representada como una institución "manipulada" por los sectores dominantes, sino como un "centro de poder" que transponía la lucha de clases dada en una formación histórico-social según sus reglas o leyes específicas. Para los autores, esta autonomía relativa les otorgaba a las instituciones universitarias el poder de conferir, sostener o restar valor

A nuestro juicio, es esta una conclusión apresurada y realizada en base a una información insuficiente. Concluir la existencia de un proceso real de ampliación de la base de extracción social de los estudiantes universitarios sobre la base de una información tal como la referida al incremento de la matrícula global o a incrementos en la tasa de feminización de la misma, es harto riesgoso e implica múltiples problemas. (Vasconi y Recca, 1971: 67)

Más allá de las adhesiones generales al estructuralismo de Althusser y de las referencias a la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza de Bourdieu y Passeron para disputar a los grupos pedagógicos católicos en posición dominante en el campo (y también a los “liberales modernizadores”) los significados, métodos, técnicas y conceptos científicos legítimos para abordar lo educativo, válido es decir con Suasnábar (2004) que a fines de 1974 la *RCE* comenzó a incursionar en la revisión de sus marcos teóricos críticos.⁶⁴ De todos modos, la restauración conservadora sobre las universidades públicas dispuesta por el nacionalista católico⁶⁵

simbólico a diversos agentes y agencias en el desempeño académico, profesional, laboral o social, y consagrar o rechazar ciertas corrientes científicas e intelectuales (Vasconi y Recca, 1971).

64. La revisión de los marcos teóricos críticos utilizados por la *RCE* en su fase de radicalización político-pedagógica se manifestó en la publicación de algunos artículos como “Hegemonía y educación” de Sara Finkel, que desde una perspectiva gramsciana se opuso a las teorías que no problematizaban las luchas o conflictos al interior de la escuela. El artículo de Finkel fue ubicado en el N° 13-14 de enero-septiembre de 1975 (Suasnábar, 2004).

65. Según Feinmann (2010), los nacionalistas católicos se formaron con los textos escritos por el sacerdote Virgilio Filippo: falangista, enemigo de Satanás y el comunismo, adherente a la doctrina justicialista, ofició la última misa antes de la muerte de Eva Duarte de Perón. Para el filósofo argentino, Filippo escribió obras de gran repercusión durante el primer peronismo, como *El reinado de Satanás*, *El monstro comunista*, *El Plan Quinquenal de Perón y el comunismo*. Este último libro, publicado en 1948, mostraba a un joven Perón levantando la insignia argentina, “pisoteando” la bandera roja.

Oscar Ivanissevich,⁶⁶ la escalada de violencia paraestatal dirigida contra los intelectuales, profesores y estudiantes “radicalizados”; el inicio de la censura cultural y los exilios neutralizaron la incipiente reflexión desplegada por la *RCE* sobre los enfoques críticos adoptados en la fase de radicalización político-pedagógica. Según testimonio de Tedesco, luego de denodados esfuerzos por continuar con la producción y circulación de las ediciones en un contexto de amenaza o vigilancia generalizada, la revista científica especializada en la producción de conocimiento sobre educación dio por finalizada su propuesta pedagógica en 1975.⁶⁷

Algunas conclusiones

La temprana lectura de Bourdieu en un campo educativo argentino signado, según Suasnábar y Palamidessi (2005, 2006), por la “incipiente profesionalización académica” y la “modernización” del campo universitario y las agencias de planificación estatal se manifestó ecléctica e irregular. Si bien *Los herederos* se editó por vez primera en Francia en 1964 (Alonso, Criado y Moreno Pestaña, 2004), y según Barranger (2008) una versión en castellano de esta investigación se distribuyó en América Latina en 1968 con escasa repercusión,⁶⁸ cierto es que los primeros usos sociales de la obra de Bourdieu en clave educativa dispuestos por la *RCE* fueron predominantemente de algunas ideas y conceptos de la primera edición francesa de *La reproducción*⁶⁹ (su apropiación intelectual local acaeció casi en simultáneo con las lecturas en clave epistemológica de *El oficio de sociólogo*). *La repro-*

66. Ivanissevich fue designado ministro de Educación por el gobierno de María Estela Martínez de Perón en agosto de 1974.

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

68. *Los herederos* fue traducido al español por primera vez en la versión impresa por la editorial Labor de Barcelona en 1967 (Alonso, Criado y Moreno Pestaña, 2004).

69. La primera edición francesa de *La reproducción* fue publicada por la editorial Minuit en 1970 (Alonso, Criado y Moreno Pestaña, 2004).

ducción fue leída en lengua original por los primeros intelectuales argentinos que se acercaron a la obra, dada la imposibilidad de contar con una edición traducida al castellano a principios de la década del 70,⁷⁰ y parte de su entramado conceptual permitió a Tedesco (1972) y Vasconi (1973) (y a la estrategia discursiva de subversión de la *RCE* desplegada contra el pensamiento tecnocrático de la educación) problematizar las relaciones entre la educación institucionalizada, la ideología dominante y la reproducción de las desigualdades sociales.

De todos modos, es válido decir que la publicación de textos producidos por algunos investigadores latinoamericanos como Roncagliolo (1972) a principios de la década del 70 en la *RCE* también permitió al público lector tomar contacto con otras ideas de Bourdieu, como las enunciadas en un artículo titulado “Sistema de enseñanza y sistema de pensamiento”, para reflexionar sobre los vínculos entre la escuela, la ideología y la estructura social (en este caso, sobre los mecanismos ideológicos presentes en los contenidos y procesos de producción de los manuales escolares).

El desconocimiento de la diversidad de la obra producida por Bourdieu, la disponibilidad irregular de sus textos-traducciones en los campos intelectuales locales, y las urgencias político-pedagógicas de algunos agentes y agencias radicalizados del campo educativo argentino para contrarrestar el dominio ejercido por el desarrollismo y su pensamiento tecnocrático de la educación generaron las condiciones objetivas para unos usos y apropiaciones eclécticos del complejo pensamiento social del intelectual francés materializado a partir de los últimos años de la década de 1950.⁷¹ Esto puede percibirse, por

70. La primera edición en castellano de *La reproducción* que circuló en América Latina fue impresa por la editorial Laia de Barcelona en 1977 (Baranger, 2008).

71. En este sentido, es válido decir que su pensamiento epistemológico-metodológico sobre las ciencias sociales enunciado en libros como *El oficio de sociólogo* (1968), *Esbozo de una teoría de la práctica* (1972) y algunos pasajes de su antropología y sociología del arte materializados en libros como *Sociologie de l'Algérie* (1958) (*Sociología de Argelia*), *Travail et travailleurs en Algérie* (1963) (*Trabajo y tra-*

ejemplo, en algunos pasajes discursivos de Vasconi (1973), cuando utiliza ciertos conceptos de la teoría de la reproducción del sistema de enseñanza bourdieuano-passeroniana de manera subsidiaria respecto a la teoría del estructuralismo marxista althusseriano (una tendencia que, como veremos en el próximo capítulo, se expandió entre algunos agentes pedagógicos de la izquierda marxista durante la década de 1970).

bajadores en Argelia), *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (1964) (*La eliminación. La crisis de la agricultura tradicional en Argelia*) y *El amor al arte* (1966) (Alonso, Criado y Moreno Pestaña, 2004) podrían haber aportado algunos recursos y conceptos a ciertos productores de conocimiento del campo educativo argentino para abordar desde una perspectiva más integral las problemáticas relativas a la educación, sin caer en la perspectiva unidireccional de un modelo que fue formulado en *La reproducción* con el objetivo primero de explicar el funcionamiento del sistema educativo y sus contribuciones a la reproducción social. Al respecto, Pablo Tovillas (2010) reconoce como “antecedente” del “principal trabajo teórico-investigativo de Bourdieu sobre la teoría de la acción social” (*El sentido práctico*) a *Esbozo de una teoría de la práctica* (1972) y enuncia que conceptos como *habitus* y *capital cultural* comenzaron a problematizarse ya en *La fotografía, un arte intermedio* (1965). Bourdieu también reflexionó sobre el concepto de campo a partir de 1966 en “Campo intelectual y proyecto creador” (Baranger, 2009).

los debates político-pedagógicos a partir de la recuperación democrática. En este sentido, las apropiaciones intelectuales de la obra de Bourdieu en el período 1983-1989 deberán comprenderse como parte de los procesos de continuidad, reformulación o ruptura de las discusiones intelectuales truncadas por la última dictadura cívico-militar y las reflexiones enunciadas por los agentes y agencias pedagógicas en los exilios.

CAPÍTULO 3

“Lecturas de auctor” en la democracia recuperada (1983-1989)

El 10 de diciembre de 1983, Raúl Ricardo Alfonsín asumió la Presidencia de la Nación luego de siete años de una dictadura cívico-militar que planificó desde las esferas del Estado un sistema atroz de secuestro, tortura y desaparición sobre las capas críticas de la sociedad y los campos de producción simbólica. Según Buchbinder (2010), la democracia recuperada encontró una universidad sin calidad académica y con escasos recursos económicos para producir conocimiento científico: en el campo de las ciencias sociales el panorama era desolador, porque la mayoría de los intelectuales críticos y de formación continua había desaparecido o partido al exilio.

En diciembre, entonces, un decreto del Poder Ejecutivo intervino las universidades y estableció su funcionamiento a partir de los estatutos abolidos por la autodenominada “revolución argentina”. Los rectores normalizadores se abocaron a la tarea de democratizar la vida universitaria, reconstruir el cuerpo de profesores a través del concurso público, promover la investigación científica y la participación de estudiantes y graduados en el gobierno tripartito (Novaro, 2010; Buchbinder, 2010). Francisco Delich, rector normalizador de la UBA, sintetizaba los efectos de la política educativa del Proceso sobre la Universidad porteña (repercusiones que bien podrían extrapolarse a otras instituciones públicas de educación superior, como la UNLP): casas de altos estudios sin investigación científica y extensión, con restricciones al ingreso, problemas de infraestructura y profesores de escasa formación y actualización (Buchbinder, 2010).

