

Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta

//Tomas Amadeo Vasconi and the Radicalization of Political-Pedagogical Thought During 60's and 70's

//Tomás Amadeo Vasconi e a radicalização do pensamento político-pedagógico nas décadas de 1960 e 1970

Reflexiones

Revista Colombiana de Educación, N. 61, Segundo semestre de 2011, Bogotá, Colombia.

Claudio Suasnábar *
Nicolás Isola **

Recibido: 20/07/2011
Evaluado: 1/09/2011
Arbitrado: 20/09/2011

*

Doctor en Ciencias Sociales (Flacso), Magister en Educación (Flacso) y Profesor Ordinario de Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata.

**

Candidato a Doctor Flacso-Conicet, Magister en Educación (Universidad de San Andrés) y Profesor Adjunto del Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Lanús.

Resumen

Las décadas del 50 y 60 fueron un período de profundas transformaciones para el conjunto de los países latinoamericanos. En la convergencia de estos cambios se inscribió un amplio y heterogéneo espectro de proyectos políticos que tendrán en común la voluntad de avanzar en una transformación social profunda. Todos estos procesos se dieron en el marco del crecimiento de la llamada «nueva izquierda», como también de la emergencia de distintas organizaciones guerrilleras en la región. La figura de Tomás Amadeo Vasconi resulta «paradigmática» como trayectoria biográfica, seguida por numerosos intelectuales provenientes de las ciencias sociales y de la educación que, en los convulsionados 60 y 70, iniciarían un proceso de radicalización política. El artículo analiza distintas etapas de su pensamiento educativo inicial de carácter desarrollista-funcionalista en Argentina; en Chile, donde se produce su conversión al marxismo vía estructuralismo francés. Y finalmente en su exilio en Panamá, Venezuela y Cuba, donde su reflexión se centra en las dictaduras militares y la revolución truncada en América Latina. El trabajo busca dar a conocer a un autor que ha sido relevante en la discusión sobre las tensiones educativo-políticas de esas décadas tan convulsionadas.

Palabras Clave

Vasconi, intelectuales, pensamiento pedagógico, reproductivismo educativo, marxismo.

Abstract

1950's and 1960's were a period of time with big changes for every Latin America country. The convergence of these changes involved a wide and diverse range of political projects sharing a desire to develop a deep social change. All of these processes were developed in a context of a «New Left» as well as an emergence of several guerrilla organizations in the region. So the presence of Tomas Amadeo Vasconi is a «paradigm» as a biographical guide followed by many thinkers from social and education sciences during troubled 1960's and 1970's which began a political radicalization process. This paper discusses several stages of his former educational-functional thought developed in Argentina; also, Chile where he becomes Marxist thanks to French structuralism; and finally, the exile in Panama, Venezuela and Cuba where his reflection was focused on military dictatorship and the failed Latin America revolution. Finally this paper reveals an author who has been relevant to discuss educational and political issues of those troubled decades.

Keywords

Vasconi, thinkers, pedagogical thought, reproductive education, Marxism

Resumo

As décadas de 1950 e 1960 foram um período de profundas transformações para o conjunto dos países latinoamericanos. Na convergência destas mudanças se inscreveu um amplo e heterogêneo espectro de projetos políticos que terão em comum a vontade de avançar em uma transformação social profunda. Todos esses processos se deram no quadro do crescimento da chamada «nova esquerda», bem como da emergência de distintas organizações guerrilheiras na região. A figura de Tomás Amadeo Vasconi resulta «paradigmática» como trajetória biográfica, seguida por numerosos intelectuais provenientes das ciências sociais e da educação, que nos convulsionados anos de 1960 e 1970 iniciariam um processo de radicalização política. O artigo analisa distintas etapas de seu pensamento educativo inicial, de caráter desenvolvimentista-funcionalista, na Argentina; no Chile onde se produz sua conversão ao marxismo via estruturalismo francês. E, finalmente, em seu exílio no Panamá, Venezuela e Cuba onde sua reflexão se centra nas ditaduras militares e na revolução truncada na América Latina. O trabalho busca apresentar um autor que foi relevante na discussão sobre as tensões educativo-políticas de décadas tão convulsionadas.

Palavras chave

Vasconi, intelectuais, pensamento pedagógico, reprodutivismo educativo, marxismo.

Introducción

Las décadas del 50 y 60 fueron un período de profundas transformaciones para el conjunto de los países latinoamericanos. Con diferentes ritmos e intensidades se operaron procesos de industrialización y de urbanización que, progresivamente, irían modificando el carácter tradicional de las sociedades nacionales. Asimismo, los cambios culturales a nivel mundial que caracterizaron estas décadas también dejaron sentir su influencia en la región, modificando pautas de consumo e introduciendo nuevos valores en sociedades que se volvían cada vez más complejas y diferenciadas socialmente. No es casual, entonces, que el clima político e intelectual de estos años estuviera signado por un profundo optimismo que, si en un primer momento se expresó alrededor de la cuestión del «desarrollo» y la «modernización», en poco tiempo al calor de los cambios en el escenario internacional que introdujo la Revolución Cubana, se transformaría aceleradamente en un amplio proceso de radicalización política y activación social que, bajo el signo de la «revolución», recorrería toda la región.

Con el golpe militar de Chile en 1973 se inicia el cierre de esta etapa que, como pocas veces en la historia latinoamericana, parecía encaminarse a realizar ese cúmulo de expectativas de cambio que condensaron aquellas experiencias políticas.

