

Qué significa pensar históricamente



Este libro presenta una versión de la historia de la educación en la Argentina. Se organiza a partir de preguntas, de problemas y de intereses sobre el devenir de la educación en nuestro país. Es un modo de contar la historia que piensa el pasado como un territorio simbólico en el que diversos relatos se dan cita, se auxilian o combaten entre sí.

La educación tiene su historia, tiene sus historias. En la cantera de relatos que reconstruyen, cada uno a su modo, la historia de la educación argentina, nos cruzaremos con otros. Por ese motivo creemos que es apropiado iniciar este recorrido poniendo en discusión la relación entre la educación y la historia, por ser las dos dimensiones que están necesariamente implicadas en este camino. En esta primera lección vamos a sumar interrogantes y a plantear argumentos respecto de lo que entendemos que se pone en juego cuando pensamos a la educación en términos históricos.

Partimos de la pregunta *qué significa pensar históricamente* sabiendo que lleva consigo una afirmación. La formulamos reconociéndonos en ese gesto docente que muchas veces plantea una pregunta como una estrategia de anticipación; ese interrogante retornará en un conjunto de respuestas que permitirán abrir el juego e hilvanar las hebras del relato.

Comencemos por plantear una idea: la educación está fuertemente atravesada por la dimensión histórica, así como enseñar es un oficio que está cruzado por diversas temporalidades. ¿Por qué? Proponemos pensar este asunto desde dos perspectivas.

Desde la perspectiva de los sujetos, la tarea de enseñar es un quehacer en el que se dan cita distintas generaciones. En ocasiones, ese encuentro generacional se asemeja a la imagen que describe Lévi-Strauss cuando, caminando por la montaña, lograba reconocer la línea de contacto entre dos capas geológicas: “De repente –exclama- el espacio y el tiempo se confunden [...] y el pensamiento y la sensibilidad acceden a una dimensión nueva” en donde el encuentro entre el pasado y el presente genera “una inteligibilidad más densa, en cuyo seno los siglos y los lugares se responden y hablan lenguajes finalmente reconciliados”.

Podemos trasladar esa imagen a nuestros espacios de formación: ¿quién no experimentó alguna vez, ante un maestro, una sensación semejante? Una buena práctica docente podría distinguirse, entre otros aspectos, por ser capaz de generar las condiciones para que los alumnos dispongan de un espacio donde tenga lugar el diálogo entre los viejos y los nuevos saberes. En ese mismo sentido, María Zambrano sugería que un maestro transmite, “antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo”, donde el alumno puede establecer filiaciones, discutir legados, formular preguntas y definir nuevos rumbos.

Pero este proceso no siempre se produce armoniosamente. A veces, para concretar dicho diálogo hay que atravesar momentos de fricción, aclarar malos entendidos, romper silencios incómodos. Tomemos el caso de una joven maestra que ingresa por primera vez a trabajar a una escuela. Es su primer día. Su entusiasmo deja entrever una mezcla de vocación y compromiso. En la sala de maestros y frente a sus colegas, expresa su deseo de enseñar y de transmitir lo aprendido. La capacidad de iniciativa compensa la falta de oficio, que irá adquiriendo con el transcurso del tiempo y a partir de las experiencias que enfrente. Ante una pregunta, la joven da su opinión acerca del abordaje de un determinado tema e inmediatamente una colega sentencia: "acá las cosas no se hacen de esa manera", mientras otro sugiere que se apegue a las modalidades de enseñanza "consensuadas" entre los maestros. Esta escena podría dar cuenta de cómo cada uno de nosotros *cargamos* sobre nuestras espaldas tradiciones (compuestas por lenguajes, premisas, sensibilidades, modos de ver y de ser) que no siempre dialogan fluidamente entre las generaciones, generando contrapuntos.

Desde la perspectiva de las instituciones, la educación es —en sus diversas expresiones y modos de concreción— el espacio simbólico a través del cual una cultura constituye, promueve y sostiene el pasaje de la herencia. En efecto, el currículo escolar opera sobre el acervo cultural de una sociedad seleccionando ideas, valores y creencias, estableciendo jerarquías y adecuándolos a las etapas y los requisitos del proceso de aprendizaje. En la construcción de ese legado cultural, viabilizado —principal aunque no exclusivamente— a través de la escuela, quedan afuera acontecimientos, saberes y sujetos. Los diversos actores intervinientes en este proceso (gremiales, político-partidarios, comunitarios, eclesiales, etc.) construyen acuerdos y mantienen diferencias en cuanto a qué, cómo y por qué algo debe ser enseñado, o no.

La libertad de enseñar del docente se encuentra, por lo tanto, ceñida a esas limitaciones. No obstante, la institución escolar también habilita espacios de debate en torno a las formas de transmisión de la cultura. Cuando alguien afirma que la lectura se enseña aplicando el método global, o que la historia se organiza mejor a partir de las fechas patrias, vale preguntarse: ¿en qué legado cultural se inscribe? ¿A qué tradiciones pedagógicas remite? ¿Qué concepciones pedagógicas cifran sus modos de enseñar, de concebir al alumno o de pensar las prácticas docentes? ¿Cuáles son las marcas culturales ya internalizadas de la cultura escolar que expresan estas ideas? Pero, sobre todo, ¿con quién está discutiendo? Ensayar una respuesta a estas preguntas nos exige la capacidad de pensar históricamente.

