

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

T. BARBERO, Enseñanza media y tecnocracia - T. FURDI, Las miradas de un niño - R. BOHOSLAVSKY, Adolescencia y sociedad - R. y O. MONTANA, Retos educativos y nuevos horizontes en San Luis - A. BUREAU, Televisión y educación en Córdoba - LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

J. GRACIARENA, Desarrollo, Educación y Ocupaciones Técnicas - P. HORAS, Psicología social, psicoanalisis y educación - R. BOHOSLAVSKY, Psicología del vínculo profesional - A. CAMILLONI, Propaganda y educación - J. R. CUNHA, El método de Paulo Freire.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

I. LUCHI, El derrumbe de la escuela - M.T.G. de SEELIGMANN, Estructuralismo y educación - J. SILBER, La educación peronista - B. FAINGOLC, Crítica al enfoque de los recursos humanos - J. C. TEDESCO, El debate de la Reforma Educativa.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

J. C. PASSERON, La democratización del tema escolar - R. RONCAGLIULO, Lectura ideológica de textos escolares - G. GARCIA, La educación como práctica social - A. EYAL, TART, La escuela del futuro - J. FLEUX, Dinámica de grupos y formación docente.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

T. VASCONI, Contra la escuela CO, El positivismo pedagógico YAPUR, Educación e ideología A. CRESPO, El tratamiento de DOCUMENTOS: II El programa Consejo Tecnológico Juvenil en la Educación Chilena.

La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil

Edición facsimilar y claves para su lectura

Sebastián Gómez y Victoria Orce
(compiladores)

**La Revista de Ciencias de la
Educación (1970-1975): una revista
crítica, pionera y juvenil**

Edición facsimilar y claves para su lectura

Sebastián Gómez y Victoria Orce (compiladores)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas
Secretaria Académica Sofía Thisted	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales y Desarrollo y Transferencia	Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Silvana Campanini	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-82-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La Revista de Ciencias de la Educación, 1970-1975 : una revista crítica,
pionera y juvenil : edición facsimilar y claves para su lectura / Darío
Pulfer ... [et al.] ; Compilación de Victoria Orce ; Sebastián Gómez. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad
de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
136 p. ; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-82-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Edición. 3. Pedagogía. I. Pulfer, Darío. II. Orce,
Victoria, comp. III. Gómez, Sebastián, comp.
CDD 370.2

Índice

Prólogo **7**

Sebastián Gómez y Victoria Orce

Estudio introductorio **13**

Sebastián Gómez

Juan Carlos Tedesco y la historia de la educación en la *Revista de Ciencias de la Educación* **31**

Darío Pulfer

Introducción	31
Contexto	33
Intervenciones	34
Estelas y proyecciones	42

Latinoamericanizar el campo. El lugar de autores, ideas y experiencias pedagógicas regionales en la *Revista de Ciencias de la Educación* **47**

Nicolás Arata

Una lectura de conjunto y en clave de época	50
Recepciones de América Latina	54
A modo de cierre	61

Entre Althusser y Bourdieu. La *Revista de Ciencias de la Educación* y la “Escuela burguesa” **65**

Hernán Mariano Amar

La radicalización política y pedagógica	65
Un aparato ideológico de Estado	66
Una máquina de violencia simbólica	68
El callejón sin salida del “nihilismo pedagógico”	70
A modo de cierre	72
Referencias bibliográficas	73
Entrevistas	74

La *Revista de Ciencias de la Educación* y su momento italiano **75**

Sebastián Gómez

A modo de introducción	75
La polémica política y pedagógica italiana sobre las tesis de Iván Illich	78
Una coyuntura abierta a la intervención político-pedagógica	85

Del centro y los márgenes, de temas, sujetos y lugares en la *Revista de Ciencias de la Educación* **91**

Teresa Artieda

Examen crítico de la Didáctica	94
¿Antididáctica o nueva didáctica? ¿Cuál es la respuesta?	95
Una propuesta para la acción enraizada en una meticulosa elaboración teórica	99
Hacerse cargo de un vacío: la educación entre pueblos indígenas	103
Conclusiones	109

**La Revista de Ciencias de la Educación y su trama.
Una conversación con sus protagonistas** **115**

Valeria Martínez del Sel, Sebastián Gómez y Victoria Orce

A modo de introducción	115
Los inicios de la <i>Revista de Ciencias de la Educación</i>	117
Los itinerarios de la revista: expansión y cierre	123
Palabras finales	130
Fuentes	132

Autoras/es **133**

Prólogo

Sebastián Gómez y Victoria Orce

Las revistas culturales despiertan un creciente interés. Desde el comienzo del S. XXI es posible advertir una abundante literatura sobre estas empresas colectivas. Lejos ya de concebirse sólo como fuentes, nuevos estudios regresan a ellas y las configuran como objetos específicos. Esta literatura renovada con frecuencia señala no sólo la complejidad de estos artefactos y textos colectivos sino también la posibilidad de indagar la historia política y cultural a través de sus páginas. Asimismo, este creciente interés se ha traducido en la publicación de catálogos e índices de revistas hasta hace poco olvidadas, así como de ediciones facsimilares o antológicas con estudios preliminares.

La propia Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), ha jugado un destacado papel en los nuevos estudios sobre el campo revisteril, ya que diversos equipos emprenden proyectos de investigación y edición de revistas culturales. La Facultad también ha promovido la publicación de revistas, algunas de ellas con una historia ligada a la casa de estudio y en una franja temporal similar a la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE, 1970-1975)*, tales como *Antropología del 3° mundo (1968-1973)* o *Envido (1970-1973)*. Por su parte, en el campo educativo, el interés por el estudio y la edición de revistas pedagógicas ha comenzado a extenderse. Desde hace algunos años, se advierten diversas investigaciones que incorporan en su reflexión a revistas educativas; o bien, se concentran decididamente en ellas. De este modo, lentamente asistimos a la conformación de una nueva área de estudios en el campo educativo.

En este marco, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), decidió colocar sus esfuerzos en el estudio y edición facsimilar de un emprendimiento animado por egresadas y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA: la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970-1975). Si bien producto de la intervención de las universidades por parte del régimen militar (1966-1973), la revista se conformó en conflicto con los sectores conservadores por entonces a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA y fue promovida por unas de las primeras camadas de graduadas y graduados en Ciencias de la Educación de la Facultad. Su director, Juan Carlos Tedesco, quien comandó la publicación ininterrumpidamente, también provenía de esta unidad académica. Impulsada por jóvenes científicos de la educación de la FFyL-UBA, la revista se constituiría paulatinamente como una referencia nacional para la teoría educativa crítica y un espacio de agregación de egresadas y egresados de otras universidades nacionales.

Por medio del presente libro y la edición facsimilar, proponemos regresar a la experiencia política, cultural y pedagógica que significó la *RCE*. El libro está organizado en seis capítulos. El primero es un estudio introductorio a cargo de Sebastián Gómez que analiza el recorrido de la *RCE* y sus diferentes momentos. El estudio ofrece un panorama general sobre las condiciones de emergencia de la revista, el lugar que ocupó en el campo cultural, educativo y revisteril, así como también sus vínculos con instituciones de la época. En el segundo capítulo, Darío Pulfer articula dos dimensiones: la trayectoria de Juan Carlos Tedesco en el campo educativo de los primeros años setenta y sus análisis históricos educativos. El manuscrito explora el programa historiográfico del director de la revista y su voluntad por conformar una nueva historia de la

educación; un programa y una voluntad que encontraron en la *RCE* un espacio decisivo para su desarrollo. Siguen tres capítulos que analizan los diálogos de la *RCE* con insumos foráneos, concretamente con contribuciones pedagógicas latinoamericanas, francesas e italianas. Atenta a las novedades de su tiempo, la *RCE* frecuentemente tradujo, utilizó o convocó a articulistas de otras regiones a escribir en sus páginas. El escrito de Nicolás Arata recorre el periplo de la *RCE* mostrando los diversas (y también polémicas) maneras en que fue tratada la cuestión latinoamericana. El autor conjuga tres niveles de análisis de la revista: su contexto de producción, el modo de dirimir su propósito de analizar críticamente el sistema educativo en países capitalistas dependientes y el lugar otorgado a América Latina. De este modo, construye una cartografía de la cuestión latinoamericana en una publicación que buscó mantener un diálogo fluido con las contribuciones y experiencias pedagógicas de la región. Hernán Amar se concentra en las influencias francesas, siempre presentes en nuestra teoría crítica, que también dejaron su marca en la revista. El autor advierte las posibilidades (pero también los límites) del estructuralismo marxista althusseriano y de la perspectiva bourdesiana para analizar la dominación escolar. En ese sentido, repone los usos y adaptaciones heterogéneos de estas corrientes efectuados en distintos artículos de la revista. Sebastián Gómez se detiene en el único momento en que la *RCE* tradujo contribuciones italianas: el núm. 10 (octubre de 1973), donde dedicó sus primeras páginas a la reproducción de un debate en la península sobre las tesis del pedagogo austriaco Iván Illich. El autor reconstruye los contornos de aquel debate y las razones que llevaron a la *RCE* a traducirlo e incluirlo en sus páginas. En el sexto capítulo, Teresa Artieda se concentra en los últimos números de la revista donde se buscó

articular un análisis crítico del sistema escolar con propuestas pedagógicas. La autora repone contribuciones del campo de la didáctica por parte de Susana Barco de Surghi (núm. 10, octubre de 1973) y de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (núm. 12, setiembre de 1974) que objetaron no sólo el pensamiento tecnocrático sino también las perspectivas crítico-reproductivistas del medio francés a fin de conformar propuestas educativas atentas a la realidad de los países dependientes. Luego, y siempre en el campo de la didáctica, Artieda analiza el artículo de la chilena Isabel Hernández aparecido en el núm. 12 (septiembre de 1974), dedicado a una cuestión frecuentemente postergada en los estudios pedagógicos: la educación entre pueblos indígenas. En línea con las reflexiones didácticas precedentes, aunque en adhesión a la perspectiva althusseriana (tan gravitante en el medio chileno), el capítulo muestra que Hernández elabora no solo un diagnóstico educativo sino también sugiere líneas de intervención. El capítulo de Artieda se articula tanto con la contribución de Nicolas Arata sobre el tratamiento de la cuestión latinoamericana por parte de la revista como con el texto de Hernán Amar, al mostrar los usos, polémicas y adaptaciones del estructuralismo y crítico-reproductivismo francés por parte de autoras situadas en el campo de la didáctica latinoamericana. El libro concluye con una contribución de Valeria Martínez del Sel, Sebastián Gómez y Victoria Orce en torno a la trama política, cultural y afectiva de la *RCE*. A partir de las entrevistas efectuadas a las y los protagonistas de la revista, el capítulo reconstruye la trastienda de la publicación. Se detiene en los inicios de la revista a manos de egresadas/as de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA así como también sobre su posterior alcance y expansión. La inclusión de las voces de quienes animaron la *RCE* es una contribución sumamente original

que permite advertir los avatares y el compromiso que implicó emprender este artefacto cultural tan complejo.

Mirados en su conjunto, los capítulos promueven una aproximación compleja sobre una revista que animó al campo educativo durante el primer lustro de los años 70. Las dimensiones y ventanas de análisis de la revista son necesariamente múltiples y heterogéneas. La *RCE* fue un proyecto ambicioso y pionero desarrollado en apenas cinco años que parecieron siglos. Sin buscar la exhaustividad, ni agotar los planos de análisis, el libro busca dialogar con los pocos y valiosos estudios precedentes y contribuir a la historia del campo educativo vernáculo, una historia susceptible de indagarse a través de las revistas culturales y pedagógicas de cada tiempo.

La lectura del libro podrá ser acompañada con el acceso libre al conjunto de los números. A partir de un esfuerzo mancomunado entre la FFyL-UBA y la Universidad Nacional de Quilmes, colocamos a disposición del público la edición facsimilar de la revista a través del siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1rP3nSeA0PGg536I6NURzy2qrx7Rto4C7>.

Por último, nos interesa resaltar que este libro se enmarca en la colección *Libros del IICE*, una línea de publicaciones que tiene por objetivo la construcción y circulación de conocimientos producidos en el ámbito de la universidad pública, propiciando aportes y reflexiones sobre diversos campos de saberes.

Estudio introductorio

Sebastián Gómez

“En el mundo están ocurriendo cosas increíbles”,
le decía el coronel Aureliano Buendía a Úrsula.

“Ahí mismo, al otro lado del río, hay toda
clase de aparatos mágicos, mientras nosotros
seguimos viviendo como los burros”

García Márquez, *Cien años de soledad*

En las últimas dos décadas se ha producido un desplazamiento en torno a las revistas culturales: de fuentes de las que extraer alguna referencia pasaron a ser consideradas empresas culturales relevantes en el debate y la legitimación político-cultural de un período. Paulatinamente, en el campo de la historia intelectual, las revistas culturales se han tornado objetos de estudio en sí mismas, modificando las investigaciones sobre el pensamiento de una época y sus intelectuales. Si bien es complejo trazar una definición taxativa sobre los lindes de una revista cultural, es posible sugerir que, a diferencia de las revistas académicas, científico-técnicas o los semanarios político-periodísticos, se trata de emprendimientos colectivos que postulan una agenda y una política cultural en el campo intelectual que adoptan la forma de un juego de alianzas y disputas con otras revistas por el reconocimiento, el prestigio y la legitimidad (Tarcus, 2020). La definición comprende a la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970-1975). Dirigida ininterrumpidamente por Juan Carlos Tedesco (1944-2017) y animada por jóvenes científicos de la educación o pedagogas, la revista buscó intervenir en el campo cultural y pedagógico y se volvió rápidamente en un punto de referencia para la teoría educativa

vernácula. En ese sentido, resulta una pieza de suma relevancia para indagar posiciones político-intelectuales de franjas intelectuales así como también las polémicas y avatares de la historia intelectual reciente del campo educativo.

El abordaje de las revistas culturales es complejo, entre otras razones, porque su vínculo con el campo cultural es sumamente dinámico. Al mismo tiempo que permanecen constituidas por una constelación de elementos políticos, culturales o estéticos, los artefactos culturales que son las revistas pretenden intervenir sobre ellos (Beigel, 2003). La edición regular enunciada, ya sea mensual, trimestral o cuatrimestral (aunque la frecuencia a menudo es alterada), le otorga una particular maleabilidad y adaptabilidad a las coyunturas sobre las que busca incidir. A su vez, las revistas culturales suponen estrategias político-teóricas que se dirimen no tanto en sus editoriales como en su sintaxis: disposición y contenidos de los textos, publicidades, alianzas institucionales, vínculos con otras revistas, entre tantos elementos. Dichas estrategias dibujan el doble carácter de la geografía cultural de las revistas, esto es, el espacio intelectual concreto donde se insertaron; y el espacio imaginario donde se ubicaron idealmente (Sarlo, 1992; Vigna, 2015).

Es posible situar a la *RCE*, en tanto iniciativa juvenil, al interior de la atmósfera política y cultural desatada por los movimientos políticos y culturales en torno a 1968 en distintas latitudes: Europa occidental (desde el Mayo francés hasta el *L'autunno caldo* italiano en el 69), al interior de la órbita soviética (la rebelde y antiburocrática Primavera de Praga), Estados Unidos con la amplia oposición a la guerra en Vietnam y América Latina (desde la trágica represión en Plaza de Tlatelolco del movimiento estudiantil mexicano hasta las *Marchas de los mil* por las calles de Río de Janeiro). En Argentina, la irrupción del Cordobazo en mayo del 69 (que será seguido por otras revueltas populares en provincias

tales como Rosario, Mendoza, Tucumán o Corrientes) constituirá un punto de inflexión en el devenir de las luchas sociales y estudiantiles como también para la estabilidad del régimen militar (1966-1973). Aún con su heterogeneidad, los movimientos de 1968 contribuyeron a modificar los contornos de la teoría crítica, inauguraron la indagación de nuevas temáticas (como las concretas dinámicas del poder, de la ideología, del Estado o del propio sistema educativo en las sociedades capitalistas) y situaron a la juventud como un actor político privilegiado. Es posible advertir algunos de estos procesos desde mediados de los años cincuenta, pero en torno a 1968 encontraron una sensible expansión.

En Argentina, el golpe de Estado en 1966 y la intervención de las universidades en julio de ese año tuvieron consecuencias graves para la Universidad de Buenos Aires (UBA), en especial en dos de sus unidades académicas: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Facultad de Ciencias Exactas. Ambas vieron desmantelados sus equipos docentes, de investigación y extensión. Percibidas como un “nido de rebeldes comunistas” (Unzué, 2020), sufrieron una brutal intervención y censura (Buchbinder, 1997, 2005; Califa y Millán, 2016; Manzano, 2018). La dictadura pretendía clausurar el compromiso político y las novedades de la teoría crítica que circulaban por ellas. Ante este escenario, y en paralelo o con inmediata posterioridad a los procesos abiertos en torno al 68, comenzarán a editarse en el ámbito porteño una serie de revistas dinamizadas por jóvenes provenientes o vinculados a la FFyL de la UBA: *Antropología del 3° Mundo* (1968-1973), *Los Libros* (1969-1976), *Revista Argentina de Psicología* (1969-2002) y *Envido* (1970-1973).¹ Algunas de

1 Aunque animados por egresados/as a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEN), también en esta estela de revistas podría ubicarse *Ciencia Nueva* (1970-1974). Para un estudio sobre esta, ver Faierman (2018).

ellas, puntualmente *Antropología del 3° Mundo y Envido*, encontraron articulaciones con el movimiento contestatario de las Cátedras Nacionales en la carrera de Sociología de la Facultad.² De igual modo, la conformación y derroteros de estas revistas estuvieron marcados por vínculos flexibles y, en algunas casos, de franca oposición con las intervenidas instituciones académicas. En este sentido, las revistas oficiaron como formaciones (Williams, 1977), es decir, como espacios de agregación de jóvenes que no encontraban otros canales institucionales de expresión.³ Entre los propósitos de las revistas mencionadas es posible advertir la circulación de las novedades políticas o culturales que la dictadura obturaba. Tal propósito también animó la fundación de la *RCE* por parte de recientes egresadas y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. En el editorial de su primer número (abril de 1970), la revista anunciaba las razones de su nacimiento:

Los motivos que impulsaron a quienes conjugaron sus esfuerzos para hacer realidad este proyecto pueden reducirse a uno solo: el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones y sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas. No debe esperarse, por lo tanto, que la revista mantenga una línea teórica definida, ni debe asombrar que en un mismo número aparezcan expuestas teorías diferentes sobre el mismo problema.

2 Para un análisis de la experiencia de las Cátedras Nacionales, ver Friedemann (2015).

3 En esta tónica, también es posible situar la fundación, en octubre de 1969, de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).

El propio nombre es doblemente sugestivo: *Revista de Ciencias de la Educación*. Primero, denotaba la audacia juvenil: la revista se proponía ocupar el conjunto del espacio educativo. Los y las jóvenes de la publicación pretendían cubrir todas las aristas de las Ciencias de la Educación: desde la psicopedagogía a la historia de la educación, pasando por la filosofía de la educación, la sociología de la educación o la tecnología educativa. No existía otra publicación semejante en el campo pedagógico local.⁴ Precisamente por este afán, la publicación asumió la forma de revista-libro que, en contraste con la revista-periódico, no reclamaba una urgencia en su lectura y frecuentemente se atesoraba como un libro por parte de sus lectoras y lectores. Segundo, la impronta modernizadora: *Revista de Ciencias de la Educación*. Trasuntaba huellas científicas, es decir, la revista proseguía el legado fundacional y renovador de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, creada en mayo de 1957 que reconvirtió la anterior carrera de Pedagogía (1936-1957). La orientación de la carrera, en contraposición al período predominantemente humanista y antipositivista (1936-1957), jerarquizó el enfoque científico y, por ende, la observación y el trabajo empírico. Tal enfoque ganó ascendencia cuando Gilda Romero Brest se hizo cargo de la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación en 1962, en reemplazo del recientemente fallecido Juan Mantovani. En articulación con otras figuras de suma relevancia en la FFyL de la UBA, como Gino Germani o José Luis Romero, Gilda Romero buscó dotar a la carrera de Ciencias de la Educación de un perfil científico y profesional. Pero la intervención universitaria en 1966, con las consiguientes renunciadas masivas, su reemplazo por

4 Recién en 1974, aparecerá la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, dirigida por Jorge Luis Zanotti, mientras que *Perspectiva Universitaria Argentina* comenzará a editarse en 1976.

sectores afines al régimen y a la derecha católica, trastocó el escenario. Gilda Romero Brest y su grupo encontrarán refugio en el Centro de Investigaciones de Ciencias de la Educación (CICE) – Instituto Torcuato Di Tella (Suasnábar, 2004). En este sentido, la *RCE* se opondrá a los sectores católicos conservadores que pasaron a dirigir el Departamento de Ciencias de la Educación y desplazaron a buena parte de los equipos docentes. Pero también el nombre suponía una disputa con el grupo comandado por Gilda Romero Brest, pionero en el ámbito local en desarrollar una perspectiva científica del fenómeno educativo. Así, la *RCE* estuvo animada por conflictos intergeneracionales, es decir, entre jóvenes que pretendían disputar el monopolio y prestigio del campo educativo detentado por la tecnocracia educativa de orientación cristiana o los liberales modernizadores. La audacia no era menor, si tenemos presente además que estos jóvenes constituían, en su gran mayoría, la primera generación universitaria de sus familias. En definitiva, la revista se erigía como una instancia de legitimación a la vez horizontal y vertical: entre pares y “contra” los mayores. De todas maneras, tal conflicto generacional no resultó lineal: figuras “mayores” del campo educativo, tales como Gregorio Weinberg o Ricardo Nassif, acompañaron las iniciativas de estos “recién llegados” (Bourdieu, 1991) al campo educativo.⁵

Es posible advertir la voluntad de la *RCE* por colocar en diálogo a la teoría educativa con las novedades de la época en su propia organización: secciones dedicadas a la reseña de libros, propaganda de bibliografía actualizada, congresos y eventos científicos, o bien entrevistas (un apartado inaugurado en el núm. 9, mayo de 1973) a especialistas,

5 Para un análisis de la trayectoria y contribuciones de Gregorio Weinberg, ver las presentaciones de Arata, Dussel y Pineau en Weinberg (2020).

funcionarios del área de educación o reconocidos pedagogos (como Paulo Freire). Así permanecía atenta a las novedades del campo educativo y buscaba mostrarse como caja de resonancia de los debates y las elaboraciones pedagógicas. También la circulación y traducción de artículos de escritores extranjeros, especialmente provenientes de América Latina, Francia o Italia, denotaban la audacia e importancia del proyecto para el espacio pedagógico.⁶ Como otras revistas del período, la *RCE* se constituyó como una instancia privilegiada en la mediación de ideas foráneas, frecuentemente desconocidas en el medio local. En algunas ocasiones significó, incluso, la primera difusión en el medio local de un autor: como cuando tradujo el artículo del francés Jean Claude Passeron incluido en el núm. 8 (agosto de 1972) (Amar, 2016). En ciertas ocasiones, la traducción se realizaba con el consentimiento y generosidad de los/as autores/as, pero en otras sin solicitar permiso alguno, lo que denotaba también la audacia del proyecto. Aunque en todos los números la publicación buscó jerarquizar las contribuciones locales, lo cierto es que esta apuesta por la traducción signó el periplo completo de la revista y fue una de las razones de su continuo crecimiento. Con una tirada de entre tres y cuatro mil ejemplares, sus números se agotaban rápidamente. Leída fundamentalmente por la comunidad educativa de las carreras de Ciencias de la Educación

6 Ya desde los primeros números, la *RCE* incluyó textos de especialistas extranjeros provenientes de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación que tuvieron lugar en el Teatro Municipal General San Martín entre el 3 y 8 de agosto de 1970 en la Ciudad de Buenos Aires y contaron con la presencia de especialistas de varios países. Patrocinadas por la Asociación Adriano Olivetti y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las jornadas se realizaron bajo el lema "El cambio educativo en la década del 70". Los trabajos fueron publicados al año siguiente por ediciones Culturales Olivetti en cinco tomos. Pero con antelación a esta publicación, la *RCE* tradujo y puso a disposición algunas de las intervenciones provenientes de autores extranjeros como Vaizey, Latapi, Filloux (número 3, octubre 1970) o Hunsén (número 4, marzo 1971).

o Pedagogía, algunos de sus artículos llegaron a incluirse como bibliografía obligatoria de las asignaturas.

