

IDEAS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Un balance
historiográfico

Nicolás Arata y
Myriam Southwell (comps.)

NICOLÁS ARATA es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la FLACSO. Es candidato a doctor por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (CINVESTAV), y docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en la Universidad Nacional de Río Negro y en la UNIPE. Ha publicado *Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común* (Mandioca) y *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, junto a Marcelo Mariño (NOVEDUC).

MYRIAM SOUTHWELL es profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET), docente en FLACSO y en la UNIPE. Fue presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Es autora de trabajos sobre historia, teoría y política educacional, entre ellos, de la presentación al volumen *Investigaciones pedagógicas*, de Saúl Taborda, editado en 2011 por UNIPE: Editorial Universitaria; y en 2012 compiló, junto a Antonio Romano, el volumen *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Ha ocupado diversos cargos ejecutivos en el área educativa, tanto en la gestión universitaria como en el ámbito gubernamental.

COLABORADORES:

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGOS
JORGE BRALICH
YEIMY CÁRDENAS PALERMO
SANDRA CARLI
JOSÉ GONÇALVES GONDRA
MARTHA CECILIA HERRERA
LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ
EUGENIA ROLDÁN VERA
ANTONIO ROMANO
JOSÉ CLÁUDIO SOOMA SILVA
MARÍA ALEJANDRA TABORDA CARO
PABLO TORO BLANCO

Ideas en la educación latinoamericana

Un balance historiográfico



**Libro
Universitario
Argentino**

Ideas en la educación latinoamericana

Un balance historiográfico

NICOLÁS ARATA Y MYRIAM SOUTHWELL
(COMPS.)

unipe: EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico / Myriam Southwell ...
[et.al.]; compilado por Myriam Southwell y Nicolás Arata - 1a ed. - Gonnet: UNIPE:
Editorial Universitaria, 2014.
208 p.; 24x16 cm. - (Ideas en la educación latinoamericana; 1)

ISBN 978-987-3805-02-8

1. Historiografía. I. Southwell, Myriam. II. Southwell, Myriam, comp. III. Arata, Nicolás,
comp.
CDD 907.2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Juan Manuel Bordón, Ángela Gancedo, Diego Herrera, Julián Mónaco y Diego Rosenberg
Equipo editorial

Mariana Liceaga
Edición

edit•ar, Lucila Schonfeld
Maquetación y corrección

Verónica Targize
Diseño de cubierta

Estudio ZkySky
Diseño de colección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
Nicolás Arata y Myriam Southwell
(compiladores)

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2014
Camino Centenario N° 2565 (B1897AVA) - Gonnet
Provincia de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

1a. edición, diciembre de 2014

Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición, de 700 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2014
en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires.

ISBN 978-987-3805-02-8

Índice

PRESENTACIÓN

ITINERARIOS DE LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

Nicolás Arata y Myriam Southwell 9

REALIDADES Y POSIBILIDADES EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: UNA PERSPECTIVA MEXICANA

Eugenia Roldán Vera 45

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: APORTES PARA EL DEBATE

Lidia Mercedes Rodríguez 65

RASGOS COMUNES Y EXCEPCIONALIDADES: UNA TENSIÓN EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. UNA MIRADA DESDE CHILE

Pablo Toro Blanco 79

¿QUÉ ES LA «EDUCACIÓN LATINOAMERICANA»?

Jorge Bralich 93

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA EN EL ESCENARIO GLOBAL: COMUNIDADES INTERPRETATIVAS, HISTORIA DEL PRESENTE Y EXPERIENCIA INTELECTUAL

Sandra Carli 103

VISIONES DE AMÉRICA, EDUCACIÓN Y REFORMAS EDUCATIVAS: MATICES, ACUERDOS Y DIFERENCIAS

José Gonçalves Gandra y José Cláudio Sooma Silva 121

**LA (AUSENTE) HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
EN EL URUGUAY**

Antonio Romano 143

**LA HISTORIA DE LOS SABERES ESCOLARES:
NUEVAS MIRADAS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
EN AMÉRICA LATINA**

Alejandro Álvarez Gallego
y María Alejandra Taborda Caro 163

**INFANCIA Y SUBJETIVACIÓN EN AMÉRICA LATINA.
APUNTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Y LA CULTURA**

Martha Cecilia Herrera y Yeimy Cárdenas Palermo 181

**ANEXO. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN
AMÉRICA LATINA: PASADO, PRESENTE Y PORVENIR.
UN CUESTIONARIO**

..... 201

SOBRE LOS AUTORES 203

Presentación

NICOLÁS ARATA Y MYRIAM SOUTHWELL

Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI

LOS ESCRITOS AQUÍ REUNIDOS SON EL RESULTADO de una invitación realizada a doce historiadores de la educación de Brasil, Colombia, Chile, México, Uruguay y Argentina, a reflexionar sobre el presente de la producción historiográfica educativa en América Latina. La convocatoria a participar de esta publicación fue acompañada por un cuestionario donde los compiladores volcamos una serie de inquietudes sobre los problemas y desafíos que, a nuestro entender, enfrentan los estudios de historia de la educación en la actualidad.¹ Entre otros asuntos, las preguntas pretendían volver a colocar la mirada sobre un libro clásico –*Modelos educativos en la historia de América Latina*– para realizar un balance y repasar las lecciones que dejó la obra de Gregorio Weinberg; al mismo tiempo, nos interesaba evaluar en qué medida era viable elaborar una nueva versión de la historia educativa del continente e intercambiar ideas sobre cuáles podrían ser los recortes temáticos, espaciales y cronológicos más pertinentes; frente al «estallido temático» que caracteriza el actual momento historiográfico, el cuestionario proponía identificar los intereses y rasgos comunes que le otorgan consistencia y fisonomía al campo de estudio; retomando una inquietud docente, el temario buscaba, también, recoger las opiniones de los colegas sobre el vínculo entre la producción estrictamente científica, la historia de la educación y otras dimensiones de la vida educativa y cultural: la formación de maestros, la literatura de difusión, los formatos audiovisuales, indagando en los aspectos que debían tomarse en cuenta al momento de producir ese tipo de textos y materiales.

En respuesta, este libro ofrece un conjunto muy diverso de miradas que enfocan su atención en la historiografía educativa latinoamericana, con el propósito de identificar sus problemas, nudos y desafíos. Los autores iluminan con sus re-

1. En el anexo que se encuentra al final de este volumen se incorpora el cuestionario que está en la base de este trabajo.

flexiones diferentes aspectos y zonas de los interrogantes formulados: la noción de «América Latina» como lugar de enunciación; el tiempo educativo y los problemas que derivan de sus posibles periodizaciones; las ventajas y desventajas de las macronarrativas, la escritura de la historia, su relación con la política y las lecturas del presente, son algunos tópicos en torno a los que gravitan las ideas reunidas en este volumen.

En lugar de presentar cada uno de los artículos por separado, en esta introducción hemos optado por sintetizar estas respuestas y ponerlas a dialogar entre sí. Previamente, planteamos un par de claves de lectura para interpretar las tendencias que en las últimas décadas dejaron su huella en las producciones del campo de la historiografía educativa en Latinoamérica. Como sugiere el título de esta presentación, procuramos señalar los itinerarios que ha recorrido la producción historiográfica en los primeros años del presente siglo, haciendo referencia a algunos de los trabajos que a nosotros nos han resultado representativos entre los que se han producido sobre la historia de la educación. En esa misma línea, identificaremos tres dimensiones en las que ha tenido lugar una renovación tanto de los temas y objetos, como de las perspectivas y enfoques que configuran el campo historiográfico educativo en la actualidad. Finalmente, presentaremos tres problemas comunes formulados por los autores de estos ensayos, para pensar desde allí algunos de los desafíos que plantea la escritura de la historia de la educación en nuestro continente.

VITALIDAD Y PROLIFERACIÓN TEMÁTICA

Frente a la tarea de realizar un balance del área (tomando como referencia el tiempo transcurrido desde comienzos del siglo XXI), el primer aspecto que llama la atención es el crecimiento significativo del volumen de producciones del campo. Esta evolución puede «medirse» y objetivarse de diferentes formas: en el surgimiento y la consolidación de las sociedades científicas nacionales que nuclean a investigadores provenientes de distintas disciplinas, comprometidos con el estudio del pasado educativo en sus diferentes expresiones;² en la regularidad con que se realizan encuentros académicos nacionales e internacionales;³ en la oferta de espacios de formación, seminarios y cursos de grado y posgrado, y en la edición de revistas y publicaciones especializadas o de difusión, tanto nacionales⁴ como

2. En la actualidad existen seis sociedades científicas nacionales en América Latina dedicadas al estudio de la historia de la educación: la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SCHHE), establecida en 1992; la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), fundada en 1995; la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), creada en 1999; la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), establecida en 2004; la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, fundada en 2004, y la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE), creada en 2010. Una reconstrucción de la historia de la SBHE puede consultarse en SAVIANI *et al.* (2011).

3. Nos referimos particularmente a las jornadas nacionales que se realizan con periodicidad en México, Chile, Brasil y Argentina, y a los congresos iberoamericanos (CIELA) y luso-brasilero de Historia de la Educación (COLUBHE), del cual también participan investigadores de España y Portugal.

4. El *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina), la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México), la *Revista Brasileira de História da Educação* (Brasil) y el recientemente aparecido *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Chile).

internacionales.⁵ A su vez, cada una de estas dimensiones está atravesada –en mayor o menor medida– por requerimientos y demandas vinculadas al incremento de la producción científica que pretenden regularse a través del establecimiento de políticas de incentivos, certificaciones, rankings universitarios y otros instrumentos de medición de la productividad académica.

Hay que señalar, además, que esta «vitalidad» no se expresa ni es experimentada del mismo modo por todos los miembros que forman parte de esta comunidad a lo largo y ancho del continente. La presencia y asignación de los recursos –humanos y materiales–, o las facilidades para establecer vínculos con equipos e instituciones académicas –tanto regionales como internacionales– no se distribuyen de manera homogénea (se trata de una «realidad» que también puede constatarse entre los diferentes centros y universidades que conforman los planos nacionales). Y aunque los procesos de globalización han facilitado las posibilidades de intercambios y desplazamientos, las redes electrónicas han contribuido al fortalecimiento de vínculos de cooperación personales e institucionales, y la difusión del conocimiento circula con mayor fluidez que en períodos previos, la producción científica continúa estando atravesada por fuertes y acentuadas asimetrías. Ello puede constatarse, por ejemplo, en el modo en que están distribuidos los equipos de cátedras que cuentan con mayores recursos para la enseñanza de la historia de la educación, o bien de los proyectos de investigación que disponen de apoyos institucionales y económicos para desarrollar sus actividades. A ello hay que sumarle la presencia –o no– de comunidades intelectuales y de tradiciones académicas que contribuyen a establecer diálogos intergeneracionales o que promueven espacios de formación y discusión en cada una de las regiones e instituciones donde se desenvuelven los historiadores de la educación.

Al tiempo que promovieron formas novedosas de comunicación e intercambio, los procesos de globalización abrieron nuevas brechas –o acentuaron las existentes– entre países, en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. ¿Por qué el académico habría de ser la excepción? Sandra Carli advierte, haciendo referencia al caso argentino, que la disparidad de financiamiento que recibe la investigación en las principales universidades nacionales ha provocado «desarrollos desiguales de las producciones en el campo de la historia de la educación», aunque en ello también incidieron otras variables (el escaso nivel de financiamiento para participar en eventos académicos internacionales, el atraso en la modernización de las bibliotecas universitarias, entre otros) y sugiere que a estas condiciones hay que interpretarlas «como cuestiones que colaboran en la construcción de un lugar asimétrico dentro del país y en el contexto transnacional». Antonio Romano destaca la dimensión cuantitativa de la cuestión, haciendo referencia al escaso peso relativo que tiene la producción historiográfica educativa en Uruguay. A partir de un relevamiento de los trabajos académicos producidos entre 1997 y 2007 en el país

5. Ciertos temas de la historia de la educación latinoamericana han logrado captar el interés de la agenda de investigación internacional, incorporándose como *dossier* en la revista de historia de la educación más prestigiosa del gremio. Tal es el caso de los libros de texto, de la relación entre independencias y educación o de enfoques poscoloniales y la transferencia de modelos culturales entre Europa y América. Sobre el primero, véase HERRERA (2007). Sobre el segundo, véase CARUSO (2010). Con relación al tercero, véase OSSENBACH SAUTER y DEL POZO (2011).

oriental, destaca que apenas el 1% del total podría atribuírsele al campo de la historia de la educación. Habría que cuantificar el volumen de la producción en historia de la educación respecto a la investigación educativa en general en Argentina, Brasil y México –donde se percibe un mayor interés y desarrollo por estos estudios– para poder establecer comparaciones que permitan ponderar cuál es el desarrollo del área en cada región.

El desarrollo desigual de las producciones regionales es un asunto que se debe atender cuando se evalúa la posibilidad de elaborar una nueva versión de la historia de la educación del continente. Las dificultades que se derivan de ello son múltiples; elaborar una imagen de conjunto sin un conocimiento medianamente adecuado sobre el desenvolvimiento educativo de cada país o región multiplica las posibilidades de producir inexactitudes o de construir una mirada excesivamente simplificadora sobre la evolución educativa de la región. El acceso a la información también resulta un obstáculo central (cuando reunía los materiales para escribir *Modelos educativos*, Weinberg [1997] recordaba que acceder a un libro sobre historia de la educación de Ecuador podía resultar «una verdadera aventura»).⁶ Existe una conexión entre la precariedad a la que están sometidos nuestros acervos documentales y la necesidad de acceder a fondos bibliográficos situados en el exterior para realizar el trabajo de campo. Al mismo tiempo, la debilidad o inexistencia de políticas de archivo que preserven el patrimonio educativo y faciliten su acceso indica que este asunto podría agravarse en el transcurso de los próximos años. Los sucesivos traslados a los que fue sometido el archivo de la Secretaría de Educación Pública–el último, a una bodega ubicada en el Estado de México– ofrecen uno de los ejemplos más claros sobre el descuido y el deterioro al que están expuestos los documentos del pasado educativo del continente.⁷

La expresión «sequía historiográfica», con la cual Iván Núñez Pietro (2010: 134) caracterizó el bajo nivel de la investigación académica sobre la formación inicial de maestros en la historia de Chile, podría emplearse para otros países y áreas temáticas. El escaso nivel de desarrollo que experimentan algunos países respecto al conocimiento de su pasado educativo contrasta notablemente con la producción que existe en otras regiones del continente, donde la historia de la educación goza además de un significativo reconocimiento académico e institucional. Por ello, conviene atemperar la idea de «vitalidad» a la que hicimos referencia al comienzo, señalando también que la producción en el campo de la historia de la educación es desapareja, y es distinta y de variable calidad. Ello puede constatarse, por ejemplo, en las ponencias presentadas en los congresos, donde conviven aportes que contribuyen a hacer avanzar las discusiones con intervenciones intrascendentes, que reproducen inconsecuencias, enmarcan sus reflexiones en enfoques obsoletos o no se sustentan sobre problemas de investigación claramente formulados.

6. Desde 1995 se publicó una colección sobre historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos compuesta de diez volúmenes, que sin duda vino a cubrir el vacío al que aludía Weinberg. En particular, véase PALADINES (2006).

7. Sobre el traslado del archivo de la SEP, véase www.jornada.unam.mx/2012/08/24/politica/003n1pol (fecha de consulta: 11/10/2013).

A ello hay que sumarle que la tendencia a escribir historia de la educación en algunas regiones del continente aún se inscribe dentro de los parámetros y las preocupaciones de la historiografía tradicional, mucho más interesada en ofrecer un relato «edificante» sobre el pasado o en narrar una historia de los grandes hombres, como proponía Carlyle,⁸ que en problematizar sus objetos de conocimiento. Según señalan Molina Jiménez y Palmer (2003), autores de una valiosa obra sobre la historia de la educación en Costa Rica,

[l]a óptica social y cultural, que distingue los estudios sobre la educación en otros países, está prácticamente ausente en las investigaciones costarricenses, las cuales ofrecen una visión en extremo fragmentaria de la experiencia escolar y de su articulación con procesos como la configuración de una esfera pública o la expansión de la cultura impresa (2003: X).

Para estos investigadores, la historia de la educación en Costa Rica continúa escribiéndose «desde el pedestal de los ministros, y no desde los sueños de los alumnos, las expectativas de los docentes o las incertidumbres de las familias populares de la ciudad y el campo» (ibíd.: XI). La presencia y circulación de versiones vetustas puede rastrearse igualmente en países con desarrollos historiográficos más potentes pero que, sin embargo, no han conseguido desplazar relatos consolidados en el imaginario educativo nacional (en algunas provincias argentinas, por ejemplo, muchos estudiantes de institutos de formación docente aún aprenden historia de la educación con el libro de Manuel Solari, escrito en la década de 1940).

El segundo rasgo que destaca en relación con la actual configuración del campo de estudios es la proliferación de sus temas y áreas de interés. La diversificación de las miradas sobre la educación ha desplazado la atención casi excluyente que la historia tradicional había depositado en la escuela para multiplicar sus objetos de estudio, abrir nuevos campos de posibilidades para el conocimiento histórico y sumar nuevos ángulos de análisis. Esta renovación historiográfica no es hija de este siglo, ya que sus orígenes pueden rastrearse en la década de 1980. Y aunque en algunos países se sigue privilegiando el estudio de las escuelas primarias (Martínez Moctezuma, 2008),⁹ lo cierto es que la proliferación temática de los estudios históricos educativos actuales podría pensarse bajo el signo de aquella máxima *annalista* según la cual «todo es historia».

Esta diversificación o «estallido temático» del área de estudios impacta de un modo especial en el proyecto de escritura de una historia general de la educación; como sugieren Álvarez Gallego y Taborda, hablar hoy de historia de la educación

8. «[A] mi entender, [...] la historia de lo que los hombres han realizado en este mundo es, en lo esencial, la Historia de los Grandes Hombres que han actuado en él. Estos grandes hombres son los conductores de hombres; los modeladores, los ejemplares y, en sentido lato, los creadores de todo cuanto el común de la gente se ha propuesto hacer o lograr» (CARLYLE, 1985: 3). Para un análisis crítico de las características que este enfoque tiene en la historiografía educativa, véase AGUIRRE LORA (1997).

9. Una salvedad son los desarrollos cada vez más fuertes en torno a la historia de la educación superior universitaria en América Latina. En el límite del recorte propuesto, se publicaron tres tomos sobre los movimientos estudiantiles en América Latina, donde se reúne una serie de trabajos monográficos sobre estudiantes y universidades del continente entre el siglo XVII y el XX. Véase MARKISE (1999). Para el caso mexicano, véase GARCÍA CARMONA e IBARRA (2003). Para el caso de Argentina, véase BUCHBINDER (2005).

latinoamericana es un «imposible epistemológico», en la medida en que no existen consensos respecto de lo que debería estar incluido bajo tal denominación: «históricamente la educación se ha complejizado a tal punto que es imposible reducirla a la historia de la escolarización [...]. Quien pretenda hacer una historia global de la educación debe hacer explícitos los aspectos en los que centrará su mirada, aceptando que dejará por fuera muchos otros». Aunque desde nuestro punto de vista relativizaríamos un poco la expresión –en la medida en que puedan establecerse acuerdos puntuales respecto de los temas que merecerían una mayor atención, sin que ello implique ignorar o desmerecer otros, ni que esta agenda de temas no pueda ser revisada periódicamente–, acordamos con los colegas colombianos en que quienes pretendan abordar esta tarea deberán, por un lado, abandonar cualquier pretensión de escribir una «historia total» de la educación del continente y, por el otro, asumir el desafío que plantea la diversificación temática como un organizador central de los procesos de investigación y de escritura. Cada época genera sus propias condiciones para salir al encuentro del pasado. Por lo tanto, más que indagar si es o no posible escribir una historia de la educación del continente, convendría preguntarse qué versiones de la historia son deseables, posibles y estamos en condiciones de elaborar a partir de las circunstancias presentes, los recursos materiales con los que se cuenta (archivos, equipos, fuentes de financiamiento, etc.), los desarrollos conceptuales y las estrategias metodológicas del campo, y el compromiso de quienes participan de esa tarea (en forma aislada o en conjunto).

RENOVACIÓN TEMÁTICA Y PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Entre las líneas de indagación que se abrieron o se terminaron de consolidar desde inicios del siglo XXI podrían distinguirse al menos tres grandes temas que atrajeron la atención de los investigadores de la historia de la educación. No se trata, por cierto, de intereses «privativos» de la región, sino de procesos académicos globales que presentan marcas propias en el continente en general y diferentes niveles de desarrollo según cada una de las regiones en particular:

- 1) Las trayectorias y protagonismos, los perfiles y papeles que desempeñaron en los procesos educativos sujetos previamente marginados de los estudios históricos educativos: las mujeres,¹⁰ los niños y las niñas,¹¹ las comunidades étnicas,¹² los grupos políticos y religiosos minoritarios.¹³

10. Para el caso mexicano, véase entre otros GALVÁN LAFARGA y LÓPEZ (2008). Para el caso ecuatoriano, véase GOETSCHER (2007).

11. Una perspectiva regional sobre las infancias puede encontrarse en SOSENSKI y JACKSON (2010). En este mismo volumen puede consultarse el trabajo de Herrera y Cárdenas sobre la configuración de los discursos sobre la infancia en el continente. Para el caso argentino, véase CARLI (2011).

12. Para el caso chileno, véase DONOSO ROMO (2008). Para el caso boliviano, véase el trabajo de BRIENEN (2011).

13. Para el caso de las acciones educativas de signo anarquista en Argentina y México, véase ACRI y CÁCEREZ (2011).

- 2) El desenvolvimiento de las instituciones educativas, los cambios y la multiplicidad de experiencias y prácticas pedagógicas que tuvieron lugar entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, entre el período «tardocolonial» y el «temprano siglo XIX».¹⁴
- 3) Los múltiples niveles en los que se producen, difunden y legitiman los saberes pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas, así como la elaboración de objetos (libros, informes, artefactos, reportes) vinculados con la enseñanza.¹⁵ Dentro de este recorte pueden situarse también el interés por los viajes de las personas, la circulación de objetos e ideas pedagógicas y el estudio de las relaciones entre las concepciones y las prácticas educativas y entre los intelectuales y la educación¹⁶ (este último ha contribuido a renovar las historias de las ideas educativas tradicionales).¹⁷

El interés por los períodos otrora poco visitados, la incorporación y revalorización de sujetos que habían permanecido hasta el momento en un cono de sombra, o la renovación de las miradas sobre la producción de conocimientos «sobre» y «en» las escuelas, a su vez, trajeron aparejados nuevos problemas y desafíos metodológicos ligados a la definición del problema de investigación, al uso de las fuentes, entre otros. La ampliación de los enfoques y la redefinición de las estrategias de acercamiento a los objetos de la historia de la educación explican, en parte, el paulatino abandono de las viejas fronteras temáticas y cronológicas. En este sentido, se pueden destacar al menos tres perspectivas teórico-metodológicas que contribuyeron con esa renovación: 1) las escalas de análisis; 2) el diálogo mantenido con otras ciencias sociales, y 3) la búsqueda de nuevas estrategias narrativas.

1) Los cambios introducidos en las escalas de análisis: el pasaje del enfoque «nacional» a los puntos de vista transnacionales, regionales y locales. A nuestro entender, este cambio va mucho más allá de pretender reemplazar el gran relato por pequeñas historias. Del mismo modo, resultaría erróneo interpretar el interés por recalibrar los espacios en que tuvieron lugar los procesos educativos como un

14. Para el caso de la difusión y recepción del método lancasteriano en Iberoamérica, véase CARUSO y ROLDÁN (2011). Para el caso argentino, véase BUSTAMANTE VISMARA (2007). Para el caso de Colombia, véase MARTÍNEZ BOOM (2011). Para el caso brasileño, véanse los artículos reunidos en VAGO y DE OLIVEIRA (2008).

15. Para el caso de la circulación de libros de texto ingleses en Hispanoamérica, véase ROLDAN (2003). Para el caso de Brasil, véase GASPARD DA SILVA y PETRY (2012).

16. Uno de los proyectos editoriales más abarcadores respecto a las ideas educativas en el continente desde comienzos del siglo XXI fueron los cinco volúmenes que componen el proyecto «Educadores en América Latina y el Caribe. Siglos XVI a XXI» financiado por COLCIENCIAS y coordinado por una red de investigadores del grupo HISULA, y la colección «Ideas en la educación argentina», de UNIP: editorial universitaria, que ya lleva publicados diez libros de educadores y pedagogos argentinos destacados que estaban descatalogados, y en su nueva edición incluyen un estudio preliminar. Otro emprendimiento editorial, impulsado por los países miembros del Convenio Andrés Bello, reúne una serie de fuentes sobre las ideas educativas de educadores y pedagogos de los países que formaban parte del convenio en 1995. Véase AA.VV. (1995). La problematización de los vínculos entre intelectuales y educación también ha formado parte de la reflexión sobre producción de conocimientos, política y educación. Para el caso de Brasil, véase ALVES y LEITE (2011). Para el caso de Argentina, véase SUASNÁBAR (2004). Para el caso de México, QUINTANILLA (2008). También se han elaborado algunas compilaciones biográficas sobre pedagogos latinoamericanos en lo que va del siglo. En particular, véase STRECK (2010).

17. Para el caso de Brasil, véase SAVIANI (2007).

intento por sustituir las historias nacionales de la educación. Más bien, estos movimientos pueden interpretarse como una respuesta a «las historias generales de la educación [que] suelen ser historias *vistas desde el centro del poder*» (Rockwell, 2006: 51; resaltado en el original). Las visiones que se ponen en juego en las nuevas escalas de observación no pretenden tanto efectuar un reordenamiento de los relatos instituidos (buscando enhebrar los hitos de una historia alternativa que denuncia los «olvidos» o que procura confeccionar un relato «contrahegemónico» al uso revisionista), como contribuir a la construcción de una perspectiva diferente desde la cual analizar la historia educativa nacional en su conjunto. Abordar el desenvolvimiento de las instituciones educativas estatales y de la sociedad civil desde perspectivas regionales,¹⁸ así como las miradas transnacionales, ha permitido identificar y delimitar configuraciones sociales con características propias e irrepetibles, atravesadas por dinámicas específicas (e incluso opuestas o ajenas a las políticas impulsadas desde los estados centrales) que imprimieron rasgos distintivos en la conformación de las redes educativas locales.

Las distintas formas de aproximarse al estudio de los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica permitieron, entre otros asuntos, descentrar la mirada, redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las escuelas, reconociendo en ellos la existencia de tensiones entre poderes centrales y locales. Estas estrategias de aproximación demostraron un mayor interés por comprender los procesos a través de los cuales los modelos educativos adoptados de los países centrales se transformaban o transfiguraban cuando se «aplicaban» en los contextos latinoamericanos, dejando atrás una modalidad interpretativa que veía en estas dinámicas «errores» o «desviaciones» respecto a las fuentes originales.¹⁹ Los enfoques preocupados por estudiar las rutinas diarias y la naturaleza singular y situada de las instituciones educativas contribuyeron de manera decisiva a comprender los impactos que tuvieron los diferentes proyectos educativos «nacionales» desde la perspectiva de las situaciones locales. Los trabajos que analizan las experiencias educativas locales con relación a fenómenos de alcance mayor²⁰ no solo han permitido relevar aspectos particulares, peculiaridades, datos, singularidades, especificidades, realidades locales. También han permitido resignificar los diferentes modos en que tienen lugar los cambios, y las diversas formas en que operan las resistencias en los distintos niveles de los sistemas educativos.

18. Para el caso de Bogotá, véase ZULUAGA (2002). Para el caso de la ciudad de México, véase GONZALBO AIZPURÚ y STAPLES (2012). La combinación entre ejes temáticos y recortes geográficos ha representado otro modo de encarar este desafío, en particular en países con geografías tan dilatadas como el brasileño. Para el caso del norte y nordeste de Brasil, véase CASTRO, FERREIRA PINHEIRO y CARVALHO LOPES (2011). (Cada uno de los cuatro libros que forman parte de la colección aborda una temática específica: las instituciones escolares, los objetos, prácticas y sujetos escolares, el oficio docente y las mujeres en la historia de la educación.) Para el caso mexicano, véase MARTÍNEZ MOCTEZUMA y PADILLA (2006). Para el caso de la Patagonia argentina, véase TEOBALDO (2011). Para el caso de la provincia de Córdoba, véase ROITENBURD y ABRATTE (2010).

19. Para un análisis desde el nivel supranacional y sobre los modos en que los flujos transnacionales inciden en la co-construcción de modelos escolares en América Latina (con un énfasis en la experiencia del sistema lancasteriano en México) véase ROLDAN VERA (2013).

20. Para el caso de las reformas educativas introducidas en el contexto de la Revolución mexicana y su impacto en una región específica, véase ROCKWELL (2007).

Una nota más: aunque la revalorización de las escalas locales en la historiografía educativa podría explicarse en buena medida por los aportes de otras disciplinas y enfoques metodológicos (la antropología y el registro etnográfico, fundamentalmente), resulta importante señalar también –como advierte Sandra Carli– que la importancia que los estudios históricos atribuyen a las experiencias locales está íntimamente relacionada con las nuevas significaciones que asume lo local en un mundo desterritorializado. Existen sobrados fundamentos que dan cuenta de la erosión que los procesos de globalización han ejercido sobre la hegemonía de los estados modernos y la centralidad de la categoría «nación» como punto de partida «natural» de los relatos historiográficos. Junto con abordar la nación y el Estado como problemas y no como presupuestos, lo que esta perspectiva subraya es la posibilidad de identificar los lazos que existen entre experiencias situadas en territorios distantes, aprender a reconocer los numerosos intercambios que existen en las fronteras, o identificar nuevas «zonas de contacto», con el propósito de elaborar un nuevo marco de referencia teórico que permita «la revisión de nuestra propia tradición intelectual» y habilite «nuevas posibilidades al pensamiento, situándonos –a los intelectuales latinoamericanos– en la perspectiva de una tradición por construir» (Ortiz, 1998: XVI).

2) Los diálogos mantenidos con otros campos de las ciencias sociales: estos cambios han permitido introducir nuevas preguntas y claves de lectura y dotar de una inteligibilidad más rica y profunda la comprensión de los procesos educativos en su devenir histórico.²¹ Desde nuestro punto de vista, no obstante, este «diálogo» muchas veces se pareció más a un trabajo de recepción y asimilación de las producciones realizadas en otros ámbitos de las ciencias sociales por parte del campo historiográfico educativo que a un intercambio entre estas y la historia de la educación. Lejos de desmerecer la producción teórica elaborada desde la historia de la educación, lo que queremos subrayar es el hecho de que la historiografía educativa es mucho más receptora que productora de discursos teórico-metodológicos. Una evidencia de ello es la escasa producción de trabajos que privilegien la reflexión sobre las cuestiones teóricas y metodológicas que nos atañen, o que indaguen los motivos por los cuales se configura esta particular relación epistemológica-teórica entre campos de conocimiento.²²

La lista de enfoques y autores de los que se ha nutrido la historiografía educativa en el continente es sumamente amplia. Pueden subrayarse las contribuciones que han realizado al campo los aportes provenientes de la historia conceptual, los estudios de género, la historia de las sensibilidades, el análisis del discurso,²³

21. Entre otros, véanse HERRERA CORTÉS y DÍAZ SOLER (2001); y ACEVEDO RODRIGO y LÓPEZ CABALLERO (2012).

22. Para el caso de Brasil, véase TABORDA DE OLIVEIRA (2007). Para identificar las etapas historiográficas que se sucedieron en el caso argentino, véase ASCOLANI, (2012). Un balance sobre la configuración de la producción historiográfica en la historia reciente y sus áreas de vacancia puede verse en ARATA y SOUTHWELL (2011).

23. En particular, el grupo Giros Teóricos, conformado inicialmente por académicos de México y Argentina, pero que en sus últimos encuentros ha ido incorporando otros de Brasil y Uruguay, nació en torno a la problematización de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y lo ha ido poniendo en diálogo con otras teorizaciones. Este nucleamiento ha producido cuatro volúmenes colectivos: DA PORTA y SAUR (2008); BUENFIL, FUENTES y TREVIÑO (2012); CARLI (en prensa); y DE ALBA y FUENTES (en prensa).

los estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura,²⁴ la historia ambiental y las miradas poscoloniales,²⁵ entre muchos otros. Por otra parte, la referencia habitual a ciertos autores (M. Foucault, R. Chartier, A.M. Chartier, M. de Certeau, C. Ginzburg) no solo representa un «arsenal» al que acuden en busca de categorías los historiadores de la educación (aunque en ocasiones la referencia a estos autores quede reducida al empleo de una «autoridad teórica», como si estos ofrecieran una «marca de calidad» que garantizara el «buen conocimiento»); estas referencias también pueden ser interpretadas como una búsqueda de inspiración para la elaboración de los trabajos de investigación. Solo en algunas ocasiones la obra de alguno de estos autores fue sometida a una reflexión sistemática con el propósito de establecer cuáles pueden ser sus potenciales aportes a un área o tema de estudio específico de la historia de la educación.²⁶

3) La redefinición del objeto de estudio de la historia de la educación. El cuestionamiento al legado que postulaba la existencia de un único relato del pasado educativo impactó de lleno en la búsqueda de nuevas estrategias narrativas, así como en la ampliación de los recursos y acervos documentales. Este aspecto no responde con exclusividad a dinámicas académicas, y sus razones también habrá que buscarlas en los requerimientos del Estado, que en algunos casos ha mostrado un renovado interés en la producción historiográfica educativa con fines conmemorativos y políticos, y en las demandas de algunos sectores del mercado editorial. La presencia de estos actores ha permitido también definir nuevas áreas de indagación, explorar otros lenguajes y modelos comunicacionales, o revisitar viejos temas a la luz de fuentes documentales inexploradas o que no habían sido tenidas en cuenta por considerarlas de escaso valor «científico» (tal es el caso de la literatura).²⁷

Vale decir: los primeros historiadores de la educación encuadraron sus prácticas historiográficas dentro de normas «rankeanas» y ciñeron su trabajo a los documentos domiciliados en los archivos oficiales, fundados por los estados modernos, dejando de lado otro tipo de recursos documentales. Al multiplicarse los temas y campos de interés, pero también los lenguajes y los públicos a los cuales

24. El proyecto más ambicioso realizado en este sentido fue la conformación de la red MANES a principios de la década de 1990, coordinada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia con sede en Madrid. El proyecto trabajó en la sistematización y análisis de los libros de texto escolares producidos en España, Portugal y América Latina. MANES es un muy buen ejemplo de cómo los límites respecto a lo latinoamericano se desdibujan y resignifican, estrechando diálogos con los países ibéricos. Una revisión crítica de sus resultados puede encontrarse en SOMOZA RODRÍGUEZ (2006). En Argentina, el programa HISTELEA, con sede en la Universidad Nacional de Luján, fue el que trabajó con mayor perseverancia el tema. Para un acercamiento a su trabajo, véase CUCUZZA (2011). Para un estudio que privilegia el aspecto cronológico, véase CUCUZZA y PINEAU (2002). Desde una perspectiva que pone el énfasis en la dimensión temática, puede consultarse KAUFMANN (2012). Para el caso mexicano, entre otros, véase GALVÁN LAFARGA y MARTÍNEZ MOCTEZUMA (2010).

25. Un análisis del estado del arte sobre la perspectiva poscolonial en los estudios de historia de la educación puede encontrarse en OSSENBACH SAUTER y DEL POZO (2011).

26. Para interiorizarse sobre los aportes de un grupo amplio de autores, entre los que se incluyen De Certeau, Marx y Elias, véase FARIA FILHO (2005). Sobre los usos de la teoría de Foucault, véase CARUSO (2003).

27. Para el caso argentino, véase PINEAU (2005).

está dirigido el discurso historiográfico educativo,²⁸ los historiadores de la educación se vieron impelidos a bucear en otros acervos documentales (públicos y privados, escritos, audiovisuales y orales). También se apeló a la producción de textos «híbridos», en los que los autores se mueven entre géneros, desde los narrativos a los reflexivos, incorporando y combinando las referencias a la producción académica con el registro de la novela histórica,²⁹ o bien a la elaboración de materiales que leen el devenir educativo de un país o región en clave biográfica haciendo foco en un referente del campo.³⁰

Respecto al empleo de los acervos documentales, situar las fotografías o la literatura como protagonistas del trabajo del historiador de la educación y dirigirles a ellas las preguntas principales debe ser comprendido como algo más que una selección de fuentes «originales»: supone organizar nuevos archivos, generar nuevas demandas teóricas, formular nuevas preguntas, o instalar una mirada oblicua y renovadora sobre los problemas de siempre. El giro visual,³¹ el estudio de la cultura material o de la formación de sensibilidades, han tornado visibles «objetos» que ya estaban frente a nuestras narices: los establecimientos educativos y las fotografías escolares son dos ejemplos de temas de investigación que alcanzaron un estatus autónomo (hasta entonces era mucho más común utilizarlas como elementos ilustrativos o como meras «evidencias» sobre las que se apoyaba la escritura). Ello condujo a la configuración de nuevas canteras temáticas o al empleo de las ya existentes de otras formas, así como también a la necesidad de construir y emplear nuevos conceptos teóricos para su análisis.³² Tal como señala Agustín Escolano: «los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se han constituido en fuentes del nuevo archivo que la arqueología de la educación ha configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material, el campo de la cultura de la escuela» (2012: 11), inaugurando líneas de trabajo sumamente prolíficas sobre la cultura material de la escuela en Latinoamérica.

En sintonía con los discursos sobre el patrimonio y la preservación de objetos y espacios, se han impulsado o resignificado museos escolares y educativos (incluyendo aquellos a los que se puede acceder a través de internet) en diferentes ciudades latinoamericanas; se creó un simposio internacional en el que se abordan específicamente estos temas,³³ así como redes de archivos escolares que pro-

28. Para el caso mexicano, véase ROCKWELL y ROLDÁN (2010). Otro ejemplo es el programa de televisión «Pública y gratuita», emitido desde 2012 por Canal Encuentro, en el que se reconstruyen algunos temas de la historia de la educación argentina. Una propuesta más es la compilación de fuentes *Educación en la Independencia*, realizada por el Ministerio de Educación de Colombia, en el marco del bicentenario, para trabajar temas de historia de la educación en el nivel medio y cuyo principal propósito consiste en «facilitar al joven estudiante el acercamiento a la investigación histórica a través de materiales muy ricos, que le permitirán conocer, analizar, criticar e interrogarse sobre los modos de educar de la época» (2009: 6).

29. Véase PUIGGRÓS (2012).

30. Entre otros, véase NERVI (2013).

31. Sobre el impacto del uso de fuentes visuales en la producción historiográfica educativa, véase en particular DUSSEL (en prensa). Un buen ejemplo del estudio de fuentes visuales puede encontrarse en CIAVATTA (2005).

32. Nos referimos principalmente a las nociones de «cultura escolar», «forma escolar» y «gramática escolar». Para una discusión sobre la categoría «cultura escolar» y su pertinencia en los estudios históricos educativos, véase DE SOUZA y VALDEMARIN (2005). También puede consultarse FARIA FILHO *et al.* (2004).

33. Nos referimos al Simposio Iberoamericano «Historia, educación y patrimonio educativo», coorganizado por la Red Iberoamericana de investigación y difusión del patrimonio histórico educativo y el grupo de Pesquisa em História da Educação, cultura escolar e cidadania con sede en la UNICAMP.

curan fortalecer y poner en valor los acervos históricos de dichas instituciones,³⁴ al tiempo que definen y recortan nuevos e interesantes objetos de estudio.³⁵

Estos son solo algunos de los temas y enfoques que se encuentran en el centro de la producción historiográfica educativa a comienzos del siglo XXI en América Latina. Los rasgos del campo sobre los que hemos planteado algunas consideraciones deben ser interpretados como un acercamiento y pueden complementarse con los realizados por Eugenia Roldán y Sandra Carli en este mismo volumen. Asimismo, los capítulos sobre los saberes escolares de Álvarez Gallego y Taborda, y sobre el estudio de las infancias de Herrera y Cárdenas, representan dos contribuciones sumamente valiosas para profundizar en el conocimiento del estado actual de los debates temáticos que tienen lugar en el campo. En ambos trabajos pueden apreciarse las diferentes estrategias que ponen en juego los autores para apropiarse de las categorías elaboradas en otros contextos culturales (principalmente Europa) y ponerlas a jugar en los contextos regionales. Herrera y Cárdenas parten de la noción moderna de infancia para formular algunos interrogantes en torno a la constitución de la infancia como categoría en América Latina. Analizan las formas de inteligibilidad que se fueron configurando alrededor de la noción de infancia, así como las estrategias que se trazaron, en el orden social, para el tratamiento de los asuntos vinculados a la niñez que se consideraron problemáticos, otorgando especial atención a las modalidades de formación y educación de las que emergieron distintos modos de subjetivación y de subjetividades de un conjunto de actores sociales vinculados con ellas. El trabajo de Álvarez Gallego y Alejandra Taborda se comprende aun mejor en el marco de un diálogo con las múltiples producciones del espacio interinstitucional Grupo de Prácticas Pedagógicas.³⁶ El ángulo escogido es el de los saberes escolares, al que presentan como una categoría en construcción. Los autores se ocupan de explicitar su opción como una estrategia que pretende arrojar luz sobre los problemas educativos del presente: «lo que queremos es contribuir a la pregunta por lo que le está pasando hoy a la escuela, a los maestros, a la pedagogía escolar y a los niños y jóvenes que todavía asisten en masa a dicha institución». Retomaremos esta inquietud cuando volvamos sobre las relaciones entre el presente, la política y la historia.

Recapitulando: hemos argumentado que, así como la vitalidad que anima la producción historiográfica no siempre está acompañada de una deseada solidez, y ello redundando en las dificultades para componer una mirada de conjunto sobre la historia de la educación en el nivel regional, la proliferación temática requiere preguntarse de qué maneras pueden integrarse estos conocimientos a miradas más abarcadoras, donde las partes puedan contribuir a complejizar nuestras concepciones generales sobre el desarrollo de la educación. Una forma de avanzar en

34. Entre otros, hacemos referencia al museo de la escuela de Buenos Aires, al museo pedagógico de Uruguay, al museo de la educación Gabriela Mistral, en Chile, entre muchos otros.

35. Para el caso argentino, véase GARCÍA (2010). Para una mirada sobre el lugar de las exposiciones universales y la construcción de un discurso museográfico educativo, véase especialmente DUSSEL (2009).

36. Con el propósito de pensar «problemas de largo aliento», su fundadora -Olga Lucía Zuluaga- inició un grupo de investigación que abarcara diversas líneas temáticas. Las mismas pueden consultarse en <http://historiadela practicapedagogica.com/>. Para una mayor referencia a la historia de este grupo, véase MARTÍNEZ BOOM y ÁLVAREZ GALLEGO (2010).

esta dirección fue la escritura de una historia regional a partir de la elaboración de trabajos comparativos.³⁷ Sin embargo, como bien señala Toro Blanco, el resultado ha sido más bien un encuentro de dos historias paralelas, a las que no se logra imbricar mutuamente o en las que no se detectan «familiaridades y diferencias». El mismo autor sugiere que, para superar este punto, se requiere de una «solidez conceptual y metodológica» que debiera estar conformada por al menos dos características distinguibles: «la formulación de problemas como ejes estructuradores del relato y el acopio de aportes provenientes desde disciplinas fronterizas». La clave, en suma, «tiene que ver principalmente con cumplir con algunos atributos metodológicos y orientaciones que le otorguen solidez, valor social y pertinencia al producto de nuestra mirada al pasado de la educación».

Vitalidad del campo y proliferación temática son, a nuestro entender, dos signos que caracterizan este momento historiográfico. Sin embargo, hay un tercer elemento que atraviesa a ambos y en cierta forma los envuelve. La producción de la historia de la educación en América Latina está sujeta a dinámicas locales y globales que pueden interpretarse bajo el signo de una tensión. Como advierte Sandra Carli, la identidad de los historiadores de la educación se encuentra tironeada entre «el reconocimiento de los signos históricos de los horizontes emancipadores del siglo XIX y XX» y «las expectativas vinculadas con los nuevos horizontes del mundo global». La configuración de un nuevo espacio de enunciación no es un asunto menor, si tomamos en cuenta que esta tensión puede conducir a un distanciamiento cada vez mayor de los imaginarios educativos ligados con la épica emancipadora de la primera mitad del siglo XX (a la que la historia de la educación contribuyó a pensar y, en cierta forma, alimentó), para acercarse a una lógica de cuño pragmática, más apropiada a los usos del siglo XXI. Más allá de los matices que se le pueden realizar a la afirmación previa, lo que nos interesa dejar señalado es que, si uno de los desafíos historiográficos del siglo XX consistió en generar fisuras en el relato edificante de la historiografía tradicional, el del presente siglo, entre otros asuntos, podría consistir en imaginar los caminos por los cuales los conocimientos sobre las historias de la educación continúen siendo un aporte significativo al debate de la discusión pública sobre educación, y no se encierren en la elaboración de un saber que solo responde a las lógicas sujetas a la razón instrumental de los expertos o a las lógicas del «accountability» académico.

PENSAR AMÉRICA LATINA

Observados en conjunto, los trabajos aquí reunidos dan cuenta de aspectos y problemas tan diferentes como distintas y complejas son las realidades latinoamericanas en las cuales se concibieron y elaboraron. Las lecturas «situadas» del cuestionario común que ofició como punto de partida para estos escritos produjeron textos diversos, en los que quedaron plasmados los enfoques e intereses de cada uno de los autores. Es posible, sin embargo, encontrar problemáticas que atra-

37. Para el caso de Argentina y Brasil, véase VIDAL y ASCOLANI (2009).

viesan más de un texto, referencias bibliográficas compartidas y elementos que contribuyen a delinear un horizonte de intereses y preocupaciones comunes. Asimismo, y más allá de estos puntos en común, la diversidad de miradas sobre los problemas historiográficos del continente invita a preguntarse dónde radica lo «latinoamericano».

Esta inquietud fue planteada en distintos momentos –con mayor o menor intensidad, según el período– a lo largo del siglo XX, desde diferentes perspectivas.³⁸ Un conjunto de intelectuales latinoamericanos abonaron, fundamentalmente a partir de la década de 1920, un nutrido conjunto de reflexiones en torno a la «especificidad» política y cultural del continente. La expresión «Nuestra América» retomada por Henríquez Ureña y José Martí de Francisco de Miranda sintetizaba una visión del continente que exaltaba el destino común de las naciones latinoamericanas y que establecía un distanciamiento respecto de la figura de la «Madre patria» España (cfr. Funes, 2006). Bajo ese imaginario común, que ansiaba un porvenir compartido para las naciones latinoamericanas, no obstante, cada una de las culturas nacionales vibró con ritmos propios, siguió procesos y adoptó caminos singulares; los países latinoamericanos configuraron, en definitiva, *historias diferenciales* que difícilmente podrían subsumirse en un relato único.

La singularidad que plantea cada una de las historias nacionales puede «experimentarse» como un límite a la producción de una historia común de la educación en América Latina. El argumento que enuncia esta percepción podría formularse del siguiente modo: mientras más se ahonda en el conocimiento de las especificidades educativas nacionales, más difícil se torna poder establecer acuerdos generales sobre los rasgos comunes que «definen» la educación en el continente. Sin embargo, el desafío de elaborar una historia común de la educación en América Latina continúa despertando entusiasmos. Más allá de la obra de Weinberg, en las décadas de 1980 y 1990 algunos proyectos editoriales³⁹ y equipos de investigación se propusieron avanzar en esa dirección, ofreciendo interpretaciones significativas sobre los aspectos del devenir educativo latinoamericano y su constitución.⁴⁰ Uno de los desafíos actuales consiste en preguntarse cómo integrar las historias educativas nacionales en un relato que tome en cuenta las articulaciones entre los procesos regionales y las culturas nacionales; que se pregunte en qué consistieron esos vínculos y qué representaciones de lo «latinoamericano» se construyeron a partir de ellos, incorporando a su análisis los trabajos previos.

38. Una obra de referencia respecto a ese clima de ideas puede consultarse en ZEA (1986). Desde la perspectiva poscolonial, véase MIGNOLO (2007).

39. Nos referimos a la colección de antologías donde se reunían una serie de fuentes sobre autores y temas relacionados con la historia de la educación latinoamericana. La iniciativa fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública y la editorial Caballito de México. Cada tomo contaba con un estudio preliminar a cargo de un investigador.

40. Los integrantes del programa APPEAL (Facultades de Filosofía y Letras de la UNAM [México] y la UBA [Buenos Aires]), y de un modo especial su directora Adriana Puiggrós, fueron quienes desarrollaron el trabajo más intenso en este sentido. Para un acercamiento a su perspectiva, véase PUIGGRÓS (1990). En colaboración con Claudio Lozano, Puiggrós inició una colección sobre historia de la educación en la que se comparaba la evolución de distintos países de Iberoamérica, de la que se publicó un solo volumen. Véase LOZANO SEIJAS Y PUIGGRÓS (1995). Desde una perspectiva desarrollista se editaron, a través del PNUD y la CEPAL, un conjunto de trabajos sobre el desenvolvimiento de los sistemas educativos, la educación rural y la educación popular en América Latina desde una perspectiva que combinaba la historia, la política y la sociología de la educación. Véase en particular RAMA, TEDESCO Y NASSIF (1981).

Existen numerosos ejemplos sobre los modos en que se articularon las identidades nacionales en relación con nuestro continente. Recordamos dos: cuando los argentinos (sobre todo, los «blancos» y «porteños») se colocaban frente al espejo de América, experimentaban –como señaló Borges– la sensación de ser «europeos en el exilio»; los mexicanos, por su parte, lograron articular una identidad multiétnica que, sin embargo, estuvo fuertemente permeada por las influencias de sus vecinos del norte. En todo caso, las respuestas a la pregunta sobre qué significa ser latinoamericano están cambiando permanentemente (cfr. García Canclini, 2002). En otras palabras, el desafío consiste –como propone Jorge Bralich– en pensar las culturas latinoamericanas «como algo distinto a un conjunto heterogéneo de componentes culturales, producto de una simple suma o acumulación de culturas nacionales».

La necesidad de «aclarar» a qué hacemos referencia cuando hablamos de Latinoamérica ha llevado a algunos autores de este volumen a revisar la historia de ese concepto y pensar las experiencias y realidades que incorpora, las ideas y sentimientos que moviliza, las imágenes que convoca, lo que omite y excluye. Lo cierto es que para «pensar América» los autores se sirven tanto de las producciones intelectuales del continente como de las extranjeras, efectuando una lectura de las ideas de estos últimos y reinscribiéndolas en los contextos locales, es decir, «situándolos». Las dificultades que se derivan de ello pueden ser evidentes, pero vale la pena que las formulemos una vez más: ¿a quién no podría resultarle dificultoso remontar siglos de hegemonía eurocéntrica y encontrar la palabra apropiada en el marco de nuestra historia colonial y poscolonial? Un elemento articulador de las llamadas «epistemologías del sur» (Santos, Meneses y Nunes, 2004) consiste precisamente en desentrañar/denunciar los procesos por medio de los cuales el conocimiento científico clasifica –a partir de una norma cuyos padrones fueron concebidos en las regiones centrales– y coloca en un lugar subalterno los saberes que conforman la diversidad epistemológica del mundo.

Tan cierto como que todo conocimiento es portador de una marca geo-histórica y política es que la geopolítica del conocimiento occidental se recubrió de un aura «universal», encubriendo su lugar de enunciación y, por lo tanto, su carácter profundamente histórico y parcial. Si bien es indispensable –en nombre de una «justicia cognitiva» (Meneses, 2009)– ejercer una vigilancia política y epistemológica sobre los *loci* desde donde se produce y difunde el conocimiento, esta tarea está lejos de resultar una labor sencilla. Eduardo Grüner señala esta dificultad cuando describe cuál es el lugar que tienen los intelectuales latinoamericanos en el marco de la reflexión sobre la historia y la cultura que se experimentan como propias:

Por supuesto, ante todo pensamos como *latinoamericanos*, esto no debería hacer falta aclararlo. Y sobre todo, no debería hacer falta *proponérselo*. Debería ser una inevitabilidad, incluso una *fatalidad* [...] cuya misma aclaración resultara «sospechosa» de inconsciente eurocentrismo: después de todo, en el Corán no figuran los camellos. Como diría también Borges: ellos se dan por sentados (2010: 27-28).

Las reflexiones en torno a lo latinoamericano reunidas en este libro presentan diferentes matices. El ensayo de Bralich gira alrededor de las nociones de «educación» y «Latinoamérica». Al respecto, el autor destaca la opacidad del término «Latinoamérica» atribuyéndole «cierta carga de ambigüedad y polisemia». En sintonía con esta perspectiva, Toro Blanco sostiene que las diversas situaciones que podemos entender hoy bajo el término «educación latinoamericana» no remiten a «un *dato* estable e inmóvil, puesto que existen numerosas dimensiones en que prima la diversidad o se manifiesta la asincronía». El abordaje que proponen Gondra y Sooma Silva, en cambio, enfoca la atención en las diferentes formas en que fue representada cartográficamente América Latina, interrogando las relaciones que guardan esas representaciones respecto de los antiguos vocablos que designaban una porción de ese territorio con los nombres indígenas Abya-Yala, Tawantinsuyu y Anahuac. Las imágenes del territorio que emergen de ese contraste ponen en evidencia que el término *América Latina* no es el resultado de un reflejo «neutro e imparcial» de una espacialidad que no ha sufrido cambios, sino el producto de una serie de transformaciones epistemológicas y de distorsiones en los modos de representar el territorio.

Por otra parte, debemos subrayar que las representaciones de Latinoamérica que solemos construir (donde se promueven imágenes y sentidos de pertenencia, hermandad e integración) pueden coexistir con otras, mucho menos idealizadas, forjadas por los propios estados latinoamericanos y legitimadas por distintos sectores de la ciudadanía, como la que señala Eugenia Roldán Vera, cuando indica que

la formación de bloques económicos regionales como el Tratado de Libre Comercio de México, Estados Unidos y Canadá, y los cambios en la política exterior mexicana desde el ascenso al poder del partido conservador en el año 2000 han alimentado la autopercepción de México como un país desvinculado del resto de América Latina.

Para continuar pensando lo espinoso del asunto, Lidia Rodríguez nos propone ingresar al tema problematizando la noción de identidad, señalando que la «latinoamericana» no es «una identidad unificada, originaria, integral, una porción que permanecería sin cambio, idéntica a sí misma», añadiendo también que «la unidad del objeto [Latinoamérica] no está dada por una positividad subyacente sino por la construcción de la categoría que abre así esa empiricidad muda a una serie de lecturas posibles». En esa misma dirección, Gondra y Sooma Silva señalan la importancia de iluminar un aspecto que hay que volver a problematizar desde una mirada educativa, sobre todo a partir de los desarrollos propuestos por los enfoques poscoloniales: la invención del concepto de *América Latina*.⁴¹ Esa tarea y ese desafío se relacionan, según los autores, a la tarea de «desnaturalización que –agregan los autores– debe acompañar el empleo de las categorías históricas de *América* y *América Latina*». Finalmente, partiendo del análisis de al-

41. La referencia a América como una invención fue postulada por Edmundo O'Gorman, quien entendía que los «latinoamericanos» habían sido literalmente «inventados» por los europeos. Véase O'GORMAN (1958).

gunas de esas tensiones y disputas concernientes al empleo de las categorías *América* y *América Latina* en el juego de producción de visibilidades en la escritura de la historia de la educación de la región, Gondra y Sooma Silva proponen construir «un observatorio heterogéneo, compuesto, [que] puede funcionar como una experiencia importante de la producción de conocimiento».

TIEMPOS Y PERIODIZACIONES

Haciendo referencia a la historiografía educativa clásica, Adriana Puiggrós advertía que «la búsqueda de unidad que ha guiado la mayor parte de los estudios sobre la historia de la educación» partía de un prejuicio básico: asumir que durante el proceso de conquista habían chocado dos «sustancias»: conquistadores y conquistados. «En lugar de comprender –agregaba– que el enfrentamiento fue entre dos complejos, cada uno de los cuales condensaba múltiples series de significados», los historiadores tradicionales habían organizado sus relatos sobre la base de una «bipolaridad» que arrojaba como resultado «una concepción lineal y absoluta del tiempo histórico» (1996: 99).

En la actualidad, muy pocos historiadores se atreverían a proponer una periodización «definitiva» que organice, en una serie de etapas con rasgos nítidos y claramente diferenciados, los procesos educativos que tuvieron lugar en el continente. Como sentencia Hartog, «el historiador ha aprendido a no reivindicar un punto de vista desde lo alto, desde el cual podría dominarlo todo» (2007: 37). Menos apegados a las nociones de «momento fundacional» o de «rupturas», existe actualmente una inclinación a leer los procesos históricos entreviendo las continuidades en los cambios, la «irrupción» de las novedades como el resultado de procesos de lenta actuación, la emergencia de una «novedad» como el producto de las rearticulaciones y des-sedimentaciones de viejos conceptos, y la proliferación de las «corrientes de ideas» como las sucesivas configuraciones de tendencias dentro de un campo –el pedagógico– en el que no suelen expresarse las ideas en su estado más «puro», sino como una serie de legados que viven y se renuevan, presentando numerosos puntos de convergencia y de fricción.

Las reflexiones sobre la relación entre pasado, presente y futuro, y la revisión de las periodizaciones educativas constituyen dos asuntos que también convocaron la atención de los autores de este volumen. Frente a una imagen unitaria, lineal y objetiva del tiempo, los trabajos que reúne esta compilación coinciden en postular una concepción múltiple del tiempo histórico, donde resulta tan importante reconocer las características y ritmos que adopta cada institución educativa, como las formas en que en ellas se imprimen las huellas de temporalidades diversas y heterogéneas. Esta perspectiva rompe, por un lado, con la concepción evolutiva del tiempo que prevaleció en los trabajos clásicos a los que hacía mención Puiggrós, donde el transcurrir de las instituciones estaba signado por las nociones de «atraso» y «progreso». Una serie de ejemplos pueden encontrarse en el capítulo de Gondra y Sooma Silva, donde se analizan los trabajos de tres autores que produjeron textos sobre historia y educación (Afranio Peixoto, Stephen Duggan y Celéstín Hippeau). A través de ellos se puede ver cómo el pasado educativo era reducido a una historia de la escuela, donde las experiencias educativas eran presentadas –en relación con el pa-

sado— «como una lección que debía ser enseñada/aprendida» y —en dirección al futuro— «como un programa de acción que debía ser concretizado por la marcha civilizatoria siguiendo determinada idea de progreso».

A través de los artículos, los autores discuten la noción de un tiempo «homogéneo y vacío», al que hacía referencia Walter Benjamin (2004), cuya principal cualidad había sido la de fagocitar las historicidades paralelas y autónomas de las que partían numerosas experiencias educativas. Sin lugar a dudas, a quebrar esta lógica temporal contribuyó el descentramiento de la escuela como objeto privilegiado de los estudios histórico-educativos. Si, como creemos, la escuela es la región de un continente mucho más amplio —la educación—, entonces es preciso salir en busca de los tiempos que atraviesan esas otras dinámicas, desarrollos y desenvolvimientos que confluyen y diversifican las experiencias educativas que tuvieron y tienen lugar en Latinoamérica y que no necesariamente se ajustan a los tiempos y ritmos de los sistemas escolares.

Dicho de otro modo: para la historiografía educativa actual *el tiempo ya no es lo que era*. El pasado dejó ser concebido como un repositorio que se debe inventariar, para transformarse en un mundo opaco que requería de estrategias y técnicas que permitieran desentrañar sus acontecimientos y someterlos a diferentes interpretaciones. Es decir, el tiempo dejó de ser el telón de fondo de la reflexión historiográfica, para transformarse en un elemento que debe ser objeto de una problematización. Las periodizaciones, como señala muy bien Lidia Rodríguez, no representan entonces un elemento dado ni un supuesto a priori, sino «una hipótesis de trabajo [...] que se pone en tensión con el trabajo de campo o de archivo, y que en ese proceso se va modificando».

En esa dirección, el primer paso dado por la historiografía educativa consistió en reclamar la autonomía relativa de los procesos educativos respecto al resto de los procesos sociales. Al destacar la interdependencia de la esfera educativa fundamentalmente de las periodizaciones políticas, se abrió el camino hacia la construcción de periodizaciones «propias» (expresión que denota «especificidad», pero que también puede interpretarse como «más apropiadas»). La historia de la educación tenía que distinguirse de la historia política como condición para poder establecer cuándo se habían producido los cambios, o bien para determinar por qué, a pesar de las transformaciones en otras esferas de la vida social, las formas educativas se mantenían sin sufrir grandes variaciones. La segunda cuestión no le fue en zaga. Se trataba de reconocer que, si las experiencias educativas de nuestras sociedades presentan orígenes, desenvolvimientos y ritmos singulares, entonces era preciso construir las herramientas que permitieran trabajar en su singularización, sin por eso perder el sentido de pertenencia a realidades o situaciones que las envuelven y de las que, sin duda, forman parte.

Las etapas en que se organiza *Modelos educativos en la historia de América latina* (1984) respondían a una periodización que Weinberg había definido con anterioridad a la escritura de la obra (1972); allí distinguía tres momentos en el desarrollo educativo del continente: el de la cultura impuesta, que correspondía a la etapa colonial; el de la cultura admitida o aceptada, que coincidía con el comienzo de la emancipación política de las repúblicas, y el de la cultura criticada, en el que se rechazaban las pautas y valores formulados durante el período previo, aunque con una escasa capacidad para proponer modelos alternativos. A los

tres momentos «culturales» con los cuales Weinberg medía el tiempo, hay que sumarle uno más que está presente en su obra y que constituye una de las rupturas más importantes con la perspectiva de los historiadores tradicionales: la educación indígena. Lejos de ignorarla o de lanzar sobre aquella una mirada peyorativa, el autor de *Modelos educativos* destaca la complejidad de los procesos de transmisión cultural indígenas, distingue diferentes «modelos» (el tupí y el azteca) y hace referencia a una «fractura» en sus desarrollos educativos cuando se da inicio al proceso de conquista. La puesta en valor de la educación indígena no quita, por otra parte, que Weinberg despliegue sobre ellas la mirada de un historiador occidental. Lo hace cuando pondera las funciones, alcances y objetivos de la educación indígena siguiendo los parámetros de los sistemas educativos modernos: «A pesar de su carácter asistemático, la educación entre los tupinambá lograba a su manera lo que se propone cualquier sistema educativo: transmisión de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes» (1984: 7).

Diferentes autores han propuesto formas alternativas de acercarse y medir los tiempos y las dinámicas educativas. Gabriela Ossenbach Sauter, en cuya obra puede notarse un interés por los trabajos de Weinberg, organiza un recorrido por la historia de la educación tomando como punto de partida la emergencia de los sistemas nacionales de instrucción pública en Iberoamérica, distinguiendo cinco períodos: 1) los primeros pasos hacia la organización de la instrucción pública (primera mitad del siglo XIX); 2) la consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales; 3) las reformas sociales, los populismos y la educación de masas en la primera mitad del siglo XX; 4) el desarrollismo y la planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial, y 5) la crisis del desarrollismo y las políticas educativas a partir de 1980 (2004: 23-25).⁴² El interés de Ossenbach Sauter consiste en establecer las bases para poder avanzar en una historia comparada de la educación, combinando «criterios comunes de periodización» y «características comunes significativas» que tuvieron lugar en cada período (ibíd.: 23-24).

