

Exilio, pedagogía y marxismo

El itinerario intelectual de Tomás Vasconi (Chile, 1966-1973)

Christian Matamoros Fernández

Universidad de Santiago de Chile

christian.matamoros@usach.cl

DOI: 10.32995/0719-64232025v11n21-183

Fecha de recepción: 14/02/2025

Fecha de aceptación: 22/07/2025

Exilio, pedagogía y marxismo

El itinerario intelectual de Tomás Vasconi (Chile, 1966-1973)

Christian Matamoros Fernández

RESUMEN

En el siguiente artículo buscamos precisar el proceso de radicalización experimentado en la obra del sociólogo argentino Tomás Amadeo Vasconi. Sus trabajos sobre temáticas educativas desarrollados a inicios de la década de 1970 han sido considerados como la traducción, en ese ámbito, de los planteamientos del filósofo francés Louis Althusser. En la investigación hemos realizado una recopilación de los textos producidos durante el exilio de Vasconi en Chile, entre 1966 y 1973, lo que nos ha permitido identificar el tránsito desde planteamientos desarrollistas hacia la búsqueda de una teoría marxista de la educación. En este sentido, planteamos que la producción intelectual de Vasconi en el periodo es resultado de la vinculación entre la teoría de la dependencia y los debates propios del campo intelectual europeo de izquierda.

PALABRAS CLAVE

Exilio militante, intelectual de la educación, teoría de la dependencia, teoría marxista de la educación, redes intelectuales

Exile, Pedagogy, and Marxism

The Intellectual Journey of Tomás Vasconi (Chile, 1966-1973)

Christian Matamoros Fernández

ABSTRACT

In the following article we seek to clarify the process of radicalization experienced in the work of the Argentine sociologist Tomás Amadeo Vasconi. His writings on education in the early 1970s have been considered as the translation, within that field, of the approaches of the French philosopher Louis Althusser. In the research, we have compiled the works produced during Vasconi's exile in Chile, between 1966 and 1973, which has allowed us to identify the trace the shift from developmentalist positions toward the search for a Marxist theory of education. In this sense, we propose that Vasconi's intellectual production in the period is the result of the link between the theory of dependency and the debates within the European left-wing intellectual field.

KEYWORDS

Militant exile, educational intellectual, dependency theory, Marxist educational theory, intellectual networks

En el siguiente trabajo, buscamos analizar la obra intelectual de Tomás Amadeo Vasconi (Melincué, Argentina, 1928–Santiago de Chile, 1995) durante su exilio en Chile entre 1966 y 1973. Los estudios de este sociólogo estuvieron centrados en procesos educacionales, culturales e ideológicos, representando una vertiente de la teoría de la dependencia, con especial énfasis en aspectos de la llamada “superestructura”. La llegada de Vasconi al país, junto a su esposa, la también socióloga argentina Inés Cristina Reca, fue gatillada por el golpe militar encabezado por Juan Carlos Onganía el 28 de junio de 1966. Tras su arribo, se insertó en centros de estudio e investigación, los que en esos años se multiplicaron en Santiago.

Nuestro objetivo será el de precisar el proceso de radicalización que experimentó el pensamiento de Vasconi en este periodo (Suasnábar e Isola, 2011). Esto se dio en un marco en el que Chile se transformó, por diversas vías, en el escenario de adopción de tesis políticas rupturistas por parte de intelectuales exiliados y locales (Cabaluz y Areyuna, 2020; Lozoya, 2020), bajo una dinámica de alcance continental y mundial (Terán, 2013). Lo anterior, aparejado de un ascendente movimiento popular y de fuerzas de izquierda, situación que en septiembre de 1970 se materializó en el triunfo de las elecciones presidenciales de Salvador Allende. Dentro del “campo intelectual de la educación” (Díaz, 1995), esta radicalización tuvo variadas expresiones que ameritan ser identificadas. El presente trabajo se orienta desde una perspectiva de cruce entre historia intelectual de la educación (Suasnábar, 2004) y estudios sobre intelectuales, militancias y revolución (Petra, 2017; Lozoya, 2020).

Para examinar este proceso, revisaremos la producción de Vasconi en su etapa chilena (1966-1973), sus prácticas intelectuales y sus redes internacionales. Respecto a sus publicaciones, hemos debido realizar un amplio catastro, mientras que para analizar sus prácticas y redes recurrimos a materiales del Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, donde el sociólogo trabajó desde mediados de 1967. Se prestó especial atención a los tres números disponibles de la revista *Sociedad y Desarrollo* (1972), donde aparecen crónicas del actuar interno del CESO, que excedía a la mera publicación académica. Esta revisión se complementó con investigaciones recientes enfocadas en estos intelectuales de izquierda (Lozoya, 2020; Cárdenas y Lana, 2022). A partir de este trabajo, identificamos algunos textos –de su amplia producción en este periodo– representativos de la trayectoria intelectual construida por Vasconi.

El artículo comienza con una panorámica del contexto de producción intelectual en el Chile de los sesenta, seguida de un registro de la obra de Vasconi, sus redes intelectuales y sus prácticas al interior y exterior del CESO. En los tres apartados siguientes se analizan los textos principales del periodo y, en las conclusiones, se establecen las características específicas sobre las que giró la radicalización experimentada.

CHILE Y EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LOS SESENTA

Diversos factores explican que, durante la década de 1960, Chile se haya transformado en un lugar de acogida para numerosos intelectuales latinoamericanos de izquierda. La existencia de organismos internacionales y sus centros de investigación instalados en Santiago permitió en gran medida esta situación. Su funcionamiento, al igual que la de las carreras de Sociología en las universidades, implicó el arribo de especialistas, profesionales e intelectuales vinculados a las ciencias sociales y económicas. Mencionar

algunas de estas instituciones permite apreciar mejor el panorama que se fue conformando. En 1949, se creó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), desde donde se instaló en Santiago el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) en 1962. Por su parte, en 1957 se fundó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sede en la misma ciudad. Muy vinculado al mundo católico, nació a inicios de los sesenta el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL), dirigido por el sacerdote jesuita belga Roger Vekemans, quien también era director del Instituto de Sociología de la Universidad Católica (UC). Desde DESAL, Vekemans fue elaborando las líneas gruesas de la teoría de la marginalidad.

Los golpes de Estado de Brasil en 1964 y Argentina en 1966 provocaron el exilio de numerosos intelectuales, quienes llegaron a un Chile en el que el triunfo presidencial de Eduardo Frei Montalva significó la adopción de varias recomendaciones desarrollistas, especialmente en el ámbito educacional. La reforma escolar de 1965, las campañas de alfabetización, la expansión de la formación de profesores y los movimientos estudiantiles potenciaron la investigación educativa desde las ciencias sociales. Al igual que en otros países de la región, en esta predominaban las ideas desarrollistas y los cambios estructurales en áreas como la educación se consideraban medidas de gran relevancia frente al subdesarrollo. La teoría de la marginalidad, el planeamiento educacional, la formación de capital humano, entre otras, fueron vertientes deudoras del desarrollismo y, en gran parte, del tronco analítico de la sociología norteamericana, en particular el estructural-funcionalismo.

Durante estos años, el campo de los intelectuales de la educación comenzó a experimentar un proceso de crecimiento y renovación. Aunque continuó limitado mayormente a quienes daban clases en la formación docente universitaria y normalista, existieron cambios significativos. Desde 1960 se crearon los Centros regionales de la Universidad de Chile, donde se impartieron carreras de pedagogía con título universitario en distintas ciu-

dades del país. Además, las estructuras donde funcionaban las carreras de formación docente variaron también. Bajo influencia de la modernización, en 1972 se consolidaron las Facultades de Educación en la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (UTE), mientras que, en la segunda mitad de los sesenta, se iniciaron procesos de reformas a las escuelas normales. En todos estos casos subyace un intento por profesionalizar la formación de docentes desde perspectivas más tecnocráticas, lo que no impidió otras iniciativas alternativas.