Por lo pronto, si algo caracteriza el buen trabajo docente es que estimula y acompaña a los alumnos a hacerse y hacer preguntas. Éstas suelen operar como hipótesis y en ocasiones son los mojones en una secuencia didáctica ya probada. A veces la respuesta se encuentra donde se la esperaba y a veces no, pero la respuesta que encontremos dependerá de la formulación de la pregunta.

Una idea más: no va necesariamente de suyo que quienes educan también estén interesados por la historia. Sin embargo, ésta opera y atraviesa a los sujetos más allá de sus inclinaciones. Los sujetos se expresan situados en un momento particular de la cultura e intervienen en ella, sean conscientes o no, de que forman parte de la historia. Se puede pensar omitiendo el carácter histórico de nuestras ideas o desconociendo la trayectoria de una institución, pero estas omisiones no diluyen la condición de historicidad de los sujetos y de las sociedades. Más aún: la ausencia de un pensamiento histórico puede generar fuertes obstáculos en el proceso de enseñanza, porque desconoce la existencia de las relaciones entre las dimensiones pasado-

presente-futuro. Una conexión superficial con la temporalidad dificulta saber de dónde venimos, entender dónde estamos, imaginar futuros posibles.

En esta lección, ensayaremos un recorrido por algunos problemas de índole teórica que están alojados en el corazón de la historia de la educación. Pero, antes, abordaremos la relación que nosotros como sujetos establecemos con el tiempo, presentando las distintas formas de problematizarlo.

Pensar el tiempo

El tiempo, la experiencia y la conciencia que se tienen de él han sido objeto de reflexión a lo largo de la historia de la humanidad. ¿Qué es? ¿Cómo explicarlo? La filosofía, la ciencia, la literatura y el arte nos muestran la actualidad recurrente del tiempo como problema específicamente humano. La experiencia del tiempo se manifiesta en su transcurrir, en su devenir, lo percibimos en su duración y nos pone en contacto con la finitud. A pesar de que cada cultura en la que nos desenvolvemos lo experimenta de diferentes maneras, los humanos tenemos en común el estar *hechos de tiempo*. Pero, si la historia de nuestras culturas nos ha engendrado múltiples y diversos, ¿cómo dar cuenta de eso que nos constituye?

En sus *Confesiones*, escritas a fines del siglo IV, San Agustín afirmaba que él sabía qué era el tiempo si nadie se lo preguntaba, pero si le pedían que lo explicase no hallaba las palabras para hacerlo. Situado históricamente en un período de profundos cambios y frente a la crisis del Mundo Antiguo, Agustín se preguntaba acerca del pasado y del futuro: cómo podían “ser” si el pasado ya no era y el futuro aún no se manifestaba. Y si el pasado ya no era, ¿quién podía medirlo? ¿Quién se atrevía a medir lo que ya no era? San Agustín sostuvo que cuando el tiempo pasa, este puede ser medido y percibido, pero cuando ya pasó, no puede ser medido porque ya no “es”. El filósofo consideró que la temporalidad subdividida en los tiempos pasado, presente y futuro era impropia y que más bien deberían plantearse como *presente del pasado*, *presente del presente* y *presente del futuro*. Con ello tocó el núcleo de la relación entre la temporalidad y el sujeto que la percibe: la conciencia histórica. ¿Por qué? Porque, como planteó Gilles Deleuze, el pasado se constituye como tal cuando coexiste con el presente del que es pasado. En otras palabras: el pasado existe en tanto se reconstruye desde un presente; el pasado es porque hay una temporalidad presente que lo evoca.

Decíamos que San Agustín pensaba el problema del tiempo en un contexto social de crisis, donde las tradiciones eran cuestionadas y existía un enorme desconcierto sobre lo que depararía el porvenir. Por ello, es importante mencionar que los intentos de reflexión sobre el tiempo no son independientes del sujeto y de la época desde donde ese sujeto piensa. Justamente, la *historia* es una ciencia que tiene por objeto conocer y explicar el devenir de las sociedades en el pasado, pero el historiador lo reconstruye desde su presente, a partir de los interrogantes que se formula en el tiempo que le toca vivir.

Pensar históricamente es producir un pensamiento que se organiza y se recorta a partir de determinadas representaciones sobre la temporalidad, que establece nexos explicativos entre sus dimensiones pasadas y presentes. Al pensar su propia historicidad, el sujeto la asume como una característica que le es propia y se reconoce como parte de la historia. Afirmarse como su-

jeto *histórico* implica enlazarse en una trama que necesariamente excede la propia existencia vital. La significación que los sujetos hagan del pasado promoverá modos de entender el presente y de imaginar el futuro. Aun más: para Elías Palti, la idea del pensar históricamente —título que tomamos prestado de un artículo del propio Palti— es, ella misma, también “una construcción histórica”; es decir que ésta no puede definirse por fuera de un marco de categorías; porque no existe “una” única forma de pensar históricamente.

