

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 18 - Junio 2008

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Paraje Arroyo seco s/n° - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

N° 18, Junio 2008
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Diseño de Tapa: Renata Giovine y Mercedes Baldoni, sobre obra de S. Dalí.

Suscripción:

Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

“Espacios en Blanco” desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres nacionais e estrangeiras.

“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.



Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723
(c) NEES / TANDIL
Tandil - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**Vicerrector a/c
Ing. Marcelo Spina**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**Vicedecana a/c
Lic. Lydia Albarello**

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

**Directora
Dra. Alejandra Corbalán**

**Vicedirectora
Dra. Lucía Beatriz García**

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Lucía Beatriz García (UNCPBA)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Inés Dussel (FLACSO Argentina)

Lucía Garay (UNC Argentina)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)

Adriana Puiggrós (UBA/DGCyE Pcia. Bs. As. Argentina)

Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/nº - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 439688 - Internos 201/202 ó 439750/439751/439752. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño: Mercedes Baldoni. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Indice

Dossier

Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la Educación

Presentación por Ana M. Montenegro

1. Escuela, reflexiones historiográficos y campo disciplinar

De la Historia a la historia de la educación. Una mirada desde las prácticas del conocimiento - Violeta Guyot y Sonia E. Riveros

La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación - Antonio Viñao

2.-Escuela, “escolarización” y /o “pedagogización”

Polémicas y resistencias en torno al proyecto de escuela nacional en Colombia a mediados del siglo XX - Martha Cecilia Herrera

Sobre la pedagogización...Desde la perspectiva de la historia de la educación - Marc Depaepe y Frank Simon

3.- Escuela, “culturas de la escuela” y práctica profesional

La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela - Agustín Escolano Benito

Memoria de la escuela: espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo – profesional - Ana M.Montenegro, Rubén M. Peralta, Jorgelina Méndez y María A. Solari

Las luces de la civilización, enseñar y aprender en las escuelas de la patagonia norte. Neuquén y Río Negro (1884- 1957) - Mirta E. Teobaldo
Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los ‘niños débiles’ en Argentina a comienzos del siglo XX - Lucía Lionetti

Artículos

Educação, Gênero, Poder e Desenvolvimento: Uma visão histórica

Jane Soares De Almeida.

Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes

universitarios - Claudia Figari; Graciela Dellatorre y Silvina Romero.

Reseñas de libros:

“Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)” de Renata Giovine por Gabriel Huarte.

“Encruzilhadas e indícios sobre a América Latina” de Martha Cecilia Herrera (comp.) por Maria do Céu Diel.

“Violencias en plural, sociologías de las violencias en la escuela” de Kaplan y otros por Ma. Belén D’Arcángelo y Natalia Cuchan.

Abriendo la caja de Pandora: una indagación de las imágenes en los textos escolares de la enseñanza elemental. “La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto” de Gabriela Cruder por Verónica Hollman.

Reseñas de jornadas:

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación por Rosana Corrado y Marisa Zelaya.

V Encontro Internacional de Investigadores da Rede “Educação, Cultura e Política na América Latina” por Marcela Mastrocola.

II Congreso Nacional. XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Entre el contexto actual y las necesidades educativas: ¿hacia dónde va la educación? ¿hacia dónde podría ir? por Silvina Centeno.

Publicaciones – Fichas técnicas



HIMNO

Oíd,
Libros
Oíd

¡Ya su
las Provincia
Y los libres del m
¡Al gran pueblo argen



DOSSIER

Nuevas preguntas,
diversas miradas desde
la Historia de la Educación.

numera: Inspiración

almena: Maduro semestible

arredrar: Hacer retroceder. Amedrentar.

inaccesibles: No accesible.

peculiar: Que es propio de cada cosa.

circulo Ejercicio N° 212

circulo de papel de
del mismo.