En el abordaje de temáticas educativas se destacó la llamada teoría cepalina desarrollista, donde podríamos incluir los trabajos latinoamericanos pioneros sobre sociología de la educación, como los del español José Medina Echavarría y los del uruguayo Aldo Solari. Ambos sociólogos estuvieron en Chile, el primero desde 1952 en la CEPAL y luego como director de la Escuela de Sociología de FLACSO, y el segundo desde 1967 en ILPES, donde aportaron a la consolidación de la sociología profesional en el país y en específico a la sociología de la educación. En el caso de Medina, se apreciaba una herencia weberiana y humanista, aunque también rasgos de las teorías de la educación como capital humano (Torres, 1981: 81). Esto no impedía que identificara las paradojas no resueltas del desarrollismo escolar (1967), aspecto replicado por Solari, quien criticó el intento de vincular educación y cambio social (Solari, 1971). No obstante, ambos autores pueden considerarse representativos del desarrollismo educativo latinoamericano, en especial por la adopción de las teorías de la modernización y del estructural-funcionalismo norteamericano, aunque con una recurrente inclusión de la dimensión social en las investigaciones económicas (Solari, 1967).

Esto último da cuenta de que las investigaciones de la CEPAL tuvieron ciertas aperturas para mostrar las contradicciones que guiaban algunos procesos de cambios. En ocasiones, coincidían puntos comunes con el pensamiento marxista, sobre todo al detectar los obstáculos del exterior para sectores importantes de la población de países subdesarrollados. Por lo mismo, una institución como el ILPES, donde llegaría Vasconi, se convir-

tió en un alero para una intelectualidad con relativa autonomía de análisis sobre los problemas regionales, lo que incluyó la cercanía de algunos de sus miembros con las tesis del marxismo de ese momento. Sin embargo, ILPES no se centró solo en temáticas educacionales, lo que tal vez represente una característica específica de este campo intelectual en Chile. Salvo el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), fundados en 1964 y 1971 respectivamente, la mayor parte de los académicos del campo educativo se nuclearon en organismos de investigación amplios, en general relacionados a las ciencias sociales, como fue el caso de Vasconi en ILPES y CESO o, inclusive, más estrictamente técnico-administrativos, como el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, donde trabajó Paulo Freire entre 1964 y 1969.

La Revolución cubana y la posterior creación de la Alianza para el Progreso marcaron una crisis en el consenso alcanzado por las tesis desarrollistas. Esto generó diferencias, polémicas y el crecimiento de la desilusión por el desarrollismo, provocando cambios al interior del campo intelectual de la educación. Quedó atrás la llamada “sociología de cátedra”, conformada principalmente por la enseñanza de asignaturas de “sociología de la educación” en la formación de profesores en universidades y escuelas normales. En estas materias primaba un docente tradicionalista, anclado al ámbito humanista y distante de las ciencias sociales. Ejemplo de ello fue la figura del profesor socialista Astolfo Tapia Moore, cuyo breve texto “Sociología y educación” (1965) constituye una suerte de filosofía de la educación auto-declarada científica, positivista y no empírica.

Anclados a las redes clientelares vinculadas a la masonería en la Universidad de Chile (Brunner, 1988), pedagogos de la vieja guardia como Roberto Munizaga intentaron sostener un control sobre temáticas del campo educativo intelectual bajo la égida del humanismo. En su ideario, el intelectual aparecía como heredero de un saber republicano, deudor de las figuras de Domingo Sarmiento y Valentín Letelier, defensor del Estado docente

y de una práctica intelectual amparada en conferencias y escritos de tipo ensayístico (Munizaga, 1953). Esta perspectiva fue compartida por la izquierda tradicional, desde fines de los treinta hasta inicios de los sesenta (Matamoros, 2025).

El grupo de intelectuales tradicionales comenzó a ser desplazado por la profesionalización de las ciencias sociales y las reformas universitarias que se vivieron desde 1967 en adelante. Dentro de una nueva camada de estudios se situaron las investigaciones sobre educación lideradas por Eduardo Hamuy (1960, 1961), director del Instituto de Sociología de la Universidad de Chile y futuro director del CESO. Desde la misma institución surgieron otros trabajos con bastante información empírica (Grassau y Orellana, 1959; Salas y Saavedra, 1962).

En todos estos casos se aprecia un esfuerzo por desarrollar investigaciones con mayores grados de cientificidad, pero vinculadas fuertemente a preocupaciones sociales y políticas de su tiempo, no alejadas de militancias. Esto último comenzó a tensionarse con la aparición de la figura del experto y especialista en educación (Suasnábar, 2004), lo que fue particularmente notorio durante el gobierno de Eduardo Frei. La reforma educacional de 1965 fue resultado de la labor de especialistas de corte tecnocrático, difusores del planeamiento educacional en una versión adaptable a las teorías de la formación de capital humano junto a la de marginalidad (Pérez y Silva, 2013). Esto representaba una vertiente de la corriente desarrollista amparada por la Alianza para el Progreso, la que buscaba una tecnificación educacional sin cambios en la relación subordinada de los países dependientes respecto al centro capitalista (Matamoros, 2025).

La tensión se expresaba en que el carácter de especialistas y tecnócratas pretendía dotar a la labor intelectual de un halo científico-neutral, pero en su mayoría este tipo de expertos eran militantes de la Democracia Cristiana (DC). En 1964 asumieron importantes cargos de gobierno, desde donde impulsaron la reforma del sistema escolar bajo los principios del planeamiento y la tecnología educativa, apoyada en las tesis de Benjamin Bloom

(1969). Figuras como Mario Leyton, Ernesto Schiefelbein o Ernesto Livacic, entre otros, adquirieron protagonismo en la investigación educativa, principalmente en una institución como el recién creado Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Allí se realizaron estudios, se diseñaron políticas y se perfeccionó al profesorado en una lógica de intelectual experto (Neut y Matamoros, 2024).

La producción del CPEIP durante el gobierno de Frei, junto con la de algunas entidades privadas como la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), dieron cuenta de las características particulares de estos intelectuales de la educación. Sin embargo, al haber tomado en cuenta solo la voz de especialistas, la reforma propició un importante malestar entre el profesorado, en especial en las organizaciones gremiales. Estas canalizaron su descontento en la huelga magisterial de 1968, motivada por demandas salariales, que se extendió por casi dos meses y desplegó repertorios disruptivos y solidarios, transformándose en una de las principales protestas bajo el gobierno demócratacristiano (Sanhueza y Reyes, 2025).

En este contexto, la teoría de la dependencia representó una corriente crítica frente al desarrollismo, situándose en las antípodas de la tecnología educativa y la formación de capital humano. Sus bases pueden encontrarse a inicios de los sesenta en la Universidad de Brasilia, donde enseñaron André Gunder Frank y Frank Hinkelammert, mientras que en Chile alcanzó una particular consolidación (Cárdenas y Lana, 2022). Sus tesis principales destacaban la crisis del desarrollismo en América Latina por no poder romper la relación de subordinación con los países capitalistas avanzados. En la consolidación de esta teoría, el CESO fue la piedra angular en la segunda mitad de la década, cuyos intelectuales se presentaron críticos de los procesos reformistas como el del gobierno de Frei.

En este sentido, la radicalización de los intelectuales ha sido considerada como un aspecto central en la conformación de la denominada nueva izquierda, especialmente por los estudios realizados de la experiencia argentina (Terán, 2013; Sigal, 1991; Dip, 2017). Si bien el concepto “nueva

izquierda” ha suscitado polémicas y polisemias, y su uso ha sido limitado para el caso chileno, nos parece que continúa siendo pertinente pues diferencia a un sector de militantes y organizaciones de izquierda respecto de su versión tradicional. Ahora bien, esa diferencia no es sinónimo de algo completamente nuevo ni desvinculado de lo anterior. Tal como señaló Spinoza, no hay creación desde la nada. Las distinciones deben considerarse aún menos rígidas, pues la figura del intelectual vinculado a la izquierda tradicional sufrió tensiones a nivel mundial, siendo una de la más conocidas la vivida en el Partido Comunista de Francia.