En este contexto histórico, el campo educativo argentino comenzó a reconstruir las lógicas de su funcionamiento, promoviendo de manera vívida los debates político-pedagógicos abiertos a partir de la derrota en la Guerra de Malvinas. La nueva producción de conocimiento científico especializado sobre educación a partir de ciertos usos sociales de Bourdieu continuó, entre otros espacios intelectuales y agentes pedagógicos, en la obra de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani, y se emplazó en algunos trabajos del Área de Educación de la Flacso Argentina bajo la coordinación de Cecilia Braslavsky. En estas propuestas pedagógicas, las referencias con y contra la sociología de Bourdieu estuvieron atravesadas por la necesidad imperiosa de democratizar el sistema educativo “autoritario” heredado para garantizar, fundamentalmente, el acceso o la permanencia de los sectores populares a nuevos niveles escolares.

Con y contra Bourdieu. Algunas reflexiones y propuestas de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Emilio Tenti Fanfani

Las preocupaciones manifestadas por Tedesco y Braslavsky en sus discursos y prácticas pedagógicas durante la recuperación democrática se centraron, en gran medida, en cuestiones relativas a la “democratización escolar” para contribuir a la generación de una sociedad tendiente a la igualdad social, en un sistema educativo que había quedado marcado, según Buchbinder (2010), por la censura cultural, la desinversión, la persecución y desaparición de docentes y estudiantes y las restricciones en el acceso al nivel universitario (cupos por carreras y facultades, y luego arancelamiento). Las investigaciones y los artículos de Tedesco y Braslavsky se propusieron, entonces, el diagnóstico y la reversión de los efectos regresivos del sistema educativo autoritario sobre la estructura social mediante la reformulación del modelo pedagógico escolar dominante y el diseño de una propuesta de calidad educativa homogénea (y no diferenciada o segmentada por sector social) capaz de garantizar la permanencia de los sectores populares en el sistema de enseñanza y su ulterior inserción política en

el nuevo orden democrático. En esta línea argumentativa, es válido decir que algunas reflexiones, conclusiones y recomendaciones de sus producciones especializadas fueron recuperadas por las políticas educativas del gobierno alfonsinista para neutralizar los rasgos heredados del autoritarismo pedagógico y cívico:¹

El programa educativo del alfonsinismo se montó en un doble presupuesto. Por un lado, 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. Por otro lado, tuvo el propósito de modificar los patrones socializados 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. Se trataba, entonces, de generar un vínculo entre educación y democracia a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo. (Tiramonti, 2007: 4-5)

En junio de 1983, meses antes de la asunción de Alfonsín, Tedesco presentó en un encuentro convocado por la Comisión de Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) un texto crítico sobre el reproductivismo educativo que marcó el agotamiento de esta corriente de pensamiento para comprender los problemas del campo educativo argentino y de América Latina, e invitó a la construcción de una nueva ciencia oficial capaz de explicar las relaciones y articulaciones entre el Estado, la sociedad y la educación durante el retorno de la democracia (nuevo “paradigma” que, según Suasnábar, 2009, continuó y pro-

1. La eliminación de ciertos mecanismos que restringían y orientaban el acceso al nivel secundario (por ejemplo, los exámenes de ingreso que asignaban estudiantes en distintos circuitos educativos diferenciados según el origen social) fue una propuesta realizada desde el Área de Educación de la Flacso Argentina (Tiramonti, 2007).

fundizó las líneas de investigación y agenda educativa planteadas por el proyecto DEALC de la Cepal entre 1976 y 1981). “Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina” fue publicado, posteriormente, en *Educação na América Latina. Os Modelos Teóricos e a Realidade Social*, un libro compilado por Felicia Reicher Madeira y Guiomar Namó de Mello y publicado en Brasil en 1985 (Suasnábar, 2009). La potencia teórica de esta ponencia/artículo atravesó la mayoría de las tomas de posición críticas contra los agentes y agencias pedagógicos que defendían el reproductivismo educativo y abogó por la producción de una teoría educativa latinoamericana superadora para reflexionar sobre las relaciones entre el Estado nacional, la democracia, la escuela y los sectores populares.

A través de este artículo, Tedesco (1985) destacó la importancia de la ruptura ejercida por el reproductivismo educativo sobre ciertos supuestos del liberalismo y el economicismo educativos (por ejemplo, sobre la “potencialidad transformadora” de la acción pedagógica respecto a las desigualdades sociales), pero consideró al mismo tiempo que sus proposiciones impedían comprender las especificidades de las realidades educativas latinoamericanas. En líneas generales, para el intelectual argentino las teorías de la reproducción presentaban inconvenientes para problematizar las relaciones entre la educación escolar y el empleo, y las articulaciones entre la escuela, la imposición cultural y los sectores populares.

Según Tedesco (1985), las corrientes del reproductivismo educativo (y también el estructural-funcionalismo norteamericano) construían sus esquemas teóricos a partir de dos principios como el ajuste entre la oferta educativa y el mercado ocupacional, y las relaciones entre los años de escolarización y la posición en las relaciones sociales de producción. Si bien desde lo macrosocial el segundo principio continuaba manifestando correspondencias entre los términos, el incremento de la fuerza de trabajo cualificada formada por el sistema educativo en los últimos años presentaba una disociación con un mercado laboral signado por el escaso dinamismo para absorber la creciente demanda de recursos humanos. En este escenario, para el autor la selección pasó a procesarse en el mercado más que en la escuela, a pesar

de las iniciativas del sistema educativo para restablecer sus funciones de diferenciación a través de la implementación de tres nuevos mecanismos: “la fuga hacia adelante”, el vaciamiento de contenidos de los niveles escolares universalizados, y la “segmentación interna”.

Respecto de las articulaciones entre la escuela, la imposición cultural y los sectores populares, Tedesco (1985) consideraba que las teorías de la reproducción concebían a los maestros y profesores como meros agentes representantes de los intereses de los sectores dominantes: unos explotadores autoritarios encargados de inculcar un arbitrario cultural dominante legitimador de las desigualdades económico-sociales. Para Tedesco, el modelo teórico del reproductivismo educativo negaba la emergencia de las luchas, resistencias y demandas populares en el seno de las instituciones educativas (dada su eficacia en términos de imposición cultural) y desconocía la existencia de contenidos socialmente significativos y necesarios para los sectores postergados reproducidos por el sistema de enseñanza (según su interpretación, la cultura dominante era concebida como “pura ideología” o “arbitrariedad” por parte de las teorías de la reproducción).

Consagrado como uno de los máximos referentes de la teoría educativa latinoamericana y ubicado en una posición de influencia en el campo educativo argentino y en la región (no sólo por su participación en el Proyecto DEALC de la Cepal sede Buenos Aires y la creación del Área de Educación de la Flacso Argentina, sino también por sus cargos de director en agencias latinoamericanas financiadas por la Unesco),² Tedesco continuó durante la recuperación democrática con la generación de prácticas discursivas críticas no sólo contra los agentes y agencias defensores de las teorías reproductivistas,

2. La “transición democrática” argentina encontró a Juan Carlos Tedesco como director del CRESALC (sede Caracas, Venezuela) hasta 1986, y luego como director de la OREALC (sede Santiago de Chile) hasta 1992, ambas instituciones financiadas por la Unesco. Según Isola (2010), Tedesco también formó parte de la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico Nacional junto con Gilda Romero Brest, Gustavo Cirigliano, Berta Braslavsky, Héctor Bravo y Gregorio Weinberg.

sino también contra el segmento heterogéneo de la tecnocracia educativa que, según Suasnábar (2009), a partir de 1984 pasó a nuclearse en la Academia Nacional de Educación.³ Estos discursos y prácticas pedagógicas críticas contra los enfoques “reproductivistas” y “economicistas” se manifestaron en algunos artículos de su libro *El desafío educativo: calidad y democracia* (1987), que más allá de su ofensiva intelectual contra estos grupos y sus visiones sobre la educación, también reconoció aportes mínimos de la sociología de Bourdieu para diseñar nuevas políticas educativas de calidad que evitaran el fracaso escolar de los sectores populares en la naciente democracia.⁴

3. Especialistas del CICE-ITDT, CIE-CIAS, IIE, y algunos agentes y agencias ubicados en el desarrollismo católico y la educación de gestión privada se nuclearon en la Academia Nacional de Educación a partir de su fundación en 1984 (Suasnábar, 2009): “Los primeros miembros de número de la Academia Nacional de Educación fueron: María Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Agulla, Jaime Bernstein, Guillermo Blanco, Héctor Félix Bravo, Ana María Eichelbaum de Babini, Américo Ghioldi, Gilda Lamarque de Romero Brest, Élide Leibovich de Gueventter, Mario Justo López, Fernando Martínez Paz, Adelmo Montenegro, Ricardo Nassif, Oscar Oñativia, Avelino J. Porto, Antonio Salonia, Luis R. Silva, Fernando Storni, Alberto C. Taquini (h.), Alfredo Van Gelderen, Gregorio Weinberg y Luis Jorge Zanotti” (312).

En este sentido, es válido decir que en la Academia se agruparon, entre otros, expertos de la tecnocracia educativa de orientación católica que ocuparon posiciones dominantes en el campo educativo argentino durante la “revolución argentina” (Van Gelderen, Salonia, Zanotti) y el Proceso de Reorganización Nacional (Zanotti), y especialistas de los “liberales modernizadores” como Romero Brest y de la educación superior de gestión privada como Porto (fundador de la Universidad de Belgrano).

