

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
46

2016

Artículos

“Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina”, por Sebastián Gómez.

Propuesta Educativa Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 93 a 100

Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina

SEBASTIÁN GÓMEZ*

A modo de introducción

El presente artículo, enmarcado en una tesis doctoral sobre la *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976* (Argentina), pretende contribuir a la indagación del derrotero del comunista italiano en la pedagogía crítica de nuestro país. La tesis doctoral parte de asumir a la Revolución cubana (1959) como hito y blasón de la radicalización político-intelectual de amplias franjas que encontró un evidente punto de inflexión con la última dictadura cívico-militar (1976). Particularmente, el escrito se concentra en el itinerario de Juan Carlos Tedesco (1941) en los años 60 y principios de los 70 y en su libro *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900* (1970a) donde, presumiblemente, el acervo gramsciano fue utilizado por primera vez desde la teoría educativa en la Argentina. A la diseminada presencia de Gramsci en la teoría social y educativa contemporánea que justifica el estudio histórico de su recepción, es posible agregar otra razón que marca la relevancia del artículo: Juan Carlos Tedesco no sólo es una personalidad de reconocida ascendencia en los debates y políticas educativas actuales sino que también animó la renovación de la pedagogía crítica en los años 60 y principios de los 70. Además de su pionero estudio sobre los orígenes del sistema educativo, el autor

se convirtió en un referente de la crítica educativa por aquellos años, dirigiendo la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (de 14 números entre abril de 1970 y septiembre de 1975), publicando artículos en diversas revistas como *Los Libros* (1969-1976) y desempeñándose como docente en distintas universidades nacionales. Egresado en 1968 en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, contó, rápidamente, con un vasto trayecto intelectual que amerita trabajos historiográficos específicos. En esta ocasión, el artículo se centra en su primer libro, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900*, particularmente en su empleo pionero de Gramsci¹.

El manuscrito expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir la trama y el sentido del empleo de Gramsci por parte de J. C. Tedesco en determinado período histórico. De ahí que se desplegaron estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo para responder a este ejercicio hermenéutico. Concretamente se recolectaron datos mediante la indagación documental y una entrevista semi-estructurada, siendo las fuentes secundarias y primarias, respectivamente. De los documentos, aunque el centro se colocó en el mencionado libro, se consideraron revistas de la época, fundamentalmente, la *RCE*. Las revistas culturales

de aquellos años, además de expresar zonas conflictivas de intersección entre la actividad editorial y la intervención política, dirimieron polémicas que permiten iluminar debates político-intelectuales del período (Sarlo, 1992; Suasnabar, 2004). La recopilación de datos a través de la entrevista semi-estructurada permaneció animada por los preceptos y procedimientos de la historia oral. La entrevista fue asumida como un proceso por medio del cual el/la investigador/a busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida se considera memorable (Altamirano, 1999). La atención del testimonio recopilado se centró, no en los hechos del pasado, sino en la manera en cómo las memorias son construidas y reconstruidas como parte de una conciencia contemporánea, no en los acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado (Schwarzstein, 2001). En otro orden, se asume que en el análisis de la recepción y usos de autores, la tarea reside no en develar empleos correctos o incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino en comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-histórica de determinados usos (Tarcus, 2007; Canavese, 2015). Esto implica situar los usos encarnados por franjas intelectuales en su localización específica, en el clima político-intelectual del período.



Dr. En Educación, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Universidad de Buenos Aires; Lic. en Cs. de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigador Becario del Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas (CONICET). E-mail: sebastianjorgomez@gmail.com

Gramsci entre la modernización cultural y la radicalización política

Al derrocamiento del peronismo en 1955 le continuó un ciclo comúnmente denominado *modernizador*. Interesa aquí enfatizar el rol de G. Germani que, en el ámbito de las ciencias sociales, encabezó el proyecto modernizador e influyó en el primer libro de J. C. Tedesco. Una vez en el gobierno, el heterogéneo frente opositor al peronismo impulsó la desperonización de la vida social y educativa a manos de la autodenominada "Revolución libertadora" (1955–1958), y, como contrapartida, la conformación de un proyecto desarrollista, expresado cabalmente por la presidencia de A. Frondizi (1958–1962). El desarrollismo, estructurado más como un *clima de ideas* o de época que como una ideología política definida (Neiburg y Plotkin, 2004: 237), también conformó una respuesta al fantasma comunista que acechaba a América Latina a partir de la Revolución cubana.