Para el campo intelectual latinoamericano, el ascenso de las dictaduras militares en el Cono Sur representa no solo un punto de ruptura en los procesos de modernización cultural iniciados en la década del sesenta, sino también la desarticulación de los grupos más radicalizados del campo pedagógico que, como buena parte de la intelectualidad de la región, acompañarían los procesos políticos de transformación social (Suasnábar, 2004). La política de persecución y represión sistemática tuvo como una de sus consecuencias, la salida del país de numerosos intelectuales e investigadores, quienes emprenderían el camino de un exilio forzoso. Este contexto de diáspora y desarraigo que representa el exilio será el ámbito donde diferentes segmentos del campo intelectual y educativo encararán un proceso de profunda revisión crítica de las experiencias político-educativas de las décadas precedentes y de «ajuste de cuentas» con los paradigmas teóricos que las sustentaron. Tales procesos derivarán en una reformulación teórica del pensamiento socio-educativo, el cual solo se vuelve inteligible en el marco de las discusiones teóricas y reflexiones políticas desarrolladas por las ciencias sociales latinoamericanas de aquellos años (Suasnábar, 2009).

En este sentido, la figura de Tomás Amadeo Vasconi (en adelante TAV) resulta «paradigmática» de

la trayectoria biográfica seguida por numerosos intelectuales provenientes de las ciencias sociales y de la educación, que en las convulsionadas décadas del 60 y 70, iniciarían un proceso de radicalización política. Con la noción de radicalización política nos referimos al cambio en las modalidades de intervención intelectual que se caracterizará por el pasaje de la producción intelectual como experto o especialista a otro tipo, donde predomina el compromiso político en tanto intelectual orgánico. De tal forma, estos movimientos de pasaje no solo suponen un cambio en los posicionamientos dentro del campo intelectual, sino también en la propia relación entre conocimiento y política que, en la figura del experto, construye su legitimidad en la racionalidad científica, mientras que en el intelectual orgánico lo hace sobre la primacía de la acción política expresada en el compromiso con los objetivos de transformación social, sea encarnada en un partido político o más en general, con los sectores populares. El pensamiento pedagógico latinoamericano producido en estas décadas ciertamente estuvo atravesado por estos procesos de radicalización política de franjas del campo intelectual de la educación, los cuales, como en el caso de TAV, delinearán diferentes etapas en la evolución de su pensamiento educativo y político.

El presente trabajo se inscribe en el cruce entre sociología de los intelectuales e historia intelectual, campos desde los cuales podemos derivar una serie de criterios metodológicos que orientaron esta investigación. La primera cuestión es la superación de la desviación «idealista» que explica el surgimiento y evolución de las ideas en función de sus cualidades intrínsecas o bien por el genio creador del autor, como también la desviación «estructuralista» que explica estos mismos fenómenos por los condicionantes externos (políticos, económicos y sociales). En este sentido, resaltar el necesario carácter multidisciplinar de la vinculación entre sociología e historia y otras ciencias sociales, posibilita analizar y explicar los productos intelectuales en el cruce de estas dos líneas de fuerza¹.

1 En este sentido, es indudable que el aporte de la «teoría de los campos» de Pierre Bourdieu (1983, 1995, 1997), así como los conceptos de «tradicición», «instituciones» y «formaciones» de Raymond Williams (1980 y 1994), han demostrado poseer una gran potencialidad explicativa en la medida en que ambos autores comparten la preocupación por inscribir el análisis de los productos culturales y los propios productores en el marco de una sociología de la cultura que intenta escapar y superar tanto las explicaciones estructuralistas u objetivistas, como también las distintas formas de subjetivismo.

La segunda cuestión, estrechamente vinculada a la anterior, remite a la necesidad de explicar e interpretar los discursos (expresado en la materialidad de una obra, conjunto de obras o sistemas de pensamiento) en relación con su contexto, esto es, en relación con las características del momento histórico o coyuntura particular. Al respecto, resulta esclarecedor el señalamiento de Carl Schorske, quien plantea que situar e interpretar una obra supone inscribirla en la «encrucijada de dos líneas de fuerza»: una vertical, diacrónica, a través de la cual «vincula un texto o un sistema de pensamiento a todo lo que les ha precedido en una misma rama de actividad cultural»; la otra horizontal, sincrónica, por la que «la historia establece una relación entre el contenido del objeto intelectual y lo que se hace en otros dominios en la misma época»². En cierta forma, la complementariedad del enfoque diacrónico y el enfoque sincrónico posibilita captar el carácter transversal que adoptan los procesos de producción intelectual, y a la vez permiten explicar los momentos de continuidad y cambio, escapando a la lógica endógena que puede llevar una lectura interna de un texto o sistema de pensamiento, como también a la lógica exógena que solo interpreta los cambios como reflejo de otra serie discursiva.

2 Citado por Francois Dosse (2007, p.p. 14).

La tercera cuestión que plantea la práctica de investigación remite a la importancia de los posicionamientos intelectuales situados en un determinado contexto (intelectual e histórico) que marcan los límites y posibilidades de dichos posicionamientos, como también de las condiciones de producción intelectual, todas cuestiones que, ciertamente, complementan el anterior señalamiento. Al respecto, esta investigación ha privilegiado una definición más bien descriptiva de la noción de *intelectual*, como la enunciada por Francois Bourricaud (1990), quien los caracteriza «como agentes de circulación de nociones comunes que conciernen al orden social», esto es, cuando «se apoyan en la posesión de un saber para legitimar pretensiones de intervención en la esfera social-ideológica o política» (Sigal, S., 1991, p. 19)³.

