

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Los intelectuales en educación y su vinculación con la política en Argentina.

Isola, Nicolás José.

Cita:

Isola, Nicolás José (2010). *Los intelectuales en educación y su vinculación con la política en Argentina*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/571>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/aP6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

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

LOS INTELLECTUALES EN EDUCACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON LA POLÍTICA

NICOLÁS JOSÉ ISOLA (BECARIO CONICET – FLACSO)

NICOLASJOSEISOLA@GMAIL.COM

LA TRANSFORMACIÓN DEL ESTADO Y EL AUMENTO DE LA DEMANDA DE SABERES EXPERTOS

La aparición de nuevas formas dominantes de producción, circulación y uso del conocimiento en América Latina a mediados de los años 80 se encontraba vinculada con algunos fenómenos específicos. Entre ellos se puede destacar el aumento del número de individuos con calificaciones vinculadas a la investigación, la producción y la aplicación de conocimiento, sumado a que una parte considerable de esa producción de conocimiento estaba ligada al contexto de producción y a la resolución de problemas (Gibbons et al., 1997); el crecimiento del número potencial de sitios vinculados con la creación de conocimiento, abarcando universidades, institutos no universitarios, centros de investigación, agencias gubernamentales, laboratorios industriales, *think tanks*¹, consultoras y unidades de desarrollo; el inicio del desarrollo de nuevas figuras mediadoras entre los tomadores de decisión y los expertos; y la aceleración de la lógica de producción. Al mismo tiempo, con la descentralización de los Estados se iban debilitando las políticas públicas exclusivamente centradas en éstos, para dar lugar a nuevas formas de gobernabilidad a través de la emergencia de redes.

En el campo intelectual de la educación de América Latina se presentaba un aumento de la investigación bajo la forma de consultoría, realizada a demanda de gobiernos, ONG u organismos internacionales y una paulatina consolidación de los procesos de evaluación basados en pautas académicas provenientes de los países centrales.

En nuestro país, la profunda y acelerada transformación que vivía el Estado argentino y el sistema educativo durante los años 90 generaba desconcierto. La política educativa había ganado un lugar relevante en la prensa pública, pero a su vez generaba una considerable confusión respecto a *hacia a dónde* conducía al sistema. No eran pocas las voces que se alzaban desde los sindicatos docentes y desde la universidad

¹ Desde fines de los 80 los *think tanks*, en su mayoría financiados por agencias y fundaciones internacionales y empresas, se transformaron en espacios en los que los investigadores han adoptado nuevos roles de consultores y *brokers* del conocimiento. Ejemplos de ello dentro del campo educativo son FIEL y CIPPEC en la Argentina.

denunciando el vaciamiento de la educación pública. Tanto la expansión del mercado académico² como la diferenciación de las actividades profesionales en el campo de la educación constituyeron un rasgo relevante para este espacio profesional tradicionalmente orientado a la docencia y a la actividad tecno-burocrática.

La expansión del mercado de trabajo, especialmente vinculada con el Estado, produjo una demanda potencial de calificación y especialización (Palamidessi et al., 2007), dándose así un incremento tanto en la actividad de asesoría, desarrollo y gestión en el sector estatal y privado, como en la actividad académica y de producción de conocimientos de un núcleo creciente de los agentes del campo. A su vez, la expansión de los posgrados aumentaba, pasando de 423 títulos de posgrado en 1982 a 1050 en 1997 (Trombetta et al., 2001)³. En el área específica de las ciencias sociales el aumento relativo fue mayor, pasando de 127 títulos de posgrado a 337 en ese mismo período. Esta expansión tendía a reconfigurar los diversos mercados de trabajo a través del ingreso de profesionales con credenciales más calificadas; lo cual acrecentaba la demanda y la competencia por la adquisición de esos títulos universitarios.

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

² Se entiende mercado académico como “un conjunto o sistema de posiciones ocupacionales, jerárquicamente ordenadas (por diferenciales de prestigio), a las cuales se accede (son llenadas) por una doble competencia, que es básicamente entre académicos (por ocupar las más deseadas o valoradas) pero que es también entre instituciones (por captar a los sujetos más reconocidos)” (Krotsch P., Camou A. y Prati M., 2007: 270).

³ De los cuales el 21,8% eran doctorados, el 35,1% especializaciones, el 38,9% maestrías y 4,2% otros. En ciencias sociales las maestrías conformaban el 50% (169) de los posgrados de esa área de estudio. (Trombetta et al., 2001)

El nuevo Estado demandaba conocimiento. Descentralizaba el sistema educativo pero centralizaba gran parte de la intelectualidad, nucleándola en torno a sí (estuvieran esos especialistas *por* o *contra* la reforma). Surgió así, en medio del acelerado galope de una reforma que *iba más rápido que su jinete*, un perfil experto convocado para colaborar, en la reestructuración de los niveles, en el diseño curricular, en las actividades de capacitación o en la necesidad de libros acordes con el nuevo currículum oficial. En este contexto de movilización profesional, algunos de estos especialistas comenzaron a ocupar posiciones en diversas gestiones ministeriales que les permitían plasmar parte de su conocimiento en el sistema educativo. Se daba así “la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado” (Suasnábar, 2009a:17)⁴.

Si bien la búsqueda de posiciones en el Estado por parte de diferentes especialistas no era novedosa, en la década de los 90 la gran demanda de conocimiento y el modo en que era canalizada de algún modo sí lo era. Esa elevada demanda se podía observar en la cantidad de *consumo* de material referido a la reforma, así como en la necesidad del Estado de hacerse de *especialistas* para sus cuadros de gobierno. Términos como *técnicos*, *consultores*, *capacitadores*, *asesores* inundaron, como nunca antes, el campo intelectual de la educación y el mercado educativo⁵. Esta coyuntura histórica y social movilizó ciertos cambios en el rol y en la concepción del trabajo de los intelectuales y expertos⁶.