La *RCE* salió a la luz en abril de 1970 con Tedesco como director y con un Consejo de redacción conformado por un elenco juvenil de egresadas y egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA: Román Domínguez, Nélide García, Margarita Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Vainstein. Aunque sólo Nélide García persistió hasta el cierre, el Consejo, que progresivamente incorporó graduadas y graduados de otras universidades, operó como un verdadero espacio de sociabilidad intelectual y sedimentó una identidad colectiva. La revista, además, nació asociada al Instituto de Relaciones Internacionales (ILARI), donde trabajaba Tedesco desde 1968.⁷ Por ello, Montevideo 666 era el sitio indicado para enviar correspondencias, giros o solicitar suscripciones. Creado en Ginebra en el año 1966, el ILARI respondía al proyecto del Congress for Cultural Freedom (Congreso por la Libertad de la Cultura, CLC) fundado en Berlín a mediados de 1950 y con sede en París. En el marco de la segunda posguerra, el propósito central del CLC era compensar, dentro de los conflictivos enfrentamientos político-ideológicos de la Guerra Fría, las intervenciones del bloque soviético. Una de las principales figuras del ILARI fue el periodista anarquista belga exiliado en América latina después de la Guerra civil española: Louis Mercier Vega. En este sentido, ciertas expresiones locales del CLC se situaron a su izquierda: un firme anticomunismo pero desde posiciones tributarias del anarquismo, del socialismo y también del troskismo. Como parte de las acciones del CLC, Vega asumió la orientación del ILARI en 1966 (Janello, 2012, 2013). En nuestro país, jóvenes camadas

7 Sobre la trayectoria y los perfiles políticos-ideológicos de Juan Carlos Tedesco, puede consultarse: Ruiz, 2015; Amar, 2016; Pulfer, 2017; Dussel, 2018; Gómez, 2020.

se hicieron cargo de las sedes del ILARI. Tal fue el caso de Tedesco, al frente de la dirección de la sección de Ciencias Sociales del Instituto en Buenos Aires desde 1968 hasta su cierre en 1973.

El ILARI contaba con una red revisteril: las más conocidas fueron *Aportes* (París, 1966-1972, de perfil sociológico, se editaba en español, francés e inglés) y *Mundo Nuevo* (París / Buenos Aires, 1966-1971, abocada a la cultura general), pero también existieron otras como la revista uruguaya *Temas* (1965-1968) o la propia *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975). El Instituto acompañó a la *RCE*, pero dejó amplios márgenes de libertad para que Tedesco decida sobre los destinos, contenidos e integrantes. El ILARI le ofreció al director no sólo una oportunidad para profesionalizar sus prácticas de investigación,⁸ sino también un espacio desde donde establecer múltiples contactos nacionales e internacionales. El vínculo entre la *RCE* y el ILARI persistió hasta el núm. 4 (marzo de 1971). En el núm. 5 (julio de 1971) la publicación, que nunca persiguió fines comerciales o lucrativos, anunció la meta de cualquier revista cultural: su autofinanciamiento. En aquel número, la editorial aseguraba:

La receptividad con la cual contamos hasta ahora, unida al compromiso militante de los que animan la edición de la revista, nos permite iniciar un periodo en el cual la autonomía financiera no sea una utopía irrealizable sino una realidad concreta.

8 El instituto apoyará las tareas de investigación de Tedesco que darán lugar a su clásico libro *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900)*, publicado en 1970. Recientemente, la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) reeditó el libro (incluyendo estudios de Tedesco hasta 1955) junto con un prólogo colectivo donde participaron distintas generaciones.

Tal autonomía significó también mudar la dirección de la revista: el departamento de Gerardo Sánchez, ubicado en la Avenida Caseros 2307, en la localidad porteña de Parque Patricios, oficiaba ahora como sede. Recién en el número 7 (abril de 1972), la revista consiguió otro lugar de funcionamiento: la cooperativa Escuela Mundo Nuevo, fundada a principios de aquel año con la pretensión de renovar las prácticas escolares. Esta nueva asociación, aseguraba la editorial núm. 7, se basaba no en cuestiones comerciales o financieras sino en “una comunidad de principios frente a los problemas educativos actuales”. La cooperativa Mundo Nuevo, ubicada en Cuba 1940 en el barrio porteño de Belgrano, fue la nueva dirección de la *RCE* hasta su ocaso.

La estética de la publicación se conservó en sus catorce números. Cada número tenía un color distinto, sin imágenes en la tapa y con una estructura homogénea: siempre el título de la publicación en el centro y, por debajo, la presentación de los trabajos de los articulistas a modo de índice. El único cambio estético significativo ocurrió en el último número doble (enero-septiembre de 1975), publicado en asociación con la editorial rosarina Axis, que respondía al proyecto de la Biblioteca Vigil, cuando el formato se volvió ligeramente más pequeño.⁹ Tal vez la estética de la *RCE* se debiera al afán por imitar el diseño y formato de otras revistas existentes, concretamente aquellas promovidas por ILARI como *Nuevo Mundo* y *Aportes*, que denotaban un perfil científico. Como otras publicaciones de la época, la *RCE* se asumió en clave militante. Los/as editores/as y colaboradores/as escribían, revisaban o traducían textos al tiempo que armaban y distribuían paquetes con ejemplares en las librerías y quioscos. Con una frecuencia aproximadamente trimestral, el esfuerzo no era menor.

9 Para una reconstrucción de la historia de la biblioteca Vigil (1933-1981), ver García (2014).

Si bien es complejo determinar etapas en las revistas culturales, tal vez un criterio oportuno sea atender a la estrategia político-editorial de la *RCE*, sus modos de insertarse en las aporías del período y su dinámica interna. En esta clave, sería posible identificar tres momentos: a) desde su inicio (abril de 1970) hasta el número 4 (marzo de 1971); b) desde el número 5 (julio de 1971) hasta el número 8 (agosto de 1972); desde el número siguiente (mayo de 1973) hasta su ocaso (enero/septiembre 1975).

En primer momento, que comprende los primeros cuatro números, la revista se publicó en asociación al ILARI y estuvo animada por el propósito de pluralizar el debate educativo, tal como sugería el editorial de apertura. Se trataba básicamente de difundir contribuciones con un nivel académico adecuado y capaces de promover la discusión educativa obturada por la dictadura militar. Sin embargo, a partir del número 5 (julio de 1971) la revista declaró su autofinanciamiento, se desprendió del ILARI y comenzó, paulatinamente, a ocupar un lugar más específico en el campo educativo, esto es, como un punto de referencia de la crítica pedagógica. La difusión y el empleo de nuevos marcos teóricos críticos que comenzaban a circular se volvió una característica. La pretendida neutralidad y el rechazo de la asunción de una línea teórica (tal y como aseguraba la primera editorial), se desandaba taxativamente, en pos de ocupar una posición pedagógica marcadamente crítica del orden socio-educativo. Desde el número 5 (julio 1971) se advierte la gravitación de marcos teóricos críticos que continuará en el número 6 y se volverá notorio en el número 7 (abril de 1972) con la puesta en circulación de los postulados educativos de Ivan Illich y el empleo frecuente de corrientes marxistas (básicamente, el estructuralismo althusseriano o, en menor medida, del crítico reproductivismo francés: Baudelot, R. Establet, N. Poulantzas o P.

Bourdieu) para develar la trama ideológica del aparato escolar; para elucidar, en definitiva, la dominación clasista en el plano educativo. Este enfoque continuó hasta el número 9 (mayo de 1973) que se publicó simultáneamente con la asunción del gobierno por parte de Héctor Cámpora en mayo de 1973. Las exigencias cambiaron y la revista comenzó a transitar su tercera y última etapa: se trataba ahora de traducir la radicalidad pedagógica en propuestas concretas. Es decir, continuaba la perspectiva crítica sobre los problemas educativos, pero ahora se añadía la preocupación por vertebrar líneas de intervención. Tal giro puede advertirse en la inclusión en el núm. 9 de un documento del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista (pp. 46-48) y una entrevista al dr. Carlos Paldao, coordinador técnico del Plan de Educación Permanente a cargo de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) y de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) (pp. 58-61). A su vez, el núm. 10 (octubre de 1973) estará dedicado a debatir críticamente las propuestas político-pedagógicas de Iván Illich y Paulo Freire. Aunque la coyuntura paulatinamente fue dejando cada vez menos espacio para la crítica pedagógica y, menos aún, para la elaboración de propuestas disruptivas, la *RCE* intentó conservar este lugar en el campo educativo hasta su ocaso.

Presumiblemente, los diferentes momentos delimitados responden en buena medida a la modulación de la revista por parte de su director: “Una revista puede tener una vida colectiva, pero su alma permanece siempre individual” (Julliard, 1987: 5). Comprometido cabalmente con el proyecto, no sería desacertado sugerir que el propio Tedesco resultó decisivo en la adaptación de la revista a los movimientos de las coyunturas. A su vez, las incorporaciones al *staff* de la *RCE* respondieron en buena medida a las amistades, vínculos o redes tejidas por el director. Como en otras

revistas culturales, la incorporación se basó en consensos lábiles, es decir, operó por aproximaciones generacionales, trayectos compartidos o empatías afectivas antes que por la adhesión a un programa específico. A partir del número 7 se registra una sensible expansión del consejo que por primera vez rebasó los límites de la universidad porteña: además de Guillermo García (que provenía de la UBA y en el último número aparecerá como “subdirector”), se incorporaron Julia Silber (por la Universidad Nacional de La Plata) y María Clotilde Yapur (por la Universidad Nacional de Tucumán).¹⁰ En el núm. 9 (mayo de 1973) se sumaron al Consejo de redacción jóvenes graduadas de Ciencias de la Educación o Pedagogía provenientes de otras universidades: Nora Godoy (Universidad Nacional de Salta), Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo (Universidad Nacional de Córdoba).¹¹ Las razones de la ampliación del consejo se fundaban en las exigencias de un crecimiento cuantitativo y cualitativo nacional de la revista, que se había convertido, según la editorial del núm. 7, en la expresión “más representativa de los sectores comprometidos en un análisis crítico de los problemas educacionales contemporáneos”. Si bien resulta impropio derivar de la unidad intelectual y estética de la revista una homogeneidad doctrinaria o ideológica (Altamirano y Sarlo, 1983), la confluencia de estos jóvenes en la *RCE* daba cuenta de cierta sensibilidad

10 Del Consejo de redacción inicial, constituido por egresados y egresadas de la UBA, Román A. Domínguez permaneció sólo hasta el núm. 3 (octubre de 1970), Nilda Vainstein hasta el 6 (noviembre de 1971), Margarita Rotger hasta el 8 (agosto de 1972) y Gerardo Sánchez hasta el 11 (abril de 1974). Otras/os egresadas/os de la UBA que se incorporaron al *staff* son: Roberto Gargiulo en el núm. 5 (julio de 1971), que acompañará a la publicación hasta el 12 (setiembre de 1974); Mirtha Antabi en el 12 y Luz Chapori en el último número doble 13/14 (enero/setiembre de 1975).

11 A través del estudio de Coria (2015) sobre franjas de pedagogas y pedagogos de la Universidad Nacional de Córdoba (1955-1976), es posible reconstruir rasgos de la trayectoria de Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo.

compartida con el director de la revista en torno al modo de abordar las cuestiones educativas.

También la influencia de Tedesco se observa en los denominados “canjes”, es decir, en la recíproca disponibilidad entre revistas o instituciones del período para publicitarse mutuamente. Tales canjes eran un modo de construir no sólo redes sino también un lugar específico en el campo cultural; un modo, en definitiva, de establecer exclusiones implícitas y afinidades explícitas. Entre las páginas de la *RCE* es frecuente la publicidad de revistas nacionales que coincidían en analizar críticamente los problemas contemporáneos, como *Los Libros* o la *Revista Argentina de Psicología*. Pero la estructuración de afinidades no era sólo nacional; con frecuencia se advierte también la difusión de revistas latinoamericanas; además de aquellas promovidas por el ILARI, como *Aportes* o *Mundo Nuevo*, es posible encontrar otras como *Revista del Centro de Estudio Educativo* (México), *Revista Paraguaya de Sociología* (del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos), *Revista Latinoamericana de Ciencia Política* (promovida por FLACSO) o *Comunicación y Cultura* (publicada en Chile y en la Argentina). En momentos en que la cuestión del tercer mundo era ampliamente evocada en la trama política-teórica, tal sensibilidad por el registro nacional y latinoamericano constituyó otro rasgo de la *RCE*. Se trataba de transitar una tensión recurrente en el período: elaborar una crítica pedagógica que, aún atenta a los insumos y contribuciones teóricas extranjeras, no reprodujera la dependencia cultural. Al tener como destino la comunidad educativa, la *RCE* también hizo propaganda de instituciones (como la Escuela Mundo Nuevo), editoriales (destinadas al ámbito pedagógico) o servicios educativos (apoyo escolar, orientación vocacional, seminarios de formación docente o cursos de idiomas brindados por profesionales).

Se trataba así de tejer afinidades y mostrarse como espacio de mediación de demandas educativas.

La *RCE* llegó a su ocaso hacia fines de 1975. La intervención y restauración conservadora sobre las universidades públicas promovidas por el nacionalista católico Oscar Ivanissevich a mediados de 1974, las operaciones sangrientas de la Triple A y la creciente censura fueron acortando sus posibilidades de circulación. Tragedias de la historia, la última aparición se concibió como el inicio de un nuevo momento: suponía el salto de un trabajo predominante artesanal a uno profesional. La revista comenzaba a salir bajo un acuerdo con la Editorial Axis de la ciudad de Rosario, que prometía dotarla de un alcance y regularidad inéditos. Sin embargo, este momento fue tan esperado como efímero. En medio de una situación en la que la revista se volvía aún más necesaria, acaeció el intempestivo cierre y su desaparición. El golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976 ahondó aun más el escenario represivo y la revista sufrió una doble diáspora. En primer lugar, algunos miembros del consejo se vieron compelidos al exilio, ya fuera interno (como en el caso del director, que encontró refugio en organismos internacionales) o externo (algunos de los destinos fueron México, Barcelona o Venezuela). La solidaridad y amistad tejida en torno a la *RCE* resultó decisiva para que algunos miembros de la revista sortearan la creciente represión y lograran salir del país. Más allá que aún en el exilio externo los contactos entre las y los animadores de la revista continuaron, lo cierto es que la dictadura alteró sensiblemente la trama tejida en torno a la publicación. En segundo lugar, se produjo una diáspora de los propios números de la revista que debieron ser quemados u ocultados, o que se perdieron entre las urgencias del exilio. La edición facsimilar que hemos realizado de la revista y ponemos a disposición en este libro ha sido un trabajo de gran

complejidad, ya que los números estaban desperdigados, producto de las tragedias de nuestra historia reciente.

Tal vez el trágico destino de la *RCE*, exija pensar, parafraseando a Walter Benjamin (1940 [2007]), su historia a contrapelo. No se trata pues de evocarla en clave de una mera reconstrucción del pasado, sino de apoderarse de ella tal como relumbra en un instante de peligro; en el instante anterior a resultar vencida. Ante la capa de olvido que las fuerzas dominantes impusieron a un sin número de experiencias educativas de los años sesenta y setenta, volver a ellas no sólo contribuye a reponer el itinerario de la pedagogía crítica sino también a dotar de vitalidad el proyecto emancipatorio que requiere del asiduo y complejo diálogo del presente con su pasado.

Bibliografía

- AAVV (1971). *Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Educación y Economía*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti.
- Amar, H. (2016). *Bourdieu en el campo educativo argentino*. Buenos Aires, Biblos.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Benjamin, W. (2007 [1940]). *Sobre el concepto de historia. Tesis y fragmentos*. Buenos Aires, Piedras de Papel.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, Eudeba.
- . (2005). *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Califa, J. y Millán, M. (2016). El movimiento estudiantil como objetivo de la represión. Un estudio del caso de la UBA entre 1966 y 1976. En *PolHis*, núm. 16.
- Coria, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2018). Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo: Reflexiones sobre un recorrido intelectual. En *Revista del IICE*, núm. 43, pp. 39-52.
- Faierman, F. (2018). *Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN-UBA, 1970-1974)*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Friedemann, S. (2015). *La Universidad nacional y popular de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- García, N. (2014). *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Gómez, S. (2020). Los años de formación de Juan Carlos Tedesco. Su trayectoria política y académica durante las décadas de los años 50 y 60. En *Páginas (Rosario): Revista Digital de la Escuela de Historia*, vol. 12, núm. 30, p. 5.

- Janello, K. (2012). El Congreso por la Libertad de la Cultura de Europa a Latinoamérica: El caso chileno y la disputa por las "ideas fuerza" de la Guerra Fría. En *Izquierdas*, núm. 14, pp. 14-52.
- Janello, K. (2013). El Boom latinoamericano y la Guerra Fría cultural. Nuevas aportaciones a la gestación de la revista "Mundo Nuevo". En *Ipotesi*, núm. 17, pp. 115-133.
- Julliard, J. (1987). Le monde des revues au début du siècle. Introduction. En *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle (Cahiers Georges Sorel)*, vol. 5, núm 1, pp. 3-9.
- Manzano, V. (2018). *La era de la juventud en Argentina*. Buenos Aires, FCE.
- Pulfer, D. (2018). Juan Carlos Tedesco (1944-2017) – In Memoriam. En *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 18, núm. 1.
- Ruiz, G. (2015). Los aportes de Juan Carlos Tedesco al campo de la historia y la política de la educación argentina. En Arata, N. y Ayuso, L. (eds.), *La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Historia de la Educación Argentina.
- Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. En *América. Cahiers du criccal*, vol. 9, núm. 1, pp. 9-16.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955–1976)*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.
- Tarcus, H. (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Buenos Aires, Cedinci.
- Unzué, M. (2020). *Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani / CLACSO.
- Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, CLACSO / UNIPE.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península.

Juan Carlos Tedesco y la historia de la educación en la *Revista de Ciencias de la Educación*

Darío Pulfer¹

Introducción

La *Revista de Ciencias de la Educación*² constituye la primera publicación que se configura como espacio especializado en el área, incluyendo temáticas relacionadas a la psicología educativa, la psicopedagogía, la sociología de la educación, el análisis de políticas educativas y la historia de la educación, una disciplina con escasa renovación conceptual y producción hasta ese entonces.

Los temas vinculados a la historia de la educación argentina así como las consideraciones conceptuales orientadas a su actualización, los aportes para la inclusión de problemáticas socio-educativas en ese ámbito y los comentarios bibliográficos van a aparecer desde el inicio en la *Revista de Ciencias de la Educación*.

En cuanto a contenidos asociados a esta cuestión, aparece una aproximación histórica al Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA (Carbone de Palma, 1970), un análisis del período del peronismo clásico desde la ideología (Silber, 1972) y un estudio sobre el movimiento positivista pedagógico en el país (Tedesco, 1972).

-
- 1 Docente e investigador UNIPE. Director de la Colección Ideas en la Educación Argentina de UNIPE Editorial Universitaria.
 - 2 En adelante *RCE*. Salió a lo largo de catorce entregas, entre los años 1970-1975, en forma paralela a otras publicaciones como *Aportes*, *Los libros* o la mexicana *Revista del Centro de Estudios Educativos*, con las que se vincula.

Las consideraciones conceptuales aparecen al analizar el “papel de la historia en el marco científico de la educación” (Gueventter, 1970) y en la “estructura e historia en el análisis del fenómeno de la educación” (Seeligmann de Gramajo, 1972).

En cuanto a aportes para el análisis histórico estructural, pueden visualizarse una nota referida al “desarrollo, educación y ocupaciones técnicas” (Graciarena, 1971) y en textos referidos a la “democratización” (Passeron, 1972) y en el lugar de la dimensión ideológica en los textos escolares (Roncagliolo, 1972) y en la misma escuela (Vasconi, 1973).

Las críticas bibliográficas de materiales referidos a la historia educacional jalonan la salida de la revista tomando diferentes materiales.³ Estas menciones, sin ser exhaustivas, muestran el peso relativo que esta problemática va ganando en el desarrollo de los contenidos de la Revista. Esa inclusión se explica si tenemos en cuenta que el director de esa empresa intelectual, Juan Carlos Tedesco, ocupaba una cátedra de Historia de la Educación Argentina en la Universidad Nacional de La Plata, y poco después publicaría un libro que habría de tener importantes repercusiones en ese espacio, al tiempo que seguía elaborando materiales referidos a otros períodos del pasado.

Nos interesa reconstruir las intervenciones en esta materia de Tedesco a lo largo de los números de la *RCE*. Se trata de una cuestión aún no considerada de manera sistemática en los estudios que abordan su trayectoria. En ese análisis, intentamos retomar la ubicación del autor en el ámbito universitario, la relación con el programa de trabajo en su

3 Entre otras reseñas críticas pueden hallarse la que hizo Tedesco de *Los krausistas argentinos* de Arturo Roig (México, José M. Cajica, 1969) en *RCE*, núm. 4, marzo de 1971; también la de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de María González de Grosso en *RCE*, núm. 4, marzo de 1971, pp. 60 y ss., y la realizada por Gerardo Sánchez sobre *Bases constitucionales de la educación argentina* de Héctor Bravo en *RCE*, núm. 8, agosto de 1972, pp. 63-64.

materia, sus producciones y su proyección en el espacio intelectual del momento mientras buscaba fundar una nueva manera de hacer historia de la educación en el país.

Contexto

Juan Carlos Tedesco fue invitado a incorporarse al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a través de quien era su director a inicios de los años setenta, Norberto Fernández Lamarra.

En el contexto del gobierno militar de la denominada “Revolución Argentina”, la situación de la Universidad Nacional de la Plata resultaba atípica, ya que el claustro de profesores había impugnado ante las autoridades impuestas y la justicia la intervención del gobierno, logrando una normalización conforme al estatuto universitario.

Así fue electo Fernández Lamarra al frente del departamento, impulsando la incorporación de perspectivas renovadas a la formación. Con un nuevo plan de estudios se incorporaba la materia Historia de la Educación Argentina y Americana. Fue ofrecida a Gregorio Weinberg, quien por razones laborales no pudo asumirla y sugirió al joven Juan Carlos Tedesco, a quien había editado y prologado en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Fernández Lamarra, 2020).⁴ En ese ámbito desarrollan dos proyectos de investigación asociados a la historia educativa argentina: uno referidos a los textos escolares (1900-1955) y otro vinculado a la historia educacional reciente (1940-1970), de los que extraen importantes insumos para sus intervenciones y producciones.

4 Para un análisis más global del contexto platense ver Southwell (2018).

Poco tiempo antes, Tedesco y un grupo de colegas lanzan la *Revista de Ciencias de la Educación* con un motivo central: “el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones y sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas” (núm. 1, 1970: 1).

No aparece una mención explícita al campo de la historia de la educación, pero teniendo en cuenta la ubicación y antecedentes del principal promotor del medio, no resulta casual la inclusión de la problemática.

Intervenciones

En la cuarta entrega de la *RCE*, Juan C. Tedesco realiza un comentario crítico sobre el libro de Arturo Roig en torno al krausismo argentino (núm. 4, 1971: 56-57). Considera que viene a cubrir un “espacio vacío” en la historia de las “ideas”, con un “avance capital en el conocimiento de la historia argentina”. Le atribuye un carácter descriptivo, aferrado al desarrollo histórico. Señala que la aproximación de Roig establece notas sobre el movimiento (eticismo, cierto nacionalismo, vocación social) y su incidencia en distintos campos (jurídico, político, educacional). En lo que a Tedesco le interesa, la historia educacional, ve importantes aportes para clarificar posiciones con respecto a ciertos autores. En particular, destaca la presencia del krausismo en Pedro Scalabrini, proyectado en Carlos Vergara, lo que lo desmarca de las caracterizaciones que los ubican como representantes del positivismo pedagógico.⁵ Subraya,

5 El dardo va dirigido al libro *Educación y futuro* de Gustavo Cirigliano. Tanto en su libro *Educación y sociedad en la Argentina* de 1970 como en reseñas críticas venía confrontando con esa manera

además, como aporte del autor la identificación de las proyecciones de ese pensamiento en aportes de tipo metodológico-didácticos, iniciados por Scalabrini y encarnados decididamente en Vergara, que, en la lectura de Tedesco, “constituyen lo más rescatable y fecundo del aporte krausista” (1971a). El crítico visualiza que la obra de Roig aporta en el sentido de postular al krausismo como perspectiva alternativa a la vigente en el Estado argentino, señalando la dimensión social del pensamiento de Vergara y su relación con el radicalismo. Todo ello en el marco de la historia de las ideas, enfoque que Tedesco juzga insuficiente y subraya que esa perspectiva debe ser complementada por “estudios de los aspectos socio-económico concretos de la sociedad argentina de la época” (1971a).⁶

En esa misma entrega, María E. González de Grosso reseña el libro de Tedesco titulado *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* publicado en septiembre del año anterior. Desde el inicio, relaciona pasado y presente, señalando la importancia de conocer la génesis del sistema educativo argentino para comprender la “Reforma educativa” de esos días. Luego señala la existencia de los “escasos trabajos que se han publicado sobre historia de la educación argentina” (1971: 60). Luego de señalar a Juan P. Ramos, Urbano Díaz, Abel Cháneton, Juan Probst, Evaristo Iglesias y H. Solari plantea que tienen un “defecto común”: “presentan a la educación como una variable absolutamente aislada, sin aparentes relaciones con el resto de la estructura social, económica, política-ideológica, etc. de la que forma parte” (1971: 60). Ese diagnóstico la conduce a la afirmación siguiente: “el de Tedesco es el primer trabajo elaborado con

de ver el pasado educacional argentino.

