

De la pedagogía a la ciencia de la educación. A propósito de un estudio sobre intervenciones políticas y académicas de los pedagogos en el ámbito universitario

GERMÁN SOPRANO*

“... nos ha parecido necesario determinar exactamente lo que debe entenderse por pedagogía. He mostrado, pues, en primer término que no era una ciencia. No porque una ciencia de la educación no sea posible, pero la pedagogía no es una ciencia. Esta distinción es necesaria para no juzgar las teorías pedagógicas según principios que sólo se adecuan a las investigaciones estrictamente científicas. La ciencia tiene la obligación de investigar con la mayor prudencia posible, sin estar obligada a dar soluciones a plazo fijo. La pedagogía no tiene el derecho de ser paciente en el mismo grado, pues responde a necesidades vitales que no pueden esperar. Cuando un cambio en el medio requiere un acto apropiado de nuestra parte, ese acto no puede postergarse. El pedagogo, en última instancia, puede y debe reunir, lo más conscientemente posible, todos los datos que la ciencia pone a su disposición en cada época, para de ese modo guiar su acción. No es posible pedirle más.”

Emile Durkheim **La educación moral.**

Historia, Sociología y Pedagogía en el campo académico argentino.

Poco después de la presentación pública de *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, de Claudio Suasnábar (FLACSO / Manantial, Buenos Aires, 2004), un historiador especializado en la política argentina del siglo XX me dijo tras leer el libro: “Nunca pensé que un campo tan aburrido como la pedagogía podía resultar tan atractivo”. La afirmación del colega

historiador puede entenderse en un cierto contexto del campo académico argentino. La historiografía y la sociología histórica han otorgado suma importancia a la escuela, el sistema educativo y las políticas educativas en el proceso de construcción y actualización del Estado y la sociedad nacional durante el período 1880 a 1955, otorgándoles un considerable poder de gobernación social y eficacia en la constitución de una identidad política y culturalmente homogénea para la población. Pero estas disciplinas no han encontrado ningún interés en problematizar y tomar como objeto de estudio las batallas intelectuales y políticas de los pedagogos en el ámbito universitario y estatal. Asimismo, los dichos del historiador también son comprensibles debido a que la historiografía de la educación (como se autodenomina el campo conformado por los pedagogos dedicados al estudio histórico de la educación) suele ser poco atendida y reconocida por los historiadores y sociólogos profesionales. Tal como ironiza Rubén Cuccuzza (1997), la historiografía de la educación es la “Cenicenta de la Historia”.

Dada esta percepción dominante en el campo de las ciencias sociales, creo que no reviste escasa relevancia la buena recepción que ha despertado el trabajo de Suasnábar entre historiadores y sociólogos, quienes parecen estar dispuestos a otorgar a *Universidad e Intelectuales...* carta de ciudadanía en el selecto mundo de sus disciplinas. Al parecer, el acceso a ese mundo viene siendo retaceado a los



Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976), de Claudio Suasnábar (FLACSO / Manantial, Buenos Aires, 2004),

pedagogos debido a la presencia de cierta vocación normativista, consustancial a la producción de sus saberes. Recordemos que, ya Emile Durkheim definía positivamente la pedagogía como una disciplina comprometida con la orientación de la acción educativa, una “teoría práctica” situada entre el “arte de la educación” del maestro de aula y la “ciencia de la educación” propia del quehacer científico distanciado y metódico.

Permítame el lector adicionar otra anécdota personal. Una vez quise impresionar a un viejo sociólogo argentino recitando una definición del sociólogo Jeffrey Alexander: “Los clásicos son productos de la investigación a los que se les conceden un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo. El concepto de rango privilegiado significa que los científicos contemporáneos dedicados a esa disciplina creen que, entendiendo dichas obras anteriores, pueden aprender de su campo de investigación tanto como puedan



Doctor en Antropología Social. Investigador del CONICET. Docente e investigador de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente investiga sobre política y sociabilidad de grupos académicos en una universidad argentina.