Suasnábar (2004: 77) ha propuesto que la categorización de “nueva izquierda pedagógica” es adecuada para identificar a quienes se acercaron a estas corrientes rupturistas en el campo intelectual educativo. Considero que esta clasificación permite afirmar las distancias con la izquierda tradicional, expresada en los intelectuales del Partido Comunista y una parte del Partido Socialista (PS). En general, estos últimos denunciaron el carácter clasista del sistema chileno, pero al mismo tiempo defendieron la tradición que conformó dicho sistema, articulada en torno al Estado docente, y se mostraron favorables a las políticas desarrollistas, aunque reconociendo sus limitaciones.

LA PRODUCCIÓN DE VASCONI

El golpe de Estado de Onganía llevó a numerosos intelectuales argentinos a presentar su renuncia y marcharse a países como Chile, decisión que tomaron Vasconi e Inés Reca. Él como becado de ILPES para investigar aspectos sociales de la planificación educativa. En su recuerdo, esta situación fue vital, pues el “golpe de Estado nos politizó bastante y ello tiene mucha importancia, ya que mis antecedentes políticos no eran demasiado importantes hasta ese momento” (Vasconi, 1981: 261).

A inicios de los sesenta, Vasconi comenzó a especializarse en la joven área de sociología de la educación, la cual no era su especialidad (se había licenciado en Filosofía). Al pasar de la docencia en la Escuela Normal de

Paraná a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Litoral, sus intereses por temáticas educativas se volvieron centrales (Vasconi, 1981: 260). En esta última institución, asumió en 1962 la dirección del recién creado Instituto de Sociología de la Educación, donde llevó a cabo investigaciones pioneras respecto al abordaje empírico (Vasconi, 1963, 1964; Vasconi y Reca, 1965). Años después, el autor señaló que estas obras respondían a “un enfoque positivista-funcionalista de la sociología” (Vasconi, 1981: 261), referido a los análisis de las cifras de analfabetismo en Argentina, distinguiendo las particularidades de cada zona según indicadores económicos y demográficos (Reca y Vasconi, 1966). Este tipo de trabajos iban en una línea similar a los que se venían realizando en Chile (Hamuy, 1960, 1961).

Al llegar a Chile, Vasconi se inserta en julio de 1966 en ILPES, en gran medida gracias a las gestiones del colombiano Simón Romero Lozano, experto de la UNESCO y jefe de la sección planeamiento de la educación de ILPES. Una vez instalado allí, recibió aportes, comentarios y críticas de José Medina Echavarría, director de la división de desarrollo social, y de Fernando Henrique Cardoso, subdirector de esa misma división. Además, pasó a formar parte de un grupo de investigadores bastante destacados, entre los que estaban el mismo Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano, Francisco Weffort, entre otros. Es decir, del grupo inicial que comenzaba a dar vida a la teoría de la dependencia en el país.

Aunque Vasconi estuvo solo un año en ILPES, su estancia marca la ampliación de los estudios hacia América Latina y con una clara orientación desarrollista. Sus trabajos producidos en este periodo (Vasconi, 1966, 1967a, 1967b) analizaron, entre otros temas, las campañas de alfabetización, dando cuenta de las contradicciones entre sus pretensiones de integración nacional y una sociedad cuyo desarrollo provocaba la marginalización de grandes sectores (1966). También pasó revista a los intentos de planificación de la educación latinoamericana, contrastándolos con los primeros esbozos en la construcción de un marco teórico para el análisis de las relaciones entre la educación, desarrollo y cambio social (1967a, 1967b).

Esto trabajos continuaron con su llegada al CESO en octubre de 1967. En general, tenían un carácter provisional: eran materiales mecanografiados que circularon como documentos de discusión y avances de investigación. Solo lograron una elaboración más definida a fines de 1967, con la publicación de “Educación y cambio social” (Vasconi, 1967c) en los *Cuadernos del CESO* (n°8), revista cuatrimestral de carácter monográfico. Allí, abordó por primera vez los fenómenos educativos como parte de la superestructura.

Al pasar al CESO, varios de los intelectuales del ILPES siguieron la misma trayectoria, a los que se sumaron los brasileños Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra y Ruy Mauro Marini. En este marco, las reflexiones de Vasconi fueron haciéndose parte de la construcción del dependetismo, cuya reinterpretación del desarrollo latinoamericano, en su caso, se orientó al análisis de procesos denominados “superestructurales”: ideologías, cultura, educación, etc. Estas perspectivas las adquirió a partir de su participación en los seminarios de investigación del CESO sobre relaciones de dependencia en la región. Desde 1968, comenzó a ser notorio que sus esfuerzos se proyectaban en torno a dos ámbitos: por un lado, el análisis de los movimientos estudiantiles universitarios (en gran medida junto a Inés Reca)¹, y por otro, la reflexión sobre una metodología de análisis respecto a la educación y las ideologías en cuanto superestructura en países dependientes (Vasconi, 1968, 1969). Con esto, los planteamientos marxistas alcanzaron mayor visibilidad, aunque de la mano de otras corrientes como el “reproductivismo pedagógico”.

Ahora bien, el sociólogo argentino no intervino directamente en procesos educativos específicos. Su labor se mantuvo centrada casi en exclusivo a la reflexión teórica y al intento persistente por definir una propuesta metodológica para el estudio de los procesos educacionales e ideológicos. En este sentido, se mantuvo en gran medida dentro de los límites tradicionales

1 Por motivos de extensión, hemos dejado fuera de este artículo los textos referidos al movimiento estudiantil, los cuales requieren un estudio particular.

del intelectual, fronteras que otros representantes de la nueva izquierda pedagógica chilena intentaron trascender.

Ese fue el caso de Rodrigo Vera y Juan Eduardo García Huidobro. El primero, militante del MAPU, fue responsable de una importante producción intelectual pedagógica y materializó sus ideas en la conformación de los Talleres de Educadores durante la Unidad Popular (UP), experiencias de autoperfeccionamiento compuestas por profesores de escuelas y liceos. Además, Vera realizaba clases en la UC y en liceos, y participó en las elecciones sindicales del gremio docente (Matamoros y Neut, 2022). Representó, como pocos, la figura del intelectual orgánico. Por otro lado, García Huidobro ejerció la dirección de publicaciones como *Cuadernos de Educación* o la *Revista de Pedagogía*, fue investigador del CIDE y parte de experiencias concretas de educación comunitaria.

Para Vasconi, en cambio, militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), resultaba más adecuada la denominación de intelectual crítico o comprometido, lo que de todas formas representaba un distanciamiento con la figura tradicional, circunscrita a labores académicas y a la tradición humanista. La búsqueda por construir una propuesta metodológica de análisis, y no de intervención práctica pedagógica, expresaba un intento de las corrientes marxistas por dotar de científicidad a los análisis sobre educación (Vasconi y García, 1972; Vasconi, 1972). La labor de Vasconi en el CESO se destacó por diversas iniciativas vinculadas a la militancia y las experiencias colectivas. Esto es notorio respecto al mencionado carácter provisorio de sus publicaciones, donde encontramos que prácticamente todos sus textos tuvieron versiones diferentes, pues fueron sometidos a la evaluación de equipos de trabajo, estudiantes, otros intelectuales, etc. En definitiva, se construyeron a partir de un proceso no exclusivamente individual.

Por otro lado, el catastro de la producción de Vasconi y del conjunto de materiales del CESO da cuenta de las redes intelectuales en que se movió, como también de diversas actividades culturales y su búsqueda de intervención política. Las redes internacionales son notorias desde 1968,

tanto en la participación en eventos de tipo internacional como en publicaciones en otros países (Vasconi, 1968, 1969). Tenemos certeza de que en 1969 fue profesor visitante en la Universidad Central de Venezuela, asistió al IX Congreso Latinoamericano de Sociología en México y, posteriormente, a la Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), además de las reuniones del Grupo de Desarrollo Cultural de esa entidad en octubre de 1971 (Buenos Aires) y en noviembre de 1972 (México). Ese mismo año participó en el XXIII Congreso Internacional de Sociología realizado en Caracas.