- 6 Es probable que estas lecturas y comentarios hayan llevado a Tedesco a redactar el texto “Oligarquía, clase media y educación en Argentina”, publicado por vez primera en *Aportes*, núm. 21, julio 1971, p. 118-147.

un criterio metodológico de historia socio-económica sin desvirtuar el proceso educativo en sí mismo, es decir, sin perder de vista que lo que se trata de interpretar es la educación” (1971: 60). Luego subraya que el trabajo se orienta a enfatizar la función política cumplida por la educación en el marco de su institucionalización, organizada por los sectores dirigentes. Subraya que si bien se centra en las décadas 1880-1900 trabaja los antecedentes coloniales y se proyecta hacia el movimiento radical. Consigna que sigue un criterio temático, no cronológico. Destaca que muestra, con el uso de adecuadas fuentes, que el sistema educativo fue configurado según “los objetivos político-económicos de los sectores gobernantes” (1971: 60). Compara la evolución de las clases en países industriales y en Argentina, señalando que en los primeros la educación siguió la demanda de grupos sociales nuevos y en el caso argentino las clases medias surgidas del crecimiento demográfico y la urbanización, pujaron por mantener la “estructura que los liberales del 80 había dado al sistema escolar” (1971: 60). Trae citas textuales del libro analizado para afirmar que la hipótesis central del trabajo es afirmar la función política y no económica que cumplió el sistema educativo. Señala que el siglo XIX buscó afirmar un tipo pedagógico que imponía como derecho de todo hombre el de la educación para consolidar un sistema de gobierno representativo republicano, que dependía de la “educación del soberano”. Destaca el papel de la educación en el control social en la “acción política educativa del Estado como una manifestación ideológica de la Oligarquía Paternalista del 80” (1971: 60).⁷ De allí deriva la tendencia al manejo institucional de ese instrumento, explicando así los conflictos con la Iglesia. Pasa a analizar,

7 Recordemos que esa categorización responde a Pérez Amuchastegui, J. A. (1964). *Mentalidades argentinas*. Buenos Aires, Eudeba, libro no incluido en la bibliografía de la edición de Pannedille.

luego, el papel de los colegios nacionales, su función preparatoria de la elite dirigente que asumiera la conducción política del país, unificando en base a un mismo curriculum esa formación y habilitando la formación superior, básicamente las carreras tradicionales de abogacía y medicina. Ante el crecimiento de los sectores medios que presionan por ser incluidos en esa estructura, la elite tiene dos caminos: bloquear el ingreso o diversificar las formaciones. En la década de 1890 explora esta segunda alternativa, sin éxito definitivo. El texto se extiende en el tiempo y habla del proyecto de Saavedra Lamas, que tendría el mismo objetivo. Vuelve, entonces, al inicio del artículo conectando con el presente y dice: “el mismo que actualmente se rescata y reelabora y que sirve como base para llevar a cabo una parte –la más publicitada al menos, de la Reforma educacional” (1971: 61). Recuerda la suspensión aplicada a ese proyecto por Yrigoyen, sosteniendo que los sectores medios seguían reivindicando la movilidad social que permitía el viejo esquema, permitiendo acceder a “compartir el poder político” (1971: 62). La oligarquía, por el contrario, buscaba la diversificación para desviar a los nuevos sectores del desempeño de las funciones políticas superiores.

Conviene citar de manera textual y extensa el comentario, porque apunta al interés central de quien lo realiza:

Como creemos que la investigación histórica debe reconstruir la realidad pasada desde el presente, es decir, estudiar el *pasado del presente* y no el pasado como dimensión aislada y estática, la interpretación de que Tedesco hace sobre la función política de la educación secundaria, sobre los propósitos de la oligarquía del 80 al proponer nuevas modalidades de enseñanza media y la resistencia que los sectores medios opusieron a esos intentos de reforma, en defensa

de un tipo de estudio que les había facilitado el acceso al poder político, nos sugiere una serie de interrogantes referidos al actual movimiento de Reforma educativa. (1971: 62)

Sigue los paralelos y dice que la reforma es iniciativa de los grupos gobernantes y desata la oposición (sin analizar su composición) y realiza una serie de preguntas: si son equivalentes a los procesos de fines del siglo XIX; si tienen los sectores gobernantes los mismos propósitos de diversificar y hacer más práctica la enseñanza; qué sectores se nuclean en la oposición, por qué se da esa oposición y por qué las autoridades no pueden integrarla; qué función social asignan las autoridades al sistema educativo, qué relación hay entre educación y política; si sigue siendo la política educacional la manifestación de la ideología de las minorías dirigentes y, por último: “¿no se está hoy frente a un proceso similar al esbozado por Tedesco?” (1971: 62).

Planteadas estas preguntas, el comentario incluye menciones a otras cuestiones tratadas en el libro como la relación con la Iglesia, la educación privada y el desarrollo y función social de las escuelas normales, subrayando el papel del movimiento positivista en relación a las doctrinas pedagógicas que debe ser seriamente estudiado. Como parte de un programa de trabajo a seguir señala que...

ese estudio debería considerar el análisis del Pensamiento positivista como ideología de la clase gobernante, prestando especial atención a las relaciones que guardó con su equivalente europeo, así como a las características que adquirió en nuestro país. (1971: 63)

La inclusión del comentario bibliográfico anterior entre los trabajos elaborados por Tedesco en la *RCE* obedece a

una inferencia que realizamos en base a su contenido: se trata de una auto-reseña. Además del fino análisis que, en algunos casos, va más allá del contenido del propio libro, identificamos al autor en la parte final del texto en la que señala el rumbo futuro de los trabajos a realizar para profundizar el análisis de la problemática planteada.

De manera no casual, es lo que plantea Tedesco en el número 9 de la *RCE*, dedicado a realizar un estudio del “positivismo pedagógico argentino” (1973a: 23-34), como parte del tratamiento de las relaciones entre ideología y escuela que asumía en especial esa entrega.⁸ De entrada, señala la ausencia de trabajos sistemáticos que contrasta con la “fertilidad” de esos “ensayistas”. Aunque reconoce los aportes de Soler y en menor medida de B. Braslavsky y Korn, consigna que no se dedicaron al aspecto pedagógico de ese movimiento. Ese vacío justifica, según el autor, la presentación de las líneas generales de la corriente así como la presentación de algunas hipótesis explicatorias con una mínima base empírica de comprobación que las justifique.

Tedesco dedica toda la primera parte del artículo a elucidar el concepto de ideología mientras la segunda parte se orienta a estudiar la pedagogía positivista en tres aspectos: el concepto de educación como disciplina científica, la interpretación de las funciones sociales de la educación y la didáctica positivista.

En la primera parte, después de afirmar que no existe un significado preciso para el término ideología, repasa la cuestión desde *La ideología alemana* hasta *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, afirmando algunos sentidos en su caracterización: como sistema de representación, con una

8 En la nota introductoria señalan que Vasconi relaciona ideología-escuela, Yapur toma la visión más general y Tedesco se ocupa de un caso particular de pensamiento pedagógico dominante (*RCE*, núm. 9).

existencia material, es decir, en unos aparatos y en sus prácticas y en el comportamiento de los sujetos según la ideología de la que participen (Althusser) y la función social en los procesos de dominación. Enfatiza el lugar de los países dependientes recurriendo a Reca-Vasconi, señalando que la dependencia es una “situación total”, no solo económica o política, y que la ideología cumple la doble función de legitimación hacia el exterior y hacia el interior. Concluye esta parte articulando educación e ideología en el doble sentido de lo presentado hasta el momento: como pautas que cada individuo posee y con las que se desenvuelve en la vida social, y como teorías elaboradas en forma sistemática para justificar ese orden. A medida que despliega estas cuestiones, va incluyendo referencias al positivismo como ideología natural (no religiosa), pretendidamente científica y por tanto neutral, como importada de los países centrales y como parte del dispositivo escolar tanto en sus aspectos técnicos como en el carácter ideológico del mismo.

En la segunda parte, aborda específicamente al positivismo pedagógico. En cuanto a la afirmación del carácter científico de la disciplina, señala que buscaron darle ese estatus otorgando un “tratamiento metodológicamente científico a los problemas educativos”. Para apoyar este aserto, Tedesco se basa en *Nuestra América: ensayo de psicología social* por Carlos Octavio Bunge.

En cuanto a la función social de la educación, visualiza a esta corriente como fuertemente biologicista, con base en las ideas de raza y herencia, y utilizando la idea de “organismo” social. Las bases del “atraso” regional latinoamericano se sustentarían, según los positivistas, en cuestiones de orden racial. En este caso, además de Bunge, cita a Ingenieros (*Sociología argentina*). Entre los fines de la educación se cuenta en primer lugar el sostenimiento de la estabilidad, “la adaptación del sujeto al ambiente social en que

vive” (Senet, cit. en Tedesco, 1973: 29) junto con la reproducción de la división social del trabajo (Bunge, cit. en Tedesco, 1973: 30).

En cuanto a la didáctica positivista, Tedesco la caracteriza como “ideológica”, aunque señala que su carácter “formalmente técnico le ha otorgado cierta neutralidad desde el punto de vista social” aunque implique relaciones sociales. La pasividad del alumno y la autoridad del maestro, refiere, es una “práctica coherente con el tipo de relación humana que concibe la ideología dominante” (1973a: 31). Basados en los principios pestalozzianos, los cultores locales del positivismo pedagógico buscaron fundamentar sus enseñanzas en los principales aspectos de la psicología infantil. Recupera allí a Mercante (enseñanza apoyada en la psicología evolutiva y la teoría del aprendizaje, todavía vigente dice) y Senet (la psicología reducida a biología). En este segundo caso, bajo dominio de la psicología, la didáctica quedaba sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época.

El avance sobre la “región ideológica” tenía fuerte presencia en los análisis que realizaba el grupo de la *RCE*. Quizá, de manera complementaria a lo planteado en su libro de 1970, Tedesco comenzaba a trabajar esa dimensión que había quedado lateralizada en su consideración del período 1880-1900. El positivismo, como ideología dominante de la elite de base agraria, era estudiado ahora en sus aplicaciones concretas y prácticas en el ámbito educativo.⁹

9 Tedesco se internó en el debate positivismo-krausismo sin visualizar el fenómeno de la “educación patriótica”, proceso estudiado con posterioridad por otros autores.

Estelas y proyecciones

Hasta aquí las intervenciones en el seno de la *RCE*. Tedesco siguió elaborando esquemas e incursionando en esta temática, ampliando el espectro temporal de sus análisis. Ya hemos citado el trabajo vinculado a clases medias y oligarquía en la transición abierta con la Ley Sáenz Peña (1971b) al que podemos agregar otro texto publicado en 1973 en el que centra su análisis en la relación entre ideología y educación, recuperando el estudio sobre textos escolares en la primera mitad del siglo XX y las aproximaciones realizadas al positivismo pedagógico e internándose en el análisis del espiritualismo antipositivista (1973b). En una serie de conferencias dadas por estas fechas en el interior del país, merced a la red de relaciones tejidas con centros académicos por medio de la *RCE*, comenzaba a analizar el período de la crisis del treinta y el peronismo clásico (1973c).¹⁰ A ello contribuía los procesos de reconsideración acerca de la experiencia del primer peronismo acelerados por la eclosión de trabajos que daban un marco latinoamericano al proceso (Cardoso-Faletto, Weffort) o, a nivel local, apuntaban a revisar las miradas germanianas en torno a esa cuestión. Entre sus amigos, Juan Carlos Portantiero el más notorio, se encontraban quienes venían poniendo en discusión ese período y se internaban en el uso de la categoría populismo, que es la adoptada tras señalar que no existe consenso en una definición global acerca de ese fenómeno. Para analizar ese período Tedesco, a la vez que recuperaba el avance cuantitativo de la escolarización caracterizado como “democratización externa”, continuó sosteniendo su hipótesis de la función política de la educación y la

10 En la precaria publicación analiza el proyecto educacional de la oligarquía (pp. 3-19), de la clase media (19-32) y de los sectores populares (32-42).

pregnancia del modelo dominante constituido por la elite de fines del siglo XIX. El peronismo no organizó un proyecto autónomo, dice, aunque sí desarrolló una serie de iniciativas por fuera del sistema formal. Para el autor, aun el peronismo, con su representación obrera, cayó bajo la seducción del ascenso y ubicación en la estructura política a través de los colegios nacionales. La enseñanza técnica quedó en una vía separada que incluyó la misma propuesta universitaria de la Universidad Obrera, y el bachillerato comercial expandido sirvió para derivar sectores en ascenso a las actividades del comercio y los servicios.¹¹

En esos años formativos, Tedesco concentraba todas sus energías en tratar de generar un espacio para una nueva historia de la educación. Lo hacía desde todos los ámbitos donde le era dable intervenir: en la universidad donde tenía su cátedra y sus proyectos de investigación, en libros o folletos, con artículos en otras revistas, en conferencias públicas en distintos puntos del país y, como hemos intentado exhibir, en las páginas de la *RCE*.

11 En la segunda mitad de la década proseguiría esos análisis usando los textos de Murmis y Portantiero, Peralta Ramos, Jorge, Niosi (publicados en *Siglo XXI* Buenos Aires) y el ya citado de Graciarena publicado en la *RCE*. Puede consultarse Tedesco, J. C. (1979). *La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945*. En *Revista Colombiana de Educación*, núm. 4. Luego incorporado a Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria.

Bibliografía

- Fernández Lamarra, N. (2020). Más de cinco décadas trabajando para la educación, de América Latina y del mundo. En Tedesco, J. C. (ed.), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, p. 28 Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Carbone de Palma, G. (1970). Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación de la U.N.B.A. En *RCE*, núm. 1, abril, p. 10-22.
- González de Grosso, M. (1971). Reseña de Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970). En *RCE*, núm. 4, pp. 60-62.
- Graciarena, J. (1971). Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas. En *RCE*, núm. 6, noviembre, p. 3-20.
- Gueventter, E. (1970). Papel de la historia en el marco científico de la educación. En *RCE*, núm. 3, octubre, p. 33-45.
- Passeron, J.-C. (1972). Los problemas y los falsos problemas de la “democratización” del sistema escolar. En *RCE*, núm. 8, agosto, pp. 3-14.
- Roncagliolo, R. (1972). La lectura ideológica de los textos escolares. En *RCE*, núm. 8, agosto, pp. 15-19.
- Seeligmann de Gramajo, M. T. (1972) Estructura e historia en el análisis del fenómeno de la educación. En *RCE*, núm. 7, abril, pp. 17-41.
- Silber, J. (1972). El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el período peronista. En *RCE*, núm. 7, abril, pp. 42-53.
- Southwell, M. (2018). Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogía y formación de pedagogos: el caso de la Universidad Nacional de La Plata. En Kaufman, C. (de.), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, p. 117 y ss. Salamanca, Fahrenheithouse.
- Tedesco, J. C. (1970). Reseña de Cirigliano, G. y Zabala Ameghino, A., *El poder joven*. En *RCE*, núm. 2, julio, pp 56-58.
- . (1971a). Reseña de Roig, A., *Los krausistas argentinos*. En *RCE*, núm. 4, marzo, pp. 56-57.
- . (1971b). Oligarquía, clase media y educación en Argentina. En *Aportes*, núm. 21, julio, p. 118-147.

- . (1973a). El positivismo pedagógico argentino. En *RCE*, núm. 9, mayo, p. 23-34.
- . (1973b). Educación e ideología en la Argentina. Notas para una investigación. En *Los Libros*, núm. 31, agosto-septiembre, pp. 4-12.
- . (1973c). *Clases sociales y educación en la Argentina*. Rosario, Centro de Estudios.
- Vasconi, T. (1973). Contra la escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación. En *RCE*, núm. 9, mayo, pp. 3-22.
- Vasconi, T. y Reca, I. (1970). *Modernización y crisis de la universidad latinoamericana*. Santiago de Chile, CESO.

Latinoamericanizar el campo

El lugar de autores, ideas y experiencias pedagógicas regionales en la *Revista de Ciencias de la Educación*

Nicolás Arata

En los últimos años el interés por el estudio de las publicaciones desde el punto de vista de las prácticas editoriales, la circulación de las ideas, los procesos de difusión y las estrategias de recepción y su relación con las culturas impresas ganó lugar entre las y los historiadores de América Latina, incentivado –entre muchos otros fenómenos– por la creación de portales de revistas históricas surgidas al calor de la revolución digital (Tarcus, 2020). En el campo de la historia de la educación argentina, el interés por el estudio de revistas y otras publicaciones editadas con cierta regularidad ha tenido desarrollos puntuales pero significativos que, lejos de remitir a iniciativas dispersas, comienzan a constituirse como un subcampo de interés dotado de un centro de gravitación propio.¹

En un trabajo reciente (Granados y Rivera Mir, 2018), un grupo de investigadores de las prácticas editoriales interesados en abordar la pregunta sobre qué es un intelectual en América Latina afirmaban que una de las formas en que se pone de manifiesto el trabajo intelectual se identifica con el tránsito fluido entre los roles del político y el editor. Es en esa zona, en la cual la labor intelectual se encuentra con el oficio editorial y el trabajo político, donde podemos ubicar

1 Entre los aportes más importantes al área se encuentran los trabajos de Silvia Finocchio (2009), Mariano Palamidessi y Roal Devetac (2007), Jorge Gorostiaga, Mariana Funes y Florencia Cuelli (2015) y Federico Brugatella (2017), entre otros.

la trayectoria de Juan Carlos Tedesco, quien se desempeñó como director de la *Revista de Ciencias de la Educación* (en adelante: *RCE*) a lo largo de sus 14 números.

La *RCE* fue pionera en el campo de estudios de las ciencias de la educación y no son muchas las revistas que le han seguido en zaga.² Y aunque existen en la actualidad más de una veintena de revistas editadas por instituciones universitarias en Argentina cuyo centro de interés son las cuestiones educativas, la huella que dejó la *RCE* en el imaginario pedagógico nacional amerita una recuperación de su historia y de su propuesta editorial como la que en esta ocasión se propuso desarrollar el IICE.

La *RCE* se editó entre abril de 1970 y septiembre de 1975, entre el final de la dictadura militar de Onganía y los últimos meses del gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón. De aparición cuatrimestral, la revista contó, en sus primeros números, con el apoyo del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales. El Instituto, dirigido por Mercier Vega, surgió en 1965 y fue el responsable de articular las diferentes iniciativas del Congreso por la Libertad de las Culturas, una reunión de intelectuales convocados hacia 1950 para hacer frente a las narrativas de la Kominform que contó con financiamiento de las agencias norteamericanas.³

2 En una reconstrucción que no es exhaustiva, entre las revistas más importantes del período pueden destacarse –en la década del 70– la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* dirigida por Jorge Luis Zanotti y la revista *Perspectiva Universitaria Argentina*; durante la década del 80 surgen la *Revista Argentina de Educación* de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) y *Propuesta Educativa*, editada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); en los 90 surgiría la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (FFyL, UBA) y el *Anuario de Historia de la Educación*, elaborado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE); en el 2007 fue lanzada la tercera etapa de *Archivos de Ciencias de la Educación*. Los últimos casos continúan editándose hasta la actualidad.

3 Una historia sobre el origen y papel del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales puede abordarse en Ruiz Galbete (2013). En línea: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/66101>>.

Entre muchas otras funciones, una revista puede ser pensada como medio, tribuna de debate, plataforma política, espacio de sociabilidad o banco de pruebas. En el caso de *RCE*, el primer editorial marca el talante que buscó imprimirle la *Revista* a la consolidación de un campo de estudios: un espacio que, sin mantener una “línea teórica definida”, contribuyera con una “actitud receptiva frente a los aportes de otros sectores; sin dejar de sentar posición sobre los temas” (*RCE*, núm. 1: 1). En sus intenciones fundacionales – que luego serían sometidas a una revisión a partir del núm. 10– la *Revista* se ofreció como un espacio capaz de albergar la pluralidad de posiciones del campo educativo siempre y cuando mantuvieran “el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas” (*RCE*; núm. 1: 1).

En efecto, tras una decena de números editados, la nota del editor expresó un balance de los primeros diez números y un reajuste de sus objetivos. Sostuvo que, si hasta ahora la *RCE* concentró sus esfuerzos en “reflexionar críticamente sobre el lugar de la educación en el sistema capitalista y especialmente en las estructuras sociales del capitalismo dependiente de nuestros países” (*RCE*, núm. 11: 1), a partir de ese número se proponían “iniciar esta nueva apertura a los problemas educativos nacionales y latinoamericanos” (*RCE*, núm. 11: 1).

En cambio, el número 13-14 (el último de la corta pero intensa vida de esta publicación) ofrece una reflexión sobre el derrotero editorial en el que no faltan los balances propios de una revista surgida en contextos complejos: las condiciones de producción y las dificultades –frente al significativo aumento de la demanda– para reimprimir los números 1 al 11 (de los cuales –advierten– los primeros números resultaban inhallables), así como los problemas de distribución y regularidad. A pesar de esas dificultades, los editores subrayan la importancia de contar con una publicación que

permitiera expresar la madurez y el desarrollo de los estudios realizados en el campo de las ciencias de la educación. Esa misma nota editorial recuerda que la publicación inicial de la *RCE* tuvo lugar en momentos en que el país estaba bajo una dictadura militar, las universidades se encontraban intervenidas y el debate educativo en primer plano.

A modo de balance crítico, los editores subrayan el peso que tuvo el cientificismo liberal en la formación del campo de estudios hasta 1966, con especial gravitación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.⁴ Los 60 son una década bisagra en la que entra en crisis el predominio cientificista y comienzan a tener lugar otros enfoques teóricos en la formación de las y los cientistas de la educación. Uno de los principales aportes de la *RCE* consistió precisamente en construir una genealogía alternativa a partir de la convocatoria a autores y autoras nutridos de perspectivas que se distanciaban de la matriz cientificista en retroceso y expresaran la pluralidad de ideas que empezaba a manifestarse dentro del campo de estudios en los años 70.

Una lectura de conjunto y en clave de época

Si leemos los trabajos reunidos en la *RCE* con la mirada puesta en los análisis del sistema educativo, encontramos que, en los primeros números años, las iniciativas para revivir la Escuela Intermedia (iniciativa que había tenido lugar a principios del siglo XX y fuera plasmada en la Reforma Saavedra Lamas) fueron duramente cuestionados

4 Al respecto, puede consultarse Arata, N. *et al.* (2009) donde reconstruimos, a través de una serie de entrevistas a referentes de la carrera, los climas político-pedagógicos y las discusiones que predominaban en las aulas de la carrera en un espacio de tiempo que va desde las décadas del 60 hasta los 90.

por Adriana Puiggrós y Héctor Félix Bravo desde las páginas de la *RCE*, advirtiendo que la iniciativa del gobierno de la Revolución Argentina ensayaba una política donde “el presente de la educación es separado del presente del país y reducido a un problema administrativo” (*RCE*, núm. 1: 49). El ministro Dardo Pérez Guilhou encarnaba esa postura, ejemplificando la reaparición del positivismo educacional y una mirada cristalizada del pasado que no se interrogaba por las condiciones sociales ni los antecedentes históricos sobre los que se quería implementar la reforma.

Estos escritos ejemplifican la posición crítica de la revista respecto de las soluciones tecnocráticas o tecnologicistas de raigambre desarrollista, que ponen –como sostiene otra de sus autoras, Barreiro– “el énfasis en la capacitación técnica del individuo” (*RCE*, núm. 4: 11) y la falta de actualización de los programas, tanto en sus contenidos como en las perspectivas desde las cuales se lo enfoca y se le enseña.

Otros cambios y transformaciones en el sistema educativo estuvieron ligados a la implementación de dispositivos institucionales como los gabinetes psicopedagógicos en el ámbito de la Capital Federal, analizados por Rotger (*RCE*, núm.2), y las transformaciones de los jardines de infantes, estudiados por Hebe San Martín de Duprat (*RCE*, núm. 2). Tampoco están ausentes de sus páginas las reflexiones sobre los modos de intervención pedagógicos, como lo ejemplifica el artículo dedicado al rol de los adultos significativos privilegiados en la adolescencia de Rodríguez Tomé (*RCE*, núm. 2).

