



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Gómez, Sebastián

El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975)
y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, 2017, pp. 199-229

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384551991009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía

The route of the Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) and the introduction of the Gramscian concept of hegemony

Sebastián Gómez*

Resumen

El artículo aborda el recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE, 1970-1975) que permaneció atravesada por un doble proceso: la modernización cultural y la radicalización política. Este contradictorio proceso signó sus dos etapas. En su último doble número, la publicación apeló al concepto de hegemonía gramsciana para reflexionar sobre el fenómeno educativo a través de un pionero artículo de la pedagoga Sara Morgenstern. Esta contribución que se encontraba en sintonía con el proyecto y las tensiones político-teóricas de la RCE, empleó la noción de hegemonía en distancia y, a la vez, articulación con la perspectiva althusseriana. Desde un enfoque cualitativo, la trama de la RCE es reconstruida, para luego divisar el sentido del empleo de Gramsci en su cierre. Los datos recolectados son analizados bajo el precepto de que en la indagación de la recepción de autores/as en revistas culturales es decisivo comprender sus modalidades y condiciones históricas de posibilidad.

Palabras Clave: Revista de Ciencias de la Educación; modernización; radicalización; Gramsci; Althusser.

Abstract

The article discusses the route of the Revista de Ciencias de la Educación (RCE, 1970-1975) which remained traversed by a double process: cultural modernization and political radicalization. This contradictory process signed two stages. In his latest double issue, the publication appealed to the Gramscian concept of hegemony to reflect on the phenomenon of education through a pioneering article pedagogue Sara Morgenstern. This contribution was in line with the project and the political and theoretical tensions of the RCE, used the notion of hegemony in distance and time, joint with the Althusserian perspective.

From a qualitative approach, the plot of the RCE is reconstructed, then make out the meaning of the use of Gramsci in its closure. The data collected are analyzed under the precept that in the investigation of receipt of authors / as in cultural magazines is crucial to understand its forms and historical conditions of possibility.

Key words: Revista de Ciencias de la Educación; modernization; radicalization; Gramsci; Althusser.

GOMEZ, S. (2017) "El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 199-229. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas (CONICET). Dr. de la UBA en Educación. Mgr. de la UBA en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativa. Lic. en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
E-mail: sebastianjorgegomez@gmail.com

A modo de introducción

El presente artículo se enmarca en una tesis doctoral en educación realizada en la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA): *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976* (Argentina). Pretende contribuir a la indagación del recorrido del comunista italiano en la pedagogía crítica de nuestro país. La tesis doctoral parte de asumir a la Revolución cubana (1959) como hito y blasón de la radicalización político-intelectual de amplias franjas que encontró un evidente punto de inflexión con el advenimiento de la última dictadura cívico-militar (1976). Particularmente, el escrito se concentra en el itinerario de la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE, abril de 1970 a enero-septiembre de 1975) y en su empleo de Antonio Gramsci¹.

La RCE animó el despliegue de la pedagogía crítica a inicios de los años 70. Dirigida ininterrumpidamente por Juan Carlos Tedesco (1944), permaneció atravesada por dos procesos: la modernización cultural y la radicalización política que estructuraron sus dos etapas. En la primera, desde su aparición hasta el n° 6 (noviembre de 1971), el polo modernizador primó sobre la radicalización pedagógica, mientras que en la segunda, desde el n° 7 (abril de 1972) hasta su cierre, el énfasis resultó inverso. Dentro del segundo momento, precisamente en el último doble número de la publicación (enero-septiembre de 1975), Gramsci aparecerá con centralidad para sostener y renovar la perspectiva educativa crítica en una articulación tensa con el althusserianismo². Para la aprehensión de este empleo es necesario mostrar el recorrido de la RCE, una experiencia característica de la nueva izquierda pedagógica, como así también distanciarse del consenso historiográfico que opone la perspectiva gramsciana y althusseriana en los años 60/70, ahondando la interesante veta abierta por Starcenbaum (2011).

El artículo expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir la trama de la RCE para luego divisar el empleo de Gramsci en su cierre. De ahí que se desplegaron estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. Concretamente se recolectaron datos mediante la indagación documental y entrevistas semi-estructuradas, siendo las

fuentes secundarias y primarias, respectivamente. De los documentos, el centro se colocó en la RCE. Las revistas culturales de aquellos años, además de expresar zonas conflictivas de intersección entre la actividad editorial y la intervención política, se caracterizaron por trazar un círculo para señalar el lugar que ocupaban o aspiraban a ocupar, tomando distancia, de manera más o menos polémica, de otras posiciones. A través de la inclusión de ciertos escritos (como declaraciones, manifiestos, publicidades, etc.) pretendían crear vínculos y solidaridades estables, instaurando un “nosotros” y un “ellos”. Trasuntaban, en muchos casos, una estrategia de grupo que se dirimía en una sintaxis, aprehensible no sólo en las declaraciones editoriales sino también en la disposición y contenidos de los textos. El análisis de esta sintaxis de la revista es decisivo para determinar sus contornos ideológicos y estéticos, su *política* (esto es, el campo de lo deseable y lo posible de cada proyecto) y su *geografía* (es decir, el espacio de circulación y el espacio imaginario en el que se ubicaba idealmente el proyecto de la publicación) (Sarlo, 1992; Suasnábar, 2004; Petra, 2010). Bajo este tratamiento de la fuente documental, el empleo de Gramsci sólo es inteligible al dar cuenta de los propósitos centrales, los antagonismos y las modificaciones de la publicación a lo largo de su existencia. Con todo, se asume que la apelación al comunista italiano por parte de la publicación en su cierre sólo gana densidad al inscribirlo en su periplo, tensiones y adscripciones político-teóricas.

La recopilación de datos mediante la entrevista semi-estructurada permaneció animada por los preceptos y procedimientos de la historia oral. La entrevista fue asumida como un proceso por medio del cual el/la investigador/a busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida se considera memorable. La atención de los testimonios recopilados se centró, no en los hechos del pasado, sino en la manera en cómo las memorias son construidas y reconstruidas como parte de una conciencia contemporánea; no en los acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado (Schwarzstein, 2001). En el artículo se citarán algunos pasajes de las entrevistas realizadas a fin de fundamentar e ilustrar los

argumentos. En otro orden, se asume que en el análisis de la recepción y usos de autores, la tarea reside no en develar empleos correctos o incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino en comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-histórica de determinados usos (Tarcus, 2007; Canavese, 2015). De allí la importancia de analizar la presencia de Gramsci en la RCE a través de situar la publicación en su localización específica, en el clima político-intelectual del período que la envolvió.

El recorrido de la RCE: entre la modernización cultural y la radicalización política

La RCE emergió y se inscribió en un ciclo de disputas de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Esta carrera que surgió en mayo de 1957 y reconvirtió la anterior carrera de Pedagogía (1936-1957), formó parte del proyecto desarrollista que pretendía desperonizar la sociedad y las universidades así como modernizar las ciencias sociales. Su orientación, en contraposición al período predominantemente humanista y antipositivista (1936-1957), se caracterizó por la observación y el trabajo empírico. El paradigma funcionalista tuvo una marcada ascendencia. El grupo encabezado por Gilda Lamarque de Romero Brest, que dirigió el Departamento de Ciencias de la Educación entre 1961-1966, buscó instalar un perfil científico y profesional. Pero la intervención universitaria en 1966, con las consiguientes renuncias masivas, su reemplazo por sectores afines al régimen y a la derecha católica, trastocó el escenario. Las posiciones modernizadoras del Departamento pasaron a refugiarse en el Centro de Investigaciones de Ciencias de la Educación (CICE) – Instituto Torcuato Di Tella que dirigía G. Lamarque de Romero Brest. De ahí que la RCE, impulsada por graduados de Ciencias de la Educación de la universidad porteña, no surgió en el marco de la carrera, sino por fuera y hasta en animosidad con la institución, buscando promover el debate político-pedagógico que entendían obturado. La búsqueda de espacios alternativos a la institución universitaria por franjas críticas era un fenómeno recurrente por ese entonces que se expresó, por ejemplo, en la

fundación, en octubre de 1969, de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).

De todas maneras, los maestros modernizadores, que quedaron excluidos del Departamento de Ciencias de la Educación luego de la “Revolución Argentina”, tampoco resultaron una referencia para la revista. Se retenía la importancia de la ciencia, como habían enseñado los/as maestros/os modernizadores, pero se la inscribía en una radicalidad que excedía al cientificismo. La iniciativa juvenil nacía con una postura de cierto antagonismo respecto a la generación precedente:

Con un grupo de egresados comenzamos a publicar la Revista de Ciencias de la Educación. Fue nuestra primera gran aventura intelectual. Esto nos implicó cierto reproche de Gilda Romero Brest. No entendía cómo sacábamos algo que se llamara Revista de Ciencias de la Educación, en la cual ella no estuviera involucrada (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Como otras experiencias de la nueva intelectualidad, la iniciativa se forjaba “sin maestros” (Terán, 1991; Sigal, 1991). Los parámetros de legitimidad se desenvolvían entre pares y en diferenciación con la generación anterior. La revista que se abría paso por fuera de los marcos institucionales se volvió un medio de reclutamiento de jóvenes excluidos o disconformes con la universidad.

