

## RESEÑA

### **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976), de Claudio Suasnábar**

**Por Martín Roberto Legarralde**

---

*Universidad Nacional de La Plata*

Los últimos quince años han sido testigos del surgimiento de una zona de contacto cada vez más amplia y confusa entre la esfera del diseño e implementación de políticas educativas y la esfera de la producción académica sobre la educación. Un conjunto de nuevas posiciones, entre académicas y profesionales, ha caracterizado esta zona de contacto cuya aparente novedad fue tematizada en diversos trabajos que analizan las reformas educativas de la década de 1990 en la Argentina.<sup>1</sup>

El libro *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, de Claudio Suasnábar, refiere la historia más remota de estos nuevos perfiles, y encuentra el origen de sus detractores y analistas. Tal como lo plantea el autor, el conjunto de interrogantes que orientó su investigación tuvo origen en una pregunta sobre la dispersión de figuras intelectuales y expertas que, al calor de la reforma educativa, proliferaban a comienzos de la década de 1990. La pesquisa llevó aquella investigación a interrogar primero los documentos y protagonistas de las políticas educativas de la transición a la democracia, para conducir luego, casi sin paradas, a una indagación acerca de las condiciones en las que se produjo el surgimiento de un campo intelectual de la pedagogía en los años sesenta y setenta.

Así, si el trabajo echa luz acerca de las condiciones que hicieron posible la conformación de un campo intelectual en torno a la pedagogía a partir de la caída de Perón, también ofrece elementos para pensar el conjunto de posiciones que se desplegaron en la última década en torno del catalizador de la reforma educativa.

---

<sup>1</sup> Algunos de estos trabajos son: Guillermina Tiramonti (2001), *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO-Temas Grupo Editorial; Claudio Suasnábar (2000), "Burocracias provinciales y estilos de gestión en la implementación del Tercer Ciclo de EGB", en Convenio FLACSO/ Ministerio de Educación. *Estado de situación de la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en seis jurisdicciones. Informe Final*; Claudio Suasnábar (2001), *La Administración de la Educación en la Argentina: La conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación*, Universidad de La Plata (mimeo); Guillermina Tiramonti y Claudio Suasnábar (2000), "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación", en *Revista Aportes* N° 15, otoño.

El objetivo de *Universidad e intelectuales...* está en el modo en que se produjo la configuración de un campo pedagógico en torno a la relación entre pedagogía y política en las décadas de 1960 y los 1970 (p. 7). Además, se propone rastrear esta emergencia del campo en el cruce entre el ámbito universitario y el ámbito de la gestión educativa, aunque a lo largo del trabajo va desbrozando un entramado institucional más complejo que incluye centros e institutos de investigación y organizaciones vinculadas a la iglesia católica.

El trabajo de Suasnábar realiza aportes valiosos a la historia de la educación por lo menos en tres niveles: un nivel conceptual, un nivel sustantivo y un nivel metodológico.

### **Sobre las nociones de campo e intelectual y sus usos**

En primer lugar, un nivel conceptual. En este trabajo el autor se plantea un uso no canónico de las categorías teóricas de Pierre Bourdieu, sobre todo del concepto de *campo*. Pero, además, despliega un conjunto de categorías alrededor de la figura del intelectual y su particular cruce con la gestión educativa, que le permiten afinar la descripción del sistema de posiciones relativas que tienden a lograr precaria estabilidad y luego disolverse en el contexto de este campo en formación.

Como opción teórica, Suasnábar acepta la invitación dirigida por Williams y Bourdieu en reiteradas ocasiones, a abrir sus categorías a usos múltiples, a probar su capacidad explicativa en contextos en los que su aplicación ofrezca algún desafío, y a desestimar su adopción como instrumental a priori.

La noción de “campo” conduce las preocupaciones del autor a lo largo de todo el libro y, si bien se permite un uso amplio, sus precauciones lo llevan a emplear operativamente la noción de “espacio pedagógico”. Este último concepto se acerca más al de “espacio social”, expuesto en el libro *La distinción*, de Pierre Bourdieu.