Por último, cabe señalar que la problemática sobre los intelectuales en educación como línea de investigación en Argentina recién comienza a desarrollarse, por lo cual resulta estimulante la producción académica de México (Rojas Moreno, I., 2005)⁴. Brasil (Waleska Mendonca,

3 Para una visión más general véase *Pour une histoire culturelle* (Riux, J-P. y Sirinelli J-F, 1997).

4 Merece destacarse también la preocupación por vincular la historia intelectual con la historiografía educativa que se revela en *Formaciones conceptuales en educación* (Granja Castro, J., 1998) «Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Granja Castro, J., 2002) y *Nosotros: la juventud del Ateneo en México*

A. y Brandao, Z., 1997)⁵ y Colombia (Herrera, M. y Bittencourt, A. (comp.), 2007)⁶.

Planteado de esta manera, el trabajo se organiza en tres apartados y una conclusión. El primero explora la etapa inicial de TAV, que se caracterizará por un pensamiento educativo desarrollista-funcionalista que desplegará en la Universidad del Litoral, en Argentina. El segundo analiza su conversión al marxismo vía el estructuralismo francés, que corresponde a su estancia en Chile, donde las preocupaciones por desarrollar una teoría marxista de la educación convivirán con el análisis de la situación política argentina. Y por último, el tercer apartado da cuenta de la etapa final del pensamiento de TAV en el exilio, donde la preocupación intelectual se centrará exclusivamente en la reflexión sobre las dictaduras militares y la revolución truncada en América Latina. Hacia el final, y a modo de conclusión, se presentan una serie de reflexiones sobre este pensador, bastante más reconocido fuera de su tierra que en la propia.

Desarrollismo progresista y sociología funcionalista

El escenario internacional de comienzos de la década del 60 estuvo atravesado, por un lado, por el auge del desarrollismo en la agenda latinoamericana a partir de la difusión de las ideas y propuestas de la Cepal; y por otro, por la Revolución Cubana. Ambos procesos se daban en el marco de la «Guerra Fría», signada por la tensión creciente entre Estados Unidos y la Unión Soviética.

En la Argentina, la expansión del pensamiento desarrollista fue paralela a la difusión de la sociología científica que, de la mano de Gino Germani, comienza a desplazar la ensayística intuicionista, hasta ese entonces predominante (Germani, 1962)⁷. Aquella sociología científica no era otra que la visión estructural funcionalista (desarrollada por Talcott Parsons y Robert Merton) que marcaría el proceso de institucionalización de la Sociología

(Quintanilla, S., 2008).

- 5 Esta tendencia no hace más que mostrar la relevancia de los estudios sobre historia intelectual e historia de las ciencias sociales, donde también se observa una abundante producción; véase: *Historia das Ciências Sociais no Brasil* (Miceli, S., 1989), *Os intelectuais e a política no Brasil* (Pecaut, D., 1990) y «A Gênese de uma inteligência: os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940», en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* Nro. 4, Vol. 1 (Martins, L., 1987), entre otros.
- 6 Véase en particular el estudio de Herrera titulado: *Intelectuales, cultura política y formación ciudadana en Colombia durante las tres últimas décadas*.
- 7 Para una visión panorámica del derrotero intelectual de Germani, véase Blanco (2006).

en la región. Lejos de una reproducción mecánica, Germani pone especial atención en la evolución histórica de las sociedades señalando la importancia de los procesos de modernización social y política, cuestiones que convergen con la idea y propuesta del desarrollo económico cepaliano. Así, desarrollo y modernización para numerosos científicos sociales y actores sociales delineaba no solo una clave interpretativa de la realidad, sino más importante aún, representaba una estrategia de cambio para la región.

En buena medida, la trayectoria política e intelectual de Tomás Amadeo (TAV) estaría marcada por esta opción. Formado inicialmente en la filosofía, se volcó a comienzos de los sesenta al campo de la sociología y a la naciente sociología de la educación. Docente e investigador de la Universidad Nacional del Litoral, fue el fundador y director del primer Instituto de Sociología de la Educación que se asentó en la carrera de Ciencias de la Educación de Paraná⁸.

De esta época datan sus primeros trabajos que, pioneros en cuanto al abordaje empírico, muestran una fuerte influencia de la sociología funcionalista. Ciertamente, la atracción que ejercieron las ideologías del desarrollo entre intelectuales

y políticos se asentó, por un lado, en la legitimación científica de la sociología funcionalista, y, por el otro, en las llamadas teorías de la modernización. De este modo, si la primera construía una caracterización del orden social armónico (integración funcional), la segunda no solo ofrecía una estrategia para llegar a esa sociedad (etapas de modernización), sino también instrumentos nuevos para realizar tal empresa (planeamiento). Insertos en esta matriz conceptual están los primeros trabajos: *La escuela como institución social* (1963) y *Educación, estructura social y cambio* (1964).

En el primero, el joven TAV especifica el papel de las instituciones como reguladoras de las funciones de una sociedad. Funciones que van mutando a través de la especialización que se opera en el proceso del desarrollo social.

En este proceso todo sujeto tiene un determinado grupo de referencia positivo (al que, o bien pertenece, o bien anhela pertenecer) o negativo, y de esa comunidad toma o rechaza cierto sistema normativo. Pues bien, dentro de los diferentes grupos sociales —y sus diversas funciones— la escuela en tanto institución tiene un papel principalísimo, en cuanto busca convertirse en «el» grupo de referencia, al influir en la formación de aptitudes de los individuos y en el mantenimiento o modificación de las pautas de comunidad (marco normativo de comportamiento social). Las diversas funciones so-

8 Según Solidario Romero, amigo y colega, sus padres eran hijos de inmigrantes italianos afincados como chacareros en esa zona. Se radicó en Rosario y pagó sus estudios trabajando 6 horas de noche en la Unión Telefónica —luego Teléfonos del Estado— (extracto de entrevista realizada el 19 de julio de 2011).

ciales, como los grupos de referencia (la familia, por ejemplo), están vinculadas con las expectativas que una determinada sociedad tiene respecto de sus ciudadanos.