Otro de los temas convocantes son las reflexiones sobre el campo ocupacional de las Ciencias de la Educación, que incluyen un sugestivo ensayo de Graciela Carbone sobre la historia del departamento de Ciencias de la Educación de la UBA (*RCE*, núm. 1) y otro sobre la importancia de la historia en el marco científico de la educación, de Elida Gueventter

(*RCE*, núm.3), en el que su autora sugería que las ciencias de la educación eran el “receptáculo de metodologías dispares” (núm. 2: 33) al tiempo que reivindicaba la importancia que tenía el análisis histórico para la comprensión “del ser de la educación” y, por ende, de “su organización como saber científico” (*RCE*, núm. 2: 37) en el que ya tempranamente se definía la especificidad de las áreas. Decía en ese sentido Gueventter que “Historia de la Educación no es Historia y Educación o la educación en la historia. Historia de la Educación es la demostración de la historicidad del fenómeno educativo” (*RCE*, núm.2: 38).

Junto a estos trabajos, podemos identificar otro grupo cuyo origen provenía de traducciones de artículos editados originalmente en otros idiomas. Los editores de la *RCE* planteaban en ese sentido, que la revista era “el único órgano a través del cual poder difundir los resultados de sus estudios” (núm. 6: 1)

Si bien este artículo quiere realizar un aporte en términos de las lecturas sobre América Latina que propició, por primera vez en nuestro medio, la *RCE*, es importante referirse aunque más no sea mínimamente al contexto de época que opera como trasfondo de esa empresa editorial. La revista atravesó tiempos convulsionados y momentos de una gran esperanza (no exenta de tensiones) como fue el triunfo de Héctor Cámpora el 11 de marzo de 1973 (triunfo que propició el regreso de Juan Domingo Perón y las condiciones de posibilidad para alcanzar su tercera presidencia). Ese tiempo fugaz deja paso a otro, mucho más complejo. La nota editorial con la que abre el último número de la *RCE* anuncia de algún modo el fin de un ciclo y el inicio de otro. Así, observan los editores:

el momento en que se escribe esta editorial las posibilidades que abrió el 73 se han desvanecido [...] La

escuela argentina abandonó todo intento de constituirse en una escuela liberadora y el proyecto oficial la concibe cada vez más ostensiblemente con los rasgos y connotaciones más irracionales y represivas de los aparatos ideológicos. El desmantelamiento de los centros de estudios superiores de ciencias de la educación y la dispersión de los cuadros intelectuales más valiosos es el correlato lógico de todo esto. (*RCE*, núm. 13-14: 3-4)

Frente a esa situación que ya se anunciaba dramática y desconociendo aún el fatal desenlace, los editores abrazaban la esperanza de que la revista continuase “como una de las pocas posibilidades abiertas para que siga viva la llama que expresa, en el ámbito de las ciencias de la educación, los intereses populares” (*Ibid.*). Probablemente no supieran que ese era el último número de la *RCE*.

Realizada esta aproximación, en las siguientes páginas quisiera detenerme en el lugar que ocupan los trabajos sobre países, autores y autoras de América Latina en las páginas de la *RCE* y resumir cómo estas referencias se articularon con uno de los propósitos asumidos por el equipo editorial, relativo a fortalecer “un compromiso cada vez más profundo con los intereses populares” traduciendo ese esfuerzo en una serie de contribuciones para analizar y explicitar “los rasgos críticos del sistema educativo en los países capitalistas dependientes” (*RCE*, núm. 13-14: 2) más allá de Argentina. En efecto, muchos de los artículos publicados especialmente a partir del núm. 5 testimonian esta nueva orientación.

Recepciones de América Latina

Un primer recuento de los artículos publicados en los números 1 al 14 de la *RCE* dedicados a temas o de autores y autoras latinoamericanos/as arroja el siguiente listado de temas:

- “Planificación e investigación educativa: el caso peruano”, de Rollando Paulston (núm. 2).
- “Los sistemas escolares en América Latina”, de Pablo Latapí (núm. 3).
- “La Reforma Educativa Peruana” (documento, núm. 4).
- “El rendimiento escolar y sus causas”, de Regina Barbosa (núm. 5).
- “Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire”, de José Roberto Cunha, (núm. 6).
- “El derrumbe de la escuela: ¿un problema o un síntoma?”, de Ivan Illich (núm. 7).
- “La Reforma educativa chilena. Informe sobre la Escuela Nacional Unificada” (documento, núm. 9).
- “Reportaje a Paulo Freire” (núm. 10)
- “Discriminación étnica en la escuela. Propositiones para un nuevo sistema educativo indígena”, de Isabel Hernández (núm. 12)

El primer aspecto que salta a la vista es que se trata de artículos definitivamente heterogéneos que problematizan

aspectos muy diversos del panorama educativo en la región, pero que tienen como común denominador el desarrollo de argumentos fundados en posiciones críticas (no necesariamente coincidentes entre sí, más bien todo lo contrario) sobre la situación de la educación y de los sistemas escolares en América Latina. La segunda cuestión que puede resaltarse es que algunos de estos trabajos habían aparecido previamente en otras publicaciones,⁵ aunque la *Revista* apostaba a construir otros circuitos de divulgación con el propósito de presentarle esas ideas a un público que no tenía contacto con ellas.

El primero de los artículos que edita *RCE* es de Rolland Paulston y está dedicado a la planificación y la investigación educativa enfocada en Perú y parece adquirir un fuerte tono descalificatorio y denostador. A partir de una suerte de frente a frente dialéctico entre un enfoque empirista y lo que el autor caracteriza como un “marco filosófico, o cosmovisión aristotélico-tomista” Paulston llega en su ensayo a una definición tan generalizante como cargada de prejuicios: “dado que la mayoría de los latinoamericanos continúan viendo el mundo en términos aristotélicos-tomistas, los gobiernos en el área han experimentado gran dificultad durante varias de las últimas décadas en sus esporádicos intentos por desarrollar instituciones científicas” (*RCE*, núm. 2: 38). De su lectura se desprende una calificación hacia las “naciones pobres” de precientíficas y un alegato contra la falta de habilidad de los latinoamericanos para “enraizar la ciencia y la tecnología” (*Ibid.*).

El artículo de Paulston expresa un punto de vista que no parece coincidir con el del espíritu de la *Revista*, más interesada en mostrar los avances y fortalezas del campo de las

5 Por ejemplo, el trabajo de Cunha sobre Freire fue editado originalmente como *Documento de Trabajo del Secretariado de Comunicación (SEDECOS) de Santiago de Chile*.

ciencias de la educación y de los aportes que una mirada científica y comprometida puede contribuir con el mejoramiento de los sistemas de enseñanza. Por el contrario, el peruano afirma que en América Latina la investigación educacional “en lo que hace al estudio de problemas como base para tomar decisiones es una actividad descuidada”, así como la generación de conocimientos “continúa recurriendo a la tradición, a la autoridad y a lo sobrenatural (sic.)” (*RCE*, núm.2: 43). Para colmo, el autor organiza en tres períodos el desarrollo de la planificación educativa peruana y rescata de ellas las iniciativas de la junta militar -que coinciden con el tercer período- y hasta en cierto tono celebratorio sostiene que “Con el receso del Congreso, el problema político se ha neutralizado ampliamente. Más aún, no hay duda de que existe hoy en día en el Perú un comité gubernamental para planear y realizar lo planeado, como nunca existió con anterioridad” (*Ibid.*).

Acaso para matizar estas opiniones, en el número 4 se publicó un informe del gobierno peruano donde se sientan las bases doctrinarias de la reforma educativa. En ella se destaca que las razones detrás de las enormes desigualdades que padece la sociedad peruana guardan relación con la “concentración de la riqueza”, su “injusta distribución” y los enormes niveles de marginación social que generan. Unido a esto –sigue el informe– está la relación de dependencia que se estableció con los países centrales, todos ellos fundamentos alejados de los argumentos esgrimidos por Paulston.

La presentación de quien era por entonces director del Centro de Estudios Educativos de México –Pablo Latapí– se ubica en el punto diametralmente opuesto al artículo de Paulston. Latapí reconoce las habilidades y conocimientos que los países de la región han adquirido en relación con su capacidad de planificación educativa. Pero lo interesante

–señala– es que esas capacidades son el síntoma de un proceso más silencioso “de toma de conciencia de nuestra identidad cultural, de severa reflexión sobre nuestras posibilidades de sobrevivir, de análisis crítico de las alternativas viables; en suma, un proceso de pensamiento filosófico y técnico que orienta a este conjunto de países por cauces de un desarrollo específicamente latinoamericano” (*RCE*, núm. 3: 11). La caracterización de los sistemas escolares que propone el mexicano en este caso remite a una concepción compleja anclada en la historia regional y con un fuerte tono reivindicativo de los atributos culturales de las sociedades latinoamericanas.

En cuanto a los sistemas educativos latinoamericanos, Latapí los caracteriza en su matriz histórica, indicando que son herederos del “intelectualismo occidental y de la educación liberal greco-romana” y que surgieron de una “necesidad sociopolítica de los Estados Nacionalistas a fines del siglo XVIII” (*RCE*, núm. 3: 12). Al mismo tiempo, identifica las razones del atraso educativo en las condiciones impuestas de dependencia económica, tecnológica y política respecto a los países avanzados y especialmente de los Estados Unidos. En parte, atribuye las dificultades en la superación de los problemas de marginación educativa (especialmente de grupos campesinos e indígenas), la fuerte deserción y la excesiva piramidalización de la educación a la herencia de los modelos europeos que están en los orígenes de nuestros sistemas. El último de los elementos que aporta el trabajo de Latapí es introducir los principales postulados de Iván Illich, traduciendo probablemente por primera vez las ideas de Illich para el público hispanohablante.⁶

6 Nótese que todas las citas en las que se apoya el trabajo de Latapí extraídas del trabajo de Illich “Why we must abolish schooling” están en inglés.

El profeta de Cuernavaca –como se conocía a Illich– tendrá luego un número especialmente dedicado a debatir sus ideas. El núm. 7 de la *RCE* publicó uno de los primeros trabajos de Illich que circuló en Argentina. En ese mismo número los editores anunciaban que, por un lado, la revista pasaba a tener como espacio de funcionamiento el local de la Escuela Mundo Nuevo, una experiencia pedagógica de corte progresista que supo ser durante muchos años un espacio de referencia por el proyecto escolar que encarnó. El otro elemento que destacaban era que la revista se había convertido en el órgano nacional más relevante entre los sectores comprometidos con el análisis crítico de los problemas educativos.

“El derrumbe de la escuela: ¿problema o síntoma?” de Illich es un alegato contra la institución escolar, caracterizada como “empresas organizadas destinadas a reproducir el orden establecido” (*RCE*, núm. 7: 3) que –en los países pobres especialmente– “racionaliza el retraso económico” (*RCE*, núm. 7: 4). El análisis reivindica la experiencia peruana, la decisión de la Junta Militar liderada por Juan Velasco Alvarado, que tomó el poder en 1968, al tiempo que ataca sistemáticamente la experiencia de educación popular desplegada por Fidel Castro en Cuba afirmando que en nombre de la revolución el líder revolucionario produciría una “burguesía universal”. El artículo recibirá una notable respuesta de parte de Ricardo Nassif y de Guillermo García en el núm. 10, junto a una traducción de un debate italiano entre Lucio Lombardo Radice, Rossana Rossanda y Atilio Monasta (ver al respecto el capítulo de Sebastián Gómez).

De las referencias de Latapí sobre los argumentos de Illich, la *RCE* pasa a editar un trabajo de Cunha sobre la obra de Freire, aunque en esta oportunidad y lejos de mostrar la riqueza conceptual del educador brasileño, el artículo deja

otra sensación, en la que el autor de *Pedagogía del oprimido* parece reducido a ser el forjador de un método de alfabetización para adultos. En otras palabras, el texto de Cunha se parece más a una caracterización del pensamiento freireano a partir de una presentación de sus aspectos metodológicos, desprovistos de la dimensión epistemológica que le da origen y sustento.

En el núm. 9 se publicará un extenso informe sobre la reforma educativa chilena introducida por la Unidad Popular en la que se presenta el proyecto de creación de un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo. La educación permanente –tal como se la define aquí– es una...

respuesta viable a los requerimientos de una sociedad en tránsito revolucionario que forma parte de una Humanidad que avanza aceleradamente hacia el siglo XXI, en que tanto el conocimiento científico como las tecnologías, las relaciones económicas y las formas sociales se renuevan con tal rapidez que toda educación formal queda pronto en retraso. (RCE, núm. 9: 49)

El documento no titubea en atribuir la crisis estructural del sistema tradicional chileno a su condición clasista, individualista y anacrónica, para luego contrastarlo con la efervescencia y solidaridad que había abierto el proceso liderado por Allende promoviendo “los procesos de participación y solidaridad social” (RCE, núm. 9: 50).

En otro de los artículos que abordan casos latinoamericanos, Regina Barbosa plantea la relación entre educación y cambio social en la perspectiva de los países latinoamericanos. Contó para ello, según señala en su presentación, con el apoyo de FLACSO, UNICEF y la Junta Nacional de Auxilio y Becas de Chile.

El último trabajo publicado en el que se hace referencia a una experiencia del contexto latinoamericano tiene lugar en un momento particular: el golpe de estado perpetrado contra el gobierno de Salvador Allende y el inicio del ciclo de las dictaduras cívico-militares en el cono sur. Isabel Hernández plantea en su ensayo algunas de las tensiones centrales que el pensamiento crítico pedagógico desarrollaría con fuerza durante esos años: que la clase dominante no solo se apropia de los bienes materiales sino que también instrumentaliza los recursos culturales como medio para perpetuarse en el poder y que la educación tradicional institucionaliza una separación tajante entre el trabajo manual y el intelectual, entre otros asuntos.

A partir de allí, va a subrayar cómo el sistema de educación chileno ejerció una discriminación específica contra el pueblo mapuche, pueblo al que se despojó “de su base de sustentación, de su original orden de vida, de sus expresiones ideológicas y culturales propias, a un pueblo al que se le obligó a vivir en reducciones” (RCE, núm. 12: 35). En consonancia, la autora promueve la creación de un Nuevo Sistema de Educación Popular Indígena en el que el pueblo mapuche pueda autoseleccionar...

las pautas y valores de su propia cultura, olvidando algunos, reivindicando otros, y recién entonces, manifestaciones ideológicas y culturales descalificadas por siglos, tendrán su lugar histórico en el balance de la influencia y el enriquecimiento cultural mutuo de los pueblos inspirados en la doctrina del internacionalismo proletario. (RCE, núm. 12: 39)⁷

7 Sobre el artículo de Isabel Hernández, ver el capítulo de Teresa Artieda.

A modo de cierre

Este capítulo buscó mapear el lugar que las miradas, ideas, autores y autoras que circulaban por América Latina ocuparon en el marco de un proyecto editorial nacional. Más que presentar “evidencia” lo que esta lectura propone es invitar a interrogarse: ¿por qué esos autores y esos temas, y no otros? ¿Qué tramas intelectuales operan e intervienen en la composición temática de una revista y cómo llega a reflejarse en sus índices? ¿Cómo se sitúa tanto con relación al campo de conocimiento que buscaba apuntalar como a los públicos que buscaba abastecer de lecturas?

Un repaso por el conjunto de artículos publicados sobre autores, autoras y temas latinoamericanos permite obtener una aproximación parcial al universo de temas que ocupaba los debates pedagógicos de los 70 latinoamericanos: el papel de los sistemas educativos frente a las desigualdades (papel que muchos asociaban con la reproducción del orden social perpetrada por la institución escolar y que otros asociaban con el compromiso de una “escuela liberadora”); los modos en que se operaban las reformas educativas a escala nacional (donde destacan los informes de los gobiernos de Perú y Chile); la revisión crítica sobre los modos en que fueron interpeladas las llamadas “minorías” por el discurso escolar y las alternativas que debían construirse (principalmente en los trabajos de Latapí y Hernández); y el ascendente que cobraban las ideas de los pedagogos latinoamericanos tanto como de las polémicas que los envolvieron (especialmente en el caso de Iván Illich).

Introducir estos y otros temas en el campo de estudios no solo contribuye a inaugurar o fortalecer debates, también ayuda a instaurar circuitos a través de los cuales una comunidad de lectores y lectoras puede pensarse como comunidad intelectual reconociéndose en un conjunto de

trabajos, de temas y autores y autoras que las promueven. Frente al vertiginoso clima político y social de la primera mitad de la década del 70, la *RCE* fue la publicación que permitió que las ciencias de la educación encontrasen –aunque más no sea por un breve lustro– ese espacio.

Bibliografía

Granados, A. y Rivera Mir, S. (2018). *Prácticas editoriales y cultura impresa entre los intelectuales latinoamericanos en el siglo XIX*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa y El Colegio Mexiquense.

Tarcus, H. (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Buenos Aires, CEDINCI.

Entre Althusser y Bourdieu

La *Revista de Ciencias de la Educación* y la crítica a la “Escuela burguesa”¹

Hernán Mariano Amar

La radicalización política y pedagógica

A partir del número 7 (abril de 1972), la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* ingresó en una etapa de radicalización política y pedagógica (Suasnábar, 2004). Su nueva estrategia discursiva se modeló al calor de los últimos meses de vida del proyecto desarrollista y autoritario de la “Revolución Argentina”, el retorno al país de Juan Domingo Perón y el aumento de la militancia de superficie de los intelectuales, docentes y estudiantes universitarios nucleados en el peronismo de izquierda (Feinmann, 2010; Friedemann, 2017; Dip, 2018) y la izquierda marxista (Buchbinder, 2010).

Según el testimonio del director de la *RCE*, Juan Carlos Tedesco (2012), en ese contexto de ebullición política y social, en el que “se vivía muy al día” y no “se sabía qué iba a pasar”, todo se empezó a radicalizar y la revista acompañó ese proceso histórico con nuevas ideas y autores críticos. Esto se hizo, como se señaló en Suasnábar (2004) y Amar (2016), no ya desde la originaria línea editorial modelada según un científicismo liberal de tono progresista, sino desde algunas referencias teóricas abrazadas por los grupos intelectuales de la izquierda marxista a principios de los años setenta: en primer lugar, desde el pensamiento estructuralista del

1 Algunas ideas y pasajes de este capítulo se encuentran desarrolladas con mayor extensión en Amar (2016) y en un artículo de próxima publicación en la revista *Propuesta Educativa*.

filósofo Louis Althusser; en segundo lugar, desde el denominado reproductivismo educativo, por ejemplo, de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

Según de Ípola (2007), las ideas de Althusser habían conmovido por entonces a una generación de universitarios e intelectuales revolucionarios franceses, que encontraban en sus libros y conferencias una filosofía defensora de la ciencia, con posiciones teóricas sofisticadas. En esa misma dirección, se orientaba el testimonio de Tedesco, cuando enunciaba que la novedosa producción teórica crítica gala era más científica, seria y articulada que el pensamiento educativo de las “derechas” y de la “educación popular” para pensar, en ese clima de época, no sólo la relación entre educación y sociedad, sino también para calibrar el contrato de lectura con el público de su revista.²

Un aparato ideológico de Estado

En esta segunda etapa, la *RCE* lanzó una ofensiva intelectual para disputar los significados dominantes asociados a la escuela. A diferencia de los desarrollistas católicos (Emilio Fermín Mignone, Alfredo Van Gelderen, Antonio Salonia), que ocupaban posiciones de poder en la planificación educativa durante la “Revolución Argentina” (Puiggrós, 2003a; Suasnábar, 2004; Rodríguez, 2013), y también de los “liberales modernizadores” liderados por Gilda de Romero Brest y refugiados en el CICE-ITDT tras la Noche de los Bastones Largos (Puiggrós, 2003a; Suasnábar, 2004), la *RCE* comenzó a sostener que la escuela no era una institución neutral que distribuía conocimientos para formar recursos

2 Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

humanos cualificados, promover el desarrollo económico nacional y fomentar la movilidad social intergeneracional según los logros personales, sino, como afirmaba Althusser (1970), un *aparato ideológico de Estado* cuya función era inculcar una ideología burguesa con el fin de reproducir las relaciones de producción capitalistas y las desigualdades entre las clases sociales. Así lo expresaba Tomás Amadeo Vasconi en un artículo publicado en el número 9 (mayo de 1973) y titulado *Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación*:

Primera Tesis. En la sociedad capitalista, la Escuela es un instrumento de dominación de la burguesía. La Escuela es un aparato ideológico de Estado.

Segunda Tesis. La función fundamental de la Escuela –como Aparato Ideológico de Estado– es contribuir a la reproducción en el tiempo de la sociedad capitalista o, lo que es lo mismo, de las relaciones de explotación sobre las que esta descansa. (Vasconi, 1973: 22)

En esas coordenadas teóricas, la ideología dominante era presentada por la *RCE* con una doble existencia material: en los aparatos y en las prácticas. Así lo comunicaba el propio Juan Carlos Tedesco, en un artículo de su puño publicado también en el número 9 (mayo de 1973) y titulado *El positivismo pedagógico argentino*:

... la ideología tiene una existencia material. Con esto se hace referencia, por un lado, al hecho de que la ideología existe siempre en un aparato y en sus prácticas, pero por otro, alude al comportamiento material de

los sujetos según la ideología de la que participen. (Tedesco, 1973: 24)

Una máquina de violencia simbólica

Sin resignar la centralidad de las ideas del estructuralismo althusseriano para comprender la función de la “Escuela burguesa”, Vasconi (1973) encontró en algunos escolios de *La reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970)³ un concepto mediador entre aparato ideológico de Estado e ideología para explicar la transmisión e imposición escolar de un sistema de ideas y prácticas dominantes en las estructuras mentales y corporales de los alumnos: la noción de violencia simbólica. El sociólogo argentino afirmaba que el aparato escolar inculcaba una ideología burguesa en los estudiantes, mediante el ejercicio de una violencia simbólica sostenida por un trabajo pedagógico continuo, para contribuir no sólo con el refuerzo de la división social del trabajo, sino también con la reproducción de las desigualdades de origen social:

La Escuela entonces, como lugar de transmisión e imposición de la ideología dominante, es el “lugar” en que se ejerce la violencia –aunque no física en este caso, sino simbólica– de la clase dominante, y también por lo mismo, “lugar privilegiado” de la lucha ideológica. (Vasconi, 1973: 14).

3 La RCE llegó a traducir y publicar al español un artículo escrito por Passeron (1972). Lo hizo en el número 8 (agosto de 1972) y se tituló “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar”.

Vasconi (1973) apuntaba con su crítica contra las ideas dominantes de neutralidad y promoción social asociadas a la Escuela y sostenidas, como hemos señalado en el apartado anterior, por la tecnocracia desarrollista de orientación católica y laica, pero también se dirigía contra el espíritu reformista del “bonapartismo populista”, que consideraba que la Escuela, en el marco de un proyecto político de soberanía nacional y justicia social, podía conducir a los sectores populares al progreso educativo y laboral. Prueba de ello es su lectura sobre la Escuela capitalista como un aparato exclusivo de dominación ideológica, pero también su rechazo a transformarla, mediante múltiples cambios, en un útil funcional en el camino hacia la construcción de una sociedad socialista:

Sexta Tesis. No es posible reformar la Escuela capitalista para utilizarla en una sociedad socialista. El período de transición constituye así un período de destrucción del Aparato Escolar –como Aparato Ideológico de Estado– y de tránsito hacia formas orgánicas superiores. (Vasconi, 1973: 22)

Por último, en el número 8 (agosto de 1972), la *RCE* publicó “La lectura ideológica de los textos escolares”, del sociólogo peruano Rafael Roncagliolo. Entre referencias a Quijano (1971) y Verón (1969), el análisis socio-semiológico de inspiración estructuralista de Roncagliolo (1972) afirmaba que la ideología dominante no sólo se reproducía de forma inconsciente a través de los contenidos de los manuales escolares, sino también mediante los mecanismos de selección y combinación de sus mensajes, tal como afirmaba Bourdieu (1967) en *System of education and system of thought*:

La ideología, reiteramos, no opera sólo al nivel de la organización intelectual de lo dicho, sino que aparece desde la determinación de qué es relevante y qué no es relevante, como lo ha señalado Bourdieu. La ideología se presenta ya en los procesos de selección y combinación de los mensajes. Así, la afirmación “Cristóbal Colón descubrió América en 1492” refuerza su carácter ideológico por el hecho de pertenecer a un conjunto de afirmaciones históricas en el que están sobrerrepresentados los individuos y atomizados los hechos. (Roncagliolo, 1972: 18 y 19)

De esta manera, la *RCE* mostraba, a través de Roncagliolo (1972), no sólo la materialidad de la ideología dominante, que se expresaba en las instituciones, las prácticas y los objetos escolares, sino también las contribuciones ideológicas del sistema educativo peruano a la legitimación de las relaciones de explotación y dominación capitalistas.