4. Según Tedesco, el retorno de la democracia en América Latina generó en la producción de conocimiento especializado sobre educación la urgencia por enunciar recomendaciones para diseñar políticas públicas tendientes a garantizar la democratización escolar y la incorporación/permanencia de los sectores populares en sistemas de enseñanza con calidad educativa homogénea. En este sentido, las propuestas pedagógicas de Vasconi y Freire, entre otros, se tornaban estériles para concebir e implementar políticas educativas democráticas, pero dejaban al mismo tiempo una herencia compleja (desconfianza, desmoralización) en las representaciones de los agentes

En “Los paradigmas de la investigación educativa”,⁵ primer capítulo del libro *El desafío educativo: calidad y democracia*, Tedesco (1987a) se propuso analizar los alcances y límites de los “paradigmas de la investigación socioeducativa” en América Latina para construir un nuevo enfoque o perspectiva “endógeno” capaz de integrar los conocimientos científicos acumulados en las investigaciones empíricas realizadas en los últimos años, y también abordar los problemas educativos con el propósito de erigir un “orden democrático estable” en la región. El diseño y la implementación de políticas y dispositivos de articulación y conjunción entre la expansión cuantitativa de la cobertura en los distintos niveles escolares y la “excelencia académica” se presentaba para el intelectual argentino como una opción educativa de urgencia para la inclusión real de los sectores populares en el sistema de enseñanza y la nueva democracia, y la vía regia para vencer los fantasmas del retorno del “elitismo tradicional” o la resignación de una “democratización vacía de contenidos”.

Para Tedesco (1987a), en América Latina predominaron tres paradigmas socioeducativos (determinantes de líneas de investigación o diseño de políticas públicas) en distintos períodos históricos: 1) el liberal; 2) el economicista, y 3) el crítico-reproductivista. A diferencia de los países desarrollados, en nuestra región estos paradigmas presentaron históricamente una disociación entre los desarrollos teóricos y las problemá-

pedagógicos respecto a las posibilidades de democratización de los sistemas públicos de enseñanza (entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012).

El pensamiento radicalizado de izquierda y el autoritarismo pedagógico, con categorías y propuestas diferentes, convirtieron a la educación institucionalizada exclusivamente en una arena de lucha ideológica (unos por considerarla como meramente “reproductora”, otros por percibirla como un espacio de “incubación de la subversión”) al eliminar la especificidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (la transmisión de conocimientos como la lectura y la escritura, la matemática, las ciencias sociales y naturales, el pensamiento científico) (entrevista con Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012).

5. “Los paradigmas de la investigación educativa” fue presentado con anterioridad en 1986, en el marco del Programa Chile de la Flacso sede Santiago.

ticas de nuestros grupos y clases sociales. La crisis de los enfoques funcionalistas y neomarxistas invitaba, entonces, a la producción de un nuevo marco teórico capaz de comprender las especificidades educativas de los países latinoamericanos (Tedesco, 1987a): es decir, y en otros términos, a la recuperación y profundización de las líneas de investigación y los conocimientos generados fundamentalmente por los proyectos desarrollados en la Cepal sede Buenos Aires y la Flacso Argentina durante la última dictadura cívico-militar y los primeros años de la democracia. Si bien para Tedesco (1987a) las teorías enmarcadas en el reproductivismo educativo permitieron problematizar en su momento las relaciones entre la educación, la ideología dominante y la reproducción social (allí donde los agentes y las agencias pedagógicas de la tecnocracia educativa sólo percibían una institución de socialización que promovía recursos humanos y movilidad social intergeneracional prescindiendo del origen social), sus principios o supuestos no contemplaban reflexiones sobre los desajustes entre la educación institucionalizada y el mercado laboral, las luchas o los conflictos por la distribución de bienes simbólicos como las credenciales educativas y la especificidad de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje en el entramado general de las relaciones sociales de dominación. Respecto de este último punto, el autor presentaba a *La reproducción* como un claro ejemplo de enfoque social de la educación que desconocía la particularidad de las relaciones pedagógicas escolares en lo concerniente a los vínculos entre “violencia” e “imposición cultural”.

Según Tedesco (1987a), el nuevo paradigma socioeducativo latinoamericano debía producir conocimientos para diseñar un sistema educativo homogéneo y de calidad orientado a la neutralización del destino de repetición y deserción escolares que afectaba a los estudiantes de sectores populares sometidos a un modelo pedagógico escolar preparado para los sectores medios y altos. En concreto, para el investigador argentino la nueva teoría educativa debía contemplar las siguientes problemáticas y acciones: 1) atender los obstáculos relativos a la distribución igualitaria de los bienes y conocimientos socialmente significativos; 2) concebir el campo educativo como un espacio de lucha o conflicto de intereses entre

agentes y agencias por un bien simbólico (a diferencia de los enfoques economicistas y reproductivistas que centraban sus análisis —y daban por supuesto— los efectos producidos sobre la estructura social); 3) contemplar las condiciones sociales, omitidas por la “pedagogía tecnicista”, que influían en los procesos de aprendizaje (algunas de ellas problematizadas por la sociología de Bourdieu, como el capital lingüístico heredado y los desajustes entre los *habitus* de los estudiantes de los sectores populares y la cultura escolar), y 4) reivindicar en el centro de la escena pedagógica la figura del docente, un oficio condenado a la mera reproducción de la planificación educativa por parte de la tecnocracia o reducido al lugar de representante de los sectores dominantes por el lado de las corrientes del reproductivismo educativo.

En “Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario”, segundo capítulo de *El desafío educativo: calidad y democracia*, Tedesco (1987b) prosiguió con críticas a los enfoques “modernizadores” y “reproductivistas” sobre la universidad latinoamericana, pero también reconoció algunos aportes de la sociología de Bourdieu para pensar la calidad educativa en la educación superior.

Para Tedesco (1987b), los parámetros de valoración de la calidad de la educación superior variaban según los paradigmas vigentes en los diversos contextos históricos. Así, para las teorías de la modernización y el capital humano la universidad tradicional no respondía al desarrollo económico porque sus contenidos y formas de organización institucional no se correspondían o ajustaban a las demandas del sistema productivo y el crecimiento económico. En América Latina, sostenía el autor, esta “forma no pedagógica” economicista y tecnocrática tomaba como referencia los “estándares” definidos por los países centrales para evaluar la calidad educativa de las instituciones universitarias.

Según Tedesco (1987b), las teorías sobre la modernización universitaria fueron criticadas por la teoría de la dependencia, y desde el punto de vista educativo, por el reproductivismo educativo. Para el intelectual argentino, en los enfoques “crítico-reproductivistas” el problema de la calidad de la educación universitaria fue obviado o remitido a las contribuciones al desarrollo de la conciencia política revolucionaria.

Ahora bien, para Tedesco (1987b) tanto los enfoques economicistas y tecnocráticos sobre la modernización universitaria, como las teorías de la reproducción educativa partían estructuralmente de un mismo supuesto sobre las universidades latinoamericanas, pues consideraban que en estas instituciones se generaban prácticas significativas para la construcción de lo social. Es la caída de este supuesto o principio (minado por la devaluación de los títulos educativos, el surgimiento de nuevas organizaciones para la formación política de la juventud, el deterioro de la calidad académica generado por la masificación, la deficiente formación de docentes y estudiantes y la escasa innovación curricular), el que explicaba para Tedesco la pérdida o disminución de las expectativas sobre la calidad educativa universitaria latinoamericana en los años de la recuperación democrática.

Según Tedesco (1987b), en el nuevo orden social posdictatorial se vislumbraba una tendencia a evaluar cada vez más la efectividad del trabajo pedagógico escolar a partir de la "excelencia académica" y a considerar a la "democratización" del sistema educativo como una propuesta que implicaba fundamentalmente la distribución igualitaria de los conocimientos socialmente significativos entre los grupos y clases sociales. Con el reproductivismo educativo de Bourdieu, la toma de posición desplegada por Tedesco, como parte de una estrategia de consolidación de su posición en Latinoamérica y el campo educativo argentino, reconocía la arbitrariedad de los conocimientos difundidos por la escuela y las universidades pero se alejaba del sociólogo francés cuando, según su interpretación, sus reflexiones no reconocían el "valor social efectivo" de los bienes y las prácticas promovidos por el sistema educativo.

En la última parte del texto, la nueva teoría educativa latinoamericana encarnada en la figura y los discursos de Tedesco (1987b) procuraba elaborar una serie de acciones y recomendaciones para el diseño de una "política posible" de calidad para la educación superior latinoamericana en un orden social democrático: 1) analizar "cupos diferenciales de acceso" universitario por origen social, de manera de evitar la "polarización educativa" que masificaba, por un lado, el ingreso a los estudios universitarios y, por otro, expulsaba a nu-

merosos grupos en el nivel básico; 2) incentivar la formación docente, recurso numeroso y más económico que las nuevas tecnologías para mejorar los procesos de aprendizaje y diseñar dispositivos pedagógicos para incrementar el rendimiento y la adquisición de conocimientos de los sectores populares; 3) promover las "residencias" y "prácticas profesionales" de los estudiantes, para favorecer la articulación de la educación universitaria con el sistema productivo, y las prácticas de los jóvenes docentes con el campo de la producción, y 4) lograr la integración y la permanencia de los sectores populares en las instituciones educativas universitarias a través de la implementación de la "homogeneización básica"⁶ y el "reconocimiento de diferentes formas de excelencia" cultural. Para reforzar esta última idea, Tedesco (1987b) citó un fragmento del texto presentado por Bourdieu en el N° 116 de *Le Monde de l'éducation* (mayo de 1985) con las proposiciones producidas por el College de France para la reforma francesa del sistema de enseñanza:

En cuanto al reconocimiento de diferentes formas de excelencia, "...la enseñanza debería combatir la visión monista de la «inteligencia» que lleva a jerarquizar sus formas de manifestación en virtud del lugar que ocupan en relación a una de ellas, y debería multiplicar las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas". Esto supone tender a romper la división jerárquica entre manual/intelectual, puro/aplicado, abstracto/concreto, etc. (74)

Las reflexiones de Tedesco destinadas a garantizar la masificación con "excelencia académica" de la educación superior latinoamericana (una preocupación orientada, fundamentalmente, a asegurar el acceso y permanencia a nuevos niveles y ofertas de calidad educativa para los sectores popu-

6. Para Tedesco y Blumenthal (1986), el proceso de "homogeneización básica" implicaba la garantía de un mínimo nivel de calidad educativa para las agencias de educación superior, y conllevaba fundamentalmente un fuerte apoyo estatal a las "grandes universidades públicas" e "instituciones nuevas" que recibían masivamente a los estudiantes.

lares) se expresaron con anterioridad en libros como *La juventud universitaria en América Latina*. El texto, compilado con Hans Blumenthal y publicado en 1986, incluía artículos de especialistas presentados en el Seminario Regional sobre los Problemas de la Juventud Universitaria en América Latina, realizado del 29 al 31 de mayo de 1985 en Caracas, Venezuela (el evento fue organizado por el CRESALC –dirigido por Tedesco hasta 1986– y el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales –ILDIS–).

