



Vol. 10, No. 3, Spring 2013, 335-358
www.ncsu.edu/project/acontracorriente

**Intelectuales de la educación en la restauración democrática
argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II
Congreso Pedagógico Nacional**

Nicolás José Isola

(Universidad Nacional de Lanús/CONICET-FLACSO)

Algunas notas introductorias

En estas páginas se intenta poner a discutir algunas intervenciones respecto al rol de los intelectuales¹ de la educación en el marco de un proceso muy especial, como lo fue el regreso a la democracia en Argentina. Dar cuenta de la palabra de los intelectuales permite poder reconstruir determinados espacios de tensión vinculados con algunos saberes específicos (Gilman, 2003).

Estas diferentes discursividades tendrán que ser leídas en el marco de una creciente tensión entre diferentes voces (institucionales e

¹ En este estudio se toma al intelectual en tanto académico, es decir, como un sujeto que participa en actividades de docencia e investigación en instituciones de educación superior y agencias científicas. Al respecto Naidorf, Riconno y Gómez (2011:58) señalan: “Entre las visiones que consideran imposible la asimilación entre el intelectual y académico, destacamos las reflexiones de Borón (2008), quien subraya algunas diferencias: a) el intelectual rechaza la validez de las fronteras disciplinarias en vistas a reproducir, en el plano del pensamiento, la compleja totalidad social; el académico se ciñe a una disciplina, tornándose especialista; b) el intelectual se dirige a un público que contiene el conjunto social con un lenguaje accesible; el académico se dirige y es comprendido sólo por el gueto académico; c) el intelectual tiene como misión más importante ser la conciencia crítica de su tiempo; el papel del académico reside en publicar en las revistas especializadas.”

individuales) por la hegemonía de la palabra política cultural sobre el objeto educación. Así, diversas opiniones de intelectuales-académicos procuraban establecerse como autoridad científico-técnica en el marco de una determinada agenda de gobierno que invitaba a la participación ciudadana.

Así es necesario considerar que “los conflictos intelectuales también son siempre, desde cierto punto de vista, conflictos de poder” (Bourdieu, 2000:94), y que, en efecto, es político el debate sobre las propias reglas de un determinado espacio y político también el rechazo a una homogeneidad discursiva indiferenciada (Hilb, 1997).

Deben leerse estas páginas teniendo en cuenta algunas cuestiones:

1. Las distinciones, las categorías y los conceptos de los intelectuales son en sí mismos prácticas sociales que forman parte de un determinado campo de disputa por sentidos profesionales. En efecto, como destaca Nóvoa: “El discurso científico construye una lógica de profesionalización, que depende de la acción que los expertos llevan a cabo al interior de los espacios académicos y universitarios” (Nóvoa, 1998:24).

2. Al tratarse de intelectuales de las Ciencias de la Educación debe atenderse a que se trata del análisis de un campo de disciplinarización secundaria (Hofstetter y Schneuwly, 1998) deudor de otras ciencias sociales (sociología, psicología, etc.) y atravesado por diversos lenguajes. Esto último da una baja especificidad epistemológica al campo de las Ciencias de la Educación, lo cual, a su vez, da a las discusiones un enmarcamiento más abierto, dentro de un corpus teórico poroso a saberes de otras disciplinas.

3. No debe perderse de vista que los procesos de profesionalización en América Latina fueron tardíos (Brunner y Flisfisch, 1983), y que, en el caso específico que aquí se describe, esos procesos fueron interrumpidos por los eventos político-institucionales y el silenciamiento de gran parte de la masa intelectual. Entonces, ha de atenderse a la débil y fragmentada regulación del discurso en torno a aquellos años, fruto de una profesión aún frágil en términos de estructuras institucionales.

4. Unido a esto último, estas intervenciones tienen que ser leídas en el marco de un proceso de reconstrucción de las capacidades del

sistema universitario, las organizaciones sindicales, los partidos políticos, y las formas democráticas en general. Ocho años de un abuso de poder armado generaron lógicas en el Estado que debían ser reconfiguradas. De modo que los espacios de participación que se generaban vinculaban a instancias institucionales que habían sido diezmadas, y que, en ocasiones, no encontraban aún su cauce para dar una intervención del modo en que lo harían en situaciones corrientes.

La restauración democrática y su incidencia en el área educativa

El nuevo retorno a la democracia en la Argentina, en el año 1983, fue vivido con gran efervescencia y con una alta participación por parte de la sociedad civil. Es necesario tener en cuenta que la Argentina había pasado por ya varios eventos disruptivos. Dos de los más salientes fueron la renuncia masiva del año 1966 ante la cruenta intervención universitaria, y el corte brutal en materia de discusión intelectual que significó el denominado *Proceso de Reorganización Nacional*.

El espíritu de esos primeros años de la denominada *primavera alfonsinista* (1983-1987),² estuvo vinculado con el florecimiento de la producción cultural (en especial el rock/pop nacional y el cine), y la libertad que habían ganado las calles y la conciencia de la población sumergida en un clima fundacional.

En materia educativa algunos de los objetivos del programa del nuevo gobierno radical fueron la normalización universitaria, el fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional, y la expansión y democratización de la educación. Con el decreto 154 del año 1983, se buscaba normalizar las universidades nacionales, durante el plazo de un año.³ Así se dio lugar a la reincorporación de los profesores universitarios cesanteados por la dictadura militar de 1976.

² Raúl Alfonsín fue Presidente de la República entre 1983 y 1989.

³ En el nivel Político, este gobierno se vio signado por tres cuestiones relacionadas con el problema militar: el juicio a los ex comandantes; la política de derechos humanos; y el problema militar: el gobierno tuvo que enfrentar varios levantamientos militares. En el nivel económico: sufrió el alza incontrolada de las tasas de interés, el agotamiento de las reservas del Banco Central para intentar mantener el valor de un austral que se depreciaba cada vez más frente al dólar. Por último, un golpe de mercado producido por los principales grupos económicos al retirar depósitos de los bancos y retener divisas producidas por las exportaciones puso al gobierno ante una situación inmanejable: hiperinflación, pérdida del poder adquisitivo de los salarios, remarcación de precios a cada hora, compra compulsiva de dólares por parte de los especuladores, etc.