EL PASAJE DE LOS INTELLECTUALES A LA GESTIÓN

Durante la década del 90, una serie de especialistas universitarios ingresaron en el Estado en posiciones de influencia en, ocupando diversas posiciones: como ministros

⁴ Si se tiene en cuenta que uno de los asuntos que ha preocupado a los intelectuales es justamente esa falta de articulación entre las investigaciones y su aplicación en el ámbito propiamente educativo, destacar este paso de intelectuales a la toma de decisiones no es menor. “En el campo de la educación, así como en otras áreas, se ha expresado la preocupación por el limitado alcance y efectividad de la comunicación entre investigadores y teorizadores de un lado, y profesionales y decisores de políticas del otro” (Ginsburg y Gorostiaga, 2005:285). Véase también Latapí (2008).

⁵ Esas denominaciones funcionan a veces como “sistemas de calificación donde somos ubicados por nuestros colegas, que dan cuenta de diferentes posicionamientos político-pedagógicos, esto es, de diferentes formas de entender la relación entre pedagogía y política” (Suasnábar, 2009:2).

⁶ Como se ha desarrollado, la lucha dentro de un campo intelectual se encuentra trazada por discursos, productos del capital simbólico incorporado de los agentes. Discursos que se transforman en posicionamientos que configuran a los mismos agentes en la espacialidad del campo. En efecto, los discursos de actores relevantes del campo intelectual de la educación de ese período se encontraron atravesados por la disyuntiva sobre *cuál es el papel del intelectual en educación*.

provinciales, asesores, consultores. Con cierto capital simbólico legitimado en la investigación y la docencia universitaria, fueron convocados a participar en estos procesos, en donde primaba un clima de debate constante entre numerosos actores: el propio Ministerio Nacional, a través de sus funcionarios; gremios y sindicatos docentes; sectores de la enseñanza privada, especialmente la Iglesia Católica y los especialistas⁷, entre otros. Gran parte de aquellos que ingresaban a funciones en el Estado eran investigadores y académicos relativamente jóvenes con flamantes credenciales universitarias⁸.

Es pertinente desarrollar algunos de los discursos que estos intelectuales⁹ utilizaron para expresar su posicionamiento en esta disputa respecto al papel intelectual en medio de la vorágine que la reforma generaba. Una de las intelectuales que ocupó posiciones de influencia durante los 90 fue Cecilia Braslavsky¹⁰. Exiliada durante la dictadura, y recién llegada en la restauración democrática tuvo luego una activa participación durante el Congreso Pedagógico Nacional. Desde 1984 hasta 1992, fue Coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en donde formó a numerosos profesionales, siendo directora de tesis de especialistas que luego ocuparían posiciones de relevancia en la construcción de políticas educativas (Gvirtz, 2005). En 1993 fue nombrada Coordinadora del Programa de Contenidos Básicos de Argentina, que regía el nuevo marco curricular para todo el sistema educativo. En 1994, accedió al puesto de Directora General de Investigación y Desarrollo de la Educación del Ministerio Nacional de Educación de la Argentina.

⁷ A pesar de lo esbozado respecto a los analistas simbólicos, seguiremos utilizando el genérico inclusivo *especialistas*, dado que muchos intelectuales y especialistas no se sienten identificados con el término utilizado por Brunner y otros.

⁸ Se unía, de algún modo, una generación que había estudiado su carrera de grado antes de la dictadura y que ocupó posiciones ejecutivas en la reforma, y jóvenes que habían estudiado durante la dictadura militar, y que ocuparon posiciones técnicas durante los 90.

⁹ Algunos de estos intelectuales acrecentaron su capital cultural realizando posgrados y doctorados durante su estancia en el exilio, y continuaron luego trabajando en centros académicos y ejerciendo la docencia universitaria durante la transición democrática. Estos graduados, algunos formados entre los 60 y comienzos de los 70, y otros entre fines de los 70 y los 80, pasaron a la gestión durante la década de los 90. Consideraban que se encontraban ante la posibilidad histórica de trabajar, desde la esfera del Estado, por el mejoramiento de un sistema educativo que había sido declarado vetusto por una amplia mayoría del consenso del Congreso Pedagógico de los 80.

¹⁰ La Dra Braslavsky (1952-2005) había estudiado Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y había realizado un doctorado en la Universidad de Leipzig, Alemania. Luego se desempeñó como profesora regular en la Universidad de Buenos Aires, FLACSO y participó en actividades académicas en países de distintos continentes. Se dedicaba al desarrollo curricular y las actividades relacionadas con la construcción de capacidades (especialmente en África y América Latina). Directora de la OIE desde junio de 2000 hasta fines de mayo de 2005, la Dra Braslavsky falleció a comienzos de junio 2005 de cáncer. Se entrelaza en su vida la función académica, con la técnica-profesional y de gestión.

En el contexto de las reformas educativas, en una operación explicativa que buscaba legitimar la racionalidad de un sector intelectual, Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse¹¹ consideraban: “Los autores de este trabajo nos considerábamos investigadores profesionales. [en pretérito imperfecto] (...) Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción” (1996:2)¹². Braslavsky y Cosse operaban el trazado de una *genealogía latinoamericana: somos* universitarios intelectuales que durante la dictadura debieron exiliarse en el exterior, y que en la reinstauración democrática se reinsertaron en posiciones de diseño de políticas públicas. Se ubicaban en esa genealogía que remite al progresismo de los 70, a la libertad de expresión acallada y al profesionalismo universitario.

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

¹¹ Gustavo Cosse, uruguayo. Estudio de Grado en Teoría Sociológica y Metodología de la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo, Uruguay y Magister en Sociología, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Universidad Católica de Quito. Fue Coordinador Regional del Proyecto *Las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay en los '90*. (Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Universidad de Stanford/ BID). Coordinador del Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina (1996-1999).