En cuanto a sus publicaciones, hemos podido rastrear que artículos suyos comenzaron a circular fuera de Chile desde 1968: en la *Revista de Sociología Mexicana* (1968 y 1969), en las revistas cubanas *Pensamiento Crítico* (1970) y *Referencias* (1971), en la *Revista de Ciencias de la Educación* de Argentina (mayo de 1973), en los *Cuadernos de Educación* de Caracas (julio-agosto de 1973) y en los *Cuadernillos Marxistas* de la editorial bogotana La Pulga (1973). Asimismo, capítulos de libros aparecieron en iniciativas del Instituto de Estudios Peruanos (agosto de 1969), la UNAM (noviembre de 1970) y la editorial mexicana Siglo XXI (1970). También le publicaron libros en la Universidad Central de Venezuela (1969 y 1970) y en la editorial IDEAS (La Paz) en 1972.

En Chile, su producción se vinculó principalmente a la órbita de publicaciones del CESO, ya sea como Documentos de trabajo internos, textos en los *Boletines del CESO*, *Cuadernos del CESO* y la revista *Sociedad y Desarrollo*, incluyendo además artículos aparecidos en las revistas *Panorama Económico* y la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* de FLACSO. Asimismo, integró el comité editorial de esta última y de *Sociedad y Desarrollo*.

Debemos mencionar, por ahora, que no hemos registrado publicaciones de Vasconi durante 1973, salvo las reediciones argentinas, venezolanas y colombianas de su famoso artículo “Contra la escuela”, original del año anterior.

Al interior del CESO, Vasconi ejerció como investigador asociado y luego como jefe de su Departamento Docente, e impartió Análisis Socioló-

gico en la Escuela de Economía y de Metodología en el curso de posgrado del Instituto de Economía de la Universidad de Chile. En estos cargos tuvo que coordinar reuniones específicas de discusión sobre métodos y técnicas de la investigación en ciencias sociales, que suscitaron profundos debates en el centro. En 1970 fue parte, junto a José Bengoa, de una de las tres duplas de profesores a cargo de la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales y de Sociología Sistémica junto a Ruy Mauro Marini, ambas de la Escuela de Economía de la Universidad de Chile.

Durante ese año se conformaron equipos de investigación, quedando Vasconi como jefe del área “Ideología y Cultura” del centro. A este se integraron jóvenes investigadores como los sociólogos Guillermo Labarca, Antonio Sánchez García, el cientista político Marco Aurelio García de Almeyda (que también ingresa al MIR), la historiadora Fanny Contreras Viveros y los filósofos José Bengoa y Raquel Salinas, quienes se identificaban con perspectivas teóricas del marxismo crítico (por ejemplo, las de Lukács, la Escuela de Frankfurt o Althusser).

TEMPRANAS CRÍTICAS AL DESARROLLISMO BAJO LENGUAJE CEPALINO

La llegada de Vasconi al CESO se debió principalmente al interés de Eduardo Hamuy, su director, por las temáticas que el sociólogo argentino venía trabajando. En su primera publicación, aparecida en el número inaugural del *Boletín del Centro de Estudios Socioeconómicos* (octubre, 1967), los comentarios respecto al desarrollismo ya se acompañaban de referencias a textos de Cardoso, Faletto, Quijano, Weffort, Marx, Engels y Bourdieu.

La madurez de sus reflexiones sobre educación y desarrollo, entre 1966 y 1967, se expresó en el libro *Educación y cambio social*, publicado a fines de 1967 en los *Cuadernos del CESO* –aunque el autor fecha una nota previa en julio de 1968–. El volumen representa un tratamiento más profundo en la temática y da cuenta de un acabado conocimiento de la producción exis-

tente, principalmente aquella escrita en lengua inglesa y de investigadores vinculados a la UNESCO. Allí, se destacan mediciones en porcentajes de analfabetos, niveles educativos de la población, número de matrículas, etc., y la injerencia de estas cifras con el grado de desarrollo de los países (IPC y otras).

No obstante, Vasconi critica los trabajos de tipo “economicista”, los cuales reducen la educación a factores de crecimiento económico y rentabilidad. Al mismo tiempo, valora la recolección de datos empíricos que esos estudios contienen, los que podrían reinterpretarse dentro de un marco teórico y metodológico distinto. También se distancia de los aportes de tipo “sociologista” por corresponder a “modelos” teóricos elaborados a partir de experiencias históricas particulares, las que en absoluto concuerdan con las experiencias sufridas por los países latinoamericanos en su proceso de desarrollo (Vasconi, 1967c: 16).

A partir de estas críticas, el autor avanza sobre una propuesta alternativa para el estudio de la educación en una sociedad subdesarrollada, apoyándose en el método dialéctico de Marx, Engels y otros/as marxistas europeos como Gramsci y Sartre (Vasconi, 1967c: 27-36). Desde esta perspectiva, los procesos se explican a partir de un carácter esencialmente histórico. Esto recoge también el carácter crítico que Althusser le atribuía a la ciencia, a quien Vasconi comienza a citar a partir de sus artículos publicados en revistas cubanas (Vasconi, 1967c) y en versiones mimeografiadas que aparecen traducidas en Chile, incluyendo la versión de *Pour Marx* realizada por Marta Harnecker en 1967 (Vasconi, 1968). Junto a estas referencias, en *Educación y cambio social* se observa la influencia de los trabajos contemporáneos de Cardoso, Faletto y Quijano.

El libro deja claro que su objeto de estudio responde a lo que comúnmente se denominaba “superestructura”, la que ejercía una importante influencia en el curso de los hechos históricos y no representaba un simple “epifenómeno de lo estructural”. Por el contrario, poseía una autonomía relativa que requería ser estudiada por su relevancia y mediación en la cons-

titución de la singularidad del hecho histórico. La intención de Vasconi fue: “conservando la determinación de las superestructuras por las condiciones reales y materiales de su aparición, no operar una reducción simplista que hiciera explicable todas las características superestructurales por aquellas que son propias de la infraestructura económica; sino explicar su ‘relativa eficacia’ en relación a los procesos sociales globales” (1967c: 29).

En este sentido, la educación se entiende como resultado de las praxis de actores sociales, de la transmisión cultural, la información y los aprendizajes, con lo cual evita referirse a ella en abstracto, en general, en toda sociedad posible. Los análisis debían ceñirse a procesos educacionales observables en situaciones históricas concretas, donde aparecen formas de institucionalización que consolidan un sistema educativo en estrecho vínculo con el Estado. Esto evidencia su función de control social; sin embargo, para Vasconi esta afirmación es insuficiente, pues no explica el andamiaje del sistema educativo y sus consecuencias, cuyos principales valores transmitidos son los de la clase dominante, los cuales son compartidos por una gran parte de la sociedad que no necesariamente pertenece a esa clase. Siguiendo ahora a Pierre Bourdieu, esta transmisión no se refiere exclusivamente a determinados contenidos culturales, sino que los estudiantes incorporan categorías y formas de pensar, itinerarios de pensamiento, esquemas intelectuales y lingüísticos (Vasconi, 1967c: 32-33).

En la sociedad capitalista el sistema educativo también responde a exigencias derivadas de la necesidad de capacitar técnicamente a personas para ejercer roles en el funcionamiento social. De esta forma, especializar a individuos puede provocar la ruptura de la unidad cultural promovida por la clase dominante, cuestión que Vasconi y Reca (1971) consideran que ha ocurrido en las universidades chilenas. Estas exigencias podrían hacer necesaria la incorporación al sistema educativo de sujetos provenientes de grupos sociales distintos a la élite, lo que potencia el conflicto social en su interior e incluso favorece el desarrollo de ideologías críticas al sistema.

En *Educación y cambio social* el autor propone un marco de estudio del papel de la educación en un proceso de desarrollo amplio, el que debiese contemplar las características del grupo dominante que instauró el sistema (posición de poder, intereses, ideologías, etc.) y sus resultados en la organización y funcionamiento de la educación; las nuevas exigencias del modelo productivo; el crecimiento del sistema mismo y sus cambios, como también las características y variaciones en la demanda planteada por diferentes grupos sociales.