La dictadura había establecido límites de acceso a las universidades públicas mediante exámenes de ingreso, cupos y arancelamiento. Se reimplantó el ingreso irrestricto a nivel nacional y se buscó reforzar la autonomía universitaria. Esto estaba unido a una visión que intentaba instaurar *el pluralismo científico, cultural y político*.⁴

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

En ese período el Ministerio de Educación intentó reconstruir las capacidades técnicas de planificación y gobierno del sistema educativo a través de la conformación de dos direcciones nacionales: la de *Información, Difusión, Estadística y Tecnología* y la de *Planificación Educativa*. Mediante informes y diagnósticos que buscaban fundamentar una futura reestructuración global del nivel central, se dio un nuevo impulso a la producción de conocimiento educativo, aunque con un sistema de estadística aún precario.

Desde comienzos de la década de 1980, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en especial el área de Educación, jugó un papel relevante en la investigación educativa argentina, tanto a través de la formación de profesionales como a través de una determinada agenda de investigaciones. Numerosos estudiantes de la Maestría de esa Casa comenzaron a ocupar posiciones en la gestión pública.

En mayo de 1984 se reestableció el funcionamiento del Consejo Federal de Educación con los ministros de educación de las provincias. Éstos aprobaron la realización del II Congreso Pedagógico Nacional que buscaba que los diversos sectores de la sociedad civil contaran con un

⁴ Durante la segunda mitad de la década de 1980, la expansión del sistema de educación superior acrecentó el número de investigadores y de docentes profesionales, generando una renovación en los enfoques teóricos, mayores niveles de especialización y autonomía de la profesión académica, así como una mayor diversificación del mercado laboral en educación. Al mismo tiempo, se dio el aumento exponencial de la matrícula.

ámbito específico para discutir y delinear iniciativas tendientes al mejoramiento y modernización del sistema educativo argentino.⁵

Así, en septiembre se sancionó la Ley 23.114 que convocaba a la realización de ese Congreso que, inaugurado finalmente en abril de 1986, concluyó en marzo de 1988. En su organización se intentó respetar el federalismo permitiendo que cada provincia lo organizara según sus criterios y necesidades. Incluyó instancias locales, provinciales y una nacional que tuvo lugar en Río Tercero en el año 1988.

Estos años de debate y concertación produjeron un apreciable consumo de energía institucional en pos de generar un consenso sobre el *hacia adónde* debía conducirse la educación argentina, frente a un sistema que fragmentado, con contenidos escolares vetustos y propuestas pedagógicas desactualizadas.

El contexto del II Congreso Pedagógico

El comienzo del proceso deliberativo estaba sumido en este clima de renovación y esperanza que creaba la vuelta de la democracia, de modo que se vivió con una buena cuota de optimismo. Así lo dejan ver las palabras del entonces Rector de la UBA, el Dr. Shuberoff, al comenzar las I Jornadas Metropolitanas a cargo del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Buenos Aires) organizadas bajo el título “Los aportes de la Investigación para la transformación educativa” y realizadas en Buenos Aires entre el 13 y el 14 de noviembre de 1986. Señalaba el entonces Rector:

Y otro sentido importante que tiene esta actividad que se aprestan ustedes a encarar es que éste es un modo más a través del que la comunidad universitaria se coloca al servicio de este magno proceso de consulta a las bases mismas de la sociedad que es el Congreso Pedagógico Nacional porque seguramente estaremos en condiciones de aportar conclusiones autorizadas, de aportar herramientas que hagan mucho más útil la discusión que allí va a darse. Porque hemos dicho de muchos modos que este Congreso Pedagógico no es un congreso de pedagogos, pero de ninguna manera ha de ser un congreso sin pedagogos. Creo que todos tenemos clara conciencia, por otra parte, de las importantes implicancias que tiene esta actividad tendiente al rediseño del sistema educativo argentino. (ICE, 1986, 11)

⁵ Los actores principales eran el Partido Radical a través de su gestión en el Ministerio Nacional, sectores del progresismo educativo, y la educación privada católica.

En efecto, pedagogos de renombre formaban parte de la *Comisión Honoraria de Asesoramiento* que estuvo a cargo del *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*. Entre otros se encontraban: Gilda Romero Brest, Gustavo Cirigliano, Berta Braslavsky, Gregorio Weinberg, Héctor Felix Bravo y Juan Carlos Tedesco.

Esta Comisión fue objeto de algunas críticas. Fernández Lamarra señalaba: “Desde el inicio fue muy parcial la integración de esa Comisión Asesora Honoraria ya que, por ejemplo, cuando se propusieron nombres de personas que se sabía eran justicialistas, fueron vetados por el oficialismo y reemplazados por otros que contaban con su simpatía” (Fernández Lamarra, 1989, 278).

A su vez, Cecilia Braslavsky consideraba:

(...) llama por ejemplo la atención que entre los miembros de la Comisión Honoraria de Asesoramiento que firman su informe final, no figuren los representantes del movimiento estudiantil ni del gremialismo docente que habían sido designados miembros por el Presidente de la Nación. Pareciera que la lógica de sus tareas cotidianas no les permitió tomar distancia de la crítica coyuntura del año 1988, caracterizada por la huelga docente más larga que haya tenido lugar en nuestra historia, y dedicarse a codiseñar el futuro de la educación. (Braslavsky, 1989, 191)

El II Congreso Pedagógico Nacional (en adelante CPN) invitó a la participación de toda la ciudadanía, pero permitió participaciones individuales de la sociedad y no así de las agrupaciones.⁶ Pero más allá del estímulo que se le dio y la gran cantidad de publicaciones que se produjeron,⁷ el CPN dejó ambigüedades en las apreciaciones de no pocos actores. Díaz y Kaufmann (2006, 169) señalan que la convocatoria y desarrollo del II CPN fue un suceso infrecuente dentro de las experiencias pedagógicas argentinas por su magnitud sin precedentes, porque en muchas de sus instancias lograron expresarse la mayoría de los actores involucrados con la educación, y principalmente, porque fue una oportunidad importante para abrir debates educativos pendientes e irresueltos por la dirigencia y, especialmente, por el pueblo argentino que, si bien no concluyeron, fueron considerados.