El callejón sin salida del “nihilismo pedagógico”

En un contexto marcado por la represión paraestatal y la censura cultural sobre los campos intelectuales tras la muerte de Perón y el advenimiento del gobierno encabezado por María Estela Martínez de Perón (Puiggrós, 2003b y 2003c; Buchbinder, 2010), la *RCE* continuó con la publicación de artículos que tenían como referencias centrales al estructuralismo althusseriano. Sin embargo, la revista también incluyó en los últimos números algunos artículos como “Hegemonía y educación”, de Sara Morgenstern de Finkel, para comenzar a delinear una crítica contra los principios lógicos y reduccionismos educativos de los llamados funcionalismos marxistas y sociologías radicales.

Morgenstern de Finkel (1975) manifestaba que tanto el marxismo mecanicista como las sociologías radicales sostenían que la educación reproducía la ideología burguesa y el educador era un agente de refuerzo de la cultura dominante. A pesar de su valor científico, proseguía la autora, estas afirmaciones, aisladas de la práctica histórica, sólo conducían al “nihilismo pedagógico”. La educación, a su juicio, no sólo reproducía el orden social dominante, sino también albergaba un espacio de múltiples contradicciones entre los grupos y clases sociales. Por lo tanto, la idea de la determinación mecánica de la base sobre la superestructura ya no podía sostenerse: entre ambas estructuras no sólo había relaciones y articulaciones, sino también especificidades propias y tendencias o contra-tendencias que las definían y atravesaban. El vínculo entre la estructura y la superestructura estaba dado por algo concreto que era la construcción de la hegemonía, cuya organización y coherencia internas eran elaboradas por los intelectuales orgánicos, según el uso intelectual que Morgenstern de Finkel hacía del pensamiento de Antonio Gramsci.

Las ideas de Gramsci no eran desconocidas para algunos lectores de la *RCE*, mucho menos para su joven director. Como sostiene Gómez (2016), probablemente la obra del filósofo comunista italiano haya sido utilizada por primera vez en la teoría educativa local por Tedesco en su libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (1970). De todos modos, los usos intelectuales de Gramsci efectuados por Morgenstern de Finkel (1975) y la inscripción de su artículo en la *RCE* tenían una intención muy particular: comenzar a romper las lecturas en clave crítica que asignaban a la Escuela sólo la función de reproducción de las estructuras sociales desiguales.

A modo de cierre

En su etapa de radicalización política y pedagógica, la *RCE* disputó los significados dominantes de neutralidad y promoción social asociados a la Escuela, sostenidos y legitimados no sólo por los desarrollistas católicos que ocupaban posiciones de poder en la planificación educativa durante la “Revolución Argentina”, sino también por los “liberales modernizadores” refugiados en el CICE-ITDT tras la Noche de los Bastones Largos. Munida del arsenal teórico del estructuralismo marxista althusseriano pero también, en un plano secundario, de algunas ideas y conceptos del denominado reproductivismo educativo de Bourdieu y Passeron, la revista dirigida por el joven Tedesco presentaba a la “Escuela burguesa” como un aparato ideológico de Estado que inculcaba, mediante el ejercicio de la violencia simbólica, una ideología dominante con el fin de reproducir las desigualdades de origen social. Sin embargo, esa interpretación comenzó a ser cuestionada en algunos artículos de los últimos números de la *RCE*: por ejemplo, a partir de una crítica en clave gramsciana sobre los principios lógicos y reduccionismos educativos de lo que se nominó como funcionalismos marxistas y sociologías radicales.

La temprana recepción de Althusser y Bourdieu y Passeron, pero también su articulación ecléctica para comprender la función de la Escuela capitalista muestra, al menos, dos rasgos de la *RCE*: por un lado, la inquietud constante de sus jóvenes directores y colaboradores por las novedades teóricas producidas en los centros mundiales de las ciencias sociales y humanas; por otro lado, la fuerza de sus efectos de lectura (creativos y sugestivos, pero también híbridos y fragmentarios) sobre algunos autores y teorías críticos franceses, que ha dejado su estela hasta el día de hoy

en no pocos programas de sociología o teorías de la educación en las carreras de grado y posgrado de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*. En *La Pensée*, núm. 151, junio de 1970.
- Amar, H. M. (2016). *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*. Buenos Aires, Biblos.
- Bourdieu, P. (1967). System of education and system of thought. En *International Social Science Journal*, vol. XIX, núm. 3. París, UNESCO.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Minuit.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- de Ípola, E. (2007). *Althusser. El infinito adiós*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dip, N. (2018). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario, Prohistoria.
- Feinmann, J. P. (2010). *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- Friedemann, S. (2017). La peronización de los universitarios como categoría nativa. En *Folia Histórica del Nordeste*, núm. 29. Buenos Aires, UNNE.
- Gómez, S. (2016). Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina. En *Revista Propuesta Educativa*, año 25, vol. 2, núm. 46, noviembre de 2016, pp. 93-100.
- Morgenstern de Finkel, S. (1975). Hegemonía y educación. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 13-14, enero-septiembre de 1975, pp. 31-42.
- Passeron, J. C. (1972). Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 8, agosto de 1972, pp. 3-14.

- Puiggrós, A. (2003a). Espiritualismo, normalismo y educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina (T. VIII). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- . (2003b). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna.
- . (2003c). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Quijano, A. (1971). Cultura y dominación. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, núm. 1-2. Santiago de Chile, FLACSO.
- Rodríguez, L. G. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960. En *Diálogos*, vol. 17, núm. 1, pp. 155-184. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- Roncagliolo, R. (1972). La lectura ideológica de los textos escolares. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 8, agosto, pp. 15-19.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Manantial.
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Pannedille.
- Tedesco, J. C. (1973). El positivismo pedagógico argentino. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 9, mayo de 1973, pp. 23-33.
- Vasconi, T. A. (1973). Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 9, mayo de 1973, pp. 3-22.
- Verón, E. (1969). Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política. En AAVV, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Entrevistas

- Tedesco, J. C. (2012). Entrevista personal, 16 de abril, Buenos Aires.

La Revista de Ciencias de la Educación y su momento italiano

Sebastián Gómez

A modo de introducción

En su número 10 (octubre de 1973), la *RCE* dedicó buena parte de sus páginas (3-19) a reproducir un debate italiano sobre las tesis del pedagogo austriaco Iván Illich. La inclusión del debate se articulaba con el propósito de aquel número: polemizar con los planteos tanto de Illich como de Paulo Freire que contaban con una amplia acogida y circulación en América Latina. Aunque Freire tomó una implícita distancia de la perspectiva illichiana en los años 70, la *RCE* los presentaba de manera convergente. En otras palabras, la revista mostraba la cercanía entre dos perspectivas que no eran llanamente asimilables: mientras Illich construyó teóricamente un acercamiento con el ideario de Freire, éste no explicitó su convergencia con aquel en los años 60/70. A pesar de ello, el editorial del número 10 aseguraba que ambos compartían una reformulación y actualización de los postulados escolanovistas de los años 30 y, por tanto, mostraban limitaciones para situar a la educación “en un contexto más amplio, que es, en última instancia, un contexto de lucha de clases” (p. 1).¹

1 Ya el núm. 7 (abril de 1972), la *RCE* había divulgado las ideas de Illich a través de la publicación de un artículo de su autoría, “El derrumbe de la escuela: ¿un problema o un síntoma?” (pp. 3-16), pero el número no polemizó con sus planteos. En el núm. 6, Latapi hizo referencia a las tesis illichianas, mientras el núm. 9 (mayo de 1973, pp. 3-22) contó con un largo artículo del chileno Tomas Vasconi (1973) que hilvanaba una crítica al sistema educativo desde el marxismo estructuralista francés con la propuesta illichiana (a propósito, ver el capítulo de Nicolás Arata).

Si bien el editorial insinuaba un debate con ambos pedagogos, el número se concentró fundamentalmente en las tesis illichianas. Sensible a los acontecimientos latinoamericanos, a un mes del golpe de Estado en Chile, la *RCE* publicó una entrevista a Paulo Freire realizada y publicada en el país trasandino por *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones) en su número 26 (1972: 2-10).² Aunque la *RCE* se mantenía distante de la perspectiva freiriana, en la presentación de la entrevista planteaba un espíritu auto-crítico por parte del pedagogo brasileño respecto a sus libros (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*) que denotaba “un significativo acercamiento al marxismo” (núm. 10: 50).

La reproducción de un debate italiano en las páginas de la *RCE* resultaba una radical novedad porque el medio italiano había permanecido relegado. La publicación frecuentaba circuitos culturales extranjeros, pero hasta el número 10 el principal polo de referencia europeo había resultado Francia (ver el capítulo de Hernán Amar). Más aun, si se observan los números siguientes hasta la desaparición de la revista, es posible concluir que el número en cuestión centrado en el medio italiano resulta una extrañeza. ¿Qué condujo entonces a la reproducción de una discusión italiana? ¿Cuáles fueron los motivos para que una discusión en la península arribara al otro lado del Atlántico? ¿Qué modulaciones animaban al debate italiano y cuáles eran sus correspondencias con los contornos de la crítica pedagógica de la *RCE*?

2 La revista *Cuadernos de Educación* nació en 1969. Respondía al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) que había sido creado en Chile en 1964, en paralelo con el comienzo de la presidencia de Eduardo Frei por la Democracia Cristiana (1964-1970) que intentó una ambiciosa reforma educativa durante su administración. La revista era un medio de sectores de la Iglesia Católica para intervenir en los debates educativos. Contó con tres series: profesores (1969-1970), enseñanza básica (1969-1973) y orientaciones (1971-1973).

Presumiblemente, como en otras ocasiones, el acceso y traducción de intervenciones foráneas se debió a las redes y contactos de Juan Carlos Tedesco. Durante los años sesenta y setenta, el director de la *RCE* tejió lazos de amistad con gravitantes figuras del campo cultural como José María Aricó, uno de los principales difusores del marxismo en nuestro país y América Latina. Animador de la prestigiosa revista *Pasado y Presente* (primera época, 1963-1965 y segunda época, 1973), de la colección *Cuadernos de Pasado y Presente* (1968-1983) y de innumerables proyectos editoriales (ver Burgos, 2004), el intelectual cordobés tenía un particular conocimiento y sensibilidad por los debates de la izquierda italiana. Aricó, que se encontraba en la ciudad de Buenos Aires en 1973, posiblemente tradujo la polémica que la *RCE* reprodujo. El modo en que la revista presentó la discusión era propio del estilo de trabajo intelectual y, más concretamente, de la manera de concebir la traducción por parte de Aricó, esto es, como un ejercicio fundamentalmente de apertura. Se trataba de colocar en circulación polémicas foráneas para promover una reflexión más aguda sobre los problemas propios (Cortés, 2015). Un modo de concebir la traducción que no era frecuente en la *RCE*: si se atiende al conjunto del periplo de la revista, el 10 fue el único número no sólo en reproducir contribuciones italianas, sino también en hilvanar traducción y exposición de un debate europeo.

Parafraseando a Bourdieu (1997), se asume que para tornar inteligible la traslación de una obra es preciso un doble movimiento: primero, comprender el campo de producción de la pieza traducida y, luego, establecer las condiciones del campo en que esta pieza fue recibida y puesta en circulación. Estas coordenadas parecen fructíferas para indagar la traducción incluida en el núm. 10 de la *RCE*. La publicación se conformaba como una instancia mediadora

entre el campo político-educativo italiano y argentino. En ese sentido, este capítulo cuenta con dos momentos: primero, reconstruye los rasgos principales de la polémica en torno a las tesis illichianas que tuvo lugar en Italia hacia fines de 1972 y principios de 1973; segundo, hipotetiza sobre las razones que condujeron a la *RCE* a traducir aquella polémica en el vertiginoso año de 1973.

La polémica política y pedagógica italiana sobre las tesis de Iván Illich

Como se decía, para abordar las tesis illichianas la *RCE* abrió su número 10 reproduciendo una polémica del medio italiano de fines de 1972 y principios de 1973 (pp. 3-19). Primero, repuso la posición de Lombardo Radice ante las tesis illichianas aparecida en noviembre de 1972 en la *Rivista riforma della scuola* (la revista educativa del Partido Comunista Italiano –PCI– que dirigía el propio Lombardo Radice); luego, la postura del pedagogo católico Attilio Monasta publicada en la misma revista en febrero de 1973; siguió con la intervención de Rossanda Rossanda en el periódico *Il Manifesto* del 29 de diciembre de 1972, que polemizó con las tesis de Illich y Radice; finalmente, cerró con una breve contribución de Lombardo Radice también para la *Rivista riforma della scuola* que había aparecido luego del manuscrito de Monasta, en febrero de 1973.³ Tal vez para conservar un registro local, al debate se añadieron dos contribuciones críticas de las tesis illichianas por parte

3 La reproducción del debate por parte de la *RCE* alteró el orden cronológico: Rossanda debería haber figurado en segundo lugar y Attilio Monasta en tercero. Presumiblemente, el modo de organizar la exposición del debate por parte de la *RCE*, es decir, que el mismo sea cerrado por posiciones que, aún divergentes, coincidían en criticar la perspectiva desescolarizante, responde a la propia postura de la revista.

de intelectuales argentinos: Ricardo Nassif (pp. 20-34) y Guillermo García (pp. 59-64).⁴

Desde el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) (entre el 14 y el 26 de febrero de 1956), que arrojó luz sobre el régimen represivo durante la época stalinista y convulsionó a la órbita comunista, el PCI transitaba severas tensiones con el centro moscovita. Consolidado como el principal partido comunista europeo en los años 50, las tensiones con el PCUS aumentarán hacia fines de los 60. Concretamente, la respuesta a través de los tanques del Pacto de Varsovia por parte de Moscú a los aires renovadores provenientes de Praga resultará un punto de inflexión. El comunismo italiano había manifestado afinidad con el proceso checoslovaco comandado por Alexander Dubcek y su construcción de un socialismo con rostro humano. A diferencia de otros partidos comunistas, desde un principio el PCI condenó abiertamente la invasión. Aunque la dirección descartó la ruptura, la animosidad, crítica y tensión con el PCUS alcanzó un punto inaudito. Dentro del partido, existieron posturas aún más radicales: el ala izquierdista dinamizada por Pietro Ingrao, Luigi Pintor o Rossana Rossanda llegaron a cuestionar en el XII Congreso del PCI (Bologna, 8-15 febrero de 1969) la vocación revolucionaria y la propia la naturaleza socialista de la URSS. Otro polo de la órbita comunista asomaba como punto de referencia para esta díscola franja: la revolución cultural china que emergía como una experiencia socialista desburocratizada (Höbel, 2008; Benci, 2009).

La cuestión checa se jalonó con la aparición en escena del potente movimiento estudiantil a escala internacional y en Italia que también convulsionó la escena política y al propio

4 El número también contenía un artículo de Susana Barco (pp. 35-58) que se volverá un punto de referencia para el campo de la didáctica (ver el capítulo de Teresa Artieda).

PCI. Alrededor de 1968 se anudó una significativa movilización a nivel internacional, especialmente en Europa, que implicó, entre tantos efectos, una abierta impugnación al reformismo comunista por parte de la nueva izquierda. La manera de responder del arco comunista europeo a este potente y heterogéneo movimiento no fue homogénea. En el caso italiano, el Partido Comunista presentó una actitud más abierta y dialoguista que su homólogo francés. De todas maneras, la radicalización política y el surgimiento de nuevas formaciones de izquierda impugnaron la perspectiva política del PCI. La vieja polémica entre reforma y revolución cobró una particular actualidad.

En junio de 1969, el PCI comenzó a publicar la revista mensual *Il Manifesto* dirigida por Lucio Magri y la propia Rossana Rossanda que expresaba al ala izquierdista del partido encabezada por Pietro Ingrao. La revista tematizó asuntos que eran patrimonio constitutivo del grupo: un juicio crítico y severo sobre el socialismo real; la condena a la postura internacional de la URSS y su política hacia Checoslovaquia; la afinidad con la Revolución Cultural china; la actualidad y factibilidad de la revolución en Europa occidental. A esta disidencia programática, es preciso añadir las intensas jornadas de lucha de la clase obrera italiana entre septiembre y diciembre de 1969 que se sumaron a las agitaciones estudiantiles y serán recordadas como *L'autunno caldo*. En este convulsionado marco, concretamente en noviembre de 1969, el Comité Central del PCI decidió expulsar a su fracción izquierdista, es decir, a los promotores de la revista *Il Manifesto* que detentaban un nivel y una cualificación destacada al interior del Partido: desde Rossana Rossanda a Lucio Magri y Luiciana Castellina, junto a un pequeño grupo de parlamentarios como Massimo Caprara, Aldo Natoli, Eliseo Milani, Liberato Bronzuto y Luigi Pintor (Giachetti, 2006). Entre

los pocos miembros del Comité Central que votaron contra la expulsión se encontraba Lombardo Radice.

A comienzos de los años setenta, el PCI continuó reclamando por un gobierno con una orientación democrática, antifascista y reformadora. Con la Democracia Cristiana (DC) mantuvo su delimitación política, pero exploró constantemente puntos de encuentro; en definitiva, buscaba crear las condiciones necesarias para forzar a la DC a formar gobierno junto a los comunistas (Höbel, 2010). Sin embargo, a pesar de que en las elecciones de mayo de 1972 la DC y el PCI obtuvieron alrededor del 66% de los votos (38,7% y 27,1 % respectivamente), los primeros formaron un gobierno encabezado por Andreotti y apoyado por fuerzas del centro del arco político italiano. La DC se mostraba antifascista pero también renovaba su clausura hacia las filas comunistas.

La voluntad del PCI por establecer diálogos y debates con las fuerzas progresistas de la DC se dirimió en las páginas de su revista *Riforma della scuola* a propósito de las tesis pedagógicas de Illich. Este católico austriaco que había fundado en los años 60 en Cuernavaca (México) el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), en el que participaban intelectuales tales como Paul Goodman o Everett Reimer, emergía como una figura pedagógica comprometida con los sectores populares del tercer mundo. Sus libros tuvieron una importante repercusión: *Desescolarización de la sociedad*, aparecido en Francia en 1971, vendió 700.000 ejemplares hacia fines de 1972. En Italia durante 1972 se publicaron dos de sus más importantes obras: *Desescolarizzare la società* (editorial Mondadori) y *Distuggere la scuola* (editado por el Centro di documentazione Pistoia). Rápidamente la *Rivista riforma della scuola* tomó posición. Lombardo Radice, encabezó la crítica en el número 11 (noviembre de 1972) en la sección “Verso la scuola / teoría”. Reprochaba el

espontaneísmo illichiano por su ilusa voluntad de retornar a un pasado educativo artesanal y, en definitiva, por soslayar el carácter liberador para la clase trabajadora de la instrucción elemental obligatoria. Según Radice, aun cuando era preciso su reforma, la escuela estatal históricamente había contribuido a cuestionar el monopolio cultural burgués, por lo que su llana destrucción no resultaba progresiva.⁵

La crítica de Radice será cuestionada algunos números más adelante desde la propia *Rivista riforma della scuola* con otra postura política divergente. Presumiblemente debido a la política del PCI de diálogo con sectores católicos, la revista decidió abrir sus páginas a un pedagogo y miembro del ala izquierdista de la DC que comulgaba con las tesis illichianas: Atilio Monasta (Santagata, 2013). En el número 2 (febrero de 1973), aparecerá un artículo del autor (pp. 27-30), seguido por una réplica de Radice (pp. 31-32) en la sección “Verso La scuola / teoría”. Vinculado a la revista humanista *Testimonianze* (fundada en 1958) y promotor de experiencias educativas renovadoras en el ámbito católico de la ciudad de Florencia, posiblemente Monasta encontraba en Illich, también ligado a los sectores radicalizados del ambiente eclesiástico, una defensa de su perspectiva: liberar al ser humano de las instituciones alienantes tales como la escuela. A diferencia de Radice, para Monasta no se trataba de extender la cultura burguesa sino más bien oponer a ella modelos culturales y pedagógicos diversos que expandan la potencialidad del ser humano. Pero, además de abrir una polémica con sectores católicos, seguramente la elección de Monasta por parte de la *Riforma della scuola* tenía

5 También desde las páginas del periódico del PCI, *L'Unità*, se alzaron voces críticas: el 2 de febrero de 1973 Fernando Rotondo cuestionó las tesis del pedagogo austriaco porque la supuesta “muerte de la escuela” terminaba por favorecer la privatización del sistema educativo y anulaba cualquier tentativa de reforma progresiva; el 14 de agosto del mismo año, Giorgio Bini también impugnó las tesis illichianas apoyándose en los argumentos de Radice.

razones específicas. El autor constituía una referencia en el abordaje de las tesis illichianas: en la revista *Testimonianze* había publicado artículos (en 1968 y 1970) sobre el tópico y estaba a cargo de la traducción del libro de Illich *Celebration of awareness* que vería luz en 1973 en Roma a través de la editorial Armando con el título *Rovesciare le istituzioni* (con prefacio de Erich Fromm).⁶ Además, Monasta era compañero de ruta de otro católico radicalizado y tercermundista: Paulo Freire. En definitiva, el pedagogo florentino constituía un polemista de renombre que le otorgaba al debate una calidad particular.

Quien se entrometerá en la polémica será Rossanda Rossanda, una de las principales animadoras del grupo Il Manifesto. En septiembre de 1970, ya expulsado del PCI, Il Manifesto presentó su programa político. El grupo pretendía ocupar un espacio intermedio en el campo político de la izquierda italiana: punto de referencia y agregación para quienes se encontraban en una posición fronteriza entre los partidos reformistas de la izquierda tradicional (como el PCI o el socialismo italiano) y las agrupaciones de la nueva izquierda. Para Il Manifesto, el ciclo político abierto por el movimiento de los años 1968-1969 no estaba cerrado y la orientación del PCI hacia un diálogo con la DC representaba una opción conservadora. En esta línea, defendía una hipótesis estratégica radicalizada: se trataba de introducir permanentemente contradicciones en los sindicatos e instituciones para aumentar el conflicto político-social y de contrarrestar las presiones a la estabilización que provenían del propio sistema (Lenzi, 2012). Al interior de los grupos de la nueva izquierda, exploró vínculos con Potere Operario, con quien celebró un congreso en febrero

6 Ese mismo año, la editorial tradujo el libro de Everett Reimer, colaborador de Illich: *La scola è morta*.

de 1971. Sin embargo, el mentado proyecto de unificación no se logró. Luego, el grupo decidió publicar un periódico denominado *Il Manifesto* que aparecerá en abril de 1971. Aunque conservaba el nombre de la revista mensual publicada al interior del PCI, sus características eran bien distintas: *Il Manifesto* se transformaba ahora en un periódico que pretendía arribar a un público más vasto que el estrictamente militante. Sin publicidad y completamente autofinanciado, el diario apareció con cuatro páginas abocadas en gran medida a la política internacional y nacional (Lenzi, 2016).

El 29 de diciembre de 1972 apareció en el periódico *Il Manifesto* (p. 3) el breve escrito de Rossanda sobre la tesis illichianas en la sección “Libri” que la *RCE* reproducirá. Este buscaba mostrar la perspectiva reformista que se escondía tanto en Illich como en Radice. En principio, la autora coincidía con el reproche a Illich: el pedagogo austriaco prescindía de la revolución para efectuar las transformaciones educativas. Radice tenía razón: Illich era un reformista. Pero, según Rossanda, el límite de Radice era de signo igual pero opuesto, lo cual terminaba por volverlo también un reformista: mientras el sacerdote pretendía cambiar la sociedad sin revolución, él pensaba en una revolución que no alterara radicalmente la sociedad. Para Rossanda, no se trataba de cambiar la escuela sin cambiar la sociedad (Illich), ni cambiar la sociedad sin cambiar la escuela (Radice) sino cambiar la sociedad y la escuela al mismo tiempo.

Radice replicó a inicios de 1973 desde *Rivista riforma della scuola* las críticas propiciadas por Monasta y Rossanda. Planteó nuevamente su desacuerdo respecto a la exaltación de la cultura alternativa por parte de Monasta que terminaba por soslayar la herencia cultural de la humanidad en manos del espontaneísmo pedagógico. Respecto a Rossanda, Radice exponía el izquierdismo de la pedagogía

italiana al sugerir que su propuesta no partía de la realidad educativa. Según el autor, la reforma que él postulaba hacia el sistema educativo resolvía de una manera más acertada la relación entre conservación y destrucción propia de todo proceso revolucionario.