El reconocimiento de la temporalidad se produce a partir de fuentes y materiales muy variados. Por ejemplo, de imágenes que caracterizan una época, de representaciones que se elaboran a partir de determinados acontecimientos y procesos, de experiencias y de investigaciones que señalan las continuidades o los cambios entre el pasado y el presente. Estos son recuperados por los sujetos y por las instituciones sociales que los organizan como relatos. Se construyen como sentidos, como explicaciones que se transmiten y se resignifican de generación en generación.

Los pasados que habitan en la sociedad se organizan a partir de intereses muy diversos y circulan por distintos espacios. En términos científicos, la *historia* es indagación y explicación del pasado. Pero los relatos históricos también circulan en la sociedad a través de los cuentos que cuentan las abuelas, de las memorias que se evocan al pie de un monumento, de los rumores de café, de las versiones de la historia que se enseñan en las escuelas, etcétera. Así, los saberes académicos son excedidos; se forma un *sentido común histórico* que se compone de enunciados provenientes de la ciencia que conviven con construcciones míticas sobre el pasado.

Los formatos, los motivos y los objetivos por los cuales el pasado circula en un presente determinado no son ajenos a las relaciones que los sujetos y las sociedades establecemos con las dimensiones temporales. Deben tenerse en cuenta una multiplicidad de factores: el tiempo social (internacional, nacional, regional) en el que nos toca vivir, el contexto económico, político y cultural en el que nos hemos formado, las instituciones en las que nos hemos educado, lo que hemos leído, lo que hemos discutido, los imaginarios que se constituyen a través de los medios masivos de comunicación, de nuestra historia familiar, de la condición de género, de la clase social y nuestra propia e irreductible singularidad que se compone con todos esos factores. Nuestra idea de la historia está situada en un tiempo de la cultura a la que pertenecemos y en la que nos fuimos constituyendo como sujetos.

Abramos el zoom e incorporemos a nuestro enfoque el entorno cultural y su historia: cuando los mundos europeo y americano entraron en contacto a partir de la expansión y la conquista, se produjo un choque cultural y la colisión de temporalidades diversas. ¿Estaban situados en un mismo tiempo Moctezuma y Cortés, Pizarro y Atahualpa? No. Precisamente, una de las dimensiones a través de las cuales se manifestó el *traumatismo* de la conquista en las culturas indígenas fue que la temporalidad europea colonizó —aunque su éxito nunca fue absoluto— el tiempo americano. En efecto, como indicó Todorov, a “la sumisión del presente frente al pasado” que principiaba la organización social maya y azteca, y que ubicaba en la *tradición* la fuente de la verdad (de hecho, la palabra náhuatl que nombra la “verdad” —*nehtiliztli*— está etimológicamente vinculada con los términos “raíz” y “fundamento”), el proceso abierto por la conquista le opuso otra concepción del tiempo, de carácter lineal, introduciendo lo imprevisible en la historia. Para aztecas y mayas, “el conocimiento del pasado lleva al del porvenir” por lo que las profecías estaban profundamente enraizadas en el pasado; sólo podía profetizar quien era capaz de conocer el pasado. Con la introducción de una noción del tiempo unidireccional,

asociada a la idea de “progresión infinita”, ese universo se vio imposibilitado de comprender las novedades introducidas por el europeo. Así, concluye Todorov, las culturas prehispánicas, “maestras en el arte de la palabra ritual, tienen por ello menos éxito ante la necesidad de improvisar, y ésta es precisamente la situación de la conquista”.

Para la concepción occidental del tiempo, en cambio, la conciencia histórica implica la amalgama de materiales —a veces dispersos e incluso contradictorios— que organizan un relato, una orquestación temporal en la que conviven una versión del pasado, un diagnóstico presente y un futuro imaginado. Es lo que Agnes Heller conceptualizó como *presente histórico*, al que entiende como una estructura cultural en la que el presente contiene a su propio pasado y a su propio futuro. Las características del presente histórico dependerán, entonces, de cómo se disponen hechos y procesos, de cómo se organizan en un relato, de qué vinculaciones se establecen en él. Así, un mismo hecho del pasado puede cobrar diferentes sentidos según la versión de la historia en la que se inscriba.

A lo largo del tiempo, las sociedades se han relacionado con su pasado, lo han construido, lo han inventado. Cuando nos referimos a la “invención” del pasado, no lo hacemos connotándolo negativamente —como si fuera sinónimo de “mentira”—. Decimos que en los trabajos de recuperación del pasado siempre hay un proceso de reconstrucción, de selección, de disposición de hechos y de procesos que se organizan y resignifican, constituyendo una *versión*. Para la historiografía liberal argentina, por ejemplo, la batalla de Caseros —que puso fin al régimen rosista en 1852— permitió retomar la línea político-institucional que se había iniciado con la Revolución de Mayo de 1810. En ese relato, las décadas posteriores a la revolución y las guerras de la independencia —con excepción de la experiencia rivadaviana— fueron consideradas un desvío del proyecto político que había comenzado con la revolución. Esa versión de la historia organizó un sentido del pasado que se ajustaba a los intereses del grupo político que diseñó el modelo estatal posterior a Caseros. De ese modo, se instituyó una versión de la historia que logró imponerse sobre otros relatos.