Las universidades estuvieron marcadas por ambos procesos, es decir, por la pretendida desperonización y por el proyecto modernizador. Estos procesos aglutinaron a franjas intelectuales que habían permanecido alejadas de la academia durante el peronismo y que dinamizaron una importante actividad intelectual. En 1955, varios intelectuales reingresaron a las universidades, ocupando muchos de ellos roles de conducción. Un emblemático espacio de esta producción *extra muros* durante el peronismo resultó el Colegio Libre de Estudios Superiores, donde se desempeñó Gino Germani. Por su parte, la implantación del desarrollismo como *clima de ideas* fue decisiva en la conformación de las ciencias sociales en nuestro medio. El desarrollismo era esencialmente interdisciplinario y demandaba saberes específicos, al tiempo que reclamaba conocimientos técnicos para la planificación y la intervención. Bajo estos influjos, se produjo a fines de los años 50 una profunda renovación intelectual y

trastocamientos importantes en las universidades. Así, por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras – UBA, se inauguraron una serie de carreras (entre ellas, Ciencias de la Educación) con una impronta de especialización y énfasis en el trabajo empírico, rompiendo con el modelo antipositivista de décadas anteriores (Buchbinder, 1997: 192).

Dentro del denominado proyecto modernizador se fomentaron actividades de investigación y desarrollo. Así, se fundó en 1958 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que comandado en sus orígenes por Bernardo Houssay –Premio Nobel de Medicina en 1947–, introdujo las figuras del Investigador y el Profesional de Apoyo, dispuso el financiamiento para la dedicación exclusiva de los científicos a la tarea de investigación y definió un programa nacional de becas para la investigación y otro de subsidios para la investigación privada. También estableció convenios con los gobiernos provinciales, las entidades académicas y el sector privado para dar origen a centros de investigación especializados. A fines de los años 50 y en la década del 60 se asistió en toda la región a una constelación de nuevas instituciones y centros privados de investigaciones en ciencias sociales. En 1958 se fundó en nuestro país el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) y su Centro de Investigaciones Económicas (CIE). La labor de la ITDT en la modernización de la cultura en la década del 60 fue crucial (Neiburg y Plotkin, 2004: 19). En 1968 se componía de nueve centros de investigación y dos centros asociados, uno de ellos el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), creado en 1966 y dirigido por Gilda Lamarque de Romero Brest (directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA entre 1961 y 1966).

Exiliado en 1934 en Argentina a causa del régimen fascista italiano, G. Germani fue medular en este proyecto modernizador de las ciencias sociales y en el establecimiento de una *sociología científica*. En materia

universitaria, en 1955 fue nombrado profesor titular de la Cátedra de Sociología General y más tarde, en 1957, designado Director de la carrera de Sociología y del Instituto de Sociología de la UBA. Desde el ámbito universitario, Germani renovó la investigación social, criticando las versiones ensayistas de décadas previas. Bregaba, pues, por la separación de la sociología respecto de la filosofía, por ajustar la enseñanza de la disciplina a una metodología más rigurosa –frente al carácter especulativo y literario predominante–, por contrarrestar el alto grado de politización que invadía a la sociología y trabajar en pos de su especialización. Germani instó al estudio empírico predominantemente cuantitativo e interdisciplinario –y a gran escala– de la sociedad argentina. Su obra *Estructura Social de la Argentina* (1955) constituyó la primera pesquisa local basada en los datos aportados por los primeros cuatro censos generales de población realizados entre 1869 y 1947. El efecto conmovedor de la obra es recordado por Tedesco: "*El libro de Germani Estructura social de la Argentina provocó un shock, porque era un análisis. Por fin... uno decía 'bueno, tenés datos, tenés que discutir, no son opiniones'*" (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Además del terreno universitario, los influjos renovadores de Germani a la investigación social transcurrieron a través del Centro de Sociología Comparada del ITDT, fundado en 1964 y dirigido por él mismo hasta 1966, cuando abandonó el país tras la intervención militar que echaba por tierra sus proyectos y trabajos llevados a cabo durante más de diez años. Como parte del afán modernizador de las ciencias sociales, editó, prologó y tradujo un conjunto significativo de obras a partir de mediados de la década del 40 y durante casi 25 años, como director de las colecciones Ciencia y Sociedad (de la editorial Abril) y Biblioteca de Psicología y Sociología (de Paidós). A partir de la hilación entre investigación, docencia y edición, Germani se constituyó en maestro de toda una camada de

cientistas sociales y de otras disciplinas (Filippa, 1997; Buccafusca *et al*, 2000; Blanco, 2004). Su programa de investigación era extenso y reclamaba estudios subsiguientes sobre distintas áreas de la estructura social argentina, entre ellas, la educativa.