¹² Tanto Brunner como Braslavsky y Cosse escriben en una primera persona del plural (*nosotros*) por un lado autobiográfica -¿legitimadora?- y por el otro abarcativa de *ciertos otros* investigadores. Parecen hablar también *por otros* colegas.

deciden por sí mismos ingresar a la política a través de cargos electivos o son convocados por gobiernos de distinto perfil político e ideológico (...) como Ministros, Secretarios, Directores de Programas, etc.". Según Braslavsky y Cosse, el Estado buscaba a través de ello "incrustar en los niveles de decisión a estos ex-académicos o funcionarios internacionales, otorgándoles márgenes relativamente significativos de libertad y de recursos" (Braslavsky y Cosse, 1996:10). Retomando la terminología que utilizaba Brunner (1993) afirmaban: "Los analistas simbólicos [entre los cuales, como se verá, se incluyen] se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder"¹³ (1996:2).

Los autores consideraban relevantes dos características en relación a esta nueva figura intelectual: de un lado la idea de *tener conciencia* de cómo articular *saber* y *poder*, y del otro la *convicción* respecto a un *know how* competitivo¹⁴. Dentro de los analistas simbólicos uno de sus "grupos puede ser denominado el de los 'investigadores o intelectuales reformadores' " (Braslavsky y Cosse, 1996:3. Comillas de los autores)¹⁵. Por medio de esta operación discursiva, Braslavsky y Cosse postulaban una nueva denominación para estos intelectuales en posiciones de poder político durante las reformas estructurales de los sistemas educativos.

Braslavsky y Cosse (1996:3) argumentaban que el *intelectual reformador* se involucraba en la gestión no sólo "por una cuestión de convicción acerca de su necesidad sino también —y tal vez fundamentalmente— porque ese tipo de políticas eran más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia". ¿Cuál era la dimensión ético-profesional de ese *fundamentalmente* que enfatizaban Braslavsky y Cosse? Sería plausible leerlo como una lógica en la que ciertos intelectuales buscaban encadenar al Estado a su referencia. A su vez, los *think tanks* y las ONG

¹³ En efecto, Silvina Gvirtz afirma respecto a Braslavsky: "Cecilia estaba convencida que había que involucrarse en el Estado para cambiar el orden vigente, sobre la base de que el Estado era una arena de lucha y no el representante unívoco de un sector social. En algún sentido puede decirse que Cecilia siempre fue una militante y creyó que, para los noventa éste era el mejor campo para librar una nueva batalla por la educación" (2005:98)

¹⁴ Esta última se encontraba en consonancia con la posición de Brunner (1993) quien consideraba que si las ciencias sociales ambicionaban transformar el mundo, pues entonces éste era el posicionamiento adecuado para llegar a ese objetivo, dado que las iniciativas políticas de estos *analistas simbólicos* buscaban ser medidas de largo aliento que no dependieran de gestiones particulares ni de una coyuntura político partidaria.

¹⁵ Otro subconjunto específico dentro del mundo más amplio formado por los analistas simbólicos es, para Camou (1997), el de los tecnopolíticos.

especialmente¹⁶, dominaban el terreno educativo por sobre las universidades nacionales¹⁷. Esto iba ampliando la reconfiguración espacial del campo intelectual de la educación, de modo que los intelectuales se trasladaban hacia las instituciones que demandaban sus servicios¹⁸.

Sin embargo, estos *intelectuales reformadores* no dejaban de expresar que su espacio primario se encontraba en la academia, con sus pares y sus lectores. “Los intelectuales insertados en otras funciones del Estado tienen como su principal contexto de referencia al sistema académico y al sector de la opinión pública, integrado por sus antiguos lectores” (Braslavsky y Cosse, 1996:14). Según estos autores parte de lo relevante de su capital simbólico era su propia imagen de transparencia, que contrarrestaba con el clientelismo y el sectarismo reinante que inhibían “el ingreso al aparato estatal de cuadros técnicos altamente calificados, no identificados con los partidos políticos en el ejercicio de los gobiernos, ni vinculados a través de relaciones no profesionales con las principales figuras políticas de cada uno de ellos” (Braslavsky, 1996:12). Este ingreso en el aparato estatal tenía a su vez una lógica de contratación a través de contratos temporales con remuneraciones más costosas que las acostumbradas dentro de la burocracia educativa¹⁹.

¹⁶ “Las ONGs, organismos regionales, instituciones privadas y federaciones se beneficiaron fuertemente de esa situación. En primer lugar, por el flujo de recursos que recibieron, pero en segundo lugar porque las exigencias de calidad y universalidad de algunos de sus financiadores constituyeron un impulso adicional para una necesaria renovación del pensamiento latinoamericano en términos de niveles de análisis, paradigmas y propuestas de transformación, así como la emergencia del perfil de trabajadores simbólicos, que luego se insertaron en muchos casos en los organismos estatales como ‘intelectuales reformadores’ ” (Braslavsky y Cosse, 1996:3)

¹⁷ Al respecto Braslavsky y Cosse sostienen que “en algunos países, esta emergencia estuvo relacionada con diversas dificultades para que las Universidades jugaran ese papel. En América del Sur, esa emergencia constituyó una respuesta a la desaparición de las Universidades Nacionales como espacio para el ejercicio del pensamiento autónomo y de la investigación, derivada de las políticas de los regímenes militares autoritarios. Dichas políticas transformaron a las Universidades Nacionales en “no elegibles” para las fuentes financieras del primer mundo” (Braslavsky y Cosse, 1997:3)

¹⁸ Al respecto Palamidessi et al. consideran que las universidades no han conformado un mercado dinámico: “en las universidades, con pocas excepciones, el vínculo investigación-docencia nunca llegó a constituirse en una base firme de la profesionalización académica en el campo educativo: en buena parte de las universidades públicas y en casi todas las universidades privadas, el desempeño profesional está basado en el pluriempleo (universitario y/o profesional, en diverso tipo de posiciones e instituciones), que dificulta las tareas de investigación y obstaculiza la reproducción de cuadros académicos. Pese al impulso expansivo de los programas de posgrado, la combinación de bajos salarios, la discontinuidad de incentivos y cargos docentes con dedicación parcial desalientan la formación de nuevos investigadores y la continuidad en la carrera” (Palamidessi et al., 2007:240).