Recapitulemos lo dicho hasta aquí: las sociedades establecen distintas relaciones con el tiempo. Lo piensan de acuerdo con los nexos que establecen entre el pasado, el presente y el futuro. El presente se interroga sobre su historia, formula preguntas que pueden encontrar diversas respuestas. Las respuestas a las que se arrije dependen de las preguntas que se hagan, de quiénes las formulen y realicen, de los espacios en los que se formulen y de cómo circulen. Las versiones de la historia viven en el presente, se manifiestan muchas veces como combates entre memorias que pugnan por establecerse como *la versión*, *la verdad*. Pero ¿cuál es la verdad?

Historiador que busca, encuentra

La necesidad de conocer, de entender, de comprender el mundo físico y social está en el origen de las explicaciones míticas. Los mitos fueron los primeros intentos de establecer un orden de los acontecimientos y las cosas. Ofrecían una cosmovisión del mundo y una genealogía que comunicaba a los dioses y los hombres. Como sostuvo Ernst Cassirer, el tiempo mítico es un tiempo eterno donde conviven fundidos el pasado, el presente y el futuro en un “aquí y un ahora”. Podemos situar el inicio del discurso histórico en el momento en que comenzó a dejarse a un lado lo fabuloso en aras de la búsqueda de la verdad. Fueron los griegos los que protagonizaron la ruptura entre el pensamiento mítico y el surgimiento del pensamiento histórico.

Precisamente, fue Heródoto, quien en el siglo V antes de Cristo inició una práctica historiadora de recuperación del pasado en la que los dioses fueron apartados. Esta nueva concepción de la historia inauguraba una disciplina basada en la búsqueda y la recopilación de testimonios que debían ser sometidos a crítica y que, una vez reordenados, organizarían un relato del pasado tal como sucedió. A partir de entonces, la historia se convirtió en una reconstrucción del pasado que buscaba dar cuenta de los hechos específicamente humanos.

El pasado se compone de hechos y éstos son históricos en la medida en que cobran inteligibilidad y en que constituyen —en términos explicativos— un proceso histórico. Un hecho puede ser un acontecimiento aislado; pero cuando lo ubicamos en una serie, porque lo reconocemos como parte de un proceso que consideramos significativo en términos históricos, ese “simple” hecho se convierte en un hecho histórico.

Vayamos a un ejemplo: el arribo a la Argentina en 1879 de Mary Graham, una maestra norteamericana, fue un hecho. Para Mary, sin dudas, representó un punto de inflexión en su biografía personal. El desafío que supone migrar desde la comodidad de su hogar en Boston hacia un punto austral del continente, sin conocer el idioma y con el propósito de transmitirles a otras mujeres los saberes del magisterio, seguramente dejó marcas imborrables en su vida privada. Pero ¿por qué se transformó en un hecho histórico —y, por ende, público— para la educación argentina? Porque historiadores, pedagogos y maestros tomaron ese acontecimiento y lo inscribieron en una secuencia —el relato sobre la llegada del grupo de maestros y maestras convocados por Sarmiento— que en la historia del normalismo argentino fue consignado dentro de la etapa fundacional del magisterio bajo el nombre de “las 65 valientes”. Observado desde nuestro presente, el arribo de Mary es un episodio que cobra sentido en términos históricos cuando pasa a formar parte de un relato que la incluye, en tanto la reconoce como una de sus protagonistas, al tiempo que la excede, integrándola a un colectivo de hombres y mujeres con los que tuvo puntos en común, pero también diferencias.

Pero ¿cómo se interpretan los hechos y de qué manera se los puede dar a conocer? Detrás de la lectura de los hechos hay una teoría, un marco interpretativo en el que esos hechos cobran sentido. El historiador encuentra los hechos que busca. Edward Carr dio un ejemplo muy ilustrativo al respecto. Decía que los hechos no eran pescados, sino peces, que se mueven en un océano ancho y a veces inaccesible, por lo que

lo que el historiador pesque dependerá en parte de la suerte, pero sobre todo de la zona del mar en que decida pescar y del aparejo que haya elegido, determinados ambos factores por la clase de peces que pretende atrapar.

Podríamos decir que el historiador que busca, encuentra, y que generalmente —como señala Sánchez Prieto— “encuentra lo que busca”. ¿Esto significa tirar por la borda a la objetividad? No, en la medida en que el historiador debe ser riguroso siguiendo las reglas de su oficio. Pero —como ya se dijo— la reconstrucción del pasado no se hace desde una posición aséptica, siempre se constituye desde los interrogantes que efectúa el investigador en su propio presente. La marca subjetiva que porta cada pregunta que nos formulemos también estará presente en la respuesta. En ocasiones, puede suceder que aquello que se encuentre sea algo conocido por nosotros; en otras, las respuestas serán inesperadas. Por eso es importante advertir, junto con Cassirer, que “si el historiador consiguiera borrar su vida personal, no por esto lograría una

—a partir del concepto de evolución— la idea de que la humanidad marcha hacia el progreso; el marxismo sostuvo, por su parte, que la lucha de clases es el motor de la historia, que avanza inexorable hacia la concreción de una sociedad sin clases como expresión de justicia e igualdad universales. Es decir, el eje que organiza un relato histórico depende de las concepciones o de la teoría que siga el historiador.