En este volumen, el trabajo de Eugenia Roldán Vera propone distinguir tres momentos. La primera etapa es el período colonial, que da inicio con el genocidio indígena y concluye con la génesis del nacionalismo criollo hacia finales del siglo XVIII. La segunda etapa tiene lugar durante el siglo XIX; sus tiempos están marcados por la temprana relación entre educación y liberalismo durante el período independiente y el establecimiento de la gratuidad y la obligatoriedad escolar hacia finales de ese siglo. La tercera etapa tiene lugar durante el siglo XX y está atravesada, entre otras, por las dinámicas propias de la relación entre educación urbana y educación rural, y las tensiones entre la federalización y la centralización de la enseñanza. El período concluye con la irrupción violenta de las dictaduras, las experiencias del exilio y la reapertura democrática.

Lidia Rodríguez, por su parte, establece una periodización que da inicio con la llegada de Colón, el «descubrimiento» europeo, la conquista y la colonización que le siguió, generando la constitución de una situación traumática como fue la desarticulación de los pueblos que habitaban esta geografía. Un segundo mo-

42. También puede consultarse OSSENBACH SAUTER (1993).

mento da cuenta del proceso que culmina con la consolidación de los sistemas educativos nacionales, en el que surgen posiciones triunfantes (el proyecto formulado por Domingo F. Sarmiento) y proyectos derrotados (la utopía emancipadora de Simón Rodríguez). El tercer momento se configura a partir de la década de 1960, con el agotamiento del modelo de sistemas escolares.

Como se alcanza a apreciar, en estas periodizaciones pueden identificarse tanto puntos de contacto como de divergencia. La pertinencia –o no– de cada una de ellas deberá juzgarse en relación con los objetos que pretende incluir dentro de su narración. La existencia de diferentes modos de relatar una historia da cuenta, además, del interés por poder poner de relieve procesos que, desde la óptica del narrador, cumplen un papel significativo para su relato. Esto no significa juzgar como pertinente cualquier forma de narrar el tiempo; lo que estamos tratando de advertir es la posibilidad de configurar con mayor libertad diferentes temporalidades, en donde el tiempo –precisamente– adquiere una apariencia multiforme, quebrada y no lineal, y en el que confluyen elementos contradictorios, fluctuantes, contingentes.

Otro asunto asociado con las formas de narrar el tiempo que merecería un detenimiento más profundo pero que queremos al menos dejar enunciado, es el interés que surge, conforme se coloca la atención en experiencias y objetos hasta el momento poco o nada considerados por los historiadores de la educación, de construir otros cortes que, por un lado, se ajusten a la especificidad de los temas y objetos estudiados, y por el otro, pongan en cuestión los supuestos sobre los que se organizan las periodizaciones clásicas. Algunos de ellos son tomados en préstamo de la historiografía (por ejemplo, el empleado para caracterizar los acontecimientos educativos que emergen y se desarrollan durante la etapa «tardocolonial»). Uno de los casos más significativos, junto al interés por reconstruir el devenir de la educación durante la «historia reciente»,⁴³ fue la invención del «temprano siglo XIX», expresión que pone de relieve y destaca la proliferación de estudios educativos en torno a los últimos años de la Colonia y las primeras décadas de vida independiente. Se trata, sin dudas, de la «invención» de un momento por parte de los historiadores que trabajan sobre ese período y ven allí rasgos específicos, singularidades, y no solo una etapa de tránsito entre el fin de la organización colonial y el lento y sinuoso surgimiento de los estados nacionales. De esta cantera han comenzado a surgir trabajos que amplían el conocimiento sobre los modos en que los funcionarios coloniales, la gente de saber, los clérigos y los grupos ilustrados pensaron las formas escolares, abordando aquellas ideas y prácticas no como la expresión de una «institucionalidad tajante» (apostados sobre la premisa teleológica del «triunfo» de la forma escolar) sino como una serie de procesos abiertos que se fueron configurando a través de cruces contingentes entre discursos y prácticas en los que se empiezan a diferenciar las escuelas respecto a otras prácticas relacionadas con la enseñanza (cfr. Martínez Boom, 2011).

43. Especialmente para el Cono Sur, véase PINEAU *et al.* (2006). Sobre la relación entre educación y transición democrática, véase SOUTHWELL (2007). Sobre las formas en que la enseñanza de la historia reciente procuran crear conciencia histórica más que recuperar el pasado, véase FRIEDRICH (2014).

HISTORIA, EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Los autores advierten, también, sobre las múltiples implicancias que existen entre educación, historia y política. En el caso argentino, la factura de los estudios histórico-educativos de las décadas de 1980 y 1990 fue, en buena medida, tributaria de una coyuntura política que estuvo marcada por el proceso de recuperación democrática y la crisis y los procesos de reforma de signo neoliberal que reconfiguraron los sistemas educativos nacionales. El impulso que le dio la reapertura democrática a la cultura y la educación a partir de 1983, y las transformaciones educativas neoliberales que tuvieron lugar durante la década de 1990, señala Sandra Carli, «pusieron en primer plano las inquietudes políticas de ese presente histórico y permearon la mirada que los historiadores dirigieron al pasado». ¿Se trató de una sensibilidad particular que un grupo de intelectuales puso de manifiesto respecto de los proyectos pedagógicos que se expresaron durante aquellos años lo que los llevó a cargar de sentido político su mirada sobre la historia educativa argentina? La respuesta solo podría ser parcialmente afirmativa.

No hay una única forma de pensar las relaciones entre historia, educación y política. La biografía de muchos de los investigadores que, más tarde o más temprano, se volcaron hacia el campo de la historia de la educación colindó con el mundo de la política partidaria y de la gestión educativa, en la cual algunos se desempeñaron al frente de los ministerios de educación nacional o provinciales. Pero existen otros elementos que entran en juego. Marcelo Caruso, más interesado en observar las conexiones entre los modos en que se configura un campo de estudios en la larga duración, el peso que tienen sus tradiciones intelectuales y las acciones de quienes se desenvuelven en él, sugiere que los vínculos entre investigación en historia de la educación y política responde a «la autonomía insuficiente de las ciencias de la educación, las relaciones históricamente desarrolladas entre ciencia social moderna y cambio político en la región, y el modo en que las universidades latinoamericanas se ven a sí mismas como agentes de transformación y justicia» (2012: 21).

Sin embargo, las preocupaciones y los intereses por lo político en la educación no se ponen de manifiesto de la misma forma en las diferentes disciplinas que componen las ciencias de la educación.⁴⁴ La imbricación que existe entre el campo de las ciencias de la educación y el ámbito político pareciera intensificarse cuando se ven involucrados los historiadores de la educación. Con ello no queremos resaltar una inclinación «natural» del historiador de la educación por los asuntos políticos, cuanto tratar de abonar esta idea a partir, como sugiere Caruso, de tres interpretaciones posibles. Uno: hay una debilidad de la perspectiva histórica sobre la política en la que la primera es un instrumento de la segunda, sometiéndose, ora a los intereses del Estado en su tarea de construir la historia de la nación, ora a la causa emancipatoria de un sujeto colectivo –la «clase», el «pueblo»–. Dos: existe un empleo político deliberado que se sirve del saber histórico para amoldar el pasado con el propósito de construir una fuente de legitimación de un determinado proyecto político, lo que en muchos casos trabaja los acontecimientos históricos

44. Para una profundización en este tema, véase DE ALBA (1995).

como un prolegómeno del presente. En ambos puntos, la relación entre la utilidad política y la validez científica está atravesada por una tensión, en tanto las interpretaciones que se realicen pueden conducir a «una manipulación de los datos históricos en función de objetivos del presente» (Chiaramonte, 2013: 22). Tres: podría atribuirse esta peculiaridad a una configuración laboral de los historiadores de la educación, cuyo *habitus* profesional los inclina y predispone a interesarse e intervenir con mayor frecuencia e intensidad que sus colegas en los debates que propone la arena política (cfr. Caruso, 2012).

El peso que las miradas políticas tienen sobre las lecturas del pasado educativo no es, en absoluto, privativo del caso argentino. El artículo de Pablo Toro Blanco –quien sostiene que hay que pensar la historiografía «como un insumo de proyectos políticos y culturales»– comienza planteando una inquietud que atraviesa los debates en la esfera pública chilena: las manifestaciones estudiantiles en defensa de la educación pública. El planteo que formula respecto a la comprensión histórica de este fenómeno, donde se combinan recursos tradicionales –marchas, mítines, «tomas» de colegios y universidades– con medios y estrategias novedosos –manifestaciones coordinadas a través de redes sociales o «flashmobs»–, pone de manifiesto el vínculo entre historia, educación y política. Un ejemplo de ello, señala Toro Blanco, es el colectivo estudiantil chileno conocido como «movimiento pingüino», cuya presencia y accionar

testimonian el peso de las nuevas formas de ciudadanía, [y] la relevancia de las tecnologías en ellas, desafiando las interpretaciones lineales, supuesto de buena parte de la historiografía educacional, entre educación y sistema escolarizado o acción política y sistemas de representación vía partidos políticos.

Se puede ir un paso más allá: al mismo tiempo que construyen un repertorio renovado de modalidades de participación política, muchos de los colectivos estudiantiles actuales están produciendo nuevos tipos de fuentes históricas que desafían a los historiadores de la educación a reflexionar sobre las relaciones de continuidad y los cambios que existen entre los panfletos (un típico producto de la era de la imprenta) y los *flyers* (diseñados a través de herramientas y programas informáticos), entre las sensibilidades que despertó la lectura del *Manifiesto Liminar* en una sala de la Universidad de Córdoba y el efecto «wow» que genera un video diseñado por el colectivo estudiantil mexicano #yosoy132 que circula y se reproduce exponencialmente en las redes sociales. Las nuevas formas de vinculación entre educación y política están introduciendo cambios en la fisonomía de los archivos. Uno de los trabajos del historiador consistirá en identificar las continuidades en los cambios y los puntos de contacto entre viejos y nuevos archivos, estudiando la originalidad de las nuevas fuentes pero cuidando también de no dejarse deslumbrar frente al destello de la novedad. Creemos, en ese sentido, que deberá aprender a analizar de qué modos se están produciendo «transiciones y “remediaciones” en las que lo viejo y lo nuevo seuxtaponen y transforman mutuamente» (Dussel, 2012: 231).

Continuando con las valiosas experiencias que están teniendo lugar en el país trasandino, la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, a través de sus *Cua-*

dermos, destacó el valor que tiene la historia para pensar el cambio y la crisis educativa (y no solo el pasado educativo) poniéndolo de manifiesto en su primera editorial:

En Chile, la investigación relativa a la Historia de la Educación –en comparación a lo realizado en otros países latinoamericanos– aún no se consolida como un campo disciplinar autónomo. En la actualidad, tanto el desarrollo de la investigación histórica como la reflexión pedagógica plantean la necesidad de crear nuevos espacios de difusión y debate en el campo de la Historia de la Educación, aún más si consideramos los cambios en materia educativa, los movimientos sociales de los últimos años y la conciencia de *crisis* predominante en vastos sectores de la población chilena (Sociedad Chilena de Historia de la Educación n° 1, 2013: 3; destacado en el original).

Resulta paradigmático de lo que estamos señalando aquí el párrafo con el que queda inaugurada la revista de historia de la educación chilena. Por un lado, porque hace referencia a la importancia de consolidar un campo disciplinar (en espejo con lo que sucede en otros países de la región) pero también atendiendo a la capacidad que conserva la mirada histórica de significar procesos como los que sacuden a la sociedad chilena en la actualidad, para contribuir a pensar su crisis y las razones que impulsan a diferentes sectores de la sociedad a manifestarse. Es posible rastrear gestos intelectuales equivalentes en otras regiones del continente, donde los historiadores de la educación también manifiestan una sensibilidad peculiar por los movimientos sociales y estudiantiles en particular.⁴⁵

Hemos hecho referencia a algunas características que surgen de la articulación entre educación, política e historia. Sin embargo, sería un error naturalizar estos vínculos, o creer que –desde sus «orígenes» hasta la fecha– la historia de la educación siempre se interesó por interpretar las experiencias del pasado a la luz de los problemas del presente. La configuración del campo de estudios de la historia de la educación tiene su propia historia. Dicha configuración ha crecido gracias a los aportes de diversas disciplinas, lo que ha transformado paulatinamente a la historiografía educativa en una zona de contacto donde se entrecruzan los intereses y las preocupaciones, pero también las modalidades interpretativas y las tradiciones teóricas de pedagogos, historiadores, antropólogos, filósofos y sociólogos.

¿Qué tipo de especificidad le otorgan a la historia de la educación las miradas multidisciplinares y cómo inciden en la conformación de su cultura académica?⁴⁶ Antonio Romano deposita la atención en este punto, recuperando una pregunta

45. Para el caso mexicano, véase en particular ACEVEDO RODRIGO y LÓPEZ CABALLERO (2012).

46. El concepto de «cultura académica» puede definirse, siguiendo a Naidorf, como el «universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos de la Universidad. Está conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas» (2009: 22).

formulada por Héctor Rubén Cucuzza (1996) –«¿Historiadores o pedagogos? ¿Quiénes son los agentes legitimados por la academia para escribir la historia de la educación?»– para comprender por qué el campo de la historiografía educativa uruguaya, que cuenta con un pasado tan rico en términos educativos, no alcanzó a desarrollar una sólida corriente de estudios sobre el tema. La respuesta, en parte, la podemos encontrar en una reflexión de António Nóvoa, refiriéndose a la doble marginalización que sufrió la historia de la educación, en los años de su conformación, de parte de los historiadores y de los pedagogos:

No seio da História jamais se lhe recononeceu um estatuto autônomo, o que dificultou um investimento científico estável e consistente –na melhor das hipóteses, verificam-se algumas «passagens breves» por este campo (as quais, reconheça-se, deram por vezes origem a trabalhos de grande qualidade e interes); no seio das Ciências da Educação sempre se olhou com desconfiança para uma disciplina que não podia dar respostas imediatas aos problemas escolares e pedagógicos (1997: 11).

Para el historiador portugués, la historia de la educación no ha tenido un parto fácil: desde sus inicios padeció el desinterés de los historiadores y la desconfianza de los pedagogos. Más que un campo de disputa, se asemejó a un terreno baldío que los primeros no querían ocupar porque consideraban que carecía de un estatuto científico, y que a los segundos no les preocupaba defender, porque estaban mucho más interesados en dar respuestas a los problemas del presente que en construir un saber de largo aliento sobre la escuela. Aludiendo al temprano desinterés que manifestó la historia por el estudio del pasado de la educación, Héctor Rubén Cucuzza (1997) se refería a esta, no sin un dejo de ironía, como «la Cenicienta de la historia». Entre los asuntos pendientes que quiere dejar planteados esta presentación, se incluye el de pensar si esta imagen se ajusta a los tiempos actuales, en los que se percibe un mayor interés en la historia de la educación por parte de las ciencias sociales.

Sugeríamos que las articulaciones entre educación, política e historia se han modificado con el tiempo. ¿Qué decir sobre el momento actual? La especificidad del caso argentino presenta algunos aspectos en común con los de otros países del continente. Como sugiere Sandra Carli, podrían distinguirse tres momentos en la configuración de esta relación.⁴⁷ El primero tuvo lugar durante las décadas de 1950 y 1970. En esas décadas las universidades públicas cumplieron un papel protagónico en la definición de los vínculos entre educación, historia y política. El segundo estuvo marcado por el proceso de democratización de las instituciones que tuvo lugar después de la dictadura militar, en los años ochenta. Entonces, se incorporaron los saberes producidos sobre la historia de la educación en otros puntos del continente. Las redes que algunos investigadores tendieron con colegas e instituciones latinoamericanas tras la experien-

47. Los tres momentos señalados, a su vez, están prefigurados por «el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas» que se originaron y desplegaron «en instituciones, tradiciones y actividades que –aunque no constituyeron necesariamente *investigación* [...]– se estructuraron desde fines del siglo XIX o comienzos del siglo XX» (PALAMIDESSI y SUASNÁBAR, 2007).

cia del exilio contribuyeron de un modo central en la generación de una mayor visibilidad de los fenómenos educativos latinoamericanos. Un tercer momento, que podríamos ubicar entre las últimas décadas del siglo XX y la actualidad, pone de manifiesto cómo ha variado notablemente el sentido y la definición de esas «redes», que son el producto de una construcción compleja donde se combinan el interés por la búsqueda de nuevas perspectivas teóricas y culturales con las exigencias de profesionalización y una colocación más ventajosa dentro del capitalismo académico.

El siglo XXI arropa nuevas incertidumbres. Para estudiar el curso de las transformaciones de los campos de conocimiento académico, se requiere un constante ejercicio de reflexión prospectivo capaz de seguir la evolución de diferentes variables: el papel de los estados y de las universidades en Latinoamérica frente a los incesantes procesos de mercantilización del conocimiento y de la educación; las diferentes configuraciones del conocimiento ante las nuevas y viejas formas de mediación cultural, institucional, política, tecnológica y económica que atraviesan a los países de la región; los derroteros que adopten los sujetos históricos frente a las nuevas y viejas modalidades de interpelación social, geográfica, étnica, de género y generacional. Escribir historia de la educación entraña un desafío. Si asumimos que la producción historiográfica puede ofrecer un plus para la formación de una conciencia histórico-política, la pregunta sobre qué historias de la educación –en tanto cuerpo de saberes y prácticas– precisan nuestras sociedades deberá responderse de cara a estos y otros procesos, siempre y cuando pretendamos continuar fomentando formas de intervención político-pedagógicas en los que se articulen de manera novedosa el compromiso cívico, las políticas públicas y el protagonismo de los colectivos sociales.

LOS SABERES DE LA HISTORIA

Nuevos enfoques. Nuevos objetos. Nuevos problemas. Las formas de escribir la historia de la educación están cambiando, y con ellas las estrategias de aproximación, lectura y tratamiento de las fuentes, la construcción de los archivos y los modos en que leemos el pasado de la educación, tanto para relacionarlo con otros hechos del pasado, como para interpretarlos a la luz de los sucesos del presente. La pregunta por las dinámicas del conocimiento ha dado lugar en los últimos años a distintos tipos de indagaciones y resulta pertinente como instrumento para explorar la producción y circulación de los saberes académicos, así como para repensar la tensión entre lo local y lo global. Para las perspectivas interesadas en los estudios locales, la pregunta por los significados que guarda la construcción de conocimientos «en» y «desde» un lugar particular ha ganado un peso considerable dentro del campo de estudio de la historia de la educación; para quienes destacan la importancia de atender las dinámicas globales, en cambio, resulta indispensable interrogarse por los procesos de difusión y recepción de los flujos transnacionales de objetos, personas y textos en la interconexión y formación de los saberes educativos.

La intención de la serie de trabajos que se inician con este libro consiste precisamente en tributar con las ideas, las palabras y el trabajo a un tercer espacio, co-

locando la atención en el entrecruzamiento de procesos locales y globales para volver a preguntarse por sus incidencias en el mosaico de experiencias educativas y pedagógicas latinoamericanas. No se trata tanto de pensar Latinoamérica como un «bloque histórico», sino como... Para ello es central volver sobre la noción de saber; pero no del saber que privilegia la esfera de la cultura escrita, sino de los saberes que «los sujetos construyen, transmiten, [se] apropian y resignifican» con el objeto de comprender «las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual estas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia histórico-social» (Gómez Sollano *et al.*, 2014: 40).

En este sentido, existen numerosas formas de representar los lugares del saber en los países que forman parte de América Latina. Cada uno está atravesado por dinámicas en las que conviven signos específicos de las culturas nacionales junto con marcas regionales y globales. En *La piel del cielo* (2001) la escritora polaco-mexicana Elena Poniatowska propone, a partir de la vida de Lorenzo de Tena (quien encarna a Guillermo Haro, uno de los astrónomos más importantes de la historia de México), una poderosa metáfora sobre el lugar del conocimiento científico en nuestras sociedades. La historia narra el papel que desempeñó el protagonista en la instalación de un observatorio astronómico en México. Tras superar los atrasos y las trabas burocráticas, el observatorio se alcanza a construir. Durante un tiempo todo va bien, hasta que la estructura que sostiene el lente comienza a ceder. El lente se conserva intacto, pero fue perdiendo la precisión indispensable para ofrecer datos exactos. Ante la falta de respuesta de las autoridades, el científico mexicano encuentra una solución: idear un conjunto de fórmulas matemáticas que permiten calcular el error que produce la base dañada y así corregir la deformación.

La imagen es muy potente, pero entraña algunos peligros: reconocer en el viejo telescopio vencido un símbolo del estado de la ciencia y de la educación en América Latina en distintos momentos de su desarrollo histórico podría dejarnos pegados a una imagen «folclórica» del saber latinoamericano, atiborrada por la adversidad y la resignación; asociar la tenacidad, la imaginación, el compromiso y la inventiva del personaje de Poniatowska con el de tantos y tantos investigadores, científicos e intelectuales latinoamericanos podría correr el foco del análisis de las políticas que deben garantizar condiciones de trabajo y apoyo estables a lo largo del tiempo, hacia los esfuerzos, el ingenio y los compromisos individuales con la producción de conocimiento. Creemos que hay al menos una perspectiva más: la de reconocer en aquel artefacto el testimonio de uno de los lugares del saber que se han incorporado al cúmulo de las experiencias latinoamericanas, que se sostiene de múltiples deseos y realizaciones, obstáculos y sinsabores, esperanzas y cambios, que forman parte de la historia común pero que de ningún modo las agotan ni determinan de una vez y para siempre.

El despliegue del campo de la historia de la educación en las últimas décadas abrió nuevos espacios para el diálogo y generó una dinámica que impactó en las formas académicas de investigación y producción de conocimiento de cada comunidad, estableciendo intercambios y experiencias en común, en un contexto donde está teniendo lugar una mayor internacionalización del conocimiento. También ha lo-

grado instalar en la agenda pública algunos debates, recuperando experiencias y señalando a la sociedad, con mayor o menor suerte a veces, la importancia de pensar históricamente.

En el cierre de esta presentación, con la que queda inaugurada la colección *Ideas en la Educación Latinoamericana*, quisiéramos volver a resaltar dos aspectos de los trabajos reunidos. El primero es que se trata de ensayos que no solo ofrecen un balance de la producción historiográfica; también polemizan, se interrogan, proponen hipótesis, sugieren caminos... El segundo es que ponen en evidencia la pluralidad de puntos de partida, enfoques y problemas, lo que encierra un intento por pensar la historia de la educación desde una perspectiva continental. La intención de este libro consiste precisamente en esto: presentar argumentos y construir un espacio para establecer intercambios y discusiones, asumiendo que no es posible gestar una producción historiográfica vigorosa si quienes elaboran sus narrativas se abstienen de operar una transformación metodológica y temática, y afirmando que la factibilidad de este proceso depende de un trabajo que puede asumir como punto de partida esfuerzos individuales, pero que se potenciará enormemente si logra confluir en un proyecto colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV.

- 1995 *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*, Bogotá, Editorial Voluntad (dos tomos).

Acevedo Rodrigo, Ariadna y López Caballero, Paula (coords.)

- 2012 *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México D.F., El Colegio de México y DIE-CINVESTAV.

Acri, Martín y Cáceres, Ma. del Carmen

- 2011 *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Utopía Libertaria.

Aguirre Lora, María Esther

- 2001 *Calidoscopios comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México D.F., CESU y Plaza y Valdés editores.

Alves, Claudia y Leite, Juçara L. (orgs.)

- 2011 *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*, Vitória, EDUFES.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam

- 2011 «Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina», *History of Education & Children's Literature*, Macerata, Edizioni Università Macerata.

Ascolani, Adrián

- 2012 «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina», *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 35, n° 1, enero-abril.

Benjamin, Walter

2004 *Tesis de filosofía de la historia*, México D.F., Contrahistorias.

Brienen, Marten

2011 «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana», en Civera, A.; Alfonseca, J. y Escalante, C. (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México D.F., Miguel Ángel Porrúa.

Buchbinder, Pablo

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Buenfil, Rosa Nidia; Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto (coords.)

2012 *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, México D.F., UNAM.

Bustamante Vismara, José

2007 *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires y Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

Carli, Sandra

2011 *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

Carli, Sandra (coord.)

en prensa

Giros Teóricos III. Fronteras y perspectivas del conocimiento transdisciplinario, Buenos Aires, CLACSO-UBA.

Carlyle, Thomas

1985 *Los héroes*, Barcelona, Orbis.

Caruso, Marcelo

2003 «“Sus hábitos medio disciplinados”. Enseñanzas, disciplina y disciplinamiento en América Latina», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XV, n° 37 (septiembre).

2012 «El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)», *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol. 12, n° 1, Buenos Aires, Prometeo.

Caruso, Marcelo (ed.)

2010 «Education and Latin American Independence: Forging Politics, Inventing Republics, Reshaping Identities», *Paedagogica Historica*, vol. XLVI, n° IV.

Caruso, Marcelo y Roldán, Eugenia

2011 «El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial», *Revista brasileira de história de la educação*, Campinas-SP, vol. 11, n° 2, mayo-agosto, San Pablo, UNICAMP.

Castro, César A.; Ferreira Pinheiro, Antonio
y Carvalho Lopes, Antonio (coords.)

2011 *Tempos, memórias y histórias da educação*, São Luís, EduFMA, uFPB y café y Lápis.

Chiaramonte, José Carlos

2013 *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico*, Buenos Aires, Sudamérica.

Ciavatta, Maria

2005 «Educando al trabajador de la gran “familia de la fábrica”. Memoria, historia y fotografía», en Aguayo, Fernando y Roca, Lourdes (comps.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora.

Cucuzza, Héctor Rubén

1996 «Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación», en Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

2011 «El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos», *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), Bogotá, Universidad Javeriana.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.)

1997 *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires, Libros del Riel.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.)

2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del caudecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Da Porta, Eva y Saur, Daniel (coords.)

2008 *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, Córdoba, Comunicarte.

De Alba, Alicia (coord.)

1995 *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

De Alba, Alicia y Fuentes, Silvia (coords.)

en prensa

Giros teóricos IV. Lenguaje, Transgresión y Fronteras, México, UNAM.

De Souza, Rosa Fátima y Valdemarin, Vera Teresa (orgs.)

2005 *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios*, Campinas, SP, Autores Associados.

De Sousa Santos, Boaventura; Meneses, Maria Paula y

Nunes, João Arriscado

2004 «Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo», en Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Porto, Afrontamento.

Donoso Romo, Andrés

- 2008 *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*, Santiago, Pehuén editores.

Dussel, Inés

- 2009 «The Spectacle of Schooling and the Construction of the Nation in Argentina's Participation in World Exhibitions, 1867-1899», en Lawn, M. (ed.), *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books.
- 2012 «Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios, educación y formación de la ciudadanía», en Acevedo Rodrigo, Ariadna y López Caballero, Paula (coords.), *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*, México D.F., El Colegio de México y CINVESTAV.
- en prensa
«Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica», en Aguirre Lora, M.E. (comp.), *Narrar historias de la educación. Afa-nes de un oficio*, México D.F., Ediciones del ISSUE-UNAM.

Escolano, Agustín

- 2012 «Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio)», en Gaspar Da Silva, Vera L. y Petry, Marília G. (orgs.), *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catalina - Séculos XIX e XX), Florianópolis, Editora Insular.

Faria Filho, Luciano M. (org.)

- 2005 *Pensadores Sociais e História da Educação*, Belo Horizonte, Autêntica.

Faria Filho, Luciano et al.

- 2004 «A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira», *Educação e Pesquisa*, San Pablo, vol. 30, n° 1.

Friedrich, Daniel

- 2014 *Democratic Education as a Curricular Problem. Historical Consciousness and the Moralizing Limits of the Present*, Nueva York, Routledge.

Funes, Patricia

- 2006 *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo.

Galván Lafarga, Luz E. y López, Oresta (coords.)

- 2008 *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México D.F., Publicaciones de la Casa Chata.

Galván Lafarga, Luz E. y Martínez Moctezuma, Lucía (coords.)

- 2010 *Las disciplinas escolares y sus libros*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Juan Pablos Editor.

García, Susana

- 2010 «Museos y materiales de enseñanza en la Argentina (1890-1940)», en Castilla, Américo (comp.), *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.

García Canclini, Néstor

2002 *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós.

García Carmona, Óscar e Ibarra, Sonia (eds.)

2003 *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, Jalisco, Universidad de Guadalajara.

Gaspar Da Silva, Vera L. y Petry, Marília G. (orgs.)

2012: *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catalina - Séculos XIX e XX)*, Florianópolis, Editora Insular.

Goetschel, Ana M.

2007 *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, FLACSO y Abya Yala.

Gómez Sollano, Marcela; Hamui Sutton, Liz
y Corenstein Zaslav, Martha

2014 «Huellas, recortes y nociones ordenadoras», en Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Gonzalbo Aizpurú, Pilar y Staples, Anne (coords.)

2012 *Historia de la educación en la ciudad de México (desde su fundación hasta el año 2010)*, México D.F., Secretaría de Educación del Distrito Federal y Colegio de México.

Grüner, Eduardo

2010 *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*, Buenos Aires, Edhasa.

Hartog, François

2007 *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*, México D.F., Universidad Iberoamericana.

Herrera, Cecilia (ed.)

2007 «Political Culture, School Texts and Latin American Societies», *Paedagogica Historica*, vol. XLIII, n° V.

Herrera Cortés, Marta C. y Díaz Soler, Carlos J. (comps.)

2001 *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia y Plaza Janés.

Kaufmann, Carolina (coord.)

2012 *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, Paraná, UNER.

Lozano Seijas, Claudio y Puiggrós, Adriana (comps.)

1995 *Historia de la educación en Iberoamérica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Markise, Renate (coord.)

1999 *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, México, Plaza y Valdés.

Martínez Boom, Alberto

- 2011 *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela (1774-1821)*, Bucamaranga, Universidad Industrial de Santander.

Martínez Boom, Alberto y Álvarez Gallego, Alejandro

- 2010 «Introducción», *Figuras contemporáneas del maestro América Latina*, Bogotá, Editorial Magisterio.

Martínez Moctezuma, Lucía

- 2008 «Historiografía de la educación en México: balances y desafíos», en Sociedad Argentina de Historia de la Educación, *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 9, diciembre, Buenos Aires, Prometeo.

Martínez Moctezuma, L. y Padilla, A. (coords.)

- 2006 *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Meneses, Maria Paula

- 2009 «Justiça Cognitiva», en Cattani, António; Laville, Jean-Louis; Gaiger, Luis Inácio y Hespanha, Pedro (orgs.), *Dicionário Internacional da Outra Economia*, Coimbra, Editora Almedina.

Mignolo, Walter

- 2007 *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.

Ministerio de Educación de Colombia

- 2009 *Educación en la Independencia*, Colección Bicentenario, Bogotá, Panamericana Formas e Impresos.

Molina Jiménez, Iván y Palmer, Steven

- 2003 *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*, San José de Costa Rica, EUNED.

Naidorf, Judith

- 2009 *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*, Buenos Aires, Eudeba.

Nervi, María Loreto

- 2013 *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*, Santiago, Editorial Universitaria.

Nóvoa, António

- 1997 «Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal», en Nóvoa, A. y Ruíz Berrio, J. (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación.

Núñez Pietro, Iván

- 2010 «Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)», en *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vols. 46-47, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

O’Gorman, Edmundo

- 1958 *La invención de América. El universalismo de la cultura de Occidente*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, Renato

- 1998 *Otros territorios*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Ossenbach Sauter, Gabriela

- 1993 «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)», *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1, enero-abril. Disponible en <http://www.rieoei.org> (fecha de consulta: 14/7/2013).
- 2004 «Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica (BADHICEI)», en Zuluaga, Olga y Ossenbach Sauter, Gabriela (comps.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, Siglo XX*, Bogotá, Magisterio.

Ossenbach Sauter, Gabriela y Del Pozo, María del Mar (eds.)

- 2011 «Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)», *Paedagogica Historica*, vol. 47, n° V.

Paladines, Carlos

- 2006 *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*, Loja, Universidad Técnica particular de Loja.

Palamidessi, Mariano y Suasnábar, Claudio

- 2007 «Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina», en Galarza, D.; Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.

Pineau, Pablo

- 2005 *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Pineau, Pablo et al.

- 2006 *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Poniatowska, Elena

- 2001 *La piel del cielo*, México D.F., Alfaguara.

Puiggrós, Adriana

- 1990 *Sujetos, disciplina y currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- 1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- 2012 *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*, Buenos Aires, Galerna.

Quintanilla, Susana

- 2008 «Nosotros». *La juventud del Ateneo de México*, México D.F., Tusquets.

Rama, Germán; Tedesco, Juan C. y Nassif, Ricardo

- 1981 *Los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz y CEPAL-PNUD.

Rockwell, Elsie

- 2001 «Caminos y rumbos en la investigación etnográfica en América latina», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 13, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- 2006 «Mirando al centro desde los estados», en Martínez Moctezuma, L. y Padilla, A (coord.), *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- 2007 *Hacer escuela, hacer Estado. La educación revolucionaria vista desde Tlaxcala*, México D.F., El Colegio de Michoacán y CIESAS.

Rockwell, Elsie y Roldán Vera, Eugenia

- 2010 *Nuestros pasos por la escuela: lo que queda y lo que cambia*, México D.F., Ediciones SM.

Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (comps.)

- 2010 *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Brujas.

Roldán Vera, Eugenia

- 2003 *The British Book Trade And Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Aldershot, Ashgate.
- 2013 «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I, n° 2, <http://www.somehide.org/numero-2-2013.html> (fecha de consulta: 02/02/2014).

Saviani, Dermeval

- 2007 *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados.

Saviani, Dermeval *et al.*

- 2011 «Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações», *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, n° 3 (27), sept.-dic., San Pablo, Cubo, pp. 13-45.

Sociedad Chilena de Historia de la Educación

- 2013 «Presentación», *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*. Disponible en <http://historiadelaeducacion.cl/ediciones/n-1> (fecha de consulta: 11/10/2013).

Somoza Rodríguez, Miguel

- 2006 «El “Proyecto MANES” y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos», *History of Education & Childhood*, n° 1, Macerata, Universidad de Macerata.

Sosenski, Susana y Jackson, Elena (coords.)

- 2010 *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Southwell, Myriam

- 2007 «“*Con la democracia se come, se cura y se educa...*” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática», en Camou, A.; Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo.

Streck, Danilo (org.)

- 2010 *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Belo Horizonte, Autêntica.

Suasnábar, Claudio

- 2004 *Universidad e intelectuales, educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial y FLACSO.

Taborda de Oliveira, Marcus (org.)

- 2007 *Cinco estudos em história e historiografia da educação*, Belo Horizonte, Autêntica.

Teobaldo, Mirta

- 2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones. (1884-1962)*, Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Vago, Tarcísio M. y de Oliveira, Bernardo J. (orgs.)

- 2008 *Histórias de práticas educativas*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (orgs.)

- 2009 *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*, San Pablo, Cortez Editora.

Weinberg, Gregorio

- 1972 «Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales», *Revista de la Universidad de México*, XXVI, n° 6-7, febrero-marzo.
- 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- 1997 «La historia de la educación en Latinoamérica y Argentina», en Ossanna, E. (comp.), *Historia de la educación. Pasado, presente y futuro*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Zea, Leopoldo (coord.)

- 1986 *América Latina en sus ideas*, México D.F., Siglo XXI y UNESCO.

Zuluaga, Olga L. (coord.)

- 2002 *La historia de la educación en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana

EUGENIA ROLDÁN VERA

UNA PRIMERA EXPLICACIÓN PARA LA AUSENCIA de una obra reciente que presente una visión panorámica de la historia de la educación en América Latina, escrita desde un lugar de enunciación mexicano,¹ tiene que ver con la falta de demanda de un manual sobre el tema: en México, a diferencia de otros países latinoamericanos, la «historia de la educación latinoamericana» no existe como asignatura –salvo una excepción– ni en las licenciaturas en Ciencias de la Educación o Pedagogía ni en las licenciaturas en Educación que se imparten en las escuelas normales de todo el país.²

También podría argumentarse que la excesiva especialización de los profesionales de la historia en períodos y temas muy delimitados sería un obstáculo para la elaboración de una obra semejante. Sin embargo, en los últimos diez años se han publicado varias visiones panorámicas de la historia de la educación mexicana que indican que no hay demasiadas reservas sobre esa forma de escribir historia. La mayoría de esos trabajos son compilaciones de varios autores, algunas de carácter más o menos especializado (Galván Lafarga, 2002; SEP, 2011; Tanck de Estrada, 2010) y otras decididamente de divulgación (Rockwell y Roldán Vera, 2010; Tanck de Estrada, 2011).

Sin duda la investigación educativa e histórica en México se ha caracterizado durante décadas por su enfoque excesivamente nacionalista. Pero también se

1. Por «mexicanas» me refiero a tres tipos de producciones: a) trabajos sobre historia de la educación mexicana o latinoamericana publicados en territorio mexicano; b) trabajos sobre historia de la educación en México o América Latina publicados por autores mexicanos en el extranjero, y c) trabajos sobre historia de la educación en México publicados en el extranjero por autores no mexicanos.

2. La única excepción es la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la UNAM, donde sí existe la asignatura «Historia de la Educación en América Latina», misma que también se ofrece en la licenciatura en Estudios Latinoamericanos de la misma UNAM. Con todo, muchas normales y universidades pedagógicas imparten la asignatura «Problemas educativos» o «Escuela y sociedad» en América Latina, donde posiblemente se impartan algunos contenidos históricos. Información derivada de una base de datos de 219 licenciaturas en universidades pedagógicas, normales y otras instituciones públicas y privadas en toda la república mexicana, realizada por Fátima Urbán Sánchez como parte de servicio social en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

puede detectar un cierto decaimiento, en los últimos veinte años, de «América Latina» como unidad analítica en los estudios sociales y humanísticos, producto de varios factores. Por una parte, el retorno de las democracias en Sudamérica hacia 1990 significó el regreso de parte de los intelectuales y académicos que se habían establecido en México desde la década de 1970, y que habían hecho mucho por conceptualizar América Latina como una unidad analítica en correspondencia con la realidad vivida en la experiencia del destierro. Por otra, la formación de bloques económicos regionales como el Tratado de Libre Comercio de México, Estados Unidos y Canadá, y los cambios en la política exterior mexicana desde el ascenso al poder del partido conservador en el año 2000, han alimentado la auto-percepción de México como un país desvinculado del resto de América Latina.

Paralelamente, en el mundo académico anglosajón se ha vivido, desde el fin de la Guerra Fría, un paulatino desmantelamiento de los departamentos de «estudios de área» (*Latin American Studies*, *South-East Asian Studies*, *Slavic Studies*, *Middle Eastern Studies*): lo que en un tiempo era considerado estratégico en sentido político y militar –formar especialistas que «entendieran» América Latina– dejó de ser relevante cuando el comunismo no fue visto más como amenaza y se abrieron otros ámbitos de expansión del capitalismo. Los recortes presupuestales de la última década en las universidades europeas también resultaron en la desaparición de muchos departamentos de estudios de área y en su progresiva sustitución por centros de estudios «globales», los cuales permiten poner el foco en alguna región del mundo de importancia estratégica temporal (el mundo árabe, China, etc.) según los vaivenes de la geopolítica. La «historia global» se aboca a estudios transversales que comparan procesos o analizan dinámicas de transmisión de conocimientos, mercancías o personas en distintas regiones identificadas no por una unidad histórica, cultural o lingüística, sino por haber participado de ciertos procesos económicos o culturales propios de la expansión mundial del capitalismo –la ruta de la seda, el mundo comercial mediterráneo, el mundo atlántico atravesado por el mercantilismo esclavista, por ejemplo–, o por presentar patrones de «desarrollo», «modernidades» o «democratización» comparables. Estas nuevas formas de investigación han afectado indirectamente la producción mexicana, en la medida en que parte de la publicación sobre América Latina con participación de autores mexicanos se realiza en el extranjero.

Sin embargo, factores recientes están favoreciendo que se retome la mirada latinoamericana en los estudios sociales. La progresiva profesionalización de la investigación en México conlleva la existencia de fondos públicos para proyectos de investigación y congresos multinacionales, a la vez que cierta presión a los investigadores para «internacionalizarse». Pese a la creciente integración económica y comercial de México al bloque norteamericano, la cercanía lingüística y cultural con América Latina ha impulsado nuevas formas de cooperación académica. También las dinámicas del financiamiento a la investigación en España y Portugal han impulsado a investigadores de esos países a abrirse al ámbito «iberoamericano» (en proyectos colectivos, congresos, sociedades especializadas y publicaciones), lo que está redundando en la construcción de nuevas categorías y enfoques. Esto permite suponer que la unidad analítica latinoamericana está en un proceso de renovación con posibilidades de desarrollo que pueden resultar fructíferas.

No son escasos los trabajos colectivos recientes sobre temas o períodos específicos de la historia de la educación latinoamericana. La mayoría es producto de encuentros de especialistas en el marco de congresos internacionales, por lo que su calidad depende del esfuerzo de los coordinadores por articular los trabajos en una problemática común y de la existencia de intercambio real entre los distintos autores. Los temas principales que se han abordado desde México con perspectiva latinoamericana son los siguientes:

a) *Historia de las universidades y de los movimientos estudiantiles*. La forma clásica de abordar temas de la historia de la educación en América Latina es en volúmenes integrados por capítulos específicos sobre cada país, escritos cada uno de ellos por un autor diferente. Tal es el formato de la *Historia de las universidades en América Latina* (Rodríguez Ortiz, 1999-2000), en el que subyace la pregunta por la relación entre el pasado (evolución vinculada a procesos sociales políticos) y los desafíos de los cambios en la época actual. La compilación de Renate Marsiske (1999) sobre movimientos estudiantiles en América Latina adopta una estructura parecida, pero lejos de buscar una visión comprehensiva de los movimientos, consta de capítulos individuales sobre episodios específicos de dichos movimientos, desde el siglo XVII hasta la década de 1990. En estos dos trabajos no hay un esfuerzo explícito de comparación, mientras que en otras compilaciones sobre historia de la educación superior en México ocasionalmente aparecen artículos dedicados a contrastar dos o más universidades latinoamericanas (Cárdenas Castillo, 2003). Otros volúmenes de perspectiva continental se enfocan en el período contemporáneo pero incluyen una sección histórica importante, como el coordinado por Rollin Kent, y reeditado en varias ocasiones (Kent, 2002). En este volumen cada capítulo presenta una problemática de la educación superior a partir de la consideración de varios países a la vez. En la introducción se destaca la «tradición» como base común de las universidades latinoamericanas: el vínculo Iglesia-Estado en el período colonial que las hacía instituciones a la vez públicas y católicas, la secularización en el siglo XIX (con distintos ritmos y no en todos los casos) y la concepción de las universidades como instrumento fundamental para la modernización de la sociedad en el siglo XX (Ribeiro Durham, 2002). Se señalan los paralelos en la concepción de las universidades latinoamericanas como sistemas orientados básicamente a la enseñanza (la inclusión tardía de la investigación), además del «credencialismo» exacerbado, la intensa politización de la vida académica y los movimientos estudiantiles, así como otras similitudes en su desarrollo de la segunda mitad del siglo XX: la expansión de la educación superior y las formas de administrarla, las políticas gubernamentales de apoyo a la investigación y al posgrado y las reformas de los años noventa, las políticas de evaluación y el surgimiento del sector privado.

b) *Historia de la educación rural*. A partir del desarrollo de la historiografía de la educación rural mexicana, en años recientes se han hecho compilaciones de perspectiva latinoamericana o iberoamericana. El volumen *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (Gonzalbo Aizpuru y Ossenbach Sauter, 1999) fue

uno de los primeros en compilar estudios de caso de distintos países y períodos; es además el único volumen en que se incluyen ensayos sobre educación específicamente indígena en perspectiva latinoamericana e histórica. Destacan además dos antologías recientes: *Educación rural en Iberoamérica* (González Pérez y López Pérez, 2009), conformado por textos sobre casos particulares en contextos nacionales, se pregunta sobre la función de la educación rural en el mundo iberoamericano, y la caracteriza como un programa tironeado históricamente entre dos objetivos: formar productores agrícolas más modernos y eficientes, o integrar a los campesinos a la ciudadanía moderna brindándoles los conocimientos para ello, ya sea como parte de políticas de equidad social o de neutralización política (López Pérez y González Pérez, 2009). Los distintos capítulos versan sobre ejemplos nacionales que ilustran alguno de esos sentidos de la educación rural. Al incluir el contexto español, el libro sugiere que la preocupación por una educación específicamente rural –con programas de estudio para las escuelas del campo y formación diferenciada de maestros rurales y no como la mera imposición del esquema de escuela urbana a las zonas no urbanas– fue un asunto propiamente latinoamericano. Por otra parte, la antología *Campesinos y escolares* (Civera *et al.*, 2011) compila estudios de corte más general –pero dando cuenta de la complejidad regional al interior de los países– sobre la educación rural en distintos países de la región. Una de sus virtudes es que dedica tres capítulos a comparar explícitamente y dar sentido al conjunto de los trabajos reunidos. Dos de ellos contrastan el avance de la escolarización hacia el campo en los distintos países durante el siglo XIX (Escalante Fernández, 2011a) y los diferentes desarrollos de las pedagogías específicamente ruralistas en el siglo XX (Alfonseca Giner de los Ríos, 2011); ambos dan cuenta de procesos históricos y educativos comunes, pero también dejan ver significativas diferencias en las configuraciones discursivas que acompañaron tales pedagogías y en sus impactos. Y el capítulo introductorio da cuenta de la diversidad de enfoques que se han utilizado para abordar esta modalidad de educación en el continente: la perspectiva de los estudios sobre la agricultura, la sociología rural y las misiones civilizadoras en Argentina; los enfoques regionales, económicos y desde los movimientos sociales en Brasil; las perspectivas demográficas y antropológicas en Chile; el enfoque indigenista y desde los estudios subalternos en Bolivia y Chile; el énfasis en la historia de la formación de profesores en Colombia; la perspectiva de la expansión de la educación rural en relación con la conformación demográfica y administrativa del Estado en Centroamérica, y la perspectiva comparada en el estudio de las pedagogías ruralistas en el Caribe (Civera Cerecedo, 2011). Su autora plantea además algunas posibles formas de diálogo entre estas perspectivas.

c) *Procesos de internacionalización educativa*. Existe un puñado de trabajos que, desde una mirada situada inicialmente fuera de Latinoamérica y en debate con teorías generales de la escolarización, han abordado procesos relativos a la historia de la escuela latinoamericana. Tal es el caso del volumen especial de *Paedagogica Historica* sobre la difusión del método lancasteriano en América Latina en el siglo XIX (Caruso y Roldán Vera, 2005). A la luz de la teoría neoinstitucionalista, se reúnen artículos sobre la apropiación del método lancasteriano o de en-

señanza mutua en varios países de la región para poner en discusión la noción de la homogeneización educativa vinculada a la expansión del liberalismo en el mundo occidental. Una argumentación semejante utiliza Juan Alfonseca Giner de los Ríos (2011) en su ensayo comparativo sobre la educación rural en América Latina. Otros trabajos de Caruso y Roldán Vera han examinado aspectos diversos de la expansión y apropiación de ideas y modelos educativos en la región desde marcos interpretativos que rebasan la unidad nacional (Roldán Vera y Caruso, 2007), preguntándose por las condiciones y las dinámicas de apropiación locales de tendencias globales (a la luz de la teoría de la «externalización» en educación) y formas de reelaboración de modelos pedagógicos occidentales a partir de su propio proceso de difusión (Roldán Vera, 2007). Una variante de esta perspectiva es la que versa sobre el papel de las redes sociales internacionales en la diseminación de ideas educativas, sobre lo cual apenas hay unos cuantos trabajos (Roldán Vera y Schupp, 2005).

Tanto las compilaciones de experiencias nacionales –ya sean comprehensivas o sobre temas específicos– como las historias generales que partan de las matrices históricas comunes (genocidio indígena, colonialismo, liberalismo, constitución de estados nacionales, desarrollismo, urbanización, neoliberalismo, etc.), a la manera del clásico de Weinberg (1995), siguen siendo opciones válidas para emprender la tarea de escribir historias de la educación latinoamericana. Sin embargo, a la luz de desarrollos recientes en la historiografía, considero que el principal reto para una empresa de esta naturaleza es encontrar formas de escritura que, por una parte, superen a la nación como la unidad explicativa única de los procesos educativos y consideren la dimensión transnacional de muchos de esos procesos, y, por la otra, permitan dar cuenta de la diversidad regional y local de los procesos educativos al interior de los países. Para ello que hay que buscar una sofisticación en las maneras de usar la comparación histórica. A continuación sugiero algunas posibilidades.

- a) Es deseable adoptar una perspectiva comparativa diferenciadora: detectar no solo lo que es *común* sino lo que es *diferente* entre distintos contextos, y explicar el por qué de las similitudes y las diferencias (Kaelble, 1999). Desde esa perspectiva se puede hacer, por ejemplo, una historia que parta de la identificación de hitos señeros en la historia de la educación de cada país –por ejemplo, el establecimiento de la educación gratuita y obligatoria, o la consagración de la escuela graduada en la legislación educativa– y analizar si se corresponden temporalmente, si responden a procesos históricos comunes (o no), y explicar su simultaneidad, o falta de ella, con referencia tanto a los marcos nacionales como al marco general de la historia de la escolarización en el mundo occidental. Dos trabajos ejemplares en este sentido son los de Cecilia Braslavsky (1985) sobre el surgimiento de la «educación popular» en América Latina (aunque con un dejo de esencialismo en su comprensión de ese concepto) y Gabriela Ossenbach Sauter (2001) sobre la génesis de los sistemas educativos nacionales en la región.

- b) Para evitar que las compilaciones sean conjuntos de estudios de caso inconexos, propongo que se comparen no «objetos» sino «relaciones entre objetos», es decir problemas, o dinámicas, que a menudo tienen un carácter procesual (Schriewer, 2002, 2010). Por ejemplo, para comparar *procesos y dinámicas* comunes y distintas de la historia de la educación, se puede partir de preguntas como las siguientes: ¿cómo se produce la apropiación de modelos educativos?, ¿cómo se pueden caracterizar las estrategias que se han empleado en educación indígena?, ¿cuáles han sido las reacciones y resistencias a la escolarización y cuál es la dinámica de esas resistencias?, ¿cuándo, por qué y en qué medida ha habido transformaciones importantes en las prácticas educativas? Este tipo de comparación, además, implica una selección cuidadosa de las unidades que se compararán, que puede referirse ciertamente a unidades nacionales, pero también –y esta es una vía fructífera– a regiones. Un ejemplo interesante en este sentido con una intención comparativa latinoamericana, si bien no referido a educación sino a proyectos diversos tendientes a la construcción homogénea de la nación, es el volumen *La arquitectura histórica del poder: naciones, nacionalismos y estados en América Latina* (Escobar et al., 2010).
- c) Con el fin de superar las tradiciones nacionales como los referentes de explicación, es necesario abrirse a marcos de interpretación más amplios, de índole geográfica, política y cultural, tales como el «mundo atlántico» o el «mundo iberoamericano». En la historiografía política latinoamericana reciente hay ejemplos exitosos de este tipo de apertura, sobre todo para abordar el período de las revoluciones hispánicas de principios del siglo XIX, que tanto han sorprendido a los historiadores por su simultaneidad y sus similitudes en la forma de reaccionar a la crisis del imperio español (Chust, 2007; Fernández Sebastián y Aljovín de Losada, 2009). Hay varias maneras de hacer operativos estos marcos, si bien en la historiografía latinoamericana no están propiamente conceptualizadas. Aunque no se aborden así explícitamente, las explicaciones que se practican cuando se usan este tipo de marcos más amplios van desde una concepción de modos locales de significación o matrices político-culturales con un repertorio limitado de recursos con los cuales se hace frente a determinados fenómenos que afectan a varios países a la vez (Chust, 2007), hasta la historia de las redes sociales internacionales establecidas entre individuos u organizaciones en torno a algún fenómeno (Roldán Vera y Schupp, 2005, 2006).

Es indudable que los países latinoamericanos compartimos acontecimientos, procesos históricos y debates político-pedagógicos comunes que han configurado las historias de la educación nacionales; sin embargo, es posible que muchos de esos procesos que hemos asumido como comunes en realidad no lo sean a la luz de la historiografía más reciente, por lo que esta lista es una invitación a la confrontación con los demás países:

Período colonial:

- Genocidio indígena, evangelización, educación diferenciada para las élites indígenas, castellanización.
- Reformas borbónicas y transferencia del poder eclesiástico al poder civil: el papel de proveedor de educación. Importancia de las autoridades civiles locales (ayuntamientos, cajas de comunidad en pueblos indígenas) y el sostenimiento de escuelas de primeras letras a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y consecuencias a largo plazo de este ejercicio de poder local sobre la escuela.
- Ilustración en educación superior y génesis del «nacionalismo criollo» a fines del siglo XVIII.

Siglo XIX:

- Educación y liberalismo en el período independiente. Transformación de la forma escolar: de la escuela-casa de enseñanza individual, a la escuela separada en lectura y escritura, a la escuela lancasteriana, a la escuela graduada frontal. Apropiación de modelos educativos europeos: enseñanza mutua, pedagogías intuitivistas, enseñanza objetiva.
- Consolidación de estados nacionales y conformación de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX. Secularización (relativa) de la enseñanza, establecimiento de la gratuidad y la obligatoriedad escolar.

Siglo XX:

- Dinámica educación urbana-educación rural, surgimiento de pedagogías ruralistas. Educación y cuestión indígena. De la «educación popular» a la «educación multicultural».
- Dinámica federalización-centralización de la enseñanza. Implicaciones para la burocratización de los sistemas educativos y para formación, movilidad y sindicalización de los docentes.
- Impacto en la conformación de la educación básica, técnica y universitaria de las políticas de desarrollismo e industrialización, así como de los procesos de urbanización. Educación y género.
- Dictaduras, exilios, democracias. Neoliberalismo y transformaciones en términos de acceso a la educación, calidad y equidad (configuraciones discursivas de estos conceptos).

Si estos procesos resultan ser comunes a la historia de todo el continente, se hace evidente que las caracterizaciones por etapas en las historias nacionales de la educación que se basan en periodizaciones políticas internas son insuficientes para explicar los cambios y continuidades en la historia de la educación. Ello hace evidente la necesidad de pensar en dimensiones explicativas de carácter supranacional.

El diálogo que en años recientes la historiografía de la educación mexicana ha entablado con otros campos ha producido miradas conceptuales y metodológicas diversas que sintetizo a continuación (a riesgo de dejar mucho material afuera),

con el fin de invitar a una comparación con las miradas generadas en otros países del continente.

a) *Historia de la educación e historia nacional*. Desde fines de la década de 1970, el seminario de Historia de la Educación del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México ha producido e impulsado obras fundamentales con una perspectiva erudita, basada en un extenso trabajo de archivo, que han contribuido a quitarle a la historia de la educación su carácter de repositorio de lecciones negativas y positivas para el quehacer educativo del presente (Bazant, 1993; Gonzalbo Aizpuru, 1998; Greaves, 2008; Loyo Bravo, 1999; Staples, 2005; Tanck de Estrada, 1977, 1999; Vázquez, 1975, 1981; Vázquez y Kobayashi, 1992; Vázquez *et al.*, 1981). Es una historiografía sólida a la que con el tiempo han añadido niveles nuevos de descripción tales como la vida cotidiana, una variedad de instituciones educativas, las mujeres y los niños, y que ha producido importantes trabajos de divulgación (Tanck de Estrada, 2010, 2011). Se trata, sin embargo, de una historia escrita mayormente desde un enfoque centralista, que mira desde la perspectiva de las políticas educativas gubernamentales y que no parte de una discusión de las problemáticas específicas del campo educativo.

b) *Historia de la educación e historia regional*. Siguiendo desarrollos paralelos en la historiografía política –y con el impulso de un proceso de descentralización de las instituciones de investigación y educación superior–, el enfoque regional en historia de la educación ha dado importantes frutos en las últimas dos décadas. El volumen *Escuela y sociedad en el período cardenista*, surgido de un seminario de trabajo en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, fue señero al reunir trabajos que mostraban cómo la educación socialista de la década de 1930, tradicionalmente vista como una radical imposición gubernamental de contenidos y formas de enseñanza laicas y promotoras del activismo agrarista, fue de hecho implementada, negociada, resistida y transformada de maneras muy diferentes en varias regiones de la república (Quintanilla y Vaughan, 1997). En esa línea se han seguido elaborando monografías y compilaciones sobre aspectos de la historia de la educación en las regiones que discuten el problema de la jurisdicción educativa (es decir, el control de los recursos para sostener escuelas y capacidad de decisión en su administración y funcionamiento), los factores que inciden en la apropiación o la resistencia a la escolarización, y la dinámica centro-estados-municipios-localidades en la creación y manutención de escuelas (Martínez Moctezuma y Padilla Arroyo, 2006; Rockwell, 2007a; Vaughan, 2000). La historiografía regional de la educación también ha producido ensayos de reflexión metodológica sobre la manera de utilizar las fuentes (Vaughan, 2002) o sobre la forma de caracterizar una «región» y el problema de las escalas de la comparación (Acevedo Rodrigo, 2006).

c) *Historia de la educación e historia social «desde abajo»*. En relación con la crítica a la visión centralista en la historia de la educación, y con alguna influencia de los enfoques constructivistas en psicología y antropología educativa, el enfoque de la llamada historia social «desde abajo» (que se alimenta del le-

gado de E.P. Thompson y Gramsci, entre otros) ha permitido reconceptualizar a actores tradicionalmente considerados meros «receptores» de las políticas educativas gubernamentales, como sujetos activos, partícipes del proceso de construcción de escolarización a partir de sus propias lógicas histórico-sociales. Los trabajos de Dorothy Tanck de Estrada (1977, 1999) demostraron, sobre una base empírica muy sólida, la importancia histórica del papel de los poderes civiles locales en el mantenimiento, control y supervisión de las escuelas elementales desde el período colonial: los ayuntamientos y los gremios de maestros en las ciudades, y las cajas de comunidad (y no la Iglesia) en los pueblos de indios. Ello generó tradiciones de autonomía local que tendrían repercusiones en las formas como serían apropiadas o resistidas las políticas gubernamentales de escolarización en los dos siglos siguientes. Partiendo de esa base, autoras como Mary Kay Vaughan (2000), Elsie Rockwell (2002b, 2011) y Ariadna Acevedo Rodrigo (2005) han profundizado en la comprensión de las lógicas específicas de los pueblos indígenas en su apropiación selectiva de la escolarización en ciertas regiones de los estados de Tlaxcala, Puebla y Sonora en los siglos XIX y XX. Sus trabajos integran la historia de la escolarización en México a la discusión sobre las llamadas formas de «construcción cotidiana del Estado» (Joseph y Nugent, 2002).

d) *Historia de la educación y antropología*. También de los diálogos entre educación y antropología han surgido problematizaciones sobre educación indígena con perspectiva histórica, como son los trabajos de Gunther Dietz (1999) y María Bertely Busquets (2002, 2007). Dialogando entre la investigación etnográfica educativa contemporánea y la investigación histórica, Elsie Rockwell (2002a, 2007b) ha demostrado cómo la antropología puede ayudar a entender aspectos difíciles de investigar históricamente; a su vez, ha propuesto una reformulación del concepto de «cultura escolar», pluralizándolo e historizándolo al sugerir que las «culturas escolares» son el resultado de una apropiación selectiva por parte de las escuelas de diversos recursos culturales a lo largo de su historia. Otra corriente situada entre el acercamiento antropológico y la historia oral es la del estudio de historias de vida cotidiana e historias de vida de maestros, a menudo con alguna problematización de género (Galván Lafarga y López Pérez, 2008).³ Destaca el trabajo de Oresta López Pérez (2010), quien usa los relatos de vida de maestros (indígenas en muchos casos) como metodología para acceder a las percepciones y perspectivas de los sujetos, trabajando con la subjetividad y la individualidad en contextos sociales.

e) *Historia de la educación y sociología*. De este diálogo han surgido contribuciones importantes en el estudio de las configuraciones conceptuales del campo educativo, por ejemplo, los trabajos que reflexionan sobre la construcción del «indio» y del «campesino» en el discurso educativo (Palacios, 1999, 2010). Desde

3. Aunque existen muchos trabajos sobre mujeres y educación (ALVARADO, 2004; ARTEAGA, 2006; ARREDONDO LÓPEZ, 2003, entre otros), son pocos los que han problematizado el género como una categoría analítica en la historia de la educación (CANO, 2000; VAUGHAN, 2001), por lo que no incluyo una sección especial sobre el tema en este ensayo.

las perspectivas específicas del análisis político del discurso también se ha desarrollado una línea de investigación muy sólida en torno a la construcción histórica de las categorías tanto de la política educativa como de las más disciplinares de la pedagogía y las ciencias de la educación (Buenfil Burgos, 1999; Granja Castro, 1998, 2003; Pontón Ramos, 2011, entre otros).

f) *Historia de la educación e historia del libro*. Además de los estudios clásicos sobre los contenidos de los libros de texto, en la última década –en parte gracias al impulso de la participación de investigadores mexicanos en el proyecto MANES– ha habido trabajos importantes que se preocupan por los libros en tanto artefactos culturales, es decir inscriptos en un proceso de comunicación (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2010; Mendoza Ramírez, 2009; Roldán Vera, 2003), así como por la historia de las prácticas de lectura (Castañeda *et al.*, 2004; Clark de Lara y Speckman, 2005; Gonzalbo Aizpuru, 1998; Martínez Moctezuma, 2001; Seminario, 1988). Recientemente, el 50° aniversario del libro de texto gratuito ha motivado nuevas miradas a este tema, en parte motivadas por un deseo de defender el manual gratuito como baluarte de equidad en el acceso a la educación y en defensa de la educación pública ante los embates neoliberales (Barriga Villanueva, 2011).⁴

g) *Historia de la educación e historia cultural*. La investigación sobre la manera en que los procesos escolares son construidos como campos de prácticas culturales, atravesados por relaciones de poder y situados en formas de representación y modos de significación específicos, ha tenido en México un desarrollo menor que otras áreas, o ha quedado subsumida en la historia social de la educación. El enfoque más empírico y más social de la investigación educativa mexicana no ha hecho especialmente atractiva, por ejemplo, la introducción de Foucault en la discusión histórico-educativa. Con todo, en este campo hay trabajos históricos serios sobre conceptualizaciones discursivas en educación (Granja Castro, 2012), concepciones en torno a la «maquinización de la enseñanza» en el siglo XIX (Granja Castro, 2004), rituales escolares, formación de ciudadanía y la dimensión performativa de la educación en general (Amuchástegui y Taboada, 2008; Ríos Zúñiga, 2005; Roldán Vera, 2010a, 2010b), o sobre la construcción de la memoria en la historia de la educación (Aguirre Lora, 2001).