Suasnábar sostiene en su análisis la característica más productiva del sistema teórico de Bourdieu: el carácter relacional de lo social. Esta característica permite entender por qué las tomas de posición, prácticas o disposiciones de los distintos actores sociales no pueden explicarse por separado, sino en relación con un sistema de diferencias. Como sostiene Bourdieu,

esta idea de diferencia, de desviación, fundamenta la noción misma de *espacio*, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones

de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre...* (Bourdieu, 1997: 19)

Bourdieu aplica el concepto de “espacio social” al conjunto amplio de posiciones sociales de los distintos actores y clases, y busca situar en ese sistema de relaciones los gustos, prácticas y disposiciones de cada uno. A diferencia de este uso, la noción de “espacio pedagógico” de Suasnábar parece aplicar el concepto de “espacio social” a un objeto más recortado, centrado en la figura de los actores intelectuales de la educación, y con referencia prioritaria a sus prácticas discursivas y de intervención político-pedagógica. De manera que el trabajo de Suasnábar acuña un concepto de “espacio pedagógico” cuyo uso se ubica en el tránsito entre el de “espacio social” y el de “campo”, centrado en los posicionamientos en torno a un tipo de capital específico.

Este uso no canónico de los conceptos del arsenal teórico de Bourdieu, le permite al autor explicar la historicidad de las relaciones entre los actores. De este modo, Suasnábar logra construir un “mapa dinámico” de las posiciones, sobre todo en un período que, pese a su brevedad histórica, registra cambios vertiginosos en los modos de pensar y actuar de los actores universitarios.

Una condición definitoria del concepto de “espacio pedagógico” es que se centra en una categoría particular de actores, los “intelectuales”. En este caso también la posición teórica del autor consiste en privilegiar en primera instancia al objeto para luego abrir interrogantes sobre los conceptos que mejor lo explican y definen. Exhibe una definición no sustancialista que ubica al intelectual en la intersección de la intervención política con la producción de un saber pedagógico. De este modo, más que una definición de “intelectual”, lo que orienta el trabajo del autor es la identificación de “tipos o modalidades de intervención” y de “modelos o figuras del intelectual”.

En ambos casos, el aporte más importante que ofrece este trabajo es una actitud de saludable apertura al diálogo entre las categorías teóricas y las características difícilmente reductibles del objeto. Frente a las posiciones teoricistas, en las que la explicación de los procesos históricos se reduce a la rotulación de acuerdo con categorías cuidadosamente trabajadas, y frente al puro relato sin preocupaciones analíticas o explicativas, el trabajo de Suasnábar alcanza un equilibrio de fecunda discusión acerca de las categorías que emplea, así como de las explicaciones que ofrece sobre los procesos históricos analizados.

## **A favor de un debate en la historia de la educación argentina**

Un segundo nivel en el que el libro efectúa un aporte significativo es la discusión acerca de la orientación sustantiva que adoptó el campo intelectual de la educación en las décadas de 1960 y 1970. Así, frente a la visión instalada por algunos trabajos que ponen el acento en la tendencia tecnocrática y sus relaciones con la corriente espiritualista, Suasnábar propone una mirada compleja en la que, si bien estas relaciones no son desestimadas, tampoco son consideradas como la nota central de los procesos de conformación del campo pedagógico.

En este nivel, el trabajo de Suasnábar confronta la lectura desarrollada por Adriana Puiggrós (1997) y Myriam Southwell (1997) respecto de las tendencias y grupos intelectuales de la educación tras la caída del peronismo. La hipótesis central de la investigación expuesta por Adriana Puiggrós y Myriam Southwell sostiene que el tecnocratismo fue heredero del espiritualismo, a pesar de que en algunos aspectos se presentó como una corriente innovadora.