En el prólogo titulado “Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina”, Tedesco y Blumenthal (1986) sostenían que, para contrarrestar la pérdida o disminución de la significación social de la enseñanza superior en la región (y lograr una educación superior masiva con calidad educativa), los Estados nacionales debían promover “una homogeneización básica a partir de un mínimo legítimo de calidad y favorecer la diferenciación en virtud del reconocimiento de diversas formas de excelencia académica” (25). Esta última propuesta organizativa, fundada en algunas ideas del mencionado documento elaborado por el College de France y presentado por Bourdieu, implicaba para estos autores la modificación de los currículos y la formación de los docentes para neutralizar las divisiones entre lo manual y lo intelectual, lo abstracto y lo concreto, de manera de evitar la reproducción de las jerarquías de la estructura social.

Otra de las agencias científicas en la que circuló el pensamiento de Bourdieu durante la “transición democrática” fue la Flacso Argentina. Según Suasnabar (2009), a partir de 1982 el Área de Educación de la Flacso Argentina se convirtió en un espacio de renovación de la producción de conocimiento científico sobre educación, un reducto fundamental en la generación de investigación educativa con influencia en los debates político-pedagógicos del campo y la formación de nuevos agentes pedagógicos a través de su maestría especializada. En palabras de Tiramonti (2007), bajo la coordinación de Braslavsky⁷ el Área de Educación de la Flacso Argentina

7. Braslavsky egresó como licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA en 1973. Doctorada en Filosofía por la Universidad de

desarrolló una agenda de investigación educativa moderna e innovadora centrada en problemáticas tales como la desigualdad, el currículum y la “burocracia educativa”, distinta a las propuestas en clave “defensiva” procesadas por un Congreso Pedagógico Nacional⁸ cuya agenda de debate fue orientada en gran medida por la presión de los agentes de la educación privada católica (en esta dirección, Southwell, 2007, planteaba que el Congreso Pedagógico Nacional manifestó, entre otras cuestiones, la imposibilidad del gobierno alfonsinista para sostener su propuesta de construcción de un nuevo discurso hegemónico sobre educación).

En 1985, el Grupo Editor Latinoamericano publicó una obra de Braslavsky fundamental para los debates político-pedagógicos del campo educativo argentino durante la recuperación democrática, representativa de las líneas innovadoras de investigación llevadas adelante por el Área de Educación de la Flacso Argentina. *La discriminación educativa en Argentina*⁹ condensó gran parte de las preocupaciones de Bras-

Leipzig en la República Democrática Alemana, en 1981 regresó a la Argentina y se incorporó al Área de Educación de la Flacso Argentina. La recuperación de la democracia la encontró como coordinadora del Área de Educación de la Flacso Argentina (1984-1992) y titular de Historia General de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Para mayor información sobre la trayectoria académica y laboral de Braslavsky se recomienda la lectura de su currículum vitae: www.rinace.net/curriculums/c_braslavsky.html.

Según Silvina Gvirtz (2005) y Nicolás Isola (2010), Braslavsky tuvo además una destacada participación como referente del “progresismo” educativo y la educación laica en el Congreso Pedagógico Nacional.

8. “En mayo de 1984 se restableció el funcionamiento del Consejo Federal de Educación con los ministros de Educación de las provincias. Estos aprobaron la realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional que buscaba que los diversos sectores de la sociedad civil contaran con un ámbito específico para discutir y delinear iniciativas tendientes al mejoramiento y modernización del sistema educativo argentino. Así, en septiembre se sancionó la ley 23.114 que convocaba a la realización de ese Congreso, que, inaugurado finalmente en abril de 1986, concluyó en marzo de 1988” (Isola, 2010: 92).

9. Una primera versión de la investigación fue presentada a algunos agentes y agencias de los campos educativo y político en el Programa

lavsky (y su equipo) sobre la democratización de un sistema educativo signado por la segmentación, la desarticulación y la exclusión de los sectores populares tras la aplicación de las políticas educativas dispuestas por el Proceso, y consolidó su posición y prestigio simbólicos para los agentes y agencias pedagógicas críticas o “progresistas” del espacio social educativo y el campo político.¹⁰ Desde sus páginas, Braslavsky, ubicada en una posición de influencia en el campo educativo argentino no sólo por la coordinación del Área de Educación de la Flacso Argentina, sino también por la obtención de la titularidad de la cátedra de Historia General de la Educación en la UBA, determinó por intermediación de su *habitus* científico unas tomas de posición críticas contra los discursos y las prácticas sostenidos por la heterogénea tecnocracia educativa, el estructuralismo marxista althusseriano y el reproductivismo educativo, y los pedagogos “apocalípticos”, “mesiánicos” y “retornistas”, de manera de construir, orientar y modernizar los debates político-pedagógicos (y las políticas educativas) para solucionar los problemas heredados del autoritarismo procesista.

Según Braslavsky (1989),¹¹ tanto las ciencias sociales norteamericanas como las europeas procuraron el análisis de las funciones sociales de sus sistemas educativos formales. Para la sociología estructural-funcionalista, el subsistema educativo asignaba la cuota de educación necesaria para asegurar la transformación social, el crecimiento económico

Buenos Aires de la Flacso Argentina en diciembre de 1984. El documento, antes de su impresión por el Grupo Editor Latinoamericano, llevaba por título “La función social del sistema de educación formal” y circuló a partir de junio de 1984 (Braslavsky, 1989).

10. *La discriminación educativa en Argentina* fue una investigación perteneciente al Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) del Área Educación y Sociedad del Programa Buenos Aires de la Flacso Argentina. Coordinado por Cecilia Braslavsky y promovido en sus comienzos por Juan Carlos Tedesco, el proyecto contó con la colaboración de Carlos Borsotti, César Aguiar, Susana Vior, Daniel Filmus y Cristina Dirí, y fue apoyado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID-IDRC) (Braslavsky, 1989).

11. En este trabajo se utiliza como referencia la edición impresa por Miño y Dávila en 1989.

y la movilidad social; para las teorías de la reproducción, en cambio, la escuela reproducía una ideología dominante que reforzaba la estructura social (Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron de *La reproducción*),¹² o bien distribuía desigualmente conocimientos para legitimar las relaciones sociales (en el caso de Christian Baudelot-Roger Establet y Samuel Bowles-Herbert Gintis) (Braslavsky, 1989).

Según Braslavsky (1989), la escasa y tardía investigación empírica en América Latina demoró el análisis o abordaje de las funciones sociales reales y específicas de los sistemas educativos formales, por eso las propuestas teóricas norteamericanas y europeas fueron consagradas como válidas y operantes para comprender las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación (y las fallas recurrentes de lo educativo) por parte de los debates político-pedagógicos o las políticas públicas. En la región, entonces, algunos agentes y agencias del desarrollismo y la tecnocracia educativa interpretaron la crisis del sistema educativo como un desajuste entre la oferta académica y el mercado laboral. Otros la leyeron como un efecto de la dependencia manifestada por las sociedades latinoamericanas, situación que habilitaba la superación y trascendencia del orden social imperante para aniquilar la escuela burguesa y construir la sociedad y educación socialistas (Vasconi). Los “apocalípticos” y “mesiánicos” (Illich), por su parte, consideraron que la urgente crisis se resolvía con la desescolarización de las sociedades o la producción de tecnologías/metodologías educativas novedosas, mientras los “retornistas” soñaban con el regreso del viejo sistema educativo público constructor del Estado Nación y el ciudadano (Braslavsky, 1989). Para la autora, todos estos intelectuales y grupos político-pedagógicos tenían en común la omisión de las relaciones entre la crisis educativa y la crisis económico-social y política, y la negación de los rasgos particulares de los problemas o desajustes de los sistemas educativos públicos nacionales.

Según Braslavsky (1989), los sistemas educativos formales tenían como función social distribuir conocimientos y valores

12. Braslavsky (1989) hacía referencia a la versión de *La reproducción* editada por Laia.

para la inserción social, reforzar la división del trabajo y las relaciones entre los grupos y clases sociales y legitimar estas diferenciaciones a través de la reproducción e inculcación de ciertas formas ideológicas en un período histórico determinado. En el cumplimiento de estas funciones sociales específicas, el sistema de enseñanza contribuía a la transformación y reproducción sociales: en algunos contextos operaba más sobre la promoción y en otros sobre el refuerzo de las estructuras sociales, pero siempre evidenciaba la presencia simultánea de ambas orientaciones. Ahora bien, para la autora el sistema educativo formal argentino se encontraba en crisis porque estas tres funciones sociales de la educación no generaban impactos positivos en la mayoría de los sectores sociales:

Estos sectores no adquieren los conocimientos, habilidades y pautas sociales que requieren para participar en la economía, la política y la sociedad en un sentido satisfactorio para ellos. Por otra parte no adquieren esos conocimientos, habilidades y pautas sociales en forma adecuada para ocupar lugares relativos en la estamentalización que los conformen. Por último, la educación que adquieren no los induce a legitimar o cuestionar aspectos diversos del orden social de acuerdo a sus propios intereses. (Braslavsky, 1989: 13)

Para Braslavsky (1989), la aparición en las últimas décadas de circuitos educativos diferenciados en un mismo nivel escolar (diferenciación horizontal), con la consiguiente imposibilidad de desplazamiento de un circuito a otro en la misma u otra etapa educativa, convertía al sistema educativo formal argentino en una institución "segmentada". La diferenciación vertical del sistema de enseñanza nacional, por otro lado, culminaba para la intelectual argentina en un proceso de aislamiento y desajuste entre los niveles educativos, generando además la desarticulación entre las partes.