Una coyuntura abierta a la intervención político-pedagógica

A través de la reedición del debate italiano, la *RCE* modulaba una estrategia ante la convulsionada y agitada coyuntura abierta con la asunción del gobierno de Cámpora en mayo de 1973. Si bien entrado ese año las orientaciones conservadoras de Perón y su equipo político modificaron paulatinamente la escena política, la coyuntura se mostraba porosa para la elaboración de alternativas pedagógicas. En ese sentido, el núm. 9 (mayo de 1973) y el núm. 10 (octubre de 1973) de la *RCE* guardaron un registro relativamente similar: debatir sobre propuestas pedagógicas capaces de alterar concretamente el orden socioeducativo. Colocada necesariamente en su tiempo al que pretendía moldear, la revista criticó abiertamente a aquellas vertientes que apoyadas en el pensamiento freiriano o illichiano terminaban por hilvanar una crítica desescolarizante y jerarquizar prácticas pedagógicas más allá del sistema educativo, o bien adeudaban sólidos fundamentos pedagógicos en la vertebración de propuestas y experiencias educativas disruptivas.

En el caso de Illich, su propuesta antiautoritaria no sólo se jalonaba en el campo pedagógico con intervenciones de autores como Louis Althusser, Georges Lappassade o Paul Goodman, sino que tenía particular gravitación en administraciones latinoamericanas: en Bolivia el gobierno del

militar nacionalista y antiimperialista Juan José Torres invitó a Illich al Primer Congreso Pedagógico Nacional (celebrado en enero de 1970) y editó sus trabajos; también el Ministro de Educación, Mariano Baptista Gumucio, publicó *Salvemos a Bolivia de la Escuela* (1971) con prólogo del propio pedagógico austriaco. En el plano local, a su vez, la *RCE* marcaba discrepancias con aquellas corrientes del nacionalismo popular pedagógico que animadas por el ideario freiriano terminaban por subestimar el carácter científico de los estudios educativos.

Desde fines de los sesenta e inicios de los setenta se registraba en Argentina un vertiginoso proceso de peronización de sectores intelectuales y universitarios (Dip, 2017). En este proceso, 1973 resultó un punto de inflexión: la asunción de Cámpora establecía condiciones para el pasaje por parte de la izquierda peronista de la oposición a la dictadura a la elaboración de propuestas desde organismos públicos. Por entonces, el ministerio de Educación a nivel nacional a cargo de Jorge Taiana, así como algunas administraciones locales (conducidas por Obregón Cano en Córdoba, Ragone en Salta o Bidegain en Buenos Aires) y las universidades nacionales que eran dirigidas por nuevos decanos aparecían como lugares privilegiados desde donde la izquierda peronista forjaba programas y alternativas educativas. Si bien es cierto que la homologación efectuada por la *RCE* entre el pensamiento illichiano y el freiriano resultaba reduccionista, posiblemente responda a una convergencia a los ojos de la revista: la subestimación de categorías científicas para fundamentar propuestas educativas. Más cercano a un ideario político-educativo, los aspectos específicamente metodológicos o técnicos aparecían relegados. A su vez, tal homologación efectuada por la *RCE* quizás respondiera también al creciente acercamiento y articulación de sectores católicos con la izquierda peronista. En el ámbito

educativo, las posturas de Illich y Freire (ambos provenientes del ámbito católico) oficiaban como punto de apoyo y fundamento de esta conjunción política-pedagógica.

A través de la reproducción del debate italiano, la *RCE* dialogaba críticamente con las propuestas y prácticas de transformación que circulaban por el campo pedagógico a inicios de los años setenta. Pero lo hacía a través de un rodeo particular: impugnaba propuestas pedagógicas tercermundistas a través de la exposición de un debate europeo. Mientras el discurso tercermundista solía denunciar la marca eurocéntrica de la teoría marxista, la *RCE* parecía objetar los contornos geográficos por los que deambulaba la crítica educativa vernácula. De manera similar al ejercicio de traducción efectuado por Aricó, la *RCE* colocaba en diálogo conceptos y polémicas en contextos (históricos, pero también teóricos) que inicialmente le eran heterogéneos; un trabajo capaz de disponer materiales extranjeros y volverlos fructíferos para dirimir una nueva realidad. Así, en el núm. 10, la traducción se dirimió no en términos de pregonar una identidad o subordinación respecto a los debates de la izquierda pedagógica italiana sino, más bien, como un ejercicio de apertura que reclamaba el conocimiento de polémicas foráneas para dirimir de mejor manera las propias.

Bibliografía

- Benci, A. (2009). 'È scoppiata la rivoluzione...'. Il maggio francese e il movimento del Sessantotto in Italia. En *Storicamente*, núm. 5.
- Bini, G. (1973). Ancora su Illich. L'Unità, Roma, 14 de agosto, p. 3, 1973.
- Bourdieu, P. (1997) ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Burgos, R. (2004). Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cortés, M. (2015). *Un nuevo marxismo para América Latina. José Aricó: traductor, editor, intelectual*. Buenos Aires, Siglo XXI / Centro Cultural de la Cooperación.
- Dip, N. (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la Universidad de Buenos Aires*. Rosario, Protohistoria.
- Giachetti, D. (2006). *Italia más allá del 68. Antes, durante y después del 68*. Madrid, Virus.
- Höbel, A. (2008). El PCI en el movimiento comunista. El 68 checoslovaco y la relación con el PCUS. En Necioni, T. y Pala, G. (eds.), *El Inicio del fin del mito soviético: los comunistas occidentales ante la Primavera de Praga*. Madrid, El Viejo Topo.
- Höbel, A. (2010). Pci, sinistra cattolica e politica estera (1972-1973). En *Studi storici*, vol. 51, núm. 2, pp. 402-459.
- Lenzi, A. (2012). La resistibile ascesa verso l'unificazione. L'incontro tra il Pdup e «il manifesto». En *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, vol. 9, núm. 1.
- Lenzi, A. (2016). Al servizio della rivoluzione. I nuovi linguaggi della politica degli anni '70 attraverso «Il Manifesto» e «Lotta continua». En *EPEKEINA. International Journal of Ontology. History and Critics*, vol. 7, núm. 1-2.
- Monasta, A. (1968). Metamorfosi del clero. En *Testimonianze*, núm. 101.
- . (1970). Descolarizzazione della educazione y demistificazione della chiesa. En *Testimonianze*, núm. 122.
- . (1973). La descolarizzazione a chi gioverebbe? Dibattito. En *Rivista Riforma della scuola*, año XIX, núm 2, pp. 27-30.

- . (1973). ¿A quién favorece la descolarización? En *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, núm. 10, pp. 10-15.
- Radice, L. (1972). La descolarizzazione a chi gioverebbe? En *Revista riforma della scuola*, año XVIII, núm. 11, pp. 19-23.
- . (1973). Replica. En *Rivista Riforma della scuola*, año XIX, núm. 2, pp. 31-32.
- Rosanna Rosanda (1972). Illich y Lombardo Radice: due riformisti. En *Il manifesto*, 29 de diciembre, p. 3.
- Rotondo, F. (1973). Chi ha paura della scuola. En *L'Unità*, 2 de febrero, p. 3.
- Santagata, A. (2013). Chiesa e cultura cattolica di Luciano Martini. En *Annali di storia di Firnze*, VIII, pp. 391-404.

Del centro y los márgenes, de temas, sujetos y lugares en la Revista de Ciencias de la Educación¹

Teresa Artieda

En nuestra experiencia, decidirse por un título lleva tiempo, es una tarea costosa y el resultado no siempre conforma. El que hemos definido es el que más se acerca a las condiciones deseadas, al menos en la coyuntura, porque el texto se ocupa de ambos, centro y margen, en varios sentidos, según argumentamos.

En primer término, en cuanto a los temas que encara el capítulo, con el título se alude a los desarrollos iniciales de una didáctica que hace cerca de cincuenta años se propuso contrastar con el pensamiento tecnocrático. La didáctica está en el centro de las teorizaciones y las prácticas educativas escolares. La subversión que sus autoras proponen se encuentra, en el tiempo en que lo hacen, en los márgenes del campo y tendrán que trabajar sostenidamente para producir desplazamientos dentro de dicho campo. En esa línea se encuentran dos artículos que se examinan, uno de Susana Barco de Surghi (núm. 10, octubre de 1973: 35-58) y otro de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (núm. 12, setiembre de 1974: 21-33).

El título alude también a la sempiterna discriminación de los pueblos indígenas, grupos étnicos históricamente

1 Agradecemos a Sebastián Gómez su generosa invitación a participar de esta obra colectiva. También a Hernán Amar, quien nos aportó su investigación sobre la incidencia de las ideas de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino, particularmente en la *Revista de Ciencias de la Educación*. Finalmente, a la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y a su actual presidenta, Ana Diamant. La Comisión Directiva de la Sociedad nos encomendó intervenir en el Conversatorio "A 50 años de la aparición de la Revista de Ciencias de la Educación" organizado por la UNIPE y la SAHE el 20 de octubre del 2020, evento que origina esta participación.

expulsados a los márgenes, al punto que también las ciencias de la educación –en sus distintas especialidades– se demoraron considerablemente en ocuparse de ellos. En este capítulo analizamos el artículo escrito por Isabel Hernández, en el que estudia la discriminación contra los mapuche en el sistema escolar chileno, realiza propuestas y enumera lo andado en el tiempo del gobierno de la Unidad Popular encabezado por Salvador Allende (núm. 12: 34-41).

En segundo término, en cuanto a nuestra historia de relaciones con la *Revista de Ciencias de la Educación* (en adelante *RCE*), este trabajo analiza una producción que, generada en un centro como es Buenos Aires, fue leída, sin mucha demora respecto de su publicación, en una universidad regional del noreste argentino. Los ejemplares de la *RCE* sobre los que hemos trabajado para este capítulo son los que estudiamos, subrayamos –aún tienen las marcas– en ciertas materias de los dos primeros años del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, con sede en la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco, en 1973 y 1974. Son ejemplares que se conservaron en nuestra biblioteca, porque el oficio de historiadora que comenzaba a despuntar nos sugería su conservación. Y de haber existido dudas acerca de mantenerlas, la dictadura cívico-militar nos terminó de convencer. Así que en esos “márgenes” en los que nos formamos tuvimos contacto con sus artículos que, de todos modos, también provenían de otras regiones de Argentina, habida cuenta de la composición del Consejo de redacción desde el número 7, con profesoras de universidades de La Plata, Tucumán, Córdoba y Salta, además de Buenos Aires, y de la procedencia de autoras y autores de la Patagonia y de San Luis, por citar algunos ejemplares.²

2 Aznar (h) (1974), Anadón y otras (1975), Montoya y Montoya (1971).

En los años recientes, incorporamos la *RCE* en clases en un profesorado para docentes de Institutos de Formación Docente del interior de la provincia de Corrientes. El objetivo consiste en conectar a quienes asisten, a través de esas fuentes, con los desarrollos críticos iniciales que la *RCE* promovía, cumpliendo con la transmisión intergeneracional que cabe al oficio de historiadora; ligando el pasado con el presente, en procura de promover reflexiones acerca de la vitalidad de la cualidad emancipatoria de la pedagogía crítica (ver Estudio introductorio) por medio de la identificación de continuidades y del contacto con sus puntos de partida, con sus gérmenes y con los nombres de las y los que los concibieron hace cincuenta años. La *RCE* se reactualiza, en espacios y tiempos cada vez más distantes y distintos del lugar en el que fue concebida.

El propósito de este capítulo consiste en examinar el tratamiento de los dos temas adelantados al comienzo, publicados en los números 10 y 12. Según la periodización de Sebastián Gómez, presentada en el Estudio introductorio, estos números se ubican en la tercera etapa de la Revista donde se buscó articular los marcos teóricos críticos con la elaboración de propuestas. Al respecto, creemos que el artículo de Susana Barco de Surghi, en el número 10, es una evidencia indiscutible. A partir del número 11, de abril de 1974, la política editorial se propone “estimular la elaboración de propuestas alternativas concretas” (p. 1). A juicio de la editorial, el artículo de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez responde en cierta medida a esa convocatoria:

es un aporte que se aproxima más al plano específico de lo escolar concreto para plantear algunas alternativas al quehacer didáctico, el cual ha sido hasta hoy menos favorecido por la nueva elabora-

ción teórica; en este sentido creemos que ayuda a cubrir un vacío. (1974: 1)

En ese mismo número 12, se encuentra el texto de Isabel Hernández, quien combina la elucidación de la discriminación étnica en el sistema escolar de Chile con lineamientos para la acción y acciones concretas implementadas.

El capítulo se organiza en dos partes. En primer lugar, se abordan los trabajos sobre la didáctica; en segundo lugar, lo referido a la cuestión indígena en el sistema escolar del país vecino. En las conclusiones, compartimos algunas reflexiones surgidas de las lecturas realizadas.

Examen crítico de la Didáctica

“¿Antididáctica o nueva didáctica?” de Susana Barco de Surghi (1973), “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica” de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (1974), y “Aportes para una actualización de la teoría didáctica” de M. Clotilde Yapur de Cáceres (1975), cuestionan la expresión del pensamiento tecnocrático en la didáctica.³

En la *RCE* se encuentran también otros artículos vinculados con la enseñanza: “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”

3 Son claras las evidencias de que cada una conoce la producción de las otras autoras. Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez nombran la antididáctica; Clotilde Yapur advierte que Susana Barco “inconscientemente auspició este trabajo.” (1975: 70). Además, tanto Barco como Edelstein y Rodríguez coincidían en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, la primera en la cátedra de Didáctica y la segunda en la de Metodología y Práctica de la Enseñanza (datos en nota al pie de cada artículo, p. 35 y p. 21 respectivamente). Yapur, por su parte, se desempeñaba en la Universidad Nacional de Tucumán.

de Rodolfo H. Boholavsky (1971) y “Evaluación: una experiencia estudiantil-docente” de Mirtha Antebi y Cristina V. de Carranza (1974).⁴ El primero de los textos es de carácter teórico mientras que el segundo describe una experiencia de evaluación como parte de un proceso de enseñanza diseñado e implementado de manera cooperativa entre docentes y estudiantes en institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires.⁵

Según adelantamos, nos circunscribimos a los textos de Susana Barco y de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez.

¿Antididáctica o nueva didáctica? ¿Cuál es la respuesta?

Susana Barco dedica una extensa y detallada crítica al sistema escolar y a la disciplina. Examina las definiciones de la didáctica, advierte acerca del carácter instrumental y de las implicancias para una docencia que queda relevada de “la responsabilidad de determinar los fines”, al mismo tiempo que reducida a la selección de medios para ejecutar “un modelo verticalista” sobre el que no es consultada. Concluye que ello supone una didáctica “con pretensiones de asepsia, de no compromiso o incontaminación” (1973: 36), y que los cambios que se emprenden –de objetivos, contenidos, metodologías o formas de evaluación– son parciales e infecundos.

4 De la lectura del conjunto de artículos nombrados, queda claro que autores y autoras seguían las producciones de la RCE y las utilizaban para el desarrollo de sus propias ideas. Además de lo mencionado en nota precedente, el trabajo de Rodolfo Boholavsky (1971) es citado por Barco (1973: 38) y por Antebi y Carranza (1974: 42). El trabajo de Vasconi (1973) es citado por Susana Barco.

5 Esta publicación responde a la política editorial ya mencionada, enunciada en ese número 11, referente a avanzar en alternativas que realizan cambios en las prácticas.

Referenciada en el marxismo de Aníbal Ponce⁶ y de Tomás Vasconi,⁷ sostiene el carácter clasista de la escuela organizada “en función de los intereses de la burguesía, su clase dominante.” (1973: 38) Subraya las formas de relación docente-alumno en las que priman actitudes de “dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad, carencia del espíritu crítico”, por lo que colaboran en “el proceso de alienación” (1973: 38) propio de las relaciones patrón-obrero, empleado-empleador a las que se verán sometidos muchos de los que pasen por el sistema escolar.⁸

Los y las docentes no escapan a este “proceso de alienación” del que no son conscientes, aunque se comporten como “educadores-ejecutores”, categorización que subraya la negación de su autonomía por parte de una didáctica instrumentalista. Esta perspectiva didáctica, además, alienta la búsqueda de respuestas individuales desestimando el carácter colectivo de las transformaciones. Para la autora, lo colectivo comprende “todos los cuadros docentes”, junto con la participación de quienes también son responsables o destinatarios de la educación: “padres, alumnos, gremios y sindicatos, organizaciones populares a nivel municipal, provincial y nacional” (1973: 38).

Barco encara una crítica de los contenidos, la evaluación, los textos de didáctica, y los cursos de actualización docente. En cuanto a los primeros, los considera artificiosos,

6 Cita una edición de 1970 de *Educación y lucha de clases* de este autor (Barco, 1973: 38).

7 Se trata del artículo de Vasconi, antes nombrado.

8 Motivada por esta hipótesis de Susana Barco, Clotilde Yapur (1975: 65), retoma la centralidad de estas relaciones pedagógicas entendiéndolas que constituyen “la *relación social básica* en el aprendizaje, en donde *se reproducen* las relaciones sociales en su conjunto, dentro de las cuales, la relación pedagógica es una subclase.” (destacado en el original). Las examina con un marco teórico proveniente de la lingüística y la semiótica (entre otros Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Umberto Eco), y de la corriente crítico-reproductivista francesa (Christian Baudelot, Roger Establet y Pierre Bourdieu).

caricaturas distanciadas de los procesos de producción, al tiempo que el acto de “conocer” –encomillado en el original– transcurre en una escuela “prolijamente aislada tras sus muros”, “acuartelada” (1973: 40).

Las críticas a la evaluación son similares a las de la literatura pedagógica contemporánea.⁹ Asocia los puntajes en la escuela y los premios económicos en la casa, y percibe un *continuum* que comienza con esa premiación y termina con la naturalización de valores de la sociedad de consumo: “Salvando las distancias, la carrera del valer por el auto que se posee, se inicia en el valer por las notas que se obtienen.” (1973: 41). Alude a las pruebas objetivas cuyos resultados se calculan con la “moderna computadora” (1973 41). De modo análogo, los y las estudiantes calculan la necesidad de estudiar según los puntos que les falten para aprobar.

En cuanto a los textos de didáctica, el apartado correspondiente se titula: “Didáctica y dependencia” y les dedica una de las críticas más ásperas. Denuncia la ausencia de planteos situados en la realidad nacional y latinoamericana, e imputa al “estudioso de la didáctica” en Argentina (1973: 43), un comportamiento dependiente equivalente al que encuentra entre la docencia, subrayando su sujeción a autores europeos y norteamericanos. Sus cuestionamientos no distan de los que científicos de otros campos realizan en ese mismo momento sobre la ciencia que se produce en Argentina y, en general, en Latinoamérica.¹⁰ Agudiza sus críticas con textos de uso frecuente en la formación docente. Dirá que la *Taxonomía de los objetivos de la educación* de Benjamín Bloom “[afina] los medios de control de todo tipo de conducta del alumno; se vuelve más requisitoria y policíaca la tarea docente, reforzándola y

9 Al respecto, Barco cita Alumnos de Barbiana, *Cartas a una profesora*, edición de 1972.

10 Véase, por ejemplo, Varsavsky (1971) y Ribeiro (1971, 1973).

refinándola mediante la eficacia técnica del instrumento a emplear.” (1973: 46).

Susana Barco sostiene que “la revolución en la didáctica” solo puede tener cabida a partir de “la revolución en el sistema total”, “Y las revoluciones no las hacen los pedagogos. O la hace el pueblo con la clase obrera al frente, o no la concreta nadie.” (1973: 47). Afirmación que supone como condición previa una sociedad socialista futura, que no exime de responsabilidades presentes. En el aula es necesario y posible pensar acciones que colaboren con ese horizonte, “poniendo en práctica una didáctica contestataria, denunciante, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador”, que serían los rasgos de “una antididáctica respecto de la anterior.” (1973: 47). Respondiendo a la pregunta que se hace en el título, entiende que hablar de “una didáctica auténticamente nueva” adquiere significado pleno en una sociedad socialista, la que alumbró un hombre nuevo. Cadena de significantes que se explica a partir de los referentes del marxismo en los que se apoya, y en el vigor de los movimientos de liberación en América Latina: didáctica nueva para una sociedad socialista que gestará el hombre nuevo. Optimismo de Susana Barco que se topará con una dictadura cívico-militar que habrá de someterla a sus horrores,¹¹ pero que no logró hacerla cejar en su producción continua –que despuntaba en artículos como el que nos ocupa– de una didáctica crítica atenta a las realidades, a las desigualdades y a las esperanzas.

Para Barco, la práctica educativa y la investigación sobre la práctica son condiciones para el desarrollo de esa antididáctica. Propone comprender el proceso de aprendizaje como experiencia, idea a contramano de la rigidez de las planificaciones tecnocráticas y que supone aprendizaje,

11 Remitimos a Barco de Surghi (2015).

flexibilidad, observación, análisis y retroalimentación constantes. proyecta que en la clase ocurra el “enseñaje”, neologismo que introduce al nombrar a José Bleger.¹² Dicho concepto supone una relación pedagógica en la que quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende tiene la posibilidad de enseñar mientras aprende. Es una de las ideas a las que adhiere, la de roles cambiantes en las relaciones pedagógicas que, tal como se desenvuelven, la preocupan.

Finalmente, Barco considera el papel de los sindicatos, y enuncia una concepción sobre condiciones de trabajo docente que supera los límites de las reivindicaciones materiales. Sostiene que esas organizaciones docentes tienen que participar, en carácter de tales, de las discusiones acerca de las redefiniciones del rol. La publicación de este artículo coincide con la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), cuya declaración de principios trascendía lo económico.¹³ El pensamiento que despliega la autora recoge, también en este punto, los debates de la época.

Una propuesta para la acción enraizada en una meticulosa elaboración teórica

La búsqueda de fundamentos científicos para la instrumentación didáctica es el propósito del que dan cuenta en

12 José Bleger (1922-1972) recupera el neologismo “enseñaje” acuñado por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977). Bleger, afiliado al Partido Comunista y miembro de la Asociación Psicoanalista Argentina, se abocó a la tarea de “reconciliar el psicoanálisis y la dialéctica materialista” (Plotkin, 2003: 268). Su mención, por parte de Barco, nos ofrece otras pistas para acercarnos al andamiaje teórico que está construyendo, y a la posición ideológica de esta profesora.

13 La CTERA, confederación que agrupa a sindicatos docentes de todas las provincias argentinas, se creó en Huerta Grande, Córdoba, el 11 de septiembre de 1973. El artículo se publica en la edición de la *RCE* del mes de octubre.

su artículo Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. Exponen respuestas iniciales –en carácter de “punto de partida”, de “apertura”, en sus términos– sobre la base de estudios teóricos y del análisis de la propia práctica docente, dos componentes cuya importancia reiteran a lo largo del texto. En cuanto a los estudios, enumeran la selección de aportes de la filosofía, la epistemología, la historia de la educación, la psicología y la psicología social, e indican una labor de transferencia al campo específico de la didáctica.

Asumen una definición de la didáctica como disciplina que combina los planos teórico, técnico e instrumental para analizar los problemas de su competencia. Afirmen su carácter propositivo y la necesidad de incidir en la acción educativa ofreciendo respuestas que permitan la transformación de las prácticas. Esas respuestas tienen que ser posibles de aplicar en situaciones concretas y de manera paulatina, contemplando etapas de transición en razón del predominio de “viejos modelos”. Consideran que es imperioso pasar de la fase crítica a una “de elaboración-producción”, porque “paralela a una transformación en lo social, debe y puede darse una transformación en la práctica científica”. Es necesario abocarse a la construcción de “una nueva didáctica” (1974: 22). Disienten con las posiciones críticas que entienden que nada puede hacerse mientras no cambie el sistema educativo en su totalidad como efecto de un cambio también radical del orden social en su conjunto; también difieren de las que piensan en cambios, pero para el futuro mediato. Ninguna de esas vías resuelve la práctica aquí y ahora, más bien contribuyen al mantenimiento del estado actual de las cosas.

Sientan posición, asimismo, de cara a la racionalidad tecnocrática. No desconocen que la pretensión de asepsia oculta posiciones ideológicas y examinan críticamente las perspectivas de autores prestigiados en el campo, el

“contenido ideológico-autoritario” de sus ideas (1974: 24) y la ausencia de criterios de unidad que provean de coherencia a los procedimientos y técnicas. Son incisivas al develar planteos que niegan las ciencias y la investigación en la escuela primaria, a los que califican de “reaccionarios” porque implican negar esa formación a una mayoría que accede solo a ese nivel de enseñanza.