Todo lo anterior conduce a un replanteamiento de los análisis sobre las relaciones entre educación y cambio social en países subdesarrollados, los cuales tradicionalmente habían caracterizado a la educación como “atrasada” debido al alto porcentaje de analfabetos, los bajos niveles de escolaridad, la estrechez de la pirámide educativa, entre otros factores. Para Vasconi, la explicación no pasa por dicha calificación, sino por tener “en cuenta la relación fundamental de dependencia con respecto a los países ‘centrales’ o desarrollados, cuyas características socioculturales se adoptan, en la medida en que ellas enmarcan, valórica e ideológicamente, una relación sustentada en una ‘división internacional del trabajo’” (1967c: 36). Siguiendo a Frank, considera que los sistemas educativos de las sociedades subdesarrolladas prolongan, a nivel de superestructura, la dependencia estructural. Esto no significa que todos los aspectos de los procesos educativos se vinculen con esa relación básica de dependencia, sino que esta constituye su marco general, sin determinar en forma simple y directa cada fenómeno o proceso singular.

Unos años más tarde, Vasconi (1972) consideraría que *Educación y cambio social* aún presentaba un fuerte sabor “cepalino”, visible en el énfasis puesto en el crecimiento y cambio en la matrícula y la evolución de la situación educativa en los diferentes países. Aquí planteamos que este texto marca la maduración de las posiciones críticas al interior del mismo desarrollismo, y expresa la recepción de los primeros aportes de la teoría de la dependencia. Al mismo tiempo, da cuenta de una lectura de los textos de Marx y de los trabajos iniciales de Bourdieu. Esta recepción permitió

evaluar que los cambios en la educación (ampliación de la matrícula, alfabetización, educación de adultos y desarrollo de la comunidad) parecen llevar a resultados ambiguos. Si bien logran incorporar a sectores antes excluidos, lo que abre la posibilidad de inserción de nuevos valores, posicionamientos, etc., también permite la difusión de valores hegemónicos hacia grupos que antes apenas los recibían.

Por el contrario, para Vasconi experiencias como la del proceso cubano ofrecían una pauta de desarrollo cualitativamente distinta, pues allí los servicios educativos habían sido utilizados consciente y planificadamente como un medio de transformación social, es decir, como un instrumento de construcción de la futura sociedad comunista. En esto destaca la campaña masiva de alfabetización, la expansión de la enseñanza técnica —especialmente la agropecuaria— y la modificación de las orientaciones de la enseñanza superior. Estos cambios, de mayor celeridad y efectividad que los programas de modernización de otros países, llevan a plantear que en Cuba existirían rasgos no de una reforma, sino de una auténtica revolución educacional. Esta abarcaría la programación educacional y los contenidos de la educación, concretándose en la conjunción de actividades manuales e intelectuales en búsqueda de un ciudadano superior, plenamente constituido y libre de enajenación.

LA ADSCRIPCIÓN FUERTE A LA TEORÍA DE LA DEPENDENCIA: 1968-1969

En octubre de 1968 apareció el artículo “Cultura, ideología, dependencia y alienación”, publicado tanto en el *Boletín del CESO* como en la *Revista Mexicana de Sociología*, y al año siguiente fue incluido también como capítulo en una recopilación realizada en Lima. En este texto el dependentismo se hizo notorio, representando al mismo tiempo una contribución hacia esa teoría en proceso de construcción. Allí, Vasconi ofrece una explicación de los procesos ideológicos en cuanto a la relación de dependencia propia

de los países latinoamericanos. A diferencia de la tradición marxista que entendía la ideología como falsa conciencia, sigue a Althusser y la define como un sistema de representaciones que posibilita la dominación y, a la vez, permite que los capitalistas se reconozcan como clase dominante y que actúen como tal (Vasconi, 1968: 822). En este sentido, la ideología cumple una función práctico-social más importante que la función teórica, lo que permite superar las miradas lineales sobre las expresiones culturales de la clase dominante local. Estas no deben evaluarse como correctas o incorrectas, sino comprenderse en su conformación “como parte de la actividad de dominación que ejercen” (Vasconi, 1968: 826). Para ello, se debe considerar la interdependencia entre los países dependientes y sus centros.

Otro texto representativo de este periodo es “Dependencia y superestructura”, fechado en septiembre de 1969 y publicado a fines de ese año en la *Revista de Sociología Mexicana* y en noviembre de 1970 en la importante revista cubana *Pensamiento Crítico*. Posteriormente, en 1971, se incluyó como primer capítulo del trabajo de *Cuadernos del CESO* número 14, elaborado junto a Inés Reza en *Modernización y crisis en la Universidad de Chile*. Allí se reafirma que para lograr “una interpretación científica del desarrollo latinoamericano y del papel de las ideologías en ese desarrollo requiere del concepto ‘dependencia’ como categoría explicativa básica” (1969: 796).

Esto permitiría superar las paradojas señaladas por Medina Echavarría (1967), donde la categoría de dependencia aporta un reenfoque global del proceso de desarrollo en la región. Así, es posible comprender la racionalidad intrínseca de los factores que se denominaban “externos” e “internos”, los que ahora son considerados simultáneamente en el interior del modo de producción dependiente (1969: 805). Los procesos que operan en estas estructuras dependientes son producto de la formación, expansión y consolidación del sistema capitalista. Es decir, siguiendo a Theotônio dos Santos (1968), el modo de producción capitalista dependiente dará nacimiento a formaciones sociales específicas, derivadas del desarrollo del sistema capitalista internacional y de las características del centro dominante, como también de las condiciones internas particulares.

Este punto es crucial, pues Vasconi rechaza la idea un “imperialismo cultural” para referirse a los aspectos ideológicos de las clases dominantes locales. La dependencia no se reduce a una invasión ideológica a través de los medios masivos de difusión –lo que en todo caso podría ocurrir–, ya que esas ideologías tienen un sentido y funciones específicos en el orden interno, imposibles de explicar únicamente por lo externo (1969: 805). Para ello introduce el concepto de “dependencia superestructural”, con el cual trasciende la idea de una determinación causal entre una infraestructura económica y una superestructura jurídico-político-institucional e ideológica. En este marco, la “superestructura posee –y ello debe mostrarse en el curso de la investigación histórica– una legalidad y una eficacia propias” (1969: 806). Así, en el modo de producción capitalista dependiente, la superestructura presenta los rasgos generales de todo modo de producción capitalista, pero incorpora también aspectos singulares derivados de su condición dependiente.

La centralidad atribuida a la dependencia es, en gran medida, deudora de los trabajos del sociólogo peruano Aníbal Quijano (1968), en particular en lo relativo a la conformación y expansión de una nueva cultura dependiente en las formaciones capitalistas latinoamericanas. “A partir de este momento, la legalidad de este modo de producción capitalista dependiente ha de expresar aquella matriz de relaciones fundamentales, pero también y simultáneamente su propia dinámica interna, que aparecen ya indisolublemente unidas” (Vasconi, 1969: 812). En resumen, la ideología de los sectores dominantes en los países periféricos no es un simple reflejo de la adopción de ideologías de los países del centro, sino que adquiere rasgos específicos en tanto expresión de una clase situada en un país dependiente.

Este enfoque se complementa con la reafirmación de la lectura althusseriana de la ideología como sistema de representaciones, no como algo que esté “en la cabeza” o como un simple epifenómeno. La ideología se integra objetivamente a la estructura social cumpliendo una función definida, por lo cual es analizable dentro de esa estructura. En una sociedad de

clases, asegura la dominación de una clase sobre las otras, haciendo a los explotados aceptar esa dominación y, al mismo tiempo, a los dominadores asumir dicha dominación como lazo de cohesión social para comportarse como tal. La recepción de Althusser comienza a estar más presente, pues en “Dependencia y superestructura” ya se tiene en cuenta el conocimiento de *La revolución teórica de Marx* (1967), *Polémica sobre marxismo y humanismo* (1968) y *Para leer El Capital* (1968), todos traducidos por Harnecker para Siglo XXI, junto a algunas versiones cubanas (*Leer El Capital parte II*, 1967) y argentinas (*La filosofía como arma de la revolución*, 1968).