Sin embargo, a párrafo siguiente, consideran:

⁶ Según Storni “la intervención de la sociedad fue muy amplia en las zonas menos habitadas y escasa en las grandes ciudades” (Storni, 1995:33).

⁷ “Mucho se escribió en el transcurso del mismo congreso. Entre ello, la editorial Docencia superó ampliamente a la oficial EUDEBA en el número de publicaciones sobre los más diversos temas educativos” (Storni, 1995:36).

no hubo estimulación a participar para los sectores más débiles y vapuleados por la dictadura setentista, tal es el caso de los gremios o las universidades públicas. Desde los organismos oficiales, a pesar de su predisposición, los procesos burocráticos, los problemas económicos, la desorganizada—y muchas veces tardía—distribución de la información cooptaron encuentros y consolidación de discursos fuertes en defensa de la educación laica y estatal. Por su parte, los gremios comenzaban a reconstituirse y ofrecieron intervenciones esporádicas y exiguas.

En la disputa entre los diferentes actores por participar, fue la Iglesia Católica—a cargo de numerosos colegios privados—la que pudo hacer una presentación más homogénea y concreta, aunque, sin embargo, esa presencia no fue uniforme en sus intereses.⁸

Al respecto, destacaba Storni:

Por otra parte, los participantes católicos representaban franjas muy disímiles en sus posiciones políticas, desde ex ministros de Educación de gobiernos militares hasta liberales críticos del sistema de la organización nacional por su espíritu monopólico. Aunque fue la más numerosa (casi llegó a una tercera parte en la Asamblea Final), no se impuso sino gracias a determinadas alianzas que no siempre facilitaron un diálogo más fecundo. Pero constituyó, indudablemente, un progreso con respecto a otros encuentros. (Storni, 1995, 40)

Como ha expresado Follari (1989), grupos minoritarios de representantes de colegios católicos progresistas abandonaron la Asamblea, junto con representantes justicialistas, en repudio a la escasa participación que se les daba frente a actores. Por su parte, los gremios no llegaron a ser representativos en el mismo, entre otras cosas porque el gobierno militar los había dejado golpeados y con muy poca capacidad de congregar individualidades.⁹

En este contexto, el CPN tomó tiempo, energía, desgastantes negociaciones y, para no pocos actores, careció de una articulación adecuada por parte del gobierno (Puiggrós, 1989). Algunas de las

⁸ “Los actores sociales pudieron participar, e incidir mediante su incorporación, en Comisiones Asesoras o en el desarrollo de las propias asambleas de base, iglesias, universidades nacionales, asociaciones cooperadoras, consejos escolares de distrito, institutos superiores del profesorado secundario, sindicatos docentes, asociaciones de graduados de ciencia de la educación, etc. Sin embargo, la Iglesia Católica fue la única institución que se preparó sistemáticamente para la discusión de los contenidos en las asambleas” (Rodríguez, 1997:8).

⁹ Véase la entrevista a María Vicente (“Mary”) Sánchez (Krotsch y De Lella, 1989), así como los comentarios de Puiggrós (1987) sobre la ausencia de voces sindicales.

conclusiones finales expresaban la necesidad de grandes cambios en el sistema educativo.

El CPN parecía estimular concretamente una transformación con base legal: "(...) la actual estructura longitudinal y transversal del sistema, los canales de movilidad, la determinación de sus funciones y la articulación hoy existentes no resuelven y, en muchos casos, refuerzan desigualdades y contradicciones del sistema social vigente." (Congreso Pedagógico: Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, 56).

En efecto, hay cierta aceptación respecto a que varios de los trazos esbozados por el CPN fueron desarrollándose en los primeros años de la década de los noventa.¹⁰

Intervenciones académicas en torno al Congreso Pedagógico Nacional

Es pertinente destacar que la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación propuso técnicos para los grupos de trabajo que se vincularon con el gabinete de representantes político-técnicos de los miembros de la comisión organizadora nacional (Paviglianiti, 1989). De modo que el único ente colegiado que existía dentro del espacio profesional-académico formaba parte de esta arena de discusión sobre el futuro de la educación argentina.

A continuación se plantean tres ejes analíticos para caracterizar algunos de los tópicos en cuestión durante aquellos años. A saber: en primer lugar, las tradiciones en la formación del cuerpo de profesionales académicos de la educación; en segundo lugar, la participación de los profesionales en el espacio de la política pública; y, por último, algunos Encuentros de Universidades Nacionales como intentos de cohesión y estructuración de los académicos.

Interesa así poder atender al posicionamiento de algunos profesionales académicos en Ciencias de la Educación en este espacio de política pública, en torno a tres cuestiones. En primer lugar, las tradiciones en la formación del cuerpo de profesionales académicos de la educación. En segundo lugar, la participación de los profesionales de la educación en el espacio de la política pública. Por último, reflexionar

¹⁰ Véanse los testimonios de diversos actores representantes de heterogéneas posturas compilados en Krotzsch y De Lella 1989.

sobre los Encuentros de Universidades Nacionales como intentos de cohesión de los académicos.