La RCE salió a la luz en abril de 1970 con J. C. Tedesco como director y con un Consejo de Redacción conformado por Román Domínguez, Nélida García, Margarita Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Vainstein. De éstos/as, sólo Nélida García persistió en el Consejo hasta el cierre de la publicación. La revista, además, nació asociada al Instituto de Relaciones Internacionales (ILARI)³. Un vínculo que duró hasta el nº 5 (julio de 1971), cuando se anunció el autofinanciamiento. La estética de la publicación se conservó en sus catorce números. Cada número con un color distinto, sin imágenes en la tapa y con una estructura homogénea: siempre el título de la publicación en el centro y, por debajo, la presentación de los trabajos de los articulistas a modo de índice. El único cambio significativo en la presentación de la revista ocurrió en el último número doble (enero–septiembre de 1975), cuando al salir en asociación con la editorial rosarina Axis, el formato se volvió ligeramente más pequeño.

Como en otras publicaciones de la época, la revista se asumió en clave militante. Los/as editores/as y colaboradores/as escribían y/o traducían textos de autores europeos –en algunas ocasiones con el consentimiento y generosidad de éstos, en otros, sin solicitar permiso alguno–, armaban y distribuían paquetes con ejemplares en las facultades, en la librerías y quioscos (Amar, 2013). Con una frecuencia aproximada trimestral, el esfuerzo no era menor.

La publicación aparecía en el campo educativo como una iniciativa juvenil dispuesta a reinstalar el debate pedagógico en la sociedad. Su influjo modernizador lo expresaba con claridad la primera editorial:

“Los motivos que impulsaron a quienes conjugaron sus esfuerzos para hacer realidad este proyecto pueden reducirse a uno solo: el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones y sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas. No debe esperarse, por lo tanto, que la revista mantenga una línea teórica definida, ni debe asombrar que en un mismo número aparezcan expuestas teorías diferentes sobre el mismo problema” (Consejo de Redacción, 1970: 1).

El propio nombre es indicativo de la impronta modernizadora: *Revista de Ciencias de la Educación*. Trasuntaba las huellas científicas, es decir, proseguía el legado fundacional y renovador de la carrera. Su posicionamiento modernizador incluía secciones dedicadas a la reseña de libros, a ofrecer bibliografía actualizada, a anunciar congresos o eventos científicos, o bien entrevistas (un apartado inaugurado en el n° 9, mayo de 1973) a especialistas, funcionarios del área de educación o reconocidos pedagogos (como Freire). Así permanecía atenta a las novedades del campo educativo y buscaba mostrarse como caja de resonancia de los debates y las elaboraciones pedagógicas. También, la traducción de artículos de escritores extranjeros de la talla de Filloux o Passeron, que presumiblemente significaron la primera difusión de sus ideas en el medio local, denotaban tanto la actualidad y la audacia como la importancia del proyecto para el espacio pedagógico. Esta impronta característica acompañó el periplo completo de la revista y fue una de las razones de su continuo crecimiento. Con una tirada de entre tres y cuatro mil ejemplares, sus números se agotaban rápidamente. Leída

fundamentalmente por la comunidad educativa de la carrera de Ciencias de la Educación, algunos de los artículos llegaron a incluirse como bibliografía obligatoria de las asignaturas (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

El primer número de la revista constituyó una cabal expresión del debate y afán modernizador que la atravesaba. Dos escritos inauguraban la publicación y aparecían como una suerte de dossier, bajo el título “Las Ciencias de la Educación en la Argentina”. El primero, de Brusilovsky (1970), por entonces miembro del CICE, expuso estadísticas sobre la evaluación de la situación de los graduados en Ciencias de la Educación de la UBA entre 1959 y 1969. En su análisis, se lamentaba de las diferencias entre las características del campo profesional de las ciencias de la educación en países subdesarrollados como Argentina, respecto a los países desarrollados. Pero argüía que, aun con distintos obstáculos, se asistía a una primera etapa de un movimiento de “modernización” de la profesión. El segundo artículo, a manos de Carbone (1970), abordaba la historia del Departamento de Ciencias de la Educación-UBA, sosteniendo que en la actualidad se concurría a un nuevo momento signado por la actualización de la carrera en diversos puntos y, por tanto, la transición hacia la satisfacción de otras necesidades. Como no podía ser de otro modo, el optimismo modernizador y su consecuente evaporación del conflicto teñían el cierre del escrito, que auspiciaba como posible el logro de esta tarea por parte de la carrera a través del “previo consenso” de sus actores.

Sin embargo, si se atiende no sólo a la radicalización del contexto político a inicios de los 70 sino también a los propios escritos de la RCE, aún en sus primeros números, no es desacertado concluir que la promulgación de una ciencia –de la educación– comprometida, también era un propósito medular y fundacional. Los parámetros científicistas se veían desbordados. Tedesco (1970b) al criticar el libro de Cirigliano y Zabala Ameghino (1970) en el nº 2 de la RCE (julio de 1970), por sugerir una explicación de las rebeliones juveniles y estudiantiles de fines de los 60 sumamente abstracta, anclada en un supuesto impulso creador y rebelde propio de la edad juvenil y, por tanto, desarraigada de las condiciones socio–

históricas específicas y de la dominación clasista, concluía: “los jóvenes que se rebelan no desean comprensión sino compromiso activo con sus objetivos, y la ciencia social exige rigor, coherencia, verificabilidad empírica, en suma, explicación y no opiniones” (1970b: 56).

Tedesco también recuerda el entrecruzamiento entre modernización y radicalización en la génesis de la publicación:

“La revista nació con ese enfoque, diciendo “nosotros queremos hacer algo donde este pluralismo sea un valor”, respetado, y que podamos discutir, manteniendo sí esta idea de que no podíamos renunciar a la... llámalo como quieras, pero a la excelencia académica. No había contradicción en tener excelencia académica y compromiso social; al contrario, compromiso social sin excelencia académica era inconsistente, y excelencia sin compromiso era la tecnocracia y era definitivamente la derecha” (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Los debates modernizadores y la forma renovadora de posicionarse en el ámbito educativo que animó la primera etapa de la revista fue sucesivamente tensionada por la radicalización política. Esta imbricación entre modernización y radicalización se expresó en distintos niveles. Los primeros números incorporaron artículos propios del debate desarrollista –planificación educativa, economía de la educación, formación de recursos humanos y maestros, actualización de la enseñanza, fundamentación científica de las ciencias de la educación (Filloux, 1970; Paulstein, R., 1970; Lucarelli, 1970; Vaizey, 1970; Montoya y Montoya, 1971; Graciarena, 1971)– y producciones ligadas a procesos modernizadores dentro del campo educativo: como el caso de la psicopedagogía (Rodríguez Tomé, 1970; Rotger, 1970; Bohoslavsky, 1971). Se trataba así de dialogar con un público ligado a este nuevo campo profesional en ascenso. No obstante, sus páginas también expresaron el álgido contexto político y la radicalización de las posiciones pedagógicas. En el n° 4 (marzo de 1971), Barreiro (1971) criticaba no sólo el diagnóstico sobre la escuela media, sugerida por vertientes tecnocráticas, sino también al “cientificismo liberal” que a una pedagogía eficaz en la enseñanza de la ciencia le atribuía la posibilidad de estructurar un mejor orden social y político. En el mismo número, Camilloni (1971a) reseñó el libro (1969) *Las luchas estudiantiles en el mundo*, Editorial Galerna, Bs. As., que contaba con once

informes redactados anónimamente por seis estudiantes franceses. Consideraba este libro como una profunda contribución para comprender la complejidad de las luchas estudiantiles en el mundo, la interdependencia de la educación y la política, y para conformar una visión sobre el movimiento estudiantil en clave, no de un grupo de presión –como solía ser reducido–, sino de una fuerza apasionada en la teoría y en la práctica de la acción política capaz de rechazar las ideologías oficiales y postular soluciones revolucionarias⁴.

La aparición del nº 7 (abril de 1972), marcó la inauguración de la segunda etapa de la publicación, caracterizada por la radicalización del discurso pedagógico (Suasnábar, op.cit.). El estilo modernizador prosiguió, pero fue cada vez más tamizado con la radicalización. Fundamentalmente, el nº 7 inauguró un ciclo marcado por la difusión o el empleo de nuevos marcos educativos críticos. Si hasta el momento la revista había aludido a ellos de manera secundaria, a partir de éste número comenzaron a ganar centralidad. La pretendida neutralidad y el rechazo de la asunción de una línea teórica –tal y como atestiguaba la primera editorial–, se desandaba taxativamente, en pos de ocupar una posición pedagógica marcadamente crítica del orden socio-educativo. Las discusiones sobre los postulados educativos de I. Illich (que abrían el nº 7) y P. Freire, así como la apropiación y difusión del denominado crítico-reproductivismo –fundamentalmente el legado francés de L. Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet, Poulantzas– comenzaron a ganar peso. El debate modernizador se veía desplazado hacia una opción centrada en la elucidación de la dominación clasista en el plano educativo. De todos modos, la estructura interna de la publicación, con sus secciones dedicadas a mostrar las novedades en el campo educativo, se conservó y, en sintonía con la primera editorial, prosiguió la pretensión por conformarse como un espacio plural y facilitador del debate pedagógico.