Presentemos algunos ejemplos que nos sirvan para ilustrar la idea que venimos desarrollando: imaginemos un clérigo del siglo XVI o XVII que escribe una crónica sobre la historia de las Indias Occidentales. En ella, la llegada de los españoles a América se presenta como una expresión de la voluntad de Dios, que se realiza con el fin de poner en marcha el mandato de evangelizar a los indígenas. El fundamento sobre el que apoya su relato desborda la historia de los hombres, es trascendental. En cambio, un historiador positivista, situado en el siglo XIX, intentaría narrar con objetividad científica los hechos “tal y como sucedieron”. Muy posiblemente su relato estaría marcado por una visión eurocéntrica y, en ese sentido, la cultura indígena sería presentada y conceptualizada en términos de inferioridad respecto de la cultura de los conquistadores, a la que consideraría más evolucionada. Esa superioridad atribuida a la cultura europea es lo que explicaría y legitimaría, para ese historiador, la imposición sobre las culturas autóctonas. El marxista, por su parte, seguramente tomaría en cuenta las grandes estructuras económicas, ensayaría una explicación de la conquista en términos de la expansión del capitalismo mercantil y el surgimiento de una economía dividida en zonas centrales y periféricas. Desde su punto de vista, el choque entre la cultura europea y las americanas expresaría una forma de dominación, en este caso cultural, que legitimaría las relaciones de explotación del trabajo indígena impuestas por los conquistadores.

Por lo tanto, las respuestas a las que se arribe estarán *marcadas* por los enfoques de quienes pregunten. Los modos de preguntar, de reconstruir los datos o de formular conclusiones conservarán esa marca de origen. Por otro lado, siempre que se practique la historia, nos acompañará un elemento irreductible a lo largo del camino: nuestra propia subjetividad. Es desde ahí y no desde otro lugar que tomaremos contacto con el pasado, trataremos de comprender el sentido del tiempo y el ritmo de las transformaciones. En el cruce que permite pensar la relación entre los enfoques historiográficos y nuestra propia subjetividad, nos interesa ahora dar vuelta la página y pensar estos problemas en clave educativa.

La historia piensa a la educación y esta se mira en su historia

La educación tiene un pasado y es objeto de la historia. Desde los tiempos del paleolítico, las sociedades intervienen de diversas formas para tramitar su herencia, para incorporar a los recién llegados como sujetos de su cultura. Esa persistencia cuenta con milenios de duración y se expresa singularmente, según las condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas en las que se desenvuelve. Traslademos nuestra atención al terreno educativo y, más concretamente, a nuestro propio legado pedagógico. ¿Cómo *piensa históricamente* la sociedad argentina la educación? ¿Cuáles son los marcos interpretativos que organizan los relatos? ¿Cómo se vincula la educación argentina con su historia? ¿Cuáles son los intereses que encauzan el trabajo dentro del campo de la historia de la educación?

Para intentar respondernos estas preguntas, queremos plantear cuatro ejes que ayuden a pensar los problemas y desafíos a los que nos enfrentamos cuando nos introducimos en el campo de la historia de la educación: la relación entre el proyecto educativo hegemónico y sus alternativas, los enfoques interpretativos y las líneas de investigación, las relaciones entre procesos pedagógicos globales y locales y, finalmente, el trabajo con las fuentes y archivos.

El proyecto educativo hegemónico y sus alternativas

Como planteamos antes, el pasado toma forma en la medida en que hay un presente que lo convoca como tal. Los sentidos que estos fragmentos del pasado adquieran para nosotros no pueden pensarse por fuera de las condiciones que su presente les confiere. Sumemos otro ejemplo: a comienzos de los años '90, cuando la política neoliberal avanzaba triunfante y se mostraba como el único discurso capaz de dar respuesta a los problemas sociales, Adriana Puiggrós elaboró una versión de la historia de la educación argentina a partir de una pregunta central: ¿cuáles fueron los debates que tuvieron lugar en el campo pedagógico en el momento en que se configuró el sistema estatal de educación pública? El interrogante partía de un supuesto: la organización del sistema educativo no fue el resultado de un proceso natural, ni estuvo exenta de conflictos. Volver a introducir en el corazón del relato histórico las luchas por la educación permitiría recuperar la potencia de las propuestas educativas que habían sido alternativas a las ideas y prácticas pedagógicas hegemónicas.

Aquí nos encontramos con un concepto clave: ¿qué entendemos por hegemonía? Este concepto proviene del término griego *hegemon* que significa "el que marcha a la cabeza". En el período clásico, se empleaba esta palabra para designar a los jefes de los ejércitos que desempeñaban la función de líderes y guías. Pero durante el siglo XX, el concepto fue resignificado. Antonio Gramsci definió a la hegemonía como la capacidad que detenta una clase social para ejercer sobre la sociedad una "dirección política, intelectual y moral", estableciendo una determinada concepción del mundo. Raymond Williams enriqueció aun más el concepto, sosteniendo que la hegemonía constituye un conjunto de prácticas y expectativas que organizan un sentido de la realidad que, a pesar de ser la visión "triumfante", nunca termina de constituirse como tal, ya que se encuentra siempre desafiada por otras que se producen dentro de la sociedad. Para Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, la inestabilidad caracteriza a lo social. Por lo tanto, en un juego permanente de dominación y resistencia, la hegemonía intenta imponerse a través de discursos que son configuradores de la realidad. Es una práctica que encuentra momentos de estabilidad precaria, pero está siempre moviéndose, siempre en riesgo de desestabilización y, por lo tanto, está en permanente construcción.