aprender de la obra de sus propios contemporáneos”(1990:23). El viejo sociólogo me midió unos breves segundos con la mirada y me retrucó contundentemente: “Un clásico es un tipo que uno pone ahí en la vidriera, se banca todas piñas, y después de años de estar ahí, sigue diciéndonos algo acerca de cómo hacer ciencia”. Recordando aquella afirmación, hoy pienso que, en esa notable persistencia, reside el éxito y la preferencia casi exclusiva (objetivada en un ranking de citas bibliográficas) que tiene entre sociólogos e historiadores un texto de historia de la educación de Juan Carlos Tedesco, publicado en el año 1970: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Este “clásico” no sólo continúa siendo un texto de referencia por lo que dice acerca del proceso sustantivo que tiene por objeto, sino también por el buen oficio con que Tedesco construyó sus argumentos empíricos, indagando una diversidad de fuentes documentales cualitativas y cuantitativas, e interpellando a unos autores e investigaciones de la historiografía y la sociología de las décadas del cincuenta y sesenta que, a la distancia, se revelaron expresivos de una importante renovación científica (Milcíades Peña, Roberto Cortés Conde, Ezequiel Gallo, A. G. Ford, H. S. Ferns, James Scobie, Peter Smith, Horacio Giberti, David Wiñar, Torcuato Di Tella, Gino Germani, Jorge Graciarena, Susana Torrado, José Carlos Chiaramonte, Oscar Cornblit, Sergio Bagú, Darío Cantón, Norberto Rodríguez Bustamante). De hecho, no reviste una importancia menor que las investigaciones de algunos de estos autores fueron realizadas en el Instituto Torcuato Di Tella, un ámbito académico privado que acogió de buena manera a docentes e investigadores renunciando en el año 1966 en la UBA, y donde fue creado el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación en 1967.

Ciertamente, no podemos determinar si *Universidad e Intelectuales...* tendrá o no ese destino de “clásico” que alcanzó el texto de Tedesco; pero hoy y aquí podemos ocuparnos de revisar algunos aspectos claves de su contribución al debate de las ciencias sociales.

Los pedagogos (de ayer y de hoy) y su inscripción en el campo de estudios sobre intelectuales y política en la Argentina.

Espero el lector sepa disculpar este comienzo tan anecdótico, pero creo que ofrece un buen pie para sopesar dos aspectos relevantes de la contribución de Claudio Suasnábar. Por un lado, su aporte al conocimiento sustantivo de la participación política e intelectual de los pedagogos en la universidad, particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y, en menor medida, en el Estado nacional en el período 1955 a 1976. Por otro lado, su específica intervención en el debate teórico y metodológico sobre la constitución y desarrollo de las relaciones entre los campos “académico”, “político”, y “burocrático-estatal”.

Suasnábar situó su trabajo en la encrucijada de dos caminos que hasta el momento corrían en direcciones paralelas y diferentes: los estudios sobre intelectuales y política, y los estudios sobre pedagogía. De ese encuentro resulta una fecunda investigación que tiene por objeto “el proceso de configuración del campo pedagógico universitario en las décadas del sesenta y setenta desde la problemática de la relación entre pedagogía y política como clave analítica para comprender el rol de los intelectuales de la educación”. La marca de la sociología de la cultura y del campo intelectual está presente en la matriz teórica y metodológica de *Universidad e Intelectuales...* Su huella se reconoce, por un lado, en los problemas sociológicos considerados relevantes para pensar esa relación (las “intervenciones discursivas”, las “formaciones intelectuales”, las nociones de “campo intelectual”, “campo político”, “campo educativo” y “pedagógico”). Allí se evidencia la influencia de Raymond Williams, Pierre Bourdieu, y de sus cultores locales como Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo (1993). Por otro lado, esa huella también está presente en la periodización sobre las relaciones entre intelectuales y política entre los años 1955 y 1966. Periodización que, a su vez, se ve complementa-

da por el recurso a las investigaciones de sociología histórica que abordaron el proceso de “radicalización política” y de emergencia de la “nueva izquierda” entre 1966/1969 y 1973, sirviéndose de una serie de trabajos editados por Alfredo Pucciarelli (1999).