Si bien existieron distintas temáticas que estructuraron su labor, la crisis de la sociedad moderna, en el marco de la transición de una *sociedad tradicional* a una *sociedad de masas*, y, por tanto, las posibilidades del surgimiento de regímenes totalitarios, sin dudas, fue la más decisiva. “*Nuestra época es esencialmente una época de transición*” (1962: 89), afirmaba. La idea de transición dominaba el pensamiento de Germani (Vezzetti, 1998: 479). Confiaba en la progresiva racionalización liberal del mundo. Aunque el sociólogo italo-argentino presentaba un conjunto de aspectos que diferenciaban las sociedades tradicionales de las sociedades de masas, tres tenían un papel central: a) el tipo de acción y la preponderancia, en la modernidad, de las acciones electivas; b) la institucionalización del cambio –a contramano de la institucionalización de la tradición–; c) la diferenciación y la especialización creciente de las instituciones (Germani, 1962: 71-75). Según Germani, en las sociedades latinoamericanas el proceso de modernización, es decir, de pasaje de una sociedad tradicional a una sociedad de masas, acarrea un conjunto de contradicciones y conflictos.

El estructural funcionalismo animó a una de las principales obras de G. Germani: *Política y sociedad en una época de transición* (1962). Abordaba la estructura social como una totalidad, a la cual definía como un mundo sociocultural que expresaba un conjunto de partes vinculadas entre sí e interdependientes. Este vínculo no suponía necesariamente armonía o equilibrio, sino que contemplaba desarticulaciones o desintegraciones. *Asincronía* era un concepto central en la explicación del pasaje de una sociedad tradicional a una sociedad de masas. En América

Latina no se reproducía el modelo seguido por las sociedades de temprana industrialización sino que su desenvolvimiento condensaba un asincronismo, o sea, una conjunción de modernización en ciertas áreas y de tradicionalismo en otras. Este proceso contradictorio acarrea crisis. Una de las manifestaciones de esta crisis residía en que las reivindicaciones populares se levantaban ante una élite enmarcada dentro de lo que denominaba *tradicionalismo ideológico*. Las élites integraban a los sectores populares mediante mecanismos que, bajo la ilusión de mayor participación, cooptaban las libertades políticas y en materia económica –y de forma irresponsable– otorgaban incrementos salariales que generaban posibilidades de consumo (Domínguez y Maneiro, 2004; Rodríguez, 2009). El tradicionalismo ideológico no rechazaba de forma tajante el desarrollo; lo aceptaba parcialmente e intentaba limitar sus efectos socioculturales tan solo a la esfera técnico-económica. Entre las resistencias u obstáculos que atravesaban las sociedades en su proceso de modernización, se encontraba el rechazo de las élites a ampliar la educación a todos los estratos de la sociedad y a conceder importancia adecuada a la enseñanza científica y técnica (1962: 148).

La matriz germaniana animó la primera obra de Tedesco y, en cierta medida, su uso de Gramsci. La perspectiva, el estilo, las preocupaciones, el marco teórico y las conclusiones de la investigación del autor expresaban aires modernizadores. El propio título es indicativo: *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900*, aparece, se podría decir, como una profundización de *Política y sociedad*. Se trataba de inscribir al sistema educativo y su génesis al interior de la estructura social. En su libro, Tedesco prosiguió el prisma modernizador germaniano. No sólo porque aludió con frecuencia a *Política y sociedad* y a otras obras de G. Germani para fundamentar su perspectiva teórica y citar datos empíricos, sino porque su tentativa se erguía como profundamente reno-

vadora. El encargado de prologar el libro fue Gregorio Weinberg, quien se había desempeñado como profesor titular de Historia de la Educación y de Historia de la Educación Argentina en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA hasta la intervención universitaria de 1966, y ofició de referencia para las nuevas generaciones. Con un vasto trabajo editorial en su haber, había impulsado la traducción local de las *Cartas de la cárcel* de Gramsci en Argentina (1947). La atención de Weinberg, resultaba un contundente apoyo a la primera publicación de Tedesco. En su prólogo, certificaba los aires renovadores de la obra: “*La historia aplicada al estudio de un determinado campo de la actividad humana, la educación en este caso, recibe con cierto retardo influjos vitalizadores*” (1970a: 11). A través de su impronta científica –léase el análisis de material empírico, el empleo de estadísticas o variables, etc.–, Tedesco inscribía a la educación dentro de la *revolución científica* que animaba a las ciencias sociales desde algunas décadas.

La reseña del libro a manos de María González, aparecida en el n° 4 de la *RCE* (marzo de 1971), también insistía en la faceta singular y renovadora de la tentativa del autor dentro del campo educativo:

“*De los escasos estudios que se han publicado sobre Historia de la Educación Argentina, es necesario señalar que casi todos –entre ellos los realizados por Juan P. Ramos, Urbano Díaz, Abel Cháneton, Juan Probst, Evaristo Iglesias, Horacio Solari y otros más– adolecen de un defecto común en cuanto al enfoque: 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. Dentro de nuestro conocimiento, el de Tedesco es el primer trabajo elaborado con 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*”

(González, 1971: 60).