Además de la radicalización pedagógica, se fundamenta el establecimiento de una segunda etapa a partir del nº 7 debido a dos modificaciones importantes. En primer lugar, una reafiliación institucional. La revista, que había anunciado su autofinanciamiento en el nº 5 (julio de 1971), y se había desprendido del marco ofrecido por ILARI, aparecía, ahora, ligada a la Escuela Mundo Nuevo. La ubica-

ción de la escuela, Cuba 1940, en el barrio porteño de Belgrano, era también la dirección de la publicación. Esta nueva asociación, aseguraba la editorial, se basaba no en cuestiones comerciales o financieras sino en “una comunidad de principios frente a los problemas educativos actuales” (Consejo de Redacción, 1972: 1). En segundo lugar, se incorporaron graduados de distintas universidades. El Consejo de Redacción rebasaba por primera vez los límites de la universidad porteña. Ingresaron de la Universidad Nacional de La Plata: Guillermo García y Julia Silber; de la Universidad Nacional de Tucumán: María Clotilde Yapur. En ese número se retiró Nilda Vainstein. Básicamente, las innovaciones constituyeron la primera modificación del staff⁵. En próximos números, específicamente, en el n° 9 (mayo de 1973), se sumaron al Consejo de Redacción graduados de Ciencias de la Educación provenientes de otras universidades: Nora Godoy, de la Universidad Nacional de Salta; Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo de la Universidad Nacional de Córdoba. Las razones de la ampliación del Consejo se fundaban en las exigencias de un crecimiento cuantitativo y cualitativo nacional de la revista, que se había convertido, según su editorial, en la expresión “más representativa de los sectores comprometidos en un análisis crítico de los problemas educacionales contemporáneos” (Consejo de Redacción, 1972: 1).

La influencia del paradigma estructuralista tuvo un peso extraordinario en las ciencias sociales desde mediados de la década del 60. La radicalización pedagógica de la RCE también se hizo eco de esta influencia⁶. En la segunda etapa de la revista los corolarios del debate promovido por el estructuralismo y, específicamente, del denominado crítico-reproductivismo fueron manifiestos. Dirimió su ascendencia en dos grandes líneas pedagógicas: a) la inscripción de la educación en un marco socio-económico conflictivo; b) la elucidación de los mecanismos ideológicos de dominación del sistema educativo. Estructura e ideología se volvieron una habitual e imbricada pareja. El artículo de Passeron (1972) traducido por la revista, así como los escritos de Roncagliolo (1972) y G. García (1972) en el n° 8 (agosto de 1972) respondieron a estos imperativos. Como en las dos últimas oportunidades, el legado althusseriano comenzó a operar de referencia teórica para la radicalización pedagógica de la revista. Desapercibido el

althusserianismo en la primera etapa de la publicación, su presencia resultó decisivo en la segunda.

También hubo otras elaboraciones que asumieron categorías teóricas del crítico-reproductivismo para analizar determinadas temáticas educativas: Tedesco (1972), por ejemplo, recurrió a la edición francesa de *La Reproducción* (1970) de Bourdieu y Passeron para develar el carácter ideológico de la reforma educativa impulsada por Onganía y, más tarde (1973), apeló a Althusser al abordar el positivismo pedagógico local; Silber (1972) realizó aproximaciones al análisis de la función ideológica burguesa cumplida por la educación durante el peronismo, tomando como referencia *La revolución teórica de Marx e Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*; Yapur (1973) elucidó la dominación ideológica escolar desde el prisma althusseriano; Vasconi (1973) anclado en el crítico-reproductivismo (de Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron) iluminó la dominación escolar, al tiempo que esbozó una propuesta educativa, en sintonía con Illich, marcada por la destrucción del aparato educativo escolar. Si uno de los propósitos esbozados al inicio de la RCE era conformar una “ciencia –de la educación– comprometida”, el paradigma estructural y, específicamente, el althusserianismo, constituyó un aporte decisivo.

Más allá de la apelación a las teorías de Illich y Freire, éstas fueron sucesivamente impugnadas por carecer de un análisis material de la realidad socioeducativa y, por tanto, devenir utópicas. El nº 10 (octubre de 1973), dedicado a debatir y exponer ambas corrientes, abrió con una editorial que señalaba la sospecha y crítica hacia estas vertientes pedagógicas, ratificando la adscripción al marxismo educativo de la publicación (Consejo de Redacción, 1973: 1)⁷. Los cuestionamientos a estas teorías se fundaban en el crítico-reproductivismo educativo que conducía el análisis del sistema educativo a la materialidad de la dominación clasista. Cualquier propuesta educativa transformadora debía partir de reconocer este aspecto, para no devenir “utópica”, “idealista”. Las nuevas iniciativas educativas fueron sospechadas de proseguir la impronta escolanovista y, por tanto, burguesa. El propio director de la revista recuerda su distancia con la propuesta freiriana a inicios de los 70:

“El pensamiento de Freire empezaba a tomar cuerpo y con esa cosa muy... atractiva, paradójicamente, para los que no eran de educación... porque los que veníamos de educación no creíamos esto de que el maestro era el amo y el alumno el esclavo y que el proceso de aprendizaje era pura imposición ideológica. (...) Sí, estábamos todos contra la didáctica autoritaria, todo estaba muy bien pero... equiparar el proceso de enseñanza aprendizaje con el proceso de explotación capitalista nos parecía un salto, una extrapolación... teóricamente incorrecta y políticamente muy peligrosa, porque entonces te colocabas con los maestros enfrente” (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

De todas maneras, la asunción del crítico-reproductivismo por la RCE no fue lineal sino que estuvo tensionado al menos por dos ejes: la dependencia político-económica de América Latina y la elaboración de propuestas. El primero daba cuenta de una tensión recurrente en la época que envolvió a la RCE: elaborar una crítica pedagógica que, aun atenta a los insumos y contribuciones teóricas extranjeras, no reproduzca la dependencia cultural. De ahí que la Teoría de la dependencia, tanto en términos de clima de ideas como de andamiaje conceptual, acompañó la radicalización pedagógica de la revista. Si bien este agudo problema se volvió acuciante en la segunda etapa de la publicación, es posible rastrear sus marcas desde los primeros pasos (Latapí, 1970). El privilegio de la divulgación de la producción pedagógica local por la revista no se reducía a una estrategia de mercado, ya que también era un modo de responder y dirimir el problema de la dependencia cultural. Respecto al segundo eje, en la publicación se encontraron, en un principio, propuestas pedagógicas que respondían al proyecto modernizador —y por tanto adquirirían un carácter técnico—, mientras que al correr los números otras estuvieron permeadas por la radicalización. Aunque desde el inicio la revista pretendió acompañar sus análisis con propuestas, el imperativo se volvió denso en la segunda etapa.

La editorial del nº 11 de la RCE (abril de 1974) aludió explícitamente a estas tensiones:

“A través de sus diez números, la Revista de Ciencias de la Educación concentró la mayor parte de sus esfuerzos en ofrecer material que dilucidara críticamente el lugar de la educación en el sistema capitalista y, especialmente, en las estructuras sociales del capitalismo dependiente de nuestros países. Sin abandonar esta línea (al contrario, enriqueciéndola)

creemos que ha llegado el momento de estimular la elaboración de propuestas alternativas concretas que demuestren la fertilidad del planteo crítico, no sólo en el nivel teórico, sino también en el práctico" (Consejo de Redacción, 1974: 1).

Como lo recuerda la editorial del último número doble 13-14 (enero-septiembre de 1975) en la que se realizó una especie de balance del itinerario de la publicación, las posibilidades abiertas el 25 de mayo de 1973 exigieron una actitud marcadamente propositiva en términos educativos. Más allá de cobijar distintas afiliaciones políticas, lo cierto es que la revista avizoraba la escena abierta por la asunción de H. Cámpora como una oportunidad para profundizar en los esfuerzos de traducir la radicalidad pedagógica en propuestas concretas. Pero en rigor, el tentativo nuevo encuadre sugerido por la editorial del nº 11, no supuso la apertura de otra etapa. La revista ya había esbozado su preocupación por presentar propuestas a la largo de su periplo, y si se mira con atención desde el nº 11 hasta su cierre, sólo el artículo de C. Antebi y C. Carranza (1974) aparecido ese número respondió al nuevo imperativo, al presentar una experiencia didáctica llevada adelante con estudiantes de institutos de profesorado. El resto permaneció, en términos generales, con el tono inaugurado en el nº 7, esto es, un tono de apropiación y utilización del crítico-reproductivismo educativo bajo la tensión de responder tanto al lugar dependiente del país y de su sistema educativo como de fijar líneas de intervención.