Tomando estas influencias, la periodización que organiza el libro se define, en primer término, a partir de las continuidades y cambios políticos (1955/1966, 1966/1973, 1973/1976) y la forma en que éstos redundaron en la historia universitaria: desde el proceso de “desperonización” y “modernización” abierto con el derrocamiento de Juan D. Perón en 1955 y la recuperación de la “autonomía universitaria”, hasta la política represiva e intervencionista sobre la universidad iniciada en 1966 por el gobierno del General Juan Carlos Onganía. Desde la apertura del movimiento de “radicalización política” de estudiantes y docentes universitarios entre 1966 y 1969, hasta el momento de su clausura, sellada con las intervenciones del Poder Ejecutivo Nacional a la universidad en 1974 durante la tercera presidencia de Perón y con el gobierno dictatorial del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional en 1976.

El conjunto de estas influencias teóricas, metodológicas y sustantivas, fueron apropiadas con autonomía de criterio, pues Suasnábar intentó dar cuenta de la específica periodización y configuración institucional que asumió en la UBA y la UNLP la relación entre intelectuales y política en el “espacio pedagógico” o “espacio pedagógico universitario” -como prefiere denominarlo el autor para sustraerse de la *doxa* bourdiana. Señalando, además, que la lógica y la eficacia social de las representaciones y prácticas que se produjeron al interior de ese espacio, no pueden comprenderse sin identificar cuáles fueron los intercambios establecidos entre ese campo y otros definidos en torno a agencias estatales, organizaciones políticas, y a la Iglesia Católica. Esta última observación debe tenerse bien presente, pues la vocación normativista de los pedagogos que constituyen su objeto de investigación, los llevó a involucrarse en luchas por el reconocimiento y la imposición de visiones socialmente legítimas del mundo no sólo en la uni-

versidad, sino también en esos otros ámbitos donde circulaban sus ideas y ellos mismos.

Al instalar deliberadamente su investigación en el campo de estudios sobre intelectuales y política, Suasnábar eligió confrontar su problema, objeto e hipótesis de investigación con trabajos canónicos de las ciencias sociales, fraguados por académicos de talla como José Aricó (1988), Silvia Sigal (1991), Oscar Terán (1993), Carlos Altamirano (2001) y Beatriz Sarlo (2001). Sin embargo, evitó erigir el clima intelectual y político de época que reconstruyeron esos autores como el único rasero destinado a comprender las específicas representaciones y prácticas de los pedagogos en la UBA y la UNLP. Fue consciente que no es posible atenerse taxativamente a los resultados sustantivos ofrecidos por esos autores, pues aunque tienen una pretensión totalizadora que abarcaría el nivel nacional, más bien son reveladores de la acción de ciertos grupos porteños, que establecieron unas específicas relaciones con la política, la universidad y el Estado.

De este modo, el foco colocado en los pedagogos de ambas universidades se torna doblemente revelador. Por un lado, le permite reconocer otras formas de articulación entre política, universidad y Estado entre los propios pedagogos porteños. Así, la comprensión de las trayectorias de los "pedagogos católicos" y su simultánea participación en la UBA y en el Ministerio de Educación de la Nación, demuestra que la negación de credenciales en el mundo de los "intelectuales" que impulsieron a estos actores sociales los estudios canónicos, terminó alimentando una visión del "campo intelectual" del período como un escenario donde los universitarios y los cuadros políticos y técnicos del Estado se desenvolvían en compartimentos institucionales estancos y encarnaban proyectos políticos y académicos radicalmente distintos y enfrentados. Analizando situaciones sociales específicas -como las Jornadas "Adriano Olivetti de Educación," realizadas en Buenos Aires en 1970- Suasnábar reconoció la existencia de consensos en torno al diagnóstico de la "crisis" del sistema educativo contemporáneo entre pedagogos que se posiciona-

ron de forma nítidamente diferente ante sucesos políticos que partieron aguas en la época: los que renunciaron de forma masiva en la UBA tras la denominada "Noche de los Bastones Largos" vs. aquellos que continuaron en sus cargos como docentes e investigadores y que ascendieron posiciones académicas en virtud de aquellas renunciadas; los que participaban como cuadros políticos y técnicos en el Ministerio de Educación de la Nación y de las provincias versus aquellos que se negaban sistemáticamente a incorporarse a las agencias de un Estado que juzgaban autoritario.