Gino Germani ofició como clima de época en las ciencias sociales y atravesó la labor renovadora de Juan Carlos Tedesco. También existieron influencias significativas de otro animador del proyecto modernizador en la Universidad de Buenos Aires durante la década del 60: Gregorio Klimovsky. Como parte de las asignaturas optativas de la carrera de Ciencias de la Educación, Tedesco había cursado dos materias dirigidas por Klimovsky, del Departamento de Filosofía: Lógica y Filosofía de la Ciencia. La admiración del cientista de la educación por la temática impartida por el docente fue tan profunda que pensó abandonar la carrera de Ciencias de la Educación, para incursionar en la de Filosofía. Sin embargo, el golpe militar de 1966 y las consiguientes renunciaciones masivas lo impidieron. Tedesco optó por finalizar rápidamente sus estudios en Ciencias de la Educación en 1968, aprobando de manera libre las materias adeudadas. Dentro de la vasta influencia de Klimovsky sobre Tedesco, destaca un aspecto de raigambre epistemológica: la necesidad de volver fértil a la hipótesis. Se trataba de formular y contar con una hipótesis capaz de explicar una gran cantidad de problemas, de resistir una vasta contrastación empírica (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

En su reseña crítica, desde las páginas de la *RCE*, al libro de Cirigliano, Gustavo y Zabala Ameghino, Ana (1970), *El poder joven*, Buenos Aires: Librería de las Naciones, Tedesco utilizó este enfoque epistemológico para evidenciar las debilidades de la obra:

“Para valorar cualquier explicación científica que se presenta a sí misma como novedosa, uno de los criterios más aceptados es juzgarla desde el punto de vista de su fertilidad. Si la hipótesis presentada logra explicar en forma coherente mayor cantidad de hechos que los que lograban las hipótesis anteriormente aceptadas, entonces se justifica su incorporación al cuerpo de conocimientos

existentes, así como la declaración de invalidez con respecto a las anteriores. En ese sentido la explicación propuesta por los autores (...) satisface muy deficitariamente ese criterio” (1970b:56).

En línea con las enseñanzas de Klimovsky, Tedesco en su libro estructuró una hipótesis sobre la génesis del sistema educativo que además de expresar ciertas preocupaciones germanianas guardaba un vasto valor heurístico:

“Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político” (1970a: 36).

La hipótesis de Tedesco se basaba en que en los orígenes del sistema educativo argentino los grupos dirigentes mantuvieron la enseñanza alejada de las orientaciones productivas. La modernización económica no se había traducido en una modernización educativa. En rigor, durante 1880–1900, la política económica consolidó los intereses ligados a los sectores rurales de Buenos Aires y el Litoral. El desarrollo del país se asentó en una estructura económica agroexportadora que extendió y fortaleció su predominio a fines del siglo XIX. Si bien existió una complejización en materia económica, la exigencia de recursos humanos era fácilmente cubierta. Al mismo tiempo, el desaliento a las actividades industriales tornaba poco propicia la aparición de una enseñanza especializada en esta rama. Los sectores sociales alejados de los intereses oligárquicos o elitistas, carecían de poder suficiente para modernizar el sistema educativo, dadas las características de la estructura económica. De este modo, se asistía a una distorsión en el proceso modernizador: el sistema

educativo no surgía bajo un criterio pragmático, sino que conservaba las características de la enseñanza tradicional, esto es, el enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas (Tedesco, 1970a: 63). La educación, en sus orígenes, no cumplía pues una *función económica* sino una *función política*.

¿En qué consistía esta *función política* sostenida por las élites? En dos aspectos, señalaba Tedesco. En primer lugar, la difusión de la enseñanza se ligaba al logro de la estabilidad política interna. Tenía una impronta moralizadora. En segundo lugar, y aquí se inscribe la tesis central de la obra, a través de los colegios nacionales y la universidad se buscaba formar hombres aptos para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como la formación para actividades productivas. La educación se acotaba a un reducido sector, destinado a cumplir roles directivos. Así, la enseñanza se conformaba como patrimonio de una élite y, por tanto, se volvía oligárquica, pero, nuevamente emergía el prisma germaniano: esta élite se veía compelida a responder ante las demandas de otros sectores sociales por el acceso a la educación. En Argentina, la presencia masiva y creciente de los sectores medios urbanos, a diferencia de otros países, crecía a un ritmo más rápido respecto a la complejización de la sociedad (1970a: 159). La respuesta oligárquica ante esta eventual crisis educativa fue la expansión y fragmentación del sistema educativo en varias escuelas profesionales para alejar y autonomizar los trayectos educativos propios de la élite directiva. Desde el punto de vista ideológico, la élite de 1880 no podía optar por frenar el progreso educacional, en tanto ideal muy arraigado por entonces. Se dedicó, pues, a modernizar la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico–profesionales. El tradicionalismo ideológico de las élites locales operaba y se conformaba como obstáculo para la modernización educativa.