El nº 12 (septiembre de 1974) no avanzó en estructurar o precisar propuestas pedagógicas. La intención propositiva se mantuvo al nivel de números anteriores y tampoco se abandonaron las categorías althusserianas (por ejemplo, Hernández, 1974). Tal vez la principal novedad residió en la inclusión y traducción de un artículo marcadamente crítico del acervo althusseriano a manos de H. Lagrane (1974), publicado originariamente en Francia en el nº 9 de la revista *Critiques de l'économie politique*, octubre-diciembre de 1972. Con este artículo, la RCE abordaba críticamente el legado de L. Althusser, un autor que, como planteaba la editorial de la revista, había "alcanzado vasta repercusión en nuestros medios" (Consejo de Redacción, 1974: 1). En tanto contribución

extranjera, particularmente francesa, su inclusión no podía realizarse sin hacer mención al problema de la dependencia cultural: "Hace falta, tal vez, en este caso, una evaluación de estos trabajos hecha desde nuestra perspectiva de país capitalista dependiente" (Ibíd: 1). H. Lagrane realizó una crítica a los núcleos del planteo althusseriano expresados en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Su cuestionamiento, también comprendió los planteos de C. Baudelot y R. Establet en tanto discípulos del filósofo francés. La crítica se resumía en la falta de atención y comprensión de los procesos contradictorios y conflictivos de la reproducción del sistema educativo: "Presentando la escuela como un aparato separado, limitado a inculcar la ideología burguesa, Althusser, Baudelot y Establet, ignoran las exigencias contradictorias de la fuerza de trabajo" (Lagrane, 1974: 7). Esta conclusión general, fundada en críticas consistentes y precisas, no avanzaba en postular nuevas bases teóricas para el abordaje crítico concreto del fenómeno educativo.

El recorrido de la RCE transcurría por la tensión ya señalada. Observaba los límites del estructuralismo althusseriano para la elaboración de propuestas pedagógicas o para aprehender la especificidad latinoamericana, pero no lo descartaba. De ahí que aun reeditándose un artículo crítico del legado de L. Althusser, no sea posible concluir que en su cierre la publicación se haya desembarazado del filósofo francés. En el último doble número, distintos artículos prosiguieron bajo el prisma althusseriano (por ejemplo, Anadón, *et al*, 1975)⁸.

La RCE llegó a su final en 1975. La intervención y restauración conservadora sobre las universidades públicas promovidas por el nacionalista católico Oscar Ivanissevich a mediados de 1974, las operaciones de la sangrienta Triple A, la creciente censura y los primeros exilios condujeron a la desaparición de la publicación. Tragedias de la historia, la última aparición se concibió como el inicio de un nuevo momento, suponiendo el salto de un trabajo predominante artesanal a uno profesional. La revista comenzaba a salir bajo un acuerdo con la Editorial Axis de Rosario que prometía dotarla de un inédito alcance y regularidad. Sin embargo, este momento fue tan esperado como efímero. En medio de una situación en la que la revista se volvía aún más necesaria acaeció el intempestivo

cierre. La última editorial aparecía como una suerte de plegaria, un intento por sortear un destino trágico cada vez más apremiante y cercano:

“La escuela argentina abandonó todo intento de constituirse en una escuela liberadora y el proyecto oficial la concibe cada vez más ostensiblemente con los rasgos y connotaciones más irracionales y represivas de los aparatos ideológicos. El desmantelamiento de los centros de estudios superiores de ciencias de la educación y la dispersión de los cuadros intelectuales más valiosos son el correlato lógico de todo esto. Por ello es que el mantenimiento de la Revista es una tarea que nos compromete profundamente. Cerradas las instancias normales de estudio y de expresión, dispersos todos los cuadros y desalentadas las posibilidades de estudio crítico, la Revista queda como una de las pocas posibilidades abiertas para que siga viva la llama que expresa, en el ámbito de las ciencias de la educación, los intereses populares” (Consejo de Redacción, 1975: 1).

Los intereses populares tendrán un corolario tan trágico como la revista. A la soledad de la publicación, al lugar histórico que ocupaba como una de las escasas llamas de la crítica educativa aún con vida, le seguirá su desaparición.

Una contribución original en el cierre de la RCE: la educación desde la hegemonía gramsciana

En el último número doble de la revista (enero–septiembre de 1975) apareció un artículo titulado “Hegemonía y educación”, escrito por Sara Morgenstern (1941), una egresada de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (1964) y docente en 1966 del Departamento de Ciencias de la Educación. Anclado en el concepto gramsciano de hegemonía, el escrito resultó ser una contribución pionera. La novedad no residía en la mención de Gramsci. De hecho, en la segunda etapa de la RCE existieron algunas apelaciones dispersas al revolucionario sardo⁹. La originalidad se fundaba en apoyarse en el marco teórico gramsciano para asir el fenómeno educativo. Se podría sugerir que el artículo intentó resolver la tensión señalada en la segunda etapa de la RCE: estructurar un discurso pedagógico crítico, capaz, por un lado, de desmenuzar la dominación escolar y situar el aparato educativo en la trama social conflictiva y, por el otro, atender a las condiciones históricas específicas, habilitando a una intervención pedagógica disruptiva (sin desembocar en salidas utópicas al estilo freirian). La

RCE cabalgó por estos intentos, incomodidades y tensiones. S. Morgenstern buscó ofrecer otra salida. Sin embargo, en afinidad con la RCE, sería desacertado decretar una ruptura tajante con el althusserianismo por parte de la autora.

Existe un consenso historiográfico acerca de que el auge del marxismo estructuralista en la década del 60 conllevó un conocimiento de Gramsci a través de la obra de L. Althusser y, por tanto, de una forma difusa, siendo un obstáculo para su recepción creativa y productiva. Esta tesis, compartida en nuestro país por algunos autores¹⁰, también se encuentra en los estudios sobre la recepción de Gramsci en América Latina en las décadas del 60 y 70: Nogueira (1988) plantea que la obra de Gramsci se encontró con una *intelectualidad inundada* de estructuralismo y del efecto Althusser; Coutinho (1991) sostiene que el *privilegio* alcanzado por la supuestamente radical obra althusseriana relegó la producción gramsciana; Córdova (1987) apunta como *lamentable* el hecho de que la figura de Gramsci fuera conocida a través de las críticas althusserianas; Massardo (1999) considera que la legitimidad alcanzada por el althusserianismo *contra*jo una postergación de la recepción de Gramsci, impidiendo una valoración de la productividad de su obra (Starckenbaum, 2014). En el terreno educativo, Torres y Morrow (2002) han señalado la *lectura problemática* de Antonio Gramsci por parte del estructuralismo althusseriano en la década del 60, que tildó su obra de humanista e historicista. Seguramente, el marcado tono antialthusseriano de algunas de estas interpretaciones esté atravesado por el balance crítico de la izquierda latinoamericana respecto al derrotero teórico de los años 60 y 70. Por el contrario, el gramscismo descubierto entrados los años 70, vendría a dar respuesta a cuestiones obturadas por el althusserianismo.

Se intentará demostrar la existencia de zonas de contacto entre Althusser y Gramsci al analizar el artículo de Morgenstern, no necesariamente de incompatibilidad. La autora discutió de forma explícita con dos posturas. Por un lado, la corriente funcionalista-liberal que asociaba la educación con la movilidad social. Asumía las críticas a esta corriente como sólidas y de amplio conocimiento. Por otro lado, con la perspectiva marxista economicista que reducía la superestructura a la base económica, expresada por Stalin y Lange. Entonces

bien se podría concluir que los rivales teóricos de Morgenstern eran semejantes a los asumidos por el marxismo estructuralista de Althusser y Poulantzas en la década del 60. Éstos emprendieron un profundo debate tanto contra lo que denominaban marxismo economicista como contra las corrientes voluntaristas – entre las que se encontraba el funcionalismo– que, invirtiendo el esquema, situaban el centro y motor de la totalidad social en la política y no en la economía. Más allá de sus diferencias, ambas coincidían en reducir la totalidad a un principio unívoco y lineal: la economía o la política.

De todos modos, es cierto que Morgenstern rebatió las posturas crítico-reproductivistas. Su preocupación era renovar la perspectiva crítica educativa pero, a diferencia de los casos anteriores, el enfrentamiento no fue abierto sino en clara tensión. Como se verá, el empleo de la hegemonía gramsciana implicó un enfrentamiento con el althusserianismo y con sus posibles corolarios –como la propuesta desescolarizante de Illich–, al tiempo que una incorporación de conceptos claves. El propósito del trabajo de Morgenstern consistía en:

“Demostrar que en toda formación social capitalista la educación no es solamente un reflejo mecánico de la dominación económica y por lo tanto no es solamente el instrumento de la clase dominante sino el instrumento de una sociedad dividida en clases, donde la hegemonía no se da de modo natural y definitivo sino que es histórica y disputada” (1975: 32).