Una nota característica del planteo de Puiggrós es que desarrolla una suerte de historia de las ideas pedagógicas anclada en algunas trayectorias personales relevantes (Mantovani, Van Gelderen, entre otros). Este tránsito del espiritualismo hacia el tecnocratismo también habría hecho posible el posicionamiento en la gestión educativa de los sectores liberales conservadores católicos y de los grupos de la izquierda tradicional. El telón de fondo para este tránsito fue la crisis de sentido del normalismo que, en tanto sentido común del colectivo docente supo incorporar los cambios ideológicos introducidos en las concepciones educativas por las corrientes escolanovistas y católicas.

Sobre esta clave Puiggrós expone una serie de “proyectos pedagógicos”: el tecnocrático-desarrollista, el peronista corporativista, el peronista revolucionario, el dictatorial y, sin desarrollarlos específicamente, el liberal-democrático posdictatorial y recientemente el neoliberal.

Tras la caída de Perón, en el ámbito de la producción pedagógica, fue la influencia de Mantovani la que contuvo el avance de las posiciones tecnocráticas, que habían proliferado rápidamente en el terreno de la economía. En cambio, el tránsito hacia el tecnocratismo fue protagonizado por los discípulos de Mantovani. Ellos tradujeron las preocupaciones por el sistema escolar de su maestro (desde su condición de funcionario) en un deslizamiento hacia el funcionalismo. Otra de las vías de contacto con el

tecnocratismo fue la apertura de Mantovani hacia las posiciones del liberalismo universalista, características de los organismos internacionales de posguerra.

Este tránsito, a su vez, es acompañado por otro análisis paralelo, que es el de la formación de posiciones de crítica pedagógica encarnada por representantes del nacionalismo popular, en particular Arturo Jauretche y Juan José Hernández Arregui. Estas referencias se presentan como un contrapeso del mapa ideológico de los intelectuales de las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, dado que el análisis de Puiggrós se mantiene en un nivel de inmanencia del discurso pedagógico, es difícil evaluar a la luz de su trabajo el peso relativo que tuvieron estas posiciones en la configuración del campo pedagógico. Por otra parte, la autora no busca identificar los límites de un campo pedagógico, sino que recupera un conjunto amplio de enunciados político-pedagógicos, sin que deban referirse necesariamente a un tipo particular de actor enunciador.

A diferencia de este planteo, Suasnábar busca complejizar tanto el mapa de posiciones como los procesos que habilitan la emergencia de la zona de intersección entre el ámbito académico y el ámbito políticoeducacional. En primer término, más que destacar las notas clave del pensamiento espiritualista, identifica una figura intelectual que, encarnada paradigmáticamente por Mantovani, fue retomada por distintos académicos en las décadas de 1960 y 1970. Esta figura es la del pedagogo humanista.<sup>2</sup> Frente a esta imagen, la renovación de las ciencias sociales y en particular el tránsito de la pedagogía a las ciencias de la educación, produjo un movimiento de especialización. A la vez, como una estrategia de los sectores católicos por mantener su predominio en el ámbito de la gestión educativa, se consolidó la figura del especialista que interviene en las políticas educativas.<sup>3</sup> Esta última fue lo suficientemente exitosa como para ser adoptada más allá de los límites de los sectores católicos. La radicalización política que

---

<sup>2</sup> En última instancia, estos pedagogos como Juan Mantovani o Ricardo Nassif expresaban la tradición del humanismo clásico que en la *bildung* alemana encarnaba ese ideal de formación integral del hombre, y que por ende, verían con cierta desconfianza el avance de las nuevas propuestas como el planeamiento integral de la educación, que amenazaba con disolver los “fines de la educación” en esos medios representados por las nuevas metodologías y técnicas de estas corrientes. (Suasnábar, 2004: 60)