Braslavsky (1989) sostenía que, en el sistema educativo "segmentado" y "desarticulado" argentino, los grupos y las clases sociales accedían de manera desigual (según sus recursos materiales y culturales) a diferentes niveles escolares, pero en el caso de ingresar a un mismo nivel de edu-

cación lo hacían en circuitos o segmentos educativos diferenciados que distribuían una educación de mayor o menor calidad respecto a los bienes y prácticas socialmente significativos para la participación en una sociedad democrática. Los sectores sociales minoritarios, con altos ingresos y nivel educativo tenían entonces mayores posibilidades que los sectores populares para ingresar en un circuito diferenciado con calidad educativa y continuar en los segmentos más cualificados del próximo nivel escolar. La entrada en determinados niveles y segmentos educativos se dirimía en el tránsito de una fase escolar a otra (ingreso al preescolar, y pasajes de preescolar a primaria, primaria a secundaria —con sus distintas orientaciones—, y secundaria a terciario/universidad) (Braslavsky, 1989).

Para Braslavsky (1989), el sistema educativo argentino "antidemocrático" debía, en el marco de la recuperación y construcción de una sociedad democrática, "democratizar" la distribución de conocimientos y valores necesarios para la participación política y social, y disminuir los efectos reproductores de la función social de "estamentalización" y sus prácticas de legitimación. Respecto de la asignación igualitaria de conocimientos socialmente significativos entre los grupos y clases sociales, la investigadora argentina consideraba que el Estado emergía como la agencia elemental para desmontar la segmentación del sistema educativo a través de la construcción de una educación de calidad para los sectores populares y la eliminación de los mecanismos reproductores de la desigualdad social.¹³

La recomendación brindada por Braslavsky (1989) para neutralizar los efectos reproductores en el tránsito del nivel primario al secundario trabajaba sobre la idea de la eliminación de los exámenes de ingreso en el nivel medio, pues

13. La eliminación o disminución de los mecanismos reproductores de la estructura de relaciones de clase fue la preocupación central que orientó gran parte de las reflexiones teóricas e investigaciones empíricas realizadas por Bourdieu. En este sentido, es válido decir que Braslavsky (1989) compartió implícitamente estos intereses (y, en parte, las maneras de pensarlos y abordarlos) presentes en la obra del sociólogo francés.

estas instancias de evaluación seleccionaban y distribuían a los candidatos en determinados circuitos educativos diferenciados según el par rendimiento/grupo o sector social de pertenencia.¹⁴ En este sentido, a la hora de reflexionar sobre la vinculación entre el examen escolar y su carácter reproductor de la estructura de relaciones de clase, es válido decir que en el artículo de Braslavsky (1989) se manifestaban marcas discursivas que un lector avezado no podría dejar de remitir/asociar (implícitamente) a las ideas sobre esta problemática desarrolladas por Bourdieu y Passeron (2001) en el capítulo 3 (“Eliminación y selección”) del libro II de *La reproducción*.¹⁵

Se comprende que para realizar completamente esta función de conservación social, el sistema escolar deba presentar la “hora de la verdad” del examen como su propia verdad: la eliminación sometida únicamente a las normas de la igualdad escolar, y por lo tanto formalmente irreprochable, que realiza y asume, disimula la realización de la función del sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los suspendidos, la relación entre los candidatos y todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase. (185)

14. Braslavsky (1989) proponía, en una primera etapa, el ingreso directo por inscripción voluntaria a los establecimientos de nivel medio, recurriendo al sorteo en caso de “sobreinscripción” para distribuir democráticamente a los estudiantes.

15. A diferencia de Bourdieu y Passeron (2001), que concebían el examen escolar como un mecanismo de eliminación, Braslavsky (1989) consideraba que el examen de ingreso al nivel medio tenía por función principal seleccionar y orientar a los estudiantes de menores recursos hacia los circuitos diferenciados de baja calidad educativa. Las similares restricciones discursivas entre Bourdieu y Passeron (2001) y Braslavsky (1989) (deducidas por nuestro ejercicio intelectual interdiscursivo) se manifiestan en la problematización del examen como uno de los mecanismos dispuestos por la escuela para disimular (bajo la apariencia de una igualdad incuestionable) sus efectos a la hora de reproducir la estructura social.

La sugerencia de Braslavsky (1989) en materia de política educativa fue recuperada por el gobierno alfonsinista. La resolución N° 2.414/84 del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, con fecha del 29 de octubre de 1984, establecía en su artículo 1° la supresión de los exámenes de ingreso al nivel secundario.¹⁶

La recuperación de la democracia y la reconstrucción del campo educativo argentino permitieron, además, el regreso de intelectuales y científicos que se exilaron en México, entre otros países. Luego de culminar y entregar su trabajo *El arte del buen maestro* en 1984, Tenti Fanfani regresó definitivamente a la Argentina.¹⁷ En 1986 accedió a la titularidad interina de la cátedra de Teorías Sociológicas Contemporáneas y en 1988 ingresó por concurso público como titular de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. A partir de 1986, también comenzó a dictar cursos de Sociología de la Educación en la Flacso Argentina.¹⁸

16. El “Documento de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Ingreso en primer año de Enseñanza Media”, que fundaba la política de supresión de los exámenes de ingreso al nivel secundario, afirmaba que el sistema educativo “autoritario” y “elitista” heredado presentaba un divorcio con las necesidades de los sectores populares al brindar una educación de calidad para los grupos y clases sociales más altos, y una educación “pobre” y “escasa” para los sectores sociales mayoritarios y desfavorecidos que los condenaba, más temprano que tarde, a la repetición y deserción escolares. En este sentido, y para neutralizar algunos mecanismos reproductores de la desigualdad social en el pasaje del nivel primario al secundario, el documento justificaba la eliminación de los exámenes de ingreso realizados en instituciones con sobreinscripción porque estas instancias de evaluación promovían el acceso de los estudiantes con mejor rendimiento, que obviamente provenían de grupos y clases sociales con mayores recursos materiales y culturales (Braslavsky, 1989).

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

18. Tenti Fanfani también se desempeñó como investigador en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA (1985-1989), coordinador de la Dirección de Investigación y Análisis en la Secretaría de Planificación dependiente de Presidencia de la Nación (1984-1987) y consultor en el Programa de Política Social en PNUD/Ministerio de Salud y Acción Social (1987-1989). Para mayor información so-

En fragmentos de su producción discursiva de conocimiento sobre educación, publicados y circulados en el campo de la educación y de las ciencias sociales en México y la “transición democrática” argentina, Tenti Fanfani problematizó a partir de la obra de Bourdieu las lógicas y los rasgos de funcionamiento del microcosmos social educativo azteca y argentino, y las prácticas pedagógicas en el sistema educativo (las relaciones sociales entre maestro-alumno y la socialización escolar), entre otras cuestiones.

En *El arte del buen maestro*, Tenti Fanfani (1988a) indagó la génesis de las instituciones del campo educativo mexicano con el objetivo de “relativizarlas” y desacralizarlas. Su investigación, desde el punto de vista de la empresa intelectual, se postulaba como una sociología histórica sobre el desarrollo del Estado mexicano moderno y sus efectos sobre la configuración, consolidación y evolución del campo educativo azteca y sus discursos y prácticas pedagógicas orientados en las luchas intelectuales y políticas a la obtención del monopolio de acceso a los cargos estatales y la acumulación del prestigio simbólico (unos conocimientos pedagógicos que, pese a los condicionamientos históricos, también presentaban un desarrollo autónomo).

A través de este trabajo, Tenti Fanfani (1988a) formuló un posicionamiento epistemológico-metodológico¹⁹ contra los enfoques o perspectivas de la historia profesadas por las instituciones e intelectuales de la “derecha” pedagógica y la izquierda marxista reduccionista u ortodoxa del campo educativo mexicano. Respecto a la “historia académica tradicional”, Tenti Fanfani fustigó los trabajos que describían linealmente la evolución o

bre la trayectoria académica y laboral de Tenti Fanfani se recomienda la lectura de su currículum vitae: www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sansformation-initiale/es/docs/intervenants/tenti.pdf.

19. Una toma de posición político-pedagógica que tenía por intención primera dirigir las críticas hacia las teorías, métodos y conceptos sostenidos por las corrientes pedagógicas presentes en el campo educativo mexicano —el “lugar” del discurso social—, antes que efectuar una disputa directa con los agentes más representativos de cada espacio de producción teórica.

el desarrollo de las instituciones prescindiendo de esquemas o modelos interpretativos de sus fenómenos o relaciones. Contra los “sociologismos”, por su parte, el sociólogo argentino criticó la devoción de las investigaciones empíricas por los hechos actuales y el uso de encuestas que terminaban por neutralizar la dimensión temporal (estructural-funcionalismo norteamericano), y también la pretensión por comprender todos los fenómenos espacio-temporales desde un marco teórico sin validación empírica y aplicable a cualquier contexto histórico (estructuralismo marxista althusseriano).

Tenti Fanfani (1988a) dirigió, además, una ofensiva intelectual contra las investigaciones y los trabajos sobre educación fundados en el idealismo y el materialismo vulgar. Lejos de una “historia de la ideas” que explicaba cronológicamente la emergencia de las corrientes pedagógicas a través de sus rasgos autopropulsores y los perfiles de los autores (y sólo en algunas oportunidades recurría al contexto histórico de manera secundaria o lateral), y de un materialismo vulgar o reduccionista que sostenía la determinación lineal (fatalista) de la infraestructura sobre la superestructura cultural, Tenti Fanfani opuso un enfoque histórico que relacionaba la constitución y evolución del Estado moderno mexicano con el devenir del campo educativo azteca, y materializaba la historia de la producción de conocimiento sobre educación a través de la inclusión del concepto de “campo” (con sus luchas, estrategias e intereses específicos) problematizado por Bourdieu.