El concepto de hegemonía gramsciano animó la labor de la autora. Le permitió resolver de una manera historicista la metáfora base económica–superestructura, tan en boga por entonces. La inspiración para divisar de otra manera esta unidad provino de Raymond Williams (1973). Atenta a las producciones de la nueva izquierda, Morgenstern no sólo era una lectora asidua de los Cuadernos de Pasado y Presente. También estaba suscrita a la revista inglesa *New Left Review*. En el nº 82, noviembre–diciembre de 1973, apareció un texto clave del intelectual marxista: “*Base and superstructure in marxist cultural theory*”. Su lectura implicó un quiebre teórico para la autora:

“El [artículo] de Raymond Williams. Realmente ese fue el artículo que me cambió, cambió todo, dije “ya está, ya sé lo que quiero hacer”, porque no... no tenía... intuitivamente sabía que eso, que la reproducción no funcionaba pero no sabía qué funcionaba, o cual era la alternativa. Hasta que me di

cuenta que la intuición era bastante real” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Es sabido que la *New Left Review* además de conformarse como una referencia teórica para la nueva izquierda en los años 60, fue una de las primeras revistas – fuera de Italia– en hacer uso deliberado y sistemático de conceptos teóricos gramscianos para analizar la propia sociedad nacional y debatir estrategias políticas de transformación. Primeros ensayos en ese sentido se encontraron en 1964 y 1965. Luego, entre 1973 y 1975, las categorías gramscianas se tornaron omnipresentes en la revista, en particular el concepto de hegemonía (Anderson, 1977 [1981]; Liguori, 2013). La familiaridad de la autora con la producción inglesa respondía a su estadía hacia fines de la década del 60 en Inglaterra. Luego de la autodenominada “Revolución Argentina” y de su renuncia a la docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, viajó al país británico. Su esposo, Carlos Finkel, había logrado una beca de estudio. Allí, continuó su formación y se acercó a la obra de Gramsci a través de una compilación en inglés de los *Cuadernos de la Cárcel*, con el título *Selections from Prison Notebooks* (1971) a cargo de Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith.

R. Williams introducía la relevancia de la noción gramsciana de hegemonía para asir de manera creativa y dinámica tanto la dominación cultural como la posibilidad de su impugnación. Como es sabido, Gramsci inauguró una vertiente inédita en la historiografía marxista del concepto de hegemonía: la dominación. Hasta Lenin, la hegemonía había permanecido adscripta a la estrategia de la clase obrera. El comunista italiano retuvo esto último, pero también acuñó la categoría para analizar las estructuras del poder burgués en Occidente. Alejado de una visión abstracta del devenir sociocultural, el autor británico instaba a pensar, a través de la noción gramsciana de hegemonía, el proceso cultural capitalista en términos históricos concretos. A la sugestiva perspectiva de R. Williams, le continuó un aporte decisivo y original a manos de Morgenstern: la articulación de la noción gramsciana de hegemonía con el fenómeno educativo. El propio título del artículo de S. Morgenstern es indicativo: “Hegemonía y educación”. El tratamiento gramsciano de la hegemonía se colocaba como punto

de referencia para asir el objeto educativo desde una perspectiva crítica. De este modo, sus lecturas previas de Gramsci encontraban con el artículo de R. Williams un apuntalamiento y un impulso para divisar el proceso educativo desde un nuevo enfoque.

En esta inmersión en la obra de Gramsci no tuvo un “maestro”. Fue una búsqueda personal o, en palabras de la autora, “intuición pura”. A su regreso de Inglaterra en 1972, Morgenstern se afincó en la Universidad Nacional de Salta para promover la organización de la carrera de Ciencias de la Educación. Tampoco allí existía punto alguno de anclaje o referencia para la labor con Gramsci. Más bien, su búsqueda político-teórica transcurrió en soledad y hasta con animosidad respecto a las organizaciones de izquierda, –principalmente, Montoneros y su opción armada–. Primaba el autodidactismo y un pensamiento educativo de inspiración heterodoxa: “Yo fui siempre un poco verso suelto (risas)” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Vale subrayar la originalidad teórica pedagógica local de Morgenstern. Como se señaló, no sólo inauguraba una perspectiva gramsciana para abordar el objeto educativo que era desconocida hasta entonces en la RCE, sino que en el medio local las interpretaciones de la obra de Gramsci en articulación con el tópico educativo eran escasas, o tal vez ignoradas, dado que no existían prácticamente ediciones en español¹¹. A fines de los años 60 y comienzos de los 70 se multiplicaron los trabajos de exégesis sobre el pensamiento de Gramsci, trabajos que la propia autora incluyó en su artículo, pero resultaban exiguas las interpretaciones específicamente pedagógicas. Conjuntamente a R. Williams, la inclusión del concepto de hegemonía por la autora para comprender de manera histórica y dinámica la metáfora estructura-superestructura, contaba con la influencia del trabajo del político francés Hugues Portelli, *Gramsci y el bloque histórico* (1972, traducido al español en 1973). El autor interpretó los *Cuadernos de la cárcel* a través de la categoría de bloque histórico. Algunos exégetas (Campione, 2007) sostienen que en dicha categoría se encuentra la influencia sobre Gramsci del pensador francés Georges Sorel, adscripto al sindicalismo revolucionario y con profundas raíces historicistas. H. Portelli interpretaba que en

los *Cuadernos* la unidad entre estructura y superestructura, y su conformación como bloque histórico, se dirimía fundamentalmente a través de la hegemonía. Suponía que la unidad de una formación social, su constitución en términos de bloque histórico, remitía a una instancia central: la clase-sujeto de la historia y su concepción del mundo. Una clase hegemónica se convertía en la clase-sujeto de la historia a base de impregnar y unificar a una cierta formación social. En esta interpretación, la hegemonía gramsciana se ligaba a la voluntad o conciencia de la clase dominante. Los intelectuales orgánicos de la clase fundamental tenían la tarea de sostener y reproducir el bloque histórico, la unidad social a través de la difusión y organización de la concepción dominante en el seno de la sociedad civil. Al contrario del economicismo, era el momento superestructural –la política, la voluntad– el motor de la unidad social. Morgenstern hacía suyo este uso del concepto de hegemonía gramsciano en su artículo:

“¿Cómo se gesta la unidad del momento económico y del momento político en el seno de una sociedad? En otras palabras y retomando nuestro problema, ¿cómo se articula la base y la superestructura en el quehacer histórico? Gramsci avanza una respuesta donde el vínculo orgánico entre ambas no es teórico sino concreto: este vínculo está asegurado por la función histórica de la hegemonía cuya organización, coherencia interna y unidad es elaborada por los intelectuales orgánicos de toda clase fundamental” (1975: 36).

Desde luego, este empleo historicista de Gramsci y su concepto de hegemonía se posicionaba a las antípodas del estructuralismo althusseriano y poulantziano, sensiblemente críticos a este tipo de tratamientos arraigados en la problemática lukacsiana del sujeto que ligaba la hegemonía a una instancia central –la voluntad de la clase dominante–, soslayando así otro conjunto significativo de determinaciones de orden estructural. La distancia de la autora respecto del althusserianismo era más que evidente. Sin embargo, al inscribir la hegemonía para divisar la dinámica de la reproducción escolar o las posibilidades de la transformación en el seno del aparato escolar, Morgenstern teñía el concepto gramsciano de hegemonía con categorías althusserianas o poulantzianas. Resulta difícil aprehender la modalidad de trabajo de la autora con la obra de L. Althusser, básicamente porque empleó sus conceptos sin mencionarlo o citarlo, lo

que expresa no sólo la gravitación del filósofo francés en la teoría educativa crítica local del período, sino también la dificultad para decretar una ruptura taxativa con su pensamiento. Como en la segunda etapa de la RCE, el artículo de la autora demostraba que el althusserianismo atravesaba la renovación de la pedagogía crítica aún a mediados de los 70.

Al explicar la mecánica de la reproducción escolar desde la hegemonía gramsciana, Morgenstern recaía sobre el rol de la burguesía y sobre las tareas que ésta le demandaba al aparato educativo: capacitación de la fuerza de trabajo para asegurar la división del trabajo y la difusión de una concepción del mundo legitimadora de tal división. La voluntad de la clase burguesa, en otras palabras, la perspectiva historicista, se volvía central para explicar el dominio escolar. Sin embargo, la autora apeló también al acervo althusseriano para divisar esta veta del sistema educativo. Por ejemplo, "Como institución el sistema es creado y mantenido como agencia ideológica" (Ibíd: 32). Recuérdese que para Althusser la característica principal y distintiva de los Aparatos Ideológicos de Estado residía en su funcionamiento a través de la ideología. O bien, "se debe describir a través de qué mecanismos concretos se vehiculiza o se interfiere el cemento ideológico que configura la estructura de dominación" (Ibíd.: 38). "Cemento ideológico" era un concepto gramsciano apropiado por Althusser –y también por Poulantzas– para dar cuenta del rol unificador de la ideología dominante en la totalidad social, en la articulación entre base y superestructura. También resulta ilustrativa la indistinción entre aparato escolar público o privado en la explicación de la reproducción: "La escuela pública del Estado capitalista no es esencialmente distinta de la escuela privada, no obstante las contradicciones que existen entre ambas" (Ibíd.: 38). Es sabido que Althusser insistió en dicha indistinción dado que lo fundamental residía en la función ideológica del aparato.