<sup>3</sup> En este sentido, las expectativas y adhesiones que generaron en un amplio segmento del espacio universitario las teorías del planeamiento económico y social, fueron de alguna manera tanto una respuesta a la creciente politización como la forma de preservar esa identidad que se veía amenazada. Porque encontraba en el modelo intelectual del “especialista” y en la racionalidad instrumental (rodeada de un aura de neutralidad que brindaba una idea de la ciencia, que está en la base de la crítica al cientificismo), un principio de legitimidad e identidad, que sin resolver la tensión entre actividad intelectual y acción política, posibilitaba un tipo de intervención sobre la base de negar la presencia de esta última. (Suasnábar, 2004: 57)

se aceleró a partir del golpe de Onganía promovió un último desplazamiento de la figura intelectual del período estudiado hacia el intelectual orgánico<sup>4</sup> y una dispersión de identidades menos vinculadas con el saber pedagógico específico que con las corrientes políticas de la izquierda, el peronismo y el sector católico radicalizado. En este marco, para Suasnábar, la relación de las teorías del planeamiento con el espiritualismo dependió más de posicionamientos políticos que de afinidades ideológicas.

Pero es evidente que estas “desviaciones” del modelo original del planeamiento no llegan a ocultar la condición advenediza que adquirieron estas ideas en el medio local. Porque la racionalidad de estas corrientes tenía más puntos de contacto con el derrotado positivismo pedagógico argentino que con el desgastado pero aún dominante espiritualismo. Ciertamente es que las distintas “familias” que incluía esta corriente, abrazarían con mayor o menor fervor las nuevas propuestas, y que por tanto habilitaría pensar líneas de continuidad y pasaje entre espiritualismo y planeamiento tecnocrático. Sin embargo, las razones de este giro hay que buscarlas más en un cambio de estrategia y posicionamientos político-pedagógicos que en la presencia de elementos comunes en su matriz ideológica. (Suasnábar, 2004: 40)

Probablemente una de las explicaciones de estas diferentes conceptualizaciones de las relaciones entre las distintas corrientes pedagógicas del período, se refiera a las diferencias de enfoque que caracterizan ambos trabajos. En el caso de Puiggrós y Southwell, la investigación se presenta como un relato acerca de los temas más significativos de cada cuerpo de ideas, y, en un segundo nivel, se establecen relaciones entre las ideas pedagógicas y las trayectorias individuales o de algunos grupos, sobre todo como modo de conectar aquellas ideas con las posiciones políticas. Por el contrario, el punto de partida del enfoque de Suasnábar es la identificación de prácticas y discursos que permitan componer modelos de intervención y figuras del intelectual de la educación. Solo en ese contexto las ideas pedagógicas adquieren significado como una producción que se corresponde con el lugar que ocupa el actor en el espacio pedagógico.

---

<sup>4</sup> Este giro, que expresa la transformación de un problema epistemológico en otro de orden político, tiene como segunda consecuencia el progresivo desplazamiento (hasta su completa disolución) de la actividad científico-cultural como núcleo principal de la identidad intelectual. Así, la acción política como forma privilegiada de intervención marcará también este pasaje del modelo de intelectual comprometido, donde la construcción del vínculo entre cultura y política mantiene las diferencias de ambas esferas, al de intelectual orgánico que subsumirá la primera en la segunda. (Suasnábar, 2004: 81)

En síntesis, la tensión básica que anima este debate reside en una cuestión de enfoques: en la perspectiva de Puiggrós, el tránsito del espiritualismo al tecnocratismo es inmanente al discurso pedagógico, en tanto que la perspectiva de Suasnábar entiende al discurso pedagógico como un producto de la práctica de intervención política de unos actores diseminados en el espacio pedagógico.