¹⁹ Es pertinente destacar que si la publicación habitual de los intelectuales tradicionales había sido durante gran parte del siglo XX los libros y artículos, estos analistas además de utilizar esos medios publicaban muy generalmente en internet y sus textos toman otras novedosas denominaciones (de Marinis, 2009).

LOS INTELLECTUALES CRÍTICOS

La Ley de Educación y la consiguiente reforma educativa dieron origen a diversas manifestaciones y fuertes discusiones de diferentes actores del campo educativo, tanto del campo intelectual como del campo pedagógico, en medio de una intensa discusión y confrontación social. En la polémica participaban diversos referentes de la universidad pública (criticando e impugnando la “retirada del Estado”), el gremio docente y especialistas que no coincidían con el modo en que los procesos de reforma se estaban implementando. En este marco, los sindicatos docentes se fueron conformando como los principales y activos opositores a la reforma, y eran apoyados por no pocos especialistas y docentes de universidades públicas.

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

Parte de ese coro crítico lo conformaban también algunas de las revistas especializadas de alcance nacional como la *Revista Argentina de Educación* (RAE) de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, *Canto Maestro* de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA),

Educación en nuestras manos del SUTEBA²⁰ (Pagano y Rodríguez, 1997:52), y—con menor difusión— la revista *Crítica Educativa*²¹. En estas publicaciones se discutían al calor de la reforma, diferentes cuestiones. Una de ellas, en los primeros años del proceso, se vinculaba con el corte, el distanciamiento y la invalidación que se producía con respecto a la tradición educativa. En relación con esto, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, que editaba la Revista Argentina de Educación, solicitó en 1992 una entrevista con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, para presentar su postura frente al Proyecto de Ley que ya tenía media sanción del Senado. En la reunión mantenida con esa Comisión, en junio de 1992, Vior expresaba: “Además de esta apreciación general sobre la calidad del proyecto, lo seriamente preocupante es su orientación política. Este es un proyecto ahistórico, porque no parte de una definición de cuáles son los problemas que en materia de educación tiene la sociedad argentina hoy y de cuáles debieran ser, entonces, las medidas para resolver esos problemas. (...) En realidad, creemos que el proyecto no es ahistórico sino antihistórico. Y es antihistórico porque no toma en cuenta las mejores tradiciones político-educativas de este país y se corresponde, en cambio, con el presente modelo de ajuste del Estado y de dualización de la sociedad argentina” (en RAE, N° 18, 1992:16).

De modo que la privatización, los niveles salariales del sector y la redistribución de funciones entre niveles del Estado eran otros de los cuestionamientos de estos sectores, y unido a ello se encontraba la reprobación que producía el rol central que se le daba a las recomendaciones del Banco Mundial y los organismos internacionales en la reforma educativa²².

En este universo de revistas se consideraban, también, ciertas modificaciones que la reforma traía en el trabajo de los expertos del ámbito educativo. Esto se planteaba en clave de *disyuntiva electiva* para los profesionales del campo, que veían la generación de nuevos puestos de trabajo con motivo de la reforma. En un Editorial de la Revista Argentina de Educación se consideraba que aquella coyuntura: “...nos conduce a reiterar el interrogante esencial de cuál es el papel que podríamos cumplir los pedagogos, para no caer en posturas tecnocráticas que minimizan el valor del debate

²⁰ Sindicato Único de trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

²¹ El primer editorial de *Crítica Educativa* expresaba: “La revista no ha sido concebida como un lugar «de» y «para» expertos, sino como un espacio abierto al diálogo y la confrontación de propuestas y experiencias alternativas y transformadoras que surjan de todo lugar donde se ejerza la docencia o se investigue la educación” (Editorial, N° 1, 1996).

²² Para profundizar respecto al rol del Banco Mundial en este proceso puede verse Coraggio, J. L. *Economistas y educación* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, CEM y NOVEDUC.

público, ni en la negación de nuestros conocimientos profesionales específicos” (RAE, Editorial N° 22, 1994). La transformación del rol estaba relacionada, para quienes dirigían estas publicaciones, con el avance de la actividad privada y del mercado, así como con la diversificación del empleo. “Los trabajadores comienzan a volcarse no sólo a la actividad privada —creación de escuelas, asesorías, asistencias, consultorías— sino también a la búsqueda de actividades laborales extraprofesionales que permitan sobrevivir. Y ello parece, a veces, inevitable. Frente a la presión de las necesidades económicas, cada uno necesita resolver su vida privada. Y es así que la política educativa, amarrada a la económica y social, nos entrapa, porque aún los más conscientes e históricamente comprometidos con la educación pública terminan siendo víctimas de la situación: a la frustración personal se agrega el sentirse involuntario reforzador de un sistema social y educativo segmentado” (RAE, *Editorial* N° 17, 1992).

Esta posición consideraba que había una tensión relacionada con un mercado de trabajo fuertemente vinculado a las políticas del Estado, que generaba un cierto tipo de coacción sobre los especialistas en medio de una situación económica en retroceso²³. De modo que no sólo estaba en discusión la reforma sino la “reforma profesional” que ésta había generado en los especialistas en educación. Claramente dentro del campo intelectual de la educación el clima de la reforma generaba tensiones²⁴.

En este contexto se puede ubicar la intervención de Daniel Cano²⁵ —más cercano a las posturas de *Crítica educativa* y *RAE*— quien abordaba la crítica a la reforma mediante una comparación, buscando describir a los “intelectuales” devenidos en funcionarios o asesores que intervienen en la gestión educativa, a quienes llama *Consejeros del Príncipe*. En 1997, Cano analizaba el binomio *política de gobierno* y *política de estado*, considerando que para algunos hacer “políticas de gobierno” era lo

²³ Unos años más tarde un editorial de la revista *Crítica Educativa* resumía el posicionamiento de los críticos, expresaba: “En el año 1994, cuando se dieron los primeros pasos para concretar esta publicación, los conversos al ideario neo-liberal profetizaban una revolución modernizadora en la educación. (...) La abdicación de la función crítica de este sector de la intelectualidad en el campo pedagógico buscó razones para autojustificarse en un contexto donde todo parecía “cerrar” sin fisuras, sin grietas, con aparente apoyo pasivo de la mayoría, sin posibilidad de alterar la marcha triunfal de un modelo frente al cual era disparatado una oposición frontal” (*Editorial*, N° 3, 1997).