En sus inicios, la historiografía de la educación se desarrolló a partir de obras surgidas en las instituciones de formación docente. Numerosas generaciones de maestros se formaron –y aparentemente lo siguen haciendo– con el clásico *Historia comparada de la educación en México* (reeditado más de veinte veces entre 1947 y 1986) de Ernesto Larroyo, quien fuera Director General de Ense-

4. En México se prescribe un libro de texto obligatorio y gratuito para cada materia de cada grado en todas las escuelas primarias –públicas y privadas– del país, las cuales son además libres de utilizar manuales adicionales a discreción. Los libros obligatorios son producidos y distribuidos por una agencia gubernamental (la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), lo que hace que la industria editorial privada presione constantemente por liberalizar ese control estatal.

ñanza Normal de la Secretaría de Educación Pública y co-fundador de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM (Escalante Fernández, 2011b). Esta comprensiva revisión de la historia de las políticas educativas en México ilustra con un relato teleológico cómo la educación moderna fue superando a las formas de enseñar más arcaicas y menos «pedagógicas». Hoy en día en las normales y universidades pedagógicas predominan obras igualmente eruditas de la historia de las políticas educativas (Meneses Morales, 1986-1997), pero también se estudian historias problematizadas de la profesión docente (Arnaut, 1996, 1998) y algunos de los trabajos producidos en instituciones de investigación educativa e histórica que presentan una visión mucho menos normativa de la historia de la educación pero en la que domina la historia del sistema educativo nacional. Sin embargo, la formación de maestros está desvinculada de la investigación educativa en general. La mayor parte de la historia de la educación se escribe en instituciones de investigación histórica,⁵ de investigación educativa⁶ y de investigación en ciencias sociales.⁷ En las pocas instituciones formadoras de docentes donde sí se hace investigación, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, los temas de interés versan, por ejemplo, en torno a la historia de la enseñanza de las disciplinas, la historia de los movimientos magisteriales (Arteaga, 1994) o las transformaciones del sistema educativo mexicano (Arredondo López, 2008). Sus autores están en diálogo con investigadores de otras instituciones, pero el volumen de su producción es pequeño y no se puede caracterizar como surgida de propuestas diferentes vinculadas específicamente con la formación docente.

A manera de conclusión, sintetizo algunas propuestas surgidas de esta revisión de la historiografía mexicana que considero pueden ser de relevancia para la escritura de nuevas historias de la educación con perspectiva latinoamericana. Tales historias serían sumamente ricas si:

- a) superan los marcos explicativos estrictamente nacionales y abren la mirada tanto a la esfera supranacional (los procesos mundiales, las transferencias) como a los ámbitos subnacionales (estados, provincias, regiones, municipios, pueblos, localidades);
- b) reflexionan sobre los procesos educativos nacionales y latinoamericanos en el marco de discusiones sociológicas sobre internacionalización educativa o la difusión de la institución escolar en el nivel global;
- c) construyen unidades analíticas propias (región, unidad económica, localidad, ciudades portuarias, etc.) similares entre distintos países, para ser comparadas no solo de manera implícita, sino también explícita;

5. Como el Centro de Estudios Históricos del Colegio de México.

6. Como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), o el Instituto de Estudios Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

7. Como el Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), El Colegio Mexiquense o El Colegio de San Luis.

- d) des-centran la mirada de los estados, los sistemas, las políticas y las instituciones educativas para intentar comprender las lógicas de los distintos actores involucrados en los procesos, discursos y prácticas de la educación;
- e) ensayan formas de comparación de dinámicas y procesos entre los distintos países y regiones, a partir de preguntas del tipo: ¿qué elementos nos pueden ayudar a entender la simultaneidad en la apropiación de la enseñanza mutua en todo el continente?, ¿cómo explicar por qué determinadas comunidades sí abrazaron entusiastas la escuela moderna y otras no?, ¿qué patrones de significación podemos encontrar en la aceptación o el rechazo de la escolarización?, ¿qué procesos de negociación o resistencia comunes podemos encontrar en esta historia y a qué se deben sus semejanzas/diferencias?, ¿cómo se pueden explicar las diferencias y las similitudes entre los países en las formas de problematizar la educación del indígena?, etcétera.
- f) cuestionan las matrices histórico-culturales comúnmente aceptadas para la región y descubren otras especificidades poco conocidas de la historia de la educación del continente latinoamericano, como por ejemplo las pedagogías específicamente ruralistas;
- g) dialogan con historiografías de la educación de otras regiones del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Rodrigo, Ariadna

- 2005 «La apropiación de las políticas educativas en el México rural, 1876-1911», *Memo-ria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Edu-cación*, n° 1, pp. 91-113.
- 2006 «La cuestión regional en la historia de la educación. Reflexiones en torno a la sierra norte de Puebla», en Martínez Moctezuma, Lucía y Padilla Arroyo, Antonio (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa, pp. 167-187.

Aguirre Lora, María Esther

- 2001 «Recuerdos y epopeyas: aproximación a la memoria de la educación», en Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Rostros históricos de la educación: miradas, estilos, re-cuerdos*, México D.F., UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica, pp. 52-78.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan

- 2011 «Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX», en Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (eds.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México D.F., El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, pp. 505-529.

Alvarado, María de Lourdes

- 2004 *La educación superior femenina en el México del siglo XIX: demanda social y reto gubernamental*, México D.F., UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Amuchástegui, Martha y Taboada, Eva

- 2008 «El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y diferencias entre México y Argentina», Ponencia en el *Segundo Congreso Nacional y Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación*. Disponible en: www.saece.org.ar/docs/congreso2/amuch%E1stegui_taboada.doc, consultado 31/01/2012.

Arnaut, Alberto

- 1996 *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México D.F., Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- 1998 *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Arredondo López, María Adelina (coord.)

- 2003 *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa.
- 2008 *Entre la primaria y la universidad: la educación de la juventud en la historia de México*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Santillana.

Arteaga, Belinda

- 1994 *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- 2006 *Mujeres imaginarias: el papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*, México D.F., Barcelona, Pomares.

Barriga Villanueva, Rebeca (coord.)

- 2011 *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México D.F., El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Bazant, Mílada

- 1993 *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México D.F., El Colegio de México.

Bertely Busquets, María

- 2002 «Panorama histórico de la educación para los indígenas en México», en Galván Lafarga, Luz Elena (ed.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México D.F., CIESAS, CONACYT, UNAM. CD Rom, también disponible: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm, consultado 31/01/2012.

Bertely Busquets, María (coord.)

- 2007 *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México D.F., CIESAS.

Braslavsky, Cecilia

- 1985 «Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica», en De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (coords.), *Educación y clases populares en América Latina*, México D.F., Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 15-41.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia

- 1999 *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México D.F., CINVESTAV: Departamento de Investigaciones Educativas.

Cano, Gabriela

- 2000 «Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología», *Historia y Grafía*, n° 14, pp. 207-243.

Cárdenas Castillo, Cristina

- 2003 «La educación superior en dos ciudades latinoamericanas. Acercamiento comparativo entre Buenos Aires y Guadalajara durante la primera mitad del siglo XIX», en García Carmona, Oscar y Ibarra Ibarra, Sonia (eds.), *Historia de la educación superior en México: historiografía y fuentes*. Zapopan, Jalisco, El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 83-94.

Caruso, Marcelo y Roldán Vera, Eugenia (coords.)

- 2005 *The Latin American Diffusion of the Monitorial System of Education. Special Number of Paedagogica Historica*, vol. 41, n° 6, diciembre.

Castañeda García, Carmen; Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía (coords.)

- 2004 *Lecturas y lectores en la historia de México*, México D.F., CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma de Morelos.

Civera Cerecedo, Alicia

- 2011 «Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos», en Civera Cerecedo, Alicia; Escalante Fernández, Carlos y Alfonseca Giner de los Ríos, Juan (eds.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México D.F., El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, pp. 5-31.

Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (coords.)

- 2011 *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*, México D.F., El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.

Clark de Lara, Belén y Speckman, Elisa (coords.)

- 2005 *La república de Letras. Asomo a la cultura escrita del México decimonónico*, México D.F., UNAM: Instituto de Investigaciones Bibliográficas.

Chust, Manuel (coord.)

- 2007 *1808: la eclosión juntera en el mundo hispano*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.

Dietz, Gunther

- 1999 «Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha», *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 21, n° 1, pp. 35-60.

Escalante Fernández, Carlos

- 2011a «El largo camino de la escuela hacia los campos latinoamericanos durante el siglo XIX», en Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (eds.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México D.F., El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, pp. 489-503.

- 2011b «Francisco Larroyo y la enseñanza de la historia de la educación en México», en Gondra, José y Sooma Silva, José Claudio (eds.), *Historia da Educação na América Latina: ensinar & escrever*, Río de Janeiro, EDUERJ, pp. 115-132.

Escobar Ohmstede, Antonio; Falcón Vega, Romana y Buve, Raymod (coords.)

- 2010 *La arquitectura histórica del poder: naciones, nacionalismos y estados en América Latina. Siglos XVIII, XIX y XX*. México D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios y Documentación Latinoamericano.

Fernández Sebastián, Javier y Aljovín de Losada, Cristóbal

- 2009 *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Fundación Carolina.

Galván Lafarga, Luz Elena (coord.)

- 2002 *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México D.F., CIESAS, CONACYT, UNAM. CD Rom, también disponible: http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_24.htm, consultado 31/01/2012.

Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta (coords.)

- 2008 *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México D.F., CIESAS, UNAM: Programa Universitario de Estudios de Género, El Colegio de San Luis.

Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía

- 2010 *Las disciplinas escolares y sus libros*, México D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.)

- 1998 *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México D.F., El Colegio de México.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Ossenbach Sauter, Gabriela (coords.)

- 1999 *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México D.F., El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González Pérez, Teresa y López Pérez, Oresta (coords.)

- 2009 *Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*, Madrid, Anroart.

Granja Castro, Josefina

- 1998 *Formaciones conceptuales en educación*, México D.F., Universidad Iberoamericana.
 2003 *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, México D.F., Plaza y Valdés.
 2004 *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en el siglo XIX: imaginarios y saberes populares*, México D.F., Barcelona, Pomares.
 2012 «“School Retardation” in Mexico from 1920 to 1960: Conceptual Passages», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 48, n° 1, pp. 99-120.

Greaves, Cecilia

- 2008 *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México D.F., El Colegio de México.

Joseph, Gilbert M. y Nugent, Daniel (coords.)

- 2002 *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México D.F., Era.

Kaelble, Harmut

- 1999 *Der historische Vergleich: Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main, Campus.

Kent, Rollin (coord.)

- 2002 *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México D.F., FLACSO, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.

López Pérez, Oresta

- 2010 *Que nuestras vidas hablen: historias de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

López Pérez, Oresta y González Pérez, Teresa

- 2009 «Educación, pobreza rural y cambio social en Iberoamérica», en González Pérez, Teresa y López Pérez, Oresta (coords.), *Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*, Madrid, Anroart, pp. 11-28.

Loyo Bravo, Engracia

- 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México D.F., Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Marsiske, Renate (coord.)

- 1999 *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I*, 2 vols., México D.F., UNAM.

Martínez Moctezuma, Lucía (coord.)

- 2001 *La infancia y la cultura escrita*, México D.F., Siglo XXI.

Martínez Moctezuma, Lucía y Padilla Arroyo, Antonio (coords.)

- 2006 *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa.

Mendoza Ramírez, María Guadalupe

- 2009 *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*, México D.F., El Colegio Mexiquense.

Meneses Morales, Ernesto

- 1986-1997
Tendencias educativas oficiales en México, 5 vols., México D.F., Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.

Ossenbach Sauter, Gabriela

- 2001 «Génesis histórica de los sistemas educativos», *Cuadernos de la OEI*, n° 3, pp. 13-60.

Palacios, Guillermo

- 1999 *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del «problema campesino» en México, 1932-1934*, México D.F., El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Palacios, Guillermo

- 2010 «Intelectuales, poder revolucionario y ciencias sociales en México (1920-1940)», en Altamirano, Carlos (ed.), *Historia de los intelectuales en América Latina, vol. II: Los avatares de la «ciudad letrada» en el siglo XX*, Madrid, Katz, pp. 583-605.

Pontón Ramos, Claudia

- 2011 *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México D.F., UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.)

- 1997 *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ribeiro Durham, Eunice

- 2002 «Introducción. Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina», en Kent, Rollin (coord.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los noventa años*, 2ª ed., México D.F., FLACSO, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-30.

Ríos Zúñiga, Rosalía

- 2005 *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México D.F., UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Rockwell, Elsie

- 2002a «Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar», en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México D.F., El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 207-234.
- 2002b «Learning from Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900-1935)», *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, pp. 113-135.
- 2007a *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- 2007b «Huellas del pasado en las culturas escolares», *Revista de Antropología Social*, n° 16, pp. 175-212.
- 2011 «Popular Education and the Logics of Schooling», *Paedagogica Historica*, vol. 49, n° 1-2, pp. 33-48.

Rockwell, Elsie y Roldán Vera, Eugenia

- 2010 *Nuestros pasos por la escuela: lo que queda y lo que cambia*, México D.F., Ediciones SM.

Rodríguez Ortiz, Gisela (coord.)

- 1999-2000 *Historia de las universidades de América Latina*, México D.F., Unión de Universidades de América Latina.

Roldán Vera, Eugenia

- 2003 *The British Book Trade And Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Aldershot, Ashgate.
- 2007 «Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America», en Roldán Vera, Eugenia y Caruso, Marcelo (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: The Appropriation of Political, Educational, and Cultural*

Models in Nineteenth-Century Latin America, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 231-276.

- 2009 «Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, n° 40, pp. 13-41.
- 2010a «Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX», *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 62, n° 2, pp. 67-79.
- 2010b «Towards a Logic of Citizenship: Public Examinations in Elementary Schools in Mexico, 1788-1848. State and Education Before and After Independence», *Paedagogica Historica*, vol. 46, n° 4, pp. 511-524.

Roldán Vera, Eugenia y Caruso, Marcelo

- 2007 *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Roldán Vera, Eugenia y Schupp, Thomas

- 2005 «Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America», *Comparativ – Leipziger Beiträge zu Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, n° 15, pp. 58-93.
- 2006 «Network Analysis in Comparative Social Sciences», *Comparative Education*, vol. 42, n° 3, pp. 405-429.

Schriewer, Jürgen

- 2002 «Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos», en Schriewer, Jürgen (coord.), *Formación del discurso en educación comparada*, Barcelona, Pòmares, pp. 13-38.
- 2010 «Comparación y explicación entre causalidad y complejidad», en Schriewer, Jürgen y Kaelble, Hartmut (coords.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro, ICE-UB, pp. 17-62.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2011 *La educación pública: patrimonio social de México, vol. II: Temas de nuestro tiempo*, México D.F., Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.

Seminario de Historia de la Educación en México (coord.)

- 1988 *Historia de la lectura en México*, México D.F., El Colegio de México, El Ermitaño.

Staples, Anne

- 2005 *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México D.F., El Colegio de México.

Tanck de Estrada, Dorothy

- 1977 *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la Ciudad de México*, México D.F., El Colegio de México.
- 1999 *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México D.F., El Colegio de México.

Tanck de Estrada, Dorothy (coord.)

- 2010 *Historia mínima de la educación en México*, México D.F., El Colegio de México: Seminario de Historia de la Educación en México.

- 2011 *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México D.F., Secretaría de Educación Pública.

Vaughan, Mary Kay

- 2000 *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- 2001 «Insertando la categoría de género en el análisis de la historia de la educación en el siglo XX», en Martínez Moctezuma, Lucía (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México D.F., Siglo XXI, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 56-73.
- 2002 «La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares», en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México D.F., El Colegio Mexiquense, pp. 37-66.

Vázquez, Josefina Zoraida

- 1975 *Nacionalismo y educación en México*, 2ª ed., México D.F., El Colegio de México.
- 1981 *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México D.F., El Colegio de México.

Vázquez, Josefina Zoraida y Kobayashi, José María

- 1992 *La educación en la historia de México*, México D.F., El Colegio de México.

Vázquez, Josefina Zoraida et al.

- 1981 *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México D.F., El Colegio de México.

Weinberg, Gregorio

- 1995 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ Editora.

Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ

EN EL ESCENARIO DEL NUEVO MILENIO surgen en el continente nuevas problemáticas a la vez que se reactualizan planteos tradicionales, ya visualizados desde el momento de las luchas independentistas. Como las que ubica Zea citando a Simón Bolívar:

El pensamiento de Simón Bolívar se planteó una serie de problemas que aquí resumo en los siguientes: el problema de la identidad, ¿quiénes somos los hombres de esta América?; el problema de la dependencia, ¿por qué somos así?; el problema de la libertad, ¿podemos ser de otra manera? y el problema de la integración, ¿integrados en la dependencia, podemos integrarnos en la libertad? (Zea, 1980: 8).

La perspectiva histórica ofrece elementos para complejizar la mirada sobre la actual situación educativa, ubicándola con más precisión en problemáticas específicas y en perspectiva política y social. Contribuye así a superar soluciones tecnológicas que se proponen desconociendo las raíces profundas de la cultura de los pueblos en los cuales se pretenden implementar.

Desde esa perspectiva, nos centraremos en particular en tres aspectos para realizar aportes para el debate:

- 1) A nuestro modo de ver, las dificultades para el avance en el campo son de muy diverso orden: las frágiles democracias del siglo pasado y las dificultades derivadas para la consolidación de líneas de pensamiento de corte latinoamericanista; la tradición de instituciones universitarias y de investigación a menudo demasiado dependientes de desarrollos conceptuales de otras latitudes; la debilidad de la formación en la lectura y debate de autores en torno a un pensamiento surgido de la región. Todavía se requiere preguntarse por la posibilidad de una historia de la educación latinoamericana como objeto de investigación. Plantearemos más adelante algunos elementos que aportan a la discusión sobre la posibilidad de la unidad del objeto de investigación.

- 2) La simultaneidad de procesos políticos, económicos y sociales es el primer elemento en común que surge frente al estudio de procesos pedagógicos de los diversos países en la región. En ese sentido, plantearemos algunas hipótesis para proponer una cierta periodización.
- 3) Un tercer aspecto se refiere a las temáticas compartidas. Sostendremos que dos de ellas son la cuestión de las alternativas –que hemos trabajado en otros textos– y la de la memoria. Ello orienta en la elección de determinadas perspectivas historiográficas que desarrollaremos más adelante.

En síntesis, el presente trabajo se orienta entonces a aportar reflexiones en torno a tres aspectos del campo problemático: 1) la unidad del objeto; 2) la periodización posible; 3) la perspectiva historiográfica.

LA UNIDAD DEL OBJETO AMÉRICA LATINA

Extensa, heterogénea en su geografía, habitada por multiplicidad de etnias, América Latina no es un objeto evidente. Como señala Tulio Halperin Donghi al referirse a la posibilidad de una historia del continente:

Una historia de Latinoamérica independiente: he aquí un objeto problemático. Problema es ya la unidad del objeto mismo; el extremo abigarramiento de las realidades latinoamericanas es lo primero que descubre el observador extraño; con cautela acaso recomendable, Lucien Febvre titulaba el volumen que los *Annales* dedicaron al subcontinente *À travers les Amériques Latines*. ¿Las Américas Latinas, entonces, tantas como las naciones que la fragmentación posrevolucionaria ha creado? [...] La geografía antes que la historia opone entonces a la meseta mexicana, de sombría vegetación, el desierto y la cosa tropical; la que en otras naciones está en el punto de partida de diferenciaciones no menos profundas: así como ocurría con las Américas Latinas, el plural parece imponerse también, como toda gramática, para reflejar los desconcertantes contrastes aun de países relativamente pequeños, como el Ecuador o Guatemala (Halperin Donghi, 1992: 11).

La heterogeneidad es un impedimento para la construcción de una unidad del objeto si se parte del presupuesto de que la identidad se basa en una empiricidad estable uniforme.

Por el contrario, partimos de la hipótesis de que la identidad no señala un núcleo estable, desplegándose en el proceso de una historia lineal y progresiva. No se trata de una identidad unificada, originaria, integral, una porción que permanecería sin cambio, idéntica a sí misma, «lo que un pueblo y sus ancestros tendrían en común» (Hall, 2000: 228); una identidad que sostendría una unidad subyacente, eterna, por fuera de todas las diferencias superficiales. Desde la perspectiva que trabajamos, la identidad no se organiza sobre la base de un núcleo esencial, sino de una sutura construida. Su construcción es un acto de poder:

Si [...] una objetividad consigue para afirmarse parcialmente, es solo reprimiendo lo que la amenaza. Derrida ha mostrado cómo la constitución de la identidad siempre se basa en la exclusión de algo, estableciendo una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes –hombre, mujer, etc.–. Lo que es peculiar del segundo término es que de ese modo se reduce a la función de un accidente como lo opuesto a la esencialidad del primero. Esto es semejante a la revelación blanco negro, en la que blanco, por supuesto, es equivalente a «ser humano». «Mujer» y «negro» son, de este modo, «marcas» (i.e. términos marcados) en contraste con los términos no marcados «hombre» y «blanco» (Laclau, 1990: 33).

En ese sentido, la identidad es construida en multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones, no siempre complementarias, sino muchas veces antagónicas, sujeta a una historización radical y en constante transformación, que se establece en el marco de condiciones específicas. No se trata entonces de quiénes somos, o de dónde venimos, sino más bien de lo que podríamos llegar a ser. No se trata del «retorno a las raíces, sino en aceptar nuestros caminos» (Hall, 2000: 232).

Desde esa perspectiva, la unidad del objeto no está dada por una positividad subyacente, sino por la construcción de la categoría que abre así esa empiricidad muda a una serie de lecturas posibles. Es desde la perspectiva del análisis político del discurso donde esa «forma construida» es «lo que permite la unificación de los datos sensibles y las propiedades de la entidad, que se constituye retroactivamente» (Torfing, 1998: 37). No se trata de «un “todo” real» sino de «una exigencia de totalizar lo fragmentario» (Zemelman, 1992: 50). En ese sentido, «la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad». Es decir, aquí entendemos la totalidad como un «enfoque epistemológico, esto es, como una forma de organización del razonamiento abierta a la complejidad de lo real, y fundamentalmente, crítica, para evitar toda clase de reduccionismo» (Zemelman, 1987: 11).

El discurso pedagógico latinoamericano puede abordarse entonces como un «conjunto de posiciones diferenciales» (Laclau y Mouffe, 1985: 178); en ellas toda identidad se caracteriza por ser relacional (cfr. Buenfil Burgos, 2004).

Importa resaltar sobre todo tres características de esa totalidad que son particularmente relevantes a la hora de pensar la unidad del objeto: se trata de una estructura abierta, inestable y cambiante. Abierta en la medida en que incorpora y pierde elementos de modo constante, por lo tanto las relaciones de cada uno de sus componentes se encuentran en permanente estado de modificación, y por lo mismo está abierta a una radical historicidad.

La cita anterior de Halperin Donghi plantea el problema de la lógica de construcción de la categoría, que no encontrará su resolución por la búsqueda de una empiricidad que le preexiste, y a la que daría en todo caso la posibilidad de su existencia. Halperin encontrará una respuesta en una perspectiva histórica: es la situación colonial el elemento en común que da unidad a su objeto de estudio.

Una historia de América Latina que pretende hallar la garantía de su unidad y a la vez de su carácter efectivamente histórico al centrarse en el rasgo que domina la historia latinoamericana desde su incorporación a una uni-

dad mundial, cuyo centro está en Europa: la situación colonial (Halperin Donghi, 1992: 12).

Las discusiones acerca del origen del nombre ya dan cuenta de una identidad construida por una mirada no solo externa sino eurocéntrica. Según Piñeiro Iñíguez (2006), el diario *La Jornada* de México publicó a fines de 2005 un artículo en el que se asignaba el origen del nombre a la voz maya «Amerrique», cuyo significado sería «tierra donde sopla el viento». Vespucio habría fusionado su propio nombre (que originalmente era «Alberico Vespucci») con el de la palabra aborigen.

De acuerdo con el mismo autor, para Vespucio, el «Nuevo Mundo» designaba el lugar de la Utopía. Durante largo tiempo, debido a que los españoles buscaban el camino a las Indias, seríamos las Indias Occidentales. De todos modos, no parece que los pueblos originarios hayan tenido una denominación común para el territorio, «aun los que vivieron en sus más altas civilizaciones fueron, al parecer, mejores astrólogos que geógrafos». En síntesis,

[e]l bautismo de este continente inesperado que se interpuso en la expansión occidental hacia el Oriente es el primer acto de configuración de una conciencia alienada de sí, el primer paso de la larga visión eurocéntrica (ibíd.: 13).

En el mismo sentido hablaba Gabriel García Márquez al momento de recibir el Premio Nobel en 1982. Su discurso comienza relatando la construcción de una identidad desde la mirada europea, en ese momento de origen de la modernidad occidental. Quizás es un poco extenso, pero me atrevo a transcribir la cita en homenaje a la literatura y para enfatizar como un componente de la identidad del continente, la complejidad de una mirada tan fascinada sobre lo exótico y lo pintoresco, como ciega frente a la dureza de una historia, que el escritor sintetiza en *Soledad*:

Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió a su paso por nuestra América meridional una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo, y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho, y otros como alcatraces sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen. [...] Hace once años, uno de los poetas insignes de nuestro tiempo, el chileno Pablo Neruda, iluminó este ámbito con su palabra. En las buenas conciencias de Europa, y a veces también en las malas, han irrumpido desde entonces con más ímpetu que nunca las noticias fantasmales de la América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda (García Márquez, 1982).

En el mismo sentido se lamenta, desde su experiencia en el continente, de las dificultades para comprendernos a partir de esquemas ajenos:

Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios (ibíd.).

La unidad no surge entonces de la homogeneidad, teniendo en cuenta de modo particular la heterogénea –mestiza– composición de una «identidad latinoamericana», sino que surge en el proceso traumático de la conquista (Argumedo, 2002: 15).

A partir de ese momento, la «colonialidad del poder» construyó una modernidad como un horizonte de plenitud, ocultando el proceso de la conflictividad durante su constitución. El sistema mundo moderno se conforma a partir de la emergencia del circuito comercial del Atlántico en el siglo XVI, lo que dio lugar a «un cambio radical en el imaginario y en las estructuras de poder del mundo moderno/colonial (Mignolo, 2000: 56).

En América Latina la modernidad ha sido tradicionalmente concebida como un estado que se podría alcanzar, pero del cual no se formaba parte. El continente se construyó como una «exterioridad que no es un afuera», como su «exterior constitutivo» (ibíd.). Se trata de «un “exterior” que bloquea la identidad del “interior” (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución)» (Laclau, 1993: 34-35). Por el contrario,

[e]s a partir del descubrimiento de América que se organizó el relato moderno universalizando la historia y la cultura europea. En ese proceso, «América Latina» se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser «modernos» como si la «modernidad» fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder (Mignolo, 2003: 56).

América Latina fue construida en el discurso moderno como un lugar periférico. Lejos de ser un espacio condicionado por estructuras político-culturales tradicionales que no llega a estadios considerados superiores desde la perspectiva de un modelo evolutivo propio de la lógica de la modernidad, el continente forma parte constitutiva de ese momento histórico. Desde la llegada de los conquistadores, quedó integrada a la economía naciente que adquiriría escala planetaria. Su «descubrimiento» afectó profundamente el mundo simbólico y cultural europeo, que fue ubicándose como lugar del centro, hegemonizando el nuevo territorio llamado «iberoamericano».

En ese sentido la heterogeneidad no es un obstáculo sino una característica. Como plantean Puiggrós y Lozano (1995: 22) respecto al tema educativo: «el tema central de la pedagogía latinoamericana es precisamente la vinculación conflictiva entre lógicas espaciotemporales, políticas y culturales distintas». Sin duda la «hibridación», o mejor el «mestizaje» es uno de los temas centrales para ser trabajado por la pedagogía en el continente.

EDUCACIÓN

Una posición reduccionista puede ser también un obstáculo a la hora de elaborar una historia de la educación latinoamericana. La construcción de los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales (SIPCE) (Puiggrós, 1990) fue el resultado de procesos complejos de construcción de hegemonía producidas por diversos actores sociales. La escuela y el libro como elementos centrales de la cultura a la que todos tendrían acceso fue un gesto democrático en el marco de la consolidación de los grupos dominantes en el continente. Implicó también la instalación de una jerarquía cultural que desacreditaba e invisibilizaba los saberes de las mayorías.

Una historia de la educación requiere una mirada que permita dar cuenta de los procesos sociales por los cuales ciertos dispositivos se fueron constituyendo como hegemónicos. Por ello optamos por trabajar con una idea amplia de educación. Para ello recurrimos a tres conceptualizaciones que nos permiten abrir la mirada hacia la multiplicidad de procesos y actores.

En primer lugar, la que plantea Puiggrós como respuesta al problema de la vinculación entre educación y otros planos de lo social. En ese sentido, la educación se entiende como «un proceso sobredeterminado en la trama de lo social, presente como dimensión en otras prácticas no educativas (políticas, sociales, etc.)» (1984: 11).

Para ello, se requiere un análisis de los procesos pedagógicos teniendo en cuenta las «condiciones» sociales, políticas, económicas, no como exterioridades que influyen sobre una totalidad puramente pedagógica que las preexiste, sino como pliegues de un proceso en el que se hacen internas a los procesos educativos particulares y los constituyen como tales.

Desde otra perspectiva vinculada con lo anterior, entendemos que la educación es una práctica de interpelación constituyente de sujetos (Buenfil Burgos, 1996). Por interpelación entendemos una práctica que ofrece modelos de identificación a partir de los cuales se constituyen identidades.

En tercer lugar, entendemos la educación como una «situación gnoseológica». Freire (1993) se refiere con este concepto sobre todo a la idea de que no hay nunca un proceso de transmisión en el marco del cual aquel saber comunicado no sea nuevamente producido, significado. La educación es una praxis de producción de conocimiento, y no de traspaso de un «paquete» ya cerrado. El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico.

Esta perspectiva habilita el estudio de múltiples, complejos y heterogéneos procesos de transmisión cultural en el marco de los cuales se constituyen los su-

jetos y se conforma la hegemonía de ciertas instituciones y discursos. Habilita investigaciones que aporten conocimiento acerca de los procesos que han llevado a la construcción de lo instituido y sedimentado.

APUNTES PARA UNA PERIODIZACIÓN

Una periodización no es más que una hipótesis de trabajo. Se trata de un instrumental para comenzar la investigación, que se pone en tensión con el trabajo de campo o de archivo, y que en ese proceso se va modificando. Se vincula de modo directo con el objeto o problema, y por ello existe infinidad de periodizaciones posibles, que en todo caso deberán ser justificadas por el camino de la investigación. Pero que no remiten a ninguna empiricidad de lo que ya definitivamente fue, sino a sus lecturas posibles. En ese sentido, se vincula con el proceso de especificación del objeto (Zemelman, 1992). Por lo tanto, no es suficiente un criterio cronológico, sino que se requiere la formulación de hipótesis.

El visitante de la Plaza de las Tres Culturas en la Ciudad de México encontrará un espacio donde se pueden ver los restos arqueológicos de la Plaza de Tlatelolco, que cayó en poder de Cortés después de una sangrienta lucha. A un costado se erige la Iglesia de Santiago Apóstol, representante de la cultura colonial, y más atrás se visualizan los edificios del México moderno. Es un lugar neurálgico, donde la fuerza de las huellas del pasado y su coetaneidad con el presente no pueden sino afectar profundamente al visitante. Un cartel finalmente ubica y tranquiliza: «Ni victoria ni derrota, doloroso nacimiento del México mestizo».

Pero a un costado surge una nueva inquietud: el Memorial de la Plaza de Tlatelolco. Un enorme edificio recuerda y rinde homenaje a los estudiantes asesinados en la protesta del '68.

La escena fundante de la que habla Puiggrós (1996) no solo organizó un sujeto pedagógico profundamente asimétrico, sino que legitimó la represión y la muerte y los tornó herramientas siempre disponibles, cuyo retorno es parte sustantiva de la historia de la educación en la región.

Pero las culturas que fueron así subalternizadas encontraron a lo largo de la historia del continente múltiples formas de preservación y han resurgido de modos diversos a lo largo de los siglos. La experiencia de una voz, de una presencia que no puede ser acallada y que desde las puertas de la escuela y los bordes de la institucionalidad finalmente impuesta pugna por hacerse oír, por poner en escena su cosmovisión y sus derechos, es un rasgo constitutivo de la pedagogía del continente. Como bien sabía Sarmiento, también un espectro recorre el continente americano en el siglo XIX. Lo convoca al comienzo de la obra que le dedica: «Sombra terrible de *Facundo*, vengo a evocarte...».

A mediados del siglo XX Freire conceptualizó de un modo particular ese sujeto gestado en lo profundo de América Latina. «Oprimido» señala la experiencia particular del que encuentra obstáculos en el desarrollo de su «vocación ontológica de ser más». La opresión es una experiencia existencial, producida por sociedades no solo injustas, sino en situación colonial. El oprimido está atrapado en la imagen del opresor, y en la aporía de profundizar su propia identidad, cons-

tituida como colonial. Es un sujeto original del continente, y por lo mismo se ha tornado también una referencia universal.

Sobre la base de lo brevemente expuesto, consideramos que en una periodización de la educación en el continente pueden ubicarse tres grandes arcos temporales:

- 1) En primer lugar la llegada de Colón, el «descubrimiento» europeo y la conquista que le siguió. La identidad latinoamericana se configura a partir de una mirada externa, y en la constitución de una situación traumática como fue la desarticulación de los pueblos que habitaban esta geografía. Se continúa en el período colonial.
- 2) Un segundo momento es el proceso que culmina con la consolidación de los sistemas educativos nacionales. Ellos encontraron fundamento en una particular lectura del positivismo, y se consolidaron en la derrota del proyecto de unidad continental. El proyecto civilizatorio, tan magníficamente formulado por Sarmiento en particular en el texto ya mencionado, triunfó sobre otras perspectivas, como la que tan claramente había formulado Simón Rodríguez. La utopía emancipatoria de la primera mitad del siglo XIX fue perdiendo centralidad frente a la del progreso vinculada con el desarrollo del capitalismo.
- 3) En la década de 1960 se hace evidente el agotamiento del modelo de sistemas escolares.

Los teóricos de la reproducción van a denunciar el papel de la escuela en el sostenimiento de la dominación, y desde esa perspectiva también surgen los planteos críticos en América Latina desde autores como Illich y Freire. Por lo mencionado anteriormente, la *Pedagogía del oprimido* señala un punto de inflexión. Fue la respuesta más contundente dada al *Facundo* sarmientino. Porque no se limitó a un diagnóstico o una crítica, sino que formuló una propuesta metodológica en el marco de una prospectiva, de un proyecto político.

Dicho de otra manera, la periodización propuesta sostiene que, heredera de la operación de la conquista, la dicotomía que opuso la civilización europea a la barbarie originaria hacia mediados del siglo XIX tuvo capacidad para sintetizar un proyecto de futuro para el continente, y fue parte de la operación discursiva que transformó la diferencia en subalternidad. La significó como barbarie, como un estado que era necesario eliminar para alcanzar el futuro. La escuela homogeneizadora, «bancaria», fue presentada como el camino más democrático para la construcción de la América Latina moderna.

Pero la otra cara del «progreso» para el continente fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que hacia el interior de los países acompañó los procesos de subordinación de amplios sectores sociales —campesinos, obreros, indios, mestizos, negros— en los terrenos económico y social. La modernidad no fue en América Latina un estado que se debía alcanzar, sino su ubicación en situación periférica y dependiente.

La categoría de «oprimido» y su centralidad en la propuesta pedagógica transformó la barbarie en opresión. Sus luchas ya no son la resistencia al progreso civilizatorio moderno, evidencias del atraso y la ignorancia, sino defensas contra la

dominación y posibilidades de construcción de sociedades donde el proceso de humanización pueda tener lugar. Su irrupción en el campo pedagógico produjo una implosión en la discursividad educativa moderna en el continente.

CUESTIONES HISTORIOGRÁFICAS

Los planteos anteriores tienen su correlato en la perspectiva analítica. La historia de la pedagogía latinoamericana, que se inicia de un modo traumático, se empobrece si se trabaja en la superficie con aquello que ha resultado exitoso. La recuperación de las alternativas, las formas de resistencia, de sincretismos, los gémenes que no llegaron a consolidarse como hegemónicos dan cuenta de una historia rica, fecunda, plagada de matices y vivencias.

Desde esta perspectiva parecería que la historia adquiere plenamente la dimensión de una «redención» (Benjamin, 1973). Una recuperación de los sueños de plenitud y felicidad de los que nos precedieron, para «finalmente» cumplirlos, el pedido de una tarea que nos precede y nos constituye.

La lógica cientificista no logrará anclar un sentido para la tarea de hacer historia de y en América Latina, sino que por el contrario las razones de orden ético, político e histórico son dimensiones constitutivas del campo problemático. Si se trata de una historia que aporte para pensar el presente, necesitamos evitar quedar atrapados en las lógicas academicistas. «Necesitamos de la historia, pero la necesitamos de otra manera a como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber» (Benjamin, 1973).

En ese sentido es que la historia de la educación en el continente requiere buscar herramientas analíticas y metodológicas para no quedar atrapada en el relato instituido. Dar cuenta de las conflictividades, de las experiencias, discursos y proyectos requiere una mirada sobre el territorio y los espacios micro, de modo de incorporar al relato oficial elementos que lo reconfiguren en el marco de procesos políticos y culturales más amplios. Como dice la tesis 3 de Benjamin: «El cronista que narra los acontecimientos, sin distinguir entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad: que nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia» (Benjamin, 1973).

El tema de las «alternativas» es uno de los puntos centrales para una historia de la educación latinoamericana. La tarea de hacer la historia en el continente está lejos de ser un trabajo desafectado; implica una experiencia del que oficia de historiador con el pasado. Desde esta perspectiva no se trata de una historia relatada en un tiempo «homogéneo y vacío». Por el contrario, es un tiempo cargado de voces y cuerpos que ya no están pero que han dejado una herencia y tareas inconclusas. Hacer historia va en el camino de saldar una deuda.

El pasado lleva consigo un índice temporal mediante el cual queda remitido a la redención. Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra. Y como a cada generación que vivió antes que nosotros, nos ha sido dada una flaca fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos. No se debe despachar esta exigencia a la ligera (Benjamin, 1973).

Ello no es solo una exigencia política sino científica: dar cuenta de la complejidad de las luchas para no quedar atrapado en la lógica de una sola perspectiva para el relato. No se trata de construir una historia «paralela» de los vencidos, de las resistencias, de las luchas. Se trata de articular un relato constituido también por esas otras voces.

Como señala Michel de Certeau (1993), la obra historiográfica es en sí misma histórica. No hay posibilidad de un relato construido sobre un tiempo homogéneo y vacío, sino que es en esa escritura de la historia donde ciertos elementos adquieren dimensión. Se escribe un relato desde una posición que habilita una mirada. Podría haber otras que entraran en diálogo con ella.

Finalmente, una historia nacida de un modo traumático requiere tematizar el problema de la memoria. Allí es donde la historia encuentra su fuente última, y su tarea es la de ponerle límites a los «abusos» que cualquier comunidad o grupo cerrado puede producir. «Heredera sabia de la memoria», como dice Paul Ricoeur (2000), es la historia la que puede permitir que esa memoria no quede reducida a comunidades particulares que se tornen incapaces de inscribirse en sociedades más amplias. Un trabajo de memoria informado por la historia.

Siguiendo a Ricoeur, distinguimos entre el objetivo de verdad de la historia y el objetivo de veracidad o fidelidad de la memoria. Según este autor, que retoma lo planteado por De Certeau, lo que caracteriza a la historia como disciplina científica y literaria es la operación histórica o historiográfica, en la que distingue tres fases no cronológicas, sino como momentos metodológicamente imbricados los unos en otros:

- la fase documental;
- la fase explicativa/comprendensiva;
- la fase representativa o la de escritura.

Ricoeur emplea el término de historiografía, al igual que Michel de Certeau, para designar la operación del conocimiento histórico en su conjunto: «la escritura, en efecto, es el límite máximo de lengua que el conocimiento histórico ha siempre ya cruzado, al alejarse de la memoria, para correr la triple aventura de la archivación, la explicación y la representación. La historia es de cabo a rabo escritura» (Ricoeur, 2000: 171).

La interpretación –como un complejo operatorio–, lejos de constituir una fase distinta de la operación historiográfica, la concierne en todos sus momentos. Por otro lado, las operaciones cognoscitivas de la historia son ellas mismas históricas, y en ese sentido presentan límites a las pretensiones de verdad absoluta. La historia se basa en última instancia en sus fuentes de la experiencia vivida humana. Ricoeur encontrará una solución con el *trabajo* de la memoria, informada por el conocimiento histórico. La historia es entonces la heredera sabia de la memoria.

De este modo, lo que propone Ricoeur es reconsiderar juntas la marcha propia de la historia y la de la memoria. Se opone a la reducción de la memoria a un objeto, una simple región de la ciencia histórica, y por otra parte a la invasión de la memoria con sus exigencias de conmemoración.

La hermenéutica de Ricoeur reconoce finalmente la necesidad de un informe dialéctico abierto entre memoria e historia, en el cual ninguno de los dos términos prevalece sobre otro y donde no hay nunca (como no hay nunca en la concepción abierta de la dialéctica de Ricoeur) un rebasamiento en un tercer término que pretende constituir a una instancia concluyente y definitiva (Dosse, 2006).

En síntesis,

¿Hablares entonces de una historia infeliz? No sé. Pero no diré: infeliz historia. En efecto, es un privilegio que no podría ser rechazado a la historia, no solo extender la memoria colectiva más allá de todo recuerdo efectivo, sino de corregir, criticar, o incluso contradecir la memoria de una comunidad determinada, cuando se dobla y se vuelve a cerrar sobre sus sufrimientos consustanciales al punto de volverse ciega y sorda a los sufrimientos de las otras comunidades. Es sobre el camino de la crítica histórica que la memoria encuentra el sentido de la justicia. Que sería una memoria feliz que no fuese al tiempo una memoria equitativa (Ricoeur, 2000: 650).

CONCLUSIONES

En este trabajo se intentó aportar elementos para una discusión sobre la historia de la educación en el continente.

De modo sintético, se planteó:

- la posibilidad de la construcción de América Latina como categoría teórica, que encuentra su unidad desde la perspectiva histórica en su situación colonial nacida de modo traumático en el proceso de conquista y colonización;
- la necesidad de desarrollo de una perspectiva analítica que permita el abordaje de procesos no hegemónicos ni exitosos de transmisión cultural, considerando la educación como un proceso sobredeterminado, como una práctica de interpelación y como situación gnoseológica;
- la posibilidad de una periodización que encuentra su eje en el proceso de conformación y crisis de los sistemas educativos nacionales, vinculados a los procesos neocoloniales de las naciones independientes;
- la articulación entre historia y memoria como un aspecto central desde la perspectiva de las especificidades del objeto planteadas, tales como la recuperación de procesos subalternizados y las dificultades derivadas para el acceso y conservación de fuentes y su tratamiento.

La construcción de una historia de la educación latinoamericana es un desafío abierto, de enorme necesidad política en la actual coyuntura del continente, y que requiere resolverse en términos teóricos, metodológicos y conceptuales. Tales avances son un apoyo insustituible para generar más y mejores espacios institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argumedo, Alcira

2002 *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires, Ed. del Pensamiento Nacional.

Benjamin, Walter

1973 *Tesis de Filosofía de la historia*, Madrid, Taurus.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia

1996 *Revolución mexicana, mística y educación*, México, Torres.

2004 *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificadora*, México D.F., Plaza y Valdés.

De Certeau, Michel

1993 *La escritura de la historia*, México D.F., Universidad Iberoamericana.

Dosse, François

2006 *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. La historia. Entre el decir y el hacer*, París, Claves.

Freire, Paulo

1993 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México D.F., Siglo XXI.

García Márquez, Gabriel

1982 «La soledad de América Latina» (Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982). Disponible en <http://sololiteratura.com/ggm/marquezdisla-soledad.htm> (consultado: 22-2-2012).

Hall, Stuart

2000 «¿Quién necesita la identidad?», en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México D.F., Cuadernos de construcción conceptual en educación. Seminario de análisis del discurso educativo, Plaza y Valdés, p. 228.

Halperin Donghi, Tulio

1992 *Historia contemporánea de América Latina*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Laclau, Ernesto

1990 *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal

1985 *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.

Mignolo, Walter

2000 «La colonialidad a lo largo y a lo ancho; el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad», en Langer, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, FLACSO-UNESCO.

2003 «Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder», en *Polis. Revista Académica*, Universidad Bolivariana de Chile, vol. 1, n° 4, 2003.

Piñeiro Iñíguez, Carlos

- 2006 *Pensadores latinoamericanos del siglo XX*, Buenos Aires, Instituto Di Tella-Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana

- 1984 *La educación popular en América Latina*, México D.F., Nueva Imagen.
1990 *Sujetos, disciplina y currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio

- 1995 *Historia de la educación iberoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ricoeur, Paul

- 2000 *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Seuil, p. 171; traducción propia.

Torfiging, Jacob

- 1998 «Un repaso al análisis del discurso», en Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*, México D.F., Plaza y Valdés.

Zea, Leopoldo

- 1980 *Simón Bolívar. Integración en la Libertad*, México, Edicol.

Zemelman, Hugo

- 1987 *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México D.F., Colegio de México, p. 11.
1992 *Los horizontes de la razón*, México, Antrophos, p. 50.

Rasgos comunes y excepcionalidades: una tensión en la historia de la educación latinoamericana. Una mirada desde Chile

PABLO TORO BLANCO

LAS AULAS DE MUCHOS COLEGIOS, LICEOS y universidades han estado vacías y silenciosas durante buena parte del año escolar 2011 en Chile. Una movilización social inédita en masividad y extensión, cuyo referente mediato y ya casi legendario es el «movimiento pingüino» de los estudiantes secundarios (ese inesperado aguijón que sacudió a la cansina *democracia de los acuerdos* en 2006), trajo agitación, bullicio, color y demandas a las calles de las principales ciudades del país.¹ En un escenario social con interminables listados de reclamos ciudadanos, el conflicto por la calidad de la educación y las exigencias de gratuidad y una mayor supervisión del sistema en el nivel universitario por parte del Estado, han sido el eje central que ha dado sustento a varios meses de movilización, orientando el debate público y condicionando severamente la agenda política del gobierno. Las expectativas sociales centradas en las promesas de movilidad social, surgidas gracias a la vertiginosa expansión de la cobertura de la educación superior durante los lustros recientes, se han estrellado contra el discurso predominante en los grupos conductores del país respecto a cuáles son los límites de la participación del Estado y del mercado en la provisión de educación y, derivado de ello, finalmente, cuál es su índole: ¿un derecho o un bien?

1. Pingüino es la denominación, mitad afectuosa y mitad sarcástica, con que se conoce a los estudiantes de secundaria en Chile, al parecer en alusión a la chaqueta gris oscura de su uniforme escolar. El movimiento estalló a propósito de una serie de protestas locales en diversos establecimientos públicos (manejados por las municipalidades y no por el Estado central tras las reformas impuestas durante la dictadura de Pinochet) debido a malas condiciones materiales y pedagógicas. Las nuevas tecnologías de la información jugaron un rol importante en su expansión y convocatoria masiva. En términos generales, el movimiento demandaba la abolición de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, matriz legislativa de la herencia del régimen militar en educación, promulgada el 10 de marzo de 1990, el día anterior a la entrega del poder a los civiles, en que se expresaba la noción de Estado subsidiario); el fin de la dependencia municipal de las escuelas y liceos públicos y su vuelta al Ministerio de Educación; la gratuidad del pase escolar de movilización en transportes; la reformulación de la Jornada Escolar Completa, establecida en el marco de la reforma educacional de Eduardo Frei Ruiz-Tagle a mediados de la década de 1990, entre otras peticiones. El impacto político del movimiento fue amplio y condujo a la remoción de los ministros del Interior (Andrés Zaldívar) y de Educación (Martín Zúñiga) y un fuerte desafío a la popularidad de la presidenta Michelle Bachelet. Una crónica del proceso, desde un enfoque periodístico, se encuentra en el libro de Andrea DOMEDEL y Macarena PEÑA Y LILLO (2008). Para un análisis académico del movimiento, consultar la tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo de Sofía DONOSO KNAUDT (2010).

Mirado desde el punto de vista de los repertorios de acción de los actores sociales protagonistas en el conflicto por la educación en Chile durante 2011, resulta interesante considerar al menos dos dimensiones que pueden entenderse como señales de desafíos que los tiempos que corren le ofrecen a la construcción de modelos interpretativos de alcance continental, en lo que a historia de la educación se refiere. Por un lado, las formas de movilización han sido expresión de continuidad de los recursos tradicionales (marchas, mítines, ocupaciones de colegios y universidades), pero también han incorporado medios más heterodoxos como las manifestaciones coordinadas a través de redes sociales o *flashmobs*, que testimonian el peso de las nuevas formas de ciudadanía, la relevancia de las tecnologías en ellas y el desafío que ello supone a una identificación lineal, supuesto de buena parte de la historiografía educacional, entre educación y sistema escolarizado o acción política y sistemas de representación vía partidos políticos.²

Por otra parte, el conflicto ha sido símbolo de la inmediatez con que fenómenos de carácter global pueden tener expresiones (ya sean reales o figuradas) en contextos nacionales. Así, es difícil no asociar de una u otra manera al fuerte movimiento pro educación pública en Chile con algunas consignas y estilos propios de las corrientes de los *indignados*, las que han tenido difusión planetaria. Del mismo modo, resulta complejo aislar del análisis la interconexión (incluso presencial) entre movimientos estudiantiles, como ha sucedido durante el ciclo referido con dirigentes universitarios de Chile, Brasil y Colombia.³ Ello supone pensar problemáticamente, a la luz del presente, sobre las interrelaciones de los estratos o niveles anteriormente considerados como seguros y jerarquizados marcos de análisis: país, continente, mundo.

Nos ha parecido que la somera alusión a los episodios recientes de conflicto social por la educación en Chile y su lazo con otras realidades continentales puede ser una clave de entrada a algunos asuntos que, de cara a la pregunta por las condiciones de posibilidad actuales de una historia de la educación latinoamericana que se formula este libro, entrelazan las dimensiones de lo local, lo continental y lo global, la dialéctica entre momentos de crisis y ciclos de «normalidad», a la vez que plantean disyuntivas sobre el tipo de relatos predominantes y respecto a la existencia de rasgos comunes y elementos distintivos en las experiencias nacionales. Los años recientes, poblados de incertidumbre y giros teóricos de las más distintas especies (cultural, lingüístico, recientemente el afectivo), han puesto en entredicho la confianza depositada en enfoques de amplio alcance, muchos de los cuales eran posibles de articular gracias a que subyacía en ellos un sólido piso explicativo, una lógica que concatenaba hechos y daba como resultado procesos y esquemas plausibles, los que podían ser empleados para conciliar descriptivamente

2. En internet son numerosos los registros visuales disponibles sobre distintos episodios de las movilizaciones, los que destacan las vivencias de los involucrados y las referencias a los nuevos estilos de organización y movilización en defensa de la educación pública. Un ejemplo ilustrativo es el documental <http://www.sere-mosmas.cl/actualidad/documental-del-movimiento-estudiantil-2011-la-primavera-de-chile> (consultado 14 de diciembre de 2011).

3. Ejemplo de esta tendencia es el viaje de la dirigente Camila Vallejo a apoyar demandas estudiantiles en Brasil, como informaba en su momento la FECH (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile) <http://fech.cl/blog/2011/08/31/en-el-marco-del-intercambio-y-apoyo-internacional-camila-vallejo-realiza-viaje-a-brasil-por-el-dia/> (consultado 15 de diciembre de 2011).

las experiencias educativas nacionales en un conjunto de modelos de alcance continental. Como lo señala una destacada investigadora argentina, la crisis de ese tipo de relatos previos aglutinadores ha tendido a sembrar algún grado de nostalgia y desconcierto en las comunidades académicas que interpretan el desarrollo histórico de la educación, considerando las profundas transformaciones que han puesto en riesgo o directamente han liquidado la concepción históricamente asentada de sistemas nacionales y públicos de educación (Carli, 2009). Buena parte de los motivos y afanes que le dieron contenido a los procesos de construcción de tales sistemas, en que el Estado era comprendido como intérprete de una voluntad social y política de generar la universalidad del acceso y velar por la uniformidad del currículo como garantías de la unidad nacional, aparecen hoy puestos en duda desde distintos flancos. Por ende, los supuestos con los cuales se ha pensado que es posible un relato unificador de la evolución histórica de la educación en América Latina han sido sacudidos y emerge el reto de imaginar nuevas bases para esa tarea, bajo la premisa que sea deseable y posible.

En las siguientes páginas se presentan sucintamente algunas reflexiones a propósito de los desafíos que enfrenta la construcción de un tipo de narración común sobre el desarrollo histórico de la educación en América Latina. Para ello primero se señala de modo somero un balance de algunas de las experiencias recientes que han enfrentado esa tarea, intentando relevar sus fortalezas y debilidades. A continuación se abordan algunos de los principales obstáculos que dificultan la articulación de iniciativas que permitan forjar una visión panorámica de alcance continental. Finalmente, se pretende resaltar algunas prácticas que se entienden como facilitadoras para la construcción de consensos temáticos y agendas colectivas y plurinacionales de investigación histórica sobre la educación en nuestros países, lo que se acompaña de algunas breves reflexiones sobre los gestos disciplinarios que historiadores e historiadoras de la educación deberían considerar como necesarios, en el entendido que la empresa de un relato de amplio espectro sea considerada viable.

El ánimo general que recorre nuestro análisis y las posteriores reflexiones que de él derivan es que la historiografía de la educación, como toda producción cultural, es hija de su tiempo y se encuentra sometida a perpetuas tensiones y oposiciones, tal como el conjunto de la disciplina histórica, entre la singularidad atenta a la casuística y las generalizaciones cercanas a lo nomotético, así como también se halla atravesada por la fidelidad, a veces nostálgica, a marcos de interpretación rígidos y la apuesta, en ocasiones impetuosa en exceso, por las modas interpretativas y los más diversos giros teóricos. Como producto de su coyuntura, imaginamos a la historiografía de la educación latinoamericana como un campo intelectual capaz de aceptar dos grandes retos: asumir la pluralidad de escalas de análisis, con prudente atención a lo local y lo global (ejercicio que, paradójicamente, puede ser un acicate para pensar en dominios intermedios como lo latinoamericano) y, por otra parte, entender la historiografía como un insumo de proyectos políticos y culturales que se comprendan sanamente, no desde un esencialismo sufriente y una imagería nostálgica sobre lo latinoamericano, sino desde el discernimiento de diferencias y el relieve de rasgos familiares y sin diluir las posibilidades de relatos comunes en un escepticismo profundo con aspecto de vanguardismo intelectual.

MIRADAS PANORÁMICAS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: UNA HERENCIA ESCASA Y VALIOSA

Si buscáramos testimonios de miradas a la experiencia latinoamericana partiendo desde lo particular (lo nacional) hacia la escala continental, probablemente el resultado no sería muy alentador en el caso chileno. Esto se explica dado que en la historiografía más tradicional de la educación en Chile la columna vertebral de interpretación ha estado constituida por el relato de la experiencia nacional de construcción de un sistema educacional generado desde arriba hacia abajo y desde el centro hacia los extremos del territorio. Esa narrativa, construida a partir de la antinomia tradición-modernización, le dio poca cabida a reflexiones sobre los aspectos latinoamericanos de la realidad educacional chilena. En estricto sentido, aunque pueda ser una lectura algo aventurada, es plausible sostener que en parte de la historiografía de orientación más panorámica, la que se ha expresado a través de historias generales de la educación chilena, lo latinoamericano pareciera estar asociado principalmente al primero de los términos del par polar señalado, dado que se invoca la raigambre común con el continente principalmente a propósito de la herencia compartida durante el período colonial y el sentido evangelizador y legitimador del dominio español que cumplió la enseñanza (La-barca, 1939; Soto Roa, 2000).

Testimonio de la asociación recién indicada es que en las historias canónicas de la educación en Chile ha tenido mayor espacio que los contrastes interregionales, la discusión acerca de los beneficios o perjuicios de la adhesión a modelos europeos de los grupos dirigentes y la atención brindada a los intelectuales comprometidos con la expansión del sistema educacional como, por ejemplo, las propuestas tempranas de organización de la oferta estatal de enseñanza planteadas por personajes como Manuel de Salas, Juan Egaña o, ya a mediados del siglo XIX, el polaco Ignacio Domeyko. Un botón de muestra de esta tendencia es el análisis del proceso de la trabajosa construcción de un sistema nacional de educación durante el siglo XIX, en que las coordenadas de la discusión en la historiografía han tendido a estar marcadas por las referencias a los ciclos de influencia francesa y alemana. A su vez, si lo latinoamericano ha tenido alguna presencia en medio de la descripción de esa evolución ha sido de modo más bien indirecto y tributario de la lógica estatal y de «grandes hombres» que promovieron la expansión de la educación.

El idiosincrático recurso a la «excepcionalidad chilena», a propósito de lo que se reputó durante mucho tiempo como el ejemplar establecimiento de un temprano orden político a partir de una matriz autoritaria, el orden portaliano, ha tenido algún correlato en la historiografía de la educación chilena.⁴ Ello puede

4. La idea de que el orden político tempranamente gestado en Chile habría sido gracias a la figura de Diego Portales (1793-1837) y el recurso del autoritarismo, la tradición y el centralismo ha repercutido en la historiografía nacional y en la concepción respecto a la identidad nacional que todavía en el presente tiene vigencia en Chile. El proceso de organización bajo la inspiración portaliana (que habría sometido a las tendencias descentralizadoras, limitando el disenso político y generando una solución de continuidad al paso desde monarquía a república sobre la base de la tradición y acatamiento del orden social, ese «peso de la noche» al que aludía Portales) habría generado condiciones para el desarrollo de un sistema educacional de manera más articulada que en los países vecinos, paralelamente a la mayor cohesión institucional que sería el soporte de la tal excepcionalidad. Para una visión crítica general de esa idea es útil la lectura del texto de Alfredo JOCELYN-HOLT (1997).

advertirse en el hecho de que las referencias a América Latina, a propósito del primer siglo de vida independiente, se concentran lisa y llanamente en los aportes de individuos determinantes en la formación del sistema educacional chileno, tales como Andrés Bello o Domingo Faustino Sarmiento. Por otra parte, cuando se rebasa la alusión al aporte crucial de estos intelectuales, la señalada excepcionalidad viene a ser la clave de relación con América Latina, pues se entiende que «Chile es el primero en orden cronológico entre los países americanos que construye su sistema didáctico. Fue estatal, centralista y rígido, tanto por la voluntad de los hombres que lo concibieron, como por obra de las circunstancias en que hubo de ensayar sus primeros pasos» (Labarca, 1939: 131). Esto permite sostener que la dimensión comparativa ha tenido una débil presencia, a la vez que tampoco es fácil apreciar referencias a conceptos generales que expliquen el desarrollo histórico de la educación chilena y que sean de un origen distinto a periodizaciones meramente subordinadas a los tiempos de los ciclos políticos y administrativos, práctica de cuyas deficiencias y límites para la historia de la educación es necesario estar convenientemente prevenido (Narodowski, 1997). En tal sentido, para superar estas imperfecciones se torna interesante enriquecer el análisis con un enfoque integrado, en que un proceso nacional pueda ser entendido como contrastante y/o concurrente con un desarrollo a escala continental, lo que implica necesariamente disponer de trabajos de perspectiva latinoamericana, a los que nos referiremos brevemente a continuación.

Como bien señala Gabriela Ossenbach Sauter (2000), no han sido abundantes las obras individuales que hayan planteado una perspectiva general e integrada de la historia de la educación en América Latina. Si bien se podría concebir como un antecedente de este tipo de enfoques a textos más bien interpretativos que historiográficos, como *Educación y lucha de clases* de Aníbal Ponce, publicado en 1934, durante el siglo XX no fue frecuente que se intentara presentar visiones generales. Esta situación se mantuvo hasta la aparición del esfuerzo más celebrado y prolífico en términos de lineamientos y preguntas que de él se derivan, el cual ha sido *Modelos educativos en la historia de América Latina*, libro publicado en 1984 por Gregorio Weinberg. En su texto el afamado investigador argentino hizo eco de perspectivas provenientes de la sociología y economía y buscó dar cuenta de los cambios y permanencias históricas de la educación en América Latina a través del recurso de aplicar la noción articuladora de modelo educativo. Precaviendo la posibilidad de caer en un enfoque excesivamente rígido y por ende ahistórico, Weinberg indicó que debía comprenderse que «cuando se hable de diferentes modelos vigentes en épocas determinadas, esto en modo alguno implica admitir que ellos sean modelos consensuales», pues se debía tener a la vista la naturaleza del conflicto social y económico, en general, y del educativo inscripto en él (1995: 11).

Si bien el instrumental provisto por el texto de Weinberg resulta ser de alta utilidad para generar condiciones suficientes y necesarias para la empresa de una historia de la educación latinoamericana, también es cierto que plantea algunos problemas que han sido relevados por investigadores que, valorando su aporte, han puesto el énfasis en algunas ausencias propias de la noción de modelo o que no se encuentran suficientemente perfiladas en él. De esta manera, por ejemplo, bajo la compilación de Adriana Puiggrós y Claudio Lozano, se dio a luz a media-

dos de la década de 1990 una historia de la educación iberoamericana que, con eje en los procesos ocurridos en el continente desde 1945 en adelante, intentó superar algunos de los vacíos detectados. Así, al fundamentar este ejercicio historiográfico colectivo, los compiladores identificaban las principales causas que, a su juicio, habían inhibido la emergencia de trabajos de alcance continental. Entre ellas apuntaban, entre otros, a dos factores cruciales: la «influencia» y las insuficiencias en la construcción de un discurso pedagógico americano (Puiggrós y Lozano, 1995). Respecto a lo primero, lo entendían como la correlación estrecha entre discursos pedagógicos generales (liberales, marxistas, nacionalistas) y una práctica historiográfica incapaz de rebasar los límites de caracterizar su presencia en los procesos educativos nacionales. De acuerdo a esto sería dable aventurar que la «influencia» del positivismo, por ejemplo, podría ser considerada como un elemento articulador para narrar la forma de un sistema nacional siendo, sin embargo, un eje unidimensional, principalmente discursivo, filosófico y político y, por lo tanto, un punto de entrada a la realidad histórica que empujaría hacia una historia de ideas, por un lado, y de instituciones y normas «influenciadas» por dicha corriente. Una significativa porción de la realidad, tanto en el discurso y sobre todo en la práctica, quedaría, pues, sumergida bajo las alusiones a tales discursos y sus hegemonías.

Con respecto a la segunda preocupación indicada, el hecho de que haya existido una histórica debilidad para la formación de discursos pedagógicos propiamente americanos ha incidido en el divorcio detectado en buena parte de la producción historiográfica entre discurso y práctica o, dicho de otra manera, entre pedagogía asumida como sistema de ideas y la educación concebida como hecho social complejo: el resultado ha sido el frecuente silenciamiento de actores y conflictos. En ese contexto, las dificultades de dar respuestas historiográficamente satisfactorias han sido experimentadas tanto en el nivel local como también en el plano continental. Por ello no cabría sino volver a conceptualizar el trabajo de historiar la educación apuntando a comprender la labor como una «vinculación conflictiva entre lógicas espacio-temporales, políticas culturales distintas» (ibíd.: 15) lo que supone hacerse cargo de la pluralidad de los procesos y, agregamos como algo que es singularmente significativo para nuestro asunto, su sentido transnacional.

OBSTÁCULOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS DE AMPLIO ESPECTRO

Si bien se puede advertir que hasta hace unas pocas décadas atrás no era abundante la existencia de relatos históricos sobre la educación que rebasaran los límites geográficos de los estados nacionales y el eje centrípeto de los sistemas educacionales, tanto en sus dimensiones de discurso como de práctica institucional, creemos que es posible mirar con mayor optimismo el panorama en los años recientes. En un repertorio bibliográfico con que Gabriela Ossenbach Sauter (2004) ilustra la existencia de miradas de conjunto a la educación latinoamericana, es posible establecer una producción creciente de esfuerzos colectivos por elaborar miradas amplias y que puedan compensar esas carencias. Un concepto clave para

ello podría ser el enfoque comparativo, para lo que se hace necesaria la construcción de coordenadas mínimas de referencia. De acuerdo a Ossensbach Sauter, ellas consistirían en el establecimiento de criterios colectivos de periodización y la definición de determinadas características comunes al interior de cada período, siempre bajo la premisa de considerar un cierto grado de diacronía entre las distintas realidades nacionales. Dicha propuesta se asume desde la lógica de un esquema mínimo que posibilite la confluencia de las experiencias de investigación.

La invitación a implementar un enfoque comparativo nos parece que se encamina en el rumbo correcto para permitir que florezcan relatos cada vez más abarcadores e integradores. No obstante, es necesario señalar posibles obstáculos que este tipo de emprendimiento historiográfico puede llegar a enfrentar. Nos referimos al riesgo de construir textos que, inspirados en la sana intención de entregar luces sobre desarrollos paralelos de sistemas educacionales, terminen siendo contruidos más bien desde la lógica de la yuxtaposición de realidades distintas. Formalmente, ello sucede en alguna medida en el mismo valioso esfuerzo liderado por Zuluaga y Ossensbach Sauter, contruido a partir de un problema común, delimitado en la introducción anteriormente señalada, pero ejecutado desde los casos nacionales sin una apelación explícita a las comparaciones, rasgos comunes y matices cronológicos y geográficos. Con todo, ello es explicable dado que, como el mismo texto lo declara, «aún los conceptos de análisis comparativo están en construcción» (2004: 15).

Otro ejemplo es un ejercicio historiográfico que tiene gran valor para la disciplina como también por lo que aporta a una dimensión propiamente política, en la medida que ayuda a tender puentes para limar ancestrales desconfianzas mutuas, en el cual historiadores chilenos y peruanos han analizado la formación de los sistemas nacionales de educación en los países respectivos durante el siglo XIX (Loayza y Recio, 2005). Sin embargo, el resultado ha sido más bien un encuentro de dos historias paralelas, a las que no se logra imbricar mutuamente ni detectar en ellas sus familiaridades y diferencias.

Con todo, resultaría sumamente injusto e impertinente, desde el punto de vista de la construcción de conocimiento, señalar que la propuesta comparativa sufre algún demérito debido a las dificultades recién señaladas. Es más: en una etapa necesaria de acumulación de información, definición de problemas históricos, circulación de herramientas de análisis y formación a través del diálogo e intercambio de comunidades internacionales interesadas en distintos aspectos de la historia de la educación latinoamericana, aparece como un paso necesario (eventualmente inevitable) que este tipo de investigaciones operen primeramente desde la yuxtaposición. Ahora bien, de cara a una pretensión de llenar los propósitos más complejos de un enfoque comparado (y a través de ello generar condiciones de posibilidad para una historia de la educación latinoamericana) será necesario que una nueva etapa de trabajo aflore, lo que está siendo visible ya en algunas experiencias de investigación con niveles más sofisticados de integración como sucede, por ejemplo, con las comunidades de historiadores de la educación argentinos y brasileños (Ascolani y Vidal, 2011).

La tensión entre la yuxtaposición y la comparación puede ser entendida, como hemos indicado, a partir de la idea de que ellas serían pasos secuenciales de la investigación dentro de un ánimo de integración de conocimientos. Es importante

señalar que, a nuestro juicio, la existencia de esfuerzos colectivos que rebasen los espacios nacionales en cualquiera de estas dos modalidades siempre constituye un aporte a la idea de una historia latinoamericana de la educación. El paso inmediato desde un tipo de estudios a otros (que podría ser apurado por pruritos latinoamericanistas) no parece ser en todos los casos una acción posible ni deseable por sí misma, si se entiende correctamente que existen muchos casilleros vacíos y discontinuidades en los niveles de profundidad en el conocimiento de realidades nacionales en determinados ámbitos. Así, por ejemplo, cobra sentido que se emprendan primeras iniciativas de puesta en común de temas que requieren un nivel básico para la comparación. Una muestra, entre muchas, podría ser el interés reciente por caracterizar dimensiones de la historiografía de la educación latinoamericana (Gondra y Sooma Silva, 2011).

Un segundo obstáculo que se debe considerar para la elaboración de historias de la educación desde un enfoque latinoamericano, de acuerdo a nuestro punto de vista, tendría que ver con el efecto pernicioso que podrían jugar sobre la investigación dos fuerzas opuestas: la falta de horizontes más allá de lo local (como práctica con un cierto espíritu de parroquia) y el enfoque deductivo propio de una mirada mecánicamente global. Ciertamente ambos problemas han tenido ya alguna presencia en la historiografía de la educación en nuestros países, especialmente el primero, y ello no debe sorprender pues se trata, en definitiva, de dilemas propios de cualquier investigación histórica. El apego estrecho a una escala de análisis nacional, situación prácticamente insoslayable en una primera etapa de levantamiento de información y propia de comunidades historiográficas que tienen amplios trechos temáticos por recorrer, debiera ceder paso (como es posible apreciar en la producción reciente, especialmente en México, Brasil y Argentina) a emprendimientos internacionales, ya sea desde la yuxtaposición y sobre todo a partir de la comparación de distintas realidades históricas educacionales.

Al tener a la vista las prevenciones recién señaladas no se está sino siguiendo premisas básicas de la investigación histórica. Nos parece necesario considerarlas para evitar la obliteración de los requisitos de rigurosidad en beneficio de la centralidad de la escala de análisis. Dicho de otro modo: si bien el nivel de análisis «Latinoamérica» es desafiante intelectual y políticamente, y emotivamente convocante, no debiera constituir el centro de la preocupación de una historia de la educación. Y señalamos esto no desde un escepticismo al cual no adscribimos, sino para poner en el centro del problema el hecho de que, sea la escala geográfica que sea, la prioridad gracias a la que, por derivación, se puede llegar a hacer aportes para una historia de la educación latinoamericana tiene que ver principalmente con cumplir con algunos atributos metodológicos y orientaciones que le otorguen solidez, valor social y pertinencia al producto de nuestra mirada al pasado de la educación. De acuerdo a esto nos atrevemos a señalar que una buena historia de la educación latinoamericana se construye cada vez que investigadores que coinciden en la superación de las demarcaciones estatales y que hacen dialogar a procesos globales con espacios territoriales y culturales flexibles (sin suponer a priori ausencia de *agencia* en ninguno de los actores de los procesos) escriben asociadamente, ya en compilaciones temáticas o en ejercicios comparativos.

PRÁCTICAS NECESARIAS PARA AVANZAR HACIA HISTORIAS CON PROYECCIÓN LATINOAMERICANA

Para que suceda lo anterior es necesario desafiar los modos más tradicionales de práctica de la historia de la educación. El trabajo colaborativo y sin fronteras se erige en una necesidad fundamental, que se hace mucho más viable que lo que fue para generaciones anteriores de historiadores e historiadoras de la educación que no dispusieron de las facilidades de las que los académicos actuales disfrutamos. Así, el acceso remoto y cada vez más rápido a bibliografía, fuentes, estadísticas, imágenes así como también las posibilidades de interacción en la distancia (prácticamente inmediata gracias a las tecnologías de la información y la comunicación) sientan las bases requeridas para transformar los estilos de trabajo y emprender investigaciones conjuntas binacionales o multinacionales. De este modo es como se ha ido notando, durante las décadas recientes, la emergencia de equipos orientados en torno a proyectos temáticos que han resultado sumamente ilustrativos de aspectos de la historia de la educación latinoamericana. Considérese, por ejemplo, el caso de la fecunda iniciativa prohijada por el programa MANES en torno al estudio histórico de los manuales y textos escolares en América Latina (Ossenbach Sauter y Somoza, 2001), en que ha existido un esfuerzo de sistematización de información a escala continental que ha estado acompañado de la participación de numerosos investigadores y que ha facilitado la aparición de una generación de estudios ya de explícito cariz comparativo (Von Hau, 2009).

Junto con ello, otro dispositivo que, en la mayoría de los casos, contribuye a la generación de círculos virtuosos para la pesquisa en historia de la educación ha sido el contacto académico y personal periódico entre investigadores a través de la existencia de redes interuniversitarias y reuniones científicas generales y especializadas. En algunas oportunidades el diálogo sostenido en instancias como, por ejemplo, las distintas versiones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIEHLA) ha permitido profundizar colectivamente, desde la yuxtaposición, en temas como, por ejemplo, las relaciones entre Estado, educación e Iglesia en América Latina (Henrique y Gonçalves Neto, 2010).

Para que estos espacios puedan ser más fértiles y provechosos de cara al fortalecimiento de la historia de la educación latinoamericana es necesario que sus productos estén alineados, como se señalaba anteriormente, con la atención a enfoques metodológicos que aseguren su rigurosidad y actualidad disciplinar y que se encuentren referidos a problemas de valor social y pertinencia. Así, por ejemplo, tomando como baremo algunas exigencias que se podría formular a la historia tanto local como regional (y, por extensión, a la de áreas con aspectos comunes a la vez que diferenciaciones internas, como Latinoamérica) es posible pensar que el camino hacia una historia de la educación latinoamericana deba ser acompañado de la aplicación de métodos validados en la disciplina como, por ejemplo, el genealógico. Del mismo modo, enfoques como el multicentrismo, o sea, miradas que presten atención a la pluralidad de dimensiones y actores de la realidad, en este caso la educacional, se tornan necesarios para que la historia que se construya se haga cargo de las diferencias y singularidades que una unidad espacial de análisis puede contener (Ferraz Lorenzo, 2007).

Si el intento de construir una historia latinoamericana de la educación requiere necesariamente de una solidez conceptual y metodológica, siguiendo los actuales mandatos disciplinarios, no cabe sino pensar que la expresión de tal historia debiera estar constituida por, como mínimo, dos características distinguibles: la formulación de problemas como ejes estructuradores del relato y el acopio de aportes provenientes desde disciplinas fronterizas. Respecto a lo primero, corresponde considerar que si se busca comprender de modo comparativo y sintético elementos de la historia de la educación latinoamericana, es presumible que la aspiración a un relato homogéneo y unitario, al estilo de lo que constituyó el propósito de las historias universales gestadas bajo la égida de una historiografía con ribetes positivistas y énfasis en lo político, sea un resultado improbable. Si bien puede ser ensayado un modo de exposición que apele a ello, es presumible que tenga que volver sobre los tradicionales ejes de lo político y lo económico para aglutinar elementos comunes al conjunto del continente. Más bien visualizamos que es la sumatoria de temáticas, cada una de ellas alineada con sus respectivas discusiones, sus lenguajes y sus herramientas conceptuales y teóricas, lo que puede permitir el ensamble de dicha historia. Por lo mismo, respondiendo al adelanto de cada tipo de problema que las comunidades de investigadores se planteen, el desarrollo de la historia de la educación latinoamericana avanza a ritmo desigual pero consistente con las demandas disciplinarias existentes en la actualidad.

Para satisfacer la necesidad de dar cuenta de la pluralidad de dimensiones de la rica experiencia histórica de la educación latinoamericana, los investigadores del campo requieren buscar apoyos en otras áreas del saber que enriquezcan sus posibilidades de comprensión de problemas que tienen pertinencia de cara a los tiempos que corren. De este modo, si es posible pensar en los estilos de construcción de las políticas de educación y en el rol de diversos actores en su implementación, los aportes conceptuales desde las disciplinas vinculadas al gobierno y la política social se tornan claves. Así, por ejemplo, queda de manifiesto al pensar en la aplicación de la noción de *poder infraestructural*, idea desarrollada originalmente por Michael Mann en 1984, como una herramienta para evaluar los desempeños de los sistemas de educación latinoamericanos y el papel de agentes estatales, en distintos niveles, y de la sociedad civil en su formación y desarrollo en el siglo XIX (Soifer, 2009) o para comparar, para los casos de México y Argentina, el impacto recíproco del sistema educacional y la ideología nacionalista hacia mediados del siglo XX (Von Hau, 2007).

REFLEXIONES FINALES: LO LATINOAMERICANO, NI TAN ELUSIVO NI TAN OBVIO

Si la aspiración a una historia de la educación latinoamericana se encuentra condicionada, desde nuestro punto de vista, por todos los factores que hemos pretendido relevar a través de estas páginas, cabe también preguntarse por otra dimensión crucial que dicha historia tiene: su naturaleza de insumo, con distintos grados de presencia, en el currículo de la formación de los profesores y profesores latinoamericanos. La diversidad de posibilidades que la historia de la educa-

ción ofrece en América Latina para enriquecer el acervo profesional y la constitución de identidad de los docentes se intuye que es sumamente amplia. Para el caso chileno, lamentablemente, la experiencia reciente, desde la época de la dictadura militar, no le ha concedido un papel significativo dentro del proceso de formación docente a la reflexión histórica sobre la educación (Toro Blanco, 2006). En otros escenarios nacionales, tales como Argentina y México, la asignatura tiene una presencia importante en la formación docente.

Teniendo a la vista esos desniveles y atendiendo a las peculiaridades que cada caso nacional pueda presentar, de cara a nuestro asunto general (la plausibilidad de una historia de la educación latinoamericana), cabe preguntarse acerca de qué elementos debería tener en cuenta una historia de la educación que pretenda tener relevancia desde una perspectiva educativa con una mirada latinoamericanista. En este sentido sostenemos que un énfasis necesario para que la historia de la educación no se convierta en un relato genérico y distante de las realidades en las que han de desenvolverse profesionalmente los futuros docentes es el que vincula el papel del conocimiento en los procesos de toma de decisiones. Con esto queremos relevar lo necesario que se hace desnaturalizar, al mirar críticamente, los procesos históricos y con ellos también el presente. Una formación histórica en que se asuma la construcción de un sistema educacional como un proceso con una lógica que incardina todos los hechos y se despliega a través del tiempo difícilmente contribuirá a la emergencia de una perspectiva que agregue, desde la docencia, riqueza ciudadana y protagonismo histórico.

Ello nuevamente nos pone entre los dos extremos que hemos caracterizado: la concepción localista, nacional, estatista de la educación como un sistema por sí mismo y, en sus antípodas, la lectura generalizadora, global, deductiva respecto a la educación como, parafraseando a T.S. Eliot, *una vasta fuerza impersonal*. Ambas formas de enfrentar la tarea de la formación de futuros profesores creemos que le restan sustento a la posibilidad de generar un enfoque con proyección hacia Latinoamérica como espacio transnacional pero cercano, semejante en innumerables aspectos, dotado de familiaridad cultural e histórica.

Finalmente, es necesario señalar que la contribución de la historia de la educación a la formación docente también debiera consistir, creemos, en ser un medio de apoyo para la comprensión de la realidad como construcción social y cultural. Con ello queremos señalar que los futuros docentes con orientación latinoamericanista podrán prestar un servicio a sus comunidades, tanto en el plano local como muy mediatamente en el americano, en la medida que puedan distinguir y valorar elementos de permanencia y de cambio, de globalidad continental y singularidad nacional o provincial en la estructura educacional en la que les toca desempeñarse. Ello supone aceptar que lo que podemos entender hoy por educación latinoamericana no es exactamente un *dato* estable e inmóvil, puesto que existen numerosas dimensiones en que prima la diversidad o se manifiesta la asincronía. De tal modo, la educación latinoamericana aparece hoy tensionada por contrastes internos significativos (no coincidentes, además, únicamente con las delimitaciones nacionales), los que se pueden reflejar en las estadísticas de escolaridad, expresadas tanto en cobertura como en capacidad de retención de estudiantes en el sistema. Del mismo modo, en el nivel de los horizontes de sentido de las políticas educacionales y de la percepción ciudadana y magisterial es posible avizorar

distintos rangos de adhesión a estándares generados con criterios de aspiración universal, tales como las mediciones PISA o TIMSS.

Por otra parte, es también dable detectar un arco de distintos discursos y prácticas frente a problemas cruciales como, por ejemplo, la atención a la pluralidad étnica o la tensión entre lo centralizado y lo provincial, entre otros clivajes posibles de analizar. Todos estos matices, que no son sino manifestaciones de respuestas distintas a los mismos desafíos o silencios o afirmaciones de diverso sentido ante las mismas preguntas no deben, sin embargo, oscurecer ligazones profundas, herencias compartidas, prácticas esparcidas por todo el continente. Si América Latina no debiera ser un tótem, ciertamente tampoco puede ser considerada una identidad desechable pues es (y no se puede olvidar) nuestra otra piel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ascolani, Adrián y Vidal Gonçalves, Diana

2011 *Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000)*, Buenos Aires, Biblos.

Carli, Sandra

2009 «La historia de la educación en el escenario global», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, n°40, pp. 69-91.

Contreras Saiz, Mónica y Hölck, Lasse

2010 «Educating *Bárbaros*: Educational Policies on the Latin American Frontiers Between Colonies and Independent Republics (Araucanía, Southern Chile/Sonora, Mexico)», *Paedagogica Historica*, vol. 46, n° 4, pp. 435-448.

Domedel, Andrea y Peña y Lillo, Macarena

2008 *El Mayo de los Pingüinos*, Santiago, Ediciones Radio Universidad de Chile.

Donoso Knaudt, Sofía

2010 *Dinamics of Change: the Chilean Pingüino Movement and its Impact on the Education Agenda*, tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo, International Development Centre, Queen Elizabeth House, St Antony's College, Oxford University.

Ferraz Lorenzo, Manuel

2007 «Revisiting the Local or Regional History of Education: A particular vision from Spain», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, n°1, pp. 84-104.

Gondra, José y Sooma Silva, José Claudio (eds.)

2011 *História da Educação na América Latina. Ensinar & escrever*, Río de Janeiro, EDUERJ.

Henrique, Carlos y Gonçalves Neto, Wenceslau (orgs.)

2010 *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*, Campinas, Editorial Alínea.

Jocelyn-Holt, Alfredo

1997 «El peso de la noche». *Nuestra débil fortaleza histórica*, Santiago, Ariel-Planeta.

Labarca, Amanda

1939 *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile.

Loayza, Alex y Recio, Ximena

2005 «Proyectos educativos y formación de la República», en Cavieres, Eduardo y Aljo-vín de Losada, Cristóbal (comps.), *Chile-Perú, Perú-Chile: 1820-1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 221-266.

Narodowski, Mariano

1997 «La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. Algunos problemas», en Martínez Boom, Alberto y Narodowski, Mariano (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 149-156.

Ossenbach Sauter, Gabriela

2000 «Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation», *Paedagogica Historica*, vol. 36, n° 3, pp. 841-867.

2004 «Bases para el avance de la Historia Comparada de la Educación en Iberoamérica (Badhiceí)», en Zuluaga Garcés, Olga y Ossenbach Sauter, Gabriela (comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XIX*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 23-66.

Ossenbach Sauter, Gabriela y Somoza, Miguel (eds.)

2001 *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Ediciones UNED.

Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio

1995 «Justificación», en Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio (comps.), *Historia de la Educación Iberoamericana*, t. I, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 11-17.

Soifer, Hillel David

2009 «The Sources of Infrastructural power. Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education», *Latin American Research Review*, vol. 44, n° 2, pp. 158-180.

Soto Roa, Fredy

2000 *Historia de la educación chilena*, Santiago, CPEIP.

Toro Blanco, Pablo

2006 «El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos», *História da Educação*, ASPHE, vol. 10, n° 20, septiembre, pp. 39-49.

2009 *La letra écon sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c. 1842-c. 1912*, Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, vol. II, Santiago, Comisión Bicentenario.

Von Hau, Matthias

2007 «State Infrastructural Power and Nationalism: Comparative Lessons from Mexico and Argentina», *BWPI Working Paper 11*, Brooks World Poverty Institute, Manchester, University of Manchester.

- 2009 «Unpacking the School. Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru», *Latin American Research Review*, vol. 44, n° 3, pp. 127-154.

Weinberg, Gregorio

- 1995 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD (1ª edición, 1984).

¿Qué es la «educación latinoamericana»?

JORGE BRALICH

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS de «educación latinoamericana»? Congresos, ensayos, ponencias –incluso la propia convocatoria a esta obra– se refieren recurrentemente a la «educación latinoamericana», pero esta expresión conlleva una cierta carga de ambigüedad y polisemia. ¿Hablamos del conjunto de las educaciones propias de los distintos países de la América no sajona, es decir, lo que estrictamente sería la educación *en* América Latina? ¿O de la educación de estos países más la de España, Portugal y Francia? Este último país –sin embargo– no aparece corrientemente incluido en los congresos y publicaciones. Procuremos, pues, alcanzar un cierto grado de clarificación conceptual que nos facilite en lo sucesivo una discusión cuidadosa del tema.

EL PUNTO DE PARTIDA CONCEPTUAL

a) Educación

El primer término a clarificar es el de «educación», por más que este puede ser considerado como sumamente obvio en su significado. El hecho de que se hayan formulado cientos de definiciones de este término nos muestra –sin embargo– que ello no es así. En efecto, los temas de la educación lamentablemente se suelen tratar con gran imprecisión y ambigüedad, haciendo referencia a entelequias tales como «el niño», «la humanidad», «la formación del hombre», etc.; expresiones que no responden a las realidades concretas que operan en una acción educacional cualquiera. En ella solo tenemos niños concretos, con sus características propias, derivadas de su historia personal, de su entorno familiar, y lo que se busca es que los mismos adquieran ciertas características propias de los adultos de ese grupo social. Esto determina que cada nación organice su sistema educacional para esos niños concretos en un medio social determinado.

Consideramos, por tanto, que debemos partir de una conceptualización de «educación» que descarte ambigüedades y nos permita operar con ese término más rigurosamente. En un trabajo anterior, definimos «educación» como «un

proceso mediante el cual una generación comunica sus conocimientos, técnicas y valores –es decir, su cultura– a la nueva generación, para que esta esté en condiciones de integrarse fructíferamente al grupo social» (Bralich, 2009). Naturalmente que esta definición no es una gran novedad en el plano teórico: ya en el siglo pasado la había formulado Durkheim al expresar:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado (Durkheim, 1922).

Aspiramos entonces a un manejo adecuado de ese concepto, que unido a otras precisiones, nos proporcione un instrumento útil a la hora de procurar entender la realidad y actuar sobre ella.

En primer término, dijimos que la educación se propone integrar a los jóvenes al grupo de los adultos y ello es así; más allá de los trascendentes fines que a menudo saturan los discursos sobre la educación («la formación del hombre», «el desarrollo cultural y social», «el cultivo de las potencialidades humanas», etc.) lo concreto es que cada grupo social establece las formas educativas necesarias para que los niños de ese grupo puedan convivir en el futuro con los adultos del mismo y se conviertan en los herederos de ese grupo social. Ninguna escuela se ha planteado seriamente educar para «el mundo», para convivir con «la humanidad», no solo porque ello no responde a las necesidades concretas, inmediatas (esos niños deberán seguir viviendo en esa ciudad, poblado o zona rural), sino porque tal formación «universal» sería ilusoria dada la variedad de las culturas humanas.

En segundo término, cuando hablamos de «grupo social» (lo que puede conducir a equívocos) podemos referirnos a una nación, a una pequeña comunidad, a una tribu indígena, etc. Ahora bien, consideramos que esa amplitud del término es adecuada ya que cualquier grupo social con un cierto grado de autonomía puede asumir su responsabilidad educativa, la que se instrumentará a través de un sistema nacional de educación, o de la escuela de una comunidad religiosa o –aún– de las acciones que una familia organiza para educar a sus hijos.

Por último, hemos señalado que la integración al grupo social se opera mediante la internalización –por los jóvenes– de la cultura del grupo y a este respecto, ya hemos propuesto considerar la cultura como un conjunto estructurado de conocimientos, técnicas y valores, es decir, como los instrumentos de que se vale un grupo social para sobrevivir en su entorno. En efecto, cada cultura es –al mismo tiempo– el sustento del grupo social, ya que le permite perpetuarse en el tiempo más allá de la continua renovación de la base biológica: cada generación al comunicar («hacer común») su cultura a la siguiente, permite que el grupo se reconozca como tal a lo largo del tiempo. Por otro lado, la cultura es expresión del grupo social, ya que este es reconocido por los ajenos al grupo a través de las manifestaciones culturales de sus integrantes (el idioma que hablan, la ropa que visten, sus actitudes, etcétera).

b) Latinoamericana

El otro término a considerar es «latinoamericana». Arturo Ardao, al analizar el tema de la integración latinoamericana, destaca la relación de inclusión que presentan los adjetivos: «hispanoamericana», «iberoamericana» y «latinoamericana»:

La integración cultural latinoamericana, en el grado más o menos efectivo, más o menos precario, en que se ha ido cumpliendo, ha pasado por tres grandes etapas: primera, la de los países hispanoamericanos entre sí; segunda, la del conjunto de estos países con el Brasil; tercera, la del conjunto iberoamericano con Haití. La sucesión de esas etapas ha significado el escalonamiento orgánico de tres grandes comunidades culturales supranacionales de radio cada vez mayor: Hispanoamérica, Iberoamérica, Latinoamérica. En tanto que entidades culturales, han quedado constituidas las tres con su personalidad propia, no abolida ninguna por la subsiguiente, de la misma manera que el conjunto de ellas, y menos alguna de las tres en particular, en ningún caso ha abolido la personalidad de los países primarios nacionales (Ardao, 1987: 27).¹

Antes de continuar, reparemos en el hecho de que estas denominaciones no resultan totalmente precisas, ya que –por un lado– tanto Hispanoamérica como Iberoamérica hacen referencia a la que hoy conocemos como Península Ibérica (*Hispania* para los romanos, *Iberia* para los griegos), en tanto hoy solemos referir el primero solo a los países originalmente colonizados por España.

Por otra parte, más allá de que en algún congreso sobre educación latinoamericana participen representantes de España y Portugal, la desinencia «americano» de cada uno de aquellos términos hace referencia clara a que se trata solo de los países del continente «América» y no incluye a los países de Europa, por más que los mismos hayan contribuido a conformar estas naciones cisatlánticas. Por último, si bien también Haití formaría parte del conjunto «Latinoamérica», dada su ascendencia cultural francesa (y por tanto, latina), su diferencia idiomática con el resto de la región y su escasa relación política y cultural con el resto de los países hacen impropia su inclusión.

Así las cosas, nos quedaremos con un término («latinoamericano») que se referirá al conjunto de países que tuvieron su origen en la colonización española y portuguesa entre los siglos XV y XIX.

1. Se ha hablado también –muchas veces– de *Indoamérica* para referirse al conjunto de culturas originarias de este continente, que –supuestamente– tendrían en *ethos* común más allá de sus diferencias y hasta de un pensamiento *indoamericano*: «el pensamiento indoamericano largamente reprimido por el poder político y la cultura ilustrada, en su ascenso a la conciencia literaria, se encontrará con los intelectuales de izquierda en el siglo XX» (Jorge MAJFUD, «Las raíces del pensamiento indoamericano: floración, muerte y renacimiento», publicado en diario *La República*, 14 de marzo de 2011).

POSIBILIDADES Y CARACTERES DE UNA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Hablaba Ardao más atrás de «comunidades culturales» al referirse a Latinoamérica, pero debemos analizar cuidadosamente ese posible significado, ya que hemos sentado nuestro enfoque de la educación como «comunicación de la cultura». ¿Existe –entonces– una «cultura latinoamericana» que sustente una posible «educación latinoamericana»? Si tal cultura existiese, ella sería la expresión y sustento de una posible «nación» latinoamericana, como ya lo señalamos. Ciertamente es que –a veces– se habla de la «nación latinoamericana», pero ello más que nada es una aspiración política, con fuerte contenido ideológico: marcar la separación de estas naciones de aquellas de cultura anglosajona, por el posible riesgo de un «imperialismo cultural».

En la época previa a la conquista y posterior colonización por los europeos, existían en este continente varias culturas, algunas con un gran desarrollo y una fuerte base organizacional (Imperio azteca, incaico, etc.), otras con menor desarrollo y organización (guaraníes, quechuas, tupíes, etc.). Esas culturas tenían –obviamente– sus sistemas y modelos educativos propios, aunque no se encontraban relacionadas: carecían de contactos frecuentes y fluidos como para generar una cierta cohesión entre dichos sistemas, para constituir a Indoamérica como una entidad concreta.

El posterior proceso de conquista y colonización barrió con el mosaico de culturas e implantó un hegemónico patrón cultural, parcialmente diferenciado en dos subsistemas: el español y el portugués. En ese momento histórico quizás hubiéramos podido hablar de una educación latinoamericana, si bien la misma se presentaba casi como una extensión del modelo europeo. Esta educación latinoamericana buscaba comunicar una cultura común a todos los habitantes de estos territorios: un mismo idioma (español o portugués), una misma religión, un mismo sistema político, iguales tradiciones, etc. Esta cultura encontró terreno fértil en los sectores sociales que provenían de Europa, pero hubo otros sectores sociales –las poblaciones originarias del continente americano– que rechazaron esas formas culturales o las aceptaron solo parcialmente, adaptándolas a su esquema cultural original, generando así fenómenos como el sincretismo religioso desarrollado en Brasil, Cuba, etc. De manera pues que no llegó a conformarse plenamente un sistema educativo latinoamericano.

Posteriormente, con los procesos independentistas, los distintos estados conformaron cada uno su propio sistema educativo, los que se vieron fuertemente influidos por los antecedentes culturales del período colonial aunque matizados –cada uno de ellos– por otras influencias que la nueva situación política habilitaba: distintas corrientes literarias, filosóficas, políticas, etc. introdujeron nuevos componentes culturales. Por ejemplo, el positivismo europeo influyó de distinta manera según estos sistemas tomaran el modelo inglés (Spencer) o el francés (Comte). De esta manera, hoy tenemos nuevamente un mosaico de sistemas educativos que responden a las características culturales propias de cada Estado. En efecto, con el correr del tiempo (iestos doscientos años que se han conmemorado y festejado recientemente en toda la región!) se ha ido decantando un conjunto de culturas nacionales que si bien presentan –muchas de ellas– algunos componen-

tes comunes (el idioma español, la predominancia del cristianismo, ciertas tradiciones jurídicas, etc.), tienen su perfil propio, sus tradiciones históricas, su particular integración de la cultura europea con las culturas indígenas o africanas desarrolladas en su territorio.

¿De qué manera podríamos hablar –entonces– de una cultura latinoamericana como algo distinto a un conjunto heterogéneo de componentes culturales, producto de una simple suma o acumulación de culturas nacionales? Los rasgos comunes que antes señalábamos no alcanzan para conformar una nítida cultura latinoamericana, por lo cual no sería viable pensar en una educación común.

En estos momentos se está ampliando el campo de integraciones regionales –Mercosur, Unasur, Comunidad Andina, etc.–, las que aspiran a desbordar el campo de la mera integración económica para alcanzar una integración cultural, y ello nos plantea una nueva situación respecto a una posible educación común.² Tengamos en cuenta que esta región presenta muchos rasgos heterogéneos; los procesos históricos de los estados miembros, si bien reconocen un origen casi común (la invasión europea por España y Portugal), no siempre se desarrollaron en estrecho contacto, con intensa relación, como ocurrió con Argentina y Uruguay o Colombia y Venezuela, en el siglo XIX, sino con relaciones más lejanas y circunstanciales. Por otro lado, las características geográficas, económicas y culturales varían en alto grado de un extremo a otro de la región y –aun– dentro de los límites de una nación (Mar Caribe, Nordeste brasileño, Patagonia, Chaco paraguayo, Río de la Plata, etc.). Todos esos factores han contribuido a que se hayan desarrollado culturas variadas en las que pesan muy distintos factores: la presencia de población indígena originaria, la influencia africana a través de las masas de esclavos, climas totalmente dispares, distinto grado de vinculación con las sociedades europeas, etc. Aun así, el peso de la tradición cultural originada en la conquista y posterior colonización ha generado ciertos rasgos similares en los sistemas educativos de los países latinoamericanos.

El desafío principal que parecería estar planteado a los educadores es el de encontrar un sentido a una posible educación latinoamericana, ya que en una perspectiva a largo plazo, estas naciones se muestran abiertas a una futura integración cultural. ¿Qué alcances podría tener esa integración?

Como lo sosteníamos al principio, si no existe *una* cultura común no puede organizarse *un* sistema de educación común o –al menos– su construcción sería muy trabajosa. Los sistemas educativos están pensados para capacitar a los jóvenes de una sociedad para que se integren a esa sociedad; en Latinoamérica no tenemos *una* sociedad, ni tenemos *una* cultura común (solo algunos escasos elementos). Los procesos de integración en marcha (que no han resultado tan efectivos como se imaginaban) demorarán seguramente décadas en conformar un basamento cultural sólido como para sostener una educación regional.

Los movimientos poblacionales que podrían producirse debido a los procesos económicos y culturales, así como por la eliminación de trabas administrativas y

2. El ejemplo de la Comunidad Europea es ilustrativo: a partir de una integración puramente económica (Comunidad Europea del Carbón y del Acero, Comunidad Económica Europea), se ha ido al planteamiento de amplias relaciones educacionales (proyectos Erasmus, Comenius, etc.), pese al handicap negativo que implican tradiciones culturales muy dispares, multiplicidad de idiomas, etcétera.

fiscales entre los estados, quizá determinen que niños y adolescentes formados inicialmente bajo un sistema educativo continúen de pronto su formación bajo otros parámetros culturales. En estos casos, la escuela elemental o la escuela media deberían proporcionar a sus educandos una formación no cerrada, abierta, volcada a priorizar, no la historia o características locales, sino las de la región, es decir, una educación tendiente a la «universalización» (en este caso, a la «latinoamericanización»).

¿Es este un desafío nuevo –producto de este proyecto de integración regional– o no es más que un ejemplo de otros desafíos presentes en las actuales sociedades y quizá no asumidos debidamente? La respuesta a esta pregunta pasa por interrogarnos primeramente si los sistemas nacionales de educación han tomado en cuenta esa doble necesidad. En efecto, no puede dudarse que cada Estado de la región, más allá de un cúmulo de elementos comunes, presenta internamente diferencias importantes en lo geográfico, en lo económico e –incluso– en los procesos históricos que importan a cada subregión. El niño aprende en el banco escolar quiénes son los «héroes nacionales», pero ignora muchas veces quiénes son los personajes importantes en la historia de su ciudad o provincia; sabe de la geografía «nacional», pero puede desconocer características propias de la sub-región en que vive. Para el caso de una posible educación latinoamericana, se trataría de lo contrario, de analizar qué componentes culturales pueden constituirse en patrimonio común de todas las naciones.

El desafío consistirá siempre en la necesidad de optar por una determinada orientación educacional, aunque no necesariamente elegir entre extremos: educar para lo universal («el mundo» o «la región») despreciando lo local (su país, su ciudad, etc.). O a la inversa. ¿Podría alcanzarse un adecuado equilibrio entre las posiciones extremas? Ello no es fácil, sin duda: cada nación se sentirá molesta u ofendida porque a sus jóvenes se les puedan transmitir tradiciones o saberes ajenos a su cultura nacional; los educadores no podrán elegir fácilmente entre contenidos culturales disímiles y aun contradictorios (por ejemplo la distinta valoración de acontecimientos o personajes históricos comunes); ciertos contenidos culturales –dejados de lado por la escuela– podrían quizá desaparecer ante el empuje de los impuestos por el sistema, etcétera.

UNA POSIBLE PROPUESTA

Creemos que la problemática desarrollada –que reconocemos de no fácil resolución– puede ser encarada a través de los instrumentos teóricos propuestos al inicio de este trabajo. La primera cuestión que debemos plantearnos es en dónde radican las diferencias culturales y qué valor tienen las mismas a la hora de caracterizar a un grupo social, pequeño o grande.

Hemos señalado que los componentes de una cultura pueden ser agrupados en: conocimientos, técnicas y valores. De estas tres categorías, sin duda la más importante es la última, ya que son los valores los que se constituyen en orientadores de la vida social. No implica esto que no existan diferencias en el nivel de conocimientos y técnicas que marquen distancias entre grupos sociales: una sociedad con mayor nivel de desarrollo tecnológico contrastará notoriamente con

otra sumida aún en una tecnología primitiva. La pregunta es: ¿serán los cambios en los conocimientos y técnicas los más resistidos por un determinado grupo social? La resistencia que pueda presentarse ante nuevas tecnologías o nuevos saberes, ¿no estará relacionada con los cambios en los valores que esa nueva tecnología o esa nueva ciencia implica?

Tenemos ejemplos muy cercanos de esa situación, por ejemplo: la difusión de nuevas técnicas de comercialización al por menor –autoservicios, supermercados, etc.– generan relaciones interpersonales totalmente distintas a las que se daban en los pequeños almacenes o tiendas de barrio. En otros casos, la introducción del conocimiento médico moderno y su tecnología –ecografías, laparoscopías, etc.– en comunidades campesinas o indígenas puede significar un ataque directo a las terapéuticas locales –hierbas, hechizos, etc.– pero sobre todo un ataque indirecto tanto a quienes ejercen el poder sustentado en esas técnicas curativas como a los valores tradicionales (por ejemplo, que se utilicen elementos no naturales para curar una enfermedad puede aparecer como una profanación de la naturaleza). Quienes optan por las nuevas formas, están –de alguna manera– optando por valores distintos: prefieren en un caso el distanciamiento entre vendedor y comprador, la defensa de su privacidad a partir del anonimato, o en el otro caso, hacen una valoración positiva de todo lo tecnológico (cuantos más aparatos y equipos, más confianza nos inspira una clínica médica). Al introducirnos en un proceso que procura integrar grupos sociales con distinto nivel de desarrollo económico, tecnológico, nos veremos enfrentados a probables resistencias que –aparentando referirse a los planos del conocimiento o la técnica– están sustentadas en un apego a valores que no quieren abandonarse.

Así pues, al momento de instrumentar planes educacionales con valor latinoamericano, que valgan para los distintos grupos sociales insertos en la región, debemos considerar cuáles son las diferencias culturales y qué aspectos de las mismas son importantes de mantener. No cabe rechazar de plano los avances tecnológicos o científicos, pero sí valorar en qué medida los mismos pueden estar afectando valores que es preciso conservar, así como la necesidad de preservar también un capital cultural rico y diversificado. Creemos que es aplicable al campo de la cultura lo que ya es reconocido a nivel biológico: el empobrecimiento de las diferencias genéticas (por desaparición de especies, por las cruas indiscriminadas, por la clonación, etc.) terminará perjudicando el propio desarrollo de nuestra biosfera. Las diferencias culturales –más que ser un problema para las sociedades– constituyen un recurso insustituible para mantener su dinamismo, sus posibilidades de renovación y –por consiguiente– de conservación.

Por otra parte, pese a la balcanización sufrida por Latinoamérica en el siglo XIX, aún subsisten tradiciones culturales comunes originadas en aquel proceso de colonización y otras veces en similares influencias culturales producidas posteriormente. Esas tradiciones, empero, no han logrado integrarse totalmente con las tradiciones culturales autóctonas. Entre promover la integración sobre la base cultural europea (*europaizando* Latinoamérica), o buscar una integración sobre la base de una articulación de las culturas autóctonas («volver a las raíces indoeuropeas»), la apuesta sería realizar un esfuerzo por integrar esas culturas autóctonas con la cultura europea, que es hoy ampliamente dominante, sobre todo en las regiones más urbanizadas. No desconocemos –por supuesto– lo dificultoso

que se presenta ese posible proceso de integración; la visión «desarrollista» o «progresista» que heredamos de Europa colide duramente con la visión «conservacionista» de las culturas autóctonas.

La posibilidad de una educación latinoamericana debería pensarse hoy en día a partir de la existencia de los distintos bloques regionales. Estos bloques, al impulsar la integración cultural, crean condiciones para una posible integración educacional (escuelas comunes, equivalencias de títulos y certificados, etc.). Esa integración educacional implicaría la necesidad de definir previamente una «cultura latinoamericana»: es decir, aquella destinada a transmitirse a los educandos.

En el plano de las ciencias físicas y su tecnología correlativa, quizá no se encuentren dificultades, salvo las ya señaladas de posibles incompatibilidades con tradiciones culturales muy antiguas provenientes de las culturas indígenas. Algo ya se ha vislumbrado al momento de constituirse nuevos gobiernos nacionales con fuerte apoyo indígena: por ejemplo, fuertes disputas respecto al antagonismo entre el desarrollo económico y la protección del medio ambiente. Por otra parte, algunas tecnologías no han encontrado resistencias en su difusión, como en el caso de la televisión, los teléfonos celulares, etc. De todas maneras, los discursos educacionales no suelen enfatizar en una orientación determinada (desarrollo tecnológico vs. medio ambiente, por ejemplo), sino en la búsqueda de equilibrios; el énfasis en el desarrollo económico, en lo tecnológico, etc. es producto, generalmente, de las políticas concretas de los gobiernos, no de los discursos académicos.

En el plano de las ciencias geográficas, una educación latinoamericana abriría un campo muy provechoso –hoy descuidado– como es el que brinda la unidad sustancial del medio geográfico, más allá de las fronteras políticas: las diversas regiones geográficas deberían ser estudiadas y conocidas en su unidad sin tomar en cuenta los límites nacionales: la Amazonia, la cordillera andina, el Altiplano, el Pantanal, el Mar Caribe, etc. deben ser reconocidos como realidades independientes de su enclave geográfico-político.

En el plano de las ciencias históricas, Latinoamérica presenta una rica historia común que abarca varios siglos –hasta comienzos del XIX– en la que se destacan figuras militares y políticas de gran influencia regional: Bolívar, Artigas, San Martín, etc. que, incluso, plantearon importantes proyectos de integración regional. En la segunda mitad del siglo XIX, pese a la ya mencionada balcanización, encontramos rasgos comunes en los procesos históricos de cada país, determinados por la influencia de fuerzas externas tanto en el nivel político, como económico o intelectual. El freno al desarrollo industrial que promovieron con sus políticas económicas las potencias industriales europeas, el desarrollo de los ferrocarriles impulsado por Inglaterra, las corrientes filosóficas como el positivismo, etc. generaron procesos similares en muchos países. Pese a esas similitudes en algunos de sus procesos históricos, existieron duros conflictos internacionales, que llegaron en algunos casos a generar guerras sangrientas, lo cual exigirá gran cuidado en procurar una visión histórica común que –sin afectar sensibilidades nacionales– no distorsione los acontecimientos históricos.

Por último nos queda el plano de los valores. ¿Será posible alcanzar una cierta unidad en este plano, más allá de ciertas aspiraciones de base puramente ideológicas, que pretendan rescatar un fondo «indoamericano» común? Si bien todas las naciones latinoamericanas se formaron sobre una base de poblaciones autóctonas

—algunas muy desarrolladas y otras, mucho menos—, no han quedado rasgos que puedan considerarse comunes, allende su apego a la naturaleza, su cuidado del medio ambiente. Lo cierto es que gran parte de las culturas nacionales se han forjado, principalmente, con un importante aporte de culturas europeas y un aporte menor, a veces poco sustancial, de las culturas originarias y de las culturas africanas, producto estas últimas de la introducción de esclavos en la época colonial.

Sobre la base de esta realidad, nos queda por ver si es posible desarrollar una cultura latinoamericana. La cultura no es un producto que se pueda obtener «por encargo» como se pueden proyectar y montar una industria o una empresa agropecuaria. La cultura es producto de usos y costumbres que se van decantando con los tiempos, transmitiéndose a través de varias generaciones. En esa transmisión intergeneracional desempeñan un importantísimo papel las instituciones educacionales, fundamentalmente la escuela elemental, aquella que nutre al niño de manera sistemática con los saberes y tradiciones de esa sociedad. Pero también es esencial el aporte del grupo familiar en el que el niño se desarrolla y donde recibe aquellos saberes y tradiciones en los primeros años de su vida, antes de integrarse al sistema educativo. Si bien puede proyectarse un sistema de escuelas que transmita un acervo cultural considerado propio de una sociedad «latinoamericana», será recién después de algunas generaciones (cuando los niños se hayan convertido en adultos padres y abuelos) que los grupos familiares podrán acompañar la labor escolar y contribuir a mantener esa cultura latinoamericana; de lo contrario se corre el riesgo —corriente en todos los sistemas educacionales— de que la acción de la escuela no se vea acompañada (peor aún, combatida) por el grupo familiar.

Mientras no se cumpla el proceso anterior, podría avanzarse en esa línea si los sistemas escolares de cada nación enfatizaran en los contenidos curriculares referidos al conjunto de Latinoamérica (su geografía, su historia) y al mismo tiempo promoviesen los valores de solidaridad, de tolerancia hacia el distinto, que contribuyan a disolver las separaciones establecidas por las fronteras políticas y a moderar los desplantes patrióticos que lindan muchas veces con la xenofobia.

Este trabajo no ha pretendido más que llamar la atención sobre un tema que consideramos merecería un tratamiento más detenido y —seguramente— un amplio debate, razón por la cual dejamos planteado ese desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardao, Arturo

1987 *La inteligencia latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República, División Publicaciones y Ediciones.

Bralich, Jorge

2009 «Hacia una ciencia de la educación», ponencia presentada al Congreso Internacional Sobre Educación en el Uruguay, Montevideo.

Durkheim, Emile

1922 *Educación y sociología*, Madrid, La Lectura.

La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual

SANDRA CARLI

EL CICLO DEMOCRÁTICO QUE RECORRE la Argentina desde 1983 hasta la actualidad se ha caracterizado por el crecimiento del campo académico de la historia de la educación, paralelo al crecimiento que se ha experimentado en otros países de América Latina. El desarrollo de la educación pública, durante el período que se inicia a finales del siglo XIX con la fundación del Estado-nación moderno y la implantación del sistema educativo, se tornó objeto de un discurso especializado que recogió las nuevas orientaciones teóricas del campo disciplinario de fines del siglo XX, que es producto de una formación específica y que manifiesta una particularidad dentro del campo más general de los estudios históricos y de los estudios sobre educación (Carli, 2006).

En ese discurso especializado, mirado retrospectivamente como corpus delimitado de estudios y publicaciones, se destacó el interés por los aspectos centrales identificados por Raymond Williams (1980) en todo proceso cultural: las tradiciones, las instituciones y las formaciones culturales. La tradición de la educación pública, las escuelas públicas, las escuelas normales y las universidades nacionales, y los movimientos pedagógicos (la cultura pedagógica normalista, la reforma universitaria, el movimiento de la escuela nueva, entre otros), fueron objeto de indagaciones históricas interesadas en identificar continuidades y rupturas, reconstruir genealogías, situar instituciones y figuras paradigmáticas, por establecer periodizaciones y cronologías locales, provinciales y nacionales, por plantear enfoques comparados con otros países. El balance historiográfico existente plantea que durante las décadas de 1980 y 1990 se abrieron distintos caminos analíticos y se produjo una ampliación de los estudios regionales, de la historia política de la educación, de los estudios sobre pedagogía y currículo, a la vez que ciertos estancamiento de la historia social de la educación y una fuerte debilidad de la historia cultural (véase Ascolani, 2000, 2003 y 2007). El peso escaso de las perspectivas socio-antropológicas en este campo seguramente incidió en la debilidad de la historia cultural, predominando en cambio abordajes centrados en la emergencia y derrotero de las ideas, en creaciones y transformaciones institucionales o en acontecimientos pedagógicos y político-educativos.

Queremos destacar que la educación pública ocupó el centro de las preocupaciones e intereses de los investigadores del campo de la historia de la educación durante las últimas décadas del siglo XX. Las razones de ello pueden encontrarse, por un lado, en evidencias históricas, si tenemos en cuenta el temprano desarrollo del sistema educativo estatal en la Argentina en el siglo XIX, su despliegue durante el siglo XX y su importancia en la conformación y modulación de la cultura y sociedad argentina, según reconocen intelectuales de otros campos (Sarlo, 1998; Svampa, 2001). Pero, por otro lado, el interés que concitó la historia de la educación pública encuentra razones en las circunstancias históricas de la década de 1990, en tanto el proceso de reforma del Estado y del sistema educativo, así como la reconfiguración más general de las concepciones ideológicas acerca de la educación pública, pusieron en primer plano las inquietudes políticas de ese presente histórico y permearon la mirada que los historiadores dirigieron al pasado.

En este sentido, las tensiones permanentes que se identifican en la investigación histórico-educativa con las problemáticas de la actualidad parecen subvertir el gesto de dividir el presente del pasado que caracteriza a la historiografía (De Certeau, 1999: 17). Ello puede ser interpretado de diversas maneras: como debilidad de la perspectiva histórica, como productividad política de la mirada del pasado o como particularidad profesional de los historiadores de la educación, que han combinado la actuación académica con la intervención en el ámbito de las políticas educativas. Pero cabe destacar que las transformaciones sociales, económicas y políticas de fin de siglo y sus repercusiones sobre la educación pública incidieron en el tratamiento histórico del pasado, provocando una particular valoración –aun desde perspectivas críticas– de las políticas del Estado-nación por su carácter fundacional del sistema escolar en el siglo XIX, ante su eminente clausura.¹

Si bien la reconfiguración del discurso sobre la educación pública desde una perspectiva neoliberal crítica al estatismo y los cambios estructurales implementados en el sistema educativo durante la década de 1990 acentuaron el interés histórico por los orígenes y por un pasado que comenzaba a percibirse como lejano, esa lectura no fue unívoca, sino que estuvo abonada por diversos enfoques y teorías en boga en el campo académico. La historia de la educación pública en la Argentina se volvió a escribir, luego del corte producido por la dictadura militar entre 1976 y 1983, en un escenario histórico caracterizado por la transnacionalización de la economía, la expansión del mercado financiero internacional, el cuestionamiento al Estado de bienestar y la emergencia de visiones políticas posnacionales. Pero esa escritura se producía a su vez en un escenario universitario en el que tanto las referencias teóricas europeas como los debates y enfoques críticos sobre el pensamiento moderno comenzaron a ocupar un lugar protagónico en la reflexión teórica de los historiadores. La circulación y apropiación en América Latina de referencias europeas, que los estudios poscoloniales y la historia inte-

1. En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación a partir de la cual se derogó la Ley 1.420, sancionada en el año 1884 y con la cual se estructuró el sistema educativo argentino hacia fines del siglo XIX. Se llevó adelante una reforma del sistema educativo que dio en llamarse «la transformación educativa» y que incluyó, entre otros programas, una nueva política curricular.

lectual han propuesto como eje de indagación, debe analizarse considerando la articulación entre inquietudes de grupos y cátedras universitarias, características de ámbitos y contextos institucionales y procesos de globalización académica.

Si bien es posible reconocer distintos enfoques analíticos y temas en la lectura de la historia del sistema educativo en las últimas décadas, nos interesa detenernos en tres tipos de abordajes en una primera etapa de la producción académica: los estudios centrados en la cuestión de las luchas por la hegemonía en el campo educativo (Puiggrós, 1990; Carli, 2002); aquellos centrados en los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes (Cucuzza, 1997; Cucuzza y Pineau, 2002; Somoza Rodríguez, 2006), y los estudios orientados por la obra de Michel Foucault (Narodowski, 1993; Caruso y Dussel, 1999; Caruso, 2006). La relectura de la obra de Antonio Gramsci en los años ochenta de la transición democrática fue un insumo clave para la comprensión de los procesos histórico-educativos en una etapa en la cual las luchas políticas seguían ocupando un primer plano en el escenario latinoamericano, y el reconocimiento de la dimensión política, ideológica y cultural del proceso educativo permitía otorgar visibilidad y voz a actores y proyectos, pero también para analizar el papel del Estado-nación como una construcción político-cultural compleja y polémica en el terreno de la hegemonía, tópico clásico en la más amplia reflexión de la sociología de la educación (véase Portantiero, 1994). La reutilización de las categorías de modos de producción, distribución y apropiación de los bienes materiales, propias del pensamiento marxista, para leer la historia de la educación argentina en los años noventa, ponía en primer plano la pregunta por la escolarización y sus alcances sociales. En la década de 1990 también, el auge de la obra de Michel Foucault, que había sido objeto de una primera divulgación (Terán, 1985), tomó fuerza en particular en la producción de jóvenes investigadores, más atentos a considerar el proceso de escolarización estatal como una construcción disciplinante y homogeneizante.

En tanto se trata de explorar los usos locales, propios y singulares de referencias «universales» o «universalizadas», reconociendo el papel activo del sujeto-investigador, tal como recomiendan los estudios sobre el consumo y la apropiación cultural (De Certeau, 1996; García Canclini, 1999; Rockwell, 2005), podemos sostener que estos usos locales de categorías propias de referentes del pensamiento marxista y posmarxista europeo no fueron puros sino híbridos, en el sentido de la combinación con otros aportes procedentes de la sociología de la educación, de la pedagogía crítica, de la teoría del currículo o del pensamiento posmoderno. Podemos destacar, como elemento común, la aspiración de analizar la dimensión del poder –en sus diversas acepciones y expresiones– en la historia de la educación argentina, sea a través de la identificación de los elementos ideológico-políticos del discurso educativo, del reconocimiento del proceso histórico de institucionalización/escolarización de saberes o de la descripción de los elementos y la racionalidad del dispositivo escolar moderno.

Un análisis retrospectivo de aquellas producciones permite plantear que las interpretaciones de impronta gramsciana o foucaultiana de la historia de la educación estuvieron amenazadas por cierta tentación generalizadora. En el primer caso, la lectura política de la historia de la educación –atenta a la dimensión *con-*

flictual del proceso educativo— desplazó otras lecturas posibles (de historia cultural, por ejemplo); en el segundo, la puesta en juego de ciertas categorías dificultó el reconocimiento de las particularidades del proceso educativo argentino y su productividad propia, en favor de destacar su ajuste a un *modelo* epocal homogeneizante (la escuela como máquina estatal). Podríamos revisar en el primer caso la relativización del alcance de la dimensión política como clave de lectura de los procesos histórico-educativos, y en el segundo retomar las críticas de De Certeau a la obra de Foucault sobre la suposición de una episteme como sistema y condición ahistórica de la historia (véase Carli, 2005 y 2006).

La apropiación de categorías provenientes de autores del pensamiento europeo supone siempre la transferencia de interpretaciones de un contexto a otro (de Europa a América Latina) y también de un período a otro (de distintas etapas del siglo XX y hasta fines del siglo XX), en tanto las teorías también tienen una historia. En el caso argentino, la renovación teórica junto con el rechazo a una historia considerada tradicional, enseñada durante la dictadura militar,² la revisión crítica de la sociología de la educación de los años setenta a partir de insumos de la crítica posmoderna y de la pedagogía crítica estadounidense,³ y la nueva visibilidad política de la educación pública en la década de 1990 dieron lugar al auge de visiones históricas sobre el sistema escolar estatal y sobre la educación moderna, como fenómenos periodizables.

Cabe destacar también que entre finales de la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI, junto con la apertura de enfoques y temáticas y la consolidación de grupos e investigaciones se produce una mayor comunicabilidad de las investigaciones de distintos países y regiones, asunto que debe ser leído considerando el proceso de globalización, en tanto el dispositivo de la globalización también atañe a la producción de saberes y teorías (Richards, 2003). Es necesario reconocer la particularidad histórica que asume la producción académica en el escenario de la globalización, con sus avances y retrocesos, con sus nuevas legitimidades y sus olvidos. Podemos destacar como síntesis varios fenómenos en el caso argentino:

- 1) el avance hacia una «nueva» historia de la educación nacional, anclada a su vez en historias provinciales, fue acompañado de cierto borramiento de referencias teóricas latinoamericanas, en particular en los programas de formación universitaria;
- 2) el salto cualitativo y cuantitativo de la producción académica se vio limitado por el empobrecimiento institucional de las universidades públicas y la debilidad relativa de las redes universitarias y académicas en el país;
- 3) por último, se verificó la capacidad de los países centrales para instalar nuevos temas y agendas de investigación en el campo de la historia de la educación en América Latina.

2. Esa historia tradicional se asociaba al peso que el libro de Manuel Solari titulado *Historia de la educación argentina* (1949) había tenido durante la dictadura militar en la formación de las carreras de Ciencias de la Educación, texto que en 1978 iba por su 4ª edición por la editorial Paidós.

3. La revisión crítica posmoderna se produjo en el campo educativo durante la década de 1990, provocando en muchos grupos de investigación un giro a la teoría, con orientaciones disímiles (véase CARLI, 2008).

En suma, la recuperación del patrimonio bibliográfico y documental local y regional que toda investigación histórico-educativa propicia se topó con las limitaciones estructurales de las instituciones universitarias, si se compara con los casos de Brasil o México. Si bien los vínculos transnacionales pueden impulsar investigaciones y proyectos que colaboran en la protección y conservación de ese patrimonio, también hay que reconocer los sesgos que imprime, teniendo en cuenta el poder desigual de las instituciones académicas de países centrales y de países periféricos, y reconocer la existencia de un mercado global de la educación de posgrado.

El nuevo escenario regional que se ha configurado a partir de la llegada de las nuevas democracias de América Latina, bajo un horizonte que algunos denominan como posneoliberalismo (Sader, 2008), ha puesto en el corazón del debate el pasado, el presente y el futuro de América Latina, y ha revitalizado los estudios históricos con nuevos interrogantes. Así como se crearon nuevas instituciones dedicadas a los estudios sobre América Latina,⁴ se profundizó la recuperación de autores latinoamericanos y de debates y teorías elaboradas en distintas épocas sobre las dinámicas y horizontes políticos y culturales de la región. En el campo de la historia de la educación, si bien un antecedente destacado fue la investigación de las alternativas pedagógicas latinoamericanas inaugurada por Adriana Puiggrós en los años ochenta, la tarea es incipiente: los estudios comparados constituyen un aporte a esa mirada regional al poner en relación las particularidades nacionales (entre otros, Vidal y Ascolani, 2011), pero la pregunta por las especificidades latinoamericanas sigue abierta.

Desde el punto de vista temático, una nueva agenda investigativa invita a seleccionar algunos fenómenos escasamente abordados. Una nueva indagación de la historia de los procesos de emigración e inmigración resulta central, en tanto constituye un tema álgido en la relación actual entre países latinoamericanos y países centrales, considerando a su vez que el nuevo tratamiento cultural de la cuestión global sugiere la exploración de los cruces e intercambios entre países y regiones. Si bien este tema ha tenido relevancia en el campo de los estudios históricos (entre otros, Devoto, 2002) y en los estudios de las ciencias sociales (Oteiza, Novick y Aruj, 2000; entre otros), en el caso de la historia de la educación ha tenido un escaso desarrollo, constituyendo un tema de relevancia para abordar líneas de investigación específicas. Entre esas líneas podemos mencionar la indagación de la relación entre el despliegue de la educación pública y la producción de cruces e intercambios socioculturales en los contextos locales de fuerte componente inmigratorio, en un país cuya historia educacional ha tendido a destacar su impronta europea. Como segunda línea de interés, el impacto de la inmigración y emigración en la historia intelectual local de figuras y grupos, tanto del país como del exterior, teniendo en cuenta la inestabilidad político-militar y económica de la Argentina durante todo el siglo XX, tema sobre el cual existen aportes vinculados con la historia de la universidad (Suasnábar, 2009). Analizar la con-

4. Entre otros, el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de San Martín.

figuración de comunidades interpretativas locales como los intercambios transnacionales, considerando la exploración de los viajes de formación de los educadores, los intercambios académicos entre educadores, la contemporaneidad de ciertas producciones pedagógicas en distintos países, las biografías intelectuales de pedagogos, entre otros, permitiría identificar la mixtura de saberes y lenguajes tensionados entre la inscripción local y la apertura al mundo.

ESCENA GLOBAL Y COMUNIDADES INTERPRETATIVAS: CÓMO SE CONSTRUYE UN «NOSOTROS»

Si coincidimos en destacar que el escenario de la globalización se caracteriza por una nueva matriz civilizatoria que desborda los marcos del Estado-nación –la modernidad mundo–, por la combinación de procesos de deslocalización y desterritorialización y por el proceso de mundialización de la cultura (Ortiz, 2002), ello incide de manera particular en una nueva configuración de las comunidades locales. De hecho, la reactivación de la reflexión filosófica sobre el concepto de «comunidad» (Esposito, 2003; Fistetti, 2004; Nancy, 2007; entre otros) y las tesis sobre la dinámica local/global destacan que en este mundo desterritorializado *lo local* asume una nueva significación. El propio concepto de hibridación, utilizado para explorar los cruces socioculturales de lo tradicional y lo moderno y la heterogeneidad multitemporal de la nación, invitaba a las ciencias sociales a la interdisciplinariedad (García Canclini, 1989). Este concepto, que permitió reflexionar sobre las mutaciones que se estaban produciendo en el terreno de la cultura, propiciando un conjunto de investigaciones sobre los fenómenos globales, es actualmente revisado para evaluar si en su uso generalizado no se produjo un borramiento del papel de las desigualdades materiales y simbólicas locales en las nuevas configuraciones globales.

Desde el punto de vista de la historia de la educación, es pertinente analizar cómo impactan las dinámicas comunitarias en el campo académico. Supone en forma más amplia explorar en qué medida en un escenario global las comunidades académicas (locales, nacionales o regionales), que comparten ciertas problemáticas y realidades, perviven, y cuáles son los modos de su vinculación, expresión y producción de conocimiento (debates, líneas de investigación, categorías), pero también de generación de un pensamiento crítico capaz de revisar y poner en cuestión tendencias de carácter transnacional. En suma, implicaría revisar la construcción de un pensamiento «híbrido» en las distintas acepciones del término, ya sea para destacar el carácter fronterizo del pensamiento académico de las últimas décadas como dato incontestable, como para analizar –en tanto toda enunciación es local (Mignolo, 2002)– qué formas propias asume ese lenguaje híbrido en cada país. Cuando utilizamos la expresión «local» convendría debatir acerca de las articulaciones entre dimensiones nacionales y regionales o latinoamericanas.