En este marco, Tedesco aludió al comunista italiano: *“Antonio Gramsci*

planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar a través de ella, una función directiva o instrumental” (Ibíd.: 66). Luego citaba una frase del autor perteneciente a la edición Lautaro de *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1960): “La multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática” (Gramsci citado en Tedesco, Ibíd). Gramsci había planteado este argumento para criticar la reforma educativa del fascismo italiano promovida por el filósofo Giovanni Gentile –el primer Ministro de Educación del régimen fascista– a principios de los años 20, que profundizaba las tendencias a la segmentación entre enseñanza primaria, secundaria y superior, y al interior de cada una de ellas.

Si bien la tesis de Tedesco guardaba cierta semejanza con el argumento de Germani en *Política y sociedad*, también estaba atravesada por la radicalización política. Al igual que el sociólogo ítalo-argentino, el autor sugería que ante las presiones por la democratización educativa y la participación política, preponderaba el tradicionalismo ideológico y, por tanto, el rechazo de las élites a ampliar la educación a todos los estratos de la sociedad de una manera igualitaria, reteniendo para sí el acceso al título. No obstante, Tedesco introducía rupturas con la matriz germaniana. Si ésta observaba a la diversificación institucional como expresión de la modernización, el cientista de la educación la consideraba, en materia educativa, parte de una estrategia de la élite para mantener su poder político. Así, la educación no se situaba sólo dentro del problema germaniano de la modernización sino también dentro del problema de la dominación clasista. En la misma línea, el carácter moralizador otorgado a la enseñanza por J. C. Tedesco no res-

pondía a una adecuada distribución y ocupación de roles sociales en pos de la modernización, sino a explicar la conservación de los privilegios por parte de los sectores dominantes. Estos puntos de ruptura del joven Tedesco con el legado cientificista encontraba comunión con otras camadas intelectuales que acusaban por entonces al modelo germaniano tanto de ser ajeno al marxismo como de postular una idea evolutiva de la historia que disimulaba el conflicto de clases (Sarlo, 2001: 86).

Para aprehender la veta crítica en la temprana producción del autor, hay que atender a su itinerario político. Desde muy joven, por influencia de su hermano mayor y en la búsqueda de una alternativa de izquierda al stalinismo, ingresó al Partido Socialista (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015). Es conocido que la historia del PS hacia fines de los años 50 y principios de los 60 estuvo marcada por sucesivas rupturas. A diferencia del Partido Comunista Argentino, el socialismo tenía una estructura más abierta y un carácter menos doctrinario, dirimiéndose en su seno explícitas disputas y fraccionamientos. En la sucesiva fragmentación, el joven Tedesco permaneció siempre en la “tendencia izquierdista”, específicamente en la denominada Secretaría Tieffenberg, expresión de uno de los nucleamientos de la nueva izquierda y antecedente inmediato del Partido Socialista Argentino de Vanguardia².

Hacia 1961, al interior del Partido Socialista Argentino convivían dos corrientes: *moderados e izquierdistas*. Éstos últimos, conmovidos por la experiencia de la Revolución cubana, su creciente enfrentamiento ante el imperialismo y la asunción de la condición socialista bregaban por la afinidad del partido con el “fidelismo”. Era preciso abrirse al peronismo, radicalizar este movimiento, por entonces proscripto, para ganar fuerza en la ola revolucionaria continental catalizada por Cuba. La revista *Che* (de nueve números entre octubre de 1960 y noviembre de 1961) constituía

uno de los canales de expresión de esta tendencia izquierdista, que manifestaba la admiración por la gesta cubana y tejía lazos con el peronismo revolucionario, puntualmente, con J. W. Cooke. El “fidelismo” y la apertura al peronismo eran algunos de los ejes que dividían aguas entre izquierdistas y moderados en el partido.