Sin embargo, las críticas son acotadas y orientadas sobre todo al problema del método, en torno al cual desarrollan sus postulaciones. Se fundamentan en la concepción materialista del conocimiento (1974: 32) y asientan la cuestión del método didáctico en esta concepción del conocimiento. En un análisis retrospectivo de este artículo, Gloria Edelstein destaca que esa vinculación entre el conocimiento y la cuestión del método ha sido la clave sobre la cual asentaron la propuesta del pensar y el hacer didácticos.¹⁴

Sostienen el carácter totalizador del método que es el que orienta procedimientos, técnicas y recursos, y se distancian de análisis y elecciones fragmentarias de estos componentes. La historia de la pedagogía les ofrece antecedentes concretos, aplicados, de esta concepción del método como elemento unificador:

Hubo, es indudable, en la Historia de la Pedagogía propuestas en las cuales el método fue valorizado en su carácter globalizador y definitorio de la organización escolar y la orientación del proceso de aprendizaje – éste es el caso, entre otros, del método de proyectos y de los centros de interés–. (1974: 25)

14 Reflexiones en ocasión del evento: “De nuevos diálogos y homenajes a casi 25 años de Corrientes Didácticas Contemporáneas y de La evaluación en el debate didáctico contemporáneo”, organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, el 20 de noviembre de 2020. Disponible en YouTube, canal de la FHUC-UNL. Agradecemos a la Dra. Gloria Edelstein el hecho de habernos facilitado el texto de su exposición.

¿Cómo revelar cuál es el método que da sostén a la práctica? El método no es observable por sí mismo, su concepción se infiere a partir de los criterios con los que los y las docentes combinan los procedimientos, técnicas y recursos, y la relación entre esos elementos y los otros componentes de la situación pedagógica: objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación (1974: 30).

Las autoras formulan, en términos generales, criterios para organizar situaciones de aprendizaje, basados en “las formas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son: práctica-conocimiento teórico-práctica” (1974: 28). Desestiman, en consecuencia, una mirada lineal del proceso de aprendizaje y, concomitantemente, de su orientación. Enuncian la incidencia del método, tal como lo conciben, en la consideración de los objetivos, los contenidos, las formas metódicas (procedimientos, técnicas y recursos) y la evaluación. Indican la importancia de las relaciones entre docentes y alumnos, también determinadas por el método, y el papel activo del alumno. La noción del conocimiento como construcción inacabada –marcando distancia con posiciones esencialistas y positivistas (Edelstein: 2020)– afirma ese papel, desestima al docente como “único emisor”, y promueve la cooperación entre ambos. La caracterización que hacen de la situación de aprendizaje y de su orientación se asienta en la concepción del conocimiento que sostienen:

El docente antes que dirigir, *orienta* el proceso de aproximación al conocimiento. Ayuda a penetrar en la realidad, en su esencia. Formula hipótesis, facilita la selección de los medios que permitan su comprobación; incentiva a la participación activa. Promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis y síntesis; inducción-deducción. (1974: 33; destacado en el original)

El trabajo reseñado se aproxima a las expectativas de la *RCE* –a las que aludimos antes– en cuanto a propuestas para producir cambios en las prácticas educativas. Es congruente, además, con la posición de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez relativa al carácter propositivo de la didáctica. A la vez, es plausible pensar que el hecho de estar a cargo de una asignatura de metodología y práctica de la enseñanza, según precisamos, las enfrentaba con la necesidad de dar respuestas a situaciones y demandas en terreno. Coherentes con un posicionamiento crítico, les habría sido difícil eludir el problema de cómo encarar cambios respecto de un estado de cosas que les resultaba insatisfactorio. La producción lograda, compuesta por un fuerte andamiaje teórico, contiene a nuestro juicio una notoria potencia en orden a la producción de transformaciones.

Hacerse cargo de un vacío: la educación entre pueblos indígenas

El papel de la escuela en la discriminación hacia los pueblos indígenas es uno de los tópicos de los que se hace cargo la *RCE* a través de un artículo de Isabel Hernández¹⁵ (núm. 12, septiembre de 1974: 34-41). El artículo se refiere al sistema escolar chileno y el pueblo mapuche en el contexto del gobierno socialista de Salvador Allende y las políticas de reforma educativa propiciadas en ese momento. En nota al pie, la autora acota que el texto fue escrito más de un

15 Isabel Hernández es antropóloga y su extensa trayectoria abarca investigación, docencia y compromiso con comunidades indígenas. Autora de numerosos libros, artículos y otras publicaciones sobre pueblos indígenas y, en particular, sobre los mapuche, es una reconocida investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, e integrante de organismos y centros de relevancia nacional –vgr. el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires– y latinoamericana –vgr. CEPAL–.

año antes de su publicación, gracias a las condiciones políticas generadas por el gobierno de la Unidad Popular y tres meses antes del golpe de estado cívico-militar que provocó el quiebre de tales condiciones. La *RCE* da cabida, entonces, a un tema y a un trabajo que habría sido imposible de difundir en Chile. La “sensibilidad latinoamericana” –ver el Estudio introductorio a esta obra– ligada con Chile se había expresado en un número anterior en el que se publicó “La Reforma Educativa Chilena. Informe sobre la Escuela Nacional Unificada” dentro de una sección de Documentos que incluía lineamientos de la reforma proyectada en el gobierno justicialista de Argentina en 1973 (núm. 9, mayo de 1973: 46-57).¹⁶

El artículo es resultado de una investigación de la autora, “análisis de campo, informes y trabajo en terreno” (1974: 36) entre 1972 y 1973, en comunas con alto porcentaje de población mapuche. Menciona la perspectiva teórica en la que se sostiene, expone conceptos con los que busca dar cuenta de la especificidad de la problemática y de los sujetos a los que refiere, presenta un diagnóstico del sistema escolar al que asisten los mapuche y cierra con lineamientos para el desarrollo de una educación indígena que transforme el estado de cosas diagnosticado.

Hernández manifiesta su adhesión a la perspectiva althusseriana de la escuela como aparato ideológico del Estado. Es interesante remarcar que esta posición convive, en el mismo número, con otro artículo en el que se realiza una

16 En otros ejemplares también se ponen de manifiesto las relaciones del equipo editorial de la Revista con el país vecino. En el número 10 (octubre de 1973: 50-58), se reproduce una entrevista a Paulo Freire realizada por académicos de Chile y editada primero en ese lugar. Tomás Vasconi (1973) escribe “Borradores para una crítica marxista de la educación” desde el Centro de Estudios Económicos con sede en Santiago de Chile. El Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales que financió los primeros 4 números de la *RCE*, tenía su sede principal en Chile.

crítica aguda a dicha perspectiva.¹⁷ Hecho que manifiesta las divergencias entre la intelectualidad crítica, y la cabida que les da la *RCE*, fructificando con ello los debates y los marcos teóricos en desarrollo.¹⁸ Hernández asevera que la discriminación de los mapuche en el sistema escolar es la misma que la que sufre el conjunto de sectores oprimidos de la sociedad chilena, “y en especial” el campesinado (1974: 35). Aseveración con la cual articula identidad étnica con clase social y, al subrayar la pertenencia de grupos mapuches al campesinado, participa de las discusiones contemporáneas sobre “campesinización del indígena”.¹⁹ Sin embargo, en lugar de asumir un análisis de dichos pueblos indiferenciado del conjunto de estratos oprimidos, Hernández argumenta acerca de su especificidad, con lo cual su artículo resulta un aporte cuya potencia sigue vigente, a nuestro entender, para la comprensión y el desarrollo de la educación indígena.

La autora, sin desconocer “discriminaciones generales de clase” (1974: 35), distingue “discriminaciones específicas” de orden económico, político y cultural que surgen del proceso diferencial, sufrido por los mapuche, de apropiación de territorios, genocidio, desestructuración de las formas de producción y modos de vida y despojo de sus expresiones ideológicas y culturales. A partir de esta distinción analiza de qué manera actúa el sistema educativo para sostener el estado de cosas, desvelando que la enseñanza de “lo común” *enmascara*²⁰ lo diverso, sostiene la desigualdad

17 Lagrange (1974).

18 Debemos este señalamiento, entre otros de naturaleza similar incluidos en este apartado, a la lectura atenta y los comentarios sugerentes de Sebastián Gómez.

19 Acerca de los análisis sobre etnicidad y clase social, así como las discusiones relativas a la indiferenciación o la especificidad entre campesinado e indígenas en las décadas de 1960 y 1970 en América Latina, remitimos a Tamagno (2001).

20 Tomamos esta idea parafraseando el título de una obra posterior de Hernández (1993).

y “asegura y consolida la posición hegemónica de las clases dominantes” (1974: 34).

El análisis de la autora se circunscribe fundamentalmente a la educación en zonas rurales y reducciones,²¹ y es comprensivo de distintos planos y dimensiones del sistema escolar: las orientaciones de la enseñanza media, la desatención estatal y la preponderancia de instituciones privadas,²² la lengua, las metodologías de enseñanza, la formación docente y los efectos en los procesos de subjetivación de la infancia indígena y del futuro adulto.

En cuanto a las orientaciones, aporta evidencias acerca del mayor peso del bachillerato humanístico-científico en zonas de actividad agrícola-ganadera, con lo cual no se dan respuestas a la necesidad de una educación que favorezca la reorganización productiva de las comunidades y les habilite a superar una economía de subsistencia.²³ Asimismo, merecen su atención la prohibición y el castigo de hablar la lengua de origen, el desconocimiento de “las tareas grupales democráticas” (1974: 37) y el autoritarismo docente predominante. Le preocupa también el desconocimiento de otros modos de educar, que se trasluce en la oscilación entre el paternalismo, el autoritarismo y el *laissez faire* en experiencias contemporáneas de educación a cargo de organizaciones de izquierda.

21 Hernández informa que, en la época de esa investigación, los mapuche vivían mayoritariamente en reducciones donde habían sido concentrados por el estado chileno en etapas anteriores.

22 Las organizaciones religiosas católicas, a las que luego se sumaron las protestantes, tuvieron notoria incidencia en la educación –entendida en términos amplios– entre los mapuche, desde los tempranos tiempos de la colonia y siglos sucesivos. Proceso histórico, por otra parte, similar al que tuvo lugar entre pueblos indígenas de las distintas regiones de este continente.

23 Entre los bachilleratos humanístico-modernos y la orientación de maestros normales, sumaban 8 establecimientos (6 y 2 respectivamente) y el 69,69 de la matrícula (54,43% y 15,26% respectivamente), a diferencia de la formación manual o industrial con 2 escuelas y 1 curso.

Dedica extensos párrafos a la formación de docentes “*asimilacionistas*” (1974: 38; énfasis en el original), y argumenta acerca del papel fundamental que cumplen –incluyendo los docentes mapuches– en el sostenimiento de la discriminación.

Resultan particularmente interesantes sus observaciones acerca del “conflicto insoluble” (1974: 38) del juego de dos identidades en el que se ve envuelto el niño y el adolescente mapuche, la *huinka* –blanca– a la que es llamado a incorporarse, y la propia, rechazada por la sociedad envolvente que lo convoca a condición de que haga propia la negación de sí mismo. Conflicto del cual se sigue “*el deterioro de su autovaloración*” (1974: 38; énfasis en el original), pero también una resistencia pasiva que condiciona negativamente los aprendizajes.

A pesar de estas afirmaciones, Hernández concluye que por ese mismo rechazo vivido por los indígenas dentro del sistema escolar se produce el efecto inversamente buscado, esto es, la afirmación de la autoadscripción étnica. Con todo, se trata de una resistencia individual que es preciso transformar en potencia colectiva, organizada, a través de la cual se despliegue su capacidad de fuerza revolucionaria en alianza con el conjunto de fuerzas equivalentes que formen parte “de la vanguardia proletaria chilena” (1974: 39).

Las “proposiciones para la creación de un nuevo sistema de educación popular indígena” giran en torno a esta potencialidad de transformación de los indígenas, a la necesidad de una “conciencia étnica revolucionaria y organizada” (1974: 39), y a la autonomía para definir sus propios modos, medios, fines y conocimientos. Concibe este proceso no de manera aislada sino vinculada con las demás fracciones oprimidas de la estructura social chilena, si bien remarca el carácter autónomo de las organizaciones mapuche en

las decisiones e implementaciones de su propio programa educativo.

Cierra el artículo enumerando acciones de alfabetización bilingüe mapuche-castellano implementadas, antes de su redacción, en coordinación con la Escuela Latinoamericana de Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (ELAS-FLACSO), el Ministerio de Educación de Chile y organizaciones mapuche y campesinas.

Escrito con la intensidad y la premura del momento político aludido, el texto, como hemos dicho, no se detiene en un diagnóstico sino que avanza en propuestas y acciones. Al mismo tiempo observamos que, en el plano de la discusión teórica, esta investigadora no se reduce a aplicar el esquema interpretativo crítico-reproductivista de intelectuales europeos. Hernández expone conceptualizaciones e interpretaciones situadas para captar la especificidad de la realidad latinoamericana –indígena– en juego. Precisamente, el editorial de este número 11 considera la necesidad de evaluar la pertinencia de los marcos europeos para la elucidación de nuestras realidades específicas. Tarea que entendemos que realiza Hernández, si bien no es comentada en el editorial.

Sin ser el único, ese esfuerzo teórico es uno de los valores que destacamos en el trabajo de esta antropóloga. La continuidad de sus preocupaciones teóricas hasta el presente, y su involucramiento como intelectual comprometida en los procesos políticos, culturales y educativos de los mapuche, y de los pueblos indígenas del continente y de Argentina en particular, son datos conocidos para los y las especialistas y para algunos de estos grupos indígenas. La *RCE* dio sostén a estos planteos iniciales sobre los cuales las ciencias de la educación en Argentina tienen, en nuestra opinión, una deuda de la que se están haciendo cargo en los años recientes.

Conclusiones

Cuando Amar (2016: 60) analiza la incidencia de Bourdieu en el campo educativo argentino, concluye que la lectura de *La reproducción* brindó a la RCE aportes que le permitieron problematizar las relaciones entre educación escolarizada, ideología dominante y reproducción de las desigualdades sociales, dando así sostén a una estrategia discursiva de subversión contra el pensamiento tecnocrático. En los artículos analizados en este capítulo, fue posible advertir otros andamiajes conceptuales en los que la influencia de Bourdieu no es constante, al menos de manera explícita, pero que sirvieron al mismo propósito y que diversificaron o ampliaron las perspectivas teóricas de dicha estrategia discursiva.

Es válido suponer que una razón de estas otras construcciones teóricas reside en la naturaleza del objeto. La sociología no podría dar cuenta, de modo preponderante, de dimensiones específicas de la didáctica, y en tanto producción situada en Europa, se requieren de otros marcos para aprehender aspectos relativos a la educación entre los mapuche residentes en Chile, además en el contexto de un proceso político regional como fue el del gobierno de la Unidad Popular encabezado por Salvador Allende.

Para elaborar marcos interpretativos de crítica a la racionalidad tecnocrática, y de fundamentación de otras perspectivas teóricas y propuestas para la acción, fue necesario imbricar conceptos de la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la filosofía, la epistemología, la historia de la educación, la pedagogía. En cuanto a Hernández, hemos subrayado las construcciones conceptuales propuestas para elucidar la especificidad de la discriminación educativa sufrida por los mapuche en el sistema escolar chileno, aplicable también al argentino.

También es necesario pensar en la incidencia de las trayectorias formativas y las adscripciones ideológicas de las autoras, argumento que nos permite entender, por caso, las referencias de Susana Barco a intelectuales marxistas.

Al mismo tiempo, sostenemos que en estos textos se trasunta una preocupación por dar forma a un pensamiento propio, capaz de interpretar las realidades locales y de contribuir a procesos de transformación enraizados en dichas realidades. En cuanto a la didáctica, a la audacia de “las recién llegadas al campo” para denunciar y subvertir discursos dominantes, se le agrega el propósito de generar corrientes de pensamiento autónomo. En cuanto a la crítica, Barco acusa a los estudiosos locales de la didáctica de sentirse cómodos con una didáctica extranjera y extranje-rizante. Junto con Edelstein y Rodríguez, las tres nombran autores consagrados, diseccionan sus libros, discuten sus definiciones, desnudan sus planteos, en una actitud que se nos presenta como irreverente. Pero al mismo tiempo, inician una labor de construcción teórica y propositiva original, más clara en las dos últimas, y con una dedicación mayor a desvelar mecanismos clasistas y señalar claves para el cambio sobre las que trabajará en desarrollos posteriores, la primera.

Hemos mencionado intenciones similares de pensamiento situado, y de generación de prácticas, citando artículos que ameritan otros análisis.

La *RCE* facilitó las condiciones de producción de un andamiaje inicial de pensamiento crítico europeo y de pensamiento local, hasta el momento de su obligado cierre. Las redes entre instituciones e intelectuales de países latinoamericanos y la red de alcance nacional a través del Consejo de Redacción, fueron parte de esas condiciones al facilitar el diálogo, así como la circulación, recepción y apropiación de ideas, de marcos y de textos.

La lectura de los artículos examinados resulta una operación de desvelamiento consistente en traer al presente el gesto de libertad y de autonomía de quienes se nuclearon alrededor de la *RCE*, y en particular de las autoras en las que nos enfocamos. Resulta también un convite a la memoria, a su celebración. Conecta con el germen –las personas, las ideas– de lo que más adelante será el desarrollo local y prolífico de una didáctica crítica. Religa además –con las diferencias del caso– con las “hebras dispersas de un discurso rechazado” (Bourdieu, 1999: 108) sobre los pueblos indígenas, que podemos encontrar en las décadas del 20 y del 30 dentro de la escuela misma,²⁴ y en políticas y prácticas que principiaron en los años ‘70 en Argentina.²⁵ Pedagogas y pedagogos de generaciones posteriores agradecemos ese gesto irreverente, y abrevamos en sus derivaciones.

24 Ver Artieda (2017).

25 Almiron, Artieda y Padawer (2013), Almiron (2019)

Bibliografía

- Almiron, V. S. (2019). *Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del nordeste chaqueño (1960-1970)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Almiron, V. S., Artieda, T. y Padawer, A. (2013). Acciones de alfabetización en comunidades Qom y Wichí del Chaco (1960 y principios de los 70). En *X Reunión de Antropología del Mercosur*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 10 al 13 de julio. Córdoba.
- Amar, H. M. (2016). *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*. Buenos Aires, Biblos.
- Anadón M. et. al. (1975). Análisis ideológico de textos escolares. En *RCE*, núm. 13-14, enero/setiembre, pp. 5-30.
- Antebi, M. y de Carranza, C. V. (1974). Evaluación: una experiencia estudiantil-docente. En *RCE*, núm. 11, abril, pp. 36-50.
- Artieda, T. (2017). *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Aznar, L. (h) (1974). La educación en regiones periféricas: la Patagonia Norte. En *RCE*, núm. 11, pp. 19-35.
- Barco de Surghi, S. (2015). *Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios*. Córdoba, EDuVIM.
- . (1973). ¿Antididáctica o nueva didáctica? En *RCE*, núm. 10, octubre, pp. 35-58.
- Boholavsky, R. (1971). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. En *RCE*, núm. 6, noviembre, pp. 38-51.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Edelstein, G. (2020). Reflexiones. En *De nuevos diálogos y homenajes a casi 25 años de Corrientes Didácticas Contemporáneas y de La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*, evento organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, 20 de noviembre. Santa Fe.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En *RCE*, núm. 12, setiembre, pp. 21-33.

- Hernández, I. et al. (1993). *La identidad enmascarada. Los Mapuche de Los Toldos*. Buenos Aires, Eudeba.
- . (1974). La discriminación étnica en la escuela. Proposiciones para un nuevo sistema educativo indígena. En *RCE*, núm. 12, pp. 34-41.
- Lagrange, H. (1974). A propósito de la escuela (crítica a un enfoque de Althusser). En *RCE*, núm. 12, pp. 3-20.
- Montoya, A. y de Montoya, O. B. (1971). Reforma escolar y sistemas de núcleos escolares: el caso de la provincia de San Luis. En *RCE* núm. 4, marzo, pp. 24-34.
- Plotkin, M. B. (2003). *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Chile, Editorial Universitaria.
- . (1973). *La universidad nueva. Un proyecto*. Buenos Aires, Ciencia Nueva.
- Tamagno, L. E. (2001). *Nam Qom hueta'a na doqshi lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata, Al Margen.
- Vasconi, T. (1973). Borradores para una crítica marxista de la educación. En *RCE*, núm. 9, mayo, pp. 3-33.
- Varsavsky, O. (1971). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Yapur de Cáceres, C. (1975). Aportes para una actualización de la teoría didáctica. En *RCE*, núm. 13-14, enero/setiembre, pp. 63-70.

La Revista de Ciencias de la Educación y su trama

Una conversación con sus protagonistas

Valeria Martínez del Sel, Sebastián Gómez y Victoria Orce

A modo de introducción

En este último capítulo, buscamos reponer aspectos relativos a la trama política, cultural y afectiva de la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970-1975). En distintas oportunidades, hemos conversado con quienes animaron la revista durante los vertiginosos años setenta: Juan Carlos Tedesco (abril 2015), Marta Teobaldo (mayo 2019), Nilda León (diciembre 2019), Roberto Gargiulo (diciembre 2019), Nilda Vaeinstein (diciembre 2019) y Clotilde Yapur (enero 2020).¹ Sus testimonios han sido de suma importancia para conocer el entramado de la revista, es decir, la red de vínculos y visiones que se tejieron en torno a la publicación.

Las conversaciones con los y las protagonistas de la *RCE* se llevaron adelante a través de los métodos y enfoques de la denominada historia oral que asume la entrevista en clave de una narrativa conversacional entre investigador/a y entrevistado/a, desplegada en un ambiente amigable (Schwarzstein, 2001; Necochea, G. y Pozzi 2008, 2012; Portelli, 2016). Los testimonios orales se constituyen para esta perspectiva en el cruce entre la subjetividad e intersubjetividad; son el resultado del encuentro, situado en tiempo

1 Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Nilda León no formó parte del Consejo de redacción, pero acompañó a la revista. Militante universitaria, esposa de Juan Carlos Tedesco y amiga de buena parte de quienes animaron la publicación, Nilda León revisó y corrigió artículos publicados por la *RCE*. Por ello, incorporamos su valioso testimonio al presente capítulo.

y espacio entre al menos dos sujetos con el propósito de evocar el pasado. En este sentido, el trabajo que acontece con las entrevistas posee un doble aspecto relacional: por un lado, desde la subjetividad de quien narra; por el otro, desde la subjetividad de quien pregunta buscando en ese diálogo convocar a la memoria.

El propósito entonces fue reconstruir las memorias y recuerdos de las y los miembros del *staff* sobre un proyecto memorable: la *RCE*. Pero la atención no se centró tanto en los hechos del pasado sino en la manera en que las memorias y relatos fueron reconstruidos como parte de una conciencia contemporánea; no tanto en los acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado. El contexto presente mediatiza e influye profundamente sobre los testimonios que se desenvuelven en medio de evocaciones, repeticiones, silencios e interrupciones. En ese sentido, la metodología de la historia oral nos aportó herramientas para el abordaje de los testimonios:

... el elemento singular y precioso que las fuentes orales imponen al historiador, que ninguna otra fuente posee en igual medida, es la subjetividad del hablante [...] Las fuentes orales nos dicen no sólo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron. (Portelli, 1991: 42)

Estas consideraciones sobre la complejidad que involucra el ejercicio de recordar son especialmente relevantes cuando se trata de vivencias relativas a los primeros años setenta, signados por una experiencia traumática: la última dictadura cívico-militar (1976-1983). El impacto de estos episodios históricos persiste y envuelve a la conciencia contemporánea. Desapariciones de compañeras y compañeros

de ruta, innumerables exilios (tanto internos como externos) y la alteración compulsiva del tejido vital medianizan inexorablemente los recuerdos. Si toda fuente oral permanece atravesada por las condiciones del presente, esto es particularmente cierto en los testimonios sobre un tiempo histórico en el que los distintos proyectos político-pedagógicos críticos fueron sepultados por el terrorismo de Estado. En este sentido, el compromiso de las y los protagonistas por ofrecer sus testimonios es sumamente estimable. Además de la predisposición a lidiar y transitar por años profundamente conmovedores, su voluntad por ejercitar la memoria supone un compromiso intergeneracional y, especialmente, una inestimable contribución a la reconstrucción de la teoría crítica vernácula.

El capítulo está organizado en dos apartados. En la primera parte, analizamos aquellos recuerdos que remiten a la constitución de la revista. Exploramos así las afinidades tejidas en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante los años sesenta y los efectos de la intervención de la universidad a mediados de 1966. En la segunda parte, nos detenemos en las contribuciones de la revista y la buena acogida que tuvo en el campo educativo. También reparamos en su creciente circulación y alcance nacional y, eventualmente, latinoamericano. A través del capítulo buscamos dar cuenta, a partir de los testimonios, de la trastienda de una publicación que estuvo sostenida por el compromiso de sus protagonistas.