Desde el punto de vista institucional y académico, la reflexión de los estudios poscoloniales ha sugerido y promovido nuevas figuras de la institución de la Universidad (ibíd.), como vía para contrarrestar la matriz eurocéntrica-occidental que ella tenía y para propiciar la institucionalización de saberes, lenguajes y pen-

samientos de sectores desplazados o subalternos (indígenas, movimientos sociales, etc.). Si bien el debate sobre la producción de nuevos «formatos» de las instituciones educativas es común en los distintos niveles del sistema educativo argentino, en particular en los últimos años,⁵ en el caso del sistema universitario argentino el desafío quizá sea menos experimental desde el punto de vista institucional. Más que explorar nuevos formatos de Universidad, interesa más bien analizar las dinámicas académicas de las universidades, en un sistema de educación superior que se ha ampliado en los últimos años,⁶ en el que ingresan jóvenes que son primera generación de universitarios. Se trata de explorar las nuevas conexiones entre las indagaciones históricas y las problemáticas sociales locales, la configuración de nuevos objetos de investigación o de nuevas perspectivas y preguntas, en un escenario en el que las políticas globales de educación superior han homogeneizado en torno a ciertas lógicas, parámetros de evaluación, acreditación y reconocimiento, la forma de la actividad intelectual (Rama, 2006).

Una nueva vitalidad de esas «comunidades interpretativas» locales/nacionales/regionales depende, por un lado, de recursos materiales volcados a la investigación, la producción editorial y los espacios para el intercambio académico. Pero también de lazos existenciales ligados con afinidades generacionales, ideológicas o teóricas, que habiliten nuevos proyectos intelectuales e institucionales. La trayectoria de los estudios de género (Gamba, 2007; Gorbach Rocha, 2008) o de los estudios culturales en América Latina⁷ ofrece elementos para comprender esas dinámicas, con fuertes contrastes entre países centrales y periféricos, pero que parecen reconocer el riesgo de la neutralización de las voces propias que los dispositivos académicos globales imponen. Esos campos de conocimiento son a un mismo tiempo locales y globales, en tanto se configuran a partir de vínculos de pertenencia a comunidades internacionales en las que el espacio global es sede de interacciones e intercambios; sin embargo, una lectura situada en los contextos nacionales indica la pervivencia de problemas comunes sin suficiente visibilidad en las agendas académicas.

La pregunta por las dinámicas del conocimiento ha dado lugar en los últimos años a distintos tipos de indagaciones y resulta pertinente como instrumento para explorar la producción y circulación de los saberes académicos y la tensión entre lo local y lo global. En el campo de la historia de la educación, Puiggrós ha apelado a la idea de «lugar del saber» para indagar, por un lado, en qué medida el saber producido en las universidades se volcó históricamente en el sistema productivo y, por otro, para evaluar la distancia existente en la Argentina respecto de los centros mundiales de producción de saberes científico-tecnológicos (2003). En el caso de Salvatore, en un libro que reúne contribuciones sobre los siglos XIX y XX, la relación entre contextos locales y flujos transnacionales de saber es explorada reconociendo la existencia en el nivel histórico de «un conjunto de situa-

5. En el ámbito de las políticas educativas, el debate acerca de los nuevos formatos de las instituciones educativas fue notorio a partir de la crisis del año 2001, a partir de la emergencia de nuevas experiencias vinculadas con iniciativas de grupos y movimientos sociales.

6. Véase *Revista Sociedad*, 2011.

7. Véase *Revista Iberoamericana*, 2003.

ciones que involucraban actividades y dispositivos muy variados: de la traducción a las agencias culturales de los imperios; de los peregrinajes académicos de jóvenes científicos al uso de los diseños coloniales o tercermundistas; de impugnaciones de humanistas locales al intelectual europeo a la circulación de representaciones geográficas y de fósiles» (2007: 15-16).

Si bien la pregunta por los «lugares» del saber adquiere particular actualidad al interrogar la dimensión *espacial* del saber, de los intercambios académicos y de la relación entre distintas esferas y campos, la indagación en la Argentina de la relación entre contextos locales y flujos transnacionales involucra un diagnóstico político-institucional, un desafío teórico y la construcción de una nueva agenda de temas y problemas de investigación en historia de la educación. El diagnóstico crítico lo destaca el propio Salvatore cuando sostiene que el problema central de las sociedades periféricas o poscoloniales radica en el fracaso de las instituciones de investigación locales en replicar el prestigio, la capacidad de gestión y los resultados de sus modelos en los países centrales, fracaso que involucra las limitaciones de los programas de investigación locales y el rezago de bibliotecas, archivos y museos en el proceso de acumulación cultural (ibíd.: 29). Entre otros fenómenos destacables, en el caso argentino, cabe mencionar el dispar financiamiento de la investigación en las principales universidades nacionales, provocando desarrollos desiguales de las producciones en el campo de la historia de la educación, pero también el atraso en la modernización de las bibliotecas universitarias,⁸ como cuestiones que colaboran en la construcción de un lugar asimétrico dentro del país y en el contexto transnacional que es necesario atender, en un contexto signado por la digitalización del conocimiento.

El desafío teórico radica, quizás, en problematizar el lugar de la enunciación desde el que se posicionan los investigadores. Si tomamos la definición de Said del intelectual como aquel que representa un punto de vista pero que también posee la vocación del «arte de representar» (1996: 31), la pregunta sería si la historia de la educación puede ser un espacio de representación de una comunidad interpretativa, entendida no como una identidad esencial, sino como una construcción plural en la que convergen distintas historias, experiencias y contextos, que otorgue visibilidad a ciertos sujetos, problemáticas y procesos históricos de América Latina. Podríamos plantear solo a modo de hipótesis que entre los años cincuenta y setenta del siglo XX en la Argentina, la construcción de esa representación estuvo ligada con la Universidad Pública como lugar emergente de enunciación, fuertemente marcado por el peso de los procesos políticos locales; que después de la dictadura militar, en los años ochenta, esa representación incorporó las redes construidas con colegas e instituciones latinoamericanas luego de la experiencia del exilio, habilitando una mayor visibilidad de los fenómenos latinoamericanos; y que en las últimas décadas del siglo XX y en la actualidad constituye una construcción compleja por la combinación entre la profesionalización y el capitalismo académ-

8. La venta de bibliotecas y archivos privados a universidades y centros de investigación de países extranjeros se acentuó ante la crisis económica de finales de la década de 1990, por intereses propios de los herederos pero también ante las limitaciones de las instituciones públicas para la recepción y protección de dicho material.

mico y la retracción presupuestaria que ha signado a las universidades públicas durante muchos años, que si bien ha propiciado un mayor intercambio con otros países de América Latina, acentúa también el proceso de individualización de la producción intelectual, erosionando las posibilidades de un pensamiento crítico común y primando elementos que refieren a vínculos menos mediados por la identificación sensible y más por los intereses corporativos.

LA HISTORIA DEL PRESENTE, HISTORIA DEL PASADO: EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN

El estudio sobre la globalización conduce a una reflexividad sobre las ciencias sociales, identificando su propia historicidad. Como sostiene Ortiz, «reflexión y conciencia nacional son elementos constitutivos de la tradición latinoamericana. El problema es que la modernidad-mundo rompe con las fronteras del Estado-nación. Si las ciencias sociales nacen y se desarrollan como una especie de autoconciencia científica de la relación social, ellas necesariamente deben rever el arsenal de conceptos que poseen» (2002: 111). El escenario de la globalización o de la «modernidad-mundo», en palabras del autor, ha hecho estallar la creencia en la validez permanente de los conceptos ante una realidad que en pocas décadas ha revolucionado la capacidad comprensiva y explicativa de teorías de ciclos históricos anteriores.

Sin embargo, una diferencia central estriba en el hecho de que, mientras aquellos que estudian los fenómenos culturales de la globalización necesitan revisar y crear nuevas categorías para leer el presente –de allí la notoria productividad teórica de los estudios culturales, por ejemplo–, aquellos que nos acercamos a fenómenos históricos del pasado, en este caso educativos, seguimos orientados en alguna medida por ciertas tradiciones de conocimiento disciplinarias configuradas en los tiempos de vigencia activa del Estado-nación, en tanto este es uno de los agentes que interviene en el control, facilitación y nacionalización de los saberes (Salvatore, 2007). En este sentido, es válida la pregunta que se formula Julio Arostegui ante los cambios de la década de 1990: «¿Estamos ahora en condiciones de decir que entramos en otro distinto espacio de inteligibilidad histórica? O, dicho de otra manera, ¿a fines del siglo XX ha cambiado tanto el mundo que ya no bastan para explicarlo los grandes principios que nacieron con las revoluciones dieciochescas?» (Arostegui *et al.*, 2001: 789). La respuesta del autor es histórica, cuando sostiene que «nuestro presente es, como todos los presentes históricos, mestizo» (ibíd.: 792), como tiempo de combinación de lo nuevo y lo viejo y en el que no predomina lo común sino las diferencias. Por lo tanto, la interrogación del presente como del pasado requiere también una combinación de saberes configurados en distintos períodos históricos.

Mientras el siglo XX se ha tornado objeto de miradas que lo convierten en un objeto historizable (Hobsbawm, 1998; Badiou, 2005) y al mismo tiempo distante, aunque hayamos nacido en algún año del mismo, el reconocimiento del carácter mestizo del presente invita a superar la incertidumbre que atraviesa el trabajo del historiador frente a un tiempo que no declama un futuro promisorio sino el temor al mismo, a pesar de las tendencias auspiciosas de la región. Acechados por la

sensación de anacronismo y de caducidad, estamos al mismo tiempo compelidos a hacer historia, explorando nuevas formas de hacerla, pero signados por el esfuerzo de remontar y adaptarnos al impacto de la aceleración temporal y al nuevo ritmo del cambio histórico, en nuestras propias biografías intelectuales.⁹

Arostegui y Saborido sostienen que «el cambio histórico forma ahora parte de un determinado tipo de discurrir histórico pautado –que no provoca rupturas decisivas–, al que preceden momentos preparatorios y siguen los de consolidación con una regularidad sintomática» y que «está estrechamente relacionado con las innovaciones tecnológicas, con la información y la comunicación “en tiempo real”, con la rápida transformación de las ideas, con las nuevas condiciones del capitalismo flexible» (2005: 22). La situación del que se dedica a la historia de la educación es paradójica entonces, tanto por las transformaciones que afectan a su objeto de estudio, como las que afectan al trabajo académico.

La historia de la educación como disciplina está sujeta a las dinámicas locales y globales. Los cambios que modulan los sentidos e imaginarios de la educación, que pueden alejarse de la épica emancipadora de la primera mitad del siglo XX y acercarse al pragmatismo del siglo XXI, pero también reactivarse a partir de la intervención de las políticas públicas, indican que el corto siglo XX, signado por la democratización del acceso a la educación, puede ser objeto de una mirada nostálgica o de una incursión crítica y política. Las creencias colectivas sobre el valor de la educación pública como espacio de reconocimiento de derechos y de acceso a la cultura, si bien experimentan cierto declive ante la ampliación de la oferta privada de educación o las tendencias a la mercantilización de la educación, la repolitización generalizada en América Latina globaliza el derecho a la educación y convierte a la investigación histórico-educativa en una zona de mayor densidad, rejuveneciendo el trabajo académico. Si la historia de la educación, como disciplina clásica, se desenvuelve en la Argentina en comunidades académicas pequeñas cada vez más profesionalizadas, el impacto de las nuevas tecnologías, la reactivación de contenidos históricos en la formación docente y la constante revisión del pasado que los medios de comunicación realizan con modalidades particulares de narrar y pensar el pasado,¹⁰ introducen nuevos desafíos referidos tanto a los enfoques y temas del conocimiento histórico como a su divulgación a un público más amplio. El proceso de digitalización del conocimiento, la producción de revistas electrónicas, la creación de páginas web, blogs y listas de discusión de cátedras y grupos académicos, entre otros fenómenos, inciden en una nueva selectividad del pasado, en la circulación de contenidos de la historia de la educación a un público más amplio y en nuevas modalidades de la lectura y la escritura en el terreno académico.

Pero la historia de la educación también deja de ser una disciplina abonada casi exclusivamente por la convergencia de pedagogos y unos pocos historiadores en un espacio institucionalizado, para convertirse en un campo con fronteras

9. «Posiblemente la característica más destacada de este período final del siglo XX es la incapacidad de las instituciones públicas y del comportamiento colectivo de los seres humanos de estar a la altura de ese acelerado proceso de mundialización» (HOBSEBAWM, 1998: 25).

10. Según Martín Barbero, se trata de los medios como máquinas de producir presente que promueven también formas de amnesia en las que lo actual dura poco y el pasado deviene en cita.

abiertas, atravesado por la transdisciplinariedad del conocimiento, por la emergencia de distintos ámbitos de producción de conocimiento histórico-educativo y por el desarrollo de investigaciones históricas especializadas sobre temas específicos (historia de la infancia, historia intelectual, historia de la universidad, historia de los trabajadores, historia de las mujeres, entre otros) en las que los fenómenos educativos son relevantes.

La experiencia de la modernidad-mundo ofrece así más y mejores insumos para comprender la vieja modernidad, sus dramas, sus logros, sus promesas inconclusas, sus utopías aún vigentes. Desde el punto de vista social, la historia del presente de la educación «en curso» nos muestra también la combinación en el mapa de la educación de instituciones ligadas con imaginarios modernos de acceso gratuito con instituciones que cristalizan el proceso de segmentación y polarización socioeconómica de las últimas décadas en la Argentina, que alienta reflexiones histórico-educativas sobre el devenir de la educación. En la Argentina coexiste, en mundos no conectados, la vieja escuela pública gratuita distribuida por todo el territorio nacional, como emblema de un otrora modelo de sociedad integrada, junto con nuevas escuelas privadas de élite para atención de las demandas de sectores medio-altos que habitan zonas de urbanización cerradas, resultantes de la polarización social de los años noventa del siglo XX (Svampa, 2001; Del Cueto, 2007). Entre estos dos extremos debe registrarse un conjunto de diferencias y desigualdades que impiden generalizar rasgos y en todo caso solo marcar tendencias. Desde el punto de vista de la historia de la educación este escenario invita a promover análisis más «situados», afines al giro antropológico, relativizando ciertas tesis generales sobre el sistema educativo en trabajos reconocidos y prestando atención a las historias institucionales y a los contextos locales.¹¹ Es decir, si el aumento de las diferencias sociales constituye uno de los rasgos del presente global, esta tesis puede operar como pregunta para interrogar nuevamente el pasado y analizar la eficacia de las políticas estatales en la producción y garantía del acceso a la educación del conjunto de la población escolar y en la modulación de una cultura más homogénea.

El siglo XX ha sido conceptualizado como «el siglo del niño» y «el siglo de la educación», como si una onda expansiva global lo hubiera recorrido concretando por anticipado el horizonte de emancipación de la Revolución Francesa y de revoluciones posteriores del siglo XIX y XX. Una mirada historiográfica renovada desde el punto de vista teórico requiere relativizar aquella enunciación épica y reconocer las tendencias progresivas como regresivas del cambio histórico, la combinación entre procesos de inclusión y procesos de exclusión fragantes y la no linealidad del proceso histórico-educativo. El reconocimiento del anacronismo, de las distintas temporalidades en juego en el presente histórico, como de los componentes de irreversibilidad de los procesos históricos, alienta la producción de relatos que, sin renunciar a cierta perspectiva de totalidad, den cuenta crítica-

11. En las tesis de posgrado de jóvenes investigadoras de distintas disciplinas se alerta sobre cierta visión generalizadora sobre la educación en los estudios de historia de la educación, desde perspectivas que recuperan enfoques de la antropología y de la historia institucional.

mente de los alcances parciales de ciertas tendencias, de la particularidad de los procesos nacionales y de la singularidad de ciertas trayectorias institucionales en la historia social de la educación.

EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN, EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

La escena global, con sus efectos a la vez homogeneizantes y localizantes, con sus flujos transnacionales y sus reversiones sobre lo propio, con su apertura al mundo y sus encierros en guetos, interroga la experiencia presente como espacio de historia. Un tiempo global que, a pesar de su resonancia planetaria no es único y que puede transcurrir con ritmos diferenciales, que es percibido/sentido/vivido/temporalizado de maneras particulares en tanto «está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones» (Koselleck, 1993: 14). La reflexión sobre lo global, sobre lo transnacional, en la producción de conocimiento y también en el campo de la historia de la educación, no borra la inquietud por la experiencia, tanto para analizar sus componentes de enraizamiento local como sus pulsiones transnacionales, pero sobre todo para comprender su proceso de construcción.

La noción de experiencia ha estado en el centro de los debates teóricos de la última década. Szabón sostiene en este sentido que «la relación entre las determinaciones históricas más generales que conforman la unidad de una época y las modificaciones que ellas suscitan en los marcos de la sensibilidad, las formas de la conciencia y los lenguajes que articulan el saber de sí de los contemporáneos ha sido un tema frecuentemente tratado en la filosofía, las ciencias humanas, la teoría política, la crítica del arte, la reflexión sobre la cultura» (1996: 23). Partiendo del reconocimiento de que la historia del presente y del pasado siglo XX constituye nuestra identidad como investigadores, esta noción ha concitado debates teóricos que conllevan en todos los casos la búsqueda por inscribir la dimensión del sujeto, en sus expresiones individuales o colectivas, pero también contextuales, en el devenir histórico. El concepto de experiencia invita a reconocer la historicidad de los procesos, aun de aquellos signados tanto por horizontes epocales arrasadores como por teorías totalizantes que obturaron la identificación de las particularidades históricas.

Lo que interesa destacar aquí es que la problemática de la producción intelectual en el escenario global, con sus elementos de creciente individualización y estandarización, pero al mismo tiempo de mundialización e intercambios sin fronteras, sugiere la necesidad de dar visibilidad a los rasgos singulares de dichas actividades, en particular en América Latina. ¿Qué significa, qué rasgos asume la experiencia intelectual?; ¿cuáles son las operaciones que moviliza en tiempos tensionados por la localización de los saberes y los flujos transnacionales?; ¿cómo se construye esa experiencia cognoscitiva que pone en juego viejas prácticas de lectura y escritura, con sus procedimientos y estilos canónicos, y el uso de nuevas tecnologías?; ¿cómo se combina en la experiencia del investigador cierto aislamiento usual de su práctica profesional y la interlocución con otros a través de la experiencia virtual?; ¿qué entramado particular se genera en la escritura académica a partir de la articulación de referencias de diversa tradición y proceden-

cia?; ¿cómo se conecta el oficio académico con las problemáticas institucionales y sociales del entorno local y nacional?

Al mismo tiempo, en esa experiencia intelectual se configuran visiones sobre la educación (del pasado y del presente) a partir del acceso a fuentes diversas (libros y noticias, crónicas históricas y testimonios de actualidad), con distintas temporalidades históricas, debiendo lidiar el investigador entre las tradiciones académicas de conocimiento del pasado y la saturación informativa del presente.¹² Esa experiencia, a su vez, tiene las marcas de las distintas generaciones de investigadores para las que lo nuevo y lo viejo asume significaciones diferentes, vinculadas con una diversa experiencia del tiempo.

Como sugiere Szabón, un acercamiento a los rasgos actuales de la experiencia intelectual, recuperando los aportes de Koselleck en *Futuro Pasado. Una semántica de los tiempos históricos*, resulta sugerente en tanto plantea «una estrecha imbricación entre las condiciones de cognoscibilidad de una historia y el sustrato experiencial de los conceptos movilizados en esa operación» (1996: 23). Cuando Koselleck refiere al concepto de experiencia, la presenta estrechamente ligada a la noción de expectativa, señalando que «son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro» (1993: 337) y mientras la primera es espacial, la segunda refiere a un horizonte temporal. La tesis del autor plantea que «en la época moderna va aumentando progresivamente la diferencia entre experiencia y expectativa o, más exactamente, solo se puede concebir la modernidad como un tiempo nuevo desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas» (ibíd.: 343). Tesis que le permite destacar la inflación de sentido que provocó el mito del progreso moderno pero al mismo tiempo las experiencias heterogéneas frente al mismo de distintas generaciones y sectores sociales.

Para nuestro tema, podemos sostener que mientras la historia de la educación del siglo XX estuvo ligada con el horizonte de expectativas del progreso moderno, de la educación como emancipación y de la revolución como modo de generalización del derecho a la educación y productora de un mundo de iguales, la producción historiográfica no ha hecho más que situar las experiencias históricas que denotan los alcances concretos, reales, y también frustrados de esos horizontes que parecían configurar, en palabras de Koselleck, el «futuro pasado» de todo el siglo XX. Pero también ese horizonte de expectativas deja sus huellas en la mirada de los historiadores, y podríamos decir, haciendo un uso abusivo de la noción, en las expectativas de los historiadores respecto de lo que debería ser la educación, cuestión que responde a las creencias políticas construidas. La experiencia presente de los historiadores de la educación se encuentra permeada por el reconocimiento de los signos históricos de los horizontes emancipadores del siglo XIX y XX en el escenario actual y por la pervivencia futura de los mismos, imponiendo un cerco conceptual, y por las expectativas vinculadas con los nuevos

12. En la última década, la lectura del pasado fue un álgido tema de debate en publicaciones académicas y en la prensa, ante el auge de programas televisivos, publicaciones y otras producciones de divulgación del conocimiento histórico que llevaron adelante historiadores y periodistas. El debate suscitado entre algunos historiadores de reconocido prestigio y estos nuevos autores de gran presencia mediática fue álgido. Ese debate se amplió con la creación en el año 2011, en el ámbito oficial, del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano.

horizontes del mundo global. Pero mientras el horizonte del progreso moderno y revolucionario parecía construir un futuro luminoso (y por ello toda experiencia presente resulta insatisfactoria frente a él), el horizonte global –aunque converge en el efecto de totalizar el futuro– está marcado por la incertidumbre, la inseguridad y la irreversibilidad. Esa relativa oscuridad del futuro cercano, aun cuando es una evidencia del presente la notable extensión del acceso a la educación, también impacta sobre el sentido del trabajo académico y las hipótesis sobre la resonancia en el presente de la escritura histórica. La historia conceptual puede ofrecer insumos teóricos interesantes para revisar la potencia de ciertos conceptos para *abrir* otros futuros.

Desde otra perspectiva, más atenta a identificar las dimensiones subjetivas de la experiencia intelectual, supone admitir la importancia de ciertos componentes afectivos y sensibles, que han quedado históricamente en el margen en las versiones tradicionales de la historia de la educación, a favor del peso otorgado a los componentes ideológico-políticos o teóricos en las identificaciones que toda actividad académica pone en juego. Ello invita a considerar «el análisis crítico de la empatía y de la emoción en la comprensión histórica» (Lacapra, 2006: 94), en un contexto en el que es posible reconocer un distanciamiento experiencial con los objetos/sujetos investigados y también modos de contacto con lo lejano y desconocido a partir de la presencia de los medios y de las nuevas tecnologías informáticas en la construcción de la cultura contemporánea.

Por último, interrogar la experiencia de investigar en el campo de la historia de la educación no tiene por objeto encontrar allí un fundamento o autoridad para señalar la pertinencia renovada de la disciplina en tiempos globales, sino en todo caso prestar atención a su proceso de construcción de tal manera de identificar la particular relación entre «discurso, cognición y realidad» que destaca Scott (1992: 54). En la revisión que esta autora realiza del concepto de experiencia, insiste en su carácter constructivo, su dimensión relacional y el papel del lenguaje en la representación de la misma. En la historia de la educación supone explorar los modos en que la experiencia investigativa se produce, teniendo en cuenta las diferencias con otras disciplinas y la comparación con otros países y regiones, reconocer qué puntos de inflexión es posible identificar en la construcción de una tradición historiográfica de más larga data y, por último, explorar también el lenguaje académico como espacio de representación de sujetos y problemáticas sociales, culturales y políticas de América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, Perla (comp.)

2007 *Notas para el estudio de la globalización*, Buenos Aires, Biblos.

Arostegui, Julio; Buchrucker, Cristian y Saborido, Jorge

2001 *El mundo contemporáneo: historia y problemas*, Buenos Aires, Biblos-Crítica.

Arostegui, Julio y Saborido, Jorge

2005 *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*, Buenos Aires, Eudeba.

Ascolani, Adrián

- 1999 «Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas», en Ascolani, Adrián (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- 2000 «The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions», *Paedagogica Histórica, International Journal of the History of Education*, New Series, Universiteit Gent, Gante, Bélgica, 3, pp. 869-908.
- 2003 «La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes», *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia, enero-junio, n° 3, pp. 37-62.
- 2007 «Los balances de Historia de la Educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina y México», en Nepomuceno, María de Araújo y Figueiredo Arantes Tiballi, Elianda (orgs.), *A educação e eus sujeitos na história*, Belo Horizonte, Argumentum.

Badiou, Alan

- 2005 *El siglo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Barrancos, Dora

- 2007 «Feminismos (teorías y discusiones)», en Gamba, Susana Beatriz (coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos.

Carli, Sandra

- 2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 2005 «Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante editorial, Serie Seminarios del CEM.
- 2006 «La Educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 7, 2006.
- 2008 «El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible», en Da Porta, Eva y Saur, Daniel (coords.), *Giros teóricos e impactos disciplinarios en las ciencias sociales y humanidades*, Córdoba, Comunicarte.

Caruso, Marcelo

- 2006 *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales*, Buenos Aires, Prometeo.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés

- 1999 *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.

Cucuzza, Héctor Rubén (comp.)

- 1996 *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, Colección Educación, crítica y debate.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.)

- 1997 *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, Buenos Aires, Los Libros del Riel.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.)

- 2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Certeau, Michel

- 1996 *La invención de lo cotidiano*. 1. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.
1999 *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

Del Cueto, Carla

- 2007 *Los únicos privilegiados*, Buenos Aires, Prometeo.

Devoto, Fernando

- 2002 *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Devoto, Fernando y Fausto, Boris

- 2008 *Argentina-Brasil. 1850-2000*, Buenos Aires, Sudamericana.

Esposito, Roberto

- 2003 *Communitas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Fistetti, Francesco

- 2004 *Comunidad: Léxico de política*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Gamba, Susana

- 2007 «Feminismos (historia y corrientes)», en Gamba, Susana Beatriz (coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos.

García Canclini, Néstor

- 1989 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
1999 «El consumo cultural: una propuesta teórica», en Sunkel, Guillermo (coord.), *El consumo cultural en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Gorbach Rocha, Frida

- 2008 «Historia y género en México, en defensa de la teoría», *Relaciones* 113, invierno, vol. XXIX.

Hobsbawm, Eric

- 1998 *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.

Koselleck, Reinhart

- 1993 *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Buenos Aires, Paidós.

Lacapra, Dominick

- 2006 *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Martín Barbero, Jesús

- s/f «Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria», en www.cholonautas.edu.pe/ec.htm.

Mignolo, Walter

- 2002 «Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo», en Walsh, Catherine *et al.*, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 17-44.

Nancy, Jean-Luc

- 2007 *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires, La Cebra.

Narodowski, Mariano

- 1993 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aiqué.

Ortiz, Renato

- 2002 «Globalización», en Altamirano, Carlos (dir.), *Términos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Oteiza, Enrique; Novick, Susana y Aruj, Roberto

- 2000 *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*, Buenos Aires, Trama-Prometeo.

Portantiero, Juan Carlos

- 1994 «Gramsci y la educación», en Torres, Carlos (ed.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Puiggrós, Adriana

- 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna (Colección Historia de la educación argentina n° 1).
2003 *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

Rama, Claudio

- 2006 *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Revista Iberoamericana

- 2003 «Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI», vol. LXIX, n° 203, abril-junio.

Revista Sociedad

- 2011 Dossier: «Políticas de educación superior e investigación en Argentina», n° 29-30, Buenos Aires, Prometeo.

Richards, Nelly

- 2003 «El conflicto entre las disciplinas», *Revista Iberoamericana*, vol. LXIX, n° 203, abril-junio, pp. 441-447.
2005 «Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana», en Mato, Daniel (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 455-470.

Rockwell, Elsie

- 2005 «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares», en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, n° 1, enero/2004-mayo/2005, Barcelona-México, Pomares.

Sader, Emir

- 2008 *Posneoliberalismo en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO-CTA Ediciones.

Said, Edward

- 1996 *Representaciones del intelectual*, Barcelona, Paidós.

Salvatore, Ricardo (comp.)

- 2007 *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo.

Sarlo, Beatriz

- 1998 *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel.

Sazbón, José

- 1996 «Historia y experiencia», en *Entrepasados. Revista de Historia*, año V, n° 10.

Scott, Joan

- 1992 «Experiencia» (traducción de Moisés Silva), en Butler, Judith y Scott, Joan (eds.), *Feminists Theorize the Political*, reproducido con el permiso de Routledge.

Somoza Rodríguez, Miguel

- 2006 *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Suasnábar, Claudio

- 2009 «Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar», Programa de Doctorado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Svampa, Maristella

- 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.

Terán, Oscar

- 1985 «Presentación y selección», en Foucault, Michel, *El discurso del poder*, Buenos Aires, Folios ediciones.

Vidal, Diana y Ascolani, Adrián

- 2011 *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000)*, Buenos Aires, Biblos.

Williams, Raymond

- 1980 *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Visiones de América, educación y reformas educativas: matices, acuerdos y diferencias

**JOSÉ GONÇALVES GONDRA
Y JOSÉ CLÁUDIO SOOMA SILVA**

ABYA-YALA, TAWANTINSUYU Y ANAHUAC. Entre las muchas posibilidades de empezar este texto, esta nos pareció apropiada para poner en evidencia algo que concebimos como de importancia fundamental en un ejercicio de reflexión que pretende proyectar luces sobre algunas de las representaciones y producciones de sentido que eran (y siguen siendo) orquestadas en relación con las experiencias educativas construidas en América Latina, o parte de ella.

Como otros estudios han enfatizado, toda proyección cartográfica debe ser analizada teniendo en cuenta las limitaciones sociales y las relaciones de saber-poder que se hacían presentes en el momento de su preparación (cf. De Certeau, 1994; Albuquerque Jr., 2009; Porto-Gonçalves y Quental, 2012, entre otros). En esa dirección, la propuesta de representar (y fijar) disposiciones regionales para el mundo terrestre, no se puede percibir bajo ninguna perspectiva como algo neutro e imparcial: «Los mapas representan la realidad, pero no son la realidad, porque para mantener su funcionalidad necesitan ser distorsionados» (Seemann, 2003, p. 7).¹

Distorsión que se refiere a dos principales líneas de interpretación. La primera condice con la imposibilidad misma de representar, sin algún nivel de distorsión, las dimensiones curvilíneas del planeta Tierra en superficies bidimensionales (como el papel, por ejemplo) (Silva y Carvalho, 2011: 96). La segunda, a su vez, se relaciona con las características sociales, económicas, políticas y culturales experimentadas por los sujetos en sus diferentes períodos históricos. Tales circunstancias intervienen tanto en la elaboración cuanto siguen produciendo interferencias en las posibles formas de comprensión a lo que fue enfatizado en cierta proyección cartográfica (Seemann, 2003: 15).

Esas precauciones analíticas concernientes a las proyecciones cartográficas son interesantes para respaldar la interlocución con las nomenclaturas Abya-Yala, Tawantinsuyu y Anahuac mencionadas. En este punto, tomamos en cuenta tres

1. La traducción al castellano de las citas textuales utilizadas fue realizada por los autores de este artículo.

de las designaciones que, entre otras, eran utilizadas por los habitantes de lo que hoy conocemos como América y que pasarían a ser silenciadas desde 1492 y, más precisamente, con la producción de los primeros mapas del mundo moderno-colonial trazados por Gerardus Mercator, en 1542, y Abraham Ortelius, en 1575² (Porto-Gonçalves y Quental, 2012: 3).

Si resulta pertinente la afirmación de que esa «invención de una tradición» (Hobsbawm y Ranger, 1984) cartográfica pautada en una visión eurocéntrica del mundo concurrió para silenciar las anteriores designaciones de esa región del planeta, no menos procedentes son las ponderaciones de que las diferentes experiencias (económicas, sociales, educacionales, culturales, políticas) compartidas en el vivir cotidiano por los incas, mayas, aztecas, zapotecas, tupinambás, tapuyas, carabas, quechuas, aimaras, entre otras culturas, no deben ser encuadradas, solo, bajo el yugo de la «conquista»/«dominación». Esto porque, aunque erigidas en una lógica del dominio y de la opresión, las relaciones establecidas entre los «conquistadores» y los «nativos» estuvieron atravesadas por toda suerte de sincretismos, acuerdos momentáneos, resistencias, hibridismos, negociaciones (cf. Todo-rov, 1993 y 2003; Vainfas, 1991 y 1992; Baumann, 1992, entre otros).

Subrayar que las relaciones emprendidas entre los «conquistadores» y los «nativos» fueron atravesadas por otras circunstancias y no solo por aquellas relacionadas con la «dominación» contribuye, igualmente, a iluminar otro aspecto que, con alguna frecuencia, ha sido analizado sin más problematizaciones: la invención del concepto de *América Latina*. A ese respecto, es digna de mención una sistematización de las reflexiones producidas por Carlos Walter Porto-Gonçalves y Pedro de Araújo Quental:

Es recurrente el uso del concepto de América Latina como la indicación de un recorte espacial dentro de la subdivisión del planeta en grandes áreas. Con el fin de situar o localizar cierto fenómeno, cuando escuchamos o hacemos alguna alusión al término América Latina, inmediatamente recurrimos a las imágenes con las cuales aprendemos a compartir el mundo e identificar sus diferentes regiones geográficas [...]. Esta forma de concebir el concepto de América Latina termina por cosificar lo que es un recorte geográfico y una herramienta de análisis, como siendo la propia forma como los hechos y la realidad son y se organizan [...]. Este proceso de cosificación, sin embargo, produce no solo cierta confusión entre representación y realidad, sino también oculta que, a lo largo de su historia, el concepto de América Latina fue formulado e impulsado como estrategia para el control y la demarcación de formas particulares de ser, comprender y decir lo que es mundo (2012: 2).

2. Esos mapas, elaborados en el siglo XVI, presentaban la «visión eurocéntrica del mundo» que, sobre todo, tenía como objetivo facilitar las navegaciones y los cambios mercantiles concretados en el período. Con todo, como bien resalta Jörn Seemann (2003: 13): «Lo que era una ayuda de navegación para los capitanes del Renacimiento se convirtió en una representación ideologizada del mundo. Aunque una proyección pobre para un mapamundi, su malla de coordenadas rectangulares ha atraído innumerables editoras geográficamente analfabetas que consideraron su forma geométrica bastante conveniente para atlas, mapas murales e ilustraciones en libros, artículos y diarios, convirtiéndose en la proyección típica en el mapa mental de muchas personas».

América Latina como estrategia de control y demarcación. Esta parece ser una clave de entrada interesante para acercarnos a algunas de las razones que impulsaron la elaboración y difusión de esta forma de denominación de la región. Algo que presentó matices diferentes, pero que, sobre todo, estuvo marcado por los esfuerzos de varios órdenes de (des)calificación del Otro.

En este sentido, primeramente, conviene enfatizar el matiz francés. Derivado de la noción de *latinidad*, que conoció en las rivalidades y disputas protagonizadas, principalmente, por Francia, Inglaterra y Estados Unidos en el decurso del siglo XIX sus «acasos de los comienzos», el concepto de *América Latina* emerge en este período en tierras europeas asociado con el intento de los franceses por «diferenciarse de la Europa anglosajona (Inglaterra) y delimitar el interés de los países europeos de origen latino sobre América, al mismo tiempo que confrontaban la franca expansión de los Estados Unidos» (Porto-Gonçalves y Quental, 2012: 9). En ese movimiento, en la segunda mitad del siglo XIX, ganó fuerza el movimiento del *panlatinismo* que, fundamentalmente, defendía la necesidad de unificar los pueblos *latinos*, bajo el liderazgo de Francia (ibíd.).

Igualmente contribuye a la formulación y difusión del concepto de *América Latina* el matiz estadounidense. Pautados en la doctrina expansionista del Destino Manifiesto (1823) que abogaba por la certeza de que «los americanos anglosajones serían la raza elegida por la fuerza divina para conducir la historia de la humanidad» (ibíd.: 10), a lo largo del siglo XIX ocurrieron diversos conflictos que involucraron fuerzas estadounidenses contra México y la España monárquica. Tales eventos colaboraran con el fortalecimiento de ciertas prerrogativas en consonancia con el concepto de *Latin America*, especialmente aquellas alusivas a la superioridad estadounidense en relación con los pueblos latinoamericanos y españoles.

Sobre los diferentes matices presentes en la formulación y difusión del concepto de *América Latina*, hay que subrayar además la importancia desempeñada por la *élite criolla*. Como enfatizan Carlos Walter Porto-Gonçalves y Pedro de Araújo Quental, frente al desafío de «inventarse», los españoles nacidos en América empezaron a utilizar la designación *latinidad* para reforzar sus lazos de pertenencia, sus vínculos de nacionalidad, sus proyectos de unificación territorial. De manera tal que «al mismo tiempo que negaban el pasado colonial español y portugués, se imaginaban como perteneciendo a la modernidad europea» (2012: 11). Algo que, según Walter Mignolo (2007), admite una reinterpretación del concepto de *América Latina*, ya que estaríamos tratando, al fin y al cabo, de un «proyecto político de las élites criollas».

Como se percibe en esa breve incursión, proyectar luces sobre *América* y sobre *América Latina* significa (o debería significar) observar el conjunto de circunstancias que estuvieron (y, de algún modo, permanecen) presentes en las estrategias políticas, en las demarcaciones, en las disputas por la hegemonía de la región, en las proyecciones cartográficas (con sus indisociables distorsiones). Algo, pues, que se relaciona con el universo complejo y extremadamente diverso en la historia y la cultura que constituyó (y constituye) la pluralidad de experiencias que configuran lo que, como hemos visto, convencionalmente se llama *América* y *América Latina*.

En este escenario, sobre todo, se torna indispensable enfatizar que la propuesta de construir una reflexión respecto de la historia de la educación en Amé-

rica trae consigo la tarea de intentar comprender algunas de las descripciones disponibles sobre el continente, teniendo en cuenta, incluso, los obstáculos que se desprenden de la selección, el recorte y la redistribución de las representaciones existentes sobre nosotros mismos. Si las elecciones, los puntos de vista, los reales seleccionados se encuentran sujetos por los procedimientos de organización, control, delimitación y redistribución de los verbos/de las palabras, llamar la atención sobre algunas experiencias educacionales vivenciadas en *América* y en *América Latina* en otros períodos históricos implica (o debería implicar) aceptar otro desafío. En este caso, la alusión es para el esfuerzo de investigar las representaciones y atribuciones de sentido que fueron producidas para esas categorías en aquellos presentes (cf. Foucault, 1996).³

Esa tarea y ese desafío se relacionan, por lo tanto, con la necesaria desnaturalización que, creemos, debe acompañar al empleo de las categorías históricas de la *América* y *América Latina* en los estudios interesados en problematizar las experiencias educacionales construidas y narradas. Esto porque, con alguna frecuencia, la utilización de esas dos categorías históricas se construye como algo que antecede a la elaboración de la investigación. En esa línea, aunque hayan sido destacadas las luchas y especificidades que atravesaron (y siguen atravesando) los diferentes países de la región, un énfasis insuficiente fue direccionado a las propias tensiones y disputas que estuvieron (y siguen) envueltas en la adopción de esta convención para denominar a esta región del planeta.

Para analizar algunas de esas tensiones y disputas concernientes al empleo de las categorías de *América* y *América Latina* en el juego de producción de visibilidades en la escritura de la Historia de la Educación de la región, sostenemos que la construcción de un observatorio heterogéneo puede funcionar como una experiencia importante del pensamiento (de la producción de conocimiento). A fin de cuentas, la adopción de tal procedimiento analítico posibilita las condiciones para que se puedan inscribir las narrativas históricas en redes de relaciones complejas, y evitar que las mismas sean vistas de forma aislada y/o naturalizada, como propiedad y/o titularidad de un determinado sujeto social.

Frente a esa propuesta, y dentro de los recortes conferidos por este estudio, más que establecer una síntesis, procuramos observar homologías y diferencias en algunas representaciones relativas a la educación y a América a partir de tres autores y parte de la producción de los mismos. Hemos considerado tales narrativas como hijas de su tiempo, las condiciones sociales de producción existentes, las etapas de desarrollo de los diferentes campos de conocimiento, las operaciones desarrolladas por los sujetos de la enunciación y lo que los destinatarios hicieron con lo que les fue destinado. Para ello, elegimos abordar las descripciones elaboradas por un brasileño (Afranio Peixoto), un estadounidense (Stephen Duggan) y un francés (Célestin Hippeau) respecto de la educación en

3. Para este autor hay cierto número de procedimientos de control y delimitación de los discursos, algunos externos (tabú del objeto, ritual de la enunciación y derecho exclusivo o privilegiado de los sujetos), otros internos (comentario, autor y disciplinas) y otros articulados a las posiciones de los sujetos que hablan (ritual, sociedades de los discursos, doctrina y apropiación social de los discursos). Para él, la mayor parte del tiempo, tales procedimientos «se unen unos a los otros y constituyen especies de grandes edificios que garantizan la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discurso y la apropiación de los discursos por ciertas categorías de sujetos» (FOUCAULT, 1996: 44).

América, en especial, en América Latina y, de modo particular, el caso de la experiencia argentina.

EL BRASILEÑO

En el caso del brasileño Afranio Peixoto, la «ventana» inicial, se trata de un sujeto poliédrico. Lo que escribe, en términos de la Historia de la Educación, se encuentra inspirado, orientado y calibrado por los compromisos programáticos del autor, por su condición de médico, por la reforma con la cual se encuentra aliado, por su participación en el Consejo Director de la Asociación Brasileña de Educación, por su afiliación al Instituto Histórico y Geográfico del Brasil (IHGB), por el ejercicio del magisterio en Higiene y Medicina Legal de la Universidad de Brasil, por sus relaciones con el campo literario y la propia Academia Brasileña de Letras, por su experiencia como director de educación pública y de la escuela normal, así como por su experiencia parlamentaria y en el movimiento de la Escuela Nueva.⁴

Esta pertenencia múltiple nos ayuda a comprender los debates en los que participó y el tono que imprimió a los mismos. En el caso de la historia de la educación, el libro en el que focalizamos se constituye en el testimonio del curso de «Historia de la Educación» dictado por él en el Instituto de Educación en 1932. El curso-libro concluye con la formulación de una especie de red de inteligibilidad de la historia de la educación, al tiempo en que presenta y defiende los principios doctrinales que deben ordenar la educación en la casa y en la escuela. El curso, cabe señalar, es transformado en libro en el marco de otra estrategia de los que se autodeclararon «renovadores» de la educación brasileña, la editorial.⁵

En cuanto a los principios de los escritos de Peixoto, en este trabajo destacamos aquel que se refiere a la representación de América Latina y que figura en dos de sus libros de historia, un tema curiosamente ausente en los libros que, afirmaba, eran dignos de copia; el de Paul Monroe⁶ y el de Stephen Duggan.

4. Funciones ocupadas, a veces, sucesivamente y, otras, simultáneamente.

5. Para que las reformas llegaran a buen término, los líderes de ese movimiento reformador actuaron en varios puntos. En las asociaciones de maestros, crearon y desarrollaron la Asociación Brasileña de Educación; en el plano del ejecutivo, realizaron reformas educativas en varias capitales de estados de Brasil; en el campo de formación, no cesaron de interferir en la formación de los profesores, sean aquellos que se encontraban ejerciendo, sean aquellos que realizaban la formación previa. Para los dos casos, la acción editorial fue una estrategia necesaria.

6. Sobre la *Historia de la Educación* de Paul Monroe, publicado por la editora Macmillan Company con el título *A Brief Course in the History of Education* (1907), registramos que en este estudio trabajamos con la 11ª edición de la traducción brasileña. Complementariamente a esa información, conviene subrayar que este libro pertenece a la Coleção Atualidades Pedagógicas da Companhia Editora Nacional y conoció el total de 19 ediciones en el Brasil, habiendo sido publicado en 1939, 1946, 1952, 1953, 1956, 1958, 1968, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1985 y 1987 (ROBALLO, 2012). El número bastante significativo y la periodicidad de las ediciones, según las palabras de Carlos Eduardo Vieira (2011: 90), posibilitan las condiciones para que se pueda encuadrar el libro de Monroe como un *best seller*, puesto que entre los años de 1939 y 1987 «obtuvo la impresionante cifra de noventa mil ejemplares».

Ese impacto de la *Historia de la Educación* de Paul Monroe, con todo, no se restringió a tierras brasileñas. Maria Rita de Almeida Toledo (2011) al reflexionar sobre la presencia de libros de la Coleção Atualidades Pedagógicas da Companhia Editora Nacional en Portugal, como un todo, y en la Biblioteca Museo de la Enseñanza Primaria de Lisboa, en particular, enfatiza la presencia de este libro de Monroe tanto «en la bibliografía de muchos de los primeros historiadores de la educación en Portugal y en Brasil» como «en las listas bibliográficas de la disciplina [Historia de la Educación] en diferentes instituciones de formación docente, sea

Al publicar *Pequena história das Américas* (1943), Afranio Peixoto compar-tirá una operación historiográfica marcada por la cronología y una galería de buenos y malos ejemplos, aunque el efecto deseado parece ser de otro orden. El es-fuerzo se vuelve hacia la construcción de una nueva afiliación –americana–, a través de la producción de «una historia de conjunto, o inter-historia, de estas di-ferentes Américas», tal como señala en el prefacio de la primera edición, de 1940. Por lo tanto, cabía el combate a la inter-ignorancia, porque, en este mismo prefa-cio, lo diagnosticaba como uno de los males de las Américas:⁷ vivimos o nos ig-noramos. En este sentido, articula dos propuestas. La primera se refiere a la ca-pilaridad de la «loable *Pan American*» que, a su juicio, debería tener sucursales en todas las naciones americanas, proyectándose geográfica, histórica y social-mente en los 22 países. La otra consistiría en el propio libro, que en su humildad lo describe como un folleto que no tiene pequeñas pretensiones y debería haber sido escrito en los tres idiomas de las Américas (portugués, español e inglés), y ofrecido como una experiencia de inter-historia y parte del programa *Pan-ame-ricano*, cuyo éxito requeriría esfuerzos pacientes, productivos y un siglo para ser llevado a cabo, de acuerdo con el pronóstico trazado.

En este registro, si vale la pena recordar el pasado común-colonial, de ultra-jes/tiranía/dictadura,⁸ esta característica parece servir para construir un futuro en el cual el *cuarto mundo* podría superar un pasado de glorias escasas, a pesar de que fuese posible identificar algunos esfuerzos heroicos. En este movimiento, Peixoto construye una especie de panteón de las Américas, una amplia galería de personajes cuyos ejemplos inspirarían el presente.⁹ Ejemplaridad que funciona-ría como programa para directores y administraciones de los 22 países que for-maban parte del continente. En este universo discontinuo, de pasado sin gloria,

en el nivel medio, sea en el nivel superior» (p. 260). Algo, inclusive, que convergió para que la autora afirmase que este libro se convirtió en «referencia, por lo que parece, de las redes internacionales de circulación y apropiación de modelos culturales y pedagógicos» (ibíd.).

De ese cuadro general es que nos parece ser digna de mención la ausencia de América Latina en la narra-tiva elaborada por Paul Monroe, cuya comprensión aún se constituye en un desafío que no fue completa-mente enfrentado por la comunidad de historiadores de la educación. A fin de cuentas, el impacto, el ele-vado número de ediciones, el gran tiraje y la constante presencia de ese libro en las referencias bibliográficas de cursos medios y superiores de formación docente en países como el Brasil y Portugal indican que ese si-lenciamiento promovido por el autor, tal vez, haya contribuido para la circulación y fomento de ciertas ma-neras de concebir y enseñarse la región.

7. El diagnóstico viene apoyado en un conjunto de observaciones históricas: el problema de la esclaviza-ción, comercio libre y crisis de Wall Street de 1929.

8. Al analizar la experiencia de gobierno en el continente, Peixoto enumera problemas en los diversos países, señalando (y criticando) los gobiernos de América: Juan Manuel de Rosas (Argentina, 1835-1852), Carrera (Guatemala, 1842-1865), Carlos Antonio López y Francisco Solano (Paraguay, 1844-1862/1862-1870), Porfirio Díaz (México, 1877-1911), por ejemplo. Al concluir la enumeración, señala: «Para no prolongar, cul-mina la lista en el general Juan Vicente Gómez, de Venezuela, que gobernó 28 años, a cuya muerte fueron arrojados al mar 14.000 kilos de cadenas, 14 toneladas de hierros de tortura [...] Todo entre "pronuncia-mientos", revoluciones, "entreveros", carreras, asesinatos: sismos tan frecuentes de los hombres, como los te-rremotos de la tierra volcánica» (1943: 274-275).

9. El autor destaca seis grupos de grandes hombres y una mujer: 1) los primeros héroes de América: Isabel, Colón, Cabral, Las Casas y Nóbrega; 2) héroes de la independencia de los Estados Unidos y de la unión de la América inglesa: Washington, Franklin, Lincoln, Marshall, Hamilton; 3) héroes de la independencia de la Amé-rica española: Hidalgo, Miranda, Bolívar, Sucre, San Martín; 4) héroes de la independencia de la América por-tuguesa: Tiradentes, José da Silva Lisboa, D. João VI, José Bonifácio, D. Pedro I; 5) héroes de la América in-dependiente: O'Higgins, Rivadavia, Sarmiento, D. Pedro II, Caxias y 6) grandes hombres de la América Latina: D. Juan Montalvo, D. Andrés Bello, José de Alencar, José Martí, José Henrique Rodó (PEIXOTO, 1943: 256-257).

había, sin embargo, una América exitosa. Para él, los Estados Unidos, Canadá y la Argentina debían pautar las medidas que debían ser adoptadas por las otras repúblicas de las Américas.

También hubo una América que fertilizó y enriqueció al mundo, verdad que se pretendía olvidar e incluso negar y, por esta razón, era necesario recordar. Con este gesto, el autor trató de revertir la tradición y escribió una historia de las deudas que el resto del mundo había contraído con la experiencia americana. Además de la riqueza y de las nuevas tierras para explorar, América había proporcionado otras cosas a Europa, a la civilización. En primer lugar, le proporcionó esperanza, ya que Europa, dividida por las guerras de religión y por las guerras de supremacía habría encontrado en América el refugio.

Al final del libro, Peixoto explica y refuerza el proyecto del libro:

Entonces, pacíficos, activos, tenemos más allá de la ternura para la vieja y sufrida Europa que no puede cambiar –un hábito largo es una larga naturaleza...–, a quien ya no imitaremos, con la razón que nos da la instrucción. [...] Lo que debemos al mundo: un ejemplo de lo que es posible en la tierra, obtener una educación popular generalizada, un continente de naciones amigas, sin fines guerreros, como ya ocurre con los Estados Unidos y Canadá, con orden, tolerancia, moralidad, trabajo, riqueza, libertad y justicia; todas las cosas esenciales para una vida feliz (Peixoto, 1943: 307).

El pasado colonial parece sufrir un cambio a favor de una nueva apuesta, cuyo modelo hay que buscar en la propia América que triunfaba, pero también en los buenos ejemplos de la historia del Nuevo Mundo y las numerosas deudas que el Viejo Mundo tenía con las Américas.

El segundo libro, el «libro de texto» del brasileño destinado a la formación docente, es el resultado de un curso dictado en 1932; fue publicado por primera vez en 1933 y reeditado y actualizado en 1936 y 1942. En este caso, la narrativa empleada constituye un buen ejemplo de un anclaje cronológico muy concreto, reforzado a lo largo de todo el texto. Así, la historia presentada por el médico bahiano busca cumplir con la función de compendiar a las futuras maestras de educación primaria,¹⁰ aquello que consideraba que era patrimonio necesario para el ejercicio de la profesión docente. Se trataba de que percibieran las tradiciones, herencias, precursores y principios doctrinales generales que modulaban las actividades educativas, de manera que ellas pudieran evaluar, dimensionar la tradición a que deberían pertenecer, basándose en el legado que el maestro les ofrecía. En este sentido, el libro actúa como una especie de repertorio extenso de experiencias educativas vividas por la humanidad. Lo que debería ser un extracto pareciera funcionar como una enciclopedia, cuyos rastros son evidentes en la espesura del tiempo con que el que trabaja –los nueve siglos– así como también por

10. La cuestión de género no es gratuita, pues corresponde a una posición defendida por Afranio Peixoto a lo largo de todo el libro. En ese caso, al describir su libro como «recordación para profesoras», anticipa claramente la exclusividad del género femenino para el magisterio primario. Defensa que es retomada en otras producciones del autor, como en el libro *La educación de la mujer* (1936b).

los procedimientos más internos del texto. En este sentido, el uso de un aparato científico en el que se encuentra el doble juego de la referencia de textos/autores y las imágenes, en su mayoría ilustraciones de los autores mencionados, parece reforzar el carácter enciclopédico de lo que estaba destinado a ser un libro de texto. Fortalecimiento que también se ejecuta en referencias comprobables y citas en latín, francés e inglés a lo largo del libro *Nociones*, escrito por Peixoto. Si estos elementos no son suficientes para hacer perceptible la enciclopedia peixotiana, los lineamientos que elabora al principio y/o al final de cada tema y/o autor estudiado imponen al lector una secuencia de lecturas y una manera de articularlas que supone un dominio refinado de los mismos.

Como ya se ha señalado, el manual fue antes un curso. Curso que, a su vez, fue diseñado por una institución, en este caso, el Instituto de Educación de Río de Janeiro. Curso que también formaba parte del programa de capacitación para maestros de primaria en el ámbito de la reforma encabezada por Teixeira,¹¹ coteráneo de Afranio y con quien compartió algunas iniciativas importantes dentro del Instituto, en la rectoría de la Universidad del Distrito Federal y en la Asociación Brasileña de Educación. De esta manera, el curso sigue el plan de estudios, con la introducción de nuevos elementos. El programa así ajustado se puede ver en el relato que Peixoto publica en la revista *Arquivos do Instituto de Educação*, de 1935. En este relato, presenta el programa, de veinte puntos, comenzando con la educación de los salvajes y primitivos y termina con la Escuela Nueva.¹²

En el caso del brasileño, llama la atención su preocupación por la construcción de una historia de América Latina, Brasil y del llamado movimiento Escuela Nueva. Al introducir esta diferencia, Afranio Peixoto explicita un doble compromiso: con el panamericanismo y con la Escuela Nueva.¹³ En el primer caso, hay señales de posición de la experiencia estadounidense como el gran ejemplo que debían seguir todos los otros países de América Latina y, en el segundo, una gran cantidad de referencias repartidas entre Europa y las Américas, destacando a los autores de los Estados Unidos y el Brasil, algunos de ellos muy vinculados al propio autor, como quien lo había invitado a dictar la disciplina, su compatriota Teixeira.¹⁴

11. Director General de la Instrucción Pública (1931-1935). Sobre Anísio, cf. el estudio de NUNES (2000) y también la Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>; consultado el 1º de diciembre de 2012).

12. Un contraste más minucioso con la experiencia de la enseñanza de historia de la educación que antecede y sucede al curso de Afranio aún está por hacerse. Para lo que antecede, una lectura del Programa da disciplina de 1929 ofrece pistas importantes. Para lo que ocurre después, una lectura del libro de Theobaldo Miranda Santos, sustituto del libro de Peixoto en la Coleção Atualidades Pedagógicas, constituye un ejercicio necesario. A ese respecto, recomendamos la lectura del trabajo de VIEIRA (2011). Para comprender más precisamente la narrativa de Peixoto, al lado de esos dos movimientos hay que observar el juego de rebatimientos a los libros de historia de la educación. En ese caso, un contraste con los libros de Paul Monroe y Stephen Duggan se hace necesario, dados los créditos atribuidos a los dos por el propio autor. En ese sentido, véanse GONDRA y SILVA (2011a) y GONDRA y SILY (2012a, 2012b). Ya para observar la práctica historiadora de Peixoto, véase el texto de GONDRA y SILVA (2011a). Para otras observaciones al respecto de este autor, cf. los estudios de RIBEIRO (1950), LOPES (2002), LOPES, MOTA Y COSER (1994) y ROCHA (2002) y ASCOLANI y GONDRA (2009), por ejemplo.

13. Abordar el movimiento de la Escuela Nueva parece ser imposible para Paul Monroe y Stephen Duggan, autores del norte de las Américas, dado el orden de los sucesos relativos a este movimiento y el tiempo de los cursos y de la escritura de los libros de estos autores, 1907 y 1916, respectivamente.

14. Uno de los educadores brasileños que se fue de viaje a los Estados Unidos en la década de 1920, ocasión en que frecuentara el Teacher's College de la Universidad de Columbia. Respecto de los viajes de Anísio a los Estados Unidos y del efecto de los mismos en su trayectoria, cf. GONDRA y MIGNOT (2006) y GONDRA y MAGALDI (2007).

El capítulo sobre América Latina también constituye un buen ejemplo de adhesión a la cronología como ordenador capital de la historia. La experiencia de América Latina se condensa en 126 puntos que recorren desde el año 1000 a.C. (cuando los mayas se mueven de las tierras bajas y humedales de Yucatán en México) hasta 1935 (rebelión en Brasil; muere el general Juan Vicente Gómez, tirano de Venezuela desde hace 25 años; abolición de la Enmienda Platt, Cuba). En estos 126 ítems, llama la atención sobre los logros, luchas, rebeliones, dictaduras, los procesos de independencia, revoluciones, la prensa y los terremotos y presta poca atención al sistema escolar, a excepción de la creación de las universidades. En este caso, sorprende la inversión operada, pues el condensado inicial es mayor que la parte en la que reflexiona sobre los problemas de la educación en América Latina. Esta se encontraba abandonada, como se puede ver en las tasas de analfabetismo.

Cuadro 1. Indicadores de la educación en América Latina

Países	Analfabetismo	Escuelas	Profesores	Alumnos	Obligatoriedad
México	23% (1930)			1.183.000	
Honduras	50%				Sí
Guatemala	65%				Sí
Nicaragua	40%				Sí
El Salvador	55%				
República Dominicana	70% y 40,6% (1930)				
Panamá	38% (1930)	546	1.553	51.774	
Puerto Rico	40%				
Venezuela	72%		2.150	96.000	12 años
Ecuador		1.800	2.992	130.700	12 años
Perú				357.000	
Chile	40%				
Uruguay	12%				
Argentina	35%	11.500	55.500	500.000	Sí

Fuente: Peixoto (1936a).

Para Peixoto, la situación de abandono derivaba del hecho de que la historia de América Latina se constituía en «una larga lista de dictadores, tiranos, bandidos, donde Rosas, Francia, Melgarejo y Porfirio Díaz se suceden, trágicos y ridículos, sanguinarios y voraces, a veces místicos» (1936a: 270).

Esta representación, sin embargo, no constituye una percepción particular del brasileño. Como veremos, la representación de una América dividida, desigual y sin inversiones regulares y consecuentes en la formación de su gente es compartida, aunque con algunos matices, por los otros dos autores aquí analizados.

EL ESTADOUNIDENSE

Para el autor estadounidense, América Latina se constituye en una ausencia en su *textbook*, aunque ella surgió entre sus preocupaciones después de la Primera Guerra Mundial. Es por lo tanto que en este nuevo escenario, en 1934, catorce años después de la primera edición de su *textbook* para la formación de profesores, Stephen Duggan publica un artículo en *Foreign Affairs*, la revista oficial del Consejo sobre Relaciones Extranjeras, cuya dirección integró por casi tres décadas, desde 1921. El artículo, titulado «América Latina, la Liga, y los Estados Unidos», condensa aquello que someterá a una reflexión más vigorosa en el libro *The Two Americas: an Interpretation*.¹⁵ Escrito después de la Primera Guerra Mundial, el artículo y el libro tratarán de reforzar la idea de dos Américas y apuntar las relaciones que deberían establecerse entre ellas, en el nuevo escenario posguerra. En el compromiso expresado en el artículo y en el libro se pueden observar intentos de aclarar malentendidos mutuos que surgen de la ignorancia recíproca y de cuestiones leídas u oídas en fuentes cargadas de «prejuicio». Al encuadrar su trabajo en estos términos, asienta su narrativa en una perspectiva diplomática, que debiera proporcionar conocimiento mutuo acerca de los *backgrounds* geográficos e históricos, condición necesaria para comprender las instituciones políticas y sociales en las dos Américas. Condición para reconocer algunos puntos de semejanza pero, sobre todo, los contrastes que eran mayores y cuya ciencia debería ocurrir con «sabiduría y franqueza», para habilitar una nueva articulación continental.

Con 277 páginas, el libro se estructura en seis capítulos: «Antecedentes», «La civilización resultante», «Instituciones sociales», «Las transformaciones económicas», «Problemas en las relaciones con América Latina», «Panamericanismo y el Antiamericanismo».

A efectos de este estudio, observamos la preservación de ciertos principios que organizan la narración, como la perspectiva de la síntesis y el carácter lineal y panorámico, que tienen como puntos de partida y de llegada articulados los compromisos de este autor, es decir, la defensa de una orientación política que asegure el nuevo estatus de liderazgo internacional deseado por los Estados Unidos, en virtud de su desarrollo físico y social. Principios que son perceptibles en la disposición general del libro, pero también en el tratamiento de cada una de las seis secciones. El rasgo de pertenencia del autor como *shifter* se puede observar a través de tres operaciones. La primera se refiere a la experiencia personal, cuando, por momentos, el texto se refiere a las percepciones derivadas de su testimonio o cualquier tipo de contacto personal, sin información precisa acerca de la fuente.¹⁶ El otro se refiere a un uso simplificado del aparato crítico,

15. Ese libro se asocia a inserciones crecientes en el campo de la diplomacia estadounidense, intensificadas después de la Primera Guerra Mundial, como registradas en la producción de DUGGAN (1916, 1934, 1972). Del mismo modo, se deben tener en cuenta los puestos institucionales en el Institute of International Education, por él presidido entre 1919 e 1946, su inserción en el City College of New York, en la dirección del Council on Foreign Relations (1921-1950) y las redes humanas que integra y constituye sobre la base de los saberes, perspectiva y soportes institucionales. Respecto de inversiones previas y de aspectos de la inserción y producción de Duggan, cf. GONDRA y SILVA (2011a) y GONDRA y SILY (2011 y 2012a y b).

16. Un ejemplo de ese procedimiento puede ser localizado en el momento en que describe las instituciones sociales, en especial las universidades: «Un distinguido oficial de uno de esos países, me dijo durante una conversación: Hay muy poco en común entre su país y el mío, pero hay un punto: ambos tenemos políticos de

con referencias genéricas al cuerpo de autores y libros a los que da existencia a través de lineamientos generales.¹⁷ Por último, la experiencia social de la guerra, sobre todo la Primera Guerra Mundial, adoptada como un argumento para ofrecer el modelo estadounidense y el juego diplomático como soluciones ejemplares para un nuevo orden internacional.¹⁸

Es pues, con estas herramientas, que el autor estadounidense trató de construir ciertas representaciones de América, iniciadas, como se puede ver, con un debate sobre el término más adecuado para describir parte del continente. Para él, reunir todas las naciones de la vasta área cubierta por el término particular de América Latina sería difundir un concepto muy equivocado. En su opinión, era necesario observar la diversidad física y social, por ejemplo, la composición racial de los diferentes países, llamando la atención sobre la mayoría blanca de Argentina y Uruguay y el carácter heterogéneo de los otros países que, según él, tenían casi el 90% de su población compuesta por las razas indígena, negra o mestiza. Además de este aspecto, llamó la atención sobre otros asuntos, como la cuestión de la civilización y la barbarie y el atraso o progreso en el vasto universo de América Latina. Para él, un país como Argentina, que se describe como la vanguardia de la civilización, se veía agrupada junto con los atrasados países del Caribe, como Honduras: «Un argentino temblaría al ser aclamado como latinoamericano y de pronto diría que él no es un latinoamericano pero sí un argentino» (Duggan, 1934: 8). El otro ejemplo para mantener la diferencia y la complejidad contenida en la unión de «América Latina» sería Brasil que, según el autor, tenía la mitad de la población de América del Sur, de herencia portuguesa, pero que por la denominación común veía sus objetivos confundirse con la América española. Por lo tanto, sintetiza y presenta la clasificación utilizada con cuidado:

Finalmente, debido a las grandes diferencias que tienen en su geografía, historia y recursos económicos, no existe algo como una actitud latinoamericana en relación al resto del mundo. Los países que están incluidos bajo la denominación «América Latina» no constituyen una unidad ni siquiera en su visión del «coloso del norte», que es el tema que los atraviesa a todos.

los que ocuparnos. Su gobierno es tan grande con tantos departamentos y oficinas que usted puede mantenerlos sin causar daño. Tenemos que mandar algunos a la universidad» (DUGGAN, 1934: 62-63).