Las tensiones y diferencias entre ambas tendencias encontraron un punto de quiebre durante 1961. La corriente izquierdista había ganado influencia y posiciones dentro del partido, ante lo cual la otra ala reaccionó intempestivamente. La Secretaría Muñoz, expresión del ala moderada, no acató los resultados de las elecciones internas para la conformación del Comité Nacional que favorecieron a la corriente izquierdista. Contrariando las normas partidarias, desconocieron los resultados electorales, se apropiaron por la fuerza de los locales e impidieron asumir a los miembros recientemente electos mientras dejaban que se vencieran los mandatos del viejo Comité. Cuando esto ocurrió, declararon que el partido se encontraba en situación de “acefalía”, designaron un Comité “provisorio” y expulsaron a las figuras más prominente del ala izquierdista, entre ellos a David Tieffenberg –al que también desplazaron de la dirección del periódico partidario *La Vanguardia*–, Alexis Latendorf, Héctor Polino, entre otros. Los expulsados, con amplia influencia en sectores juveniles y universitarios, se ampararon en el hecho de ser la “mayoría legítima”, reorganizaron la Mesa Ejecutiva del Comité Nacional con Tieffenberg como Secretario General, y rebautizaron la publicación partidaria con el título *La Vanguardia “roja”*. En los hechos, comenzaron a funcionar dos partidos en uno (al poco tiempo, el ala moderada pasará a denominarse PSA Casa del Pueblo y el ala izquierdista PSA de Vanguardia). La animosidad entre los sectores en pugna no se detuvo en duelos verbales y acusaciones cruzadas. También supuso incidentes en los intentos por retener o recuperar, muchas veces con armas en mano, los locales partidarios. En

uno de esos enfrentamientos hasta fueron detenidos varios militantes de la Secretaría Tieffenberg. La evidente fractura y el tono de los acontecimientos provocaron el alejamiento de muchos afiliados, entre ellos, Tedesco, enrolado en las juventudes socialistas por entonces. A pesar de esto, sus inquietudes políticas “izquierdistas” continuaron. Alejado del stalinismo y de la izquierda tradicional, incursionó en una nueva fuerza trotskista en ciernes: la organización *Política Obrera*, conducida por Jorge Altamira. Con este nombre primero se tituló una revista en 1964, y luego se bautizó a esta nueva agrupación. A inicios de los 60, el trotskismo aparecía como un refugio para un intelectual inquieto como lo era Tedesco, que comenzaba sus estudios universitarios y manifestaba interés por el debate marxista. Encontraba allí elementos que la vieja izquierda no podía brindarle.

“Ya estaba en la universidad y, en ese momento, comenzó a surgir el Partido Obrero, con el trotskismo, y me metí un poco a ver qué era eso, a leer a Trotsky, ya que encontraba cierta cosa de afinidad, de entusiasmo. Primero por su combate al stalinismo y después el pensamiento del trotskismo es un pensamiento muy creativo, muy fresco, muy de analizar la realidad a pesar de lo que era... también, había una cosa también, muy sectaria, muy dura, organizativa. Era un grupo muy joven, [Jorge] Altamira en esa época tenía mi edad también, así que éramos todos muy buenos muchachos, estudiantes universitarios” (Ibíd).

Como en el ingreso al PS, la delimitación con el stalinismo resultaba cautivante. Sin embargo, el trotskismo no se volvió un espacio capaz de contener aspiraciones intelectuales heterodoxas. Su rigidez organizativa y los imperativos de proletarianización no coincidieron con las búsquedas del por entonces estudiante de Ciencias de la Educación (Ibíd).

Educación y sociedad salió a la luz con esta historia de radicalización por

detrás. Si bien la obra estaba cruzada por las tendencias modernizadoras en las ciencias sociales y por el marco germaniano, su preocupación también era mostrar la dominación clasista en términos educativos. Los orígenes del sistema educativo no evidenciaban sólo un mero problema modernizador, un desajuste en el camino del progreso en sociedades atrasadas, sino también una impronta de dominación. Gramsci habilitaba a correrse tanto del marxismo vulgar, que reducía la educación a la estructura económica, como del funcionalismo germaniano. La tentativa era heterodoxa, con una curiosa combinación de autores que podría llamar la atención. Sin embargo, eran las enseñanzas de Klimovsky acerca de la fertilidad de una hipótesis, las que oficiaban de encuadre:

“Yo siempre me sentí, y me hicieron sentir los demás, como muy heterodoxo. Yo no le tengo miedo a nada, porque hay gente... como que citara a uno o a otro pareciera una herejía ¿por qué no? ¿Cuál es el límite? ¿Quién me va a poner a mí un límite...? Si cito alguna cosa de Germani ya soy un funcionalista parsoniano y si cito a Gramsci... No... la idea... y eso, eso lo aprendí de Klimovsky, es la idea de la fertilidad [de una hipótesis]” (Ibíd).