Las tradiciones en la formación del cuerpo de profesionales académicos de la educación

Una de las discusiones intelectuales estaba dada por una mirada crítica, tanto sobre la formación que habían recibido los graduados de Ciencias de la Educación en el marco del CPN, como sobre su visión ideológica del proceso educativo. Al respecto, Norma Paviglianiti expresaba:¹¹

Los profesionales en Ciencias de la Educación están formados para un tecnocratismo-eficientista, para un populismo que no valora la ciencia, en un reproductivismo que no valora el papel de la escuela, en una tecnocracia esquemática, formalista y apolítica, en un “personalismo” que no tiene en cuenta los efectos sociales de la educación según las etapas que van desde 1955 a 1983. Es decir, casi no se tenía formación y mucho menos experiencia en proyectos como el que se tenía por delante, en el que se trataba de conjugar el papel político de la educación con contenidos y propuestas válidas desde el punto de científico-pedagógico y con una mecánica y organización que permitiera la más amplia participación de todos los sectores sociales; más aún, algunas de las corrientes que predominaron le eran fuertemente contrarias. (Paviglianiti, 1989, 76)

Se deja entrever, por un lado, una denuncia de la vacancia de ciertos tópicos teóricos que no permitían que esos profesionales egresados percibieran a la escuela como vehiculizadora para las transformaciones sociales. Por el otro, y vinculado con lo anterior, la consideración de una falta de preparación y de experiencia por parte de los graduados de la carrera de Ciencias de la Educación para esbozar ciertas políticas plausibles de ser implementadas (con saberes científicos y junto con técnicos de partidos políticos), sumado a una visión estrecha del proceso histórico de la educación argentina, que ponía en jaque el restablecimiento de una escuela inclusiva e igualadora.

¹¹ Fue Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Planeamiento Educativo en CONADE, Ministerio de Educación de la Nación, CFI, CICF e INDEC. Asesora de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, a propuesta de la UCR (1984-1986). Ex docente de Institutos Superiores del Profesorado Secundario. Profesora interina asociada de Política Educacional en la UBA (1984-1985). Profesora regular titular de Política Educacional.

Como se esbozó, al interior del CPN se jugaban las intermediaciones de actores con diversas valoraciones y *ethos* (las políticas, las técnicas, las administrativas, etc) vinculadas, por qué no decirlo, con los fantasmas de un muy cercano pasado autoritario.

Los dictámenes de la asamblea del Congreso Pedagógico dan cuenta de una discusión en la que se dirimieron antiguas posiciones en las cuales el cambio se procesaba en una clave definitiva y con presencia de preocupaciones que habían atravesado los discursos políticos del período militar precedente. (Tiramonti, 2004, 228)

En este contexto, para Paviglianiti el sector político contaba con “tiempos distintos, mayor valoración de medidas de efectos inmediatos que de proyectos de largo plazo; valoración como “éxito político” de aquellas que se orientan al reclutamiento “clientelístico” y no al diseño de proyectos futuros” (Paviglianiti, 1989, 76).

Consideraba esta autora que la educación no era la predilecta entre las cuestiones políticas que debatían los partidos, de modo que ésta se veía relegada y sin agentes que, aún dentro del espacio de los profesionales de la educación, supieran encontrar las vías conducentes para mostrarla como central en materia de políticas públicas. Al calor de estos análisis iba un poco más allá la señalar:

La educación no es un sector privilegiado dentro de las estructuras partidarias, es una actividad de tercero o cuarto orden, se deja hacer pero no hay apoyo y difícilmente quienes trabajan en ella puedan acceder a los cargos partidarios más altos o a las candidaturas para cargos públicos, tienen que desarrollar paralelamente sus actividades clientelísticas y participar en los temas “políticos” considerados importantes y de actualidad—deuda externa, derechos humanos, sindicatos, militares, etcétera—para poder tener peso interno y volcarlo al área educación. (ibídem)

Paviglianiti presentaba así una percepción crítica con respecto a la valoración que los cuadros técnico-políticos participantes daban al CPN y, por ende, subrayaba el sentido relativo que tenía, políticamente hablando, ese espacio de debate. Lo relevante de la política para los propios partidos políticos no se jugaba en la cuestión educativa, si no en otras problemáticas más sensibles al día a día electoral y a la posibilidad de acceso y permanencia en el poder (governabilidad).

Frente a este panorama Adriana Puiggrós remarcaba ciertos riesgos. “El Congreso es, en sí mismo, un proceso educativo. Las

actividades que se realicen, la amplitud de la participación, la profundidad de las discusiones, los temas que se aborden pueden constituir actos formales fácilmente absorbibles por la burocracia instalada en las prácticas cotidianas o bien procesos políticos pedagógicos que posibiliten la elaboración de nuevos discursos” (Puiggrós A. 1987, 124).

Se ponía en discusión la capacidad operativa e ideológica real del Estado de hacerse cargo de los trabajos que se gestaban en las múltiples Asambleas de Base que, en ocasiones, generaban producciones de gran valor para repensar el sistema educativo. En ese marco, Puiggrós señalaba una disyuntiva: “Podrá el Congreso convertirse en un buzón de sugerencias y quejas sin respuesta, o en un espacio abierto a la lucha ideológica y pedagógica democrática entre tendencias” (ibídem).

Resumidamente, se ponía en cuestión si el CPN era un “como si” de la participación ciudadana o verdaderamente era un espacio para el cambio de un sistema que, claro está, presentaba cuestiones atávicas que debían ser transformadas.

La participación de los profesionales de la educación en el espacio de la política pública

Estas posturas ponían también en discusión el rol que los profesionales en educación tenían en este proceso deliberativo y reflexionaban acerca del posicionamiento de estos frente a los poderes políticos y la participación ciudadana.

En este contexto, no parece extraño que Roberto Follari sostuviera:¹²

(...) es destacable el hecho de la inexistencia de un “campo” científico (en el sentido acuñado por P. Bourdieu) sobre la educación suficientemente instaurado en la Argentina.¹³ Entendemos que para esta carencia habrá influencia tanto de los poderes tradicionales constituidos en torno a la dirección del proceso educativo, reforzados entre 1976 y 1983, como también

¹² Argentino, Doctor y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo, Fac. Ciencias Políticas y Sociales). Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia, y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET.

¹³ Algo similar había sido señalado ya por Tenti Fanfani (1988).

de las insuficiencias propiamente teóricas que puede adscribirse a la disciplina en su conformación epistemológica. Lo cierto es que, en contraste con los casos de México y Brasil, donde hay discusiones específicas en torno a temas particulares (currículo, formación docente, planeamiento educativo, etcétera), en nuestro país no hay un debate estructurado. (Follari, 1989, 196).