En línea con la RCE, Morgenstern pretendía articular la crítica a la dominación educativa con la elaboración de propuestas. Su registro se mantuvo en un plano teórico, fundamentando la viabilidad de la intervención disruptiva en el seno del aparato educativo. Al dar cuenta de estas condiciones de posibilidad de la transformación educativa, el tratamiento historicista de la hegemonía también se

tornó fructífero. El acento, ahora, se corría hacia la clase dominada y, en particular, hacia sus intelectuales en tanto organizadores de una concepción del mundo alternativa y forjadores de un nuevo bloque histórico. Era a través de los intelectuales orgánicos de la clase subalterna que la transformación educativa se volvía asequible: “Solamente los intelectuales orgánicamente unidos a la lucha del proletariado pueden realizar esta tarea histórica. Después de todo ni Lenin, ni Mao, ni el Che eran trabajadores manuales” (Ibíd.: 40). La autora estructuraba la posibilidad teórica de que los docentes, en tanto que intelectuales, gravitasen de manera disruptiva en el aparato escolar. De ahí, que refirió a la conocida IIIª tesis sobre Feuerbach de Marx, tan aludida por Gramsci y, por tanto, a la necesidad de que el educador se eduque para asumir sus propias contradicciones de clase en un proceso en que “él es protagonista y no una marioneta” (Ibíd.: 38).

La discrepancia con el althusserianismo no podía ser más notoria. Si bien su análisis –así como el crítico-reproductivismo en general– había realizado un aporte sustantivo al desmitificar la escuela capitalista, era preciso ahondar en las posibilidades de la transformación y en el papel de los docentes. Recuérdesse que el teatro constituyó una de las metáforas althusserianas para ilustrar la mecánica del modo de producción capitalista y aprehendió a los “hombres” no como el fundamento y el origen de las estructuras sino como su *sopORTE*, como los *portadores* históricos de las estructuras. La perspectiva gramsciana acuñada por la autora sugería una veta suturada por el crítico-reproductivismo.

La propia Morgenstern recuerda la fertilidad político-teórica gramsciana y, en particular, su noción de los intelectuales:

“Gramsci te permite, con todas las limitaciones que puedas encontrar, te permite una teoría para la práctica, todo lo demás desarma, desarma al militante, desarma al maestro, desarma a toda la gente que quiera cambiar las cosas. Además (...) la teoría de Gramsci de los intelectuales, que parece así muy simple, pero él tiene detrás un concepto absolutamente marxista (...) Su concepto de intelectual no tiene nada que ver con el contenido material del trabajo. Definir quién es intelectual es una definición social, pero no tiene nada que ver que tenga libros y bibliotecas ni nada de eso. Eso es una cosa muy importante, quién define qué es un intelectual” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Para fundamentar el costado emancipatorio de la hegemonía, Morgenstern se centró en el vínculo histórico entre objetividad y subjetividad. Proseguía a R. Williams, quien partió de la proposición marxista de que el ser social determina la conciencia para aprehender el vínculo estructura–superestructura (1975: 34). Así existía un claro contraste con la perspectiva marxista estructuralista en que la conciencia no era considerada en términos de una relación entre el hombre y sus condiciones de existencia, sino como una forma de inconsciencia ideológica. Desde este mismo enfoque historicista, la autora utilizó el concepto de práctica para discernir la transformación educativa. También aquí, la discrepancia con el althusserianismo se hacía manifiesta. Morgenstern realizó un contraste u oposición entre práctica e ideología inexistente en el marxismo estructuralista. Es sabido que para Althusser la ideología servía a los hombres para *soportar* sus condiciones de existencia; una suerte de “cemento” de naturaleza particular que aseguraba el ajuste y la cohesión de los hombres en sus roles, funciones y relaciones sociales. A su vez, había postulado la tesis de que la ideología tenía una existencia material. La ideología se insertaba, así, en las prácticas de los AIE y, por tanto, se encontraba regulada por rituales –por ejemplo, una misa en una iglesia, un partido en un club, una clase en una escuela, etc.– que sostenían la ideología dominante.

En el tratamiento de la hegemonía en clave emancipatoria, Morgenstern escindió la ideología de su materialidad, al abordar el aparato escolar y se mostró en disonancia con el legado del filósofo francés: “Cuando hablamos de los elementos de ruptura que puede producir el sistema educativo no nos referimos a éste como institución sino a la práctica educativa de quienes están insertos en él” (1975:32). La autora se refería a la práctica no como una instancia o nivel particular de la totalidad social, tal y como sugería Althusser, sino para dar cuenta de la práctica histórica educativa que involucraba a los docentes. Al fundamentar la viabilidad de la ruptura pedagógica jerarquizó la práctica educativa históricamente situada.

Sin embargo, para intentar evadirse de cualquier tentativa freiriana o utópica de la transformación educativa, incluyó categorías althusserianas en el seno del

tratamiento emancipador de la hegemonía gramsciana. Sólo es inteligible esta articulación si se atiende a la animosidad, en sintonía con la línea político-pedagógica de la RCE, de la autora respecto a la propuesta freiriana y su “ingenua” educación “concientizadora”. Animosidad gestada en los años 70 que alcanza nuestros días:

“Y cuando la gente asocia a Gramsci con Freire me da una enorme indignación. Para mí están en las antípodas uno del otro. Yo creo que toda la industria Freire, porque es una industria, está montada sobre un supuesto que la gente cree que porque hable de la liberación del oprimido, tiene una teoría consistente. No la tiene (...) Yo una vez discutí con él [Carlos Torres], le digo mirá, de Freire elogió todo lo que quieras, pero no me lo aproximes a Gramsci porque no tienen nada que ver” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Para distanciarse de un enfoque voluntarista o subjetivista de la hegemonía gramsciana en el plano educativo, Morgenstern, en línea con la RCE, apeló al acervo althusseriano. Centralmente a su noción de contradicción, en vistas a iluminar la formación social capitalista y la dinámica educativa. La posibilidad de forjar una nueva hegemonía se dirimía en el curso de las contradicciones. Como es sabido, el althusserianismo abordó dicha noción aludiendo al famoso texto de Mao Tse-Tung *Sobre la contradicción* (1937). Así, distinguió contradicciones principales o secundarias dentro de una formación social, señalando sus posibles articulaciones y la dominación de unas sobre otras. En la totalidad marxista, la contradicción se revelaba sobredeterminada por la compleja estructura que le asignaba su papel. Estas reflexiones, Althusser las reeditó en el terreno del materialismo histórico, para analizar el complejo vínculo base-superestructura en la formación social capitalista. La autora prosiguió explícitamente este planteo, para correrse de la linealidad de la reproducción:

“En la realidad social no encontramos la contradicción principal en estado puro sino una combinación estructural y compleja de contradicciones principales y secundarias que no tienen un desarrollo homogéneo. La complejidad de los procesos reales en la forma en que se condensan esa multiplicidad de determinaciones en el sentido althusseriano es precisamente la forma particular que asumen las contradicciones en el desarrollo desigual y combinado de toda formación capitalista” (1975: 36).

También, apeló a la categoría sobredeterminación empleada por Althusser, para demostrar las posibilidades de la impugnación escolar y, por tanto, su viabilidad. En rigor, la autora mixturó el planteo de Williams en torno a la imposibilidad de la sutura del proceso social, con la categoría althusseriana de sobredeterminación. El marxista anglosajón sugería que la dinámica social era constantemente desbordada por la lucha de clases, lo que le permitía a la autora distanciarse de la dialéctica circular que, según ella, proponía el crítico-reproductivismo. La noción althusseriana de sobredeterminación también le resultaba funcional:

Existen fuera de la cultura dominante, y por tanto de la cultura escolar, prácticas sociales no integradas a ellas (...) Brevemente: ninguna clase o fracción de clase dominante agota la totalidad de la práctica social. Si aceptamos que la práctica educativa no es aislada sino que está sobredeterminada por una multiplicidad de prácticas sociales, debemos aceptar que éstas no pasan inadvertidas ni son eternamente ocultadas por las clases dominantes (Ibíd: 38).

Vale señalar que aunque S. Morgenstern empleó el concepto de contradicción tratado por el althusserianismo para mostrar la complejidad y las grietas en la dominación socioeducativa, su perspectiva epistemológica remitía al historicismo. Al asir la dominación y la transformación a través de la hegemonía gramsciana, el punto de vista epistemológico no era la reproducción o el análisis de la formación social capitalista desde un prisma estructural –como sugería Althusser–, sino desde el punto de vista histórico de la clase subalterna. Se distanciaba así de lo que denominaba “la circularidad elíptica de la dialéctica de la reproducción” (Ibíd.: 36). Si bien, igual que el filósofo francés, recurrió a Mao Tse-Tung, puntualmente a su concepto de contradicción, lo hizo para jerarquizar una faceta de su dialéctica que el althusserianismo no parece haber profundizado:

“El materialismo histórico reconoce otro tipo de negación (...) la que está precisamente en el fondo de todo proceso revolucionario: la dialéctica de la destrucción (...) La teorización más importante de esta dialéctica de la ruptura la formuló Mao en su análisis de la contradicción” (Ibíd: 36-7).