El trabajo de Southwell es producto de una perspectiva en tránsito entre el énfasis en las ideas pedagógicas que caracteriza el capítulo de Puiggrós, y la centralidad del conjunto de prácticas que configuran tipos intelectuales, propia del trabajo de Suasnábar. En el caso del capítulo escrito por Southwell, el foco se encuentra en una política educativa específica que actúa como “analizador” de las ideas pedagógicas. Sin embargo, este anclaje en la política de formación de docentes le permite a la autora introducir un uso del concepto de intelectual semejante en algunos aspectos al utilizado por Suasnábar, esto es, considerar a aquellos actores que, a partir de un saber pedagógico promueven intervenciones políticas. De manera que el trabajo de Southwell se encabalga en el análisis de las políticas de formación docente y propone un esquema según el cual la figura de un conjunto de intelectuales actuó como mediadora, traductora de un conjunto de ideas filosóficas, pedagógicas y teóricas (el funcionalismo, el desarrollismo, el planeamiento educativo) al diseño de políticas educativas específicas. Por su parte, la cultura escolar que sería afectada por esas reformas era escenario de la crisis de sentido del normalismo.

La importancia de este debate reside, en primer lugar, en el interrogante que orienta las investigaciones: se centra en las décadas de 1960 y 1970, pero todas ellas parten de una preocupación por la configuración del espacio pedagógico de los años noventa, tanto por las figuras académicas y políticas del campo educativo, como por esa zona de intersección entre la esfera de la producción académica y la de las políticas educativas que caracterizó la reforma educativa en la Argentina.<sup>5</sup>

En segundo lugar, la escasez de debates en el área de los estudios de historia de la educación en la Argentina ha contribuido a fijar imágenes estereotipadas, muchas veces más allá de las precauciones de los propios investigadores. Es decir que, a pesar de los recaudos que es posible observar en muchos trabajos sobre el carácter recortado,

---

<sup>5</sup> Teniendo en cuenta que el movimiento de la reforma educativa no fue privativo del caso argentino sino que caracterizó a la mayoría de las naciones latinoamericanas en las décadas de 1980 y 1990, cabría preguntarse si estas figuras híbridas de tecnopolíticos, tecnócratas y especialistas han caracterizado todos los casos nacionales. Además, sería interesante avanzar en la consideración del lugar de los organismos internacionales como parte de los campos intelectuales nacionales.

acotado o hipotético de ciertas afirmaciones sobre la educación argentina en diversos períodos, estas han sido traducidas en verdades aceptadas por el sentido común del campo pedagógico. Contra esto, la aparición de un debate que permita no solo contrastar imágenes diferentes sobre determinado período sino aun diferentes formas de leer los acontecimientos, diferentes usos de las categorías teóricas y diferentes niveles de análisis, debe ser saludado como un hecho que sin duda promueve la producción de nuevos interrogantes e investigaciones.

No es posible construir un debate comparable para el período que comienza con el Cordobazo y culmina con la Dictadura. El fenómeno de la radicalización política es analizado en terrenos extremadamente diferentes en cada trabajo como para que sea posible efectuar comparaciones entre sus hipótesis vertebradoras. Puiggrós analiza el período de los años setenta con referencia a la construcción de las organizaciones sindicales docentes. Para Suasnábar, en cambio, el registro de análisis continúa siendo el de los discursos académicos, sobre todo a través de publicaciones de los distintos grupos.

La perspectiva de Suasnábar sobre esta etapa habilita un interrogante que no se encuentra resuelto en el trabajo (en parte, porque no está contenido en el objeto de su investigación). Se trata de la relación entre el fenómeno generalizado de la radicalización política, y las formas particulares que adquiere esta radicalización en el ámbito académico y universitario. Parece claro el impacto de esta radicalización en las figuras del intelectual y las modalidades de intervención. El pasaje del intelectual comprometido de fines de los años sesenta al intelectual orgánico de comienzos de los setenta, y la dispersión de identidades en relación con las corrientes político ideológicas y su mixtura con las nuevas teorías pedagógicas (el pedagogo crítico, el pedagogo nacional y popular, el pedagogo de la liberación, y otras figuras), parece ser una consecuencia del fenómeno más generalizado de la radicalización política. En cambio, no parece claro qué consecuencias tuvo para la política y para la política educativa argentina esta radicalización del ámbito académico. En todo caso, el éxito que había tenido la figura del especialista en educación como un modo de articulación del saber pedagógico y la intervención política, fue desplazado por estas otras formas intelectuales que, por su parte, habilitaron otras formas de articulación de pedagogía y política.