“Dependencia y superestructura” culmina con notas para un programa de trabajo en las que se reafirma la necesidad de estudiar la estructura social y sus formaciones superestructurales en los países latinoamericanos dentro de una estructura mayor dependiente. Esto no implica un predominio de lo exterior por sobre lo interior, pero su eficacia radica también en que las estructuras internas resultan perfectamente compatibles con tales ideologías; “es en lo interno definido como estructura dependiente que debemos buscar la explicación de la eficacia de las acciones ideológicas ‘externas’” (1969: 806). De este modo, las clases dominantes han desarrollado históricamente sus ideologías en consonancia con su posición hegemónica en el sistema interno y subordinada en el sistema mayor de dominación internacional. “En cualquier momento de la historia de estos países, las ideologías dominantes reflejarán esta doble situación: el sistema de dominación interno –y la particular posición dentro de él de la clase dominante– y el sistema de interdependencia y dominación internacional” (1969: 814).

Finalmente, un factor que Vasconi también tomará en cuenta al acoger las propuestas dependentistas es lo relativo a las ideologías nacionalistas que promueven procesos de industrialización como forma de independencia nacional y desarrollo. En la práctica, sin embargo, esa industrialización se realiza cada vez más mediante inversiones extranjeras directas (Vasconi y Lessa, 1969). Durante 1971 esta hebra fue continuada en un proyecto para el estudio del peronismo como “ideología” nacionalista, tal como quedó

registrado en las crónicas de actividades del CESO aparecidas en la revista *Sociedad y Desarrollo* (enero-marzo de 1972).

CONTRA LA ESCUELA: DEBATE AL INTERIOR DEL MARXISMO

A fines de los sesenta era un diagnóstico común el de la existencia de una crisis en los sistemas educativos. En América Latina, la desconfianza en los proyectos de modernización fortaleció la tesis de educación popular de Paulo Freire y amplificó llamados como los de Iván Illich a terminar con las escuelas (Matamoros y Neut, 2022). En paralelo, las protestas estudiantiles de mayo de 1968 trasladaron la crisis hasta el centro de las discusiones de la izquierda europea.

En marzo y abril de 1970, en las Escuelas de Psicología, Sociología y Economía de la Universidad de Chile se inició un movimiento para crear la Facultad de Ciencias Sociales. Estuvo liderado por estudiantes y profesores vinculados al MIR y el PS, especialmente los del CESO. Según Carlos Huneeus, Tomás Vasconi se encontraba entre ellos, quienes “expresaron que esta facultad debía tener una determinada ideología y que esta no podía ser otra que el marxismo” (1973: 363). El conflicto terminó en 1972 con la Escuela de Economía dividida en dos, las que pasaron a ubicarse en sedes distintas. En una se desarrollaba economía capitalista y en la otra marxista. Unos meses después, en septiembre, se produjo el triunfo de Allende, recordado por Vasconi como un cambio importante en el contexto de producción intelectual, pues en el CESO “casi no contábamos con tiempo para escribir. Discutíamos mucho, sí; nos acostumbramos a hacer una reunión por semana para analizar la coyuntura semanal” (Vasconi, 1981: 263). Pero esto pronto resultó insuficiente, pues la coyuntura “cambiaba cada dos días, y después cada día, y después mañana y noche”.

Lo anterior se manifestó en la productividad alcanzada por el equipo de Ideología y Cultura en el CESO. Desde 1970, sus integrantes comenzaron a realizar proyectos de investigación como el de José Bengoa sobre “Lu-

cha de clases y conciencia de clase en Puerto Montt”, o el de Raquel Salinas titulado “Obstáculos en el proceso de democratización de la Educación”. Proyectos dirigidos por Vasconi, aunque los informes de investigación eran discutidos por todo el equipo. A partir de estos trabajos aparecieron reseñas de libros, artículos y traducciones por los distintos miembros del área, quienes también realizaron actividades de extensión durante 1972. Por ejemplo, Labarca y Sergio Muñoz estuvieron a cargo del curso sobre Realidad nacional para el CPEIP. Especialmente productiva fue la labor de Guillermo Labarca, quien participó en el X Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) desarrollado en Santiago entre agosto y septiembre de 1972, además de publicar documentos internos en el CESO, textos en la *Revista Mexicana de Sociología* y en *Marxismo y revolución* (revista intelectual vinculada al MIR).

La aparición de la revista *Sociedad y Desarrollo* en 1972 representó una fase de consolidación del CESO. Su carácter trimestral permitía dar mayor respuesta a la rapidez de los cambios. La extensión de los artículos –más breves que los monográficos *Cuadernos del CESO*– facilitaba lecturas y debates más expeditos, reforzados por un tiraje mucho mayor al del restringido *Boletín del CESO* (1967-1968). Por otro lado, la revista permitió reunir a intelectuales que se encontraban en el extranjero pero vinculados al centro, consolidándose como una publicación de alto nivel. Además de los créditos locales, en los tres números de *Sociedad y Desarrollo* publicaron Samir Amin, Ernesto Laclau, Michael Löwy, Pablo González Casanova, Paul Sweezy y Carlos Tablada, entre otros. La revisión de sus páginas da cuenta de la producción del área Ideología y Cultura durante la UP.

En el primer número de la revista, de inicios de 1972, apareció “El desarrollo de las ideologías dominantes en América Latina. Perspectivas teóricas y metodológicas”, artículo de Vasconi y Marco Aurelio García. El texto vuelve a criticar la tesis que considera a las ideologías latinoamericanas como “importadas”, simples productos de un imperialismo cultural que, según un sector de la izquierda, explicaría nuestro “atraso”. Por el con-

trario, los autores sostenían que un análisis marxista debiese vincular “la formación de una superestructura ideológica con los intereses objetivos de la clase dominante y con las características asumidas por la lucha de clases” (Vasconi y García, 1972: 99). Desde allí es que se pone el acento en el análisis del Estado, recogiendo las discusiones de Poulantzas en *Clases sociales y poder político en el Estado Capitalista* (1969), como también de lo planteado por Althusser en la versión francesa del contemporáneo y famoso artículo “*Idéologie et appareils idéologiques d’Etat*” de junio de 1970.

Se le reconoce al Estado un rol más allá de lo represivo y lo económico, una función que requiere de ciertos “aparatos ideológicos” entre los cuales la escuela, por ejemplo, ocupa un lugar central para las formaciones capitalistas maduras, por su papel en la reproducción de la ideología dominante (Althusser, 1971: 101). Al articular la propuesta althusseriana con la noción de campo intelectual de Bourdieu, Vasconi y García (1972) entienden que esa ideología dominante constituye un campo de fuerzas donde se atraen o distribuyen las diferentes expresiones ideológicas, y que mantiene “la cohesión de la totalidad articulada de la formación social y posibilitar así su reproducción en el tiempo” (Vasconi y García, 1972: 101).

En esta conjunción se manifiesta el carácter no determinista de la concepción de aparato ideológico, pues se considera que “en cada período por los que pasaron nuestras formaciones sociales surgieron dentro del campo ideológico dominante, ideologías que cuestionaban el sistema de dominación” (113). Así, le asignan a las clases dominadas una posibilidad de resistencia, aun cuando sus ideologías no hayan logrado traspasar los límites del campo ideológico dominante. En este sentido, su estudio era concebido con una profunda implicación política, como forma de lucha ideológica.

Fue en el segundo número de *Sociedad y Desarrollo* (abril-junio de 1972) donde se publicó por primera vez la obra más conocida de Vasconi, y la que más representa su proceso de radicalización: “Contra la escuela (Borradores para una crítica marxista de la educación)”. Desde el año siguiente, este artículo apareció en ediciones de distintos países latinoamericanos. Su

publicación se dio en momentos donde Vasconi integró la lista de candidatos del MIR al consejo normativo superior de la Universidad de Chile, junto a Antonio Sánchez García y Ruy Mauro Marini. Sin embargo, las elecciones realizadas el 27 de abril de 1972 no representaron buenos resultados para el MIR, cuyo candidato a rector solo logró el 3,6% de los votos.

En “Contra la escuela”, Vasconi se posiciona explícitamente “desde el punto de vista de la crítica marxista”, en búsqueda de una auténtica ciencia de los procesos educativos. En este sentido, es claramente deudor de los planteamientos de las obras althusserianas de los sesenta; no obstante, esa recepción es bastante heterodoxa, pues el texto también dialoga con otras teorías que en ese momento germinaban en Europa, como el llamado reproductivismo pedagógico de Bourdieu y Jean-Claude Passeron, las tesis del grupo izquierdista italiano *Il Manifesto* y el reciente libro de Christian Baudelot y Roger Establet, *L'école capitaliste en France* (1971)². En esta línea, proponía un replanteamiento “que inicie una ‘ruptura’ con la dominación ideológica burguesa en esta esfera” (Vasconi, 1972: 10).