Tenti Fanfani (1988a), por último, también apuntó contra una perspectiva histórica que generaba una “historia-consagración” legitimadora y sacralizadora de ciertos modos de funcionamiento de las instituciones y sus agentes con el objetivo de sellar alianzas político-pedagógicas y reforzar posiciones e intereses. A través de una “lectura de auctor” de “Le mort saisit le vif” de Bourdieu,²⁰ el sociólogo argentino opuso a las perspectivas y discursos históricos de “consagración” una “his-

20. Tenti Fanfani (1988a) accedió al artículo titulado “Le mort saisit le vif” (“Lo muerto se apodera de lo vivo”) de Bourdieu a través del N° 32-33 (abril-junio de 1980) de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

toria-conocimiento” susceptible de reconstruir históricamente la estructura de relaciones objetivas (posiciones sociales) entre agentes y agencias en los espacios sociales, y los *habitus* (asociados a esas posiciones) orientadores de las estrategias destinadas a la conservación o subversión del capital en disputa (según este autor, una “historia-ciencia” útil no sólo para los sujetos e instituciones que desplegaban estrategias ortodoxas, sino también para los “herejes” que encarnaban prácticas heterodoxas en los campos científicos).

Respecto a las lógicas de funcionamiento de la producción científica en el “campo de la investigación educativa” en la Argentina, Tenti Fanfani (1988b) enunciaba que en ese microcosmos educativo local no existía un “mercado unificado de producción y circulación” de conocimientos científicos especializados, ni tampoco un “alto grado de capital acumulado” (saberes, metodologías, técnicas) cuyo dominio se constituyera en un mecanismo de entrada para los agentes que pretendían ingresar en este espacio social. Para Tenti Fanfani (1988b) este campo²¹ se caracterizaba, además, por presentar una “baja autonomía relativa” para determinar, a través de sus investigadores, los objetos, estrategias y principios de evaluación de sus producciones intelectuales (para explicar el concepto de “baja autonomía relativa” recurrió a los artículos de Bourdieu titulados “Le marché des biens symboliques”²² y “Le champ scientifique”²³).²⁴

21. Para problematizar la noción de “campo”, Tenti Fanfani (1988b) recurrió a la edición francesa de *Questions de sociologie (Lecciones de sociología)* editada por Minuit en 1981. El concepto de “campo” le permitió al sociólogo argentino oponerse a las perspectivas de análisis de los espacios sociales esbozados por el estructural-funcionalismo norteamericano y el estructuralismo marxista (dado su reduccionismo objetivista), y las teorías subjetivistas que omitían la existencia de las estructuras sociales que condicionaban las prácticas.

22. Este artículo fue publicado en el *Année Sociologique* de 1973 (Tenti Fanfani, 1988b).

23. Este artículo fue publicado en el N° 2-5 (segundo año) de 1976 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Tenti Fanfani, 1988b).

24. En *Políticas de investigación y de producción de ciencias sociales en México*, un libro compilado por César Carrizales y Álvaro Arriola

En lo concerniente a la preocupación por el análisis de las prácticas pedagógicas en los sistemas de enseñanza (por ejemplo, las relaciones entre docentes y alumnos, y la socialización escolar), es válido mencionar los desarrollos de Tenti Fanfani en textos como “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica”²⁵ y “Escuela y socialización”.²⁶

En el artículo publicado por la *Revista Mexicana de Sociología*, Tenti Fanfani (1984b) tomó posición contra el “reduccionismo objetivista” del estructural-funcionalismo norteamericano y el estructuralismo marxista, y el “reduccionismo subjetivista” del interaccionismo social como perspectivas válidas para el análisis de las relaciones pedagógicas escolares. Entre usos sociales de artículos y libros de Bourdieu tales como “L'Excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français”,²⁷ “Les catégories de l'entendement professoral”,²⁸ *La distinction*,²⁹ “Le mort saisit le vif”³⁰ y *El sentido*

Valdez y distribuido en 1984, se incluyó un artículo de Tenti Fanfani titulado “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”. Tenti Fanfani (1984a) ya demostraba por entonces un interés por la problematización de las lógicas y especificidades de funcionamiento de la producción de conocimiento científico en el campo educativo (en este caso del mexicano), preocupación y líneas teórico-argumentativas que luego se trasladaron/aplicaron en el análisis de Tenti Fanfani (1988b) sobre el “campo de la investigación educativa” en la Argentina.

25. El artículo de Tenti Fanfani titulado “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica” fue publicado en el N° 1 (año XLVI) de enero-marzo de 1984 en la *Revista Mexicana de Sociología*.

26. El artículo de Tenti Fanfani titulado “Escuela y socialización” fue incluido en *La escuela y el niño. Reflexiones sobre lo obvio*, un libro compilado por Nora Emilce Elichiry y editado por Nueva Visión en 1987.

27. “La excelencia escolar y los valores del sistema de enseñanza francés” fue publicado en el N° 1 (enero-febrero de 1970) de *Annales* (Tenti Fanfani, 1984b).

28. El artículo de Bourdieu titulado “Las categorías del juicio profesoral” fue publicado en el N° 3 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* en 1975 (Tenti Fanfani, 1984b).

29. Tenti Fanfani (1984b) hacía referencia a la edición de *La distinction* publicada por Minuit en 1979.

30. “Lo muerto se apodera de lo vivo” fue publicado en el N° 32-33

práctico,³¹ el autor argentino sugirió una perspectiva superadora para abordar las prácticas escolares y la relación entre los maestros y alumnos: aquella que la conceptualizaba como “lugar de encuentro” de las posiciones sociales y los *habitus*.

Tenti Fanfani (1987), por su parte, también se propuso comprender el proceso de socialización evitando las explicaciones esquemáticas proporcionadas por el “reduccionismo objetivista” y el “voluntarismo subjetivista”. Si bien reconocía con Durkheim que la socialización debía explicarse como un proceso de inculcación de valores morales anteriores y exteriores a los individuos destinados a ajustar sus conductas a las reglas de la sociedad (una interiorización como hábito de la objetividad que, para ser eficaz, debía estar fundada en la autoridad),³² su oposición a esta perspectiva se manifestaba en el rechazo a la concepción del sujeto como una *tabula rasa* moldeada linealmente por las estructuras económicas, culturales, jurídicas (Tenti Fanfani, 1987).³³ Para el autor, este rechazo del supuesto mecanicismo del proceso de socialización no debía promover la tentación de explicarla, más allá del reconocimiento de la captación activa de la realidad objetiva por parte de los sujetos,³⁴

(abril-junio de 1980) de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Tenti Fanfani, 1984b).

31. Tenti Fanfani (1984b) hacía referencia a la edición de *El sentido práctico* publicada por Minuit en 1980.

32. Tenti Fanfani (1987) aclaraba que el concepto de “autoridad” se utilizaba como una noción general que se manifestaba de “formas” diversas en distintos contextos históricos, y que esas modalidades de emergencia no eran específicas de la escuela sino que estaban en estrecha correspondencia con las estructuras de dominación legítimas en un orden social. Para reforzar estas apreciaciones, el intelectual argentino sugería la lectura del artículo de Bourdieu titulado “Les modes de domination” (“Los modos de dominación”), publicado en el vol. 2 (N° 2-3) de 1976 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

33. Tenti Fanfani (1987) enunciaba que la posición de Durkheim respecto a la importancia de la “autoridad” en la eficacia del proceso de inculcación de las normas y valores sociales se evidenciaba como condición de producción en el desarrollo del concepto de “autoridad pedagógica” desplegado por Bourdieu y Passeron en *La reproducción*.

34. Alfred Schutz afirmaba que los valores y normas sociales interiorizados no funcionaban con una eficacia mecánica, porque el suje-

como un proceso de construcción “libre” e “indeterminado” efectuado por los agentes a través de la articulación de sus relaciones intersubjetivas.

Para escapar a estos reduccionismos, Tenti Fanfani (1987) recomendaba la integración de los enfoques sociológicos contradictorios para comprender globalmente los procesos de “interiorización de la exterioridad” y de “exteriorización de la internalización”, siempre con el sentido de entender que los valores y las normas sociales poseían una existencia objetiva y una dimensión subjetiva que no reproducía mecánicamente la realidad externa.³⁵ Para el intelectual argentino, esta propuesta superadora se hallaba en el pensamiento de Berger y Luckmann y su intento por articular las ideas de Durkheim, Schutz y Mead con vistas a la interpretación del proceso de socialización.

Según Tenti Fanfani (1987), Berger y Luckmann consideraban que la socialización se desarrollaba en dos etapas e instituciones: en la socialización primaria (ejercida por la familia para introducir a los agentes en las prácticas sociales básicas) y en la socialización secundaria (desplegada, por ejemplo, por la escuela a partir de la estructuración dada por la primera etapa de la socialización familiar). Recuperando a Durkheim, Berger y Luckmann sostenían que la socialización primaria se caracterizaba por el carácter prescriptivo e impositivo de una realidad externa objetiva, pues promovía la inculcación de las estructuras económicas, culturales, político-jurídicas y las interpretaciones de los adultos sobre esas construcciones sociales en el aparato psíquico de los niños. La eficacia de la interiorización de lo social exterior, con la consiguiente construcción de la identidad infantil, dependía fundamentalmente de las relaciones (afectivas) de acción y reacción entre la “au-

to intervenía en el proceso con arreglo a sus interpretaciones (Tenti Fanfani, 1987).