Así, argumentaba la autora, bajo el concepto de hegemonía gramsciano subyacía una dialéctica distinta, imposible de ser reducida a la reproducción-conservación infinita; una dialéctica que no constituía simplemente la nueva síntesis de la

negación sino una síntesis en la que lo negado era destruido (Ibíd.: 36). Como en otras franjas de la nueva intelectualidad de los años 60/70, Gramsci aparecía yuxtapuesto con el pensamiento de Mao Tse-Tung, tan influyente por entonces.

A modo de cierre

Se ha intentado dar cuenta del recorrido de la RCE, atendiendo al doble proceso que la animó: la modernización cultural y la radicalización política. A partir de esto, se indagó el artículo de Morgenstern aparecido en el último número doble de la publicación en que lejos de una drástica incompatibilidad entre su perspectiva gramsciana y el althusserianismo, contuvo zonas de contacto y articulación productiva. Aunque con cierta originalidad al anclarse en el pensamiento gramsciano, la autora guardó un tonalidad acorde con la RCE: delimitación con la propuesta freiriana; apelación al acervo althusseriano; inscripción del aparato escolar en la conflictiva trama social; fundamentación de la intervención político-pedagógica transformadora.

Los debates impulsados por la RCE y, puntualmente, la veta original introducida por la autora centrada en Gramsci, no podrá ser ahondada en nuestro medio. La última dictadura cívico-militar no sólo implicó el cierre de la publicación sino también el exilio de S. Morgenstern. En abril de 1976, abandonó el país, al que no regresó nunca de manera definitiva. Así, la dictadura ponía fin de forma dramática a un debate decisivo para el desarrollo de la pedagogía crítica.

Walter Benjamin (1940 [2007]) ha insistido en que la fuerza disruptiva del proyecto emancipatorio anida en la unidad de la generación presente con su pasado derrotado, y no con el futuro ideal de los descendientes liberados. Ante un presente que retoma discusiones y figuras de los años 60/70 para pensar problemas contemporáneos, la reconstrucción plural de la pedagogía crítica de nuestro país a través de la obra gramsciana seguramente sea un aporte significativo. Es conocida la presencia multifacética de Gramsci en la escena actual y, puntualmente, en la teoría educativa, por lo que un estudio histórico de su recepción puede contribuir al diálogo pedagógico de este presente con aquel pasado teórico sometido al olvido.

Enviado: 07/04/2017

Aceptado: 08/06/2016

Notas

¹ La indagación del itinerario de la RCE no ha sido un tema recurrente en la historiografía educativa. Entre algunos de los abordajes, se destaca Suasnábar (2004: 199–215, *Ibid.*: 266–22) y Amar (2013: 29–52).

² Se refiere al althusserianismo como una tendencia político-filosófica inaugurada por L. Althusser a través de una serie de escritos entrada la década del 60: La revolución teórica de Marx (1965), Para Leer el Capital (1967), La filosofía como arma de la revolución (1968) e Ideología y aparatos ideológicos de Estado (1969) que se afincaron en la axiomática global del estructuralismo lévi-strassussiano (De Ípola, 2007: 127). El althusserianismo conformó una escuela nítida de pensamiento en los 60 de amplia repercusión, que entró en revisión y crisis hacia los años 70. Por otra parte, vale precisar que en el artículo cuando se aluda al crítico-reproductivismo se refiere a una corriente surgida en los años 60/70 que aglutinó a heterogéneos autores (como P. Bourdieu, L. Althusser, N. Poulantzas, R. Establet, C. Baudelot, H. Gintis, S. Bowles) y se caracterizó por develar críticamente el papel y funcionamiento de las instituciones educativas en países capitalistas.

³ ILARI en su filial de Buenos Aires y, a través de su Centro Argentino por la Libertad de Cultura, había auspiciado las tareas de investigación de J. C. Tedesco entre 1968–1973, materializadas en su libro sobre los orígenes del sistema educativo argentino (1970a). El Instituto, con sede en Chile, se enmarcó dentro de las políticas desarrollistas impulsadas por la CEPAL a fines de la década del 40 y principios de la del 50.

⁴ Estos ecos de la radicalización política, que se yuxtaponían a los ecos del debate modernizador, también aparecieron en el n° 6 (noviembre de 1971). Tanto el artículo de A. Camilloni (1971b) como el de J. Cunha (1971) brindaron análisis educativos orientados a desmenuzar la dominación y sugerir líneas de intervención transformadoras.

⁵ “Básicamente” porque, en rigor, del Consejo de Redacción inicial, Román A. Domínguez permaneció sólo hasta el n°3 (octubre de 1970), mientras en el n° 5 (julio de 1971) se integró Roberto Gargiulo, proveniente de la UBA.

⁶ Un elocuente ejemplo del empleo del estructuralismo francés para el análisis educativo, lo constituyó el artículo de M. Gramajo (1972) en el n° 7 de la RCE.

⁷ Prácticamente, el número entero se consagró al pensamiento de I. Illich. Además de reproducir – traducción mediante– una polémica italiana entre L. Lombardo Radice (quien había mantenido conversaciones epistolares con Gramsci y escrito una biografía junto a G. Carbone en 1952 sobre el comunista italiano), A. Monasta y R. Rosanda, se añadieron dos artículos locales críticos de las tesis de I. Illich: R. Nassif, (1973) y G. García (1973). Ambos parecían expresar la línea crítica de la revista sobre las propuestas de I. Illich. En este número también se reprodujo una entrevista a P. Freire (pp. 50–58) realizada en Chile por el equipo de la revista Cuadernos de Educación (Serie Orientaciones). Cuestionado en distintas oportunidades por la publicación, la inclusión del testimonio se basó en el espíritu autocrítico manifestado por el autor en la entrevista sobre sus obras (La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido) que mostraba, según la RCE, un significativo acercamiento de P. Freire al marxismo.

⁸ También A. Cipolatti, et. al (1975) que empleaban el concepto de sobredeterminación en el sentido acuñado por L. Althusser. Luego de desmenuzar la dominación en los enfoques de orientación vocacional, el artículo finalizaba haciendo un llamado a una orientación vocacional capaz de formar personas creativas y críticas del sistema capitalista. También, en el mismo número, el artículo de C. Yapur, apelaba al estructuralismo en su análisis de la didáctica y bregaba por una “didáctica contestataria y científica” (1975: 70).

⁹ En el n° 9 (mayo de 1973), J. Silber, en una brevísima reseña (p. 64), comentó el libro de Lombardi, F. (1972). Las ideas pedagógicas de Gramsci, Ed. Redondo, Barcelona. T. Vasconi, en el artículo ya citado de ese mismo número, se refirió al pasar a Gramsci, para dar cuenta del rol de dominación de los intelectuales orgánicos de la burguesía. En el n° 10 (octubre de 1973), al reproducirse la polémica italiana sobre la tesis de I. Illich, existieron algunas menciones pasajeras al comunista italiano.

¹⁰ En su investigación del colectivo Pasado y Presente, Burgos (2004: 191) califica la identidad althusseriana en términos de “contingencia”, mientras Crespo (2009) habla de la “contaminación althusseriana” de J. Aricó al fundamentar el propósito de los Cuadernos de Pasado y Presente

(Starckenbuam, 2014). Estas interpretaciones son solidarias del canónico estudio de Terán (1991: 105) que al analizar la primera época de la revista *Pasado y presente* (1963-1965) le endilga un marxismo humanista y, explícitamente, lo aleja de la posterior propuesta althusseriana sobre el marxismo.