17. Ese procedimiento puede ser verificado ya en el prefacio: «Casi todos los libros escritos por ciudadanos de los Estados Unidos han enfatizado la importancia de América Latina desde un punto de vista comercial, como una fuente de materia prima, un mercado para nuestros fabricantes y como una región para invertir nuestro capital excedente» (DUGGAN, 1934: x-xi). Una pista de las edes humanas y del soporte institucional aparece acreditado al final del prefacio, de lo que destacamos el complejo universitario compuesto por las universidades de Yale, Columbia, College of City of New York (CCNY), Texas, California, Illinois, Harvard, Stanford, Goucher College, Unión Panamericana, Brookings Institution, Sociedad Americana de Geografía y autoridades como embajadores y ministros. Al final, un agradecimiento especial a Philip Raphael V. Curoe, Professor of Education at Hunter College, que también es autor de libros de historia de la educación, como el *Recent Trends in Education*, Nueva York, Globe Book Company, 1932, prologado por Duggan.

18. El autor destaca conflictos de diversas escalas, con énfasis en el conflicto internacional y sus impactos en América Latina. Para él, «la guerra mundial tuvo consecuencias sorprendentes para América Latina. Las naciones en combate le hicieron grandes encargos de sus productos» (DUGGAN, 1934: 109).

Las influencias que causan las divisiones y fuerzas centrífugas que existen dentro de América Latina deben permanecer con cautela detrás de esa conveniente etiqueta. Sin embargo, el término se usa constantemente y sería pedante intentar suplantarlos por otro (ibíd.).

Junto con la cuestión del nombramiento y sus efectos en la forma como autodesigna la experiencia de los Estados Unidos, centramos la atención en la parte B del capítulo III,¹⁹ dedicado a la escuela y a la universidad, para observar homologías y diferencias en las representaciones desarrolladas por Duggan sobre estos elementos.

En primer lugar, se debe observar el alejamiento de Duggan con respecto a una cronología marcada en términos del sincronismo adoptado por el autor brasileño, a pesar de que la lógica lineal es común a ambos. Este punto es clave para entender las causalidades sucesivas y uno de los recursos para sostener la narración. Una segunda observación se relaciona con el énfasis en la educación superior, a la cual dedica 20 de las 25 páginas reservadas a la cuestión de la escuela y la universidad, una evidencia adicional de la preocupación del autor por la formación de líderes dentro y fuera de los Estados Unidos, de ahí la importancia atribuida a las *higher schools*.

En el comienzo del ítem que se refiere a la escuela y la Universidad, recupera el proceso de colonización del Nuevo Mundo para oponerse a la supuesta vacuidad de los territorios de América Latina, poblada por cristianos blancos que, a pesar de las diferentes nacionalidades, tenían en común *los elementos de la civilización europea*. Cristianizar y elevar millones de indígenas paganos, asociados al mestizaje que se llevó a cabo, fue una tarea difícil que, de acuerdo con Duggan, ayuda a entender las altas tasas de analfabetismo comprobado, que iban desde el 25% en Argentina o Costa Rica hasta el 75% en Brasil o más aún en otros países de la región del Caribe. Sin embargo, la herencia colonial parece ser insuficiente para explicar más acabadamente el fenómeno del progreso y el atraso. La polarización verificada estuvo igualmente constituida por lo que fue observando en términos de tipo de administración (centralizados o descentralizados), y por el presupuesto destinado a la educación. En el caso de América Latina, señala que el problema de la gestión se veía agravado por la política que prevaleció en el sistema educativo y que lo devastó. Un aspecto de este fenómeno se puede observar en la alta rotación de ministros de Educación y en la falta de cooperación entre ellos, lo que impidió la continuidad de los proyectos y, por lo tanto, la energía y el dinero eran desperdiciados con la introducción de nuevos planes que serían rápidamente reemplazados por otros.

El argumento de la *ausencia* funciona como otro motor de la narrativa y es un elemento clave para mantener la polarización civilización-barbarie, retomada sucesivamente a lo largo de todo el texto. Por ejemplo, se hace visible en el registro de la falta de interés centrado en la escuela primaria y la no adopción de los principios de igualdad de oportunidades y la falta de escuelas industriales o de naturaleza profesional en el nivel secundario. Para Duggan, con pocas excepcio-

19. Estructurado en cuatro partes: la familia, la escuela, la iglesia y el gobierno del Estado y revoluciones.

nes, la educación secundaria o la Universidad eran esencialmente pedantes, escolásticas y de carácter formal, lo que refuerza los prejuicios de las clases dominantes en relación con las vocaciones comerciales e industriales.

En el caso de la Universidad, no se apela al argumento de la ausencia ya que las universidades de América Latina precedieron a las estadounidenses,²⁰ cuando se utiliza la tesis de la decadencia de las universidades existentes. La decadencia, derivada de la expulsión de los jesuitas de la América española en 1767, y que se aceleró con las guerras de independencia, constituye un motivo para restablecer el razonamiento binario, en el que Estados Unidos se encuentra asociado con el progreso y el resto de las Américas con el retraso. En este caso, destaca aspectos como la autonomía académica y financiera, la ubicación, las actividades, la carrera docente, la acción de los estudiantes, la perspectiva de la educación superior y los métodos de enseñanza, con lo que señala una manera de satisfacer y dar difusión masiva a la cultura de América del Norte en el continente. Para ello, da visibilidad a la positividad de dos testimonios, el de Sarmiento, en Argentina, cuyas reformas se inspiraron en los principios de Horace Mann, de quien se había convertido en un amigo y admirador; y el de Mary Brown quien, según Duggan, había ejercido influencia en la educación primaria en Brasil.

Como puede verse, los criterios de comparación entre las escuelas, facultades y universidades en el continente han permitido reconocer la superioridad de las instituciones estadounidenses en relación con el resto de América. Desde el punto de vista de la educación, crea las condiciones para sostener la tesis de la solidaridad continental y el impulso necesario para su ejecución. Sería, en este caso, seguir *la fuerza del Norte* para hacer un nuevo pacto y organizar un bloque que será crucial para el establecimiento y funcionamiento del nuevo orden mundial. De ahí los esfuerzos del autor estadounidense, asociado con autores brasileños, en la lucha contra el antiamericanismo y la promoción del panamericanismo.

EL FRANCÉS

El interés por lo que está sucediendo en el nuevo continente no es una novedad en el siglo XX. Desde el clásico viaje de Tocqueville a los Estados Unidos (1831-1832),²¹ lo que tiene lugar en el Nuevo Mundo se convierte en un objeto de interés inter y transcontinental. En relación con el campo de la instrucción, otro francés fue el encargado de estudiar la experiencia de América del Norte en 1870. En este caso, el funcionario del gobierno había llevado a cabo otros estudios sobre Inglaterra, Italia, Alemania, Suecia, Noruega, Dinamarca y Rusia.

Para los fines de esta reflexión, llamaremos la atención sobre el segundo estudio que el francés llevó a cabo en un país del Nuevo Mundo: Argentina. El haber sido ofrecido al presidente, doctor Nicolás Avellaneda, el nuevo estudio publicado

20. Como ejemplo, señala que la Universidad de San Marcos, en Lima, fue fundada 85 años antes de la Universidad de Harvard.

21. Cf. TOCQUEVILLE (1998) y JASMIN (2005).

en 1879, indica su carácter oficial y de honor, justificado por las tareas que el ex ministro de Educación y actual presidente estaba haciendo en favor del progreso de la escuela popular, el desarrollo de todas las ramas del conocimiento humano, extendiendo cada vez más la educación secundaria y superior, y apoyando a los principales establecimientos científicos, cuyos trabajos honraban cada vez más el país.

¿Qué llevó a Célestin Hippeau a seleccionar la desconocida experiencia argentina? ¿Qué criterios se muestran en su narración para justificar tal selección? El descubrimiento de la Argentina por los franceses y los europeos sería el resultado de «brillantes informes» anuales de los presidentes de la época, así como los de Domingo F. Sarmiento, Eduardo Costa y Onésimo Leguizamón. También surgió del hecho de reconocer que, a pesar de las diferencias de raza y de las instituciones, la Argentina estaba «animada por el espíritu del siglo XIX», es decir, reconociendo la urgente necesidad de difundir más, por todos los medios posibles, la instrucción entre las clases desheredadas, y manteniendo los derechos inalienables de la ciencia en las altas regiones de pensamiento.

Señala que tenía una «mediocre satisfacción» al encontrar el espíritu de iniciativa y amor por el progreso, que creía que pertenecería exclusivamente a la raza anglosajona, que se desarrollaba en América Latina bajo el imperio de las instituciones dedicadas a la libertad política, civil y de conciencia, los motores más potentes del progreso material y moral. Las repúblicas de América del Sur le parecían llamadas a cumplir destinos de alto nivel, como los Estados Unidos, considerando la difusión de las Luces y el desarrollo de la educación popular, el apoyo más firme para su constitución democrática. Apuesta también al proyecto de *patria común* para los pueblos americanos que hablaban el mismo idioma, porque al cultivar las letras, las artes y las ciencias se formaría un fondo de sentimientos y pensamientos que produciría una especie de *patria común*.

En la introducción del libro *L'instruction publique dans l'Amerique du Sud (République Argentine): Enseignement Primaire, Enseignement Secondaire, Enseignement Supérieur*, el narrador explicita dos argumentos adicionales en el estudio encomendado porque para él sería interesante estudiar cómo en un país sacudido por largas disensiones civiles y guerras con otros países, con una población «poco importante» (estimada en 2,4 millones de habitantes), pero fuerte en la organización de instituciones libres, se logró crear escuelas de todos los grados, proclamando enfáticamente la educación popular como elemento esencial de toda la civilización y del progreso. A este diagnóstico preliminar, añade la inteligencia y el celo digno de elogios, lo cual convertiría a la Argentina en un país que podría ser colocado en el mismo plano que los países más prósperos, en función de sus escuelas, su ardor y todo el esfuerzo posible dado a las letras y a las ciencias (Hippeau, 1879: 2).

Después de alinear a la Argentina con el mundo civilizado, Hippeau destaca los procedimientos adoptados en la elaboración de su trabajo, llamando la atención sobre el uso de los informes oficiales, de estudios previos y la participación de la Argentina en las exposiciones internacionales, en especial la de Filadelfia (1876) y la de París (1878), así como información de la prensa escrita. También debe tenerse en cuenta los destinatarios de sus libros; los europeos interesados en saber qué se está haciendo en los estados cuya historia era generalmente mal comprendida y,

por otro lado, los habitantes de la República Argentina, lo cual demostraría el interés del autor en el trabajo ya desarrollado y su apoyo a la idea de que aún había por hacer. Al introducir el borde exterior del discurso en estos términos, termina indicando el tratamiento y la orientación asumida por él que, en líneas generales, sigue el modelo adoptado en sus estudios previos, como él mismo destacó:

Antes de presentar el estado de la enseñanza primaria, secundaria y superior en la Argentina, creo que es esencial hacer una síntesis de la historia de un país que fue el teatro de acontecimientos con grandes repercusiones en Europa, para dar a conocer poblaciones establecidas en un suelo, sus recursos agrícolas e industriales, y por último, las diversas etapas de organización de los establecimientos de enseñanza, hasta las medidas adoptadas en la actualidad (Hippeau, 1879: IV).

Apoyado en la documentación marcada y destinada a aquellos que desconocían la historia de la Argentina, Hippeau parte de las experiencias acumuladas por los estudios previos y adopta una guía general que contiene estos elementos. Ello le permite enmarcar la experiencia argentina a través de una polaridad entre el atraso y el progreso, la barbarie y la civilización, a partir de lo que él reconoce y valora en los individuos, las instituciones y los conocimientos asociados a estos dos polos.

Desde el punto de vista de la síntesis inicial, destaca la historia de los estados de la región del Plata, las instituciones políticas, el Ejército y la Marina, su superficie, la población, la agricultura, el comercio y la historia de las instituciones de educación pública, tratando de observar estos aspectos en varias provincias de la Argentina.

Con respecto a la educación pública, sugiere una periodicidad organizada en torno a grandes etapas. La primera recorrería las iniciativas jesuitas del siglo XVI hasta su expulsión y la confiscación de sus bienes en 1767. Sigue un nuevo período, en el que se destacan los dispositivos de control de la metrópoli, sobre todo las orientaciones derivadas de la Universidad de Salamanca y de los franciscanos, que se extiende hasta 1810, año de la Revolución de Mayo. Según Hippeau, este nuevo período dio lugar a los cambios más radicales en la enseñanza con la supresión de sillas vacantes, la creación de academias, de sociedades científicas e instituciones literarias y educativas, que se extendería hasta la llamada «era constitucional», que comenzará en 1853. Afirma, por lo tanto, que antes de esta última fase la educación nacional estaba lejos de ser satisfactoria, con iniciativas específicas en Buenos Aires, San Juan, Tucumán, Córdoba y Entre Ríos.

Con la adopción de estos hitos para la comprensión de la historia de la educación argentina, el francés opera desde una perspectiva lineal y evolutiva, rasgo también presente en sus colegas brasileño y estadounidense, que se mueven desde la zona de lo arcaico, la colonización española, las guerras y las dictaduras. En este registro, como se ha señalado desde el principio, el organizador general de la narrativa consiste en el modelo republicano de la democracia liberal y racional, cuyo mejor ejemplo, ya desde el informe de viaje de Tocqueville y reforzado en los estudios de Hippeau, es la experiencia estadounidense, como bien asume el autor:

He encontrado, en la Argentina, el mismo espíritu que me dejó profundamente impresionado al visitar las escuelas en los Estados Unidos. En la gran República del Norte de América como en la naciente República de América del Sur, las instituciones democráticas tienen como condición esencial el desarrollo más amplio dado a la educación nacional. [...] Desde luego, podemos establecer la comparación entre los dos estados, ya sea por el esplendor de las escuelas, el número de profesores, ya sea por la magnificencia con que los ciudadanos aportan recursos para la educación, desde la primaria hasta las universidades, a pesar de que no se puede comparar con lo que se refiere a la evolución de las industrias, comercio o agricultura. [...] La República Argentina es hoy lo que era la República de los Estados Unidos antes de 1780, cuando tenía una población de tres millones de habitantes (Hippeau, 1879: LVI y LVII).

La síntesis inicial termina con una pregunta que, al mismo tiempo, implica una incertidumbre, reforzando lo que se proyecta en la cita anterior. En esta línea, Hippeau interroga a sus lectores: ¿Quién puede predecir lo que será en medio siglo la más próspera de las repúblicas que, por su energía, se liberó de la dominación española? Aquí también aproxima a las dos repúblicas, con el reconocimiento de un pasado común y un futuro que debería tener como guía la República del Norte.

Guía que también comparece en la forma en la cual fue ordenado el libro, por los niveles de enseñanza, y por destacar las propiedades de la escuela moderna, en relación con el espacio, tiempo, edad, saberes, métodos, profesores, financiación, gratuidad, obligación y la libertad de enseñanza. Para fortalecer las descripciones presentadas, Hippeau también utiliza la ilustración para agregar veracidad al texto escrito, en la medida que coloca al lector en contacto con los aspectos físicos de la escuela, el patrimonio construido y el carácter monumental asumido por los edificios escolares en el mundo civilizado, prescribiendo así ciertos criterios que deberían ser seguidos por los que desean sumarse a la alianza restringida del mundo civilizado, y que ayuda a comprender las seis ilustraciones que aparecen en el libro en cuestión,²² ilustraciones que refuerzan una forma de sistema –el graduado en tres niveles– y el tratamiento político y racional al que todos deberían ser sometidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Hijas de su tiempo, las narrativas construidas por Afranio Peixoto, Stephen Duggan y Celéstín Hippeau se plantean como reflexiones que intentaban construir encadenamientos para el pasado y, prospectivamente, sugerir caminos aún no descubiertos. En ese movimiento, al hilvanar acontecimientos, significar experiencias, valorar circunstancias, se aproximaban a la perspectiva de concebir la historia como una lección que debe ser enseñada y aprendida, y como un programa de acción que debe ser concretizado por la marcha civilizatoria rumbo a determinada

22. El empleo de ilustraciones también fue utilizado en su estudio sobre la instrucción pública en los Estados Unidos (1871).

idea de progreso, teniendo como modelo más refinado de desarrollo aquel que se refería a la *gran fuerza del Norte*.

Al lado del reconocimiento de esos elementos comunes, este estudio posibilitó identificar la introducción de contenidos específicos como marca de las contingencias que modularon los viajes, relatos y cursos desarrollados y los libros que resultaron de las intervenciones de esos hombres en diferentes ambientes de formación de profesores: sea en la «ciudad-capital» del siglo XIX, en la «ciudad-capital» del siglo XX, o en la capital del Brasil. Entre esas especificidades, para quedarnos apenas en algunas de las que fueron exploradas: el programa panamericano y las deudas que los demás países del mundo tendrían en relación con América defendidos por Peixoto en la *Pequena História das Américas*; el realce al denominado movimiento escolanovista enfatizado por Peixoto en sus *Noções de História da Educação*; la idea de dos Américas y la insuficiencia de pensar la reunión de las variadas naciones bajo el término América Latina abogadas por Duggan en el *The Two Americas: an Interpretation*; el destaque a la nación argentina y su alineamiento al mundo civilizado subrayados por Hippeau en el *L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine)*.

Aunque esas homologías y diferencias en las narrativas seleccionadas pesen, hay dos tareas que los tres autores se propusieron realizar que despiertan interés: 1) discutir los posibles sentidos que podrían ser atribuidos a las categorías de análisis *América* y *América Latina*, y 2) pensar los futuros «beneficios» que serían alcanzados a través de la ampliación del alcance de actuación de la intervención escolar.

Si tomamos como referencias los años de publicación de los libros analizados de Hippeau (1879), Peixoto (1933; 1940); Duggan (1934), estamos a 135 años del más antiguo y 80 años nos separan del más «reciente». Como bien sabemos, el ejercicio de comparación entre períodos tan apartados, inevitablemente, envolvería un conjunto de precauciones teórico-metodológicas para no incurrir en anacronismos, generalizaciones vacías, aproximaciones laxas. A fin de cuentas, nunca es demasiado citar que tanto las ponderaciones de los tres autores en relación con lo que era (o debería ser) la *América* y la *América Latina* cuanto sus consideraciones referentes a la intervención escolar fueron producidas en aquellos *presentes*. En otras palabras, lo que dice respecto a la población, políticas internacionales, características económicas, proyectos de alfabetización, modelos de escolarización, índices demográficos, prácticas y relaciones culturales... se trataba, incuestionablemente, de otros países.

Bajo estas alertas, y dentro de los límites de este texto, el realce a las dos tareas que los autores se propusieron realizar no se configuró como una estrategia de escritura que adoptamos para elaborar cuadros comparativos entre nuestra actualidad (segunda década de los años 2000) y aquellos, distantes, *presentes* (fines del siglo XIX, cuatro primeras décadas del XX). En lugar de ello, elegimos concebirlas como dos desafíos que aún no fueron suficientemente enfrentados por la historiografía educacional contemporánea.

Respecto a la contribución el primero dice que la desnaturalización de las categorías de *América* y *América Latina* puede provocar para que nos pensemos en cuanto habitantes de esta o de aquella porción continental. Si, como sugiere Michel de Certeau (1982: 104-105), los *recortes semánticos* introducidos al texto

no traen un conjunto de significados propios pasible de ser confrontado en diferentes situaciones y períodos históricos, creemos que la utilización de esas categorías sería digna de una mayor atención por parte de la comunidad de historiadores. Sobre esa cuestión específica, las obras de Peixoto, Duggan e Hippeau analizadas se constituyen como índices de los diversos sentidos atribuidos a la *América* y *América Latina* en aquellos presentes.

El segundo desafío concierne a la incorporación de otras fuentes para la consecución de operaciones historiográficas interesadas en estudiar las especificidades que estuvieran (y siguen) envueltas en esta que, hoy día, se constituye como un «derecho de los ciudadanos y un deber del Estado»: la educación escolar.²³ Aludimos, por ejemplo, a los programas de cursos, manuales, narrativas y relatos de viajes que pasaron a ser elaborados con más intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Conjunto documental cuyos autores insistían en la necesidad de ampliar el alcance de actuación de la intervención escolar como una estrategia posible para organizar, disciplinar y disminuir las desigualdades de la vida social; una condición para ser inscripto en el universo que se autodesignaba como *civilizado*. Invertir en el alargamiento cualitativo de las bases documentales para la producción del conocimiento en Historia de la Educación señala la oportunidad de indiciar repertorios, expectativas y proyectos vueltos a la ampliación de la oferta de la educación básica que conoció sus «acazos de los comienzos» en las acciones de los tres hombres focalizados en ese estudio y por otros sujetos sociales que, frente a los constreñimientos sociales, movilizaron diferentes esfuerzos en favor de determinados modelos de educación formal.

El enfrentamiento de ese doble desafío puede estimular una comprensión más acabada de las narrativas acerca de los (des)caminos trillados por los proyectos de *universalización de la educación básica* en los diferentes países del Nuevo Mundo que, en general, siguen acompañados de la *desigualdad* de oportunidades para sus habitantes. En la intrincada relación establecida entre *universalización* y *desigualdad* de oportunidades se encuentran algunos indicios más de que, aunque haya sido (y siga siendo) enfatizada la tentativa de crear (o imponer) lazos de identidad y de pertenencia para la *América* y para la *América Latina*, asimismo persiste todo el conjunto de hombres, mujeres y niños que siquiera fueron *descubiertos*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque Jr., Durval Muniz de

2009 *A invenção do nordeste e outras artes*, San Pablo, Cortez Editora.

Ascolani, Adrián y Gondra, José G.

2009 «Pela classe, pelo livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina», en Ascolani, Adrián y Vidal, Diana (orgs.), *Reformas edu-*

23. A ese respecto, aunque exploratoriamente, conviene destacar que la tasa media de analfabetismo de América Latina y del Caribe divulgada por la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL) para el año de 2007 fue de 9,5%. «Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina», *Folha Online* (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml>), acceso el 19 de febrero de 2013.

cativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000), San Pablo, Cortez.

Baummann, Thereza

- 1992 «Imagens do Outro Mundo: o problema da alteridade na iconografia cristã ocidental», en Vainfas, Ronaldo (org.), *América em tempo de conquista*, Río de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- 2013 «Brasil tem a nona maior taxa de analfabetismo da América Latina», *Folha Online*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml> (consultado el 19-2-2013).

De Certeau, Michel

- 1982 *A escrita da história*, Río de Janeiro, Forense Universitária.
- 1994 *A invenção do cotidiano*, Río de Janeiro, Vozes.

Duggan, Stephen P.

- 1916 *A Student's Textbook in the History of Education*, Nueva York, D. Appleton and Company.
- 1934 *The Two Americas: an Interpretation*, Nueva York, Charles Scribner's Sons.
- 1972 *Professor al Large*, 2ª ed., Nueva York, Books for Libraries Press.

Foucault, Michel

- 1996 *A ordem do discurso*, 2ª ed., San Pablo, Loyola.

Gondra, José G.

- 2011 «Corpo e História da Educação em Afranio Peixoto», en *Revista Proposições*, San Pablo, UNICAMP.

Gondra, José G. y Magaldi, Ana Maria

- 2007 «A paixão pela América», en Teixeira, Anísio (org.), *Em marcha para a democracia. À Margem dos Estados Unidos*, Río de Janeiro, Editora da UFRJ.

Gondra, José G. y Mignot, Ana

- 2006 «A descoberta da América», en Teixeira, Anísio, *Aspectos americanos da educação & anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*, Río de Janeiro, Editora da UFRJ.

Gondra, José G. y Silva, José Claudio Sooma

- 2011a «Textbooks in the History of Education: Notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, MEC/INEP, vol. 92.
- 2011b «Escritas da História: um estudo da produção de Afranio Peixoto (1916-1947)», en Gondra, José y Silva, José Claudio Sooma (orgs.), *História da educação na América Latina - Ensinar & Escrever*, Río de Janeiro, EDUERJ.

Gondra, José G. y Sily, Paulo

- 2012a «Narrativas da História e Representações do Estado: um estudo do caso Stephen Duggan (1870-1950)», *Revista Teias*, Río de Janeiro, vol. 14.
- 2012b «Récits en transit: notes sur l'internationalisation de l'historiographie de l'éducation dans les amériques (1916-1934)», *Anais do 34º ISCHE*, Ginebra.

Hippeau, Célestin

- 1871 «A instrução pública nos Estados Unidos - Escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes», *Diário Official do Imperio do Brasil*, Río de Janeiro, Typographia Nacional.
- 1872 *L'Instruction publique aux États-Unis*, 2ª ed., París, Didier.
- 1873 *L'Instruction publique en Allemagne*, París, Didier.
- 1874 *L'Instruction publique en Angleterre*, París, Didier.
- 1874 «A instrução pública na Inglaterra», *Diário Official do Imperio do Brasil*, Río de Janeiro, Typographia Nacional.
- 1875 *L'Instruction publique en Italie*, París, Didier.
- 1878 *L'Instruction publique en Russie*, París, Didier.
- 1879 *L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine) - enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur*, París, Didier.
- 1881 *L'Instruction publique en France pendant la révolution, discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Pomme Le Pelletier, Saint-Fargeau, Calès, Lakand, Daunou et Fourcroy*, París, Didier.

Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (orgs.)

- 1984 *A invenção das tradições*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

Jasmin, Marcelo

- 2005 *Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência da política*, 2ª ed., Belo Horizonte, Ed. UFMG; Río de Janeiro, IUPERJ.

Lopes, Eliane M.T.

- 2002 «Júlio Afranio Peixoto», en Favero, Maria de L. y Britto, Jader (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil*, Río de Janeiro, EdUFRJ.

Lopes, Eliane M.T.; Mota, Joaquim A.C. y Coser, Silvana

- 1994 «Júlio Afranio Peixoto: ensaio biográfico», en Herschmann, Micael M. y Pereira, Carlos Alberto M. (orgs.), *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*, Río de Janeiro, Rocco.

Mignolo, Walter

- 2007 *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción de colonial*, Barcelona, Gedisa.

Monroe, Paul

- 1976 *História da Educação*, 11ª ed., San Pablo, Companhia Editora Nacional.

Peixoto, Afranio

- 1933 *Noções de História da Educação*, San Pablo, Companhia Editora Nacional.
- 1936a *Noções de História da Educação*, 2ª ed., San Pablo, Companhia Editora Nacional.
- 1936b *A educação da mulher*, San Pablo, Companhia Editora Nacional.
- 1942 *Noções de História da Educação*, 3ª ed., San Pablo, Companhia Editora Nacional.
- 1943 *Pequena história das Américas (1940)*, 2ª ed., San Pablo, Companhia Editora Nacional.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter y Quental, Pedro de Araújo

- 2012 «Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina», *Polis*, disponible en <http://polis.revues.org/3749>; DOI: 10.4000/polis.3749 (consultado el 28-11-2012).

Ribeiro, Leonidio

1950 *Afranio Peixoto*, Rio de Janeiro, Edições Conde.

Roballo, Roberlayne de Oliveira Borges

2012 «A produção de manuais de História da Educação a partir de 1930 no Brasil: problematizando os elementos que estruturam e organizam os objetos para subsidiar os cursos de formação de professores», IX ANPED-Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Universidade Caxias do Sul.

Rocha, Heloisa H.

2002 «Recordação para professoras: a história da educação brasileira narrada por Afranio Peixoto», en Gondra, José G. (org.), *Dos arquivos à escrita da história – a educação brasileira entre o Império e a República*, Bragança Paulista, EDUSF.

Seemann, Jörn

2003 «Mercator e os geógrafos: em busca de uma “projeção” do mundo», *Revista de Geografia da UFC*, año 2, nº 3.

Silva, Christian Nunes da y Carvalho, João dos Santos

2011 «A representação espacial e a linguagem cartográfica», *Revista GEOMAE*, Campo Mourão (PR), vol. 2, nº 2.

Tocqueville, Alexis

1998 *A democracia na América*, 4ª ed., Belo Horizonte, Itatiaia; San Pablo, EDUSP.

Todorov, Tzvetan

1993 *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

2003 *A conquista da América: a questão do outro*, San Pablo, Martins Fontes.

Toledo, Maria Rita de Almeida

2011 «Internacionalização de cânones de leitura: as atualidades pedagógicas na biblioteca Museu do Ensino Primário e o ensino de História da Educação», en Carvalho, Marta Maria Chagas de y Gatti, Jr., Décio (orgs.), *O Ensino de História da Educação*, Vitória, EDUFES.

Vainfas, Ronaldo

1991 «Colonialismo e Idolatrias: cultura e resistência indígena no Mundo Colonial Ibérico», *Revista Brasileira de História*, San Pablo, vol. 11, nº 21, febrero.

Vainfas, Ronaldo (org.)

1992 *América em tempo de conquista*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Vieira, Carlos Eduardo

2011 «A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história», en Gondra, J. y Silva, J. (orgs.), *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*, Rio de Janeiro, EdUERJ.

La (ausente) historia de la educación en el Uruguay

ANTONIO ROMANO

La tradición pedagógica nacional, una de las más valiosas del continente, no ha sido todavía reconstruida y ordenada como se debe.

ARTURO ARDAO (1971)

Son varios los países de nuestro continente que carecen todavía de una historia de la educación. Pocos hay que dispongan de textos que superen un catálogo de nombres, fechas y adjetivos laudatorios.

GREGORIO WEINBERG (1996)

CONTRASTA EN EL URUGUAY LA TEMPRANA constitución del campo de la educación y la riqueza de sus experiencias, con el escaso grado de desarrollo de la *historia de la educación* como disciplina. Un indicador contundente en este sentido es comparar el porcentaje de investigaciones que podrían ser ubicadas bajo el rótulo de *historia de la educación*, que se puede extraer de un trabajo de relevamiento y clasificación realizado por la investigadora Verónica Sanz (2008). Sobre un total de 523 trabajos publicados sobre educación entre 1997 y 2007, apenas ocho pueden ser catalogados como de historiografía educativa. Si lo traducimos en porcentaje tenemos que poco más del 1,5% de los materiales producidos son de *historia de la educación*, pero investigaciones tenemos apenas el 1%.

¿Por qué es tan escaso el grado de desarrollo de la producción de la historia de la educación en nuestro país? ¿Es que se considera que la historia de la educación no puede proporcionar insumos valiosos para aportar a la construcción de un proyecto educativo nacional? ¿Esta situación tendrá relación con el grado de legitimidad que tiene la historia dentro de las ciencias sociales y en particular con el ascenso de la sociología como disciplina hegemónica? ¿Quiénes son los investigadores que se consideran idóneos para el desarrollo de la disciplina, los historiadores o los pedagogos? ¿Tiene que ver este escaso nivel de desarrollo con el devenir de estas disciplinas o con otras razones vinculadas al campo de la educación?

Son preguntas que nos permiten organizar la búsqueda para encontrar algunas respuestas tentativas. No obstante, a los efectos de lograr una mayor claridad expo-

sitiva, proponemos agrupar las preguntas estableciendo tres niveles diferentes de interrogación. Podemos definir un primer nivel político-epistemológico derivado de la forma en que se procesó el debate entre las diferentes disciplinas académicas que tuvieron como objeto la historia de la educación; un segundo nivel de interrogación está relacionado con la configuración específica de las materias Historia de la pedagogía e Historia de la educación dentro del campo de la formación docente y su hegemonía como forma de entender esta disciplina, y un tercer nivel político-pedagógico relacionado con el lugar de la educación en la sociedad uruguaya.

Para explorar estas dimensiones vamos a realizar un recorrido por algunos textos de pedagogos que pretendieron construir una mirada latinoamericana, tratando de confrontar sus planteos acerca del desarrollo del campo de la educación en Latinoamérica con algunas formas particulares en que estos desarrollos tuvieron lugar en nuestro país. Para realizar este trabajo analizaremos textos de historia escolar, textos de historia de la educación, programas de Pedagogía y de Historia de la pedagogía e historia de fines del siglo XIX y principios del XX, período en el cual se fueron definiendo algunas de las características de larga duración que estructuran la gramática del campo de la (historia de la) educación en el Uruguay.

¿PEDAGOGOS O HISTORIADORES?

La Historia que se enseña en el Novecientos y después es la historia que debe conocer el hombre y el ciudadano, cuya libertad debe expresarse en la soberanía de la nación, a través de la estructura constitucional [...] del Estado «moderno», con el que debe sentirse comprometido. La otra Historia, la Historia que recuerda, que busca no caer en el error y que polemiza, es la de los historiadores.

ARIADNA ISLAS (1995)

Mencionamos como un posible factor que explica el escaso desarrollo de la historia de la educación como campo de investigación en el Uruguay la influencia de factores relacionados con la forma en que se zanjó la disputa entre las disciplinas que tomaron como objeto la historia de la educación.

Esta discusión comienza a ser planteada en un encuentro de historiadores de la educación que se desarrolló en la Argentina a mediados de la década de 1990 y que se editó bajo el título *Historia de la educación en debate*. Para situar este problema, Héctor Rubén Cucuzza, en el prólogo que oficia como presentación de las ponencias realizadas en el encuentro, plantea las siguientes preguntas:

Quando escribimos que la historia de la educación era la Cenicienta de la historiografía algunos interrogantes nos rondaban. ¿Historiadores o pedagogos? ¿Quiénes son los agentes legitimados por la academia para escribir la historia de la educación? ¿En qué medida el surgimiento del campo, determinado por la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX, en función de profesionalizar a los enseñantes

de los distintos niveles, condujo a definir el objeto como el estudio de la institución escolar? (1996: 9).

Lo que las preguntas permiten entrever es, por un lado, un conflicto disciplinario entre historiadores y pedagogos: Cucuzza plantea que estos agentes se disputaron la legitimidad académica sobre la producción acerca de la historia de la educación, y que la forma en que este conflicto se zanjó dificultó la consolidación de una tradición científica de largo aliento.

En el caso uruguayo esta situación tiene algunas notas particulares. Esta disputa entre historiadores y pedagogos resultó relativa, en la medida que la educación no se consideró un objeto de investigación relevante para los historiadores, salvo el caso particular de la historia de la Universidad.¹

La historia de la Universidad de Montevideo, una excepción de la historiografía educativa. Analizar las razones de por qué existió este interés particular en la Universidad permitirá comprender cuán alejadas están estas de la preocupación por la historia de la educación y se acercan a la historia de las ideas² o de una historia cultural.³ Comparando la situación de la Universidad de Montevideo o de la República con lo que ocurrió con la Universidad de Buenos Aires, Halperin Donghi se pregunta por qué esta última no tuvo historiadores que escribieran su historia como en el caso uruguayo: descarta que esto fuera a causa del «desinterés» o de «la negligencia de nuestros estudiosos», sino que esta situación se deriva del hecho de que «durante muchos años tuvo la Universidad un papel marginal en la vida cultural argentina, y sería inútil pretender colocarla en el centro de sus complejas evoluciones» (Halperin Donghi, 1962: 9). A diferencia del caso argentino,⁴ desde fines del siglo XIX, incluyendo parte importante del XX, en el Uruguay, el espacio público en el cual los intelectuales confrontaron sus ideas tuvo como escenario privilegiado a la Universidad de Montevideo. En este sentido plantean París de Oddone y Oddone:

Hay en su historia contenidos que no se agotan en la consideración de su vida institucional y cultural. La Universidad de la República no creció de espaldas al país ni fue el refugio de minorías divorciadas de la realidad. La

1. Un caso excepcional es el de Orestes Araújo, pero como veremos, su posición como historiador de la educación estuvo subordinada a su condición de profesor de historia de la Escuela Normal.

2. El texto más representativo de esta perspectiva es el de Arturo Ardao, *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*, publicado por primera vez en 1950.

3. Esto aparece explícitamente mencionado en la Advertencia de *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal (1849-1885)*, donde los autores plantean que «no hemos pretendido esbozar la historia de la Universidad de la República, ni tampoco la historia de las ideas subyacentes a sus cátedras. Tan solo –siguiendo una entre muchas direcciones posibles– se ha perseguido el desarrollo de la idea liberal históricamente engarzada en la conciencia universitaria del siglo XIX» (PARÍS DE ODDONE, 2009 [1ª ed. 1956]: 10).

4. La diferencia con el caso uruguayo es planteada por el propio autor. Dice: «para la Universidad de Buenos Aires no contamos, por ejemplo, con nada parecido al excelente estudio que la señora Blanca París de Oddone ha dedicado a una etapa decisiva de la historia de la Universidad de Montevideo, no contamos ni siquiera con investigaciones –como para limitarnos al ejemplo uruguayo, las de Arturo Ardao– que al rehacer la historia de las ideas en un determinado período tomen sistemáticamente en cuenta las difundidas en el ámbito universitario» (HALPERIN DONGHI, 1962: 9).

comprensión del Uruguay moderno no podrá por lo tanto desconocer su decisiva gravitación en distintos sectores de la vida nacional, explicitada en la formación de cuadros técnicos y dirigentes, en la irradiación de ideologías que se prolongaron fuera del ámbito universitario en el plano político, económico, religioso, educacional y cívico, tipificando, en el balance de un siglo, el alcance de un auténtico servicio público (2010: 5-6).⁵

En este marco tampoco resulta casual que uno de los intelectuales más importantes del siglo pasado, el doctor Carlos Vaz Ferreira, desarrollara gran parte de su actividad pública en y desde la Universidad de Montevideo, ya sea en su calidad de Rector, lo cual ocurrió en varias oportunidades,⁶ ya sea como «Maestro de conferencias», actividad que desarrolló en forma casi continua desde 1913 hasta 1958, cuando acaece su muerte. Salvo el caso excepcional de José Pedro Varela, que no era universitario, el ámbito natural en el que fueron recibidas las nuevas corrientes de pensamiento en el Uruguay fue la Universidad, y desde allí se difundió al resto de la sociedad. Vaz Ferreira planteaba que en países con escaso grado de desarrollo cultural las instituciones educativas, y en particular la enseñanza superior, se convierten en espacios privilegiados para la producción y la difusión de la cultura, a diferencia de los países con más historia y tradición cultural, donde esta se transmite a través de múltiples canales.⁷

Esto explicaría que algunos historiadores como Blanca París y Juan Oddone tomaran la Universidad como objeto de estudio; o bien como en el caso de Arturo Ardao, cuya historia de las ideas estaba estrechamente ligada a la historia de las instituciones de enseñanza universitaria. No obstante, para la mayoría de los historiadores que abordaron la reconstrucción de algún periodo histórico, la educación, cuando está presente, difícilmente ocupe algo más que el último capítulo de la investigación.⁸

La historia de la educación en la formación normalista

Pero, tal como lo plantea Cucuzza, no fue solo la despreocupación de los historiadores un obstáculo para definir un objeto de investigación académica; también lo fue el lugar que dicha disciplina fue encontrando para desarrollarse. La conexión estrecha entre expansión del sistema educativo y la necesidad de formación de pro-

5. La primera edición de este libro es de 1963, un año posterior a la edición del de Halperin Donghi.

6. Los periodos como Rector de la Universidad son 1928-1931 y 1935-1941.

7. Vaz Ferreira utiliza como metáfora explicativa las diferentes formas de respiración en los seres vivos: «tiempo hace que yo explicaba ese papel múltiple de las universidades en los países incipientes. Como en los organismos en los que faltara la respiración cutánea, los órganos respiratorios especializados tienen que hacerlo todo, era mi comparación, son órganos de cultura general que en este país no es ambiente» (VAZ FERREIRA, 1963: 184).

8. Para tomar un ejemplo: la *Historia uruguaya* editada por la editorial Banda Oriental, la cual se ha reeditado en varias oportunidades. De los ocho tomos que tiene la colección, solamente se hace referencia a la educación en tres tomos: en el 5º, «El Uruguay de la modernización, 1876-1904», en el 7º, «Crisis política y recuperación económica, 1930-1958» y el tomo 8º «El fin del Uruguay liberal, 1958-1973». La educación es siempre el último capítulo de cada periodo, incluso en algunas oportunidades aparece como un componente de «Sociedad y cultura».

fesionales de la enseñanza terminó por circunscribir el objeto de la historia de la educación a la historia de los sistemas escolares. En este marco, la Historia de la educación fue pensada más como una materia de los planes de estudio que debía contribuir a la función de profesionalizar a los docentes, que como una disciplina científica específica con un objeto propio.

Esto puede comprobarse cuando se toma el programa de formación de maestras de 1910, el primer plan de formación docente del que se tenga registro.⁹ En el currículo del magisterio, el único abordaje de la historia de la educación aparece en el programa de «Historia de la Pedagogía». Esta materia se encontraba en el último año del plan de formación, luego de cuatro cursos de «Pedagogía». En el contexto curricular de la formación normalista, esta materia, la historia de la educación, estaba subsumida en la historia de la pedagogía, y la historia de la educación en el Uruguay apenas aparecía hacia el final luego de un extenso programa,¹⁰ como un «breve» antecedente del acontecimiento fundacional de la educación uruguaya: la «Reforma de la enseñanza» impulsada por Varela.

Este programa de «Historia de la Pedagogía» expresa una concepción *evolutiva* de la historia que supone la existencia de una direccionalidad en el proceso histórico-educativo: por un lado, la que va *de la educación a la enseñanza y de la enseñanza a la pedagogía* (o de la práctica a la teoría) y, por otro lado, la que va de la religión a la ciencia. De ahí que se pretenda mostrar a Spencer como la culminación del pensamiento pedagógico occidental y a Varela como una versión del mismo en nuestro país.

Compartimos la perspectiva de Cucuzza, quien señala que «la historia de la educación surgía recortada, así, no como un desplazamiento del interés de los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos”» (1996: 126). Y agregamos: los pedagogos en tanto difusores de un nuevo «credo» que buscaban transmitir a las nuevas generaciones de maestros una nueva concepción del mundo «científica».¹¹ En otras palabras, los pedagogos se consideraban a sí mismos portadores de una manera científica de concebir la realidad, que se tradujo también en una forma particular de entender la historia, y en particular la historia de la educación, que hegemonizó el campo durante décadas.

9. No obstante, debemos consignar que el Instituto Normal de Señoritas fue fundado en 1882.

10. El programa de *Historia de la Pedagogía* tiene 15 unidades que van desde: «La educación entre los indios, los israelitas y los chinos», pasando por «La educación entre los griegos», «La educación entre los romanos», «Los primeros cristianos en la Edad Media», «El Renacimiento y la teoría de la educación en el siglo XVI», «Orígenes protestantes de la enseñanza primaria», «Las congregaciones enseñantes: jesuitas y jansevistas», «Fenelon: su método de educación», «Filósofos del siglo XVII», «Mujeres educacionistas del siglo XVII», «Pedagogía del siglo XVIII», «Kant», «Pestalozzi», «Las mujeres pedagogas», «Los orígenes de la enseñanza mutua», hasta llegar a «Herbert Spencer y sus obras de educación» (D.G.I.P., 1910: 82-84).

11. Esta concepción aparece explícitamente mencionada en el texto de lectura escolar *Vida* de Figueiras. En el capítulo 133 de dicho libro explicita cuál es «Mi Credo»: «desde que adopté el pragmatismo, de W. James, el relativismo, de H. Spencer y G. Simmel, y el voluntarismo, de A. Schopenhauer (sin su pesimismo), me considero muy dichoso. [...] Nos hemos detenido en este punto, porque es de capital importancia y porque nos parece muy útil que se aprovechen las oportunidades para sembrar en la mente juvenil aquellas concepciones sanas y fundamentales (ideas normativas, o ideas-fuerza) que caracterizan a la cultura moderna» (FIGUEIRAS, 1939: 335-336).

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MITOLOGÍA PEDAGÓGICA

Los mitos fundacionales de la «uruguayidad» que conjugan «igualdad» y «medianía» en el eterno retorno de un pasado que se realiza en el presente solo pueden actualizarse por la vía de rituales «intemporales», capaces de acotar el tiempo a una memoria colectiva por todos compartida.

PERELLI Y RIAL (1986)

La instrumentalización de la enseñanza de la historia de la educación con el objetivo de formar docentes tuvo al menos dos consecuencias: terminó de circunscribir el campo de la educación al de la institución escolar y se consideró a esta disciplina casi como una prerrogativa de las instituciones de formación de docentes. En el caso uruguayo la gran mayoría de los docentes de historia de la educación tuvo y tiene su lugar de inserción profesional vinculada a la enseñanza en los institutos normales. Esto contrasta con el hecho de que la escasa investigación existente fue desarrollada casi exclusivamente por investigadores de la Universidad de la República, resaltando en este sentido la producción de Jorge Bralich;¹² una excepción reciente a esta regla es el trabajo de Luis Delio.¹³ Si sumamos a esto la dificultad de convergencia de intereses académicos que han enfrentado durante décadas a ambas instituciones, en el marco de una comunidad científica relativamente pequeña como es la uruguaya, vemos que estos factores pudieron acentuar aun más los obstáculos para su desarrollo.

Esto le imprimió ciertas características a la historia de la educación que nos va a permitir analizar el segundo aspecto vinculado con la forma de constitución del campo de la historia de la educación en el Uruguay. Un rasgo particular de la conformación del campo ha sido la separación de la investigación de la práctica de la enseñanza en ámbitos institucionales diferentes, y el escaso contacto de los docentes con los investigadores. Esto condujo a que el relato desde el cual se pensó la formación docente no contara como contrapeso el momento de la crítica¹⁴ y terminara recostándose en forma unilateral sobre una suerte de mitología contemporánea, la cual oficiaba como donadora de sentido del hacer docente. En este

12. Para mencionar algunas obras de la vasta producción de Bralich: *Breve historia de la educación en el Uruguay* (1987), *El gran desafío: universidad y sociedad* (1988), *José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional* (1989), *Los textos escolares como instrumento ideológico* (1990), *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay* (1991), *Historia de la Universidad* (1993), *Una historia de la educación en el Uruguay. Del padre Astete a las computadoras* (1996), entre otros.

13. También debemos mencionar la doble adscripción institucional del autor: institutos de formación docente y Cátedra de Historia de las Ideas de la Facultad de Derecho. El texto de Delio publicado en 2010 marca un cambio historiográfico importante en la forma de producción en la historia de la educación. También se puede sumar en este proceso un conjunto de trabajos de Rodríguez Giménez y de Dogliotti, que bajo la forma de artículos o tesis de maestría abordan enfoques inspirados en perspectivas teóricas foucaultianas.

14. Compartimos la perspectiva de Kolakowski, quien señala como programa de investigación «descubrir la presencia del mito en los ámbitos no míticos de la experiencia y del pensamiento». Por esta razón no considera útil «la confrontación de dos bloques heterogéneos, ciencia-religión; y no solo porque los fenómenos religiosos funcionan como instrumento en diferentes esferas de la existencia colectiva, sino también porque las legitimaciones genuinas del esfuerzo científico se sirven del trabajo de la conciencia mítica» (KOLAKOWSKI, 1990: 14).

marco, las narraciones hicieron alusión a una escena fundacional que se ubicaba en el principio de los tiempos, donde los «héroes» fundadores fungieron como modelos arquetípicos.¹⁵

Puiggrós, quien describe cómo se concibió el desarrollo del «campo problemático de la educación» en América Latina, plantea a esta como una «característica sobresaliente de la historiografía pedagógica clásica latinoamericana», la cual podría definirse como «un esfuerzo por mantener el discurso en la *más pura positividad*» (1996: 94). Por esta razón

[l]a historiografía pedagógica no debía sino registrar tal imagen, dar cuenta de la noble tarea realizada por los educadores en pos del orden, de la legalización, de la institucionalización, de la formación del ciudadano. Sin espacio para lo que no fue, ni para lo que podría haber sido, ni para lo improbable (1996: 94).

La tarea de la disciplina podría sintetizarse como la búsqueda autoafirmativa de «historias individuales» o relatos sobre los desarrollos institucionales que pudieran reforzar el sentido de la «misión» que deberían cumplir los educadores.¹⁶ Esta forma de concebir al objeto de la disciplina produce una suerte de clausura sobre el propio campo, puesto que las dudas o los conflictos no pueden tener lugar, salvo cuando sirven para reafirmar el valor de lo que —por desconocimiento, mala voluntad u otra clase de intereses mezquinos— de todas formas termina por triunfar. Se trata de la afirmación de la positividad de un discurso que no admite otra posibilidad que la adhesión de quien lo escucha. Basta echar una mirada a la cantidad de trabajos de historia de la educación que tienen como protagonista central de la gesta épica de la educación a Varela,¹⁷ y como esta ha contribuido a la construcción de un «mito del Reformador» para comprobar lo que decimos. Lo que por esta vía ocurrió fue que las exigencias planteadas a la disciplina terminaron convirtiendo la producción en textos para el uso de los cursos, que progresivamente sacrificaron el espíritu de la investigación a la voluntad propedéutica que estimulara el espíritu de las nuevas generaciones de educadores.

15. Tomamos como referencia para esta comparación la definición de mito que ofrece Mircea Eliade: «el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los "comienzos". Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea esta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución» (ELIADE, 1991).

16. En el mismo sentido, Cucuzza plantea que «las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares» (1996: 126).

17. Solo para mencionar algunos: *José Pedro Varela* de Manuel Herrero y Espinosa (1885); *Noticia de José Pedro Varela y su participación en la reforma escolar del Uruguay* de Francisco Berra (1888); *José Pedro Varela, autor de la reforma escolar del Uruguay* de Orestes Araújo; *Vida admirable de José P. Varela* de Alberto Lasplacés (1928); *El impulso educacional de José Pedro Varela* de Diógenes de Giorgi (1942); *José Pedro Varela* de Telmo Manacorda (1945); *Varela. El reformador* de Josefina Lerena Acevedo de Blixen (1948), entre otros.

LOS MITOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Podemos establecer que los textos que comienzan a circular desde el decreto-ley de Educación Común en 1877 (momento mítico de la fundación de la escuela pública) hasta aproximadamente la década de 1930 de nuestro siglo, configura uno de los principales mitos sobre las representaciones de la nación laica.

NICOLÁS GUIGOU (2003)

La concepción de la historia de la educación que se enseñaba en los institutos normales también tuvo su correlato en las lecciones de los textos para la enseñanza de la lectura en primaria. No obstante, esta es una preocupación bastante reciente de los investigadores. No es sino a partir de comienzos de la década de 1990, con el trabajo pionero de Jorge Bralich *Los textos escolares como instrumento ideológico* (1990), que los textos y manuales escolares comienzan a ser objeto de análisis. Para el caso argentino, Braslavsky plantea por la misma época que

[p]arecería que, a juzgar por los libros de texto, en las escuelas primarias no hubiese primado la voluntad ni la práctica de enseñar el saber elaborado por la historiografía de fines del siglo XIX ni de comienzos del siglo XX. Sus autores parecen más bien haber contribuido a crear ciertos saberes escolares que podían asimilarse a mitos (1996: 55).

Un ejemplo paradigmático para el caso uruguayo es el que representa el texto de primaria de Orestes Araújo *Perfiles biográficos trazados para la niñez*, quien justifica la pertinencia pedagógica de la obra publicada del siguiente modo:

Siendo la Historia excelente escuela de patriotismo, todo cuanto contribuya a fomentar su estudio debe merecer una buena acogida de parte de los que se dedican a inculcar a la infancia esas grandes ideas que desarrollan sus facultades y forman su voluntad. El medio por nosotros elegido es el de las biografías (1917: 10).

En el momento fundacional de la educación escolar sistemática y de la consolidación del Estado nacional, la escuela a través de la historia tiene una misión fundamental como «escuela de patriotismo». Para esto el autor acomete la tarea de dibujar perfiles biográficos que pudieran fungir como modelos para imitar por los niños.

Esta voluntad de «inculcar a la infancia grandes ideas» mediante la enseñanza de la historia también aparece explicitada en los objetivos de los programas escolares. En el programa de 3^{er} año de Historia de 1897, momento correlativo con la edición de *Perfiles...*, se comienza señalando la importancia de incorporar los estudios de historia pero ajustados al perfil de edad de los niños. Para esto propone continuar la enseñanza de la historia como en el año anterior, «ampliando prudentemente la enseñanza cada vez que los tópicos indicados permitan esbozar rasgos biográficos de hombres notables; principalmente Artigas, Pérez Castella-

nos, Larrañaga, José Pedro Varela, etc.» (Dirección General de Instrucción Pública, 1907: 25).

Una discusión pedagógica fundante

La enseñanza temprana de la historia, entonces, se apoya en el esbozo de los «rasgos biográficos de hombres notables», que permitirá ampliar progresivamente su desarrollo. También aparece como uno de los personajes a emular la figura de Varela. No obstante, lo que resulta interesante es que en ese momento histórico se plantea un debate que no estaba zanjado. Y curiosamente este debate tuvo lugar y quedó registrado en las páginas que comprenden el «Prólogo», la «Advertencia» y el «Juicio Crítico» de la primera edición del libro de los *Perfiles biográficos*.

La discusión planteada es relativa al sentido de los textos escolares y al grado en que estos deben tomar como su centro la transmisión de la verdad histórica o despertar el espíritu patriótico. Abre la discusión José H. Figueiras, quien en el Prólogo del libro plantea:

Una de las tareas más difíciles que pueden imponerse hoy día al pedagogo, es, ciertamente, la de escribir libros para la juventud. [...] Ante todo es necesario proceder a una juiciosa elección de los hechos, de manera que respondan a las exigencias individuales del momento, y que preparen las generalizaciones futuras que se juzguen indispensables para la vida moderna; después es menester que esos hechos se presenten de la forma más *educativa* que fuere posible, y, finalmente, hay que cuidar de que su acción se unifique con las acciones producidas por los demás objetivos de estudio, de suerte que se presenten mutuo apoyo y concurso en la obra del perfeccionamiento humano. Y todo esto debe lograrse sin desnaturalizar en lo más mínimo la verdad: condición fundamental de toda enseñanza (Figueiras en Araújo, 1917: 5).

En la cita aparece planteada la tensión entre el sentido pedagógico del material y la necesidad de atenerse a la verdad, criterio que no se debería «desnaturalizar». Figueiras dejaba entrever que lo primero que se debía atender era la «juiciosa elección de los hechos», la cual tenía como objetivo responder a las necesidades de formación de los jóvenes, que el material se presentara en «forma educativa» y que se articulara con los otros conocimientos de modo de producir un efecto de conjunto. La preocupación por la verdad estaba planteada hacia el final como un límite con el cual se encuentra el pedagogo; si bien es una condición fundamental según Figueiras, esta preocupación emerge como aquello que no podría pasarse por alto para conseguir los fines deseados. Figueiras en ningún momento planteaba que el resultado pedagógico sería consecuencia de ceñirse a la verdad histórica.

El autor de la obra, Araújo, también compartía esta posición, puesto que en la «Advertencia» señalaba como objetivo del libro «contribuir a la cultura general de las huestes infantiles, desarrollar el gusto hacia el estudio de la Historia pa-

tria, y moralizar instruyendo» (Araújo, 1917: 9). Los términos de la expresión revelaban también sus intenciones: se trataba de contribuir a la cultura de los niños, pero moralizando. La historia, y dentro de esta los perfiles biográficos, cumplían esta tarea en forma privilegiada puesto que posibilitaban «inculcar a la infancia las grandes ideas que desarrollan sus facultades y forman su voluntad» (Araújo, 1917: 10).

La discordancia entre estos dos puntos de vista proviene del «Juicio Crítico», escrito por José A. Fontela. Refiriéndose a la evaluación que se podría realizar del libro plantea lo siguiente:

Para juzgarlo [...] es necesario adoptar el criterio del autor, para quien su libro es instrumento de cultura moral y de instrucción histórica de la infancia: de cultura moral, en cuanto presenta modelos que se distinguen del común de la gente por sus grandes virtudes puestas al servicio de la patria y de la humanidad; de instrucción histórica, en cuanto las virtudes y hechos de estos ciudadanos ilustres han contribuido eficazmente al establecimiento de la nacionalidad (Fontela en Araújo, 1917: 14-15).

Y más adelante agrega:

Para muchos, el libro de historia para las escuelas debe ser así: debe presentar al niño los grandes modelos por su lado bueno, los hechos por su lado glorioso. Suponen que, para conocer los defectos y los vicios que puedan empañar el brillo de los hechos históricos y de sus autores, tiene siempre tiempo el niño (ibíd.: 15).

Finalmente concluye que, evaluado desde este punto de vista, el libro de Araújo «es digno de elogio». Reconoce que el libro *Perfiles biográficos* «abre una nueva vía de los escritores didácticos, y la abre empezando bien». Pero tampoco deja de manifestar su desacuerdo con Araújo: «los que lo sigan responderán tal vez a *otro criterio pedagógico*: al de la verdad histórica completa» (Fontela en Araújo, 1917: 16-17).

La verdad histórica para Fontela es un criterio de formación pedagógica. No se trata de que un texto no deba falsear la historia para cumplir su función de desarrollar la cultura moral, sino que, por el contrario, para que pueda cumplir con su cometido debe incorporar la verdad histórica, aun cuando lo que allí se muestre no resulte en apariencia edificante.

La posición de Fontela resultó derrotada, pero la honestidad intelectual de los pedagogos de este período –que llevó a que un autor aceptara incorporar un juicio crítico al comienzo de su propio texto– permite reconocer que esta era una discusión que estaba abierta y que los actores aún no terminaban de tomar una posición definitiva.

LA HISTORIA DE LA ESCUELA URUGUAYA

Lo notable es que Araújo se refiera a Varela con el mismo tono de panegírico tanto en sus *Perfiles biográficos trazados para la niñez*¹⁸ como en su monumental *Historia de la escuela uruguaya* destinada a formar docentes.¹⁹ En este último ubica como acontecimiento fundante la Reforma educativa de 1877 y a Varela como figura central de esta gesta. Una cita nos aproxima a la forma en que se reconstruye la influencia de Varela²⁰ en uno de los textos fundamentales de la historia de la educación uruguaya:

Todos los maestros descubrían en Varela al hombre extraordinario capaz de sacrificarse por la idea que había concebido; al espíritu superior que aspiraba a la regeneración de la Patria por medio de la escuela; al funcionario severo, pero leal, justo y honrado, en la acepción lata de la palabra; al ciudadano que pospone sus ideales políticos en aras de la difusión de la enseñanza; al apóstol resuelto a morir envuelto en los pliegues de la bandera que había enarbolado con tanto entusiasmo como fe en el porvenir, como desgraciadamente así sucedió (Araújo, 1911: 461).

Podemos ver que la idealización de su persona no resulta solamente del estilo elegido en cada obra, sino que la semblanza en cualquiera de los dos textos apunta en la misma dirección. Esto se confirma en la cita con la cual termina el capítulo referido a Varela en los *Perfiles biográficos*, que resulta el mismo texto con el que comienza el capítulo referido a Varela en su *Historia de la escuela uruguaya*, titulado «Muerte y apoteosis de Varela»:

José Pedro Varela contrajo en el ejercicio de su ministerio una terrible enfermedad que lo tuvo postrado varios meses, hasta que concluyó su vida el día 24 de octubre de 1879, muriendo a la temprana edad de 34 años, cuando era uno de los ciudadanos más útiles para el país, uno de los caracteres más honrados de su generación y una de las esperanzas más sólidas para el porvenir.

Al caer la tarde, rodeado de su esposa, de sus hermanos y de dos o tres amigos más íntimos, se sentó en la cama, estrechó la mano de la compañera que debía abandonar, clavó la mirada en el porvenir y cayó luego sobre la almohada para dormir el sueño de la muerte, que, para él, era tam-

18. Varela aparece reconocido en los *Perfiles...* del siguiente modo: «A José Pedro Varela, el amigo cariñoso de todos los niños, debe la República del Uruguay todos sus triunfos escolares» (ARAÚJO, 1917: 242).

19. La misma comparación realiza Ariadna Islas en *Leyendo a Don Orestes. Aproximación a la Teoría de la Historia en la obra de Orestes Araújo*. Según la autora, la relación entre los textos se deriva de una común idea: «La concepción de que la educación patriótica (o a secas, pero en esta dirección) era uno de los "remedios", si no la panacea, al problema social». Según esta perspectiva, «la escuela es el "teatro" donde se expone, dramatiza e internaliza, como un sentimiento, la nacionalidad» (ISLAS, 1995: 154).

20. José Pedro Varela (1845-1879), considerado como discípulo de Sarmiento, desarrolló una acción muy destacada en el campo de la política, pero sobre todo de la educación, participando en la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación del Pueblo primero, y luego desde el cargo de Director de Instrucción Pública, lleva adelante la tarea de reformar la educación primaria dándole a esta la estructura de sistema por primera vez en la historia.

bién de la inmortalidad (Manuel Herrero y Espinosa [1885] en Araújo, 1917: 242; y Araújo, 1911: 462).

Los libros de texto escolares, de historia nacional para los alumnos de primaria o de historia de la educación para los maestros, parecen haber tomado otro camino que el de la verdad histórica. En este punto el programa de los pedagogos coincidía con los pocos historiadores preocupados por la educación (Araújo también era uno de estos últimos): se trataba de inmortalizar la figura del apóstol de la causa de la educación.

Y en este sentido, la posición que asume Orestes Araújo resulta clave puesto que en su persona se conjugan el historiador, el profesor de historia de las escuelas normales y el pedagogo.²¹

CRÍTICA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La personalidad de Varela siguió apareciendo en los textos escolares durante [...] décadas [...], sin cambios sustanciales en los contenidos que se comunicaban a los niños. [...] Resulta sorprendente la reiteración de la misma estructura literaria: el retrato presidiendo el aula, los sentimientos que se deducen del mismo, la descripción de la obra de Varela, su martirio, el amor a los niños y la veneración nacional. Parecería que se estuviese frente a un texto sagrado, que admite a lo sumo variaciones de matiz en su texto.