35. Para comprender la doble existencia de la moral, Tenti Fanfani (1987) escribía: “Por ello es posible hablar de un doble orden de existencia de la moral: a) un orden objetivo (reglas, objetivaciones varias, etc.) y b) un orden subjetivo (predisposiciones, propensiones, preferencias, actitudes, o en términos más estrictos, *habitus*, según la propuesta teórica de P. Bourdieu)” (Tenti Fanfani, 1987: 140).

to identificación” y la identificación con los Otros, considerando siempre como una cuestión estructural el desajuste entre la “realidad externa” y la “realidad interna” modelada por la subjetividad (Tenti Fanfani, 1987). Para enfatizar y legitimar la descripción de Berger y Luckmann sobre la socialización primaria, el autor recurrió a algunas ideas sobre la socialización familiar desarrolladas por Bourdieu en *El sentido práctico*.³⁶

Es en esta etapa donde se construyen las creencias más firmes, las “vocaciones”, las predisposiciones, los valores “hechos cuerpo” mediante lo que Bourdieu denomina “una pedagogía implícita capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de sentencias tan insignificantes como «camina derecho», o «no tomes el cuchillo con la mano izquierda» e inscribir en los detalles aparentemente más insignificantes del porte, el modo de vestir o en las maneras verbales y corporales, los principios fundamentales del arbitrario cultural, colocados así fuera del alcance de la conciencia y la explicitación”. (Tenti Fanfani, 1987: 130)

La socialización secundaria, en cambio, tenía por fin recuperar y reforzar las pautas de socialización adquiridas en el seno familiar para orientar a los individuos hacia determinados trayectos en las instituciones y espacios sociales producidos por la división social del trabajo y del conocimiento (Tenti Fanfani, 1987). Esta socialización, ejercida por ejemplo a través de la escuela, generaba una pérdida de la identificación emotiva con los sujetos encargados de la interiorización de ciertos “submundos”, excepto en los casos donde la agencia (escolar) necesitaba distanciarse de las pautas de los alumnos estructuradas por la familia. Los desajustes entre las pautas adquiridas en la socialización primaria y las estructuras dispuestas para la interiorización en la socialización secundaria enfrentaban a la sociedad y la agencia escolar con un proble-

36. Tenti Fanfani (1987) hacía referencia a la edición de *El sentido práctico* comercializada por Minuit en 1980.

ma de envergadura que debía ser contrarrestado, según Berger y Luckmann, con una pedagogía basada en una “acción de transformación” (Tenti Fanfani, 1987).

Por último, Tenti Fanfani también difundió el pensamiento de Bourdieu desde su cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, considerando fundamentalmente las reflexiones epistemológicas, metodológicas y conceptuales del intelectual francés para abordar científicamente la educación. Recuperando parte de estos aportes, el sociólogo argentino abogó por un enfoque praxeológico y sociohistórico del campo educativo y una “pedagogía racional” que neutralizara los factores que impedían el acceso y la permanencia de los sectores populares en el sistema de enseñanza. Al mismo tiempo, desde estos espacios institucionales, prosiguió con tomas de posición críticas contra algunos agentes y agencias del campo de la educación en la Argentina que realizaban lecturas e interpretaciones fragmentadas de la obra de algunos sociólogos como Bourdieu, que terminaban cristalizándose en una teoría e investigación “cuasisociológicas”. Según su testimonio, durante la “transición democrática” algunos productores de conocimiento especializado sobre educación efectuaron unos usos esquemáticos y parciales de la obra de Bourdieu debido a la falta de una formación sociológica de base y a la transferencia descontextualizada de conocimientos provenientes de otros campos intelectuales.³⁷

Algunas conclusiones

La recuperación de la democracia promovió el regreso de algunos intelectuales exilados y la reconstrucción de los debates político-pedagógicos en un campo educativo argentino urgido por la institucionalización de sus procesos y prácticas pedagógicos luego de años de censura, intervención y desmantelamiento de sus lógicas de funcionamiento.³⁸ La “transición

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

38. Según Suasnábar y Palamidessi (2005, 2006), a partir de 1984 el campo educativo argentino experimentó un proceso de “reconfigu-

democrática” dio impulso, además, a la producción de libros y revistas especializadas en temas educativos y a la llegada de textos traducidos al español de autores críticos del campo de las ciencias sociales y de la educación, al tiempo que generó las condiciones potenciales para tejer relaciones con los campos científicos extranjeros y/o productores argentinos de conocimiento “repatriados” (entre ellos, Tenti Fanfani) para acceder de una manera más directa a la bibliografía de Bourdieu que aún no circulaba en la Argentina.³⁹ Sin embargo, más allá de estas potencialidades abiertas por el retorno de la democracia, cierto es que algunos agentes críticos en posición de influencia en el campo educativo argentino como Tedesco (1985, 1987a, 1987b) y Braslavsky (1989) continuaron con apropiaciones intelectuales explícitas e implícitas del pensamiento de Bourdieu fundadas, predominantemente, en unas lecturas de *La reproducción* (excepto el uso dado por Tedesco [1986, 1987b] al documento presentado por Bourdieu en el N° 116 de *Le Monde de l'éducation* para pensar una enseñanza superior latinoamericana de calidad para los sectores populares).⁴⁰ Dada la posición y fuerza relativas de Tedesco y Braslavsky en el campo educativo argentino, es probable que la modali-

ración, expansión y diversificación” de los agentes y agencias y sus discursos y prácticas pedagógicas.

39. Tenti Fanfani regresó a la Argentina con una vasta bibliografía de Bourdieu en castellano y francés para abordar los temas educativos a través de una perspectiva epistemológica, metodológica y conceptual integral. Como fue señalado en el capítulo anterior, además de *Los herederos* y *La reproducción*, su producción de conocimiento en el campo educativo mexicano dio cuenta del uso de libros como *Un arte medio*, *Esbozo de una teoría de la práctica*, *La distinción*, *El oficio de sociólogo* (Tenti Fanfani, 1994), y de artículos como “Reproducción cultural y reproducción social”, “Los tres estados del capital cultural” (Tenti Fanfani, 1994), “Futuro de clase y causalidad probabilística”, “El mercado de los bienes simbólicos”, “Génesis y estructura del campo religioso” y “El campo científico” (Tenti Fanfani, 1981).

40. Los usos casi recurrentes de *La reproducción* (junto con las apropiaciones eclécticas de algunos conceptos como *habitus* enunciados en una traducción de “Las categorías del juicio profesoral” realizada por Tenti Fanfani) también aparecían en la investigación desarrollada por Birgin, Kisilevsky y Braslavsky (1988).

dad evidenciada en sus usos de la sociología de Bourdieu haya condicionado el abordaje de temas educativos a partir de un enfoque más integral fundado en la epistemología, metodología y arquitectura conceptual relacional de la teoría del sociólogo francés.⁴¹

41. En 1984, por ejemplo, la editorial Minuit publicó *Homo academicus* en Francia (Alonso, Criado y Moreño Pestaña, 2004). Esta investigación realizada por Bourdieu, caracterizada por un enfoque epistemológico-metodológico y conceptual pertinente para el abordaje de temas educativos, tuvo nula repercusión en las producciones intelectuales de la mayoría de los agentes pedagógicos críticos del campo educativo argentino durante la “transición democrática”.

A modo de cierre

En esta investigación hemos analizado las apropiaciones intelectuales de la obra de Bourdieu, por parte de los productores de conocimiento especializado en temas educativos, en el campo de la educación en la Argentina entre 1971 y 1989, y cómo estos usos sociales de la obra del sociólogo francés fueron condicionados por los procesos históricos generales (políticos, económicos, sociales y culturales) y particulares (relativos a los microcosmos intelectuales locales).

A partir de este análisis hemos dado cuenta, además, de las modalidades en que fue leída la obra del sociólogo francés y cómo a través de estos usos sociales ciertos agentes y agencias pedagógicos, ubicados en determinadas posiciones en el campo educativo argentino y por intermediación de sus *habitus* científicos, produjeron ciertas tomas de posición político-pedagógicas que fueron orientadas hacia la conservación o subversión del capital científico puesto en juego en el espacio educativo local. Así, en el período comprendido entre 1971 y 1976, la temprana lectura de la obra de Bourdieu se desarrolló en un microcosmos educativo argentino caracterizado por la escasa institucionalización de sus procesos y las prácticas de producción de conocimiento científico especializado. Estas restricciones locales, sumadas al desconocimiento de la diversidad de la obra del sociólogo francés, la disponibilidad irregular de sus textos/traducciones editados en las décadas del 50, 60 y principios del 70, y la radicalización del contexto político-pedagógico condicionaron los usos sociales de Bourdieu en la producción de conocimiento especializado sobre

educación publicada fundamentalmente en la *RCE*. En esta revista científica especializada, las apropiaciones eclécticas y excluyentes de algunas ideas y conceptos de *La reproducción* efectuadas, entre otros, por Tedesco (1972) y Vasconi (1973) para problematizar las relaciones entre la educación institucionalizada, la ideología dominante y la reproducción de las desigualdades sociales fueron enmarcadas en una ofensiva intelectual tendiente a disputar el capital científico detentado por la tecnocracia educativa de orientación cristiana, que ocupaba posiciones dominantes en las áreas de planificación educativa estatal y el campo universitario durante la "revolución argentina". Estas tomas de posición crítica también fueron utilizadas para oponerse a los "liberales modernizadores" nucleados en el CICE-ITDT, que junto con la tecnocracia educativa cristiana sostenían en sus discursos y prácticas pedagógicas la neutralidad del sistema educativo y su articulación/relación con la función de promoción social.

La intervención y censura culturales desplegadas por el ministro de Educación Ivanissevich sobre las universidades nacionales (y los campos intelectuales locales) y la política de represión implementada por el Proceso de Reorganización Nacional provocaron la desaparición y el exilio de un número considerable de productores de los campos de las ciencias sociales y de la educación. La producción de conocimiento especializado en temas educativos, a partir de los usos sociales de la obra de Bourdieu migró entonces a los organismos regionales e intergubernamentales como la Cepal y la Flacso Argentina (ambas con sede en Buenos Aires) y el campo educativo mexicano, entre otros espacios institucionales.