²⁴ Como observaba posteriormente Gvirtz (2005), esta inserción en la gestión estatal de los especialistas reconocidos del campo educativo no era mirada con buenos ojos por los sectores críticos.

²⁵ Argentino. Egresado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de Historia Latinoamericana en la Universidad de Leipzig. Obtuvo el grado de Dr. Phil. con especialidad en Sociología en la Universidad de Earlangen-Nünberg de la República Federal Alemana. Docente en universidades argentinas y alemanas. Profesor titular por concurso de Historia Social de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Profesor visitante del curso de doctorado conjunto FLACSO-Brasil/Universidad de Brasilia en el área Universidad y Sociedad en América Latina. Miembro del Consejo Editorial de Higher Education Policy, órgano de la asociación internacional de universidades y del CEISAL (Consejo Europeo de Investigación sobre América Latina).

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

Cano consideraba que el campo educativo se encontraba absolutamente permeado por el Estado y por la consultoría demandada por los organismos internacionales. Remarcaba, en ese entonces, que “existe una fluida circulación de “técnicos”, de “consultores”, de “representantes ante organismos”, etc., entre el EM — Estado Malhechor— y las agencias antedichas [FMI, BIRF y el BID]” (1997:107). El Estado generaba un espacio de oportunidad para la acción de estos especialistas. Cano situaba a esta nueva configuración del Estado, al cual denominaba como *Estado Malhechor*, dentro del marco de las políticas neoliberales. Éste “no se trata de un Estado omiso, sino de un Estado agresivamente emprendedor e interventor en materia de regulación regresiva de las relaciones sociales” en donde “predomina simplemente el frío cálculo de la riqueza y la ambición del poder” (Cano, 1997:99).

Dentro del análisis de la dinámica de mercado Cano remarcaba que “el destino de no pocos funcionarios y asesores estatales los lleva, una vez alejados de su cargo, al ejercicio de consultorías o de funciones en las agencias, y viceversa” (1997:107). Cano consideraba que el Estado funcionaba como un espacio claro de legitimación y reconocimiento para los especialistas denominando *patria consultora* a ese flujo de consultoría que atravesó el país durante estos años. El Estado captaba *capital simbólico* a través de las consultorías de los ya consagrados especialistas,²⁶ y con eso legitimaba parte de su accionar, en una cierta lógica política de convencimiento ciudadano.

Podríamos enmarcar, dentro de los intelectuales críticos, a Mariano Narodowski²⁷, otrora consultor de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), quién tomó una postura crítica pero con ciertos

²⁶ Otra de las cuestiones que los intelectuales críticos remarcaban eran los altos honorarios que cobraban quienes accedían a trabajar en el Estado, a través de sus consultorías pagadas, no por jornada, sino por trabajo concluido (Cano, 1997).

²⁷ Doctor en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP, Brasil). Ex-Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y ex-diputado por esa Ciudad. Ex-director del área de educación de la Universidad Torcuato Di Tella. Fue Director del Núcleo de Estudios Educativos y sociales (centro de investigaciones educativas de la Universidad del Centro, Tandil), Vicerrector de investigaciones en la Universidad de Quilmes. Publicó numerosos libros y artículos. Desde 1999 hasta 2001 fue Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación

matices diferentes²⁸. En 1996 escribía: “A partir de los primeros párrafos de este libro ya se puede inferir que se trata de un libro «crítico» a la denominada «transformación educativa»” (Narodowski, 1996:16). Se distanciaba así de una reforma que para ese entonces, ya tenía algunos años en su implementación. Proseguía en primera persona: “De algo estoy seguro: no soy uno de esos «intelectuales-surfistas»: intelectuales que son arrastrados por la ola pero que, como se paran encima de ella, creen que son ellos los que la dirigen” (Narodowski, 1996:16). Esa *ola* no era otra cosa que el movimiento que la reforma generaba y, vinculado con los intelectuales de la educación, se trataba sobretudo de esa crecida demanda de consultorías y capacitaciones. En relación a la vinculación de los intelectuales y el neoliberalismo, Narodowski afirmaba: “si los que no somos favorables a las ideas del neoliberalismo no retomamos la iniciativa (en el campo teórico y académico pero también en la política y en los medios de comunicación), difícilmente sobrevenga una «coyuntura» favorable” (Narodowski, 1996:16). Ante esta situación Narodowski consideraba que había una voz opositora que debía ser alzada (*también en la política*) frente a un modelo económico que producía mayores niveles de pobreza. En efecto, sostenía: “el proyecto educativo posdistribuísta de los ‘90 se fundamenta, en la Argentina, en la fragmentación como política (...) el Estado deja de ser un árbitro que asume la representación del interés general de la sociedad, para pasar a garantizar la representación del interés de los sectores que pueden presionar y condicionar la formación de sus hijos” (Narodowski, 1996:98)²⁹.

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

²⁸ En efecto, este autor disiente con algunas apreciaciones del texto de Cano. Véase Narodowski, 1997.

²⁹ Prosigue más adelante: “Es obvio que la política neoliberal ciñe lo social a una cuestión tecnocrática y por lo tanto lejos está el Gobierno de abrir generosamente un espacio público de confrontación teórica a nuestras universidades y a nuestros especialistas (...)” (Narodowski, 1996:121)

peligro” (Narodowski, 1996:80).³⁰ Este punto era clave para este autor: iba a ser imposible implementar una reforma dándole la espalda a gran parte de sus implementadores, los docentes.