Los inicios de la *Revista de Ciencias de la Educación*

Como se planteó en la introducción del libro, la *RCE* se constituyó como un espacio de agregación de jóvenes

disconformes y excluidos de las instituciones académicas, concretamente, de la FFyL de la UBA. En este sentido, su constitución estuvo estrechamente ligada al clima desatado por el golpe de Estado en 1966 y la intervención de las universidades que resultó particularmente sensible para el caso de la FFyL. Nilda Vainstein, una de las fundadoras de la RCE, recuerda el *shock* producido por la intervención y la alteración de sus trayectorias como estudiantes de Ciencias de la Educación:

Yo hice como una fobia, durante un año no podía pisar la universidad. Ver a tipos terminando la carrera, que les veías una pinta de canas que te morías y que estaban haciendo las últimas materias ¿Y éste de dónde aterriza? ¿De dónde sale? Tenías que dejar el documento cuando entrabas, te lo devolvían cuando salías; entrabas por la Avenida Independencia, dejabas el documento, salías por Urquiza, te lo devolvían. Fue una época que a mí me resultó muy difícil de soportar. (Vainstein, 2019)²

Por eso, la revista tuvo entre sus propósitos originarios reinstalar el debate educativo y el nivel académico que aquella dictadura coartó. La renuncia o el desplazamiento de equipos docentes clausuraron las posibilidades de circulación del enfoque científico sobre la educación. Un enfoque que no sólo había sido fundante con la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA en marzo de 1957, sino también con la asunción de la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación a manos de Gilda Romero Brest desde 1962 (en reemplazo del fallecido

2 En 1962, la FFyL-UBA, se trasladó a la Avenida Independencia 3065 (aunque algunas de sus actividades continuaron funcionando en su dirección anterior, Viamonte 440).

Juan Mantovani) hasta el golpe de 1966. Ese clima científico y renovador que animaba a la FFyL por aquellos años, sedimentó la formación de las y los jóvenes miembros de la revista en los años sesenta. Aparecida en abril de 1970, la *RCE* apostó por la reconstrucción del debate educativo cancelado durante los años del Onganiato, desde una perspectiva singular: aquella que colocaba a la ciencia nuevamente en el centro. De allí que el nombre de la revista era simultáneamente un desafío. El propio director recuerda en los siguientes términos las razones de la denominación de la publicación:

En ese momento el campo disciplinario de las Ciencias de la Educación era una novedad. No hacía mucho habría sido Pedagogía. Ciencias de la Educación era esta idea de introducir a la educación dentro de un enfoque científico. Superaba la idea de lo pedagógico, superaba la idea de lo filosófico. Además, yo creo que la mía debe haber sido la segunda generación o camada de estudiantes de Ciencias de la Educación [...] Antes no existía la carrera de Ciencias de la Educación. Era Pedagogía, y Pedagogía espiritualista a través de [Juan] Mantovani y todo un enfoque anti positivista. Entonces venía toda una tradición de los estudios de educación, muy basados en un enfoque no científico. Entonces dijimos, “aquí vamos a introducir ciencia”. Por eso el nombre... (Tedesco, 2015)

La revista se constituyó en oposición a los sectores católicos y conservadores que comenzaron a hegemonizar la carrera a partir de la intervención de mediados de 1966 y terminaron por desplazar al enfoque científico renovador. Se trataba de configurar otra perspectiva capaz de colocar en diálogo a la educación con las novedades de la época. En esta empresa los

y las jóvenes de la *RCE* mostrarían su osadía al no invitar a la figura estelar del enfoque científico en el campo educativo por entonces: Gilda Romero Brest. Seguramente la ex directora de la carrera vio con particular encono su ausencia en una revista dinamizada por “sus” estudiantes que llevaba por título “Ciencias de la Educación”: “Ahí se ganó [Juan Carlos Tedesco] el odio eterno de Gilda Romero Brest”, recuerda Nilda León. Pero la iniciativa de Tedesco en torno a la revista suponía una voluntad por la transformación radical de la sociedad que era incompatible con la postura político-ideológica de Romero Brest: “El proyecto de Tedesco era la educación en función de una sociedad más justa. Esa era la diferencia con Gilda Romero Brest” (Gargiulo, 2019). Como mencionamos en el estudio introductorio, la revista estaba impulsada por jóvenes que durante los años sesenta participaron de experiencias políticas y sociales que bregaban por la alteración de un orden injusto. La revista también era una herramienta para continuar la disputa.

La afectividad y afinidades políticas sedimentadas como estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA resultó decisiva para el proyecto de la *RCE*. La publicación era, en definitiva, el proyecto de compañeras y compañeros que compartieron asignaturas, noches de estudios, experiencias educativas y tardes recreativas.

Nosotros teníamos ese grupo de amigos, que éramos amigos de... Nélide García [miembro del Consejo de redacción], el padre tenía una casa de fin de semana, Margarita Rotger [miembro del Consejo de redacción] también tenía un quinta, creo que en Cañuelas (o por ahí, por esa zona). [...] Era un grupo en el que no había un fin de semana que no estuviéramos juntos... En la quinta de Margarita, en unos de esas reuniones, surgió la idea de la revista. (León, 2019)

Los testimonios reconocen en la figura de Tedesco la idea originaria:

... yo creo que Juan Carlos se pone en la cabeza hacer esta revista y convocó a los amigos que tiene alrededor. [...] yo creo que el móvil fue fundamentalmente ese, que eran gente a la que él conocía mucho porque habíamos transitado muchos años juntos, que desde el punto de vista moral o ético confiaba absolutamente y que nos valoraba a cada una en su especialidad. (Vainstein, 2019)

Tal vez estas relaciones de amistad, estas complicidades mutuas y la voluntad compartida por intervenir en los debates educativos, llevaron a la concreción repentina del proyecto de la revista: “Fue corto el tiempo entre que se empezó con la idea de revista y a gestar ya la publicación; no pasó mucho tiempo” (Vainstein, 2019). Aun con procedencias o filiaciones políticas diversas, la participación activa en la vida universitaria jalonó una perspectiva similar en torno a los problemas educativos:

Éramos todos muy militantes en la universidad. Éramos todos, yo te diría que desde lo ideológico, más que desde lo estrictamente político, desde la política educativa si querés o de la política universitaria, todos estábamos muy inscriptos en algo, en lo que yo creo que marcó camino Amanda Toubes y Noemí Fiorito, que era en una academia no elitista, en una apertura a la comunidad, en el derecho a la educación de todos de verdad. (Vainstein, 2019)³

3 En el año 1956, se creó en la Universidad de Buenos Aires el Departamento de Extensión Universitaria (DEU), recuperando una de las reivindicaciones de la Reforma Universitaria respecto de la vinculación de la universidad con la sociedad. Amanda Toubes y Noemí Fiorito fueron dos de las impulsoras de este proyecto político-pedagógico que tuvo en el Proyecto Isla Maciel uno de los

Entre otras experiencias, Nilda Vainstein recuerda la disputa en torno a la formación de una cátedra paralela para la asignatura Didáctica General durante los primeros años sesenta. El docente propuesto por el movimiento estudiantil era una figura entrañable para las franjas educativas comprometidas: Juan Ricardo Nervi. Pedagogo destacado en su tiempo, resultó decisivo en la formación de Tedesco. De la siguiente manera, Nilda Vainstein rememora aquella querrela:

Fuimos siempre muy militantes del centro de estudiantes y, de hecho, por ejemplo uno de los movimientos, yo lo recordaba el otro día y trataba de reconstruir el año... pero por ejemplo nosotros tuvimos en la carrera, en Didáctica general a Aníbal Villaverde, que era reaccionario, burro, retrógrado... bueno, realmente era un personaje siniestro e hicimos un movimiento... Yo la cursé con él la materia de hecho pero hicimos un movimiento estudiantil brutal y conseguimos una cátedra paralela con Nervi, [Juan] Ricardo Nervi... Aníbal Villaverde siguió, siguió su cátedra sin alumnos, todos los alumnos en la cátedra de Nervi... (Vainstein, 2019)

El proyecto pedagógico-político iniciado por el grupo originario de la Dirección de Extensión Universitaria (DEU), que sostenía que la universidad debía intervenir en los problemas de la sociedad, tuvo en los integrantes de la revista una gran influencia. Al momento de pensar el

de los centros de trabajo del DEU. Esta experiencia convocó a docentes, estudiantes y graduadas/os de distintas cátedras, comprometidos con la propuesta de vincular la universidad con los sectores populares. El proyecto político-pedagógico del DEU se vio interrumpido abruptamente con el golpe de Estado de Onganía en 1966 y la intervención en las universidades.

perfil que tendría la *RCE*, esta fue una de las cuestiones que predominaron:

La revista nació con ese enfoque, diciendo “nosotros queremos hacer algo donde este pluralismo sea un valor”, respetado, y que podamos discutir, manteniendo así esta idea de que no podíamos renunciar a la excelencia académica. No había contradicción en tener excelencia académica y compromiso social; al contrario, compromiso social sin excelencia académica era demagogia, y excelencia sin compromiso era la tecnocracia y era definitivamente la derecha. (Tedesco, 2015)

Los itinerarios de la revista: expansión y cierre

Por aquellos años, era frecuente que vanguardias, buena parte de ella juveniles, se expresaran a través de revistas, promoviendo una serie de debates y contribuciones sumamente originales. Como decíamos en la introducción del libro, la *RCE* ocupó un espacio singular y vacante: el campo educativo. Los y las jóvenes de la publicación pretendían cubrir el conjunto de las aristas de las Ciencias de la educación. Por sus páginas, transcurrían contribuciones que no circulaban por otros medios y que tenían una calidad particular. Indudablemente, estas eran algunas de las razones de su éxito: “Cuando yo iba a las librerías, los libreros estaban admirados de que se vendiera, porque generalmente las revistas quedaban como clavo. ¡No me devolvían ninguna!” (Gargiulo, 2019). Ante la imposibilidad de ingresar en la intervenida FFyL de la UBA, los puntos de venta principales de la *RCE* fueron

las librerías y quioscos. También la revista conseguía difusión a través de propagandizar gratuitamente a otras publicaciones afines que hacían lo mismo:

Todo era canje, nadie ponía plata... “yo te publico el aviso a vos, vos me publicás el aviso a mí”. Ahora, eso daba mucha difusión, mucha vida, porque por ahí gente que no era de educación, se enteraba, veía algún artículo que le interesaba y podía buscarlo. Pero ya te digo, era todo a pulmón. (Tedesco, 2015)

La revista era esencialmente un emprendimiento colectivo artesanal que funcionaba por el trabajo y dedicación de los integrantes del consejo:

Había que ir a la imprenta, diagramarlo, con el tipógrafo, poner esto, sacarle tal color. Y una vez que salía la revista había que llevarla a los quioscos para que la vendan. La llevábamos nosotros. Había mucho trabajo material alrededor de la revista. [...] Era una empresa casera y funcionaba muy bien para sorpresa de todos nosotros. (Tedesco, 2015)

La distribución y venta fue una de las cuestiones fundamentales para la subsistencia de la revista. En estas actividades estaban implicados todos los miembros del consejo quienes ponían sus propios recursos y voluntad a disposición: “lo acompañé a Juan Carlos muchas veces a hacer el reparto; lo hacíamos en su auto..., salía así a pulmón” (Teobaldo, 2019).

El problema del financiamiento acompañó a la revista durante buena parte de su recorrido. Como decíamos en la introducción al libro, el primigenio apoyo institucional del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales

(ILARI) persistió hasta el número 4 (marzo 1971); en el número 5 (julio de 1971) la publicación declaró el financiamiento propio. Sin perseguir fines comerciales, en muchas ocasiones los propios miembros del Consejo terminaban por hacerse cargo de gastos para garantizar la salida y circulación de la revista: “[El financiamiento] era muy precario, poníamos plata nosotros” (Yapur, 2020). El carácter más bien artesanal signó a la publicación hasta el último número doble 13/14 (enero/setiembre 1975) que salió en asociación con la editorial Axis perteneciente a la Biblioteca Vigil de la ciudad de Rosario:

Fue creciendo la cantidad de suscriptores, de ejemplares que se vendían, al punto tal que ya en la última etapa, vino una oferta de la Biblioteca [...] Ya habíamos pasado a una fase no artesanal. Ya no podíamos editarla como antes. El volumen de actividad requería alguien que se ocupara de la imprenta, de la distribución, de los cobros. (Tedesco, 2015)

La revista creció al calor de su aceptación y circulación. Según Tedesco, la publicación llegó a promediar los tres mil o cuatro mil ejemplares. Además de llevar la revista a librerías y quioscos porteños, por lo que se pasaba a cobrar regularmente las ventas, se presentaba el desafío de nacionalizar la publicación. La revista comenzó a estructurarse como un punto de referencia en el campo educativo y su demanda crecía, más allá de las confines de la ciudad de Buenos Aires. En el número 7 (abril de 1972), el Consejo de redacción incorporó egresadas de otras universidades: Julia Silber por la Universidad Nacional de La Plata y Clotilde Yapur por la Universidad Nacional de Tucumán. Las afinidades político-ideológicas se entremezclaban con lazos personales.

Yo no conozco a Juan Carlos como pedagogo sino como esposo de Nilda [León]. La anécdota es así: yo a Nilda la conocía de nombre; cuando yo fui a la Facultad [de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán], ella ya había venido para acá [Buenos Aires]. Era enero, me habla por teléfono una amiga y me dice: “Cloti, sabés que está la Nilda León acá, en Tucumán”. Eran todos amigos, de Letras, pero de mi misma época en la Facultad. “Vos sabés que se ha casado con un pedagogo” y ahí lo conocí [a Tedesco]. Después seguimos en contacto porque teníamos mucho en común y venía acá, y ya estaba funcionando la revista. Yo lo conozco a él creo que en enero del 71. (Yapur, 2020)

Paulatinamente, la revista se volvió un espacio nacional tanto de agregación de jóvenes egresados y egresados de carreras de Ciencias de la Educación o Pedagogía, como de referencia para la teoría crítica. La federalización de la revista también demandó un compromiso particular. Nilda León recuerda un viaje con Gerardo Sánchez (miembro fundador de la revista) y Tedesco a provincias con universidades nacionales. El propio Citroën de Sánchez oficiaba de medio de transporte: “Para ir a visitar las universidades del interior nos fuimos en el Citroën, con el baúl lleno de revistas” (León, 2019).

En este viaje se establecerán vínculos y contactos con egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba, tales como Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo que terminarán por integrarse al Consejo de redacción de la revista en el número 9 (mayo 1973). Los vínculos de confianza permitían que la recaudación a nivel nacional no resultara problemática. El director centralizaba el dinero enviado desde las diferentes provincias: “La revista la vendíamos en la facultad

y se lo pasábamos a Juan Carlos, cuando lo veíamos, no gastábamos en el giro. A veces uno compraba y regalaba” (Yapur, 2020).

La expansión de la revista resultó ascendente, a tal punto que algunos testimonios permiten pensar un alcance latinoamericano. Al respecto, Clotilde Yapur relata una anécdota en su exilio que ilustra los periplos de una revista que marcó la vida de sus protagonistas:

Yo llego a Venezuela por unos amigos, una antropóloga, Hebe Vessuri, que está en Tucumán. Su compañero era del INTA [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria] [...] Yo llegué y empecé a ver dónde iba a trabajar y me dieron el nombre de un profesor de una universidad, la Simón Bolívar. En esa época estaba la universidad central de Venezuela, que era la histórica, y esta otra que había sido creada más al estilo norteamericano, en campus, con departamentos. Cuando fui a verlo, me dice: “yo sé quién es usted” y saca la revista 9.

En su lustro de existencia, la revista contribuyó a la formación del magisterio como así también a las carreras de Pedagogía o Ciencias de la Educación. Aunque con dificultades para ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA, lo cierto es que la revista tuvo buena acogida en otras universidades donde sus artículos pasaron a formar parte de los programas de estudio. Yapur, por entonces docente en la Universidad Nacional de Tucumán, recuerda: “La idea era siempre tener a la *Revista* como material de lectura e incorporarla como bibliografía de las materias [...] Le dábamos a los estudiantes trabajos sobre esos temas, mejor situados, más pequeños, más localizados” (2020).

Llevar adelante una publicación atenta a las novedades de la época no era tarea sencilla. Distintos testimonios coinciden en que Tedesco resultó decisivo en el proyecto: “El eje vertebrador, el motor, el cerebro de todo esto era Juan Carlos” (Vainstein, 2019). Entre otros debates, la *RCE* privilegió en su recorrido las discusiones suscitadas por la perspectiva de Ivan Illich y Paulo Freire que hacia inicios de los 70 contaban con una gravitación singular en el campo educativo. Presumiblemente, la postura crítica de la *RCE* hacia estas perspectivas estaba animada por la propia posición del director. En cuanto a los planteos de Ivan Illich, Tedesco aseguraba:

Yo personalmente le tenía una profunda desconfianza [al enfoque desescolarizante de Ivan Illich] ... Desconfianza desde el punto de vista teórico y político; la idea esta de que justo, en el momento, en América Latina, que los sectores populares estaban teniendo acceso a la escuela nosotros le venimos a decir que la escuela no sirve para nada. Hay un libro, del que era ministro de Educación de Bolivia en ese periodo, cuando estaba el periodo de la revolución, Mariano, Baptista Gumucio, que se llama *Salvemos a Bolivia de la escuela*, prologado por Ivan Illich. ¡Pero si los que no quieren que los bolivianos vayan a la escuela es la oligarquía boliviana! Bolivia ha estado desescolarizada toda la vida. O sea, percibir la escuela, al maestro como el enemigo era una corriente. Después empezaban a aparecer todos los enfoques de la teoría de la reproducción. Entonces eran teorías que salían del nimbo de la pura teoría y empezaban a aplicarse con consecuencias que no eran así banales. (Tedesco, 2015)

Y en cuanto a Paulo Freire, decía:

Lo mismo el pensamiento de Freire que empezaba a tomar cuerpo y con esa cosa muy atractiva, paradójicamente, para los que no eran de educación. Porque los que veníamos de educación no pensábamos que el maestro era el amo y el alumno el esclavo y que el proceso de aprendizaje era pura imposición ideológica. Sí, estábamos todos contra la didáctica autoritaria, todo estaba muy bien pero equiparar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso de explotación capitalista nos parecía un salto, una extrapolación... teóricamente incorrecta y políticamente muy peligrosa, porque entonces te colocabas con los maestros enfrente. Y así fue, la reforma peruana [en marzo de 1972] por ejemplo, reformas anti maestros; y la verdad... tenés escuelas, tenés maestros, tenés contenidos. (Tedesco, 2015)

Las circunstancias alrededor del cierre de la revista, como mencionamos en el estudio introductorio, estuvieron vinculadas al momento político que atravesaba el país, caracterizado por las acciones de la triple A, la intervención de las universidades, la censura y la persecución. Circunstancias que se tornaron difíciles para los aventurados que mantenían espacios para la expresión del pensamiento crítico. Los instantes finales de la revista se ven reflejados en el relato de Tesdeco:

Cuba 1940, que es donde funcionaba la escuela Mundo Nuevo... Y un día me llama la directora de la escuela, y me dice “mirá Juan Carlos, vino un tipo acá medio sospechoso, con la excusa de que se quería suscribir a la revista empezó a hacer preguntas, quiénes eran, dónde estaban”. Nos pareció muy raro. Y bueno, era una escuela, no podíamos poner en riesgo... así que

ahí tuvimos que improvisar autos, amigos, y en eso la CEPAL... el director de la CEPAL acá en Buenos Aires en esa época era [Alfredo Eric] Calcagno, el padre del Senador [Eric Calcagno], Y, bueno, le expliqué, y sin duda me dice “traelo acá, traé todo acá”. La oficina estaba ahí en Cerrito y Carlos Pellegrini. Y la verdad fue esa cosa de solidaridad que había en esa época. Gente que yo apenas conocía, otros que bueno, eran de la revista... Tuvimos que armar en horas, ir con autos, con lo que teníamos, vaciar todo el depósito y llevarlo; pero ahí ya decidimos que no seguíamos. También la Biblioteca Vigil en Rosario empezó a ser perseguida. (Tedesco, 2015)

Su abrupto final en momentos de su mayor expansión y cuando la revista había dejado su etapa artesanal, producirá un sabor amargo a los y las integrantes. Pero las condiciones en la que se vivía no dejó tiempo para el duelo: “Ya estábamos todos muertos de miedo, buscando a dónde partir. Existía una cadena de ayuda. Los amigos eran importantes, además de la familia” (Yapur). Precisamente, las propias amistades tejidas en torno a la revista serán decisivas para que algunos miembros pudieran salir del país y encontrar refugio en otros países, aunque los contactos y afinidades persistirán, incluso hasta el día de hoy.

Palabras finales

En este último capítulo, hemos intentado reconstruir los avatares y características de la *RCE* a partir de los testimonios ofrecidos por sus protagonistas. Los recuerdos de quienes impulsaron la publicación muestran la riqueza y complejidad de una trama donde las afinidades políticas

o teóricas también se entremezclaron con afectos y amistades. Como en otras revistas culturales de la época, los testimonios dan cuenta de las vicisitudes del apoyo institucional y, sobre todo, del compromiso por llevar adelante un artefacto sumamente original: la primera *Revista de Ciencias de la Educación*.

La reconstrucción ofrecida es tan sólo una aproximación. Son innumerables los tópicos que se podrían continuar explorando en base a los testimonios: las dinámicas y conflictos del Consejo de redacción, las diversas militancias políticas de los miembros del staff, la circulación nacional y latinoamericana, entre tantas aristas. De igual modo, el capítulo ha buscado facilitar el acercamiento a la reconstrucción de la trastienda de una revista pionera; una revista interrumpida por el terrorismo de Estado, pero que ha dejado marcas tanto en sus protagonistas como en el recorrido de la teoría educativa vernácula.

Bibliografía

- Adleson, S., Camarena, M. e Iparraguirre, H. (2008). Historia social y testimonios orales. En Necochea, G. y Pozzi, P. (eds.), *Cuéntame cómo fue. Introducción a la Historia oral*. Buenos Aires, Imago Mundi..
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Schwarzstein, D. (comp.), *La historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- . (2016). *Historias orales. Narración, imaginación y diálogo*. Rosario, Prohistoria.
- Pozzi, P. (2012). Esencia y práctica de la historia oral. En *Revista Tempo e Argumento*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-70.
- Schwarzstein, D. (2001). Historia oral, memoria e historias traumáticas. En *Historia oral*, núm. 4, pp. 73-83.

Fuentes

- Gargiulo, R. (2019). Entrevista personal, 17 de diciembre.
- León, N. (2019). Entrevista personal, 17 de diciembre.
- Tedesco, J. C. (2015). Entrevista personal, 8 de abril.
- Teobaldo, M. (2019). Entrevista personal, 22 de mayo.
- Wainstein, N. (2019). Entrevista personal, 14 de diciembre.
- Yapur, C. (2020). Entrevista personal, 16 de enero.

Autoras/es

Dario Pulfer

Magíster en Educación, Universidad de San Andrés. Docente e investigador, Universidad Pedagógica Nacional de Argentina (UNIPE). Director de la colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE y del Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe) y la colección *Pasado(s) peronista(s)* del CEDINPE-PROHISTORIA, Universidad Nacional del San Martín (UNSAM).

Correo electrónico: <pulferdario@gmail.com>.

Hernán Amar

Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina). Especialista en Políticas Educativas (FLACSO Argentina). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesor en Ciencias Sociales (ISPSA). Ha realizado estadías posdoctorales en universidades españolas.

Correo electrónico: <hernanamar@gmail.com>.

Nicolás Arata

Doctor en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV (México), Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales (sede Buenos Aires); Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: <nicolasarata@yahoo.com.ar>.

Teresa Laura Artieda

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid); Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación, Universidad Nacional del Nordeste; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste; Profesora Titular, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Correo electrónico: <tereartieda@gmail.com>.

Sebastián Gómez

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Licenciado en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Investigador Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), FFyL-UBA / CONICET.

Correo electrónico: <sebastianjorgegomez@gmail.com>.

Valeria Martínez del Sel

Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Historia Social. Universidad Nacional de Luján. Licenciada

en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
Investigadora del IICE, FFyL-UBA.

Correo electrónico: <vadelsel@gmail.com>.

Victoria Orce

Magíster en Escritura Creativa, Universidad de Tres de Febrero (Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente, investigadora y directora de proyectos en la Universidad Nacional de las Artes (Argentina) y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