En diálogo con este legado, cuando hablamos de discursos pedagógicos hegemónicos nos referimos a aquellas nociones y prácticas que lograron legitimar una visión de la educación, de sus objetivos y del modo de llevarlos a cabo, imponiéndola sobre el resto. Estos discursos presentan una característica más: son el resultado de un proceso histórico que permanece abierto y, por lo tanto, sus nociones no se determinan de una vez y para siempre. Por el contrario, están sujetas a fricciones, impugnaciones y cuestionamientos.

La perspectiva teórica abierta por Adriana Puiggrós planteaba que el perfil de un sistema educativo se comprende en el contexto histórico de la sociedad en la que se desenvuelve y con la cual mantiene intercambios y negociaciones, establece acuerdos y rechazos. Cuando habla-

mos de alternativas, queremos enfocar y otorgarle visibilidad a la capacidad de iniciativa que tuvo la sociedad civil en la promoción de alternativas pedagógicas al proyecto estatal. Pues es en los debates sobre qué se entiende por educación y cuáles son sus propósitos donde se fijan posiciones y se fundan identidades. Desde esta perspectiva, trabajar en la reconstrucción de las experiencias educativas impulsadas por distintos sectores de la sociedad (ya sean católicos, anarquistas o socialistas) no sólo busca promover un mayor conocimiento de las tradiciones pedagógicas de una sociedad, también pretende incidir en el modo en que elaboramos un relato sobre la historia de nuestra educación.

En el libro de Puiggrós —*Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*—, los conceptos *educación pública* y *alternativas*, además de ofrecerse como herramientas interpretativas del pasado, también pueden ser leídos como parte de la discusión contemporánea sobre la crisis del modelo de Estado educador, la hegemonía del discurso pedagógico neoliberal y las alternativas políticas promotoras de otros escenarios posibles.

Los enfoques interpretativos

En sintonía con el problema anterior, en las últimas décadas, los historiadores de la educación llamaron la atención sobre los peligros que conlleva circunscribir la historia de la educación a la historia de la escuela. Durante mucho tiempo, “hacer” historia de la educación significó narrar la historia escolar, describir las principales ideas de las pedagogías triunfantes y privilegiar a un sujeto pedagógico por sobre el resto: la niñez escolarizada. ¿Por qué es peligroso? Fundamentalmente, porque detrás de esta idea hay un supuesto epistemológico muy fuerte y arraigado, a saber, que existen hechos, experiencias e ideas que merecen ser recordadas mientras que otras ideas, experiencias y sucesos no valen la pena ser recuperados.

En las últimas décadas, se multiplicaron las investigaciones históricas que tienen por objeto la educación. Si en sus primeros tiempos el modo de hacer historia de la educación se expresó fuertemente tributario y espejado en la historia política, a partir de los '80 la historia de la educación se reconfiguró en el cruce de diversas disciplinas que permitieron plantear nuevas miradas, otras preguntas y la construcción de nuevos objetos. La historiografía educativa, que hasta entonces parecía tener reservado el lugar de “Cenicienta de la historia”, hoy dialoga con voz propia con otras disciplinas.

El pasaje de una historia de la educación que se presentaba a principios del siglo XX como una crónica de acontecimientos estrechamente ligados a la expansión estatal, a una historia que en el siglo XXI problematiza la educación desde otros abordajes (la relación entre escolarización y cultura material, las distintas conceptualizaciones de la infancia, las acciones educativas de la sociedad civil, la enseñanza de la lectura y escritura, entre otros) alteró el modo en que los investigadores se asomaron al pasado de la educación. Teniendo en cuenta que cada una de ellas se moldeó en la cantera de tiempos históricos singulares y que, como venimos señalando, cada presente se sintió urgido por encontrar su pasado.

Si realizamos una retrospectiva de las últimas décadas, podemos observar que el diálogo con las ciencias sociales, las transformaciones culturales y los cambios en el saber académico, incidieron cualitativa y cuantitativamente en el campo de la historia de la educación. El crecimiento y la apertura de la producción historiográfica de la educación argentina dieron mayor espesor interpretativo a las versiones del pasado que circulan en la sociedad. El conocimiento

de la historia complejizó las explicaciones al construir nuevos objetos de investigación y al elaborar nuevos enfoques. Eso contribuyó a desnaturalizar prácticas y a someter a crítica algunas representaciones que circulaban en la sociedad —y en el propio campo pedagógico— respecto de la historia de la educación en la Argentina.

La heterogeneidad de relatos y la multiperspectividad fueron aliados para reconocer conclusiones y abordajes unívocos, para revisar herencias y recuperar experiencias, para reinstalar la pedagogía en términos políticos. En definitiva, para profundizar el conocimiento histórico educativo y tender más puentes entre el pasado y el presente de una sociedad que había mirado esa relación con apatía o desconfianza.