22
x22
44
44
484 cm

25-3 =

Super del

484

x3,14

1936

484

1452

1519,76

Respuesta: la s

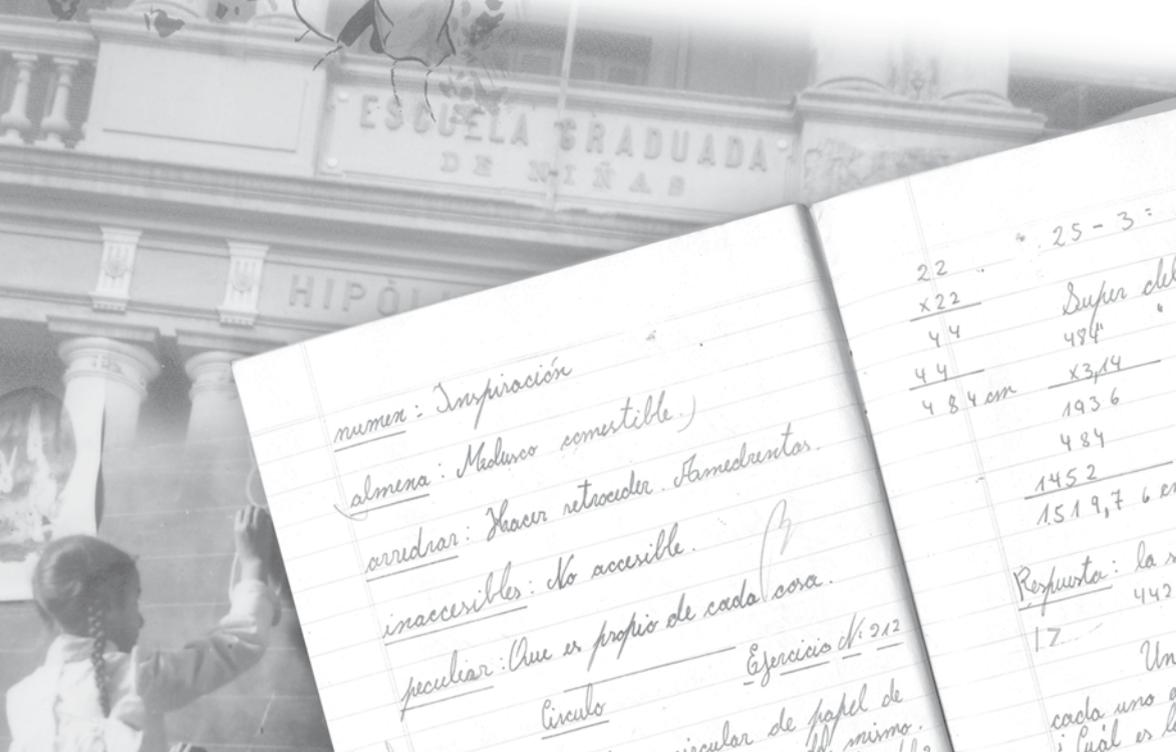
442

17

Un

cada uno g

¿Cuál es la



PRESENTACION

*Ana María Montenegro**

La Historia de la educación como campo disciplinar, no queda exento del viraje paradigmático de las Ciencias sociales en general y de la Historia en particular que se produce entre las últimas cuatro décadas del Siglo XX y los inicios del XXI. En la primera etapa, los paradigmas del historicismo, el positivismo, el marxismo y el estructural- cuantitativismo, hegemónicos hasta la segunda guerra mundial, no fueron capaces de dar respuesta a las problemáticas socio-políticas emergentes y se fisuraron dando lugar a un abanico de nuevos temas, enfoques y corrientes historiográficas que impactaron sobre los interrogantes y la mirada que asume la Historia de la educación europea y latinoamericana.