En el entramado escolar, el estatus profesional (*personalidad ocupacional*) tiene un papel prioritario para TAV en tanto subsume a otros estatus, como el económico-social. Por ello, para este autor, es pertinente ahondar en los estereotipos (imágenes/ideas/creencias) profesionales, es decir, *qué espera la sociedad de los ocupantes de un determinado estatus*, en tanto que, sobre la base de un determinado estereotipo, se tejen expectativas sociales internalizadas relacionadas con ese rol específico. Particularmente le interesa el estereotipo del maestro, dado que es un vértice en constante ligazón con la vasta diversidad de todo el entramado social (TAV, 1963, p. 33).

No es nimio destacar que la elección de esa profesión implica de suyo la renuncia al éxito financiero, dados los magros salarios del sector y que, cada vez más, la extracción social de los docentes proviene de diversas clases (baja y alta) y de sectores rurales, y ya no de clases medias o medias-bajas urbanas. Esto no es menor, en tanto esta diferenciación de estratos socio-económicos hace que los docentes tengan otro sistema de expectativas y referencias sociales.

Siguiendo a Parsons, TAV destaca que la institución escolar aplica operaciones de socialización y de selección: los mismos docentes producen un tratamiento diferencial respecto de los logros de los alumnos, haciendo segregaciones escolares en torno a los estatus familiares de los alumnos que concurren y a las zonas geográficas en las que se encuentran las escuelas. En este sentido, remarca lo que puede ser considerado su eje transversal aquí: las escuelas y los docentes realizan selecciones que tienden a afianzar un determinado estatus profesional futuro y, por ende, un estatus económico-social específico.

En la realidad de nuestra sociedad, este proceso [de selección] no se realiza así [a más logros más ascensos], y a menudo el valor “logro” (que en la descripción anterior consideramos supremo en la estructura escolar) se ve interferido por una selección que tiene en cuenta, particularmente, el estatus económico-social (TAV, 1963, p. 43).

Esta impronta de sociología funcionalista también se observa en *Educación, estructura social y cambio* (1964), el cual gira más fuerte-

mente sobre la cuestión del desarrollo. Escrito en el clima de época planificador/desarrollista de principios de los años 60, el texto muestra un gran interés en los procesos de modernización de la sociedad en torno a la institucionalización y a la especialización:

alrededor de actividades esenciales para la sociedad se organizan sistemas normativos específicos, dotados de un grado relativamente grande de autonomía frente a los sistemas normativos que reglan actividades diferentes. De modo que el grado de diferenciación, especialización y complejidad de los órdenes institucionales es, desde nuestro punto de vista, un índice del grado de modernización de una sociedad (TAV, 1964, p. 28).

Retomando los conceptos de socialización⁹ y selección¹⁰, se desarrollan diversas dimensiones de la estructura social como la cultura (los valores), la sociedad en sí (sus diferentes grupos) y la cuestión motivacional/psicológica. Dentro de este contexto, surge la pregunta por *el rol del sistema educativo dentro del desarrollo modernizador*. Si se da un cambio social, el sistema edu-

cativo debería transformarse junto con él, generando una mayor integración social.

La modificación social aparecía vinculada a un futuro que, de por sí, se tornaba incierto: la misma transformación modernizadora generaba que vacilara el *status quo* del sistema educativo, al tornarse imprecisa su propia tradición. Entonces, se tornaba central un planeamiento educativo que tuviera en cuenta la demografía del país (oleadas migratorias/proyecciones poblacionales), la situación educativa, la profesionalización y la diferenciación social paulatina que generaban roles diferenciados. Era preciso atender a la problemática de la estratificación social (el valor de las diversas jerarquías y funciones sociales), retomando y haciendo énfasis en la cuestión de la selección clasista que producía el sistema educativo (y no necesariamente en clave de mayores aptitudes). TAV sostiene aquí que las escuelas acentúan el alto estatus económico de origen de los alumnos, impidiendo que el sistema educativo cumpla su función de movilidad social de las clases bajas. Denunciaba una cierta «cultura oficial» que dejaba sin efecto el poder transformador de la educación ante las barreras de clase.

Como el mismo TAV recordará una década después, estos primeros años de su trayectoria intelectual estuvieron atravesados por la cuestión del desarrollo y la modernización en el marco de la sociología funcionalista.

9 «Definiremos aquí la socialización como *el proceso socio-psicológico por el que el individuo, bajo la acción de agentes especializados –padres, maestros, etc., etc. – se incorpora a un grupo humano internalizando sus valores, normas y pautas de conducta*» (1964, p. 12. Cursiva del autor).

10 «*Llamaremos selección al proceso por el cual los individuos son escogidos y asignados al cumplimiento de los distintos roles necesarios al grupo, y preparados especialmente para ello*» (1964, p. 12. Cursiva del autor).

Luego del golpe militar de Onganía, en 1966, esta visión gradualista entraría en un franco y acelerado proceso de radicalización. En este sentido, señala:

La experiencia del golpe de Estado nos politizó bastante, y ello tiene mucha importancia, ya que mis antecedentes políticos no eran demasiado importantes hasta ese momento; podría decir, más bien que de alguna manera me contaba enrolado en las filas de un desarrollismo progresista (TAV, 1994, p.289).