Por otro lado, la referencia a la institución universitaria platense pone de manifiesto en qué medida esas perspectivas canónicas son expresivas de unos fenómenos marcadamente locales. Suasnábar no es condescendiente con esos autores consagrados. Reconoce en ellos una fuerte inspiración teórica y metodológica, pero también arremete contra la nacionalización del contenido histórico de sus tesis. Sobre esta cuestión, observa las desiguales decisiones adoptadas por los académicos de la UBA y la UNLP frente a las políticas represivas y de restricción de la autonomía universitaria propugnadas desde 1966 por el Estado nacional. Si esos estudios canónicos situaron su mirada unilateralmente en las renunciadas masivas de la UBA, Suasnábar muestra que en la UNLP el claustro docente -a pesar de su posicionamiento crítico frente a la política intervencionista del Estado- evaluó conveniente sostener la continuidad institucional y negociar con las autoridades de la intervención. Esta decisión terminó imprimiendo una trayectoria claramente distinta a esta Universidad. Allí no se produjeron renunciadas masivas en 1966 (e incluso llegó a convertirse en un refugio institucional para algunos renunciados porteños) y la radicalización política no acentuó la faccionalización de la vida académica hasta 1972/1973. Para el autor, ese particular derrotero de la universidad platense da cuenta de la existencia de un contexto institucional que permitió la convivencia de criterios diferentes de legitimación y regulación de las relaciones internas en el cuerpo docente, que estallarían entre los años 1973 y 1976. En este sentido,

la contribución que Suasnábar ofrece a los estudios sobre las relaciones entre política, intelectuales y universidad en la Argentina, merece no sea leída, asimilada y rotulada como un análisis que enfatiza unilateralmente las particularidades del caso platense; sino, por el contrario, como una investigación que demuestra la excepcionalidad en la historia universitaria argentina de ciertas configuraciones y procesos sociales de la trayectoria porteña. De este modo, permite pensar la nación como una formación social más compleja y plural de lo que -muy a menudo- se la representa desde un punto de vista excesivamente porteño-céntrico.

Notas para un estudio sociológico de grupos académicos universitarios.

Sin dudas, no es infrecuente, y forma parte de la lógica práctica de la producción científica, reconocer en una investigación la incidencia de preocupaciones y problemas sociales y políticos actuales que condicionan la definición de la agenda académica, esto es, los problemas privilegiados, el recorte del objeto de estudio, la formulación de ciertas hipótesis y objetivos, el recurso a determinados enfoques y métodos. Como veremos a continuación, el trabajo de Suasnábar no se sustrae a estas determinaciones, pero, sí, consigue desmarcarse de una interpretación de la historia del campo pedagógico construida en función de los posicionamientos y compromisos políticos y académicos presentes del analista. Esta particular mirada debe ser positivamente valorada por el lector, toda vez que, frecuentemente, se privilegia en el análisis retrospectivo unas perspectivas programáticas que pueden ser útiles para evaluar la consistencia teórica, política y la eficacia social de las corrientes pedagógicas del pasado a la luz de los combates pedagógicos presentes; pero, por el contrario, se revelan inconsistentes y sesgadas en su comprensión de los sucesos, ideas y personajes en su contexto histórico.

En este sentido, *Universidad e intelectuales...* es un esfuerzo por aprehender las intervenciones políticas y académicas de los pedagogos en su propia lógica argumental y en su contex-