Las relaciones entre procesos pedagógicos globales y locales

El enfoque predominante en la historiografía educativa clásica consistía en presentar al Estado nacional como el principal promotor de las ideas y de las políticas educativas. ¿Qué hay de cierto en eso? En parte, se debe reconocer que el Estado fue el principal impulsor de los procesos de escolarización, en la Argentina y en buena medida en América Latina. Pero tan importante como afirmar eso, es considerar el enorme peso que tuvieron, en la definición de las características que adoptaría el proceso de escolarización, las ideas que circulaban en escala global y las marcas que se le imprimieron en escala local.

A pesar de que en las regiones más diversas del mundo el proceso de escolarización presenta una gran cantidad de aspectos en común (en la inmensa mayoría de los países existen edificios específicos para desarrollar actividades educativas, se forman sujetos para que desenvuelvan funciones definidas de enseñanza dentro de un espacio concebido para tal fin y se regulan los tiempos, estableciendo un calendario que divide el tiempo escolar del descanso, etc.), también es preciso notar que este proceso no ha abolido la lógica propia de las tradiciones educativas de cada país.

Durante mucho tiempo, se explicó la escolarización a través del concepto de *influencias*. Este enfoque interpreta los procesos educativos resaltando dos características: se trata siempre de un proceso unidireccional (como un impulso que va desde el país, desde la corriente de pensamiento o desde la institución donde se gestó tal o cual idea, hacia la periferia) que es recibido por sujetos pasivos (que se dejan influenciar por estas nociones o lo hacen sobre un vacío conceptual previo, sin poner en juego ningún tipo de estrategia de apropiación activa). Diferentes estudios, promovidos desde la historia y la antropología demostraron que, por el contrario, los sujetos no sólo son receptores activos de estas ideas, sino que las resignifican o confeccionan, a partir de ellas, experiencias que no estaban previstas dentro del modelo original. En la actualidad, por ejemplo, casi nadie se plantea hoy el modo en que *influyó* el pensamiento de Dewey sobre la cultura escolar argentina. Lo que sí aplica como interrogante es de qué manera llegaron al país esas ideas, qué aspectos de su obra circularon y cuáles no, a través de qué dispositivos (libros, conferencias, encuentros) y, fundamentalmente, cómo fue su recepción, con qué otras ideas se las contrastó, qué debates suscitaron, qué experiencias promovieron y qué usos se les dio.

Desde esta perspectiva, los procesos de construcción del conocimiento están “contaminados” por los receptores, que se constituyen en sujetos activos del conocimiento, lo moldean y le otorgan nuevos sentidos en los contextos de ideas donde los ponen a jugar. En otras palabras, hoy ya no hablamos más de influencia, sino de procesos de difusión y recepción de las ideas y prácticas educativas.

La contraparte de la difusión es la recepción. El concepto de recepción, entonces, permite hacer visible la capacidad interpretativa y productiva de los sujetos. Desde este lugar, es importante colocar el énfasis en las interpretaciones, las traducciones, los préstamos, las lecturas, las selecciones que se realizan de cada autor en un contexto específico. En cambio, el concepto de difusión da cuenta de un modelo pedagógico que atraviesa las fronteras dentro de las cuales fue originalmente concebido. Podemos establecer aquí, si se quiere, una homología con la acepción que se emplea en el campo de la química. Así, cuando un gas se difunde, lo hace hasta alcanzar un estado de equilibrio con el medio en el que está; de manera análoga, ciertas ideas alcanzan a difundirse a través de una red de sujetos que las comunican, haciendo las veces de "pasadores culturales". En este proceso, un método de enseñanza originalmente concebido en Europa, por ejemplo, se verá obligado a adaptarse a los contextos, las tradiciones y las necesidades locales. Pero algunas de sus características tenderán a ser conservadas, resistirán el cambio, persistirán.

El trabajo con las fuentes y archivos

La memoria escolar se construye a partir de múltiples recuerdos. Nosotros mismos podemos encarnar esa memoria cuando nos disponemos a evocar nuestro paso por la escuela. La arquitectura escolar es, ella también, una forma del recuerdo, en tanto fue el escenario donde se plasmaron ideas sobre lo que se entendía por educación.

Una mirada fugaz al pasado de la educación en la Argentina permite inferir que, desde mediados del siglo XIX, el aparato estatal identificó a la instrucción primaria como la partera de la nación moderna. Con el fin de revestir ese gesto de materialidad, el Estado dirigió sus esfuerzos a la creación de una memoria del nacimiento y la expansión de su proyecto escolar, fundando archivos alrededor de un centro que resguardase y construyese la memoria oficial de la nación, sus raíces y su identidad. Acompañando esta decisión, los funcionarios estatales empeñaron su tiempo en la elaboración de informes institucionales donde quedarán asentados los avances educativos. Series documentales, estadísticas, memorias de inspección, mapas y censos constituyeron soportes indispensables, no sólo para conocer el estado de situación del sistema, sino para tomar decisiones en diferentes rubros vinculados con su administración. Así, sobre la supuesta base "objetiva y racional" que se desprendía de las estadísticas, se establecieron prioridades, se organizaron estrategias y se presentaron argumentos para justificar las medidas adoptadas o para introducir reformas educativas.