No fue la universidad la que facilitó el acceso a la obra de Gramsci, ni ninguna organización partidaria, sino más bien la propia inquietud intelectual. El comunista italiano aparecía por entonces como parte del abanico de autores/as de la tradición marxista que no podía resultar obviado: *“Alguien inquieto no podía no leer a Gramsci, como no podía no leer a Marx, no leer a Trotsky”*. Según recuerda, existía una preeminencia de una literatura marxista y no atenderla significaba devenir *“un marginal completo”* (Ibíd).

La referencia al revolucionario sardo no se traducía en una perspectiva gramsciana. Su mención resultó puntual para sostener la hipótesis central del libro, pero en ningún caso se convirtió en un marco teórico

persistente³. De hecho, Tedesco, en sus inmediatas posteriores producciones, se refirió sólo al comunista italiano en la misma clave –aunque aplicado a otro período histórico (Tedesco, 1971), o bien (Tedesco, 1974), sin mencionarlo, apeló a nociones extendidas en la nueva intelectualidad (Sigal, 1991), con reminiscencias gramscianas, como “crisis de la hegemonía” oligárquica y de la ideología liberal para caracterizar la escena político-educativa posterior a la crisis del 30. Al calor de la radicalización, el prisma germaniano tendría cada vez menor ascendencia sobre el autor, gravitando en contrapartida perspectivas provenientes de la Teoría de la dependencia y del denominado crítico-reproductivismo (que comenzaba a resultar accesible casi simultáneamente a la aparición de su libro).

A modo de cierre

El uso de Gramsci por parte de Tedesco en su ya clásico libro resultó pionero. En rigor, la originalidad residía en un empleo del comunista italiano al interior del espacio y la teoría educativa, dado que otros intelectuales en nuestro país ya habían acudido al acervo gramsciano para fundamentar reflexiones pedagógicas: Juan José Hernández Arregui en *Nacionalismo y liberación* (1969) recurrió a Gramsci para cuestionar la relación intelectuales/docente – pueblo/alumno; o bien, Juan Carlos Portantiero en su introducción fechada en mayo de 1969 a su libro *Studenti e rivoluzione nell'America Latina. Dalla "Reforma Universitaria" de 1918 a Fidel Castro*, aparecido en Italia en 1971 –con traducción de Marcelo Ravoni y Gianni Guadalupi– refirió a la categoría gramsciana *kulturkampf* para analizar la Reforma universitaria de 1918 y señalar su errático deseo de devenir hegemónica (Bustelo, 2013). Sabido resulta que a partir de los años 80, Gramsci se volverá gravitante en la teoría social y educativa. Sin embargo, es preciso advertir que hacia fines de los 60 y principios de los 70, el comunista italiano ya animaba a la pedagogía crítica local. Con todo, Tedesco

atravesado por el doble proceso de afán modernizador y radicalización de la teoría educativa, a inicios de los 70 empleaba a Gramsci para sostener

la hipótesis central de su obra e inauguraba un ciclo que se extiende hasta nuestros días marcado por la polémica y la apropiación heterogénea del

legado gramsciano desde el espacio pedagógico.

Bibliografía

- Altamirano, C. (1999), "Metodología y Práctica de la Entrevista", en G. de Garay (coord.), *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora.
- Amar, H. (2013), *Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede académica Argentina.
- Blanco, A. (2004), "La sociología: una profesión en disputa", en F. Neiburg y M. Plotkin (comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- Buccafusca, S.; Serluncoff, M. y Solari, F. (2000), "Temperaturas de época: Gino Germani y la fundación de la carrera de sociología", en H. González (comp.), *Historia crítica de la sociología argentina. Los raros, los clásicos, los científicos, los discrepantes*, Buenos Aires, Colihue.
- Buchbinder, P. (1997), *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bustelo, N. (2013), "La Reforma Universitaria como Kulturkampf. La lectura gramsciana de Juan Carlos Portantiero", en *Socio-histórica*, núm. 31 (en línea). Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/>.
- Canavese, M. (2015), *Los usos de Foucault en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Domínguez, J. y Maneiro, M. (2004), "Revisitando a Germani: la interpretación de la modernidad y la teoría de la acción", en *Desarrollo Económico*, n° 175, pp. 397-413.
- Filippa, G. (1997), "La sociología como profesión y la política en la constitución de la disciplina", en E. Oteiza (coord.), *Cultura y política en los años '60*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales-UBA.
- González, M. (1971), "Tedesco, J. C.: Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)", *Revista de Ciencias de la Educación*, Año II, marzo 1971, núm. 4, p. 60.
- Germani, G. (1955), *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*, Buenos Aires, Raigal.
- Germani, G. (1962), *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución de la ciencia social en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, C. (2009), "Germani y el estructural funcionalismo, evolucionismo y fe en la razón. Aspectos de la involución irracional", en *Revista UNIVERSUM*, núm. 24, vol. 1, septiembre 2009, pp. 12-20.
- Sarlo, B. (1992), *El rol de las revistas culturales*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Sarlo, B. (2001), *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires, Ariel.
- Sigal, S. (1991), *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Ediciones Punto Sur.
- Schwarzstein, D. (2001), "Historia oral, memoria e historias traumáticas", en *Historia oral*, Año II, núm. 4, 2001, pp. 73-83.
- Suasnábar, C. (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO/Manantial.
- Tarcus, H. (2007), *Marx en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (1970a), *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ed. Pannedille.
- Tedesco, J. C. (1970b), "Cirigliano-Zabala Ameghino. El poder joven", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año I, núm. 2, julio de 1970, pp. 56-57.
- Tedesco, J. C. (1971), "Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)", en *Aportes*, año V, núm. 21, julio de 1971, pp. 118-147.