El artículo de Vasconi, y su gran difusión durante los años siguientes, ha llevado a caracterizarlo de diversas formas. Para Suasnábar e Isola (2011), representó una cabal formulación latinoamericana del reproductivismo educativo, aunque también daría cuenta de un marxismo althusseriano bastante radical. En una línea similar, Puiggrós (2015) lo ha definido como un ejemplo del althusserianismo pedagógico (Cabaluz, 2021). Consideramos que ambas caracterizaciones son complementarias, pero insuficientes, pues en “Contra la escuela” es notoria la influencia de Althusser y de autores como Bourdieu y Passeron (1967, 1970), pero también del trabajo de Baudelot y Establet (1971) y de Jacques Rancière (1970), autores que

2 *L'école capitaliste en France* (1971) fue rápidamente conocido por estos autores, lo que se reflejó en la presencia de sus ideas en el texto de Vasconi (1972), en una reseña del libro realizada por Inés Reca (1972) y en la traducción de Labarca de un artículo crítico realizada por Marie Noëlle Thibault (1972).

habían sido parte del círculo más cercano a Althusser, pero que desde 1969 presentaban críticas a sus planteamientos. Algunas fueron asumidas por el propio filósofo. Al mismo tiempo, el artículo de Vasconi da cuenta de la recepción de los planteamientos educacionales de otros sectores marxistas, como el grupo *Il Manifesto*, especialmente las tesis de Rossana Rossanda (1971)³. También de diversos trabajos aparecidos en revistas de la izquierda francesa sobre temáticas educativas, o lecturas del marxismo europeo sobre la revolución cultural china (Vasconi, 1972: 14).

Fueron Vasconi y Guillermo Labarca quienes profundizaron con más fuerzas estas temáticas bajo la noción althusseriana de “Aparato ideológico de Estado”. No se trató, sin embargo, de una adscripción canónica a la obra de Althusser, ya que investigadores como Vasconi, Reca y Labarca estaban al tanto de las polémicas suscitadas en la filosofía francesa. Prueba de ello son las referencias a Rancière, Baudelot y Establet que aparecen en “Contra la escuela”, donde se recoge de estos autores una mirada menos determinista de los aparatos ideológicos, en sintonía con los planteamientos gramscianos sobre las disputas por la hegemonía.

De allí que, si bien el texto afirma con fuerza que en la sociedad capitalista “la Escuela es un instrumento de dominación de la burguesía” (1972: 25), resultado “de las demandas ‘objetivas’ –y por ende de los intereses del capital– [...], pero también de las luchas populares por su incorporación a ella” (20), también recoge la autocrítica que estaban llevando a cabo los grupos althusserianos respecto a no haber destacado previamente la importancia de la lucha de clases. Siguiendo a Baudelot y Establet, Vasconi afirma que la hegemonía burguesa en la escuela es resultado de su triunfo en la lucha de clases, pero sigue siendo un “lugar de múltiples contradicciones” (1972: 19).

3 Rossanda estuvo en Chile en octubre de 1971, donde participó en un seminario sobre transición al socialismo organizado por el Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN) y el CESO.

Los aspectos más pesimistas del texto se reflejan cuando niega la posibilidad de reformar la escuela capitalista en una sociedad socialista, cuyos docentes “operan como agentes ideológicos de la burguesía” (Vasconi, 1972: 25). No obstante, si lo anterior acerca a Vasconi a las teorías reproductivistas y a las tesis más ortodoxas de Althusser, para el sociólogo argentino la alternativa no era el abandono de la escuela como tal, en la línea de la crítica que hace Illich en *La sociedad desescolarizada* (1971), sino más bien un periodo donde “la destrucción de las relaciones sociales de producción capitalista –y consecuentemente la superación de la división social del trabajo de la sociedad burguesa– supone la destrucción de su aparato de reproducción, la Escuela, y el tránsito hacia formas orgánicas superiores de formación y capacitación” (Vasconi, 1972: 21).

Sin duda que Vasconi está pensando en el Chile de la transición al socialismo, del proyecto de Escuela Nacional Unificada del gobierno de Allende y de las iniciativas de participación de las organizaciones populares en el ámbito escolar (Matamoros y Neut, 2022). Pero también se hace parte de las tesis del grupo *Il Manifesto*, que consideran que las protestas estudiantiles y obreras de mayo de 1968 en Francia provocaron que la escuela como “‘mecanismo integrador’ se deshizo en pedazos y la Escuela apareció visiblemente como centro de contradicciones” (Vasconi, 1972: 20). Así, el análisis pesimista que señalaba que la educación es una herramienta para imponer la ideología dominante, al mismo tiempo la reconoce como espacio privilegiado de lucha ideológica, lugar de expresión de las contradicciones de clase.

Por lo anterior, la transformación revolucionaria de la educación implicaba, por un lado, profundizar y concluir las reformas democrático-burguesas y de liberación nacional que las burguesías locales ya no estaban dispuestas a realizar; y, por otro, liquidar las estructuras de la escuela capitalista dependiente e instaurar nuevas normas de educación. Este planteamiento iba en estricta sintonía con la estrategia política del MIR en su declaración de principios, donde las tareas revolucionarias implicaban una estrategia de revolución permanente y no etapista.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, el texto más conocido de Vasconi se inscribe dentro de los debates de la izquierda de fines de los sesenta e inicios de los setenta, periodo en el cual el marxismo volvió a transformarse en una “teoría” importante gracias a los aportes del “marxismo occidental” y a la publicación de escritos hasta entonces inéditos de Marx. La teoría de la dependencia, la obra de Althusser, la aparición en español de libros como *Historia y conciencia de clase* de Lukács y de diversos trabajos de Gramsci, entre otros (Cárdenas y Lana, 2022), revitalizaron la escena de la izquierda chilena con un marxismo crítico y revolucionario. La figuración pública de Althusser fue decisiva para que nuevas corrientes marxistas fueran acogidas en Chile, lo que se vio potenciado por el hecho de que, dentro del grupo de jóvenes latinoamericanos que habían estudiado con el filósofo francés, se encontraba Marta Harnecker y Cristina Hurtado, quienes luego se integraron al CESO.

La obra althusseriana continuó extendiéndose a inicios de los setenta, especialmente cuando, en junio de 1970, la revista parisina *La Pensée* publicó “Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)”, donde se asigna un rol primordial a la escuela. Este texto se difundió rápidamente en los círculos académicos de la intelectualidad de izquierda chilena, en especial la del ámbito educativo. No sorprende, entonces, que en 1971 y 1972 aparecieran dos traducciones chilenas de este artículo, hoy casi olvidadas. La primera fue publicada en un fascículo sobre “psicología social” de la Universidad Católica de Valparaíso, a cargo del filósofo y traductor viñamarino Óscar Molina Sierralta. La segunda, más relacionada aún con las temáticas educacionales, apareció en la *Revista de Educación*, publicación del ministerio del ramo, a cargo del poeta y traductor Waldo Rojas. Esta última versión le otorgó mayor alcance, pues, pese a los serios problemas de continuidad que tuvo esa revista durante el gobierno de Allende, permitió que textos como los de Althusser llegaran a miles de profesores de todo el país.