Follari ponía el énfasis en la discusión sobre el nivel de debate que se daba entre aquellos que participaban de ese discurso específico propio de lo educativo. El debate entendido no sólo como espacio en el que se porta una palabra con sentido y se la pone a disposición de otros que, a su vez, realizan lo propio, sino también como lugar de interacción vincular, de *roce* académico, de disputa y socialización, de intercambio y reconsideración en el marco de espacios más amplios de interrelaciones que confluyen en una dinámica propia, que tiene una *illusio* particular: un deseo de jugar y disputar esas reciprocidades.

La intervención de Follari debe ser leída prestando atención a este contexto particular que generaba la experiencia del CPN. Experiencia que dejaba entrever la labilidad del espacio que ocupaban quienes eran profesionales académicos de la educación dentro de un Congreso en el que se concluían cuestiones relevantes tanto para el sistema educativo como para el recorrido de su propia profesión.

Quizás estos últimos no habían estado lo suficientemente cohesionados y organizados, ni con la autonomía necesaria para refractar las constantes demandas de la política. La consecuencia que sacaba Follari era el “escaso peso de la racionalización científico-técnica en los procedimientos educativos y, lo que es peor, mínima presencia de la crítica teórica e ideológica en torno a las prácticas educativas vigentes” (ibídem).

Follari ponía en la mesa dos cuestiones que interesa retomar aquí. La primera, la débil especificidad teórico-científica que había en torno a las variopintas disyuntivas que había presentado el CPN. Esto no era una novedad. Durante los años 70 diversos académicos se pronunciaron preocupados por esta vaguedad epistemológica que atañía al campo académico en educación.¹⁴ La de Follari era una crítica hacia el (no)pronunciamiento de quienes más tenían la potestad—y, por qué no, la responsabilidad—de articular una discursividad científico-profesional sobre lo educativo.

¹⁴ Véanse los artículos de Gueventter (1970) y Gramajo de Seeligman (1975).

La segunda cuestión que subrayaba Follari era el bajo impacto que los académicos tenían en la posibilidad de organización y ordenamiento de las políticas educativas, su escaso nivel de injerencia en tanto espacio profesional—más allá de la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación. Esto, por qué no, también era un diagnóstico que traía aparejado el CPN. Mostraba, no sin matices, que el espacio académico profesional de la educación después de la dictadura no había logrado una estructuración alrededor de ciertos criterios que le otorgaran una mayor cohesión y la posibilidad de un grado de articulación en medio de un debate social.

Esto se torna aún más peculiar si se considera que tan sólo cinco años más tarde, el escenario de las políticas educativas mostraría a varios académicos en las filas de la profunda reforma educativa que gestionaba el Estado. Es relevante destacarlo dado que luego, estos mismos sectores más cercanos a un pensamiento de izquierda, como el caso de Follari (2008), objetarían esta intervención en la arena estatal. Conviene preguntarse si lo que se objetaba no era tanto el pasaje a la escena política sino el color político desde el cual se hacía esa mediación.

Yendo un poco más allá Follari deja traslucir su percepción acerca de la relación entre la política y el saber técnico-profesional. A continuación se transcribe un pasaje sobre el cual se remarcarán luego algunas peculiaridades. El autor quiere destacar

el peso de lo que provisoriamente llamaremos “forma tecnológica de la política” instalada a partir de 1984 con el advenimiento de la democracia representativa y que ha reemplazado a la modalidad burocrático-clientelista directa anterior. Este tema—que daría por sí mismo lugar a un amplio desarrollo y que ha motivado discusiones como la de los añorantes de la “política militante”—lo entendemos decisivo. No es fácil demarcarlo con brevedad, pero lo cierto es que a la modalidad política nacional señalada en el punto a. (estatalismo) se articuló esta otra, que implica el fin de la forma tradicional de lo político (relación directa líder/masa, comité, caudillos con poder estamental, discurso poco especializado) para su reemplazo por un estilo modernizante (“show” televisivo, alta sofisticación de los medios de legitimación y propaganda, uso de agencias de opinión, apoyo financiero internacional, asesoramiento sistemático, dominancia de egresados universitarios, racionalización metódica del discurso), cuya evaluación global queda afuera de este estudio (bástenos aquí decir al respecto que entendemos ambivalente el resultado de este “aggiornamento” de la política nacional). Lo cierto es que una consecuencia de este proceso es el alejamiento del

pueblo de algún sentimiento de participación, dado que la especialización de la política ha llevado a presentarla como espacio complejo propio “de los políticos”. Por eso, el Congreso apareció como una convocatoria necesariamente lejana, no mediada por líderes intermedios o por políticos con capacidad de requisitoria directa. (Follari, 1989, 197)

Interesa destacar dos cuestiones de este parágrafo.

La primera. Parece dejar traslucir Follari una percepción negativa del modo en el que el saber técnico, en tanto asesoramiento sistemático tuvo para dar cauce a los intereses *del pueblo*.¹⁵

La segunda. Presenta una cierta disyuntiva, con algún posible recelo antipositivista, entre el saber técnico y su adecuada articulación para la conformación de las políticas públicas. Está claro que ese conocimiento teórico profesional no tiene por qué estar *per se* en contradicción con la consulta y atención de las necesidades de la sociedad. La especialización de la política no parece ser en sí misma negativa, en tanto no se aleje de las problemáticas reales de una determinada población. De modo que, parecería haber, incluso en ocasiones expresado tácitamente, un cierto recelo sobre una profesionalización determinada. Por ejemplo, es destacable el binomio presentado: la noción de pueblo en contraposición con ese corpus técnico que se nombra. ¿Es acaso siempre preferible una política sin expertos ni mediaciones, en donde el eje sea *líder-pueblo*?

Está probado que el discurso tradicional de lo político, como lo llama este autor, no siempre ha dado buenos frutos. También es cierto que la mediación de los técnicos ha logrado resultados nefastos en materia educativa en la Argentina. Por eso, lo que interesa destacar aquí es la intervención de Follari como una muestra de las tensiones simbólicas que recorrieron y recorren la política argentina y que transitaban y transitan, por qué no decirlo, el campo académico profesional de la educación (en donde *pueblo* y *saber experto+estilo modernizante*, son dos cadenas de sentido con profundas implicancias políticas dentro del espacio profesional).