JORGE BRALICH (1989)

Este tipo de relatos positivos plantean una dificultad muy importante: la falta de espacio para lo que podría *haber sido*; por el tipo de narración que se construye –en el cual lo que existe no podría *haber sido* de otra manera–, se tiende a negar el conflicto y las luchas sociales que también atraviesan a la educación; es como si la educación pretendiera constituirse en un relato puro, aséptico y quisiera por todos los medios expulsar todo aquello que la contamina. Justamente, Araújo compara la acción de Varela con «un recio vendaval que hubiese limpiado del campo de la educación de todas las impurezas que lo afeaban» (1917: 242); y la primera impureza: la política. En el mismo sentido Puiggrós plantea:

21. La preocupación de Araújo por destacar la figura de Varela no solo aparece en los textos mencionados. En *Lecturas manuscritas* de Serafín Ledesma (1898) se incluye un texto de Araújo que se titula «El rey de la escuela». El texto relata la historia de la visita de un inspector a un modesto maestro de una alejada escuela rural. El maestro al recibirlo en su clase, como señal de cortesía, se quita la gorra y ofrece su asiento al visitante. Frente a esta actitud el Inspector le responde: «No señor. Cúbrase y tome asiento, pues es necesario que estos jovencitos comprendan que en la clase el Maestro es el Rey. Y sobre el Rey no hay nadie». Y para rematar agrega: «Aquel personaje que visitaba la humilde escuela [...] con el respeto y la unción del sacerdote que visita un templo sagrado; aquel hombre que así enaltecía en la modesta personalidad de un pobre Maestro rural a todo el profesorado uruguayo; aquel ciudadano superior en ideas, sentimientos y procedimientos a muchas gentes de su tiempo; que quiso hacer del magisterio un apostolado y del Maestro un elemento de regeneración social, era José Pedro Varela, el celoso defensor de la causa de la educación del pueblo» (ARAÚJO, 1898: 45-46).

El discurso heroico y completo cierra toda posibilidad de investigación de la historia de la educación latinoamericana. Desliga la educación de la historia social, y al tornar incomprensibles los procesos de constitución de lo educacional, confunde el discurso pedagógico con el político (Puiggrós, 1996: 114).

No obstante, esto no significa que el discurso pedagógico resulte uniforme ni presente fracturas. Un terreno de disputa fundamental en el campo de la historia de la educación en el Uruguay se plantea en torno a la interpretación de la figura de Varela. Incluso, podríamos plantear como futuro programa de investigación la escritura de una historia de las diferentes versiones que se han realizado de la biografía de Varela, tanto en los textos de historia de la educación como en los textos escolares.

Desde esta perspectiva, consideramos que una de las obras más importantes de la historia de la educación después de la dictadura es *José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional* de Jorge Bralich. Este historiador reconoce que el sentido de su trabajo no se debe a su originalidad en el acceso a nuevas fuentes; según el autor, «los descubrimientos más interesantes surgieron no de los materiales poco conocidos, sino de una lectura “distinta” de textos que circulaban frecuentemente entre los estudiosos de la obra vareliana» (1989: 8).

Se trataba entonces de desmontar el mito²² para comenzar a comprender su significación desde el punto de vista histórico, viendo a la educación y al sistema educativo como parte de los proyectos en disputa en los procesos de consolidación de la naciente sociedad burguesa.

¿EDUCACIÓN O POLÍTICA?

Para el caso del Uruguay, esta pretensión de expulsar cualquier rastro de conexión entre los proyectos políticos y la educación tiene una significación particular que refuerza y tiende a cerrar sobre sí mismo el discurso pedagógico. Esto se produce como una consecuencia del modo en que fue concebida esta relación en los relatos fundacionales que tienen como sujetos a los principales héroes pedagógicos nacionales.

Esta ambigüedad en la relación con la política que caracteriza a los reformadores de la educación pública uruguaya es posible de identificar en los discursos pronunciados en los rituales celebratorios de aniversarios. Por ejemplo, al celebrarse un año de la muerte de Vásquez Acevedo (1923), ex Rector de la Universidad, se realizó un homenaje, en el cual también estuvo presente la comparación con la figura de Varela. El representante elegido por la Sección de Enseñanza Secundaria como orador plantea:

22. Por supuesto que esta postura tenía algunos antecedentes importantes en *Las fuerzas sociales en la Reforma vareliana* de Carlos Rama (1957) y *Varela: la conciencia cultural* de Roque Faraone (1968). Según este último: «La tradición pedagógica ha contribuido a forjar una imagen mítica de Varela, derivada de su obra reformadora, y esa imagen ha sido reforzada recientemente por enfoques que, asignando un papel relevante y trascendente a los movimientos ideológicos, han destacado los aportes renovadores que contribuyó a introducir o introdujo Varela: primero el racionalismo deísta, luego el positivismo» (1968: 59).

Todos aquellos que hayan estudiado el desarrollo de la instrucción pública en nuestro país han podido observar, sin esfuerzo, que en él se destacan como elementos dirigentes dos personalidades: José Pedro Varela en la primaria y Alfredo Vásquez Acevedo en la superior.

Y si su estudio ha llegado hasta el análisis de las circunstancias y factores que caracterizaban las respectivas épocas en que tanto uno como otro actuaron, habrán notado también las coincidencias siguientes: los dos iniciaron su obra constructiva, regeneradora y útil en tiempos sombríos para el país; los dos, «cuando la tempestad rugía siniestramente» sobre el alma nacional, tuvieron la visión clara de lo que debía hacerse en aquellos momentos; los dos fueron acusados de traición a los principios de moral política; los dos tuvieron la entereza y el coraje de despreciar la acusación continuando firmes en la realización de la obra patriótica, y hasta cierto punto redentora, a que habían resuelto dedicar su vida; los dos, en fin, cuando una situación de fuerza había desterrado el derecho de nuestra patria y en el horizonte político solo se percibían nubes de dolor y de sangre, fueron como dos estrellas de primera magnitud, brillando en una noche muy oscura (Monteverde, 1925: 58).

Como se desprende de la cita, ambos personajes tendrían una nota común: los dos desempeñaron su actividad en contextos históricos y políticos similares: «tiempos sombríos», «tempestuosos», «siniestros»; un conjunto de adjetivos que no terminan por nombrar aquello a lo cual quieren hacer referencia: ambos actuaron bajo dictaduras, Varela durante la de Latorre²³ y Vásquez Acevedo en la de Santos.²⁴ La elusión de la dictadura busca desplazar al agente de enunciación de una posición a la cual va a criticar: la de aquellos que acusaron a Varela y Vásquez Acevedo de «traición a los principios de la moral política». Monteverde no solo no va a criticar a ambos por haber accedido a sus cargos de manos de gobiernos despóticos, sino que por el contrario va a reivindicar esa actitud como patriótica, puesto que a través de ello se muestra hasta qué punto estuvieron dispuestos a sacrificar su honor con el objetivo de enaltecer el futuro de la educación pública. Se opera una inversión de las posiciones, al punto que estas figuras, lejos de quedar opacadas, se convierten en nuevos héroes: «dos estrellas de primera magnitud, brillando en una noche muy oscura» (ibíd.).

Esta reivindicación del discurso pedagógico de figuras ejemplares que actuaron en contextos políticos dictatoriales dificultó la posibilidad de pensar la articulación entre lo político y lo educativo. Incluso, alimentó la ficción de creer que era posible, como en el caso de Varela, trabajar en el marco de una dictadura para suprimir en el futuro las causas que la habían desencadenado: la ausencia de cultura cívica. Lo que estos discursos produjeron en los hechos fue la construcción

23. El coronel Lorenzo Latorre (1844-1916) inaugura con un golpe de Estado la «era del militarismo» que se va a desarrollar en nuestro país en el último tercio del siglo XIX. Se lo considera como un factor clave para «la forja del Estado moderno», puesto que durante el período que abarca su actuación se profesionaliza el Ejército, se alambran los campos, se desarrollan las vías de comunicación y se sanciona la reforma educativa en primaria.

24. El comandante Máximo Santos (1847-1889) es el sucesor de Latorre en el poder.

de una oposición entre política y educación, instalando la idea de que para garantizar un adecuado desarrollo de la educación era necesario dejar afuera la política.²⁵

Pero además, como lo hemos demostrado en otro trabajo (Romano, 2010), la propia arquitectura institucional del Sistema Educativo se construyó bajo la afirmación del principio de la *autonomía* de la educación frente a la intromisión del poder político. Esta particularidad organizacional se tradujo en la creación de una Administración Nacional de Educación Pública²⁶ –ANEP, organismo integrado por la enseñanza primaria, secundaria y técnica– que no depende directamente del Ministerio de Educación y Cultura y, por tanto, no recibe una influencia directa del Poder Ejecutivo sobre la definición de las políticas educativas. Esta modalidad organizativa plantea una forma de relación entre sistema educativo y sistema político conflictiva, que se ha expresado y se sigue manifestando en los desencuentros y enfrentamientos entre el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura y la ANEP.

La excepcionalidad del caso uruguayo, además de sumarse al modelo hegemónico de construcción de la historiografía de la educación latinoamericana, sumó un ingrediente que tiende a reforzar esta dificultad de incorporar otras visiones al campo y tiene que ver con la función de afirmación de la autonomía de la política institucional desde donde se construyen los relatos históricos y donde toda puesta en cuestión de estos son considerados como una amenaza a la identidad de la institución.

PARA CONCLUIR

Este breve recorrido realizado analizando programas, textos escolares y textos de historia de la educación, ha permitido identificar un serie de características del campo de la educación uruguaya que son comunes a lo que ha ocurrido en la historia de la educación latinoamericana. No obstante, existen algunas características particulares de la configuración del sistema educativo en el Uruguay que tienden a reforzar algunos obstáculos que han dificultado el desarrollo de la historia de la educación como disciplina científica.

Planteamos tres niveles de análisis. En el primer nivel político-epistemológico y el segundo, la forma particular de desarrollo de la disciplina, a la no jerarquización de la historia de la educación como objeto de estudio de los investigadores se sumó la existencia de una polarización entre los ámbitos donde esta podría tener su lugar. Esto condujo a una suerte de círculo cerrado. En este circuito, los Institutos de Formación de Profesores y Maestros –la tradicional formación norma-

25. Lo explicita el propio Monteverde en el homenaje al ex Rector: «El doctor Vásquez Acevedo siempre había manifestado que no deseaba que la política interviniera en la Universidad» (MONTEVERDE, 1925: 60).

26. Desde 1918 en el Uruguay, tal como lo establecía la Constitución de la República en su artículo 100, el gobierno del sistema educativo estaría en manos de consejos autónomos y estos no dependerían jurisdiccionalmente del Ministerio de Instrucción Pública. Esta tradición se ha mantenido durante un siglo y también se consagra en la actual Ley General de Educación n° 18.437, la cual en su artículo 46 establece: «(De la Autonomía).- La enseñanza pública estará regida por Consejos Directivos Autónomos de conformidad con la Constitución de la República» (ROMANO, 2009: 22).

lista— fueron el lugar privilegiado de transmisión de la historia de la educación, pero donde la investigación no tuvo ninguna relevancia desde el punto de vista de las preocupaciones institucionales; por otro lado, la Facultad de Humanidades y Ciencias, el lugar pensado para el desarrollo de la investigación pedagógica en la Universidad, no concibió la educación como objeto de estudio legítimo y pertinente. Esto fue producto de una división de tareas donde el Instituto de Formación de Profesores formaba profesores y la Facultad de Humanidades formaba investigadores, pero concebidas como dos aspectos excluyentes. En un país con una comunidad académica reducida, a la pregunta: ¿pedagogos o historiadores?, se respondió: ni pedagogos, ni historiadores.²⁷

Por último, la dificultad de articulación entre política y educación y su traducción institucional tendió a desacreditar todo discurso histórico que no reivindicara que la educación era una cuestión reservada para los docentes. Se identificó así la educación con la práctica de la enseñanza y práctica educativa como opuesta a la investigación (Romano, 2009). De alguna manera, las historias de las instituciones tendieron a ser ditirambos que cantaban las virtudes inmaculadas de la educación, donde los héroes fundadores fungieron como modelos de identificación poderosos que expulsaron como ajenos a otros posibles discursos. En este sentido, consideramos como pendiente un proyecto de una historia crítica de la educación que tome como su objeto de análisis los relatos acerca de la actuación de José Pedro Varela en los diferentes momentos históricos. Consideramos este programa como un aporte importante a la historiografía de la educación, en la medida que a través de este sería posible poner en evidencia los mecanismos a través de los cuales los relatos históricos sirvieron como mecanismos legitimadores de valores para la práctica de la enseñanza, pero distantes en su voluntad de dar cuenta de alguna verdad histórica.

En los últimos años se abrió un nuevo escenario a partir de la creación de una nueva institucionalidad para la formación docente que prevé la Ley de Educación General de 2008 con la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), con el que se busca que esta pase a convertirse en universitaria. Este proceso fue acompañado con el desarrollo y consolidación de un espacio para la investigación en educación en la Universidad de la República. La definición política sobre la forma de relación entre estos dos ámbitos puede constituirse en un poderoso factor para el fortalecimiento de un nuevo campo de la historia de la educación o, por el contrario, como un instrumento para reforzar dinámicas inerciales que marcaron la historia de la educación en el Uruguay desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Una señal positiva en el primer sentido, la estaría marcando la creación de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación en el año 2010.²⁸

27. Una excepción a esta regla es el caso ya mencionado de Jorge Bralich, quien desarrolló su trabajo desde un ámbito bastante alejado tanto de los Institutos de Formación de Profesores como del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de la República; la cátedra de Bralich estaba radicada en la Escuela Universitaria de Servicio Social.

28. Entre las razones que justifican su pertinencia se establecen: «A) La importancia de desarrollar la investigación en el Uruguay sobre un área de conocimiento que a pesar de contar con experiencias educativas relevantes no ha logrado tener un lugar reconocido entre los investigadores tanto de las Ciencias Históricas como de las Ciencias de la Educación. B) Promover el desarrollo de la disciplina como un recurso fundamental que permita disponer de aportes que puedan ser utilizados para la elaboración de las políticas educativas. C) La necesidad de establecer un ámbito que promueva la participación del Uruguay en diversos

En este sentido se menciona como uno de los objetivos de la convocatoria la necesidad de:

Favorecer la creación de un ámbito interinstitucional que tenga como fin el desarrollo de la disciplina trascendiendo el ámbito institucional de pertenencia de los integrantes de la sociedad, tendiendo a superar dificultades de relacionamiento institucional que obstaculizan la realización de actividades de colaboración científica (Carta de convocatoria a constituir una Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, SUHE).²⁹

Esta nueva institución parecería marcar la necesidad de superar estas rivalidades institucionales históricas, o trocarlas en disputas entre grupos, pero dentro de un campo académico, donde la pluralidad es una posible condición para su desarrollo. Las cartas están echadas. El futuro de la historia de la educación depende de cómo se posicionen los diferentes actores y cómo se defina el marco de la nueva institucionalidad de la formación docente en el Uruguay.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Orestes

- 1898 «El rey de la escuela», en Ledesma, Serafín, *Lecturas manuscritas*, Montevideo, Juan J. Dornaleche editor.
- 1911 *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- 1917 *Perfiles biográficos trazados para la niñez*, Montevideo, Artística de Juan J. Dornaleche.

Ardao, Arturo

- 1971 *Etapas de la inteligencia uruguaya*, Montevideo, Universidad de la República.
- 2008 *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*, Montevideo, Ediciones Universitarias.

Bralich, Jorge

- 1989 *José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional*, Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo.
- 1990 *Los textos escolares como instrumento ideológico*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

eventos organizados por las Sociedades de Historia de la Educación de la región, de Iberoamérica y de otros lugares del mundo, que favorezcan el intercambio de investigaciones y estimule el desarrollo de la disciplina. D) Contribuir a la creación de una política de archivos sobre experiencias pedagógicas desarrolladas en el Uruguay, en el entendido de que estas constituyen parte del patrimonio cultural de nuestro país. E) Propender a generar espacios de encuentro entre educadores, investigadores y responsables de instituciones educativas que permitan cultivar una política de cuidado del patrimonio pedagógico nacional. F) Favorecer la creación de un ámbito interinstitucional que tenga como fin el desarrollo de la disciplina trascendiendo el ámbito institucional de pertenencia de los integrantes de la sociedad, tendiendo a superar dificultades de relacionamiento institucional que obstaculizan la realización de actividades de colaboración científica. G) Apostar a que la sociedad pueda contribuir a la elaboración de los fundamentos de una pedagogía que tenga un anclaje fuerte en la historia educativa de nuestro país».

29. S.U.H.E.: Breve reseña de la creación de la SUHE (Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación), disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772010000100022&script=sci_arttext (última consulta 11/12/2014).

Braslavsky, Cecilia

- 1996 «Los usos de la historia en los libros para escuelas primarias argentinas (1916-1930)», en Cucuzza, Héctor R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 54-90.

Cucuzza, Héctor R.

- 1996 «Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación», en Cucuzza, Héctor R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-146.

Dirección General de Instrucción Pública (D.G.I.P.)

- 1907 *Programas escolares (aprobados por resolución gubernativa de 1897). Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
1910 *Programas del Instituto Normal de Señoritas*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.

Eliade, Mircea

- 1991 *Mito y realidad*, Barcelona, Editorial Labor.

Faraone, Roque

- 1968 *Varela: la conciencia cultural*, Montevideo, Enciclopedia Uruguaya n° 23.

Figueiras, José H.

- 1939 *Vida. Libro quinto de lectura*, Montevideo, Talleres gráficos Barreiro y Ramos.

Guigou, Nicolás

- 2003 *La nación laica: religión civil y mito-praxis en el Uruguay*, Montevideo, Editorial La Gotera (CD).

Halperin Dongui, Tulio

- 1962 *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.

Islas, Ariadna

- 1995 *Leyendo a Don Orestes. Aproximación a la Teoría de la Historia en la obra de Orestes Araújo*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Monteverde, Eduardo

- 1925 «Palabras del señor Eduardo Monteverde», en *Anales de la Universidad de la República*, año 34, n° 117, pp. 58-64.

París de Oddone, Blanca

- 2009 *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal (1849-1885)*, Montevideo, Ediciones Universitarias.

París de Oddone, Blanca y Oddone, Juan

- 2010 *Historia de la Universidad de la República. Tomo I. La Universidad Vieja 1849-1885*, Montevideo, Ediciones Universitarias.

Perelli, Carina y Rial, Juan

- 1986 *De mitos y memorias políticas. La represión, el miedo y después*, Montevideo, Banda Oriental.

Puiggrós, Adriana

- 1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 91-123.

Rama, Carlos

- 1957 «Las fuerzas sociales de la reforma varelana», *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo.

Romano, Antonio

- 2009 «Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos», en Barboza, Lidia (comp.), *Educación en clave para el desarrollo*, Montevideo, FHUCE-CSE, pp. 163-171.
- 2010 *De la reforma al proceso. Una historia de la enseñanza secundaria en el Uruguay (1955-1997)*, Montevideo, Trilce.

Sanz, Verónica

- 2008 «Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007)», mimeo.

Vaz Ferreira, Carlos

- 1963 *Inéditos, Obras completas, Tomo XXV*, Montevideo, Ediciones Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Weinberg, Gregorio

- 1996 «Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos en la historia de América Latina*», en Cucuzza, Héctor R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 17-34.

La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina

**ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO
Y MARÍA ALEJANDRA TABORDA CARO**

INTRODUCCIÓN

Las tres últimas décadas han sido especialmente prolíficas en la investigación histórico-educativa latinoamericana. La institucionalización de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) y de las Sociedades Nacionales de Historia de la Educación en varios países durante los años noventa dan cuenta de ello. Asimismo ha aumentado el número de publicaciones dedicadas al tema. Todavía hay mucho por analizar, y este libro es un aporte, en relación con las características de este fenómeno. Con todo, aún no se han producido las obras de síntesis que la comunidad académica reclama. No hay, además del trabajo de Weinberg (1984), un intento por abordar una historia de la educación que englobe al continente. Tampoco hay muchos estudios comparados, a no ser monografías que miran dos o tres países, a propósito de temas específicos. El trabajo conjunto que coordinó Olga Lucía Zuluaga (2004) y que compiló en dos tomos junto a Gabriela Ossenbach Sauter da cuenta de la génesis, desarrollo y modernización de los sistemas educativos de los países iberoamericanos; este sería el esfuerzo más ambicioso hecho hasta ahora, después del trabajo de Weinberg, sin embargo la mirada no alcanzó a ser globalizadora, y no se hizo un análisis comparado por países. Esto puede obedecer a dos razones: o no está madura aún la comunidad de historiadores de la educación, o definitivamente las obras de síntesis no son prioridad para los historiadores, que siguen interesados en mirar procesos locales y aspectos singulares del pasado.

Desde nuestro punto de vista, todo intento de globalización será siempre sesgado y pretencioso. Aunque América Latina sea una realidad digna de analizarse históricamente, pretender describirla para el caso de la educación es hoy un imposible epistemológico, pues ya no hay consenso acerca de lo que debería estar incluido bajo tal denominación. Y esto no es solo una postura teórica; históricamente la educación se fue complejizando a tal punto que es imposible reducirla a la historia de la escolarización, como convencionalmente todavía se tiende a pensar. Quien pretenda hacer una historia global de la educación debe hacer explíci-

tos los aspectos en los que centrará su mirada, aceptando que dejará por fuera muchos otros. Los trabajos colectivos que se han adelantado, mostrando uno u otro aspecto de la educación, comparando lo sucedido en varios países, son una muestra de tal imposibilidad. Lo que se ha de esperar y propiciar es la ampliación del espectro. Siempre que se proponga una nueva temática se le planteará un reto a la historiografía, se develarán otras facetas, otros sesgos que enriquecerán la mirada. Renunciar a las síntesis puede ser triste, pero ya no hay retorno, el mundo se complejizó a tal punto que no es posible nombrarlo como una unidad, todo lo que digamos de él es una aproximación temporal y fragmentada. Siempre habrá nuevos ángulos que en todo caso enriquecerán el acervo teórico investigativo y con ello habrá un campo fortalecido desde donde pensar los retos que tienen hoy los maestros, en primer lugar y los diversos actores educativos, en general.

El presente artículo pretende mirar una serie de investigaciones que se están realizando en Latinoamérica desde un ángulo que quiere polemizar justamente con las historias de la educación. El ángulo escogido es el de los *saberes escolares*. Se trata de una categoría que está en construcción y que aquí sometemos a la crítica para avanzar en su consolidación o en su posible sustitución por otra más afortunada. La opción no es gratuita; lo que queremos es contribuir a la pregunta por lo que le está pasando hoy a la escuela, a los maestros, a la pedagogía escolar y a los niños y jóvenes que todavía asisten en masa a dicha institución. Si es cierto que la función educativa de las sociedades contemporáneas ya no recae fundamentalmente en la escuela, entonces hay que mirar lo que está pasando por dentro de dichas instituciones, dado que los escolares y sus maestros se encuentran en medio de una cantidad de información codificada de modos muy diversos, resolviendo en la práctica lo que se debe enseñar a través de procesos pedagógicos cada vez más complejos. Si las agencias educadoras se multiplicaron (Álvarez Gallego, 2003), y cada vez es más eficaz la manera como los medios masivos de comunicación inciden en la formación de las diversas subjetividades que nos constituyen, entonces lo que se enseña en la escuela, lo que circula como conocimiento, como información, como verdad, como valores y como prescripciones ha de ser resultado de procesos de negociaciones lingüísticas (codificaciones y decodificaciones) muy complejos. La complejización de dichos procesos pedagógicos quizás explique en parte las tensiones que se viven cotidianamente en su interior, relacionadas con la legitimidad de la escuela misma, con la desconfianza de muchos sectores hacia su pertinencia (empresarios, agencias gubernamentales, padres de familia, comunidades étnicas, grupos minoritarios, movimientos sociales), con la credibilidad de los maestros, con la deserción escolar, con el *bullying* (acoso y violencia escolar), entre otras.

La categoría de saberes escolares se propone para indagar el conjunto de procesos que se producen en el interior de la escuela y dan como resultado un modo de hablar y de ser que marca el discurso pedagógico de manera particular. Entre ellos están las tradicionales disciplinas que constituyen los currículos. Estas presentan unas dinámicas propias pues tienen que negociar sus contenidos con las ciencias que las soportan, además de otros sistemas de códigos restringidos¹ que

1. Esta es una categoría utilizada por Basil Bernstein (1996) para referirse al lenguaje común que negocia con los códigos elaborados o formales (propios de los discursos académicos) las maneras como finalmente se constituyen las disciplinas escolares.

también inciden en su configuración. El discurso pedagógico escolar ya no es hegemónico, pero sigue teniendo una particularidad en medio de las tensiones que vive actualmente. Investigar la historia de los saberes escolares puede ser una forma de ayudar a comprender lo que está pasando hoy con la escuela, con los maestros, con la pedagogía, con los niños y con los jóvenes, toda vez que mostraría ese largo proceso (por lo menos doscientos años en América Latina) de escolarización y quizás ahora de desescolarización de la verdad.

Lo que nos proponemos con esta línea de investigación es impulsar los trabajos de este tipo y buscar los que se hacen en los distintos países de América Latina para consolidar una comunidad académica afín a estas preguntas y avanzar en estudios comparados que quizás insinúen procesos similares. En este documento se presenta un avance de los rastreos que estamos haciendo para identificar los temas y períodos que se abordan, las preguntas que se hacen y sus aportes a la historia de la educación latinoamericana. Como ya lo insinuamos, dicha historia no será posible desde una perspectiva global o de síntesis, sino a través de visiones diversas como las que deja ver este libro. En nuestro caso se trata de hacer historia de la práctica pedagógica, tal como lo ha propuesto el grupo de investigación que nos acoge.²

La complejidad del fenómeno escolar no puede ser esclarecida por fuera de la historia de la pedagogía; al respecto Depaepe (2006) señala que es muy usual que a la escuela se la mire desde la exterioridad de la historia de la educación, como una entidad configurada e inmutable:

A menudo los historiadores de la educación desconciertan a los pedagogos. En lugar de proponer soluciones a los problemas existentes, se dedican a analizar la relatividad histórica de la educación. Demuestran, por ejemplo, que la pedagogía está más determinada por circunstancias temporales y sociales que por una competencia profesional acumulada; que el éxito de las innovaciones pedagógicas es relativamente infrecuente, y que el discurso de la pedagogización beneficia a los pedagogos tanto o más que a los niños (ibíd.: 27).

Transitando por el mismo camino, Zuluaga (1996) afirma que el seguimiento histórico de la relación entre el saber pedagógico y la práctica política es posible de realizar considerando las condiciones históricas particulares que hicieron posible la escuela, la formación, la educación, la instrucción y la enseñanza, entre otros. También Pineau (2001) cree que la historia de la escuela no se puede leer solamente desde la historia de la educación, al contrario, uno de los elementos que contribuyeron a la educación moderna, su extensión y masificación, es la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social, dado que fue sancionada justamente para las clases bajas, con lo cual se universalizó la concepción de la educación como camino único a la civilización; en otro lugar había señalado que «la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación» (Pineau, 1996: 306).

2. Véase <http://historiadelapracticapedagogica.com/>; consultado el 29/04/2012.

ALGUNOS REFERENTES

La mirada que estamos construyendo se apoya en los trabajos sobre historia del currículo escolar de Ivor F. Goodson (1991, 1995), sobre la historia de las disciplinas escolares de André Chervel (1991), y sobre la formación de los códigos disciplinares en la escuela del grupo FEDICARIA de España (Cuesta, 1999, 2003, 2005, 2006, 2009). Estos autores se han centrado en el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza primaria y secundaria, de sus dinámicas internas y de las particularidades de lo que los niños y jóvenes aprenden en la escuela. Su punto de partida, que nos interesa destacar, es que las disciplinas escolares tienen una historia propia, diferente a la de sus disciplinas de referencia. Sus trabajos muestran que su inclusión en el currículo se ha naturalizado por un efecto de verdad que se puede develar, para mostrar que no siempre han estado allí, que podrían no estar y que su lugar ha sido resultado de negociaciones epistemológicas, culturales y políticas que pueden reconocerse en la historia. En segundo lugar, coinciden en afirmar que tal historia muestra que no siempre las ciencias que hoy las soportan existieron antes y que en todo caso han tenido relaciones a veces conflictivas, otras veces más fluidas, pero sin llegar a reducirse a un esquema simple de aplicación o de traducción.

Cuando pensamos en la geografía, la historia, las matemáticas y el castellano, se nos vienen a la cabeza las formas como son enseñadas estas disciplinas, sus particularidades y configuraciones. Sin embargo, el concepto de disciplina en el sentido que aquí nos interesa, como «contenidos de la enseñanza», según Chervel (1991) aparece en el campo de la pedagogía en los primeros años del siglo XX; por ello se pregunta: ¿cómo se designaban los diferentes órdenes de enseñanza antes de dicha época? ¿Cuál era el título general que se daba a las rúbricas de los distintos cursos? ¿«Objetos», «partes», «materias de enseñanza»? Fue inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, según el autor, cuando el término «disciplina» perdió la fuerza que lo caracterizaba hasta entonces, referida a obediencia, a sujeción del cuerpo, a sometimiento, convirtiéndose en lo sucesivo en una simple señal que clasificaba las materias de enseñanza. De allí le surgen preguntas como estas: ¿las disciplinas escolares presentan analogías o nexos comunes con la historia de las diferentes disciplinas? Y, para ahondar un poco más: ¿permite la observación histórica extraer normas de funcionamiento o incluso uno o varios modelos disciplinarios ideales, cuyo conocimiento y aplicación podrían ser de alguna utilidad en los debates pedagógicos presentes y futuros?

Por ello Chervel insiste con vehemencia en que la historia de las disciplinas escolares no puede concebirse ni como un subproducto de la historia de la ciencia, ni como un simple vestigio de universos ideológicos observables a través de los libros de texto u otros documentos, tal como se ha venido planteando desde la sociología y la historia de la educación. Es competencia del historiador de la escuela definir la noción de disciplina al mismo tiempo que va confeccionando la historia de esta. En este punto es importante considerar que la disciplina escolar no puede entenderse de la misma manera que las disciplinas formales. Para este autor, la escuela no es solo receptáculo de la cultura que se elabora fuera de ella, sino que es creadora de una cultura peculiar que se mate-

rializa en las disciplinas escolares y que penetra a su vez en la cultura de la sociedad.

No es usual recurrir a la pregunta ¿por qué se enseña eso y no aquello? Razón por lo cual en excepcionales ocasiones consideramos que lo que se enseña en la escuela tiene una historicidad propia. Por lo anterior, Chervel (1991) señala que la historia de la enseñanza puede vanagloriarse de contar con una tradición secular; no así el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza primaria o secundaria, ya que solo en contadas ocasiones ha suscitado el interés de los investigadores y del público en general. Llama la atención la ausencia de este conocimiento en la formación de maestros en toda Latinoamérica, por lo cual no sabemos cuáles son las especificidades de aquello que se ha enseñado en el continente, sus características propias, sus tendencias y regularidades. La mirada de los contenidos de las enseñanzas obliga a revisar nuevas fuentes: los programas oficiales, los parceladores escolares, las propuestas del legislador, elaboraciones de maestros, producciones escritas de los propios alumnos y de manera especial los textos escolares.

Desde la mirada de la historia social, Goodson (1995) asume el currículo escolar como una construcción humana que está mediada por las circunstancias histórico-sociales en las que se produce, como ocurre con cualquier otro producto cultural. Le da especial importancia a la fuerza de las corporaciones profesionales en su configuración. Afirma que un determinado tipo de conocimiento considerado valioso confiere prestigio y poder a quienes lo poseen; esto hace que los colectivos de profesores y académicos actúen como grupos de presión en los procesos de construcción del currículo escolar; no se trata pues de algo que venga dado de forma natural, y por este motivo no es incuestionable. Goodson afirma que la construcción del currículo puede considerarse como un proceso de invención de una tradición, en el sentido que le dieron Hobsbawm y Ranger (2002). Plantea la necesidad de diferenciar entre el «currículo escrito» y el «currículo como actividad en el aula», y llama la atención sobre el peligro de estudiar solamente el currículo que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que «las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula» (Goodson, 1991). Naturalmente, el currículo producido en cada uno de estos campos no se comporta de manera independiente, se establece una interrelación de dependencia permanente.

Uno de los grupos con mayores desarrollos dentro del campo de la historia de las disciplinas escolares en Iberoamérica es la Federación Icaria (FEDICARIA),³ una propuesta que contiene una gran variedad teórica y metodológica en la que

3. Este es uno de los grupos mas destacados de Iberoamérica, está configurado hoy como una federación con integrantes de distintos lugares de España. Tienen como centro de reflexión la historia del currículo escolar y las disciplinas escolares, se resalta en su constitución la simbiosis permanente de reflexión e investigación de maestros de acción cotidiana en la escuela e investigadores universitarios, o las dos. El grupo asume que su plataforma es la reflexión y práctica colectiva, para emplear la escuela críticamente, es decir, para actuar contra la misma lógica de la institución escolar. En general presentan una amplia y variada gama de investigaciones producto de tesis doctorales, con múltiples intervenciones, encuentros, pero tal vez lo más valioso es la producción de textos y de materiales didácticos, además de los números de su anuario, titulado *Con-Ciencia Social*, editado por Diada (Sevilla) (CUESTA, 2006).

se combinan la tradición marxista releída por Lerena,⁴ la genealogía nietzscheana vista desde Foucault y una permanente apelación a la historia social, los estudios culturales y a la crítica de una parte de la Escuela de Frankfurt. También forman parte de sus referentes teóricos el concepto de capital cultural de Bourdieu (1983), los grupos sociales y el conocimiento escolar de Julia Varela (1995), y los campos de producción y el campo de recontextualización de Bernstein (1998); de esta manera estructuraron sus objetos de investigación dentro de un contexto de formulación de problemas que ellos denominan crítico-emancipador.

Partiendo de la tesis de que el currículo escolar es una construcción socio-histórica, trabajan sobre la idea de que, desde una perspectiva sincrónica, puede hablarse de campos de producción del currículo (Cuesta, 1999). Para el grupo es crucial la práctica escolar, donde juega un papel fundamental la disposición, intereses y expectativas de alumnos y profesores, las características específicas de horario y espacio. Para Cuesta, la práctica escolar es el proceso de construcción que no termina fuera de la escuela, sino que continúa en el interior de las clases, afirmando al respecto que

los procesos de pedagogización son el resultado de un haz complejo de intervinientes, entre ellos el habitus de los docentes y el conjunto de cotidianidades que se han moldeado en el tiempo pero que permanecen en el mundo escolar (citado en Merchan, 2002: 5).

En general los autores reunidos en este grupo expresan que su trabajo, por tanto, no es analizar los principios y contenidos del currículo oficial, o las intenciones de los profesores sobre lo que quieren enseñar y deben aprender los alumnos, o de analizar los contenidos de los libros de texto o en discernir sobre los procesos psicológicos de aprendizaje y las consecuencias que de ellos se derivan en la enseñanza; su objetivo es lograr una enseñanza capaz de problematizar el presente. De ahí que la concepción de la didáctica propia de esta manera de pensar se aleje del tecnicismo metodologicista con el que se asocia esta palabra.

Diríamos entonces que, según Cuesta, la práctica escolar es un campo en el que la producción de la disciplina escolar no se agota en el campo recontextualizador de Bernstein, sino que contribuye a su reformulación; esto sucede de acuerdo con las prácticas de los docentes, no necesariamente conscientes, y de las particulares circunstancias en que se produce la enseñanza. Cuesta (2006) complementa esta postura cuando afirma que

por más que los textos visibles (los manuales escolares y los programas) nos ayuden a entender la recepción de las ideas científicas (el desfase, por ejemplo, entre la ciencia y la enseñanza) o nos faculten para explorar algunas ideologías dominantes (por ejemplo, el nacionalismo), el esclareci-

4. Este sociólogo es considerado por Almeida (2008) como el primer catedrático, en sentido cronológico, de Sociología de la Educación en España. Es uno de los teóricos de mayor trascendencia para el grupo FEDICARIA. El trabajo de Lerena, argumenta Almeida, está centrado en mirar el sistema educativo español. Su texto más referido es *Escuela, ideología y clases sociales en España*, que fue su tesis doctoral.

miento de la sociogénesis o de cualquier disciplina escolar precisa de otros marcos teóricos, más complejos y de unas fuentes más variadas y sutiles, que, en consecuencia, formulen y resuelvan problemas de diferente naturaleza (ibíd.: 28).

También han servido como apoyo los trabajos que se han ocupado de analizar la cultura escolar entendida como un acontecimiento que tiene sus particularidades, sus límites y sus fronteras que la hacen singular, y que amerita ser estudiada como parte importante de las dinámicas culturales más amplias que se viven en sociedades específicas, en momentos históricos precisos. Entre ellos Dominique Juliá (2000), quien mira la cultura escolar como objeto histórico y Popkewitz (1994), quien analiza las políticas del conocimiento en relación con los saberes de la escuela. Esta perspectiva asume la complejidad del fenómeno escolar y toma distancia de las teorías reproduccionistas, advirtiendo como lo hace Cuesta (2006) que la escuela no es ahistórica y ha sido un bien cultural por antonomasia, el bien por excelencia de la difusión de la cultura. Popkewitz asume que la escuela reformula el conocimiento científico para adaptarlo a las circunstancias específicas del contexto escolar, sin embargo es enfático en afirmar que «las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela» (1994: 20). Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones de la infancia y a las convenciones y rutinas de enseñanza.

Dentro de estas corrientes anglosajonas, la denominación «historia del currículo escolar» suele llamarse también «gramática escolar»; sus autores más destacados son Cuban y Tyack (1995), quienes investigan el quehacer cotidiano en la escuela identificando en él algunos de los mecanismos que constituyen la práctica pedagógica occidental. Utilizan el concepto de «gramática escolar» para significar un conjunto de reglas formales que la práctica pedagógica parece obedecer de forma involuntaria.

Viñao (2002) coincide con esta mirada sociocultural sobre la escuela cuando habla de «gramática de la escolaridad», advirtiendo sobre el alcance y las limitaciones del concepto de «cultura escolar» frente al de «cultura material de la escuela». Concluye que mientras en la historia social de la institución escolar primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, la historia cultural tiende a dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión.

En general se concluye con Chervel (1991), Cuesta (2006), Goodson (1995) y Mateos (1999) que buena parte de las disciplinas escolares precede a la formalización de las disciplinas académicas, y que su estudio amerita una mirada compleja de la cultura escolar y la sociedad más allá de sus relaciones «causa-efecto» y «adentro-afuera».

EN AMÉRICA LATINA

En América Latina la historia del currículo y las disciplinas escolares emergieron a partir de la dinámica que ha tenido recientemente (desde los años no-

venta) la historia de la educación y la pedagogía; una mirada a las publicaciones, revistas y libros, a la conformación de programas y congresos nos permite constatar esto.

La realización en 1992 del «I^{er} Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana», en Bogotá, Colombia, y la constitución de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana –SHELA (abortada en el siguiente congreso)–, marcó el inicio de un proceso de configuración de una comunidad iberoamericana de historiadores de la educación y la pedagogía.

Este espacio consolidado hasta hoy es un termómetro importante que deja ver el dinamismo de dicha comunidad y las tendencias historiográficas que se van disputando espacios en cada país y en los congresos mismos. Como veremos, este escenario ha estado acompañado de dinámicas nacionales (muy dispares) que promueven las discusiones y la creación de proyectos investigativos y de formación, en torno a las sociedades, redes, encuentros, boletines, revistas y programas universitarios. Hoy se cuenta con sociedades nacionales de historia de la educación en Brasil, Argentina, Chile, México y Uruguay. En Colombia funcionó de manera intermitente durante unos años, pero existen grupos de investigación muy dinámicos en estos temas. En general dichas sociedades y grupos, en casi toda Latinoamérica, tienen presencia de diferentes maneras en la formación inicial de maestros, en maestrías y doctorados en educación. Una lectura de la manera como se ha ido posicionando en estos congresos y sociedades el tema de la historia del currículo, de las disciplinas o los saberes escolares, y de la cultura escolar, según la perspectiva de abordaje, nos permitirá percibir el grado de importancia que ha adquirido hasta el momento.

Los congresos

En 1992, tres de los 15 simposios que funcionaron en el Congreso tocaron temas relacionados: «El proceso de institucionalización de la escuela en América Latina», «Historia, difusión y enseñanza de la física» (incluyendo matemáticas y química), y «Análisis de los manuales escolares de la historia nacional».

Dos años después (1994) se celebró el «II^o Congreso Iberoamericano de Historiadores de la Educación Latinoamericana», en Unicamp, Campinas, Brasil; allí se mantuvieron estos ejes temáticos en tres de los 16 grupos de trabajo que se organizaron: «Historia de la institucionalización de la escuela en América Latina», «Historia de la difusión y la enseñanza de la ciencia en América Latina», «Manuales escolares y libros didácticos de historia».

En el «III^{er} Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana», realizado durante 1996 en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Caracas, bajo la consigna «Educación, Cultura y Política. Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina», se continuó con las temáticas en este campo y se hicieron los primeros balances historiográficos en algunos países. Esto permitió la consolidación de grupos internacionales de trabajo en torno a temas como la historia del pensamiento pedagógico, las universidades, la educación indígena o

las estrategias político-estatales sobre educación, así como sobre cuestiones metodológicas de la investigación histórico-educativa.

En el «IVº Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana», celebrado en 1998 en la Universidad Católica de Santiago de Chile, se organizaron dos mesas de trabajo que en ese momento fueron significativas en la consolidación de los saberes de la escuela; la primera denominada «El espacio escolar» y la segunda mesa de discusión centrada en la historia de las prácticas educativas.

Podría decirse que es en el Vº Congreso de Costa Rica, en el año 2001, cuando de una manera más puntual comienza a discutirse la historia del currículo y de las disciplinas escolares, precisamente en un momento en que en el mundo estos discursos tienen su despegue. El número mayoritario de trabajos relacionados con nuestro campo de estudio lo presentó Argentina, con 12 ponencias (de un total de 20) referidas a él. Dos mesas se abrieron para acoger estas temáticas: «Manuales de textos escolares» e «Historia de universidades, centros pedagógicos, institutos, colegios y escuelas».

Ya para el VIº Congreso realizado en Potosí, México, en 2003 y el VIIº, realizado en Quito, Ecuador, en 2005, estaba mejor perfilado el campo de investigación en historia de las disciplinas y currículo escolar; los temas que convocaban a este tipo de ponencias se referían a: «Historia de las prácticas educativas», «Historia de la enseñanza (enseñanza de la historia, enseñanza de la higiene y didácticas del pasado)», «Historia de la lectura, libros, manuales y textos escolares», «Memoria de la pedagogía y pedagogía de la memoria», «Los museos pedagógicos: de la conservación a la transformación de la historia de la educación y la pedagogía», «Historia de la enseñanza (enseñanza de las disciplinas, didácticas del pasado)», y «Manuales escolares: la organización de los datos y las nuevas líneas de investigación».

El VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires en el año 2007. Allí por primera vez se nombró el campo como «Historia del currículo y de los saberes escolares»; ganó presencia la «Historia de la enseñanza de la lectura y escritura», y se mantuvo la «Historia de las prácticas pedagógicas, escolares y educativas».

El IXº Congreso se realizó en el año 2009, en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), con el auspicio de esta institución y de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE). El tema central fue «Educación, Autonomía e Identidades en América Latina». En dos de los temas centrales se presentaron los trabajos relacionados con nuestros temas: «Culturas escolares y sujetos de la educación», y «Educación, lectura y escritura».

Las sociedades

La Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE) fue fundada en 1999. Según Warde (1984), una línea de investigación en historia de la educación se comenzó a configurar a mediados de los años ochenta, cuando gracias a un seminario organizado por el Instituto Nacional de Estudios para la Educación Teixeira (INEP), en septiembre de 1984, con el tema «Historia y Educación», se evidenció que los trabajos presentados no cumplían las entonces dominantes normas historiográficas. Esto, según el autor, fue impulsando la necesidad de crear el Congreso

Brasileño de Historia de la Educación y la Revista Brasileña de Historia de la Educación, así como otras publicaciones editadas por la Sociedad. A partir de la década de 1990, el movimiento de reconfiguración de la historiografía educativa comenzó a adquirir un nuevo perfil debido a la introducción de los cursos de Historia de la Educación en programas de formación universitaria, incorporando así nuevos temas, procedimientos y perspectivas de investigación. Algunos de los logros de esta sociedad fueron el Centro de Memoria de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (USP), establecida en 1992, así como la realización de seis congresos nacionales, hasta 2012.

Según Xavier (2001), una de las tendencias más fuertes en la producción brasileña es la de la historia cultural, desde donde se abordan diferentes temáticas referidas a distintas épocas, con una pluralidad de fuentes, con énfasis en la historia oral, pero deteniéndose en la comprensión de las prácticas escolares, es decir, en la preocupación por investigar la escuela en su interioridad, y una creciente preocupación por la preservación de los documentos.

En los congresos brasileños realizados cada dos años desde 1998 ha ido ganando presencia la línea de nuestro interés; así, desde sus inicios hasta hoy, se han abordado los temas de historia de la escuela, las culturas y el conocimiento, la cultura de la escuela, la cultura popular, planes de estudios, cursos e instituciones educativas, la formación de las instituciones escolares. Actualmente se registra de manera abrumadora la aparición de nuevas revistas en el área y una voluminosa producción de libros sobre la historia del currículo y los saberes escolares. Caldas, Borges y Menegazzo (2004), de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, publicaron una síntesis de la variedad de trabajos sobre la historia de los currículos y las disciplinas escolares. Concluyen que además de los tradicionales autores, en Brasil hay una marcada presencia de Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao y Dominique Juliá. De igual manera, se vienen realizando periódicamente en varias universidades eventos sobre la temática.

La Sociedad Argentina de Historia de la Educación fue constituida en 1995, actualmente cuenta con 96 socios de diferentes provincias del país y publica un anuario en el que se encuentra una diversidad de temas referidos a los saberes de la escuela. Para Ascolani (1998), buena parte del desarrollo de la historia de la educación en la Argentina está cimentado en tres sólidos equipos de trabajo constituidos en los últimos veinte años, dos en la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad Nacional de Luján. A partir de una convocatoria de la Universidad Nacional de Luján, en 1988, se generó un espacio de exposición de investigaciones denominado Jornadas Nacionales de Historia de la Educación, que incentivó la elaboración de trabajos en la mayoría de las universidades nacionales del país y permitió la participación de los investigadores jóvenes. Con ellos se ha acentuado la impronta escolarizante y pedagógica de las investigaciones, de modo que estas en su mayor parte se centran en el sistema educativo, principalmente en sus aspectos políticos o pedagógicos. Este hecho ha incidido en la sensibilidad especial de los investigadores argentinos frente a la historia del currículo y de las disciplinas escolares.

En México, la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación fue establecida en febrero de 2002 por consenso entre quienes entonces integraban el Comité Académico para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en

México, organismo instituido en 1994; desde el año 2005 publica la revista *Memoria, conocimiento y utopía*. En agosto de 2012 realizaron su XIII^{er} Encuentro Internacional de Historia de la Educación; dentro de los ejes temáticos afines a nuestro interés encontramos: «Historia de las prácticas educativas», «Historia de las instituciones educativas», «Enseñanza de la historia y celebraciones».

En Colombia

En Colombia el interés por la historia de las disciplinas, el currículo y los saberes escolares surgió, igual que en los países referenciados, en la década de 1990. Fue impulsado por grupos universitarios centrados en temas específicos. Hacia mediados de esta década, en la Universidad del Atlántico se consolidó el grupo «Historia de la educación e identidad nacional», adscripto al programa de historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico que, alrededor de la historia del Caribe, ha profundizado en la historia de la enseñanza de la historia, revisando especialmente manuales escolares y prensa desde el siglo XVIII.

En la Universidad Pedagógica Nacional, el grupo «Educación y cultura política» ha realizado varios trabajos de investigación y tiene varias publicaciones relacionadas con la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, en particular la enseñanza de la historia, revisando también manuales escolares, fundamentalmente durante el siglo XX. Desde allí ha impulsado la red interinstitucional de investigación «Educación, cultura y política en América Latina». Por supuesto, sus temas desbordan estos aspectos referidos a la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en la escuela, pero ha tenido trabajos importantes en este campo.

El «Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica», con más de treinta años de trayectoria, ha promovido la investigación en los campos de historia de las disciplinas y los saberes escolares desde la noción de práctica y saber pedagógico, más recientemente desde el concepto de «campo conceptual y narrativo de la pedagogía». Actualmente adelanta un proyecto de investigación interuniversitario (Universidad del Valle, Antioquia y Pedagógica Nacional) denominado «Saberes y disciplinas escolares en Colombia»:

El proyecto de investigación analiza históricamente desde la relación pedagogía-ciencias-saberes, el proceso de configuración del campo de las disciplinas y saberes escolares en Colombia, con el objeto de hacer visibles las formas de apropiación de las ciencias y los saberes en los diversos niveles de la enseñanza en Colombia, durante la segunda mitad del siglo XIX y siglo XX. [Tomado del CVLAC de Rafael Ríos, su coordinador. <http://201.234.78.173:8081/CVLAC/visualizador/generarcurriculoCV.>]

Bajo la coordinación del grupo se han realizado dos simposios en el marco de los XIV^o y XV^o Congreso Colombiano de Historia (2008 y 2010) en los que se ha convocado a los investigadores que tienen trabajos relacionados con la historia del currículo, las disciplinas y los saberes escolares. Este se ha convertido en un es-

pacio de intercambio y discusión sobre esta línea de investigación que está avanzando en temas diversos relacionados con el arte en la escuela, la educación física, las matemáticas, las ciencias naturales, la geografía, la historia, las ciencias sociales, la educación cívica, la lectoescritura, entre otros.⁵

Se pueden registrar hoy investigaciones destacadas en los trabajos de grado desarrollados en la Maestría y el Doctorado en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, y de la maestría del CINDE «Educación y Desarrollo Humano»,⁶ donde se hallan documentos que confirman la configuración de una línea de investigación denominada «Políticas del conocimiento, educación y pedagogía», que se propone indagar por el lugar que ocupa el debate sobre lo que hoy es enseñable en la configuración actual de la cultura y las condiciones en las que se están transformando los diferentes saberes escolares.

CONCLUSIONES

Aunque la historia de los contenidos escolares no haya sido por mucho tiempo considerada como necesaria dentro de la historia de la pedagogía y la educación, por un lado, y haya sido también concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes contruidos fuera de la escuela, por otro lado, se está consolidando este campo como una línea de trabajo que comienza a revelar importantes hallazgos que aportan a la pregunta por los modos de ser del conocimiento en la contemporaneidad, su genealogía, y la vigencia de los paradigmas con los que han funcionado hasta ahora, no solo las disciplinas escolares, sino la cultura escolar y las ciencias que se relacionan con ella.

Para ello se requiere asumirlos en su autonomía y especificidad, reconociendo de manera particular que el concepto de disciplina y saber escolar, en medio de sus limitaciones, se convierte en una categoría eficaz y potente para comprender en otra dimensión el mundo escolar, que a su vez constituye, como lo anuncia Juliá (2000), un componente determinante de la cultura académica y, por qué no, de la cultura general.

Con este balance estamos destacando uno de los debates pedagógicos que se han adelantado en la historiografía educativa latinoamericana, en el ámbito de varios países⁷ y en el marco de los eventos que congregan a los investigadores de distintas nacionalidades y que constituye uno de los elementos comunes con los que nos identificamos. También hemos referenciado los aportes que a esta línea de investigación le hace la historia de la cultura en general y en particular la historia de las ciencias, advirtiendo que ninguna de ellas le tributa de manera mecánica,

5. El coordinador de estos simposios y de esta línea de investigación ha sido Alejandro Álvarez Gallego, véase <http://www.asocolhistoria.org.co/index.php/component/search/?searchword=XIV+congreso&ordering=&searchphrase=all>; consultado el 29/04/2012. El trabajo más reciente es «Ciencias sociales, escuela y nación. Colombia 1900-1960».

6. Véase <http://www.cinde.org.co/PDF/Plegable%20CINDE-UPN%202012-2014.pdf>; consultado el 29/04/2012.

7. Hemos destacado Brasil, Argentina, México y Colombia, reconociendo que en otros países del continente seguramente hay trabajos muy valiosos que no hemos explorado.

más bien esta línea dialoga con ellas para enriquecer sus miradas y aportarle un ángulo no muy trabajado hasta ahora, con lo cual promete renovar sus hallazgos.

Además de estos aportes, la línea de investigación se proyecta como un campo de saber obligado en los programas de formación de docentes, toda vez que profundiza en asuntos teóricos que son cruciales para su fundamentación profesional. El estatuto profesional de los maestros, el estatuto teórico de la pedagogía, las nuevas subjetividades y la multiplicación de los lenguajes que configuran los nuevos modos de legitimar la verdad son asuntos propios de una historia de la práctica pedagógica y los maestros están en mora de defender su profesión, hoy puesta en riesgo, desde su historicidad misma. Por esa vía podemos llegar a la siguiente pregunta: ¿cómo se constituyen las políticas del conocimiento en educación y pedagogía? La opción teórico-metodológica por donde se ha transitado nos lleva a indagar en las condiciones en las que emergieron las instituciones, los sujetos y los saberes que hoy nos constituyen. Si hay alguna posibilidad de pensar una educación latinoamericana, esta debe pensarse, inevitablemente, desde una mirada histórica a su cultura, y los saberes escolares, lo hemos repetido ya, son un aporte potencialmente muy rico para dar cuenta de los modos de ser del conocimiento en nuestra región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Julio

- 2008 «In memoriam Carlos Lerena», extraído el 29/04/12 de www.cuentayrazon.org/revista/pdf/040/Num040_015.pdf.

Álvarez Gallego, Alejandro

- 2003 *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la práctica pedagógica.
- 2008 «De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares», ponencia al IVº Congreso Colombiano de Historia Tunja, 12-16 de agosto. Extraído el 29/04/2012 de aceduacion.org/posgrado/?q=node/4.
- 2010 *Formación de nación y educación*, Bogotá, Siglo del Hombre editores.

Arranz, Matilde; Freire, María Jesús y Guisán, María del Carmen

- 2001 «Un análisis internacional de las relaciones de la educación, el crecimiento y el empleo. Referencia especial de América Latina», *Investigación Económica*, vol. 61, n° 235, pp. 45-64.

Ascolani, Adrián

- 1998 «Historiadores e historia educacional argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual», *Revista Sarmiento*, n° 2, pp. 217-226.

Bernstein, Basil

- 1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ediciones Morata.

Bourdieu, Pierre

- 1983 *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

Caldas, Eurize; Borges, María Emilia y Menegazzo, María Adelia

- 2004 «Da historia das disciplinas escolares à história da Cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre currículo», extraído de www.anped.org.br/.../26/.../eurizecaldaspeessanha.

Castro, Jorge Orlando

- 2001 «Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber», Sociedad Colombiana de Pedagogía, extraído de portales.puj.edu.co/.../HistoriadelaEducacionJorgeOrlandoCastro.pdf.

Chadwick, Clifton

- 2001 «La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista», extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031405.pdf>.

Chervel, André

- 1991 «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, n° 2, pp. 59-111.

Cuban, Larry y Tyack, David

- 1995 *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Cuesta, Raimundo

- 1999 *Cuadernos de palabras y sombras*, Salamanca, pp. 114-115.
 2003 «Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedecarianas (FEDICARIA)», extraído de http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Sobre_Fedecaria_files/Burgos.pdf.
 2005 «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», *Con-Ciencia Social*, n° 9, pp. 7-54.
 2006 «La escuela y el huracán del progreso. Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas», *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 4, pp. 53-59.
 2009 «La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento», extraído de ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/09cuesta.pdf.
 2012 «¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario», extraído de www.fedecaria.org/miembros/nebraska/jaca07/11_CUESTA_RESUM.pdf; consultado el 25 de abril.

De Mello, Guiomar

- 1991 «La institución escolar: una identidad en construcción en autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones», Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000911/091125s.pdf>.

Depaepe, Marc

- 2006 *Vieja y nueva historia de la educación*, Barcelona, Octaedro.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo

- 1999 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill.

Elliott, John

- 1989 *La Investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

Espot, María Rosa

2006 *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*, Madrid, Praxis.

Forquin, Jean-Claude

1992 «Saberes escolares, imperativos didácticos e dinâmicas sociais», *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n° 5, pp. 28-49.

Frigerio, Graciela

2000 «¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?», extraído el 29/04/2012 de www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf.

Funes, Alicia Graciela

2007 «Una historia enseñada», extraído el 29/04/2012 de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3017723.

Galván Lafarga, Luz Elena

2001 «Presencia de México en la historiografía de la educación iberoamericana», ponencia al Vº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, extraído de www.historia.fcs.ucr.ac.cr/index.php/ponencias-mexico.html.

García Martín, José María

2009 *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz, Servicio Publicaciones UCA.

Giroux, Henry

2004 *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Ediciones Morata.

Goodson, Ivor F.

1991 «La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum», en *Revista de Educación*, n° 295, agosto, pp. 7-37.

1995 *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (eds.)

2002 *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.

House, Ernie R.

1992 «Gran política, pequeña política», *Cuadernos de Pedagogía*, n° 202, pp. 51-57.

Juliá, Dominique

2000 «Construcción de las disciplinas escolares en Europa», en Berrio, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Laval, Christian

2004 *El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós.

López, Néstor

2010 «Avances y retos respecto a la cobertura y equidad educativa en la Argentina», ponencia al Vº Foro Latinoamericano de Educación: metas educativas 2021, extraído de www.fundacionsantillana.com.

López Soraya, Leyra y Cárdenas Almagro, Antonio

- 2002 «Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo», extraído de <http://www.analisiseconomico.com.mx/pdf/3604.pdf>.

Makárenko, Antón S.

- 1978 *La educación infantil*, Madrid, Nuestra cultura.

Mateos, Julio

- 1999 «Los límites de la pedagogía crítica», en *Con-ciencia social*, nº 3, Madrid, Akal.

Mc Laren, Peter

- 2003 *La escuela con una performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Merchán Iglesias, Javier

- 1999 «Los profesores y la nueva enseñanza secundaria: análisis, realidad y balance de un conflicto», en *Debate sobre la ESO: luces y sombras de la etapa educativa*, Tres Cantos, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía-Akal.
- 2002 «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo», *Di-
dáctica de las Ciencias Sociales*, www.fedecaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html.

Montessori, Maria

- 1998 *Educar para un nuevo mundo*, Buenos Aires, Errepa.

Murillo, F. Javier

- 2003 «El movimiento de investigación de eficacia escolar», en Murillo, F.J. (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Nervi, María Loreto

- 2004 *Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*, Chile, Editorial Universitaria.

Palamidessi, Mariano

- 2003 «Cambio del curriculum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)», extraído de www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT14-PALAMIDESSI.pdf.

Pastore, María

- 2011 «La obligatoriedad escolar: expectativas y realidades en el sistema educativo argentino actual», extraído de blogs.flacso.org.ar/escuelaviva/author/5406424880/.

Pineau, Pablo

- 1996 «La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización», en *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 227-248.
- 2001 «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”», en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (comps.), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

Pineda Herrero, Pilar

- 2002 «Pedagogía laboral y formación en las organizaciones: orígenes y desarrollos», en *Pedagogía laboral*, Barcelona, Ariel.

Popkewitz, Thomas S.

- 1994 «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», *Revista de Educación*, n° 305, pp. 103-137, extraído de [www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e76aa3e3e13b0bb04256a4900580544/\\$FILE/7542.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e76aa3e3e13b0bb04256a4900580544/$FILE/7542.pdf).

Ríos Bolívar, Humberto

- 2001 «Interacción entre cambio tecnológico, capital humano y crecimiento económico», tesis doctoral, México, IPN.

Torres, Alfonso

- 2009 «La palabra verdadera es la que transforma el mundo», extraído de <http://www.dialogos-en-educacion.org/actualidades/paulo-freire-y-las-pedagogias-criticas>.

Varela, Julia

- 1995 «El estatuto del saber pedagógico», en AA.VV. (ed.), *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata.

Viñao, Antonio

- 2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Ediciones Morata.

Warde, Miriam Jorge

- 1984 «Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira», en *Aberto*, año 3, n° 23, septiembre-octubre.

Weinberg, Gregorio

- 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.

Xavier, Libânia

- 2001 «Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso de História da Educação», en *SBHE. Educação no Brasil*, Campinas, Autores Associados, pp. 206-217.

Zuluaga, Olga Lucía

- 1996 «De la educación estamental a la educación como servicio público», *Revista Educación y Pedagogía*, n° 14 y 15, Medellín, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía y Ossenbach Sauter, Gabriela (comps.)

- 2004 *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX, t. I. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*, Bogotá, Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la práctica pedagógica.

FUENTES DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

IIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (C.I.H.E.L.A), extraído de www.helmanticapaideia.com/cihela2012/cihela2012/Home.htm.

IIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (C.I.H.E.L.A), extraído de www.helmanticapaideia.com/cihela2012/cihela2012/Home.htm.

IVº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación - OEI, extraído de www.oei.org.co/ibcon6/noti20.htm.

Vº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, extraído de historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/mexico/ponencias/garcia_gutierrez.rtf.

Vº Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana (21-24 de mayo de 2001), San José, Costa Rica, extraído de <http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/index.php/ponencias-brasil.html>.

VIº Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana, extraído de www.shela-edu.org/index/index.php/es/joomla.../what-is-new-in-1-5.

VIIº Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana, extraído de www.shela-edu.org/index/index.php/es/joomla.../what-is-new-in.

VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, extraído de comisionbicentenario.blogspot.com/.../viii-congreso-iberoamericano.

IXº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, extraído de <http://grafosfera.blogspot.com/2009/04/ix-congreso-iberoamericano-de-historia.html>.

Xº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (C.I.H.E.L.A.), extraído de http://www.helmanticapaideia.com/cihela2012/cihela2012/Comites_organizador_y_cientifico.html.

XIº Encuentro Internacional de Historia de la Educación, extraído de www.uv.mx/historiadelaeducacion/.

XIIº Encuentro Internacional de Historia de la Educación, extraído de cceh.historia.umich.mx/somehide/.../Convocatoria_XII_encuentro.pdf.

S.A.H.E., Sociedad Argentina de Historia de la Educación, extraído de www.sahe.org.ar/.

Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (S.H.E.L.A.) será acreditada por la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), extraído de <http://www.rudecolombia.edu.co/105-sociedad-de-historia-de-la-educacin-latinoamericana-shela-sera-acr.html>.

Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, extraído de www.sbhe.org.br/.

Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y la cultura

**MARTHA CECILIA HERRERA
Y YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

INTRODUCCIÓN

La infancia como categoría cobró especificidad a partir de elaboraciones hechas por diversos autores que ahondaron en torno a ella en el marco de los procesos llevados a cabo en Europa a partir del siglo XVI, que condujeron a delimitarla como un conglomerado social con características específicamente modernas. En particular, la perspectiva histórica «inscripta, de acuerdo con el interés de Ariès, en la relación entre naturaleza y cultura» (Burke, 1993: 157), permitió develar dos cuestiones fundamentales en la constitución de la infancia moderna: la transformación de los sentimientos hacia el niño y la emergencia de la escuela.

La fuerza de la relación entre la historia de la infancia y la constitución de la escuela moderna condujo a que en la década de 1980, cuando se fortalece la historiografía de la educación en América Latina, la infancia se vislumbrara como una arista que estaba por explorar en el campo. En este sentido, comenzaron a desarrollarse investigaciones que, solo en los años noventa, al ritmo de las transformaciones en el estatuto del conocimiento y las crisis de los referentes de comprensión de lo social, cobrarían fuerza como un campo esencial para la comprensión de las problemáticas contemporáneas, los procesos educativos y las instituciones tradicionalmente delegadas para el cuidado de los infantes.