¹¹ En lo que se refiere a la reflexión pedagógica sobre la obra de Gramsci, cabe decir que en el momento del escrito de S. Morgenstern ya existían algunas producciones. Mario Manacorda publicó en 1972 *Il principio educativo in Gramsci, Americanismo e conformismo*, Armando, Roma (en 1977 la editorial Sigueme de Salamanca, España lo tradujo al castellano). También en 1973 publicó *L'alternativa pedagogica* (cuya traducción al castellano fue en 1981 a cargo de Ediciones Fontamara, Barcelona). En 1966 había publicado *Marx e la pedagogia moderna*, Editor Riuniti, Roma (con traducción al castellano en 1969, Colección Libros Tau, Barcelona). El libro contenía una sección dedicada a la pedagogía marxista en Italia que abarcaba las ideas de Gramsci en torno a la educación. Un trabajo similar a *L'alternativa pedagogica* fue realizado en 1967, también en Italia, por Giovanni, U., *Gramsci Antonio. La formazione dell'uomo, Scritti di pedagogia*, Editori Riuniti, Roma (reeditado en Italia, aún no cuenta con una versión en español). También hay que mencionar los trabajos de Lombardi, G. (1969) "Gramsci e l'educazione dei figli", en Rossi P. (coord.), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Riuniti, Roma; Lombardi, G. (1969), *Idee pedagogiche di A. Gramsci*, La scuola, Brescia (traducido al español en 1973, Redondo, Barcelona). Otros trabajos sobre la faceta pedagógica de Gramsci en las décadas del 50 y 60 se hallaban en: Borghi, L. (1958), *Educazione e scuola nella Italia d'oggi*, Florencia, La Nuova Italia; Bertoni, J., Lombardi, G., Mazzucco Cosa, C., Mozo Dentice d'Accadia, M., Manacorda, M. (1967), *La formazione del pensiero pedagogico di Gramsci*, Riuniti, Roma; Borghi, L. (1969), "Educazione e scuola in Gramsci". En Rossi, P. ob. cit. Tal vez el antecedente más cercano en términos de perspectiva a la labor de S. Morgenstern lo constituía Broccoli, A. (1972), *Gramsci e l'educazione come hegemonia*. Fue traducido al castellano en 1977, Nueva Imagen, México. Aunque resultó una apelación puntual y permaneció en tensión con el funcionalismo germaniano, en el plano local J. C. Tedesco en su mencionado libro (1970a) había recurrido a Gramsci para fundamentar su hipótesis central: el origen el sistema educativo argentino respondió a una función política antes que económica. Las críticas del comunista italiano a la reforma educativa del fascismo italiano en la década del 20 que fragmentaba al sistema educativo y, por tanto, autonomizaba ciertos circuitos educativos para la formación de la clase dirigente, fueron retomadas por J. C. Tedesco.

Bibliografía

- AMAR, H. (2013) Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971–1989), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede académica Argentina.
- ANADÓN, M., ARGUMEDO, M., FOSSATI, C., MARZOCCHI, R., OYOLA, C., E. SQUARZON, Y M. VALENCIA (1975) "Análisis ideológico de textos escolares", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13–14), enero–septiembre.
- ANDERSON, P. (1977 [1981]) *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Editorial Fontamara, Barcelona.
- ANTEBI, C. Y CARRANZA, C. (1974) "Evaluación: una experiencia estudiantil–docente", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (nº 11), abril.
- BARREIRO, T. (1971) "El anacronismo de nuestra escuela media y la solución tecnologista", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 4), marzo.
- BENJAMIN, W. (1940 [2007]) *Sobre el concepto de historia*, Piedras de Papel, Bs. As.
- BOHOSLAVSKY, R. (1971) "La adolescencia conflictuada: síntoma social", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 4), marzo.
- BRUSILOVSKY, S. (1970) "El campo ocupacional de los profesionales", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 1), abril.
- BURGOS, R. (2004) *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*, Siglo XXI, Bs. As.

- CARBONE, G. (1970) "Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 1), abril.
- CAMILLONI, A. (1971a), "La luchas estudiantiles en el mundo", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 4), marzo.
- CAMILLONI, A. (1971b), "Aproximación al análisis de las relaciones entre propaganda y educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- CAMPIONE, D. (2007) *Para leer a Gramsci*, Ediciones Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.
- CANAVESE, M. (2015) *Los usos de Foucault en la Argentina*, Siglo XXI, Bs. As.
- CIPOLATTI, A. PINNA, A., LOBO, M., Y ROLDÁN G., (1975) "Orientación vocacional: sobredeterminación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.
- CIRIGLIANO, G. Y ZABALA AMEGHINO, A. (1970) *El poder joven*, Librería de las Naciones, Bs. As.
- CÓRDOVA, A. (1987) "Gramsci y la izquierda mexicana", En: *Revista la Ciudad Futura* (nº 6).
- COUTINHO, C. (1991) "Brasil y Gramsci: variadas lecturas de un pensamiento" En: *Revista Nueva sociedad*, (nº 115).
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1970) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº1), abril de 1970.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1972) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1973) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 10), octubre.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1974) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (nº 11), abril.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1975) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.
- CRESPINO, H. (2009) "En torno a Cuadernos de Pasado y Presente, 1968-1983". En: Hilb, C. (comp.). *El político y el científico. Ensayos en homenaje a Juan Carlos Portantiero*, Siglo XXI, Bs. As.
- CUNHA, J. (1971) "Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- DE ÍPOLA, E. (2007) *Althusser, el infinito adiós*, Siglo XXI, Bs. As.
- FILLOUX, J. C. (1970) "Escuelas de formación de maestros y renovación de la enseñanza", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- GARCÍA, G. (1972) "La educación como práctica social", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 8), agosto.
- GARCÍA G. (1973) "Teoría de la educación y revolución", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 10), octubre.
- GRACIARENA, J. (1971), "Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- GRAMAJO, M (1972) "Estructura e historia en el análisis del fenómeno de la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.

- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebook, Lawrence & Wishart, London. Translated by Quintin Hoare & Geoffrey Nowell Smith.
- HERNÁNDEZ, I. (1974) "La discriminación étnica en la escuela. Propositiones para un nuevo sistema educativo", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 12 (año IV), septiembre.
- LAGRANE, H. (1974) "A propósito de la Escuela. Críticas a un enfoque de L. Althusser", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (nº 12), septiembre.
- LATAPÍ, P. (1970) "Los sistema escolares en América Latina", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 3), octubre.
- LIGUORI, G. (2013) "Tres acepciones de 'subalterno' en Gramsci", En: Modonesi, M. (coord.). *Horizontes gramscianos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.
- LUCARELLI, E. (1970) "Aspectos metodológicas del enfoque de recursos humanos", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- MASSARDO, J. (1999) "La recepción de Gramsci en América Latina: cuestiones de orden teórico y político", En: *International Gramsci Society Newsletter*, (nº 9).
- MONTOYA, R. Y MONTOYA, O. (1971) "Reforma escolar y sistema de núcleos escolares: el caso de la provincia de San Luis", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I, nº 4, marzo.
- MORGENSTERN, S. (1975) "Hegemonía y educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V, nº 13–14, enero–septiembre.
- NASSIF, R. (1973) "Apuntes para una crítica de la teoría de la desescolarización", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 10), octubre.
- NOGUEIRA, M. (1988) "Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil", En: Coutinho, N. y Nogueira, M. (org.) *Gramsci e a América Latina*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- PASSERON, J. C. (1972) "Los problemas y los falsos problemas de la 'democratización' del sistema escolar", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 8), agosto.
- PAULSTEIN, R. (1970) "Planificación e investigación educativa: el caso peruano", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- PETRA, A. (2010) "El momento peninsular. La cultura italiana de posguerra y los intelectuales comunistas argentinos", En: *Revista Izquierdas*, (nº 8).
- RODRÍGUEZ TOMÉ, H. (1970) "El rol de los adultos significativos privilegiados en la adolescencia", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- RONCAGLIOLO, R. (1972) "La lectura ideológica de los textos escolares", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 8), agosto.
- ROTGER, M. (1970) "La función de los Gabinetes Psicopedagógicos", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- SARLO, B. (1992) *El rol de las revistas culturales*, Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001) "Historia oral, memoria e historias traumáticas", En: *Historia oral*, año II (nº 4).
- SIGAL, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Ediciones Punto Sur, Bs. As.

- SILBER, J. (1972) "El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el período peronista", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.
- STARCENBAUM, M. (2011) "El marxismo incómodo: Althusser en la experiencia de Pasado y Presente", En: *Revista izquierdas*, (nº 11).
- STARCENBAUM, M. (2014) "Más allá del principio de exclusión: Gramsci y Althusser en Pasado y Presente", En: *Prismas*, vol.18 (nº 2).
- SUASNÁBAR, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, FLACSO/Manantial, Bs. As.
- TARCUS, H. (2007) *Marx en la Argentina, Siglo XXI*, Bs. As.
- TEDESCO, J. C. (1970A) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Ed. Pannedille, Bs. As.
- TEDESCO, J. C. (1970b) "Cirigliano-Zabala Ameghino. El poder joven", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 2), julio.
- TEDESCO, J. C. (1972) "El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, (nº 7), abril.
- TEDESCO, J. C. (1973) "El positivismo pedagógico argentino", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 9), mayo.
- TERÁN, O. (1991) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*, Puntosur, Bs. As.
- TORRES, C. Y MORROW, R. (2002) *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural. Manual Crítico*, Editorial popular, Madrid.
- TSE-TUNG, M. (1937). Acerca de la contradicción. *Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/OC37s.html>*.
- VAIZEY, J. (1970) "Los antecedentes socioeconómicos en la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 3), octubre.
- VASCONI, T. (1973) "Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, nº 9, mayo.
- WILLIAMS, R. (1973), "*Base and superstructure in marxist cultural*", *New Left Review* (nº 82), noviembre-diciembre.
- YAPUR, C. (1973) "Educación e ideología: una aproximación teórica y metodológica", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 9), mayo.
- YAPUR, C. (1975), "Aportes para una actualización de la teoría didáctica", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.