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

Para este autor no había una comunidad intelectual en educación, una colegiatura, una asociación que reuniera a estos agentes carentes de una energía asociativa³¹. Nuevamente se daba la gravitación de lo individual por sobre lo comunitario³² vinculada, entre otras cuestiones a esa fuerza centrípeta del mercado en torno a sí.

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

³⁰ A su vez, otro matiz que destacaba era la paulatina precarización que se estaba produciendo sobre los docentes: “las condiciones de trabajo no son solamente trabas que interfieren en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que ellas mismas contribuyen a generar aprendizajes; los alumnos aprenden de las malas condiciones de trabajo docente” (Narodowski, 1996:69).

³¹ Si bien había asociaciones en torno a ciertas temáticas, como por ejemplo la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, no existía una comunidad o asociación que congregara a los investigadores educativos de la Argentina.

³² Temática que aquí solo esbozamos pero que ha sido desarrollada respecto al campo de la Investigación Educativa (Gutierrez Serrano, 2009).

en la esfera del Estado, lo que traía, como consecuencia, que sus procesos fueran siempre producto de la acción macropolítica de éste” (Narodowski, 1997:53). Allí Narodowski consideraba el ámbito político del Estado como el espacio de legitimación por antonomasia para un futuro mercado profesional de producción de saberes: esa era la credencial que avalaba la intervención pública. El *escalón obvio* al cual se refería era —en buena medida— un paso *hacia* el mercado profesional posterior. Esto conllevaba una conexión clara: trabajar en el Estado permitía un *upgrade* para los intelectuales y especialistas con el fin de ofrecer posteriormente los servicios profesionales en el mercado educativo³³.

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

LA DEFENSA DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL

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

Pretendían un modo de hacer investigación educativa que no tuviera una implicación definitiva en su posterior utilización por parte de los tomadores de decisión.

³³ El Estado ocupaba un rol en esta nueva geografía del campo intelectual de la educación: “ahora suele operar como un agente más en la contratación de pedagogos y hasta suele arbitrar algunos de los precios. (...) Este Estado no es más que la sombra de aquel Estado-educador que absorbía pedagogos de Estado que participaban de su proyecto totalizador” (Narodowski, 1997:54). Según el parecer de este autor, la acelerada retirada del Estado-educador, la consiguiente apertura al mercado y la pauperización del trabajo docente generaban la precarización y la fragmentación del sistema educativo. Para Narodowski estas, entre otras cuestiones, provocaban repercusiones en el campo intelectual de la educación, en tanto se producía una diversificación profesional entre los diferentes intelectuales y especialistas.

De este modo, criticaban al modelo de *investigación a demanda*, que en ocasiones tenía el fin de legitimar políticas previamente planificadas. Algunos intelectuales procuraban delimitar, entonces, un espacio propio que se validara en un campo específico, la academia, y para el cual demandaban reglas de validación particulares: ciertos niveles de publicación en revistas con referato, exposición en congresos internacionales, ocupación de cargos universitarios a través de concursos ganados, investigaciones de calidad realizadas, etc. Se consideraban a sí mismos *intelectuales* o *investigadores*. A su vez, estos actores del campo intelectual de la educación también se pronunciaban en contra del modelo económico que el gobierno utilizaba.

Dentro de este perfil intelectual se puede ubicar a Emilio Tenti Fanfani, intelectual que ha analizado desde principios de los años 80 el campo de la investigación en educación (Tenti Fanfani, 1984 y 1988) y los usos que el conocimiento tiene dentro de él (1993a)³⁴. En sus intervenciones, buscaba salvaguardar a la capacidad teórica del intelectual del desprecio, dentro de un contexto en el cual el mercado y sus aperturas provocaban la aparición de otro tipo de lógica profesional. Subyacían, entonces, dos cuestiones: *cuál era el valor del conocimiento en sí y por sí mismo*, y también *por quiénes estaba hablando el intelectual o quienes podían estar siendo hablados* por él. Según Tenti Fanfani, era necesario aceptar la bidimensionalidad del intelectual que se podría sintetizar como *su autoridad*, dada por un lado por su capital específico, y por el otro por *su compromiso* ante las luchas políticas por esos valores a defender. De manera que la política, no se encontraba absolutamente aislada, en tanto en la lógica de investigación la construcción política era relevante³⁵.

Tenti Fanfani se entroncaba en la tradición del viejo criterio de verdad, vinculada con el rol del intelectual universitario dedicado a la investigación, con un cierto grado de autonomía respecto a las variables político-económicas. Así, volviendo a

³⁴ Tenti Fanfani es argentino naturalizado. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo. Obtuvo el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris, 1968-1971). Investigador independiente del CONICET desde 1989 (Instituto de Investigaciones Sociales Gino Germani), Profesor titular por concurso en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y consultor del IIPE-UNESCO (Coordinador del área de Política y Diagnóstico Educativo desde 1999) en su oficina regional de Buenos Aires. Consultor de UNICEF-Argentina (Coordinador del área de Educación, 1989-1999). Investigador a tiempo parcial en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (1985-1989). Ha tenido una amplia producción científica publicando numerosos libros, capítulos en libros, compilaciones y artículos. Es miembro del Comité de Redacción de reconocidas revistas.

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

Bourdieu, consideraba que era posible advertir un cierto antiintelectualismo detrás de esa versión *posmoderna* del binomio teoría-práctica, en tanto “desconoce las condiciones sociales de producción de la teoría como conocimiento de la práctica, distinta del conocimiento-destreza; y no permite pensar y explicar las articulaciones entre estas dos formas del saber, sino que se limita a comprobar y consagrar la hegemonía de un modo de conocimiento [como destreza] sobre el otro” (Tenti Fanfani, 2007a:219).