La intervención a las universidades, posterior al golpe militar, marca el inicio de una serie de exilios de TAV cuya primera estancia sería Chile, donde al calor del proceso político que llevaría a la presidencia a Salvador Allende, se profundizaría el giro ideológico iniciado. Esta emigración cambiaría su pensamiento.

Chile y su conversión al marxismo: reproductivismo educativo y su análisis del peronismo

A fines de los 60, Santiago de Chile se había convertido en una suerte de laboratorio de ideas y lugar de encuentro de la intelectualidad latinoamericana. Allí fijaron sede distintos organismos internacionales como la Cepal, la recientemente creada Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y el Ilpes (Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social): ámbitos de formación de nuevas generaciones de investigadores y especialistas, y espacio de elaboración de lo que luego se sería el *pensamiento social latinoamericano*. Para esta intelectualidad, el triunfo de Allende no solo parecía confirmar la «vía chilena al socialismo», sino también la necesidad de participar activamente, como lo hicieron muchos intelectuales en diversos ministerios.

En este clima intelectual se daría la conversión de TAV al marxismo, quien trabajaría primero en la Cepal y posteriormente en la Flacso, para luego recalar en el Centro de Estudios Sociales (Ceso), dependiente de la Universidad de Chile, hasta el golpe de Estado (1973).

Esta etapa de su pensamiento está marcada por las teorías de la dependencia y su reflexión sobre la realidad latinoamericana, y también por la apropiación del marxismo por vía del estruc-

turalismo francés¹¹. La influencia de ambas corrientes resulta perceptible en su producción pedagógica, que se encuadrará en el reproductivismo educativo, y también en su posicionamiento político frente al populismo, y en Argentina, en relación con el peronismo.

Al respecto, la intervención de TAV, *Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación*, en el N°9 de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) en 1973, resume bien los reparos y desconfianzas que despertaba el peronismo entre estos sectores radicalizados, al tiempo que permite profundizar en el giro radicalizado mencionado. Convertido en un clásico de la literatura pedagógica, este texto ha sido repetidas veces caracterizado como típicamente althusseriano, rasgo que encuentra su justificación en la definición de *Aparato Escolar* y otras categorías utilizadas por TAV, de indudable filiación estructuralista. Sin embargo, las referencias a los conceptos de violencia simbólica de Bourdieu, las redes de escolarización de Baudelot y Establet y las tesis sobre la escuela de Rosanda publicadas en *II Manifiesto de Italia*, permiten caracterizar a este texto como la primera y más

completa formulación del reproductivismo educativo publicada en la Argentina. Más aún, es este amplio conocimiento del debate generado por estas corrientes, el que está en la base de una reflexión que, pese al fuerte determinismo que instala el reproductivismo, intentaría introducir algunos elementos subjetivistas, los cuales no serán ajenos a su postura político-pedagógica.

En esta dirección, si bien cuestionaría la visión del «reformismo pequeño burgués» que bajo la idea de democratización no hacía más que ocultar la funcionalidad económica que tiene la expansión de los sistemas educativos en la dominación capitalista, no dejaría de reconocer que estos procesos también eran el resultado de la lucha de las clases subalternas por incorporarse a la escuela (TAV, mayo de 1973, p. 17). Esta contradictoria dinámica, sobre la que pocos habían reparado, es aquella que le permite afirmar el agotamiento de las «reformas modernizadoras» impulsadas en los países latinoamericanos, ya que no pueden «ajustar su “producto” [las funciones de la escuela] a las nuevas demandas derivadas de la modernización del capitalismo dependiente». Con todo, y quizás derivado de la tensión entre subjetivismo y objetivismo, su posicionamiento político parece ubicarse dentro de las estrategias típicas del comunismo latinoamericano, para quienes el proceso revolucionario debía seguir dos etapas consecutivas y necesarias.

11 «Se conjugaron dos corrientes en TAV [...] Por una parte, “la teoría de la dependencia”, proveniente de un análisis latinoamericano del fenómeno del imperialismo y, sobre todo, de la situación política que a partir de 68 se establece en Cuba, el bloqueo y todos los procesos concomitantes [...]. Y por otra parte, la renovación del marxismo vía estructuralismo francés» (Ben-
goa, p.139).

Así de este modo, la transformación revolucionaria de la educación latinoamericana enfrenta una doble tarea: por un lado, profundizar y concluir las reformas democrático-burguesas y de liberación nacional, que las burguesías nativas ya no están en condiciones de llevar a cabo; por otra, liquidar las estructuras de la escuela capitalista dependiente e instaurar nuevas normas de educación. Al proletariado, hegemonizando una alianza de clases populares, parece corresponderle hoy, en América Latina, la responsabilidad de estas tareas (TAV, mayo de 1973, p. 22).

No obstante, el gradualismo implícito en estas visiones no le impedía afirmar la imposibilidad de reformar la escuela capitalista en un proceso de construcción de una sociedad socialista, más aún, sostenía que «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» (TAV, mayo de 1973, p. 22, cursivas del autor). Es este rechazo al reformismo moldeado desde las categorías teórico-políticas del marxismo, el que está en la base de sus reparos al peronismo.