Los emergentes del siglo XXI mantienen esta impronta en varios sentidos. Si nos atenemos a la definición kuniana de paradigma, como marco homogenizador de una comunidad científica, esta realidad no ha variado al no entrar en vigencia otro/s paradigma/s contenedor/es. Si en la primera opción, se entablaban confrontaciones entre modelos y marcos teóricos estandarizados, el discurs-

* Profesora de Historia Social de la Educación I, II y de Memoria de la Escuela, Investigadora del NEES -UNCPBA y Miembro de la Red Internacional de Investigadores EPOCUAL, (UNCPBA-UNAM-CAMPINAS-UPN).

so actual, influenciado aún por el desplazamiento, evita la unicidad paradigmática.

En este sentido, como soporte de la investigación histórico–educativa, no es casual la conjunción de miradas interdisciplinarias como la etnohistoria, microsociología, hermenéutica, etc. Sin embargo, esto no impide el desarrollo del campo científico ni los debates sobre los aportes epistemológicos al mismo. Los investigadores asumen también sus puntos de vista que, cualitativamente, no difieren de los “combates” que libraba L. Febvre (1970) esforzándose, resistiendo y enfrentando oposiciones para abrir camino a nuevas ideas.

En la mayoría de los países europeos y latinoamericanos es, entre 1960 y 1980 que la Historia de la educación, al calor de las rupturas del campo de las Ciencias sociales en general y de las Ciencias de la educación en particular, abandona definitivamente su cariz de materia formativa y se transforma en un campo disciplinar con identidad propia. Esta renovación estuvo enmarcada, en el caso de los países latinoamericanos y especialmente en el caso argentino, por los vaivenes políticos de democracias y golpes de Estado que impidieron procesos de largo plazo. Sin embargo el período señalado dio a luz una escritura de la Historia de la Educación que reconstruye las bases de los sistemas educativos desde la óptica de la Historia Social: los actores, el conflicto, las permanencias y el cambio. Esta manera de entender la Historia de la educación obligó a repensar el oficio del historiador frente al compromiso, la certeza y la incertidumbre.

Después de la década de 1990 este oficio entra en cuestionamiento al interior de los debates del fin de la Modernidad, de la Historia y el pasaje a una actitud intelectual o posmoderna. Si el “mapa que parecía tan claro” (Fontana, 1992) entró en crisis con el desdibujamiento de los paradigmas, esta perturbación impregnaba aún más de eclecticismo las preguntas y las miradas en el entorno de la denominada Modernidad tardía, Globalización o Nuevo capitalismo. El “tiempo de frontera” de J. Fontana (1992) se extendía, bajo la impronta del fin de la teoría, la vuelta a lo narrativo, el derrumbe de una manera de investigar y de enseñar.

Sin embargo los Congresos, las publicaciones nacionales e internacionales de resultados de investigación sobre Historia de la Educación,

aunque dan cuenta de la filtración de diversas miradas, enfoques, conceptos y categorías, éstos no han propiciado una dispersión, sino por el contrario, su enriquecimiento como campo disciplinar.

Estas reflexiones contextúan la convocatoria a un grupo de investigadores en Historia de la educación para este Dossier titulado **Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación**. Desde él hemos querido rescatar, no sólo la conjunción en que se inscribe este campo en los últimos años sino, y lo que es más importante, los desafíos que atraviesan los investigadores en la hora actual.

Si los trabajos presentados hubieran sido escritos en la década de 1950 mayoritariamente un paradigma daría “seguridad” al campo y a su oficio. Sin embargo todos fueron producidos a inicios del Siglo XXI y por ende, están contextualizados dentro del extendido “tiempo de frontera” de este campo disciplinar. Sus investigadores, aunque no abandonan el método histórico como soporte de investigación, evalúan algunas corrientes historiográficas, y abordan el objeto de estudio, el oficio y la práctica profesional desde nuevos desafíos.