- Tedesco, J. C. (1974), "Educación y política en América Latina", *Los Libros*, Año V, núm. 40, marzo-abril de 1974, p. 13.
- Tedesco, J. C. (1983), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Tortti, M. (2009), *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda*, Buenos Aires, Prometeo.
- Vezzetti, H. (1998), "Enrique Pichon Riviere y Gino Germani: el psicoanálisis y las ciencias sociales", en *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología – UBA*, núm. 6, pp. 476-486.

Notas

- ¹ La indagación sobre el itinerario intelectual de J. C. Tedesco por aquellos años no ha sido un tema recurrente en la historiografía educativa. Por algunos de los abordajes, se destaca Suasnábar (2004: 199–215, *Ibid.*: 266–272) que le dedica varias páginas al recorrido de la *RCE* y realiza algunas reflexiones sobre el libro de *Educación y sociedad en la Argentina, 1880–1900*. Psinor su parte, Amar (2013: 29–52), centrando en divisar el itinerario de P. Bourdieu en la *RCE*, realiza reflexiones sobre artículos del autor por aquellos años.
- ² En los párrafos siguientes, prosigo el estudio de Tortti (2009: 199–242) que aborda el derrotero del Partido Socialista Argentino.
- ³ En su posterior libro, publicado en 1986, *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*, reprodujo sin modificación alguna su trabajo sobre el período 1880–1900, e incorporó tres capítulos en torno al recorrido del sistema educativo entre 1900 y 1945. Particularmente, en los dos últimos capítulos (en los que se reeditaban escritos de 1979 y 1983 para la revista *Colombiana de Educación y Punto de vista*, respectivamente) la presencia gramsciana fue notoria, y hasta se podría sugerir una perspectiva gramsciana para el análisis histórico–educativo por parte del autor.

Resumen

El artículo, enmarcado en una tesis doctoral sobre la *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976* (Argentina), aborda el clásico libro de Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900* (1970) donde, por primera vez desde la teoría educativa local, se acudió al comunista italiano. Se considera que este uso pionero de Gramsci estuvo atravesado por un doble proceso que animó la labor del autor a fines de los años 60 y principios de los 70: la modernización cultural y la radicalización política.

A través de un enfoque cualitativo es reconstruida la trama y el sentido del empleo de Gramsci por parte de J. C. Tedesco. Los datos se recolectan mediante la indagación documental y una entrevista semi-estructurada. Se asume que en la indagación de la recepción y usos de autores es preciso develar no empleos correctos o incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino modalidades y condiciones históricas de posibilidad. Entre los propósitos del escrito, sobresale indagar el itinerario y la producción en los años 60 y principios de los 70 de un autor influyente en el derrotero de la pedagogía crítica: Juan Carlos Tedesco.

Palabras claves:

Juan Carlos Tedesco - Recepción - Gramsci - Modernización - Radicalización

Abstract

This article, framed in a doctoral thesis on The reception and uses of Antonio Gramsci in pedagogical popular nationalism and pedagogical new left, 1959-1976 (Argentina), addresses Juan Carlos Tedesco's classic Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900 [Education and society in Argentina, 1880-1900] (1970), which for the first time in local educational theory turned to the Italian communist. This pioneering use of Gramsci is considered to have been marked by a double process that drove the author's work in the late 60's and the early 70's: cultural modernization and political radicalization.

We reconstruct the weave and sense of J.C. Tedesco's use of Gramsci through a qualitative approach. Data is collected by means of documentary research and a semi-structured interview. We assume that, in the investigation of an author's reception and uses, modes and historical conditions of possibility must be revealed, rather than right or wrong uses according to a valid interpretation. Among the writing's aims, there is to investigate the itinerary and production in the 60's and early 70's of an influential author in the course of critical pedagogy: J. C. Tedesco.

Key words:

Juan Carlos Tedesco - Reception - Gramsci - Modernization - Radicalization