Los argumentos que desplegaba TAV, si bien no eran nuevos en el discurso de los partidos tradicionales de izquierda, condensaban interpretaciones sobre un peronismo en donde la emergencia de sectores radicalizados sembraba dudas en las esperanzas de esta nueva izquierda marxista que había visualizado, en la agudización de las contradicciones, la finalización del «reformismo populista». Así, un primer núcleo de sentido que aparece de manera implícita en TAV es la caracterización del peronismo como un «desvío» de la historia nacional que con Perón y su política asistencialista habría inculcado en el proletariado la ideología burguesa de la conciliación de clases. Favorecido por la bonanza económica de la postguerra –continúa este razonamiento– el Estado peronista pudo expandir el sistema educativo, pero a costa de transformarlo en un instrumento de «manipulación» ideológica del proletariado. Completando el recorrido por estos núcleos de sentido, que con énfasis diferente conformaron las claves interpretativas de gran parte de la izquierda, TAV reconoce que las contradicciones que atraviesan los países capitalistas dependientes «dificulta o impide por completo continuar con la manipulación de los sectores populares instaurada por el **“bonapartismo populista”**, en tanto ésta supone, al menos en

un cierto grado, una mayor participación de los sectores populares en el producto» (TAV, mayo de 1973, p. 20, las negritas son nuestras) (Véase Neiburg, 1998 y Altamirano, 2001).

La llegada de Cámpora al gobierno, de la mano de los sectores radicalizados del peronismo, planteaba un verdadero desafío para la izquierda pedagógica, ya que este hecho no solo ponía en duda estas interpretaciones y análisis políticos, sino que también amenazaban ahora con desestructurar las bases de aquella precaria teoría marxista de la educación. Este es el peligro que visualizan en la reinterpretación de los planteos de Iván Illich y Paulo Freire, que realizarían ciertos segmentos de la izquierda peronista.

Crisis del marxismo y reflexiones sobre la derrota

El trágico final del gobierno de la Unidad Popular marcaría no solo la interrupción de esta experiencia política, sino también la desarticulación de este núcleo de la intelectualidad latinoamericana que iniciaba uno de los exilios más numerosos. En el caso de TAV, el camino del exilio lo llevaría primero a Panamá y luego a Venezuela, donde residió hasta comienzos de los ochenta.

Por último se desplazaría a Cuba, donde se asentó como investigador del Centro de Estudios de América (CEA) en La Habana, hasta su muerte en 1995.

Esta última etapa de su trayectoria intelectual estaría dedicada casi exclusivamente al análisis teórico y político que desplazará completamente las preocupaciones educativas. Lejos del optimismo de los años sesenta, la discusión sobre el carácter y contenido de las dictaduras militares en la región concentrará los esfuerzos de aquella intelectualidad que había acompañado los procesos políticos de transformación social. Desde el punto de vista teórico, estos debates pondrán en cuestión rápidamente el propio instrumental conceptual ya no solo para explicar los nuevos rasgos que asumían las dictaduras militares, sino también para analizar la experiencia pasada. En el fondo, estos debates derivarán en un cambio de problemática que se expresará, primero, en el desplazamiento de la cuestión de la revolución hacia la cuestión de la democracia, que se articulará con el debate sobre la «crisis del marxismo». A su vez, estos giros tendrán como consecuencia un segundo desplazamiento hacia el problema teórico-político de la «transición a la democracia» que conllevará un cambio en las formas de pensar la acción política y la conceptualización sobre el Estado.

De tal forma, la emergencia de estos nuevos regímenes militares constituyó un punto de inflexión para aquel segmento de la intelectualidad latinoamericana que se reconocía en la tradición del marxismo, el cual intentaría explicar el

nuevo escenario desde esta matriz teórica sin un cuestionamiento de fondo de las categorías de análisis.¹²

El libro *Gran capital y militarización en América Latina* de TAV, publicado en 1978, es quizás uno de los primeros trabajos sistemáticos proveniente de este segmento de intelectuales referenciados en el marxismo (cfr. TAV, 1978). Para TAV, como para muchos otros intelectuales que apostaron por la «vía chilena al socialismo», el golpe militar de Pinochet y particularmente la exploración de las causas que llevaron a ese desenlace, supuso la introducción de nuevos conceptos como el de Estado Militar que, por un lado, expresaba los cambios operados en las formaciones sociales (el capital monopolista aliado al imperialismo como sector dominante), y por el otro, delineaban una caracterización del período como de «*contrarrevolución burguesa*». No obstante, si desde el punto de vista teórico la caracterización de las nuevas dictaduras como Estado Militar no cuestionaba el instrumental conceptual utilizado, desde la acción política dejaba abierto el interrogante sobre lo acertado o no de la estrategia revolucionaria que hasta ese momento sustentaba buena parte de las izquierdas y los sectores intelectuales afines. En este sentido, el análisis del golpe militar de Chile y Argentina que realiza TAV no solo constituye un intento de comprender las dictaduras, sino también una revisión de la estrategia política revolucionaria.