Siguiendo a Carli (2006a), la demarcación de los estudios acerca de la infancia en el campo de la educación en América Latina guarda relación en términos generales con:

los cambios teóricos y epistemológicos generados a partir del debate modernidad/posmodernidad y de la revisión de paradigmas interpretativos heredados (marxismo, estructuralismo, etc.), y su impacto en la crisis de las fronteras de las disciplinas, en los conceptos y categorías de análisis y en los objetos de conocimiento [...]; los cambios socio-históricos de las últimas décadas del siglo XX, que producen la emergencia de nuevas problemáticas infantiles a partir de fenómenos como la crisis del Estado de

bienestar, las transformaciones de la relación Estado/sociedad civil, la expansión del mercado transnacional, los cambios científico-tecnológicos, y de la cultura global (Carli, 2006a: 14).

Si bien este puede entenderse como un marco general y un horizonte de comprensión, en el presente trabajo nos planteamos algunos interrogantes sobre la constitución de la infancia como categoría en América Latina y las formas de inteligibilidad que se fueron configurando en torno a ella, así como las estrategias que se trazaron, en el orden de lo social, para el tratamiento de los asuntos vinculados a la niñez que se consideraron como problemáticos, otorgando especial atención a las modalidades de formación y educación de las que emergieron distintos modos de subjetivación y de subjetividades de un conjunto de sujetos y actores sociales asociados a ella.

Aunque somos conscientes de que América Latina no puede pensarse como un bloque, ya que ella misma es una construcción imaginada fruto de los procesos coloniales y neocoloniales, al tiempo que los países que la conforman tienen modulaciones específicas, sí podemos hablar de algunas tendencias y de hitos que les son comunes desde el punto de vista histórico. Las referencias sobre las que trabajamos se apoyan en un corpus documental construido sobre la base de los hallazgos de historiadores que se mueven en el campo de la cultura y de la educación y se han ocupado del tema de la infancia, en particular en Argentina, Brasil, México y Colombia; acervo constituido por tesis de maestría y doctorado, ponencias presentadas en eventos de historia e historia de la educación de carácter nacional, iberoamericano y/o internacional, así como publicaciones periódicas y libros, que condensan resultados producto de investigación sobre este campo de estudio, cuyos registros fueron consultados en bibliotecas y centros de documentación de dichos países. Es importante precisar, además, que no se abordará lo relativo a las transformaciones dadas respecto a la infancia contemporánea, pues la complejidad de esta problemática rebasa sus posibilidades de tratamiento en el presente trabajo, al tiempo que solo se hará un uso selectivo de la documentación recopilada.

LAS PROBLEMATIZACIONES EN TORNO A LA INFANCIA Y SU CONSTITUCIÓN COMO CATEGORÍA HISTÓRICA

Como ya se mencionó, la perspectiva histórica sobre la infancia en América Latina ha tenido mayores elaboraciones a partir de la década de 1990, posibilitando comprensiones que toman distancia de acercamientos que la han abordado de manera naturalizada. Lo anterior propiciado por la exacerbación de las problemáticas contemporáneas asociadas a la niñez y a la crisis de las instituciones delegadas para su cuidado (en el marco del proyecto moderno), a aceleradas transformaciones en las condiciones concretas de vida (Kramer y Leite, 2007) y a las reformulaciones propiciadas en el ámbito del pensamiento social (Carli, 2006a), entre otros aspectos. En este contexto, la infancia pasó de ser un objeto de estudio abordado desde la lógica del desarrollo biopsicológico, para ser entendido desde la multiplicidad y complejidad de dimensiones históricas, sociales, culturales, polí-

ticas y educativas, propiciando el cruce de varias perspectivas de análisis, sin que ello haya significado, necesariamente, la eliminación de abordajes disciplinares específicos.

El carácter histórico y construido de la noción moderna de *infancia*, «en la que los niños se consideran individuos con características particulares que los hacen objeto de protección y se piensan fundamentalmente ocupados con el juego y el aprendizaje escolar, se formuló sobre la base de una revisión de la historia europea a partir del siglo XVI» (Pedraza, 2007: 81). En este contexto, Philippe Ariès (1987) constituye sin lugar a dudas un hito fundante en la perspectiva histórica sobre la infancia, al mostrar, para el caso de Europa, los procesos a través de los cuales se gestó un punto de vista sobre este conglomerado social y se delimitaron maneras de comprenderlo, así como instituciones y sujetos específicos para su cuidado, control social y formación. Un estatus en el que el «niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección» (Narodowski, 2007: 32). Asimismo, un ser caracterizado por la dependencia de los adultos, dada la especificidad de los lugares de hijo y alumno producidos en función de la familia y la escuela; un ser desplazado del afuera hacia el adentro, dada la transición «de una vida total, a la vez privada, profesional y pública, hacia el mundo cerrado de la *privacy*» (Ariès, 1995: 291); un ser sustraído de la calle y otros lugares y actividades que se consideraron propios de los adultos. Características bajo las que su cuidado se convierte en la unidad de integración de la familia, en la razón de ser de la madre, en la plataforma de recepción y producción de discursos especializados sobre los parámetros de normalidad de los niños, las condiciones que atañen a los ámbitos de su permanencia, así como el tratamiento afectuoso que le deben dar los adultos (DeMause, 1982). Autores como Ariès y DeMause

destacan no solo el influjo que en el nuevo sentimiento de la infancia tendrá la disminución de la mortalidad infantil y la extensión de las prácticas contraceptivas sobre todo en las clases altas, sino también la afirmación del estado medio, la futura burguesía, grupo que comienza a tener esperanza en el futuro y la deposita en sus hijos que no dejan de ser sinónimo de esa fuerza del porvenir. En este sentido, un análisis de la infancia en tanto que institución social permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos (Alzate, 2003: 123).

Narodowski (1997) señala la delimitación de la infancia como un cuerpo con cánones específicos propios del discurso de la pedagogía moderna, sobre la base del análisis de textos que considera fundantes como el *Emilio o de la educación* de Rousseau (1762) y la *Didáctica Magna* de Comenio (1657). En esta dirección indica la profunda imbricación entre el saber pedagógico, el concepto moderno de infancia y la configuración de un complejo mecanismo de alianza escuela-familia, capaz de establecer dispositivos de normalidad en el flujo del cuerpo infantil y condensar el accionar sobre la infancia. Para Noguera (2005), la infancia como categoría constituye una forma de subjetividad privilegiada en la

modernidad cuyo despliegue no se dio de manera unilineal, en tanto existen diversas formas de infantilización. En esta perspectiva, los planteos de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Decroly, Dewey y Claparède, entre otros, contribuyen a la constitución del niño como objeto de saber y de poder, dando inicio a un estudio sistemático acerca de la mente y el cuerpo infantil, las maneras de conocerlo y educarlo. Así, la consolidación moderna de la infancia sería resultado del trabajo disperso, desarticulado y efectivo de la escuela (los maestros), la familia (los padres) y los medios de comunicación (publicistas y comunicadores); las prácticas y saberes, de la psicología infantil (experimental, genética, cognitiva, del desarrollo) (Noguera, 2005).

En el caso de América Latina, los modos en que esta serie de saberes y prácticas se desplegaron han sido tratados tanto por historiadores en general, como por historiadores de la educación en particular, contribuyendo en su conjunto a la constitución de un campo de estudios sobre la infancia cuya incidencia ha sido importante dentro del campo intelectual de la cultura y de la educación latinoamericana. Al respecto nos interesa destacar los rasgos más sobresalientes de este despliegue, sin decir que estos agotan el conjunto de las prácticas y representaciones puestas en juego, pero sí que son indicadores de lo que se configuró como problema cuando se abordó el tema de la infancia, así como del tipo de dispositivos y tecnologías implementados para su tratamiento, los cuales dieron pie a la emergencia de diferentes imágenes sobre el sujeto infantil. En esta dirección, decidimos hacer uso de metáforas que apuestan a construir imágenes en torno al sujeto/infante al tiempo que aluden a las ambigüedades y heterogeneidades en torno a las formas de concebirlo y de intervenirlo, las cuales fueron más o menos dominantes en determinados períodos; imágenes en las que el infante puede ser considerado o bien un sujeto en peligro, o él mismo ser el peligro, el modelo a constituir o el prototipo del cual diferenciarse, el sujeto sujetado o el que fisura la sujeción.

LA INFANCIA EN PELIGRO: INSTITUCIONES Y RÉGIMENES DE CRIANZA

En lo que respecta a la colonia y primeros años de la república, los asuntos referidos a la enfermedad y mortalidad de los niños en América Latina son resonantes en el campo de estudios. Esta entrada analítica permite rastrear las relaciones entre los distintos estratos sociales, los modos de representar al infante y el tipo de atención que se le confería, posibilitando, al mismo tiempo, apreciar las tensiones y fuerzas en pugna respecto a la regulación de los espacios en los cuales aparecen los sujetos/niños, dentro de los que se cuentan la familia, diversos lugares de sociabilidad y de tutelaje, así como la configuración de la escuela como espacio intermedio entre la familia y otras instituciones sociales (Donzelot, 1994; Pedraza, 2007).

De este modo se perfilan instituciones que buscan hacer manejables algunos de los problemas referentes al control y a la protección de la vida de la población infantil, en torno a las cuales se establecen entramados que configuran regímenes de crianza que pautan procesos de subjetivación, tanto de los niños como de quie-

nes se relacionan con ellos, dentro de las cuales sobresalen las casas de expósitos y los hospicios, a través de cuyos registros se encuentran huellas de estos entramados y de los problemas sobre los que se buscaba elucidación y manejo social, como el abandono, el infanticidio, la ilegitimidad, la pobreza, entre otros.

El abandono infantil en los siglos XVIII y XIX en Brasil es abordado por investigadores que estudian las Santas Casas de Misericordia y las Ruedas de los Expósitos, a partir de libros de registro que contienen datos de ingreso, así como descripciones de los niños, de los objetos que traían y los recados que los acompañaban (Marcílio, 1994, 1998 y 2006). Al referirse a las Santas Casas de Misericordia de las ciudades de Salvador y Río de Janeiro, Venâncio (1999) visibiliza las altas cifras de niños abandonados y la presencia de un discurso sobre los sectores populares que los estigmatizaba como irresponsables y faltos de sensibilidad hacia lo que ya empezaba a perfilarse en otras esferas sociales sobre el cuidado infantil. Paradójicamente, dejar a los niños en las ruedas de expósitos para que otras personas se hiciesen cargo de ellos constituía una de las posibilidades que tenían los sectores populares para la sobrevivencia de sus hijos, debido a las dificultades económicas para su manutención. Peraro (1999) indica, a través del análisis de registros bautismales en Cuiabá, entre 1853-1890, la presencia significativa de hijos no deseados fruto de relaciones ilegítimas, algunos de los cuales eran dados al cuidado de parientes cercanos, gracias a formas de organización familiar y comunitaria, sin tener que ser abandonados en el anonimato como sí ocurría cuando se dejaban en la rueda de las casas de misericordia. Por su parte, Torres señala el problema del abandono en la ciudad de Río Grande como característico de los entornos urbanos, ya que este era menos frecuente en el campo debido a la utilidad de los niños en el trabajo cotidiano, lo cual llevaba a que fuesen acogidos por familias de allegados que obtenían algún beneficio de ellos (2006: 105).

En su trabajo sobre niños de la casa de expósitos de la ciudad de México, Ávila menciona como causas del abandono la escasez económica, la viudez, las enfermedades de los progenitores, de los encargados de cuidarlos o de los mismos niños, así como la orfandad o la preservación de la honra (1994). El abandono anónimo aumentaba en momentos de crisis, como ocurrió entre 1786 y 1813, debido a los cambios económicos y políticos de la administración borbónica, mientras que casi desapareció en el período de las guerras de independencia (1814-1818), cuando se dieron prácticas como la entrega a familiares y personas pudientes. Se resalta la precariedad económica de este tipo de instituciones, al mostrar la desproporción entre los gastos y las donaciones en la Casa de Expósitos, como indicativo de la escasa valoración social sobre la infancia abandonada y de los establecimientos que pretendían hacerse cargo de ella.

Respecto a Colombia, Ramírez (2000a) muestra como los niños abandonados, en el caso de la ciudad de Bogotá, fueron acogidos bajo dinámicas similares a las que se dieron en México y Brasil, aunque precisa que en el caso bogotano la institución acogía también a las mujeres que transgredían las convenciones sociales sobre la maternidad, dándose preferencia al tratamiento de la moralidad pública más que al de la conservación de la vida de los niños fruto de relaciones no legítimas. Cotejando documentos eclesiales, informes de la Casa de los Niños Expósitos y Mujeres Recogidas, prensa y documentos oficiales, indica cómo la institución prefería acoger a niños blancos (Ramírez, 2000b), mientras que

la protección de los niños negros e indios, en tanto servidumbre, era dejada al arbitrio de las familias de notables. Por su parte, Dueñas (1997) aborda el tema de los hijos ilegítimos en la Bogotá colonial como un fenómeno en notorio aumento en el período, develando que, pese a la exclusión social de quienes no podían certificar un *origen limpio*, la ilegitimidad no constituyó un problema para los grupos sociales mestizos en tanto la estructura familiar, en cercanía con el influjo indígena, estaba centrada en las mujeres y, por tanto, eran ellas las responsables de la transmisión de la herencia. En esta lógica, el matrimonio se entiende no solo como un ritual costoso y condicionado al origen legítimo de los contrayentes, sino también como una formalidad inoperante para las mujeres y para los hijos.

Respecto a la reiterada mención sobre los altos índices de mortalidad de quienes ingresaban a las casas de acogida y al conocimiento público y *tolerancia* de esta situación, los estudios de los diferentes países coinciden en afirmar que en dichas instituciones se daban modos encubiertos de infanticidio. En esta dirección se muestra cómo muchos de estos establecimientos, bajo la potestad de la Iglesia, no respondían propiamente a intenciones de cuidado, o por lo menos no parecía ser su objetivo prioritario, sino que garantizaban el respeto a las tradiciones cristianas y, específicamente, al sacramento del bautismo, por lo que una vez que era otorgado colocaba en segundo lugar la supervivencia del infante (Marcílio, 1994; Gonzalbo y Rabell, 1994; Ávila, 1994).

Guy estudia el abandono en Buenos Aires entre 1880-1914, como un problema que condujo a la intervención del Estado para regular la maternidad y los hábitos de crianza. Intervención que, a diferencia de otros países de la región, se facilitó porque la beneficencia quedó desde 1823 a cargo de grupos seculares, permitiendo responsabilizar a la familia del cuidado de los hijos bajo preceptos no religiosos. De este modo, la gran cantidad de niños abandonados, que sobrepasaban los seis años de edad, acentuó la orientación de políticas dirigidas a la formación de actitudes favorables a la adopción, la tutela y el cuidado por parte de familias no biológicas, a través de la redefinición de roles familiares y, particularmente, del rol de la mujer, de quien se exaltó su *sensibilidad y responsabilidad natural* para el cuidado de los infantes y de los otros miembros de la familia (1994: 220).

Milanich, especialista en historia de Latinoamérica y dedicada al tema de la familia y la infancia en Chile, considera que buena parte de los estudios sobre el abandono ha traído dificultades para su tratamiento historiográfico porque al preferir los aspectos cuantitativos, las consecuencias demográficas y las dinámicas de los establecimientos de beneficencia, se ha simplificado la comprensión de un fenómeno que incluye dinámicas de circulación infantil, en las cuales los niños no se «crían en casa de sus progenitores biológicos, sino que pasan toda su infancia o una parte de ella en casa de custodios ajenos» (2001: 80). Una modalidad de crianza que permitiría visibilizar un sector específico de niños e interpretar en sus trayectorias el abandono como «una manifestación de prácticas populares sumamente difundidas, arraigadas y ambiguas» que se mantienen hasta hoy en los diferentes países (ibíd.).

Desde otra perspectiva, algunas investigaciones centran el análisis en torno a los regímenes de crianza en el siglo XIX y comienzos del XX en manuales de puericultura, almanaques de farmacia, diarios de bebés, textos escolares, en los cuales circularon representaciones sobre el cuidado del infante, los sujetos autoriza-

dos para referirse a dicha problemática, así como la superposición de imaginarios provenientes tanto de prácticas ancestrales como de los saberes que se configuraron en la modernidad, dejando emerger dispositivos de formación y subjetivación de diverso orden, indicativos de las distintas fuerzas que intervinieron de manera heterogénea y dispersa en la configuración de la infancia.

León (2007) rastrea en revistas de sociedades científicas y en manuales de puericultura de finales del siglo XIX y principios del XX en Colombia los discursos que incidieron en la producción de un estatus de la infancia como forma de racionalización del control de la población, evidenciando el papel de la madre como salvaguarda en el cuidado del niño y de la familia y, consecuentemente, revelando la importancia de la relación madre-hijo como garantía del proceso de modernización de la sociedad. Lima y De Lacerda (2007) ahondan en el papel que, desde finales del siglo XIX, tuvo en Brasil la estadística en los manuales de puericultura dirigidos a las madres y escritos por pediatras, como una forma de legitimar las orientaciones dadas por los especialistas y descalificar los saberes tradicionales, al mostrar datos cuantitativos, revestidos de científicidad, respecto a los peligros a los que se exponían los niños cuando las madres se guiaban por los consejos de los abuelos y por tradiciones populares, en contraste con los efectos positivos de hacer uso de saberes expertos como la medicina.

Los diarios de bebés elaborados por mujeres –madres y abuelas, especialmente– procuraban compendiar información pautada en buena parte por los saberes expertos, incluyendo datos sobre nacimiento y crecimiento, ritos religiosos, procedimientos médicos, aprendizajes escolares y recreativos, entre otros, constituyéndose como fuentes que permiten identificar imaginarios de infancia afianzados por los discursos expertos, pero también relacionados con formas tradicionales de crianza y diversas dinámicas familiares (Magalhães y Rocha, 2007). Respecto al ámbito de lo educativo, Stephanou (2007) señala su presencia en lo referente a la didactización que sufrieron los discursos médicos y religiosos para producir modos específicos de maternidad, de crianza e infancia a través de este tipo de materiales-manuales, diarios de bebés, textos escolares, entre otros.

LA INFANCIA PELIGROSA: VAGANCIA, DELINCUENCIA Y RÉGIMENES CORRECTIVOS

Como una preocupación moderna, en nombre de la protección se ha intentado sustraer a los niños de la calle en tanto que, como representación del espacio urbano, esta se entiende como un escenario en contraposición a la escuela y a la casa como lugares delimitados para la permanencia de los niños y la diferenciación con el mundo de los adultos (Ariès, 1987: 283). Así, desde mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la acentuación de los procesos de urbanización en América Latina arrojó problemáticas sobre la organización de los espacios y la circulación de los sujetos, emergiendo la preocupación en torno a quienes deambulaban por las calles sin un propósito claro, lo cual condujo, en el caso de los niños, a hablar de vagancia y delincuencia infantiles.

Moura (1999), al estudiar las relaciones entre la identidad de la infancia en estratos populares en San Pablo y los discursos sobre los peligros de la calle

–1889-1930–, en tanto representación del riesgo a la moralidad, a las buenas costumbres y a la integridad física, indica cómo esta preocupación constituyó una de las motivaciones para su institucionalización, ya fuese en la escuela, en el caso de los niños normalizados, o de instituciones como orfanatos, reformatorios o escuelas especiales, para quienes no se ajustaban a los parámetros de normalización.

Esta problematización es la que permite a González (2000) explicar la proliferación de instituciones dedicadas a la minoridad y la construcción socio-penal de la infancia a principios del siglo XX en Buenos Aires, como se evidencia en la configuración de representaciones que justifican formas de intervención de la sociedad adulta y *terapéuticas regeneradoras*, como también lo plantea Sosenski (2003) al analizar la delincuencia infantil urbana en las postrimerías de la Revolución Mexicana (1919-1920). Para González el niño fue asumido como un ser en riesgo de contagio moral y físico, pero también como depositario del porvenir de la nación, por lo cual se justificó la delimitación de un espacio asilar como recurso para normalizar a aquellos que lograban escapar a la moralización del Estado. Desde su punto de vista, los discursos científicos sobre la infancia actuaron como sistemas de exclusión y encauzamiento social de los niños de los sectores populares, en tanto sujetos que por ocuparse de trabajos callejeros o por su permanencia en la vía pública fueron considerados potenciales criminales, agitadores sociales y/o pervertidos.

Herrera (2010) menciona esta misma preocupación en Colombia, ilustrando cómo el pedagogo y político Rafael Bernal Jiménez se refería a la vagancia infantil insistiendo que se pusiese en práctica la ley sobre escolaridad obligatoria, emitida en 1927, al señalar el potencial conflicto social que se podía derivar de esta problemática y los aprendizajes diferenciales que se desprendían de la escuela y de otros espacios no regulados. De este modo, se perfilaron dos prototipos de imágenes respecto al niño en los contextos urbanos, el de los sectores populares cuyo trasegar en la calle debe ser objeto de correctivos en los cuales se ponen en juego estrategias jurídico-normativas, generalmente de carácter punitivo; y el de los sectores medios y altos que deben ser *educados* y para los cuales la escuela se constituye como el dispositivo por excelencia a desplegar.

En este sentido Álvarez (2002), al abordar el problema de los niños de la calle en Bogotá en la primera mitad del siglo XX, identifica dos tipos de imaginarios basados en fuentes judiciales: el de los hijos de las familias bogotanas y los niños habitantes de la calle. Al evidenciar el contraste de sus condiciones económicas, unos pudientes, otros miserables, se señala cómo estos últimos, en su mayoría recién llegados a la capital, fueron denominados *gamins*, convertidos casi en símbolos de lo urbano y delimitados a partir de una preocupación social por su modo de vida y su resistencia a la asistencia social. Pachón analiza las transformaciones de las miradas sobre la infancia considerada no normalizada, a comienzos del siglo XX en Colombia, mencionando, de un lado, la reglamentación de los juzgados de menores y casas de corrección y denotando el cambio de la imagen del menor como infractor por la de un ser modificable en potencia, y el relevo de la imagen de la institución como presidio a casa de educación, sobre la base de idearios cívico-cristianos (2007). De otro lado, se registra la transición de la categoría niños delincuentes a la de menores infractores, como señal de la tensión

entre la delimitación moderna del niño como frágil y necesitado de protección y los discursos provenientes del campo jurídico-social, que categorizaban y penalizaban los sujetos que no se insertaban satisfactoriamente en el ámbito social por ser trabajadores o niños callejeros.

Rizzini se centra en las instituciones que funcionaron en varios estados de Brasil bajo la modalidad de internados para la formación laboral, haciendo uso de registros que incluyen cartas y artículos en periódicos locales, denuncias de los habitantes y documentos que contienen solicitudes al gobierno para cubrir las dificultades materiales para su funcionamiento. Indica cómo estos establecimientos respondían no solo a iniciativas estatales para atender esta masa poblacional y cuidar de ella, sino también a demandas de varios sectores de la sociedad, a favor de medidas enérgicas –y nacionalistas– para el disciplinamiento y educación de la infancia que se consideraba vagabunda, viciosa, delincuente, huérfana y abandonada (2007).

La relación entre trabajo e infancia institucionalizada ha otorgado un lugar a los niños abandonados y pobres, como lo señalan Marcílio (1994: 318) y Ávila (1994: 285), en el caso de los expósitos en Brasil y México, así como Restrepo, en su trabajo sobre el concertaje laboral de los niños abandonados en Bogotá entre 1642-1885, al evidenciar la validación moral y política del trabajo de los menores como «medio fundamental para corregir y reformar» y la transición de las instituciones de asilos a talleres de artes y oficios (2007: 278). Para Sosenski, colocar a los niños en los campos de cultivo, en los talleres de las correccionales y en las escuelas industriales, más que una estrategia proteccionista fue una intervención institucionalizada para controlar la incorporación de los sectores populares al proyecto económico del Estado mexicano (2008: 95-96).

Otra lectura a la infancia irregular la encontramos en las aproximaciones a los discursos y prácticas respecto a los niños catalogados como *deficientes* y *anormales*. Padilla Arroyo (2007 y 2010) analiza los discursos que definen la infancia anormal que circularon en México en la primera mitad del siglo XX, fundamentados en procedimientos de diagnóstico, medición y clasificación, los cuales evidencian la incidencia de saberes expertos provenientes de la psiquiatría y psicología clínica en la generación de alternativas de atención, particularmente pedagógica, y en la consolidación de un complejo subsistema de educación especial paralelo a la educación regular (2010: 17).

Yarza de los Ríos (2007) analiza, para el caso colombiano, cómo entre 1920-1940 los saberes de la biomedicina experimental, la psiquiatría, la criminología biológica positivista, la psicología y la pedagogía experimental, así como las casas de menores, escuelas de trabajo, servicios médicos escolares, facultades de medicina y escuelas normales, fueron decisivos en la institucionalización de la educación especial y del rol del médico escolar. En el marco del proceso criminológico-biomédico-pedagógico que objetivó a los *delincuentes* como *anormales*, el autor se detiene en el papel del médico escolar como productor de una *pedagogía de anormales* y programador científico de corrección de conductas para la regeneración de la raza, la reincorporación de los individuos en los mecanismos de producción de capital, la normalización de la infancia y la defensa del organismo social.

LA INFANCIA NORMALIZADA: ESCUELA, CIVILIDAD Y CIVISMO

En lo que respecta al proceso de escolarización, Zapiola (2007) aborda el proceso dado en Buenos Aires, entre 1884-1915, evidenciando la tensión entre la obligatoriedad educativa, como ideario del sistema público y una noción de infancia que excluía de facto a un sector de la población infantil que resultaba heterogéneo, en tanto abarcaba a huérfanos, abandonados, delincuentes, viciosos, vagos, y/o pobres y, a su vez, un sector homogéneo, al constituir un grueso de población que no se acogía a los patrones de vida pautados como ideales para la infancia. Un sector amplio de población que permite considerar que la dificultad de asistencia mayoritaria a la escuela no estuvo determinada por la limitación de materiales escolares o la resistencia de los padres, sino que fue producto de la coexistencia de posturas educativas universalistas con otras que rechazaban la conveniencia de educar a todos los niños en escuelas comunes, develando imágenes heterogéneas que fueron determinantes para que los menores tuvieran trayectorias sociales e institucionales diferenciables.

Valdez (2007) toca dicha diferenciación al abordar las representaciones de infancia predominantes en la educación primaria en Brasil, contrastando el ideario de Abílio César Borges,¹ quien defendía la atención especial a la infancia para garantizar su progreso físico e intelectual y la existencia de prácticas educativas precarias en los sectores populares. Sobre este aspecto, otra cuestión que emerge en la normalización de la infancia, a inicios del siglo XX, es el papel del médico escolar, como evidencian Beltrão Marques y Senna de Souza (2005) al analizar el dispositivo higienista desplegado en el estado de Paraná en los años veinte, mediante la inspección médica y las intervenciones tendientes a contrarrestar los riesgos del mestizaje que caracterizaba a esta región, aunque según indican otros estudios esta intervención también operó en otros estados de Brasil. Rocha (2005) precisa cómo en el caso de San Pablo la inspección médica acompañó el proceso de institucionalización de la educación obligatoria y, en general, el proceso de modernización de la sociedad, al considerar que al higienizar al niño se aseguraba la transferencia de hábitos civilizados a la familia y la sustitución de modos de vida indeseables.

Dinámicas similares se reportan en México, como lo evidencia Carrillo (2005) al identificar, en fuentes legislativas y en los procesos de consolidación de instituciones para la infancia, el poder que el gobierno dio a los médicos entre finales del siglo XIX y principios del XX, como prótesis disciplinaria de la población infantil y, simultáneamente, el poder que sustrajo a los profesores y padres en la enseñanza de normas higiénicas, al considerárselos individuos –no modernos– que requerían cambiar sus pautas de razonamiento.

Esta idea aparece también en las representaciones desplegadas en las reformas educativas de Colombia en las primeras décadas del siglo XX en las que, al tiempo que se habla de moldear al infante según los parámetros de la modernidad, sus-trayéndolo de los espacios que se consideraban poco propicios para su formación,

1. Médico que en la segunda mitad del siglo XIX fue protagonista en la instrucción, especialmente, por ser pionero en la publicación de libros de lectura para la infancia.

se sitúa a la escuela pública como el escenario por excelencia para su *habilitación* y se concibe al niño como el sujeto que posibilitará las modificaciones requeridas en los otros grupos poblacionales, ya que se lo entiende como un organismo más *proclive* a la intervención y regulación social y con posibilidades de efecto multiplicador. En esta dirección, el dispositivo escolar se revela como un engranaje volcado a la infancia y el garante de su posibilidad de subjetivación, como lo señala Herrera (2010).

Algunos de estos aspectos quedaron condensados, en buena parte, en el concepto de escuela defensiva, el cual nucleó muchos de los lineamientos del proyecto de escuela nacionalista en Colombia. De esta manera dos aspectos comienzan a influenciar el optimismo pedagógico de comienzos del siglo XX con su idea de mejoramiento de la educación y de perfeccionamiento del individuo: por un lado, la *naturaleza* del niño y su desarrollo –el niño y sus poderes nativos– y, por el otro, el problema de la raza (Herrera y Muñoz, 2011). Cuestión que Sáenz, Saldarriaga y Ospina entretejen, por su parte, con la lectura del proceso de modernización en Colombia, al situar los discursos relacionados con la infancia como parte esencial de las prácticas que permitieron al saber pedagógico moderno ser apropiado en las escuelas primarias y en las instituciones para la formación de maestros en la primera mitad del siglo XX (1997: 6-7).

Como puede verse, la tendencia de la historia de la infancia hasta aquí presentada, en los tres últimos apartados y las imágenes sobre el sujeto/infante, a través de las cuales estructuramos las argumentaciones expuestas, cuenta con un número significativo de investigaciones que aluden a la infancia como un acontecimiento atravesado por idearios políticos, saberes y prácticas específicos que permiten sondear y comprender las apuestas de renovación sociocultural, agenciadas por mecanismos de control institucionalizados, al tiempo que dejan abiertos interrogantes respecto a los sujetos que cohabitaron esos modelos oficiales y las posiciones y desplazamientos de quienes fueron considerados menores en escenarios específicos. Así, buena parte de los estudios que referenciamos centraron sus búsquedas y formas de comprensión en lo atinente a la regulación social, a los modos como el poder y sus estrategias de gubernamentalidad han desplegado dispositivos tendientes a modular imaginarios sobre el sujeto infantil, sobre prácticas y procesos de subjetivación, como parte de la aspiración por constituir subjetividades homogéneas, sin que necesariamente podamos decir que estos propósitos hayan sido alcanzados de manera cabal.

El análisis de las investigaciones reseñadas ha llevado a colocar en posición subalterna las múltiples fuerzas, líneas de fuga y discontinuidades que han tenido lugar dentro de los entramados que han constituido la infancia. Arista que a nuestro modo de ver es pertinente potenciar dentro de este campo de estudios, desde desplazamientos y aperturas epistemológicas y metodológicas que permitan el tratamiento de la infancia y los procesos de subjetivación, en el sentido expuesto por Rose:

Contra quienes sugieren que en cada cultura se privilegia un modelo único de persona, es importante enfatizar la heterogeneidad y la especificidad de los ideales o modelos de ser persona, desplegados en las distintas prácticas, y las formas en que se articulan en relación con problemas y solu-

ciones específicos de la conducta humana. En mi opinión, solo desde esta perspectiva se puede identificar la peculiaridad de los intentos programáticos de instalar un modelo único de individuo como ideal ético para ámbitos y prácticas distintos (2001: 28).

LA INFANCIA VIVIDA: PISTAS SOBRE EL SUJETO SUJETADO/SUBJETIVADO

Dentro de la producción historiográfica sobre infancia se perfila, al mismo tiempo, una tendencia de estudios asociada a interrogantes centrados en la cotidianidad y en la misma experiencia de los sujetos que los dispositivos se proponían subjetivar/sujetar, cuyas aproximaciones han sondeado los sentidos de infancia, la cotidianidad y las vivencias en instituciones educativas y de permanencia, haciendo emerger lo que los registros oficiales silencian (Lourenço, 2005; Costa, 2005 y Negrão, 2009).

Sandra Carli (2006b), investigadora sobre la infancia en Argentina, siguiendo aportes del psicoanálisis, los estudios culturales, la hermenéutica y la historia oral, enfatiza el abordaje de la experiencia infantil a través de los recuerdos que sobre sus propias vivencias conservan los adultos, como una vía para mapear significaciones sobre las particularidades de un tiempo histórico y desde los mismos sujetos. Se refiere a la importancia de considerar la dimensión narrativa y las imágenes para indagar el imaginario visual de una generación infantil, así como el lugar de los objetos para acceder a la memoria de los juegos, del consumo y de las matrices culturales que dan cuenta de las diferentes experiencias infantiles.

Por su parte, Paula Andrea Ila analiza las memorias de infancia en los escritos autobiográficos de varios escritores colombianos, mostrando de qué modo el tratamiento dado a la niñez en los textos autobiográficos del siglo XX tiene un lugar más destacado que el dado en los escritos del siglo XIX, en virtud de transformaciones sociales y culturales que dieron amplio despliegue a prácticas de protección a la niñez en el siglo XX con incidencia en su mayor visibilidad. Su trabajo permite la reconstrucción de vestigios de infancias mediante fuentes primarias que han sido poco abordadas, problematizando la consideración *progresiva* de la infancia feliz, realizando una lectura compleja de «la construcción del sujeto/niño según el contexto rural o urbano, las diferencias de género y las condiciones socioeconómicas de vida» (2011: 259). Perspectiva que también acoge Martínez Moya (2011), quien involucra los recuerdos de la vida de infancia presentes en la literatura de corte biográfico como forma de aproximarse a la historia de la escuela en tanto institución que da cuenta de la existencia del niño.

Otros trabajos hacen acercamientos a literatura autobiográfica desde la pregunta por los juegos y juguetes, en tanto posibilitan la entrada de las voces que aluden a las subjetividades infantiles teniendo en cuenta la dimensión lúdica. En esta dirección, Cárdenas (2009) hace uso de fuentes literarias como registros que permiten hacer visible el lugar de los juegos y juguetes en la experiencia infantil, en donde los contextos, las materialidades y los usos de los mismos permiten ahondar en las conexiones y tensiones entre las interpelaciones en torno a la in-

fancia y los modos de apropiación y significación que los sujetos hacen de dichas interpelaciones, llevando a cabo algunos análisis para el caso colombiano. Por su parte, Fernandes construye memorias infantiles de profesoras que participan en un programa lúdico en Brasil, con miras a identificar significados de infancia y sus relaciones con elecciones personales y prácticas profesionales. Aunque es un estudio que va más allá de la identificación de los significados atribuidos a la infancia, puede decirse que la visibilidad de diferentes contextos y sujetos en que emerge el juego permite configurar la categoría de *infancia vivida* y vislumbrar la importancia que adquiere la organización social en los modos como cada sujeto experiencia y recuerda su infancia (2002: 97).

Sarat analiza en las memorias de personas que vivieron la infancia en la primera mitad del siglo XX, en diferentes contextos, el significado que la escuela tuvo para ellas y para las familias a las cuales pertenecían, afirmando cómo la experiencia escolar se evidencia como determinante en la vida infantil al concebirla como posibilidad o alternativa de un futuro mejor, en cercanía con la sensación de pérdida o victoria, de acuerdo a las posibilidades de permanencia en la escuela, que ya de por sí eran difíciles pues todos los brazos eran necesarios para el trabajo, de tal suerte que la institución significaba una pérdida para la manutención de la sobrevivencia familiar (2002: 145).

Kassar (2006) señala en su investigación sobre Brasil cómo a pesar de que diversos estudios han aportado a la aproximación histórica sobre la educación especial (desde documentos institucionales, legislación y diversos registros escritos), no se les ha dado visibilidad a los propios participantes de dichos procesos. De ahí que su intención sea evidenciar prácticas y procesos de subjetivación desde las memorias de personas adultas diagnosticadas en su infancia como *deficientes*, así como desde testimonios de profesores y documentos escolares de la época. Esto le permite construir un rico entramado de sentidos que posibilita, de un lado, cuestionar las miradas de lo normal y lo anormal que sustentan la intervención especializada a la infancia –familias con problemas de violencia, desintegración y especificidades psicológicas de los estudiantes– y, de otro lado, reivindicar la voz de los sujetos como fuente legítima para ampliar la comprensión sobre las sociedades y sus proyectos educativos.

EL CALEIDOSCOPIO DE LAS INFANCIAS: CONTRIBUCIONES Y RETOS INVESTIGATIVOS

A manera de síntesis se puede afirmar cómo las aproximaciones históricas a la infancia en el ámbito latinoamericano, desde estudios procedentes del campo de la historia en general y desde la historia de la educación en particular, permiten identificar líneas de investigación que en sus entrecruces teóricos aportan a su comprensión como un constructo sociocultural constituido por distintos saberes, discursos y prácticas; por los lugares sociales, políticos y culturales que han sido asignados a la niñez; así como por las formas como los sujetos significan sus propias experiencias respecto a la vida infantil.

En lo atinente a los saberes, discursos y repertorios de prácticas, se vislumbra la configuración de la infancia como categoría en estrecha conexión con la insti-

tucionalización de la pedagogía y la escuela moderna –con amplios desarrollos en nuestro continente–, asociada a la expansión de prácticas de cuidado y protección relacionadas con los saberes de la medicina y los saberes *psi* (Rose, 2001), en la búsqueda de constituir una sociedad razonada bajo los parámetros del proyecto de la modernidad. Despliegue que revela cómo los saberes expertos han incidido en las formas de comprender e interpelar a los sujetos, al acotar prácticas y estrategias tendientes a instituir modos de ser niño y ser madre, pero también formas de ser maestro, tutor, corrector, entre otras figuras de autoridad, las cuales entran en articulaciones complejas, o en disonancia, con otras lógicas, sujetos y prácticas culturales existentes en la sociedad y en sus distintos estratos.

En lo que respecta a los lugares sociales, políticos y culturales asignados por los adultos a la infancia, es posible identificar posiciones de sujeto-niño/a que las sociedades han producido con relación a los modelos modernos de familia y escuela y, por tanto, según la *normalidad* o *anormalidad* que estos sujetos encarnan frente a los parámetros de vida legitimados. Posiciones que revelan imágenes que tensionan los discursos de la infancia deseable y la infancia posible en escenarios sociales e históricos específicos y que dan cuenta de la heterogeneidad que, en un régimen de gobierno, ratifica que los seres humanos viven y experimentan sus existencias transitando, de manera permanente, en variados escenarios y prácticas que los subjetivan de formas diferentes (Rose, 2001).

El conjunto de esta serie de indagaciones evidencian, como ya lo anotamos, el desequilibrio entre la extensa producción elaborada en el ámbito latinoamericano a partir del abordaje de discursos y prácticas sobre los modos de regular e intervenir la infancia, con la producción menos abundante que retoma la infancia como experiencia vivida; lo cual es un indicador de la ruptura que se ha mantenido en los estudios históricos entre la dimensión discursiva y la experiencial de la infancia. Dos tipos de abordajes que desde nuestra perspectiva podrían complementarse en aproximaciones que posibiliten ampliar los horizontes de comprensión sobre los encuentros, desencuentros y tensiones entre la infancia como genérico instalado por discursos y prácticas sociales y las infancias como parte de una historia vital, como una experiencia que se produce en *trayectorias biográficas* que adquieren sentido en función de una trama cultural, social e histórica y, por ende, en función del campo en que se desenvuelven los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostoni, Claudia

- 2005 «Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano», en Clark de Lara, Belem y Speckman, Elisa (eds.), *La república de las letras. Asomos a la escritura del México decimonónico. vol. II*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de México, Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades, pp. 171-182.

Alzate, María Victoria

- 2003 «El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna», *Revista Ciencias Humanas*, n° 31, pp. 121-130, Pereira, UTP.

Álvarez, Alejandro

- 2002 «Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950», en Zuluaga, Olga (comp.), *Historia de la educación en Bogotá. Tomo II*, Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, pp. 2-47.

Ariès, Philippe

- 1987 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, 1960 (reed. 1973). [*El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1976.]
1995 *Ensayos de la memoria*, Barcelona, Norma.

Ávila, Felipe

- 1994 «Los niños abandonados de la Casa de Niños Expósitos de la Ciudad de México, 1767-1821», en Gonzalbo, Pilar y Rabell, Cecilia (coord.), *La familia en el mundo iberoamericano*, México, IIS-UNAM, pp. 265-310.

Beltrão Marques, Regina y Senna de Souza, Fabiana

- 2005 «A inspeção médico-escolar no Paraná nos anos 1920», VIIº Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana. Educación, ciudadanía, interculturalidad e integración en los procesos históricos latinoamericanos, Quito.

Burke, Peter

- 1993 «La tercera generación», en Pagano, Nora y Buchbinder, Pablo (comps.), *La historiografía francesa contemporánea*, Buenos Aires, Biblos.

Cárdenas, Yeimy

- 2009 «Memorias de juegos y juguetes como aproximaciones a la experiencia de infancia», en Bittencourt, Agueda y Corbalán, Alejandra (dirs.), *Américas y culturas*, Buenos Aires, Biblos, pp. 299-314.

Carli, Sandra

- 2006a «Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente», en Carli, Sandra (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós, pp. 19-54.
2006b «La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural», en *VIIIº Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 277-302.

Carrillo, Ana María

- 2005 «Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913)», en Cházaro, Laura y Estrada, Rosalina (eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Puebla, El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 171-207.

Costa, Marli de Oliveira

- 2005 «História e memória: a infância nas escolas étnicas de Criciúma (SC)», disponible en http://www.gedest.unesc.net/seilacs/memoria_marlicosta.pdf; consultado el 10/10/2010.

DeMause, Lloyd

- 1982 *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza Editorial.

Donzelot, Jacques

1994 *L'Invention du Social. Essai sur le Déclin des Passions Politiques*, París, Seuil.

Dueñas, Guiomar

1997 *Los hijos del pecado. Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá Colonial, 1750-1810*, Bogotá, Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Fernandes, Renata

2002 «Memórias de Menina», *Cadernos CEDES*, nº 56, pp. 81-102: Infância y educação: As meninas, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade-UNICAMP.

Godinho Lima, Ana Laura y De Lacerda Gil, Natália

2007 «Os pediatras e o governo da relação mãe-bebê: um estudo histórico dos usos da estatística nos manuais de puericultura publicados no Brasil», en VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Gonzalbo, Pilar y Rabell, Cecilia

1994 *La familia en el mundo iberoamericano*, México, IIS-UNAM.

González, Favio

2000 «Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930)», disponible en <http://www.icarodigital.com.ar/numero01/Dossier/Dossier1.htm>; consultado el 10/02/2009.

Guy, Donna

1994 «Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre», en Fletcher, Lea (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 217-226.

Herrera, Martha Cecilia

2010 «The Moralization of Children in Colombia in the First Half of the 20th Century», ponencia al XXI International Congress of Historical Sciences, Ámsterdam.

Herrera, Martha Cecilia y Muñoz, Diego Alejandro

2011 «Éducation Nationale et systèmes de formation morale en Colombie: une confrontation avec l'Église catholique pendant la première moitié du XX^e siècle», en Heymann, Cathérine y Suárez, Modesta (eds.), *Pérégrinations d'un intellectuel latino-américain. Hommage à Rodolfo de Roux*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, Collection Méridiennes, pp. 205-218.

Ila, Paula Andrea

2011 «Recordar la infancia en el siglo XX», en Borja Gómez, Jaime y Rodríguez Jiménez, Pablo (dirs.), *Historia de la vida privada en Colombia*, Bogotá, Taurus, pp. 235-261.

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães

2006 «Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares», *Cadernos CEDES*, vol. 26, nº 68, pp. 60-73, Campinas, CEDES-UNICAMP.

Kramer, Sonia y Leite, Maria Isabel (orgs.)

2007 *Infância: fios e desafios da pesquisa*, vol. 1, Campinas, Papirus.

León, Ana Cristina

- 2007 «De los dispositivos que producen la maternidad y la infancia: Un análisis preliminar en Colombia a finales del siglo XIX y principios del XX», en VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Buenos Aires, SAHE.

Lourenço, Leila

- 2005 «Ensino e aprendizagem: modos do fazer pedagógico em uma escola rural/do campo sul-brasileira de 1930 a 1970», disponible en http://www.gedest.unesc.net/seilacs/fazerpedagogico_leila.pdf; consultado el 10/10/2009.

Magalhães, Maria das Graças y Rocha, Heloisa

- 2007 «Leituras úteis: maternidade e infância nos almanaques de farmácia e guias de saúde brasileiros (1920 A 1950)», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Marcílio, Maria Luiza

- 1994 «Abandonados y expósitos en la historia de Brasil. Un proyecto interdisciplinario de investigación», en Gonzalbo, Pilar y Rabell, Cecilia (orgs.), *La familia en el mundo iberoamericano*, México, IIS-UNAM, pp. 311-326.
- 1998 *História social da criança abandonada*, San Pablo, HUCITEC.
- 2006 «A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950», en Freitas, Marcos C. (org.), *História social da infância no Brasil*, San Pablo, Cortez, pp. 51-76.

Martínez Moya, Armando

- 2011 «Ensoñación y violencia: miradas sobre la infancia escolar desde la literatura evocativa», ponencia al XIº Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.

Milanich, Nara

- 2001 «Los hijos de la providencia: el abandono como circulación en el Chile decimonónico», en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, nº 5, pp. 79-100, Santiago, Universidad de Chile.

Moura, Esmeralda Bolsonaro de

- 1999 «Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha», *Revista Brasileira de História*, vol. 19, nº 37, pp. 85-102, San Pablo, Associação Nacional de História-ANPUH.

Narodowski, Mariano

- 1997 *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

Negrão, Ana Maria

- 2009 «Da infância à adultez: memória tecendo a trajetória de vida das acolhidas pelo asilo de órfãs da santa casa de misericórdia de campinas», *Revista Contemporânea de Educação - Publicação da Faculdade de Educação da UFRJ*, Río de Janeiro, vol. 4, nº 7, pp. 95-116; disponible en <http://www.fe.ufrj.br/contemporanea-numeros-n7.html>; consultado el 10/02/2010.

Noguera, Carlos

- 2005 «La construcción de la infancia desde el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa», en Dávila, Paulí y Naya, Luis María (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia-San Sebastián, Sociedad Española de Historia de la Educación, San Sebastián, pp. 95-116.

Pachón, Ximena

- 2007 «La casa de corrección de Paiba en Bogotá», en Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma (comps.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 323-339.

Padilla Arroyo, Antonio

- 2007 «Discursos sobre la infancia anormal y las prácticas de la educación especial en la primera mitad del siglo XX en México», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.
- 2010 «La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias», *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, nº 57, pp. 15-30, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Pedraza, Zandra

- 2007 «El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas», en *Nómadas*, nº 26, pp. 80-90, Bogotá, Universidad Central.

Peraro, Maria Adenir

- 1999 «O princípio da fronteira e a fronteira de princípios: filhos ilegítimos em Cuiabá no século XIX», *Revista Brasileira de História*, vol. 19, nº 38, pp. 55-80, San Pablo, Associação Nacional de História-ANPUH.

Ramírez, Himelda

- 2000a «Expósitos, mendigos y montes píos en la época colonial. La asistencia social y la beneficencia en Santa Fe de Bogotá», *Revista Credencial Historia*, nº 129, disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre2000/129laasistencia.htm>; consultado el 25/10/2009.
- 2000b *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa Fe de Bogotá: 1750-1810*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Restrepo, Estela

- 2007 «El concertaje laboral de los niños abandonados en Bogotá 1642-1885», en Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma (comps.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 263-280.

Rizzini, Irma

- 2007 «A educação das infâncias no Brasil: internatos públicos e religiosos de ensino profissional (1870-1910)», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Rocha, Heloísa Pimenta

- 2005 «Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo», ponencia al VIIº Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana, Quito.

Rose, Nikolas

- 2001 *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ruggiero, Kristin

- 1994 «Honor, maternidad y disciplinamiento de las mujeres: infanticidio en el Buenos Aires del siglo XIX», en Fletcher, Lea (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 235-277.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando

- 1997 *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, COLCIENCIAS-Foro Nacional por Colombia-UNIANDES-Editorial Universidad de Antioquia.

Sarat, Magda

- 2002 «A escola da minha infancia. História, memória e educação», *Analecta*, vol. 3, pp. 135-148, Guarapuava, Paraná, Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Sosenski, Susana

- 2003 «Niños y jóvenes aprendices. Representaciones en la literatura mexicana del siglo XIX», *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n° 26, pp. 45-79, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- 2008 «Un remedio contra la delincuencia: el trabajo infantil en las instituciones de encierro de la Ciudad de México durante la posrevolución», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. LX, n° 2, disponible en <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>; consultado 20/01/2010.

Stephanou, Maria

- 2007 «Álbuns de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Speckman, Elisa

- 2005 «Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910)», en Agostoni, Claudia y Speckman, Elisa (eds.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950)*, México, UNAM, pp. 225-253.

Torres, Luiz Henrique

- 2006 «A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande», *Revista do Departamento de Biblioteconomia e História*, vol. 20; disponible en <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/dbh/article/viewFile/724/218>; consultado el 25/03/2010.

Valdez, Diana

- 2007 «Infância e instrução primária no Brasil oitocentista», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Venâncio, Renato Pinto

- 1999 *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador - séculos XVIII e XIX*, San Pablo, Papirus.

Yarza de los Ríos, Alexander

- 2007 «Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

Zapiola, María Carolina

- 2007 «Los niños entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920. Buenos Aires», ponencia al VIIIº Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, SAHE.

FUENTES DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá).

Biblioteca Nacional (Bogotá).

Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).

Biblioteca del Docente (Buenos Aires).

Biblioteca Nacional de Maestros (Buenos Aires).

Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Centro de Documentación del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Biblioteca de la Facultad de Educación (Universidad de Campinas).

IFCH - Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas (Universidad de Campinas).

Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP (Laboratorio de juguetes y materiales pedagógicos), Facultad de Educación, Universidad de San Pablo.

Museo da educação e do brinquedo (Museo de la educación y del juguete), Facultad de Educación, Universidad de San Pablo.

Biblioteca Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D.F.

ANEXO

Historia de la educación en América Latina: pasado, presente y porvenir. Un cuestionario

1. LA PROPUESTA

Los estudios sobre historia de la educación consolidaron en Latinoamérica un campo de reflexión propio, cuyos aportes resultaron valiosos para diversas líneas de investigación. En este sentido, la presencia de numerosas sociedades científicas nacionales dedicadas a la historia de la educación, la organización de encuentros científicos regionales y el creciente nivel de intercambios y colaboraciones entre colegas y equipos resultaron decisivos. No se trata de un proceso «espontáneo» o novedoso, sino el resultado de una larga trayectoria de acumulación de conocimiento efectuado desde diferentes ámbitos y regiones por colegas comprometidos con este campo de investigación.

El campo de estudios al que hacemos referencia conforma un mosaico construido en distintos períodos y a partir de diferentes piezas. En efecto, los/as investigadores/as que practican la historia de la educación en América Latina inscriben sus reflexiones en situaciones diversas y complejas. Los legados teóricos y las tradiciones historiográficas, el diálogo con otros enfoques disciplinares, los contextos locales, los perfiles institucionales, los vínculos con el sistema educativo y la política representan solo algunos de estos aspectos. Esta diversidad no impide, empero, identificar una serie de áreas de interés o puntos en común. Entre los temas que concitaron la atención de los/as investigadores/as del continente se cuentan los procesos de difusión de la educación colonial, el rol de la educación en los ciclos independentistas, las tensiones entre el legado ilustrado y la mirada romántica en los idearios pedagógicos del siglo XIX, la presencia del discurso positivista y las filosofías espiritualistas en la organización del sistema educativo nacional o las experiencias populistas.

En el escenario latinoamericano actual, se están sometiendo a revisión los principios que reformaron nuestros sistemas durante las últimas décadas. Frente a este proceso, uno de los desafíos más importantes que enfrenta el campo de estudio de la historia de la educación latinoamericana consiste en contribuir a un mayor conocimiento de los problemas y los desafíos político-pedagógicos que afrontamos en el continente. Ante una época atravesada por fuertes tensiones y polémicas en torno a los sentidos de la educación, el aporte de la historia es in-

soslayable. Este libro es una invitación a dar cuenta de aquellos nudos que hacen a nuestra historia social y educativa, identificando los problemas comunes así como las marcas específicas de cada uno de los países.

La intención de este trabajo consiste en articular un conjunto de reflexiones elaboradas por especialistas en historia de la educación que ofrezcan a un público no necesariamente dedicado al tema, una mirada sobre el estado del campo de estudio. Con el propósito de fortalecer el diálogo entre los/as autores/as, hemos desarrollado una guía de preguntas donde se plasman algunas de las principales inquietudes teóricas y metodológicas de las que esta publicación intenta dar cuenta. A través de este recurso, procuramos que los/as colaboradores/as entablen una conversación, respetando sus espacios de inscripción institucionales, académicos y políticos, pero favoreciendo el carácter dialógico y colectivo de la construcción del conocimiento.

2. CUESTIONARIO

Las preguntas formuladas a continuación tienen un carácter orientativo. Su propósito es contribuir a delimitar una serie de problemas en torno a los cuales se espera que los/as autores/as puedan aportar ideas y reflexiones o sugerir nuevas preguntas.

1) Desde el trabajo publicado en 1984 por Gregorio Weinberg *Modelos educativos en la historia de América Latina* no se ha vuelto a publicar una historia que presente una versión panorámica de la educación en Latinoamérica. ¿A qué razones puede atribuírselo?

2) Por otra parte, se han elaborado trabajos colectivos donde se abordan temas o períodos específicos de la historia de la educación latinoamericana. ¿Cuáles son las preguntas que orientan estos trabajos y en qué medida plantean desafíos a los modos actuales de practicar la historia de la educación?

3) ¿Puede escribirse una historia de la educación latinoamericana que trascienda la compilación de experiencias nacionales? Si así fuera, ¿cómo imagina sus rasgos principales? ¿A partir de qué ejes sugiere que se estructuraría el relato?

4) ¿Cuáles son los principales acontecimientos y debates político-pedagógicos que la historiografía educativa puede identificar como elementos comunes a la región, o bien a partes de ella –la región andina, el Cono Sur, el Caribe–?

5) La historiografía educativa incorpora y articula aportes de otros enfoques y disciplinas. En este sentido, ¿cómo caracterizaría el diálogo entre la historia de la educación y las otras disciplinas (antropología, historia, sociología, etc.)?, ¿cuáles son los aportes más valiosos en términos conceptuales y metodológicos que identifica como resultado de este diálogo?

6) En diversos países de nuestra región, la historia de la educación forma parte central del currículo de la formación docente. ¿Cuáles son los problemas/debates que derivan de los usos de la historia con esos fines formativos?

7) ¿Qué elementos debe tener en cuenta una historia de la educación que tenga relevancia para el quehacer educativo desde una perspectiva educativa con una mirada latinoamericanista?

8) Según su punto de vista, ¿qué podemos entender hoy por educación latinoamericana?

Sobre los autores

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO (Colombia) es doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Uno de sus temas de investigación es la historia de los saberes escolares. Es autor de *Ciencias sociales, escuela y nación. Colombia 1900-1960*, Saarbücken, Editorial Académica Española, 2011.

Correo electrónico: rizoma.alejandro@gmail.com

NICOLÁS ARATA (Argentina) es doctor en Educación (UBA), UNIPE e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Se especializa en historia de la formación profesional, historiografía y educación, y escolarización y ciudad. Es autor de *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Noveduc, 2013 (en colaboración con Marcelo Mariño) y del Estudio preliminar de la obra de Julio Barcos *Cómo educa el Estado a tu hijo* (La Plata, UNIPE, 2013).

Correo electrónico: nicolasarata@yahoo.com.ar

JORGE BRALICH (Uruguay) es Profesor Honorario, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (ex docente G°3 Facultad de Ciencias Sociales-Jubilado), Universidad de la República. Investigador en Historia de la educación uruguaya, con múltiples obras publicadas sobre esa temática, entre ellas *Una historia de la educación en Uruguay*, Montevideo, FCU, 1996.

Correo electrónico: jbrassi@adinet.com.uy

YEIMY CÁRDENAS PALERMO (Colombia) es doctora en Educación (UPN-Colombia). Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Línea de Investigación «Infancia, cultura y educa-

ción», grupo «Educación y cultura política». Autora del libro *Textos escolares de egresados de la Escuela Normal Superior: tensiones de la identidad nacional en la segunda mitad del siglo XX en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, 2009. Correo electrónico: cabetoloca@yahoo.es

SANDRA CARLI (Argentina) es doctora en Educación (UBA). Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. CONICET. Se especializa en historia de la educación y universidad pública, conocimiento y ciencias sociales, historia cultural e intelectual. Su último libro es *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Correo electrónico: smcarli@gmail.com

JOSÉ GONÇALVES GONDRA (Brasil) es doctor en Educación por la Universidad de San Pablo y posdoctorado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, Profesor Asociado de Historia de la Educación en la Universidad del estado de Río de Janeiro. Es autor de *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, Río de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

Correo electrónico: gondra.uerj@gmail.com

MARTHA CECILIA HERRERA (Brasil) es doctora en Educación, Universidad Estadual de Campinas. Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional; directora del grupo «Educación y Cultura Política» de la misma institución. Participó en la publicación de la obra colectiva: *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, 2013. Entre sus últimos artículos publicados puede mencionarse «En las canteras de Clío y Mnemosine: Apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica» (2013, en coautoría con Gabriel Cristancho), publicado en revista *Historia crítica*, vol. 50, 2013, Bogotá.

Correo electrónico: malaquita10@gmail.com

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ (Argentina) es doctora en Filosofía, Universidad de París VIII. Profesora Adjunta interina, UBA. Directora de proyectos del Programa APPEAL, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ha publicado recientemente un trabajo colectivo bajo su dirección titulado: *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL, 2013.

Correo electrónico: lidiamero@gmail.com

EUGENIA ROLDÁN VERA (México) es doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge. Es investigadora

titular del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Se especializa en historia de la educación en los siglos XIX y XX, procesos de internacionalización educativa, historia de conceptos e historia del libro. Publicó, junto con Elsie Rockwell, *Nuestros pasos por la escuela: lo que queda y lo que cambia*, México, SM, 2010.

Correo electrónico: eroldan@cinvestav.mx

ANTONIO ROMANO (Uruguay) es doctorando en Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina. Es profesor encargado del Curso de Historia de la Educación en el Uruguay, Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación, FHCE. Sus líneas de trabajo son los vínculos entre política y pedagogía en la historia de la educación en el Uruguay. Es compilador, junto con Myriam Southwell, de *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, La Plata, UNIPE, 2013.

Correo electrónico: antoromano@gmail.com

JOSÉ CLÁUDIO SOOMA SILVA (Brasil) es doctor en Educación (UERJ), Profesor Adjunto de Historia de la Educación y del Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coorganizador, junto con José Gonçalves Gondra, del libro *História da Educação na América Latina: ensinar & escrever*, Río de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDUERJ), 2011.

Correo electrónico: claudiosooma@gmail.com

MYRIAM SOUTHWELL (Argentina) es PhD de la Universidad de Essex, Inglaterra. Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Dirige el Departamento de Humanidades (UNIPE). Es Profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (UNLP). Docente e Investigadora de FLACSO. Trabaja temas de historia y teoría de la educación. Su último libro, compilado junto con Antonio Romano, es *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, La Plata, UNIPE, 2013.

Correo electrónico: islaesmeralda@gmail.com

MARÍA ALEJANDRA TABORDA CARO (Colombia) es licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Geógrafa de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Geografía del Instituto Geográfico Agustín Codazzi, candidata a doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Escribió «La emergencia de los nuevos saberes geográficos escolares: pensamientos visuales y narrativos», vol. 3, nº 6 (2013) para *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, y «Aportes de la geografía escolar a la conformación de un saber geográfico: miradas para América Latina», ponencia al Congreso Latinoamericano de Geografía, Perú, 2013.

Correo electrónico: alejandrata67@yahoo.com

PABLO TORO BLANCO (Chile) es doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado. Investigador en historia de la educación y la juventud en Chile (siglos XIX-XX). Es autor de *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*, Comisión Bicentenario, Santiago, 2009 [Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, volumen II].

Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl

El propósito de la colección *Ideas en la educación latinoamericana* consiste en ofrecer una visión panorámica sobre la formación de las ideas pedagógicas en la región, desde el período de las independencias hasta nuestros días, presentando los fundamentos y debates que forjaron nuestras tradiciones pedagógicas, así como las categorías y claves de lectura que nos permitan interpretarlas en su devenir histórico. Los libros que forman esta colección –que continúan a la vez que expanden la tarea iniciada por la UNIFE en 2011 a través de la colección *Ideas en la educación argentina*– buscan contribuir a un mayor conocimiento de la historia cultural y educativa del continente favoreciendo la identificación de los principales problemas y desafíos que modelaron la historia de nuestros países.

El primer volumen de esta colección, *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, compilado por Nicolás Arata y Myriam Southwell, se propone trazar un estado de situación respecto a los estudios sobre historia de la educación desde una perspectiva regional. Se solicitó a especialistas de diferentes países que trabajaran a partir de un cuestionario que retoma algunos aspectos de la agenda de la historiografía educativa, tales como la posibilidad de establecer rasgos e influencias comunes de un país a otro, trazar una perspectiva continental del campo de estudios, poner de relieve problemas y debates que hayan trascendido las fronteras nacionales. La reflexión sobre América Latina como lugar de enunciación de la escritura de la historia y su relación con la política y las lecturas del presente, así como la conceptualización de los períodos y tiempos educativos son algunos tópicos reunidos en este volumen.



COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

EN PREPARACIÓN

Nicolás Arata y Myriam Southwell
(comps.)

Ideas en la educación latinoamericana del siglo XIX
Los forjadores

Ideas en la educación latinoamericana del siglo XX
Los reformadores

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ricardo Rojas La restauración nacionalista
Presentación de Darío Pulfer

José M. Estrada Memoria sobre la educación común
en la Provincia de Buenos Aires
Presentación de Carlos Torrendell

Saúl Taborda Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell

Domingo F. Sarmiento Educación popular
*Presentación de Juan Carlos Tedesco
e Ivana Zacarías*

Manuel Belgrano Escritos sobre educación
*Selección de textos
Presentación de Rafael Gagliano*

Carlos N. Vergara Pedagogía y revolución
*Escritos escogidos
Presentación de Flavia Terigi
y Nicolás Arata*

Juan Mantovani Bachillerato y formación juvenil
Presentación de Isabelino Siede

Pablo A. Pizzurno Cómo se forma al ciudadano
y otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau

Julio R. Barcos Cómo educa el Estado a tu hijo
y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata

Víctor Mercante La crisis de la pubertad
y sus consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel

EN PREPARACIÓN

Berta P. de Braslavsky La querella de los métodos
en la enseñanza de la lectura
Presentación de Pablo Pineau