Algo es claro: los archivos desempeñan una función primordial en la producción del relato histórico. Como señaló Michel de Certeau: "En la historia todo comienza con el gesto de poner aparte, de reunir, de transformar en 'documentos' ciertos objetos catalogados de otro modo". Este gesto trasciende las acciones estatales y se remonta a los registros parroquiales, en los que se consignaban nacimientos, matrimonios y defunciones. ¿Cuál es la novedad que introduce el archivo estatal? El archivo estatal busca, a través de la concentración física de la materialidad documental, resguardar lo que una formación histórica muestra y dice de sí.

Desde una perspectiva crítica, se señala que la imagen que el archivo produce de sí es una evocación imperfecta, selectiva y arbitraria, que recuerda al tiempo que olvida. En ese sentido, Le Goff sostuvo que "lo que sobrevive no es el complejo de lo que ha existido en el pasado, sino una elección realizada ya por las fuerzas que operan en el desenvolverse temporal del

mundo y de la humanidad...". Por eso, cuando se estudian acervos documentales, importa tanto lo que éstos conservan como lo que callan.

Por su parte, Derrida señaló que el archivo puede concebirse por una doble condición: el comienzo y la Ley; o sea, el dispositivo que instituye y al mismo tiempo conserva. No sólo resguarda y protege, sino que indica a una sociedad lo que ésta debe recordar. Su ordenamiento, conservación y clasificación responden a esta lógica, pero la construcción de la memoria no remite exclusivamente a un hecho físico de existencias documentales situadas, sino a una serie de experiencias políticas y culturales que se inscriben en distintas zonas neurálgicas del espacio social.

La historiografía educativa se valió de esa cantera documental para reconstruir diferentes dimensiones de la experiencia escolar argentina. Distintos archivos fueron empleados para estudiar los debates del congreso pedagógico que alumbró la ley 1.420/84, los argumentos que utilizó Manuel Láinez para impulsar la ley que lleva su nombre o la fundamentación de Carlos Saavedra Lamas para crear la escuela intermedia en 1915. A lo largo de las lecciones, notarán cómo nos valemos de ellas para reconstruir experiencias, presentar argumentos o establecer contrapuntos entre posiciones. Lo hacemos atentos al hecho de que no existe el "documento-verdad" y, por lo tanto, son miradas parciales, interesadas, y como tales deben ser consideradas.

El espejo de la historia

Recapitemos. Pensar históricamente nos ubica como sujetos *entre* nuestra propia biografía y la de la sociedad de la que formamos parte. Al reconocer nuestra *historicidad*, registramos que estamos hechos de *tiempo*, un tiempo compuesto por distintos estratos. Según la manera en la que lo interroguemos y la posición desde la que lo evoquemos, se producirán diversas combinaciones, distintas inflexiones que organizarán un sentido particular.

La comprensión de nuestro *carácter* histórico nos dispone a pensar el pasado, no como un territorio ajeno, sino como una señal de finitud y, a la vez, como una condición de posibilidad para entramarnos más allá de nuestro presente. La interpelación del pasado se produce por la necesidad —y a veces también la urgencia— de comprender el tiempo que nos toca vivir, es como si el presente fuera al pasado en busca de un espejo en el cual mirarse. Cuando pensamos históricamente desbordamos nuestra propia temporalidad y nos inscribimos en una duración que nos excede. La educación se hermana con la historia cuando persiste en la tarea de la transmisión cultural entre generaciones y, a la vez, se presenta como utopía y promesa cuando imagina mejores futuros.

Al preguntarnos por el pasado de la educación en la Argentina, sobre qué pasó, pero también cómo fue que sucedió, estamos poniendo en diálogo nuestras propias experiencias con los debates y las tradiciones que forjaron la historia educativa. Para ello debemos tener en cuenta los materiales con los que trabajamos, así como aquellos que omitimos, los enfoques empelados, la relación con otros procesos sociales, entre otros asuntos. Desde esa posición se puede advertir que el presente en el que nos inscribimos como educadores no se inaugura con nuestra llegada, ni el pasado determina de manera inapelable las opciones presentes y futuras.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1997). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: Arcis-Lom.
- Carr, E. (1991). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Cassirer, E. (2009). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Certeau, M. de (1985). "Hacer la historia". En Le Goff, J.; Nora, P. *Hacer la Historia I. Nuevos Problemas*. Barcelona: Laia.
- Delacroix, C.; Dosse, F. y García, P. (dirs.) (2010). *Historicidades*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Barcelona: Trotta.
- Heller, A. (1985). *Teoría de la Historia*. Barcelona: Fontamara.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Madrid: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (2001). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, J. (1994). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- Palti, E. (2000). "¿Qué significa 'enseñar a pensar históricamente'?" *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada* N° 5. Santa Fe.
- Portantiero, J. C. (2002). "Hegemonía". En: Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino". *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I. Buenos Aires: Galerna.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- San Agustín (2005). *Confesiones*. Buenos Aires: Losada.
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1997). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península/Biblos.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.