El punto de partida del análisis es la «crisis de los movimientos nacional-populista-desarrollistas», que según el autor fueron el resultado de la crisis económica de 1929 (que impulsan los procesos de industrialización sustitutiva), y de la crisis política del Estado oligárquico liberal a partir del surgimiento de «movimientos democratizantes encabezados por la pequeña burguesía». En términos estratégicos, y pese a las diferencias nacionales, estos movimientos representan un proyecto burgués donde el proletariado cumple un rol subordinado, y es por ello, que «el papel histórico del “populismo” fue [dice TAV] implementar ese proyecto». Apelando a una categoría muy utilizada por la izquierda marxista como la de «regímenes bonapartistas»,

12 En esta línea de pensamiento se inscribe la producción de intelectuales como el ecuatoriano Agustín Cueva, los chilenos Pedro Vuscovic y Tomás Moulián, el mexicano Pablo González Casanova, y los brasileños Teothonio dos Santos y Ruy Mauro Marini, que asumiendo la necesidad de una renovación del marxismo, mantuvieron un diálogo crítico con aquel sector de la intelectualidad representado por los argentinos Juan Carlos Portantiero y José Arico, que partirían de reconocer la «crisis del marxismo», esto es, de las limitaciones teóricas traducidas en errores políticos (opción armada) de los sectores radicalizados en la Argentina.

intenta caracterizar los límites del populismo que, lejos de expresar una «política de clase», solo trató de implementar, desde el aparato estatal, una política de conciliación de clase bajo la bandera de representar los intereses nacionales (TAV, 1978, p. 20).

Ciertamente, el desafío mayor que se le presenta a TAV es la comprensión del papel que históricamente jugó el peronismo en la historia argentina, y más profundamente, las características del proceso de radicalización política que precedió a la intervención militar. En esta línea de reflexión es que el autor refuta de plano la *confusión* de pensar la explicación del golpe militar como una respuesta a un «gobierno ineficaz y corrupto». En realidad, señala TAV, la Argentina vive desde 1945 «un complicado juego de equívocos y malos entendidos» en que «los papeles de los diferentes personajes que de alguna manera protagonizaron la historia de esos años, aparecen totalmente trastocados» (TAV, 1978, p. 82). Una forma elegante de evidenciar su profunda desconfianza hacia las concepciones y sectores que vieron en Perón y en el peronismo, la expresión de un movimiento político revolucionario.

El peronismo legaría, entonces, una «herencia» que pesaría por décadas sobre la Argentina como el capitalismo de Estado, la confusión ideológica originada en la conciliación de clases y la crisis de las

organizaciones políticas que representaban a la burguesía, las cuales se expresaban a través del partido militar. En esta línea de análisis, el golpe de Onganía da cuenta de la crisis del sistema de dominación burguesa que no solo se expresa en la creciente militarización del Estado, sino también en la crisis interna del movimiento peronista entre las expectativas de su base social y la burocracia (sindical y política), y por la «aparición y el incremento de formas de lucha armada proletaria y popular» como el Cordobazo (Óp. Cit., p.p. 83-84). Sin embargo, allí donde buena parte de la izquierda marxista y no marxista visualizaba el inicio de un nuevo momento de ascenso de masas, TAV advierte precisamente la «culminación de una etapa de movilización del movimiento obrero y popular» impulsada por la CGT de los argentinos ya que, por un lado, evidencia «la carencia de un partido del proletariado que pudiera articular en una estrategia revolucionaria estos movimientos insurreccionales», y a la vez, revela los límites de esta organización gremial «movida por una confusa ideología populista “de izquierda” con elementos de social cristianismo» (Óp. Cit., p. 113).

Sin una dirección clara del movimiento obrero y popular, la liberalización política que impulsaba Lanusse dejaría abierto el camino para el retorno del peronismo al gobierno. Apoyándose en los análisis políticos del grupo *Pasado y Presente*,

TAV delinea las contradicciones que atravesaban el peronismo a comienzos de los setenta (TAV, 1978, p. 118) cargando las tintas sobre el papel de Perón, quien en la etapa previa se presentaba como el líder tercermundista de liberación nacional, discurso que para «muchos otorgaba cierta “consistencia teórica” al peronismo como movimiento revolucionario» (Óp. Cit., p. 119). Así, mientras algunos «creían auténticamente» en el carácter revolucionario y popular del gobierno de Cámpora (1973), otros suponían «la posibilidad de “utilizarlo” como vehículo hacia un proyecto más radical» (TAV, 1978, p. 124), hecho que claramente se disiparía con la asunción del propio Perón, que no solo terminaría expulsando a los sectores juveniles radicalizados, sino que orientaría decididamente su gobierno hacia posiciones de derecha (Óp. Cit., p. 128). La llegada de Isabel Perón en el marco de una represión generalizada y de un colapso económico marca el clímax de la crisis orgánica que antecede el golpe del 24 de marzo de 1976.

Recuperando una mirada global sobre la realidad regional a mediados de 1977, TAV señala que el momento por el que transitan los países del cono sur es el de «un período de contrarrevolución que encuentra su expresión extrema en los Estados militarizados» (Óp. Cit., p. 159). Si bien en esta conclusión sintetiza los cambios en el sistema de dominación y cómo ellos se expresan en las nuevas formas de Estado, no deja de ser reveladora su crítica a la estrategia política de la Unidad Popular y su orientación populista, como también a los malos entendidos y confusión ideológica de la izquierda peronista en la Argentina. La imposibilidad de construir un movimiento político revolucionario aparece como la principal debilidad en ambos procesos políticos.

Fiel a su análisis de los procesos de militarización, TAV es escéptico respecto de las posibilidades de «redemocratización» en los países del cono sur, cuestión que comienza a transformarse en «el tema de la discusión política en Latinoamérica» (Óp. Cit., p. 162). Las dictaduras militares fueron una salida a la crisis orgánica, pero no resolvieron la contradicción existente entre los problemas del gran capital (para establecer una efectiva hegemonía) y el avance del movimiento obrero y popular. Pese a las críticas a la izquierda peronista, TAV parece coincidir con estos sectores en la teoría del reflujó momentáneo de las masas que, a pesar de la feroz represión, siguen desarrollando diferentes for-

mas de lucha y resistencia obrera. Esta lectura que reafirma la vigencia de una estrategia revolucionaria no solo sería escéptica respecto de las posibilidades de democratización, sino vería con desconfianza estos debates.