En relación con este último período es posible abrir un interrogante acerca de la "exterioridad causal" de la radicalización política frente a las posiciones intelectuales. ¿En qué medida la "radicalización política" fue una condición inmanente de los campos

académicos o un “telón de fondo”? El trabajo de Suasnábar permite pensar que la radicalización no sería una forma privativa de las inquietudes de intervención política, sino de gran parte de la producción académica. Hay allí otra zona de contacto que podría ser más explorada y que también se vincula con la intervención política del intelectual, no ya en relación con la gestión de las reformas educativas sino con discursos sociales más amplios.

### **El descentramiento de la experiencia porteña**

Es posible valorar el trabajo en un tercer nivel, que sostiene a los otros dos. En el plano metodológico, el libro *Universidad e intelectuales...* abre una perspectiva sumamente fructífera para la historia de la educación argentina. La lectura que propone Suasnábar abandona el punto de vista del caso particular para presentar una mirada comparada y a la vez integradora de dos casos disímiles de la política universitaria de las décadas de 1960 y 1970: la UBA y la UNLP.

Pero no solo se trata de mostrar la cara local de los acontecimientos. El autor logra comprender los vasos comunicantes entre ambas experiencias, de manera que la explicación abandona su lógica insular, en la que el resto de los procesos y acontecimientos actúa como contexto, explicando sin explicar las notas particulares que justifican el recorte del caso. Superando estas limitaciones, el trabajo de Suasnábar permite observar cómo cada experiencia particular se vuelve inteligible solo en referencia a la trama más amplia de los préstamos, debates, enfrentamientos, no solo de las formaciones intelectuales entre las universidades, sino también en relación con los ámbitos estatales de intervención y otras organizaciones e instituciones como la Iglesia o los centros de investigación.

En primer lugar, el autor identifica notas distintivas de la experiencia porteña y de la experiencia platense. El golpe de Onganía fue un catalizador de aquellas diferencias. En el primer caso, los docentes que habían retornado a la universidad a partir de la caída de Perón, comprometidos con posiciones políticas liberales democráticas en el interior de la universidad, protagonizaron una renuncia masiva que buscaba cuestionar la legitimidad del gobierno de facto. En el caso de La Plata, en cambio, la intervención universitaria se cumplió de modo diferente. Hubo un fuerte tono de continuidad en el ámbito académico, de manera que la radicalización política posterior tuvo consecuencias diferentes en ambos ámbitos.

Otro aspecto diferenciador derivado del anterior fue el que caracterizó la relación entre el cuerpo de profesores y el movimiento estudiantil. Los profesores renunciando de la UBA debieron buscar otros espacios institucionales de inserción para luego regresar al campo universitario. Este tránsito produjo una escisión en el modo en que los profesores y los estudiantes vivieron las consecuencias de los acontecimientos políticos del período y, por lo tanto, significó una división en cuanto al modo de expresar el ascenso de la radicalización política. En la UNLP, en cambio, la continuidad institucional promovió un posicionamiento común de todos los actores universitarios frente a los sucesos políticos y una articulación más clara entre las posiciones de los docentes y los grupos estudiantiles.

Sin embargo, el punto en el que se sitúa el aporte más significativo de Suasnábar en este nivel es una lectura del campo que incorpora coordenadas institucionales diferentes. En lugar de contraponer, al modo de un método comparado, una experiencia con la otra, el autor identifica los tránsitos, las trayectorias cruzadas, los vasos comunicantes, como otra de las vías de explicación de cada caso particular. De este modo, logra superar la clásica visión local, recurrente en la expansión que recientemente experimentó el campo de las investigaciones en historia de la educación en nuestro país<sup>6</sup>.