¹⁵ Podría leerse en esa línea la intervención de Puiggrós cuando señala “En algún sentido, *la mayor importancia de este Congreso radica más en que se respeten las formas democráticas y la intervención popular*, que en las sabias conclusiones finales a las cuales se pudiera arribar desde los organismos coordinadores nacionales” (Puiggrós A. 1987:127).

Esta disyuntiva, con su consiguiente tensión, es una característica propia de la profesión académica en educación argentina, sin duda vinculada con ese horizonte de disrupciones político-institucionales y radicalizaciones políticas ya desarrolladas y de las cuales este espacio no puede escindirse. Como es sabido, la relación entre la intervención intelectual y la intervención política en educación sería—unos años más tarde de la escritura del texto antes citado, durante los 90—uno de los debates medulares durante la década reformista.

Los Encuentros de Universidades Nacionales como intentos de cohesión de los académicos

Es importante destacar que más allá de los debates en torno al Congreso Pedagógico, durante estos años de la restauración democrática se realizaron varios encuentros vinculados con las Ciencias de la Educación en los cuáles diversos académicos ponían en discusión su participación y lugar en la construcción del cambio educativo que se avizoraba próximo.

Ya fueron nombradas al inicio las I Jornadas Metropolitanas organizadas por el ICE y realizadas en Buenos Aires entre el 13 y el 14 de noviembre de 1986. Pocos días antes, en San Miguel de Tucumán, entre el 31 de octubre y el 2 de noviembre de 1986, tuvo lugar el *Encuentro Nacional de Graduados en Ciencias de la Educación* a cargo de Asociaciones y Colegios de Graduados en Ciencias de la Educación titulado “Hacia una Ley General de Educación—Bases para la transformación de la educación argentina” (*Revista Argentina de Educación*, año V, N° 9, diciembre de 1987, 103-113). Allí, se debatieron una serie de asuntos tales como: la estructura del sistema y la articulación entre el nivel primario y medio; el valor de los contenidos curriculares; los vínculos entre el Estado, el Pueblo y la Educación.

Entre el 18 y 20 de mayo de 1987, se realizó un nuevo *Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. En esa reunión se trabajó, entre otras cuestiones, sobre los postgrados en educación y su necesaria vinculación con el CONICET y otros organismos de investigación tanto para el acceso a docentes de calidad como para el otorgamiento de becas y subsidios.

En agosto de 1988 se realizó en la Universidad Nacional de Luján el Encuentro de docentes de metodología de la investigación y de estadística de la educación de las carreras de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales. En esta reunión se intercambiaron experiencias, propuestas de actividades didácticas, aportes para los postgrados en Ciencias de la Educación.

Más tarde, en noviembre de 1990, tuvo lugar bajo la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires la reunión *Investigaciones Educativas, Encuentro 90*,¹⁶ que tenía como fin analizar la producción científica de esa institución.¹⁷

Como estos se fueron dando en aquellos años una serie de debates e intercambios entre los profesionales de la educación que pusieron en discusión, entre otras cuestiones, los planes de estudio, las perspectivas metodológicas, el estado de la profesión y su relación con la política.

Sin embargo, muchos de aquellos proyectos pendían sólo de capitales personales que a fuerza de voluntad intentaban representar e incluir a las universidades en las cuales estaban insertos. Así, se generaban compromisos que luego, con el correr del tiempo, tendían a perder su impulso inicial. Sin duda, se dieron casos que muestran síntomas distintos, como el de FLACSO-Argentina, que logró posicionarse con líneas de investigación y acceso a financiamientos, pero esto parece ser más una excepción que una regla durante el período tratado aquí. Ejemplo de ello es que, a pesar de que en los Encuentros nombrados se debatía el futuro de los postgrados en educación en Argentina, estos últimos no se desarrollaron realmente sino ya avanzada la década del 90.

¹⁶ Véase la reseña de este encuentro en la *Revista Argentina de Educación*, año IX, N° 15, junio de 1991.

¹⁷ Unos años más tarde, en marzo de 1994 se constituyó la *Asociación de Unidades Académicas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales* con el fin de “intensificar las relaciones entre las distancias Unidades Académicas de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales, mejorar y articular la formación de grado, post grado, la investigación y la extensión universitaria, como aporte a la efectiva democratización de la educación pública” (*Revista Argentina de Educación*, año XII, N° 21, julio de 1994). En el acuerdo participaron las Universidades de Río Cuarto, Buenos Aires, Cuyo, San Luis, Quilmes, Salta, Luján, Lomas de Zamora, Rosario, Centro, Entre Ríos, Jujuy, Córdoba. La Comisión Directiva Provisoria estuvo compuesta por Susana Vior (Presidente), Silvia Nicoletti de Arévalo (Vice-Presidente), Olga Pelayes de Tejada (Tesorera), Dora Elba Cristina González, Guillermo Villanueva (Vocales Titulares), María Teresa Álvarez de Figueroa y Susana Berger (Vocales Suplentes).

En efecto, años más tarde, en el VII Encuentro de Escuelas, Departamentos y Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales la Comisión de Post-grado señalaba ante los datos de doce universidades “la información pone en evidencia que la mayoría no ha podido concretar carreras de postgrado, a excepción de la Universidad Nacional de San Luis, quien ha firmado un convenio con FLACSO de Maestría a término” (*Revista Argentina de Educación*, año IX, N° 16, octubre de 1991, 95).

Como había destacado Follari, ya en estos años, países como Brasil y México mostraban una estructuración de posgrados bien diferente.

A modo de conclusión

Se han seguido hasta aquí una serie de intervenciones en torno a las tradiciones en la formación del cuerpo de profesionales académicos de la educación; la participación de los profesionales de la educación en el espacio de la política pública; y los Encuentros de Universidades Nacionales como intentos de cohesión de los académicos.