Tratando de captar los procesos mencionados este Dossier se organiza a partir de tres ejes:

1. Escuela, reflexiones historiográficas y campo disciplinar. Desde diferentes contextos, **A. Viñao** (España) y **V. Guyot y S.E Riveros** (Argentina), analizan abordajes del objeto clave de este campo. A. Viñao desagrega diferentes corrientes historiográficas – la historia tradicional, la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica – que han elaborado modos de mirar e interrogar a la escuela. Respecto de las últimas tres perspectivas lo más interesante, es que el autor busca sus intersecciones, las variadas formas que asume el objeto -gramática de la escolaridad, culturas escolares, cultura material de las instituciones - y las dificultades, para resolver en ellas, la cuestión de la periodización. V. Guyot y S.E Riveros bucean en las relaciones entre las Ciencias Sociales y la Historia de la educación. De las primeras se interesan por las resonancias provenientes de la escuela de los Annales, y por los diálogos con los variados campos del conocimiento (la filosofía, la antropología, la geografía, la sociología, la pedagogía, la economía, la teoría literaria). De éstos prestan especial atención al

legado de M. Foucault, sobre todo por el aporte de conceptos (régimen de prácticas, poder-saber, dispositivo, subjetividad, disciplinamiento) y modalidades de abordaje, que desde el punto de vista de las autoras, han enriquecido sustancialmente al campo de la Pedagogía y la Historia de la educación.

2.- Escuela, “escolarización” y/o “pedagogización” El interrogante de ¿para qué sirve la escuela?, en momentos históricos y contextos diferentes, es un disparador importante para discernir y diferenciar los procesos de “escolarización” y/o “pedagogización”. El trabajo de **Martha Cecilia Herrera** (Colombia), internándose en los conflictos (cohesiones- resistencias) y los actores, de la puesta en marcha del sistema de educación pública colombiano a mediados del Siglo XX, hecha a luz, mas allá de las certezas, las vacilaciones/ negociaciones del Estado liberal y de la propia sociedad, la compleja trama insita en un proceso de escolarización. Aportando a la riqueza de este entramado, **M. Depaepe y F. Simon** (Bélgica) deslindan entre “escolarización” (o de cómo las escuelas se vuelven más “escolares”), y “pedagogización”. El salto cualitativo, analizado en Bélgica entre 1880-1970, es posible al imbricar en la *longue dure* ambas tradiciones, que por separado señalan una paradoja: “escolarización” es sinónimo de autonomía y emancipación y “pedagogización” de sumisión y tutelaje. Sin embargo, para los autores es importante analizarlos inclusivamente.

3.- Escuela, “culturas de la escuela” y práctica profesional comienza sus reflexiones con el trabajo del **A. Escolano Benito** (España) que clarifica, para la historiografía de la educación, el uso de categorías como: “gramática de la escuela” y “culturas de la escuela” imbricadas en la perspectiva socio-cultural, la etnohistoria y la hermenéutica. Las culturas de la escuela, cómo su pluralidad lo expresa, permiten adentrarse en diferentes capas, donde es posible desentrañar, el “habitus” del docente, los objetos materiales y simbólicos informadores, el saber académico y lo normativo. Además Escolano Benito, reivindica en su trabajo a la Historia de la educación como disciplina intelectual para la formación de profesores en sus diferentes niveles. En sintonía con este pensamiento se inscribe el trabajo de **A. M. Montenegro y otros** (Argentina). La reconstrucción etnográfica de la Memoria material y

simbólica de un establecimiento- el Colegio San José-, no solo despeja capas desde un enfoque innovador, sino que además, reflexiona sobre una experiencia puesta en marcha dentro del Taller- Memoria de la escuela- (Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la educación - UNCPBA). Aquí no sólo se replantean cuestiones historiográficas y del oficio del historiador de la educación, sino de una intervención institucional que aporta a la práctica profesional del futuro egresado.