Es en este diálogo donde se inserta “Contra la escuela”, fruto de una discusión al interior del marxismo, especialmente europeo, así como con los planteamientos del reproductivismo educativo y la teoría de la dependencia. Si bien esta última tuvo un marcado origen latinoamericano, en la producción de Vasconi no se establecen diálogos o críticas a las tesis más rupturistas sobre la escuela que circulaban en el continente, como las de Paulo Freire (1970) o Iván Illich (1971). Tampoco con trabajos como los de Bogdan Suchodolski (1966) o Mario Manacorda (1969), representantes de la izquierda pedagógica tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1971). Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación). En R., Zúñiga (Ed.), *Psicología Social 11. La influencia social masiva* (pp. 75-134). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ALTHUSSER, L. (1972). (Notas para una investigación. Ideología y aparatos ideológicos de Estado). *Revista de Educación*, n°41 (pp. 61-66), n°42, (pp. 75-78) y n°43/44/45/46 (pp. 144-152).
- BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. (1971). *L' école capitaliste en France*. Máspero.
- BLOOM, B. (1969). Taxonomía de objetivos educacionales (el dominio afectivo). *Revista de Educación*, n°13(pp. 2-8).
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1967). Los estudiantes y la cultura, Barcelona, Nueva Colección Labor, 1967 [original francés de 1964].
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. Les éditions Minuit.
- BRUNNER, J.J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. FLACSO.
- CABALUZ, F. Y AREYUNA, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista colombiana de educación*, n.80 (pp.291-312).
- CABALUZ, F. (2021). “Marxismo y educación en el período de la Unidad Popular. El ‘althusserianismo pedagógico’ en la obra de Tomas Vasconi y Marta Harnecker”, Ponencia presentada en las Jornadas “Procesos y conflictos educativos durante la Unidad Popular (1970-1973)”, Universidad de Santiago de Chile, 25 de junio. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=F14kLlQQ2o0>

- CÁRDENAS, J.C. Y LANA, R. (2022). (EDITORES). *El giro dependentista latinoamericano. Los orígenes de la teoría marxista de la Dependencia*. Ariadna editores.
- DARNTON, R. (2010). *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa J. (comp.), *Escuela, poder y subjetividad*. Editorial La Piqueta.
- DIP, N. (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Prohistoria.
- DOS SANTOS, T. (1968). *El nuevo carácter de la dependencia*. CESO.
- FREIRÉ, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- GRASSAU, E. Y ORELLANA, E. (1959). *Desarrollo de la educación chilena desde 1940*. Universidad de Chile. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, sección estadística.
- HAMUY, E. (1960). *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Editorial Universitaria.
- HAMUY, E. (1961). *El problema educacional del pueblo de Chile*. Editorial Del Pacífico.
- HUNEEUS, C. (1973). *La reforma en la Universidad de Chile*. Corporación de Promoción Universitaria.
- ILLICH, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- LOZOYA, I. (2020). *Intelectuales y revolución. Científicos sociales latinoamericanos en el MIR chileno (1965-1973)*. Ariadna ediciones.
- MANACORDA, M. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau.
- MATAMOROS, C. (2025). La vocación internacionalista del magisterio

- comunista chileno: 1953-1970. En V. Bravo y C. Pérez, *Trayectoria histórica de la izquierda chilena, 1890-2011*. Fondo de Cultura Económica.
- MATAMOROS, C. Y NEUT, S. (2022) (COORDINADORES). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Vol. I*. Editorial Sole.
- MEDINA E., J. (1967). *Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina*. Siglo XXI-ILPES.
- MUNIZAGA, R. (1953). *El Estado y la educación*. Imprenta Universitaria.
- NEUT, S. Y MATAMOROS, C. (2024). ¿Unificación e integración? La educación secundaria durante los gobiernos de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular (Chile, 1964-1973). *Anuario De Historia De La Educación*, 25(2) (pp. 101-122).
- PÉREZ, C. Y SILVA, C. (2013). Educación y proyectos desarrollistas: Discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960- 1970. *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, (1), 87-111.
- PETRA, A. (2017). *Intelectuales y cultura comunista*. Fondo de Cultura Económica.
- PUIGGRÓS, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Editorial Colihue.
- QUIJANO, A. (1968). *Dependencia, cambio social y urbanización en América Latina*. CEPAL.
- RANCIÈRE, J. (1970). Sobre la teoría de la ideología (La política de Althusser). En Varios autores, *Lectura de Althusser*. Galerna.
- RECA, I. C. Y VASCONI, T. A. (1966). *El analfabetismo como fenómeno estructural y las perspectivas de una campaña nacional de alfabetización*, Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto de Sociología de la Educación, [mimeografiado].

- RECA, I. (1972). Reseña a *L' école capitaliste en France*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, n°4, diciembre (pp. 317-318).
- ROSSANDA, R. (1971). Thésés sur l'enseignement. En Rossanda, R., *Il Manifesto. Analyses et Thésés de la Nouvelle Extrême Gauche Italienne*. Editions du Seuil.
- SALAS, I. Y SAAVEDRA, E. (1962). *La educación en una comuna de Santiago. Comuna de San Miguel*. Editorial Universitaria.
- SANHUEZA, J. Y REYES, R. (2025). Repertorios e imaginarios. La construcción de la agencia política del profesorado chileno en la huelga de 1968. *Revueltas*. n°11.
- SIGAL, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Ediciones PuntoSur.
- SOLARI, A. (1967). Educación y desarrollo de las élites. Sistema de enseñanza secundaria. En Lipset, S.M. y Solari, A. (Compiladores), *Élite y desarrollo en América Latina*. Paidós (pp. 351-383).
- SOLARI, A. (1971). Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, n°1/2, junio-diciembre.
- SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Manantial.
- SUASNÁBAR, C. E ISOLA, N. (2011). Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta. *Revista colombiana de educación*, n°61 (201-2019).
- SUCHODOLSKI, B. (1966). *Teoría marxista de la educación*. Editorial Grijalbo.
- TAPIA, A. (1965). *Sociología y educación*. Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

- TERÁN, O. (2013). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Siglo XXI editores.
- THIBAUT, M. N. (1972). Elementos para la crítica del reformismo en la escuela. *Sociedad y Desarrollo*, n°3, (pp. 235-240).
- TORRES, C. A. (1981). Materiales para la historia de la sociología de la educación en América Latina. En G. González y C.A. Torres (coordinadores), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Centro de Estudios Educativos (pp. 71-96).
- VASCONI, T. A. (1963). *La escuela como institución social: Sugestiones para el estudio de su estructura y funciones en la sociedad argentina*. Instituto de Sociología de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral.
- VASCONI, T. A. (1964). *Educación, estructura social y cambio*, Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias de la Educación.
- VASCONI, T. (1966). *Educación, integración nacional y marginalidad*. ILPES.
- VASCONI, T. A. (1967A). *Educación y cambio social en América Latina*. ILPES.
- VASCONI, T. A. (1967B). *Educación y subdesarrollo*. ILPES.
- VASCONI, T. A. (1967C). *Educación y cambio social*, Cuaderno n°8 CESO.
- VASCONI, T. A. (1968). Cultura, ideología, dependencia y alienación. *Revista Mexicana de Sociología, México*, 4, oct-dic, (pp. 819-837).
- VASCONI, T. A. (1969). Dependencia y superestructura (nota para un programa de trabajo). *Revista Mexicana de Sociología*. vol. 31, n°4, (pp. 795-816).

- VASCONI, T. A. (1972). Contra la escuela (Borradores para una crítica marxista de la educación). *Sociedad y Desarrollo*, n°2, abril-junio (pp. 5-26).
- VASCONI, T. A. (1981). Etapas de un pensamiento. En G. González y C. A. Torres (coordinadores), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Centro de Estudios Educativos (pp. 260-269).
- VASCONI, T.A. Y RECA, I.C. (1965). *Materiales para el estudio de Población, Economía y Educación en la República Argentina*. Instituto de Sociología de la Educación.
- VASCONI, T.A. Y RECA, I.C. (1971). *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamérica*. Cuaderno n°14, CESO.
- VASCONI, T. A. Y GARCÍA, M.A. (1972). El desarrollo de las ideologías dominantes en América Latina. Perspectivas teóricas y metodológicas. *Sociedad y Desarrollo*, n°1, CESO, enero-marzo (pp. 97-114).
- VASCONI, T. A. Y LESSA, C. (1969). *Hacia una crítica de las interpretaciones del desarrollo latinoamericano*. Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) / Universidad Central de Venezuela (UCV).

SOBRE EL AUTOR

Christián Matamoros es profesor de Filosofía y doctor en Estudios Americanos. Profesor Adjunto en el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de investigación incluyen los estudios sobre organizaciones docentes, la historia de la educación, la historia del tiempo presente, la teoría crítica y la historia intelectual.