Comenzada la restauración democrática el Estado quiso poner en discusión el futuro de la educación, y para ello el espacio del CPN presentó aciertos (por ejemplo, en algunos diagnósticos que se realizaron) y serias dificultades (como la desigual participación de los sectores involucrados en el quehacer educativo); en un marco de crisis económica creciente y de una fuerte movilización social.¹⁸ Como señala Tiramonti “su organización y desarrollo expresaron la dificultad de recrear una discusión superadora de los antiguos dilemas y la debilidad de los agentes educativos para organizar su participación política” (Tiramonti, 2004, 228).

Las críticas, como pudo verse, eran diversas. Se planteaba la discusión por el abordaje teórico-ideológico dentro del espacio de los profesionales de las Ciencias de la Educación, en donde algunos autores consideraban que se dejaba paulatinamente de lado el valor político del acto educativo por una mirada que ponía el énfasis en una orientación técnica (esto último se relacionaba también con el protagonismo de

¹⁸ Tanto a nivel de la Confederación General del Trabajo (CGT), como de las 62 Organizaciones Peronistas, la política sería de franco hostigamiento y oposición visceral.

ciertos académicos que participaban tanto en la Comisión Honoraria de Asesoramiento como en otros espacios vinculados al Estado).¹⁹

Cabe reflexionar sobre esto. Cuanto más incertidumbre acaece a una determinada sociedad, mayor es la necesidad que ella tiene de entregar la palabra, es decir, de demandar a quienes manejan un cierto complejo simbólico respuestas que brinden por medio del conocimiento y la información una determinada confianza advenediza. En este sentido, como en otros, no es separable la cuestión de la profesionalización moderna de las Ciencias de la Educación del planteo ya conocido sobre el rol de los intelectuales en la sociedad (Sartre, 1995; Benda, 1974; Gouldner, 1979; Said, 1996, Ory y Sirinelli, 2007) en tanto orientadores con capacidad de disputar las interpretaciones sobre las diferentes coyunturas históricas.

Así, la transferencia de la palabra remite en el período estudiado aquí al incremento en la participación democrática. Con respecto a esta cuestión no ha sido menor, en América Latina, el ingreso de profesionales a posiciones de poder de relevancia en el Estado que, para realizar ese ingreso, se han valido de capitales que provenían de su trayectoria profesional dentro del campo de las Ciencias de la Educación (José Joaquín Brunner, en Chile, y Cecilia Braslavsky, en Argentina, son, aunque posteriores a este período, dos ejemplos claros).

De modo que las democracias, y sobre todo los partidos políticos, han hecho del convite a los profesionales/expertos a posiciones de poder uno de los puntales del incremento de la confianza ciudadana (Braslavsky y Cosse, 1996; Camou, 1997; Latapí, 2008). En la Argentina no han sido pocas las voces que se han alzado posteriormente para manifestar que esa confianza había sido malversada y que el saber técnico en manos de ciertos valores podía causar estragos en el sistema educativo (Cano, 1985; Follari, 2000; Narodowski, 1996).

Pues bien, la participación de los productores de conocimiento en el Estado en la Argentina generaría, desde los años ochenta, pero mucho más fuertemente en la década siguiente, no pocas reyertas en

¹⁹ Es relevante recordar cómo el gobierno radical de Alfonsín logró condensar simbólicamente a no pocos intelectuales de relevancia.

torno al ser intelectual de la educación en el marco de las políticas de reforma de cuño neoliberal (Isola, 2012).²⁰

Es posible considerar que en la década del ochenta estas intervenciones (re)produjeron la tensión entre dispositivos simbólicos no necesariamente contradictorios: la *atención a la necesidad del pueblo / participación / debate*, por un lado, versus el *saber técnico / el conocimiento aplicado / una burocracia experta* de calidad, por el otro.

Efectivamente, ya en los años sesenta y setenta se habían dado procesos de deliberación institucionales en torno al perfil que debían tener las Ciencias de la Educación en el marco de los desarrollismos y los gobiernos de cariz popular (Gramajo de Seeligman, 1974). En esa ocasión intelectuales con posturas diversas habían considerado, por un lado, la necesidad de una mayor claridad teórico-metodológica de las Ciencias de la Educación (Gramajo de Seeligman, 1975; Gueventter, 1970); y, por el otro, la relevancia de insertar en los planes de estudio la vinculación con las necesidades que tenía la población en ese marco (Salomone y M. B. de Salomone, 1974).

Este paisaje, muchas veces expresado en los términos maniqueos del *todo o nada*, fue y es parte de lo que tensiona y dificulta—aún hoy—la profesionalización y estructuración de un campo académico de la educación en la Argentina, fuertemente atravesado tanto por su propia historicidad de luchas, como por un personalismo que empaña el valor de la disciplina en sí misma.

Podría considerarse que durante los años posteriores a la dictadura militar el espacio académico-profesional de la educación siguió las lógicas de las políticas del gobierno de turno en torno a un proceso de deliberación específico, como fue el CPN. Se buscó dar cauce a través de una serie de reuniones y encuentros universitarios pero que no lograron plasmarse en programas modernos y planificados que pudieran dar una mejor estructuración a la profesión que volvía a emerger luego de los años grises. En efecto, no logró darse a sí mismo mecanismos de validación de su labor ni establecer una conformación de su organización interna que permitiera generar una mayor cohesión entre aquellos que se encargaban de producir conocimiento en educación.

²⁰ El asunto no era la inserción de los académicos en la política, sino el rol de los académicos en políticas de ese cariz. Entonces, lo cuestionable no era la intervención, sino la ideología que la precedía.

Si bien tanto la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación como el área de Educación de la FLACSO (Suasnábar, 2013) tuvieron un cierto rol protagónico no hubo otras entidades o grupos que lograran traccionar a los profesionales para producir un verdadero cambio cualitativo en la conformación de espacios institucionales.

Así, los años noventa encontrarían a los intelectuales de las Ciencias de la Educación con pocos recursos y en un estado de disposición ante un mercado profesional que se abriría con una oferta de consultorías nunca antes vista. En este sentido, la década del 80 fue una década desaprovechada en clave de profesionalización del espacio de las Ciencias de la Educación, sobre todo si se la mira desde la frágil trama que unía a quienes investigaban en materia educativa al final de ese período.