to social; al tiempo que las comprende en interlocución con unas preocupaciones sociológicas que se revelan contemporáneas a nuestro tiempo. Si nos atenemos a la reconstrucción que nos proporciona del espacio pedagógico porteño y platense entre 1955 y 1976, difícilmente en ese contexto político y académico podría haber emergido una lectura como la que propone el autor sobre un campo que hoy él integra como actor social. Con acierto, Guillermina Tiramonti observa en el prólogo del libro que las preocupaciones de Suasnábar están inscriptas en debates que se suscitaron en la Argentina de los años noventa. Por un lado, el debate sobre los posicionamientos de los académicos frente a la reforma del Estado y los procesos de transformación estructural de la economía y la sociedad nacional. Por otro lado, el debate sobre la participación de los pedagogos en el diseño y la gestión de la reforma educativa como “técnicos”, “especialistas”, “académicos” y/o “tecnopolíticos”. Asimismo, Suasnábar tiene presente los debates sobre las relaciones orgánicas entre “intelectuales”, clases sociales y el Estado, suscitados en los años sesenta y setenta en América Latina. No obstante, no atribuye a sus “intelectuales” (los pedagogos) algún tipo de adscripción orgánica a una clase, institución social, o agencia estatal (por ejemplo, al analizar la trayectoria de los “pedagogos católicos” muestra cómo es posible reconocer entre ellos diferentes posicionamientos políticos y académicos frente a similares dilemas de la época). Opta, entonces, por una definición más bien laxa de la categoría “intelectuales” como productores culturales especializados, ahorrándose la fatigosa enumeración de las definiciones teórica y políticamente correctas que han circulado desde que los editores de la obra de Antonio Gramsci la popularizaron.

Ahora bien, llegados a este punto quisiera mencionar algunas ideas recientemente expresadas por Federico Neiburg y Mariano Plotkin (2004), quienes proponen pensar los “intelectuales” desde una mirada sociológica distinta a Suasnábar. Ambos autores plantean que la distinción entre “intelectuales” y “expertos” no puede ser comprendida desde unas perspectivas teóricas apriorísticas que delimiten taxativamente cuál es la sustancia que define

a unos y otros, pues constituyen categorías del universo de representaciones y prácticas sociales de los actores, cuyo significado dista mucho de ser unívocamente definido y valorado por los actores en cuestión. Consideran, además, que si se confrontan las categorías “intelectuales” y “expertos” con las trayectorias sociales de ciertos individuos, es posible reconocer que existe un continuo o un espacio de intersección productiva entre ellas, dado que muchos pueden autodefinirse y/o ser rotulados en situaciones sociales específicas de una u otra forma, en función de las alianzas y luchas que libran por la imposición de visiones socialmente legítimas sobre el mundo social, sobre sus rivales, y sobre sí mismos. De allí también que, el recurso analítico a las categorías “campo burocrático-estatal”, “campo intelectual”, “campo político”, puede redundar negativamente en una investigación, configurando de antemano unos compartimentos autónomos, que vedan la producción de una sociológica comprensiva preocupada por aprehender las perspectivas de los actores y por no establecer a priori fronteras entre unos universos de relaciones y de clasificación del mundo social que –a menudo– revisitan una existencia histórica más permeable, continua, e indefinida. Estas distinciones planteadas por Neiburg y Plotkin no son objeto de reflexión teórica sistemática de Suasnábar. Sin embargo, parcialmente las atiende en sus hipótesis y resultados históricos, pues sostiene que desde fines del siglo XIX el campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina desarrolló un cuerpo de saberes y prácticas específicas, ligadas a la formación profesional de pedagogos y analistas de la educación en el ámbito universitario y a las funciones de gobernación social del Estado.

La investigación de Suasnábar se interesa por definir una tipología de “intelectuales” dentro de la cual subsume las diferentes representaciones y prácticas *performadas* por los pedagogos durante el período 1955 y 1976: el “pedagogo humanista”, el “especialista”, y el “intelectual orgánico” o el “intelectual revolucionario”, dominantes entre 1930/1958, 1958/1966 y 1966/1976, respectivamente. En el campo de las ciencias sociales de la Argentina, la construcción de una tipología que de