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

Ahora bien, para Tenti Fanfani se trataba, por un lado, de la autonomía particular de los individuos, y, por el otro, de la autonomía del campo de investigación en educación. En la coyuntura de la reforma educativa que producía importantes modificaciones en el mercado profesional intelectual, Tenti Fanfani ponía en cuestión las condiciones de trabajo de los investigadores, llegando a sostener: “Las condiciones de trabajo características de este campo conspiran contra el nivel de calidad del producto científico” (Tenti Fanfani, 1993a:147). Lo que estaba en juego, para Tenti Fanfani, era la seriedad de la ciencia³⁶, es decir, una tradición de siglos, que podía ser afectada por modos nuevos de realizar el quehacer científico que serían la parodia del trabajo científico. Consideraba que la encrucijada intelectual era tal que: “si se quiere la libertad [la autonomía en el trabajo intelectual] se tiene que pagar el precio de la pobreza (en términos de recursos institucionales, apoyo logístico a la investigación, etc.)” (Tenti Fanfani, 1993b:24).

Desde los años 80 este autor consideraba en sus intervenciones la baja autonomía del campo intelectual de la educación (1988). Algunos años más tarde

³⁶ “El problema mismo de la “cientificidad” de un producto determinado debe ser resuelto mediante el debate que se libra en el interior del campo” (Tenti Fanfani, 1993a:153).

afirmaba: “no existe un conjunto de reglas de juego o un “código” que regule la competencia entre productores”, de modo que “no existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión sea un requisito para el ingreso al campo” (Tenti Fanfani, 1993a:149). Para Tenti Fanfani todo lo expuesto hasta aquí (la baja estructuración y la pérdida de autonomía del campo, la preeminencia de la utilidad del conocimiento, etc.) producía un cambio rotundo en el papel de los intelectuales. “La expansión de la investigación contratada y el consecuente fortalecimiento del lado aplicado de las ciencias sociales presiden el surgimiento de una nueva categoría de intelectuales, productores culturales de un nuevo tipo, cuya presencia en el campo universitario constituye una ruptura decisiva con los principios fundamentales de la autonomía académica y con los valores del desinterés, la gratuidad y la indiferencia a las sanciones y exigencias de la práctica” (Tenti Fanfani, 1993b:25).

Todo esto generaba preguntas tan medulares como: qué debía hacer y para quién debía trabajar el intelectual de la educación en ese contexto de reforma.

REFLEXIONES FINALES

Como fue descripto, durante los 90 la efervescencia del espacio intelectual educativo generaba críticas, especialmente focalizadas en el rol que la cientificidad pasaba a tener si ésta era puesta a disposición de determinadas coyunturas (de mercado y políticas), desatendiendo a ciertos mecanismos mínimos de regulación. Así, se produjeron cambios que repercutieron en la (re)configuración del papel de los intelectuales, expertos y especialistas en educación. *Saber para hacer* se transformó en una de las habilidades demandadas para poder llevar a cabo la transformación educativa. En busca de nuevas formas de legitimación, para denominar a este nuevo papel que los intelectuales asumían se utilizó un término impreciso: *analistas simbólicos* (Brunner, 1993) devenido para otros en *intelectuales reformadores* (Braslavsky y Cosse, 1996). A estos intelectuales algunos de sus pares, que se reconocían *críticos*, los llamaron *conversos* (Cano, 1997), mientras que otros, haciendo referencia al cambio de lógicas profesionales, los designaban *intelectuales fashion o pedagogos de mercado* (Narodowski, 1997). Se dieron así, diversos posicionamientos encontrados, a favor y en contra del proceso reformista y del cambio que se producía en la lógica de trabajo de los especialistas del campo intelectual educativo. Así, no pocos actores expresaron su oposición y procuraron deslegitimar el cariz que el trabajo de

estos *conversos* tomaba en torno a la reforma educativa. Estos intelectuales *críticos* consideraban que la reconversión estaba dejando de lado la legitimidad del valor científico del investigador educativo, en pos de perseguir las necesidades más inmediatas de la política y del mercado.

A su vez el *nuevo mercado educativo* revelaba un movimiento novedoso, acompañado por un presupuesto generoso que, en parte, era utilizado para el pago de abultados honorarios de consultoría. Quizás por ello la idea de *oportunidad* era recurrente en algunos intelectuales: en Brunner (1993) y posteriormente en Braslavsky y Cosse (1996), que ponían un énfasis especial en el nuevo espacio que la política y el mercado profesional abrían para mostrar su autoridad científica (Bourdieu, 2000a) ante las reformas del Estado. Aquí parecía haber una dinámica que producía cierta (¿perversa?) dependencia del Estado ante estos *intelectuales reformadores*.

De modo que la reforma transfiguró y polarizó el papel de los discursantes (no sólo de los intelectuales)³⁷ poniendo en cuestión el valor de los saberes tanto frente a su mera utilidad política como frente al mercado (y quienes eran sus receptores: editoriales, docentes, instituciones variadas, etc.). Esto, en un campo intelectual con instituciones cuyas lógicas de prestigio, producción y publicación eran imprecisas, y en el que sus integrantes provenían de diversas disciplinas, constituyendo un espacio con códigos profesionales internos escasamente reglados y dirigido a mercados también diversos.

Algunos actores intentaban cambiar el orden del juego, orientando el quehacer intelectual hacia una clara vinculación con el saber visto como destreza. De modo que durante aquellos años se tornaba complejo establecer cuáles eran los sistemas de disposiciones generadores de percepción, de apreciación y de acción (Sarfatti Larson, 1989). Para algunos era el Estado el espacio de disputa, junto con la posibilidad de acceder a una posición de prestigio e influencia política³⁸. Para otros seguía siendo la

³⁷ Respecto a los discursos/fuerzas en pugna durante los 90 vagamente podríamos marcar los gremios, la universidad pública y ciertos intelectuales, enmarcados con algunos planteos afines, y la política ministerial, agentes del mercado y otros intelectuales con ciertos enfoques similares. Sin embargo estas fuerzas eran de diferente calibre. Había dominantes y dominados. En efecto, la Carpa Blanca podría ser considerada como una estrategia prolongada de subversión de la lógica de poder del campo educativo en sentido amplio, que buscaba realizar una transformación de la configuración de las fuerzas en tensión.