### **Anuncio de nuevas perspectivas**

El libro *Universidad e intelectuales...* puede ser leído como el anuncio de la apertura de perspectivas. En términos teóricos y conceptuales, el trabajo reclama para el campo de la historia de la educación y en particular de la historia de la universidad una productividad de categorías y conceptos teóricos adicional. Se trata de marcar un paso más en el recorrido que llevó desde obras centradas en la construcción de relatos, carentes de cualquier pretensión teórica, a investigaciones en las que el marco teórico de referencia se imponía como un a priori categorial que explicaba por su sola presencia, al extremo en que las nuevas investigaciones operan en los márgenes de los cuerpos teóricos para generar nuevas categorías.

En el plano sustantivo, el libro de Suasnábar indica la relevancia de los estudios referidos a la historia de la universidad y de los campos intelectuales en la Argentina. En

---

<sup>6</sup> Desde la década de 1960, la renovación de las perspectivas y los estudios de historia de la educación en la Argentina ha seguido un derrotero en el que, frente a los trabajos que privilegiaban la construcción de un relato "nacional", en rigor fundado muy fuertemente sobre las políticas educativas del orden nacional y las experiencias institucionales de Buenos Aires, se han desarrollado cada vez con más frecuencia investigaciones referidas a casos particulares, locales, muchas veces en contrapunto con aquellos relatos nacionales.

este sentido, *Universidad e intelectuales...* presenta todo el complejo panorama de este tipo de estudios. En el nivel internacional, diversos trabajos han indicado que la historia de la Universidad conduce necesariamente a un campo híbrido en el que se combinan la historia y la sociología de la cultura, la sociología del conocimiento, la historia y la sociología de las profesiones, sobre un vínculo fuerte con el telón de fondo de la historia política.<sup>7</sup> En ocasiones, esta complejidad ha promovido una deriva hacia el marco de la historia de las ideas, reduciendo la riqueza que podrían presentar en otros terrenos estos estudios. En el caso de Suasnábar, en cambio, se reconoce una preocupación por evitar esta tentación y mantener abierto el diálogo con las condiciones de producción de los discursos académicos y las posiciones políticas.

Finalmente, el trabajo de Suasnábar indica un rasgo de madurez del campo de la producción historiográfica sobre la educación en la Argentina. Evita, de manera saludable, incurrir en la posición de reducir su propia investigación a un ejercicio de reflexión sobre el presente. En este sentido, es necesario señalar que el campo de los estudios sobre la historia de la educación registra una tensión entre aquellos trabajos que encuentran su sentido como un modo de “búsqueda de los orígenes”, como “indagación sobre las causas de los males del presente”, y aquellos otros que asumen el valor inmanente de la producción de discurso histórico. Esto no implica abandonar un uso reflexivo de la historia –sin duda uno de los más relevantes– sino que, por el contrario, permite garantizar que el propio discurso histórico ha buscado construirse evitando la identificación del historiador con las voces que sostienen su relato.

### Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1997), *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.

PUIGGRÓS, A. (1997) “Espiritualismo, normalismo y educación”, en PUIGGRÓS, A. (dir.) (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

---

<sup>7</sup> Como campo académico de estudio, la “educación superior” abarca verdaderos batallones de temas y problemas para el análisis. Actualmente, cada vez forman más una parte de la “educación superior” aspectos tales como la formación de élite, las profesiones tanto liberales como nuevas, el Estado, los mercados de trabajo, la política científica y de investigación, la organización, dirección y control de escuelas, institutos y colegios universitarios y universidades, la profesión académica, la cultura alta y baja, las definiciones de creatividad y competencia, la maquinaria de selección y la medición y la recompensa del mérito, o el estudio de las ocupaciones. (Rothblatt y Wittrock, comps., 1996: 9)

ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (comps.) (1996), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona, Pomares-Corredor.

SOUTHWELL, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)", en PUIGGRÓS, A. (dir.) (1997).