cuenta de un determinado perfil social y cultural dominante entre los “intelectuales” durante un cierto período, encuentra antecedentes en el estudio de Federico Neiburg (1998) sobre los “intelectuales” y el “peronismo”. Dicha influencia es explícita. Suasnábar señala que el pasaje entre el domino del primer tipo de perfil y el segundo se manifestó en los cambios producidos en la formación profesional de los pedagogos tras la creación –en la UBA y en la UNLP– de las licenciaturas en ciencias de la educación, y la supresión de los profesados en pedagogía; mientras que la participación en el ámbito estatal y privado de estos nuevos profesionales pasó asociarse con el ejercicio de la planificación, la psicología educacional y la capacitación profesional. Ciertamente, si bien el autor destaca esos cambios, también le es dado observar la existencia en ambas universidades de algunas continuidades institucionales relevantes, la persistencia de tradiciones pedagógicas y de los académicos que las encarnaban (por ejemplo, en la UNLP destaca la recuperación de aspectos del programa de la “pedagogía positivista”, mientras que en la UBA entiende que se promovió una redefinición del cuerpo de saberes consagrados en el currículum de la carrera, retomando antecedentes que en los orígenes del profesorado en pedagogía no fueron fuertes).

Luego de reconstruir las intervenciones políticas y académicas de los pedagogos platenses y porteños a partir del reconocimiento de la particularidad y diversidad histórica de los casos analizados, Suasnábar busca ordenar sus conclusiones desde la definición de esta tipología. En este punto, creo que sus pretensiones sistemáticas por formular tipos de “intelectuales”/ “pedagogos” no quedan bien resueltas. Al desatender las luchas libradas entre sus pedagogos por objetivar ciertas categorías sociales destinadas a definirse a sí mismos, rotular a otros, y representar el mundo social, no consigue despejar una confusa superposición que atraviesa todo el libro entre los sistemas de clasificación de los actores y los del analista social. De este modo, no queda claro si las categorías “pedagogos humanistas”, “pedagogos espiritualistas”, “pedagogos positivistas”, “pedagogos católicos”, “especialistas”,

"intelectuales revolucionarios"; "intelectuales orgánicos"; "intelectuales nacionales y populares"; "académicos"; entre otras ¿son categorías analíticas o de los actores? Creo que esa indistinción compromete el esfuerzo sociológico por reconocer la eficacia social de los diversos sistemas de clasificación de los actores en la orientación de su acción y en la configuración de los escenarios donde aquella se produjo y actualizó. Pienso que en un estudio sobre grupos sociales, la problematización de esta cuestión resultaría relevante. Creo que el análisis que *Universidad e intelectuales...* propone de los pedagogos porteños y platenses se vería enriquecido si se viese informado y comprendiera sociológicamente, por un lado, las categorías de los actores y, por otro lado, un repertorio de relaciones sociales más extenso, diverso y cotidiano.

Ahora bien, sobre la importancia de comprender en su lógica y contexto de uso las categorías nativas, algo ya he dicho. Me detendré, entonces, en la segunda cuestión aquí aludida. En este sentido, llama mi la atención la ausencia de referencias a la producción de relaciones personalizadas de alianza entre los pedagogos y de éstos con otros actores sociales (por ejemplo, aquellas basadas en sentidos que los actores definen como "compañerismo", "amistad", "amor", "sexo"); así como a otro tipo de relaciones personalizadas jerárquicas (como el patronazgo académico que mantienen el "maestro"/"director" con sus "discípulos"/"becarios"). Sabemos, incluso como participantes del mundo académico actual, que estas relaciones personalizadas suelen tener un lugar privilegiado en la vida social de los grupos académicos universitarios. Con frecuencia, espacios sociales en los que se producen sujetos, acontecimientos, procesos de intercambio y diferenciación social sustantivamente diferentes (como pueden ser aquellos definidos por la "racionalidad científica"; y otros orientados una lógica social propia de las relaciones de "amistad" y "amorosas") pueden revelarse homólogos en su forma social y aún convergentes en su intervención en un determinado campo de relaciones. Siguiendo a Georg Simmel, Howard Becker demostraba la existencia de esas homologías y convergencias en el plano de las formas sociales con la siguiente afirmación: "Las prostitutas como los sacerdo-

tes aprenden, en el lecho o en el confesionario, ciertas cosas que conciernen a sus clientes que deben guardar en secreto; en consecuencia, ambos oficios exigen una forma de deontología" (1985:242). Sin dudas, la comparación ofrecida por Becker, ofende la moral del sacerdote y de la prostituta. De igual modo, los académicos detestan cualquier asociación e intercambios entre las representaciones ideales de sus prácticas racionales con arreglo a fines y el carácter idealmente objetivo de sus saberes, con otras lógicas sociales que ellos identifican exclusivamente con un mundo ajeno a la academia y la ciencia, ligado con frecuencia a los afectos y la política. Quizá sólo estarían dispuestos a conceder que, cuando las relaciones personalizadas determinan en alguna medida el curso del mundo académico y científico, se asiste a situaciones disfuncionales, desvíos y patologías.