A modo de conclusión

Como fue analizado en los apartados anteriores, la reflexión intelectual de TAV comenzó con aquellos trabajos atravesados por una notable influencia del funcionalismo en un contexto desarrollista dentro de las llamadas teorías de la modernización. Allí se interesó —tempranamente para el contexto socio-educativo argentino— por las operaciones de socialización y de selección transidos por el estatus económico-social que la escuela producía. Posteriormente, esta preocupación fue virando hacia una posición marxista en donde las teorías de la dependencia y la vinculación con el estructuralismo francés tendrían un lugar medular en torno de la cuestión del reproductivismo educativo. Toda la escritura de TAV ha tenido como telón de fondo una fuerte vinculación con los conflictivos procesos políticos de la región. En efecto, los textos de fines de los 70 analizan, cada vez más, las crisis políticas regionales, dejando —de algún modo— de lado la preeminencia que tenía el abordaje de la escuela en los trabajos iniciales publicados en la Universidad del Litoral.

Mirada desde hoy, la trayectoria biográfica de TAV y sus preocupa-

ciones intelectuales nos remiten a un tiempo histórico que, si bien relativamente cercano en décadas (casi la distancia entre una generación y otra, o entre padres e hijos), desde el debate de ideas parece lejano. Con todo, en los años recientes viene creciendo una renovada preocupación por la indagación histórica de estas convulsionadas décadas en la Argentina y otros países del cono sur. Este movimiento no solo se explica como una mera inquietud investigativa, sino también por la necesidad de comprender un período que sigue proyectándose de manera espectral en el presente. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo intentó ser una puesta en acción del instrumental teórico señalado en la introducción, el cual nos permite aproximarnos a una trayectoria intelectual sujeta a las condiciones estructurales (socio-político-institucionales), y a la vez inserta en el desarrollo de las ideas y el pensamiento socio educativo, expresados en las tensiones y dinámicas de un campo de ideas en el cual se cruzan los debates de las ciencias sociales latinoamericanas y la especificidad del pensamiento educativo en esta etapa crítica de los 60 a los 80.

En este sentido, la recuperación del pensamiento educativo de TAV como parte de los procesos de radicalización política de amplios segmentos intelectuales, lejos de resultar un ejercicio de anacronía nos permite, por un lado, reconocer la necesaria contextualización de la

reflexión pedagógica, la cual no solo expresa la influencia de teorías en boga, sino también la forma en que las condiciones sociales de recepción marcan los límites y posibilidades de apropiación/creación de ideas, y, por otro lado, posibilita comprender la tensión recurrente entre intervención intelectual y compromiso político, o su versión educativa, entre el «especialista en educación» y el «pedagogo crítico».

Referencias

- Altamirano, C. (2001). Una, dos, tres izquierdas ante el hecho peronista. En: *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Blanco, A. (2006). Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bengoa, J. y Vasconi, T. (1996). *Revista de la Academia* (Universidad Academia de Humanismo Cristiano), N°2, primavera 1996. Chile, p.p. 137-142.
- Bourdieu, P. (1983). Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase. En: *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- _____ (1995). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____ (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourricaud, F. (1990). Los intelectuales y las pasiones democráticas. México: UNAM.
- Dosse, F. (2007). La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual. España: PUV.
- Germani, G. (1962). Política y sociedad en una época de transición. Buenos Aires: Paidós.
- Gilbert, J. (1996). La obra de Tomás Amadeo Vasconi. Trabajo-homenaje presentado durante la *Reunión del Centro de Estudios de América* (CEA) La Habana, Cuba. 12-14 de febrero de 1996.
- Granja Castro, J. (1998). Formaciones conceptuales en educación. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (2002). Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VII, No. 14, enero-abril.
- Herrera, M. y Bittencourt, A. (Comp.) (2007). Políticas, intelect-

- tuales y espacio público en las sociedades contemporáneas. Bogotá: Editorial Civitas Magisterio.
- Neiburg, F. (1998). Los intelectuales y la invención del peronismo. Buenos Aires: Alianza.
- Quintanilla, S. (2008). Nosotros: la juventud del Ateneo en México. México: Tusquets Editores.
- Rioux, J-P. y Sirinelli J-F. (Comp.) (1997). Pour une histoire culturelle. París: Editions du Seuil.
- Rojas Moreno, I. (2005). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). Barcelona: Ediciones Pomar.
- Sigal, S. (1991). Intelectuales y poder en la década del sesenta. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.
- Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- _____ (2009). Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar (1976-1983). Argentina: Programa de Doctorado de la Flacso.
- Vasconi, T. A. (1963). La escuela como institución social. Instituto de Sociología de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná: Universidad Nacional del Litoral.
- _____ (1964). Educación, estructura social y cambio. Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná: Universidad Nacional del Litoral.
- _____ (1973). Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación. En: *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* No. 9 (mayo de 1973). Buenos Aires, p.p. 5-24.
- _____ (1978). Gran capital y militarización en América Latina. México, DF.: Ediciones Era.
- _____ (1994). Etapas de un pensamiento. En: Torres, C. A. y González Rivera, G. (Coord.). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila (3ra. edición).
- Williams, R. (1994). Sociología de la Cultura. Barcelona: Paidós. (1ra reimpresión de la traducción original bajo el nombre de Cultura).
- _____ (1980). Marxismo y Literatura. Barcelona: Editorial Península.