³⁸ Era fundamentalmente el Estado, en tanto demandante de conocimiento útil, el espacio institucional en el cual el intelectual de la educación disputaba con sus pares. De manera que era este ámbito, generado

universidad el lugar que debía ser central, y para otros era relevante la cercanía con el sector docente. A su vez, se hacía espinoso considerar cuáles eran las determinaciones que ese espacio específico iba teniendo frente al mercado.

La dificultad que presentaban los intelectuales para reducir las coacciones externas, junto con la complejidad que implicaba establecer, en medio de aquella *ola*, cuál era la (¿verdadera?) autoridad científica, hacían también difuso establecer *las estrategias profesionales político-institucionales de legitimación de los competidores*, así como *cuáles eran las sanciones y restricciones científicas, y ante qué actos se aplicarían* (¿había que publicar más y con mejor calidad, acceder a un puesto ministerial, intervenir en los medios de comunicación, formar grupos de investigación, etc.?). De modo que se desdibujaban los límites del juego intelectual, y perdía fuerza la ya débil lógica interna de consagración de los agentes. En suma, en este contexto, se hacía complejo establecer la ley o el orden que regulaba el juego intelectual³⁹.

De modo que durante los 90, el papel y la profesionalización de los intelectuales de la educación se encontraron fuertemente influidos por el accionar del Estado a través de sus políticas, poniendo en duda su autonomía.

Ha sido el Estado el actor con mayor poder de convocatoria en torno a sí y el que mayor capacidad de incidencia ha tenido en la producción de los especialistas. El torbellino de la reforma produjo alianzas y oposiciones, muchos *papers* y publicaciones, y generó una fuerte expansión del trabajo de los especialistas e intelectuales.

Sin embargo, durante aquellos años, los intelectuales del campo de la educación no supieron generar, en medio de semejante transformación, una comunidad académica de pares intelectuales que contara con niveles de discusión teórico-científica de calidad. Esta es, aún hoy, una asignatura pendiente que debe ser saldada.

alrededor de la reforma sostenida por el Estado, el que regía la producción; y no, el propio campo académico y sus supuestas reglas de competencia y legitimación.

³⁹ Al mismo tiempo el Estado intentaba establecer reglas dentro del sistema universitario, montando instrumentos de gobierno, a través de la CONEAU, por ejemplo, con el fin de mejorar los niveles de calidad y profesionalizar el sistema educativo universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2000a) *El campo científico* en *Los usos sociales de la Ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL, Documento N° 5, Santiago de Chile. Versión digital consultada en junio 2009 disponible en www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal/Publicaciones/PREALDocumentos/&Archivo=cosse5.pdf
- Brunner, J. J. *Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento* Intervención en el Seminario "La Investigación Educativa Latinoamericana", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio de 1993. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad. Versión digital disponible en <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf> consultada en mayo 2009, revisada el 4 de febrero de 2009.
- Camou, A. *Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina*, en Nueva Sociedad, N°152, Nov.-Dic. 1997, pp.54-67.
- Cano, D. (1985) *La educación superior en Argentina*. Flacso-Cresal/UNESCO. Buenos Aires. *Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor*, en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM y NOVEDUC.
- Coraggio, J. L. *Economistas y educación* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.) (1997) *Políticas, Instituciones y actores en educación*, CEM y NOVEDUC.
- de Marinis, P. (2009) *Los saberes expertos y el poder de hacer y deshacer 'sociedad'*, en Gatti, G. Benjamín Tejerina e Iñaki Martínez de Albéniz, *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento*. Bilbao, Servicio Editorial de la Univ. del País Vasco.
- Gibbons, M. et al. (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ginsburg, M. y Gorostiaga J. (2005), *Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: Repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo*, *Revista Española de Educación Comparada*, 11.
- Gutiérrez Serrano, N. (coord.) (2009) *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México, D. F., Plaza y Valdés.
- Gvirtz, S. (2005) *Cecilia Braslavsky: la construcción del campo pedagógico en la Argentina democrática*, en *Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky*, *Revista Perspectivas* N° 136, Dossier.
- Krotsch P., Camou A. y Prati M., (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Latapí, P (2008) *¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?* *Revista electrónica de Investigación educativa*, vol. 10, N° 1.

Lechner, N. (1997) *Intelectuales y política: nuevo contexto y nuevos desafíos*, en *Los intelectuales los dilemas políticos en el siglo XX*. México, FLACSO-Triana.

Márquez, A. (1995) *La quiebra del sistema educativo argentino: política educacional del neoconservadurismo*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Narodowski, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 17, Buenos Aires, FLACSO/Novedades Educativas, 1997.

Pagano, A. y Rodríguez, L., *Críticas a la Reforma Educativa: los sindicatos docentes*. *Crítica Educativa*, v.II, n.2, 1997.

Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comp.) (2007) *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Coquena.

Revista Argentina de Educación. Editorial. Año X, N°17, abril 1992. Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. Año X, N°18, sept. de 1992, Bs.As.

Editorial. Año XII, N°22, diciembre de 1994. Buenos Aires.

Revista Crítica Educativa. Editorial. Año I, N°1, julio de 1996. Buenos Aires.

Editorial. Año II, N°3, diciembre de 1997. Buenos Aires.

Suasnabar, C. (2009a) *Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años*. Ponencia presentada en el Seminario *Elites intelectuales y formación del Estado* realizado por el IDES, IDAES y UdeSA realizado del 28-30 de abril de 2009 en Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (1984) *El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis*, en Alicia de Alba recopilación y presentación, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, 1987, p.379.

(1988) *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*, en *Curso de Metodología de la investigación en ciencias sociales*. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Rosario (125-149).

(1993a) *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

(1993b) *Reflexiones y provocaciones (A propósito de un estado de conocimiento)*. En *Pistas Educativas*, Año 12, N°70, jul-ago. 1993, Celaya (México), pp. 21-27.

(2007a) *Del intelectual orgánico al analista simbólico en La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Trombetta, A. M.; García de Fanelli, A.M.; Kent Serna, R.; Álvarez Mendiola, G. y Ramírez García, R. (2001) *Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, ANUIES; CEDES.