Entrevistas

Sánchez, María Vicente. En: Krotsch, Pedro y De Lella, C. (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989.

Fernández Lamarra, Norberto. En: Krotsch, Pedro y De Lella, C. (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989.

Revistas

Instituto de ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (1986) *Actas de las I Jornadas Metropolitanas. Los aportes de la investigación para la transformación educativa*, 13 y 14 de noviembre de 1986. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Revista argentina de educación. Año V, N° 9. Buenos Aires, diciembre de 1987.

Revista argentina de educación. Encuentros de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de

Universidades Nacionales. VII Encuentro. Tandil 7, 8 y 9 de noviembre de 1990. Año IX, N° 16. Buenos Aires, oct. 1991: 91-99.

Revista argentina de educación. Año XII, N° 21. Julio de 1994.

Bibliografía general

Agudo de Córscico, María Celia; Compagnucci, Elsa; Filipponi, Elisabeth; Gurini, Silvia; Guzner, Graciela; Malis, Griselda; Nassif, Ricardo; Perelstein de Braslavski, Berta; Silber, Julia; Tedesco, Juan Carlos, y Pena de Lezcano, Blanca S. (1974a) "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación. Introducción y primera parte", en *Revista de Ciencias de la Educación.* Año IV, número 11. Abril de 1974. Buenos Aires: Ed. Axis.

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

Bourdieu, Pierre. *Los usos sociales de la Ciencia.* Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

Braslavsky, Cecilia. "Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso". En: Krotsch, Pedro y De Lella, Cayetano (comp.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989.

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 <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal/Publicaciones/PREALDocumentos/&Archivo=cosse5.pdf>

Camou, A. "Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los proceso de reforma económica en América Latina." *Nueva Sociedad.* N°152, Nov.-Dic, 1997.

Cano, D. "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.) *Políticas, Instituciones y actores en educación.* Buenos Aires: CEM y NOVEDUC, 1997.

Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional. Embalse: Ministerio de Educación y Justicia, 1988.

- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO, 1983.
- Brunner, J. J. y G. Sunkel. *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile: FLACSO, 1993.
- Díaz, Natalia y Kaufmann, Carolina. “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario”. En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*. N° 32, Año XVII. mayo de 2006.
- Gilman, C. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Gouldner, A. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza, 1979.
- Gramajo de Seeligmann, María Teresa y Yapur de Cáceres, María Clotilde. “Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación”, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Año IV, número 11. Abril de 1974.
- Gramajo de Seeligmann, María Teresa “Empirismo y espiritualismo: dos orientaciones en la ciencia de la educación”. En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Año V, número 13-14. Abril de 1975.
- Gueventter, Elida de L. “Papel de la historia en el marco científico de la educación”. *Revista de Ciencias de la Educación*. Año I, N° 3. Octubre de 1970.
- Hilb, C. *Conceptos de lo político* en Frigerio, G., M. Poggi y Mario Giannoni (comp.). *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM y NOVEDUC, 1997.
- Hofstetter R. & Schneuwly, B. “Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires”. En R. Hofstetter et B. Schneuwly (Ed.) *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 1998.
- Isola, Nicolás. “Expertos e intelectuales en educación en Argentina. Entre el Estado y el Mercado”. En Gutiérrez Serrano, N. (Coord.) *Formación, Política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur. Tomo 1* (México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2012). 215-245

- Follari, Roberto “Los límites de la participación”. En: Krotsch, Pedro y De Lella, C. (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989. 193-205
- . *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- Krotsch, Pedro y De Lella, Cayetano. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989.
- Latapí, P. “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?” *Revista electrónica de Investigación educativa*. Vol. 10, Nº 1. 2008.
- Naidorf, J., G. Riconno y Gómez S. “Políticas universitarias, campo académico y nuevas condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de las universidades públicas argentinas” en Perez Mora, R y Monfredini, I. *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. México: Universidad de Guadalajara, 2011.
- Narodowski, M. *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Novedades educativas, 1996.
- Nosiglia, María Catalina y B. Santiago. “El Congreso Pedagógico: su organización y desarrollo”. En: Krotsch, Pedro y De Lella, C. (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989. 52-70
- Nóvoa, António. “Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation”. En Nóvoa, A. *Histoire & comparaison. Essais sur l'éducation*. Lisbon: Educa, 1998.
- Ory, P. y J-F. Sirinelli. *Los intelectuales en Francia*. Valencia: Prensa Universitaria, 2007.
- Palamidessi, Mariano. “Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina”. Conferencia dictada en la UNAM, México D.F., mayo 2010.
- Paviglianiti, Norma. “El Congreso Pedagógico. Testimonio y Reflexiones”. En: Krotsch, Pedro y C. De Lella (comp.) *Congreso*

- Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989. 180-192
- Puigrós, Adriana. *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1987.
- . "Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico". En: Krotsch, Pedro y De Lella, Cayetano. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1989. 90-98
- Rodríguez, Alejandro. *Concertación y política educativa en Argentina (1984-1996)*. Estudio de caso N° 25. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias físicas y Matemáticas. (Departamento de Ingeniería Industrial. Santiago, Chile, 1997.
- Said, E. *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Salomone, Oscar y de Salomone, María. "El campo de la educación en la Universidad del Pueblo". Año IV, número 12. *Revista de Ciencias de la Educación*. Septiembre de 1974.
- Suasnábar, Claudio. "El aporte de la Maestría en Educación de la FLACSO en la recomposición del campo intelectual de la educación en la Argentina a comienzos de los años ochenta". (*Propuesta Educativa*, N° 38, en prensa).
- Storni, Fernando S. J. *Educación, democracia y trascendencia*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Estudios 5, 1995.
- Tenti Fanfani, Emilio. "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*. Rosario: IRICE-Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1988. 125-149
- Tiramonti, Guillermina. "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo." En: Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comp.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa, 2004. 223-238