Espero se comprenda el sentido con que está colocada aquí esta última afirmación. No estoy propugnando con ella disolver la academia y la ciencia en las determinaciones de otras lógicas sociales; más bien, defiendiendo una concepción programática de la práctica académica y científica que supone un distanciamiento y una clara diferenciación de otras prácticas sociales. Sin embargo, como analista del mundo universitario no me es posible desconocer la eficacia social que esas otras lógicas tienen en mi objeto de estudio. Al respecto, el sociólogo brasileño Sergio Miceli, que coordinó un ambicioso proyecto de historia de las ciencias sociales en el Brasil, durante una reunión académica en la que se analizaban trayectorias de individuos que podrían ser clasificados como "intelectuales", solía importunar a todos los expositores, increpándonos: "Esto está muy bien. Los artículos y libros que escribió este intelectual. Su participación política. Todo bien, muy bien... Pero ¿Quién era su esposa? ¿Quiénes integraban su familia y la de su esposa? ¿Quiénes eran sus amigos?...". Con algunas excepciones, sus interlocutores respondíamos que no podíamos ofrecer la menor respuesta. Miceli, justamente, consideraba que no era posible entender las trayectorias de esos "intelectuales" al margen de su inscripción en otros campos de relaciones sociales y de las identidades con las que se autodefinían y/o eran

rotulados por otros actores. Así pues, pienso que no puede ser desconsiderada la eficacia social de esas relaciones personalizadas en la producción y reproducción cotidiana del mundo académico universitario. Si bien el enfoque de Suasnábar consigue sustraerse de la mirada unívoca de una historia de las ideas y de la reducción de los posicionamientos institucionales de los pedagogos en términos exclusivamente políticos o clasistas, sigue siendo fuertemente intelectualista y politicista en su comprensión de estos actores sociales. Y esta particular mirada se vio reforzada por no haber explorado su desempeño como docentes a cargo de cátedras, jefes de departamento, autoridades en las Facultades, directores de tesis y de becas. Entiéndase bien, no pretendo con esta crítica que deba salirse a la búsqueda y reconocimiento de la inscripción particular de cada uno de los pedagogos en cualquier ámbito de su vida social, tal como demandaría una biografía o una historia de vida; sino, más bien, identificar cuál de esas relaciones y en qué medida incidieron en sus trayectorias en la universidad y el Estado. En otras palabras, aún cuando la inscripción de los individuos en una determinada esfera social suponga la actualización de ciertas reglas y lógicas específicas, ciertamente, las fronteras que las delimitan suelen revelarse históricamente lábiles, y las reconversiones de capitales de una esfera a otra pueden redundar en el "éxito" de unas trayectorias académicas que no tendrían "buen suceso" sin el beneficio de "la política", "el compañerismo", "la amistad", "el amor", "el sexo", o el patronazgo académico.

Ese universo de lealtades y luchas personalizadas que movilizan tanto posicionamientos programáticos políticos y pedagógicos, como afinidades y diferencias afectivas, suelen ser atendidos, en el primer caso, por la historia de las ideas, la historia y la sociología política, o la historia de la educación; mientras que las afinidades y diferencias afectivas quedan clasificadas en los estudios de las instituciones como un producto residual: "chismes" y "problemas personales". Desde estas perspectivas, la eficacia social de esos testimonios no merece ser comprendida sociológicamente, no entran en las publicaciones