La censura cultural ejercida sobre las editoriales y campos intelectuales locales durante la última dictadura cívico-militar, con la consiguiente restricción para la producción o importación de libros y revistas especializadas condicionaron probablemente las lecturas recurrentes y casi excluyentes de *La reproducción* por parte de Tedesco en el proyecto DEALC de la Cepal y en algunos de sus libros y artículos. En este sentido, algunas ideas o conceptos de la versión de *La reproducción* editada por Laia permitieron a Tedesco (1980, 1984, 1983a; Tedesco y Parra, 1984) reflexionar sobre uno de los mecanismos escolares que reforzaba las desigualdades sociales. Nos

referimos a la distancia entre el arbitrario cultural dominante inculcado por la escuela y el *habitus* de los estudiantes de origen popular estructurado en el seno familiar, que contribuía para este autor a la generación de altas tasas de deserción.

Tedesco (1983b) continuó con una toma de posición de reconocimiento hacia las teorías de la reproducción por haber problematizado las relaciones entre la escuela, la ideología dominante y la legitimación de la estructura social, allí donde los agentes y las agencias del desarrollismo y el planeamiento educativo sólo encontraban distribución y asignación de conocimientos para el desarrollo económico y la movilidad social, pero al mismo tiempo comenzó a tomar distancia de ciertas ideas del reproductivismo educativo ya que a su juicio no permitían reflexionar sobre las especificidades de los sistemas educativos nacionales y latinoamericanos. Esta toma de posición de reconocimiento y crítica al mismo tiempo de las teorías de la reproducción tenía la intención de superar los enfoques de la sociología crítica (pero también los del funcionalismo norteamericano y el planeamiento educativo), en gran medida por la ineficacia de estos modelos para explicar y operar sobre la realidad educativa latinoamericana, de manera de comenzar a sentar, a nuestro entender, las primeras bases para la construcción de una nueva teoría endógena capaz de analizar y resolver los problemas educativos específicos de los países de la región (una estrategia discursiva que explicitó con mayor rigor y sistematicidad en Tedesco, 1985, 1987a, 1987b). En este sentido, y como fue señalado en el capítulo 2, es válido decir que el especialista cepalino, a diferencia de la izquierda marxista representada por Vasconi, consideraba ya desde aquellos años que el conocimiento científico podía neutralizar los efectos reproductores de las desigualdades escolares, y que la escuela no era sólo una máquina que inyectaba ideología para el refuerzo de la estructura social porque también difundía saberes para la participación social.

En el campo educativo mexicano, por su parte, los productores argentinos exilados especializados en temas educativos se apropiaron intelectualmente de la obra de Bourdieu por diversos motivos político-pedagógicos: Torres (1979) utilizó eclécticamente algunos conceptos o ideas de la versión de *La reproducción* editada por Laia para, enmarcados bajo las coor-

denadas del estructuralismo althusseriano, lanzar una ofensiva intelectual desde la izquierda marxista contra los grupos pedagógicos conservadores del microcosmos educativo azteca y su arsenal teórico (estructural-funcionalismo norteamericano, enfoque de recursos humanos, teorías del capital humano) e instituciones nucleadoras (organismos internacionales y países centrales), que asignaban una función meramente distributiva al sistema educativo. Su lectura de Bourdieu y Passeron y Althusser, mediada por las apropiaciones de la obra de estos intelectuales efectuadas por Vasconi (1973), permitió a Torres (1979) concebir la escuela como un aparato ideológico de Estado que, a través de la violencia simbólica, inculcaba una ideología dominante que reforzaba la estructura social.

Tenti Fanfani (1994) se dedicó fundamentalmente a promover la epistemología y metodología de las ciencias sociales, la arquitectura conceptual relacional y la "pedagogía racional" del sociólogo francés (y su implicancia para abordar la educación) en un campo educativo mexicano y latinoamericano que juzgaba afecto al ensayismo y el escaso rigor teórico. La sólida teoría social de Bourdieu y su "pedagogía racional", tendiente a considerar y disminuir los efectos reproductores de la escuela sobre las desigualdades sociales, permitieron a Tenti Fanfani (1994) oponer un abordaje científico sobre la educación a las ideas de desescolarización de Illich y a las de la izquierda marxista y su materialismo histórico, que bregaba por la aniquilación de la escuela ya que negaba la autonomía de los procesos culturales y las luchas populares en el seno de las instituciones educativas (una especificidad que también permitió explicar a Tenti Fanfani, 1981, el proceso de expansión cualitativo de la educación superior latinoamericana de una manera opuesta a la construcción teórica esbozada por la tecnocracia educativa). En estos artículos, el autor argentino recurrió de manera central a la teoría social bourdieuana y a través del uso de una bibliografía relativamente actualizada del intelectual francés construyó una ofensiva contra los discursos y las prácticas pedagógicas sostenidas por el desarrollismo y el planeamiento educativo, la izquierda marxista ortodoxa y las propuestas desescolarizadoras.

Con la recuperación de la democracia, el campo educativo argentino comenzó la reconstrucción de las lógicas de su

funcionamiento y la reapertura de los debates político-pedagógicos y la producción de conocimiento especializado sobre educación en los organismos estatales, universidades nacionales y centros regionales e intergubernamentales con sede en Buenos Aires, entre otros espacios institucionales. En este período, las referencias intelectuales sobre la obra de Bourdieu efectuadas por Tedesco (1986, 1987a, 1987b) y Braslavsky (1989) con y contra la sociología bourdieuana estuvieron atravesadas por un eje común: la necesidad imperiosa de democratizar el sistema educativo autoritario heredado para garantizar una educación de calidad para los sectores populares en una nueva sociedad democrática. En este sentido, sus tomas de posición crítica o de reconocimiento explícitas e implícitas respecto a la teoría de la reproducción bourdieuano-passeroniana, fundadas predominantemente en unas lecturas de la versión de *La reproducción* editada por Laia tenían por objetivo primero posicionarse en el campo educativo argentino y en América Latina como artífices de una nueva síntesis de teoría e investigación empírica endógena, superadora de los reduccionismos del funcionalismo norteamericano (y de la planificación educativa desarrollista) y de los enfoques del reproductivismo educativo, que a sus juicios impedían comprender y resolver los mecanismos y efectos reproductores específicos de los sistemas educativos nacionales de la región sobre la estructura social. De todos modos, más allá de las apropiaciones intelectuales excesivamente focalizadas en *La reproducción*, es válido decir que Tedesco y Blumenthal (1986) y Tedesco (1987b) utilizaron eclécticamente algunas ideas de un artículo producido por el College de France y presentado por Bourdieu en el N° 116 de *Le Monde de l'éducation*, como el "reconocimiento de las diversas formas de excelencia académica", para reflexionar sobre el acceso y la permanencia de los sectores populares en la universidad latinoamericana.

El "repatriado" Tenti Fanfani, por su parte, continuó en la Argentina con la difusión de la epistemología y la metodología de las ciencias sociales, la arquitectura conceptual relacional o la "pedagogía racional" de Bourdieu (y su implicancia para abordar lo educativo) a través del uso de una bibliografía relativamente actualizada del intelectual francés enunciada en sus artículos de revistas especializadas y capítulos de

libros, cátedras y publicaciones editoriales que analizaban desde la constitución y génesis del campo educativo mexicano (Tenti Fanfani, 1988a) hasta las especificidades y lógicas de funcionamiento de los campos educativo mexicano y argentino (Tenti Fanfani, 1984a, 1988b). Pero también procuró contribuir al entendimiento sociológico de las relaciones entre los docentes y estudiantes (Tenti Fanfani, 1984b) y los procesos de socialización y construcción de los *habitus* de los niños en la familia y la escuela (y sus relaciones, articulaciones y desajustes) para abordar problemáticas que afectaban el desempeño escolar de los sectores populares (Tenti Fanfani, 1987). A diferencia de los usos sociales de Bourdieu efectuados por Tedesco y Braslavsky en los artículos analizados por nuestro trabajo en el capítulo 3, orientados en última instancia hacia la constitución de una nueva teoría educativa latinoamericana capaz de diseñar políticas públicas tendientes a la resolución de las desigualdades educativas, Tenti Fanfani prosiguió durante la "transición democrática" y desde distintos productos y espacios institucionales con la utilización central de ciertos elementos medulares de la teoría social bourdieuana para abordar integralmente algunas cuestiones significativas para la reconstrucción del microcosmos educativo argentino y la resolución de algunos problemas sociales heredados de la atroz experiencia procesista.

Hemos llegado al final de este trabajo. Dada la escasez de referencias previas a nuestra investigación sobre las apropiaciones intelectuales de la obra de Bourdieu en el campo educativo argentino entre 1971 y 1989, es válido enunciar que, a nuestro entender, este estudio aporta algunos elementos para reconstruir una problemática educativa específica ardua y difícil, no sólo por la inexistencia de producciones sistemáticas sobre el objeto construido, sino también por las "lagunas" en materia de archivos que sobredeterminan el análisis de algunos períodos de la historia argentina.

Se trató, en última instancia, de abordar y comprender las relaciones dinámicas entre los complejos procesos sociohistóricos, políticos e intelectuales relativos al campo educativo argentino a través del análisis de la apropiación local de un autor francés medular en los debates político-pedagógicos internacionales de las últimas décadas. Situados en la recepción

nacional de las ideas de autores extranjeros, y considerando que el conocimiento argentino sobre la educación y la sociedad se constituyó fundamentalmente en/con referencia al pensamiento social europeo o norteamericano, no hemos realizado con este trabajo otra cuestión que evidenciar algunas de las operaciones y prácticas intelectuales configuradoras de lo que se denomina pensamiento nacional (en este caso sobre la educación).

No queda más, entonces, que continuar (re)ligando los fragmentos discursivos dispersos para contribuir a la construcción de una sociología histórica de la producción de conocimiento sobre lo social, focalizada en nuestro caso en la educación.