de resultados de la investigación y, en el mejor de los casos, quedan relegados al anecdotario de la trastienda de la misma y, en ocasiones, registrados en los cassettes de entrevistas o en las notas que toma el investigador *off the record*. Insisto, no es posible sustraer el influjo de estas relaciones del análisis de un grupo social. Hace años ya que Norbert Elias (1993) mostró (con una agudeza impensable en otros autores preocupados por abordar “los grandes problemas y objetos de estudio”, tales como estructura social, clases sociales, modos de producción, sistema político, entre otros), que si se observaba atentamente la vida cortesana era posible reconocer la socio-génesis de las formas de la racionalidad burguesa. Es decir, allí donde algunos analistas hubiesen remitido unilateralmente el registro de las maneras en la mesa y los escarceos sexuales y amorosos cortesanos al interés menor del anecdotario de las historias de la gastronomía y del corazón; el genio sociológico de Elias exploró los orígenes del mundo social, político y cultural moderno, focalizando la mirada en unos objetos culturales, instituciones y actores que, hasta entonces, pasaban desapercibidos para otras perspectivas que también buscaban comprender los orígenes

de la racionalidad burguesa y los procesos de centralización estatal.

Sugiero, entonces, avanzar en un registro y análisis de esas relaciones personalizadas, procurando reconocer su eficacia social en el desempeño de la vida cotidiana de las instituciones y los actores universitarios pasados y presentes. Los acontecimientos y actores ligados con la universidad argentina entre los años 1955 y 1976, no están aún suficientemente alejados en el tiempo como para que no sea posible producir entrevistas en profundidad con los protagonistas y sus discípulos. Asimismo, en la historia institucional y en la memoria individual de los pedagogos porteños y platenses del presente, todavía están activas las determinaciones resultantes de los posicionamientos políticos y pedagógicos del pasado (para confirmarlos o para oponerse a ellos) e impresa la incidencia de las relaciones personalizadas heredadas y de las producidas actualmente.

Durkheim, una vez más.

Comencé este comentario con una referencia a la diferenciación positiva

planteada por Emile Durkheim entre pedagogía y ciencia de la educación, porque entiendo que el éxito de la empresa en la que se embarcó Suasnábar está indisolublemente asociado con la actualización de ese postulado. Decía arriba que nuestro autor no interpreta a los pedagogos y la pedagogía pasada desde los combates pedagógicos presentes. No obstante, el impacto que esta investigación puede arrojar sobre el campo de estudios sobre educación, necesariamente interpela a la producción pedagógica actual. Pues, si bien (durkheimnariamente hablando) las batallas de la pedagogía no son las de la ciencia, también es cierto que aquella debe estar suficientemente informada por los enfoques, métodos y resultados de esta última, a fin de poder dar cuenta de su objetivo fundamental: plantear “soluciones” a “necesidades que no pueden esperar”. Sin dudas, *Universidad e Intelectuales...* ya se ha instalado como texto de referencia en el campo de las ciencias sociales. Ahora, habrá que ver qué lecturas se producen sobre el mismo desde el campo pedagógico. Probablemente, esta tarea deberá ser objeto de otro comentario.

Bibliografía

- ALEXANDER, Jeffrey (1990). “La centralidad de los clásicos”. En: A. Giddens y J. Turner. *La teoría social hoy*. México. Alianza Editorial. 22-80.
- ALTAMIRANO, Carlos (2001). *Peronismo y cultura de izquierda*. Bs. As. Temas Grupo Editorial.
- ----- y SARLO, Beatriz (1993). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires. Indicial.
- ARICÓ, José (1988). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires. Editorial PuntoSur.
- BECKER, Howard (1985). *Outsiders*. Paris. Métailié.
- CUCUZZA, Ruben (dir.) (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires. Libros del Riel.
- ELIAS, Norbert (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psico-genéticas*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- NEIBURG, Federico (1998) *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires. Alianza Editorial
- ----- y PLOTKIN, Mariano (comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires. Paidós.
- PUCCIARELLI, Alfredo (ed.) (1999). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires. EUDEBA.
- SARLO, Beatriz (2001). *La batalla de las ideas*. Biblioteca del Pensamiento Argentino VII. Buenos Aires. Editorial Ariel.
- SIGAL, Silvia (1990) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Bs. As. Puntosur.
- TEDESCO, Juan Carlos (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires. Ediciones del Solar.
- TERÁN, Oscar (1993). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina. 1956-1966*. Buenos Aires. El Cielo por Asalto.