Enmarcados en la misma perspectiva, y contribuyendo a desentrañar el concepto de “culturas de la escuela”, los trabajos de **M. E. Teobaldo** y **L. Lionetti** (Argentina) analizan por contraposición del “saber experto” y quienes acceden a él, a los excluidos, los que quedan fuera, “los otros” del “nosotros” de la institución escolar. M. Teobaldo rastrea las representaciones de los inspectores en las escuelas argentinas de fines del siglo XIX y mediados del XX descubre, no solo que hay un “otro” interno (indígenas) que la escuela debe asimilar, sino un “otro” externo (niños chilenos) que con otra idiosincrasia cultural también concurre a la escuela y asimilarse. L. Lionetti analiza los discursos y representaciones del “otro” adulto, también funcionario, que designa al niño como “otro”, débil y pobre, en la Argentina de comienzos del siglo XX. Ambos trabajos reconstruyen los habilitados para designar, y ser designados como “otros” dentro de la trama de las “culturas de la escuela” que define Escolano Benito.

Agradezco a los responsables de la *Revista Espacios en Blanco* la posibilidad de concretar este Dossier, a la Dra. Gabriela Ossenbach Sauter por la confianza brindada para asumir este emprendimiento, y a todos los investigadores por aceptar la convocatoria y abrir un canal de debate para el afianzamiento disciplinar de la Historia de la Educación.



1. ESCUELA, REFLEXIONES HISTORIOGRÁFICOS Y CAMPO DISCIPLINAR

HIMNO NACIONAL ARGENTINO

Oíd, mortales, el grito sagrado:
¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad!
¡Oíd el ruido de rotas cadenas!
¡Ved en trono a la noble Igualdad!
¡Ya su trono dignísimo abrieron
las Provincias Unidas del Sud!
Y los libres del mundo responden:
¡Al gran pueblo argentino, salud!

DE LA HISTORIA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO*

*Violeta Guyot***

*Sonia Elizabeth Riveros****

Introducción

Desde hace unos años venimos realizando una serie de investigaciones en relación a las prácticas del conocimiento¹; es decir al uso específico que se hace del conocimiento para investigar, enseñar o ejercer una profesión en diversos campos disciplinarios. Para ello, debimos frecuentar diversas perspectivas teóricas que nos permitieron agenciar-nos de instrumentos de indagación epistemológica para abordar aquellas prácticas. En ese sentido, formulamos unas hipótesis de trabajo de carácter general, en relación a las prácticas específicas de la disciplina

* El presente artículo es una producción parcial de la Línea C “ Teorías y practicas en historia e historia de la educación” del PROICO N° 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”.

** Profesora Emérita de los cursos filosóficos y epistemológicos en la Universidad Nacional de San Luis. Profesora en Maestrías y Doctorados de universidades argentinas. Directora del Proyecto y de la Línea C del PROICO.
e-mail: vguyot@unsl.edu.ar

*** Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Doctoranda de la Universidad Nacional de Córdoba, FFH, integrante de la Línea C del PROICO. Docente de la cátedra de Historia General de la Educación y de Historia Latinoamericana y Argentina de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
e-mail: sriveros@unsl.edu.ar

en cuestión, la institución, el sistema de regulación de las prácticas y la sociedad.

Así, formulamos la primera hipótesis sosteniendo que *las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales*. Esta formulación de carácter general, ofrecía la posibilidad de especificaciones, de acuerdo al tipo de epistemología, de teoría y de práctica de las que se tratara.

La segunda hipótesis de trabajo conjeturaba que *la epistemología, abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado*. Así como la primera hipótesis, también ésta presentaba un carácter general y podía ser especificada según la disciplina que se abordara en su peculiar desarrollo histórico, para comprender en clave epistemológica las intervenciones a partir de prácticas del conocimiento, frente a las crisis de fundamentos, las inadecuaciones entre los instrumentos teórico-metodológicos y los fenómenos, los cambios de teorías, el surgimiento de nuevos problemas. En relación a la disciplina histórica las prácticas del conocimiento y las hipótesis se refieren específicamente a las relaciones entre el “saber” histórico y el “saber hacer” con la historia; lo cual abre un abanico de problemáticas en torno al uso del conocimiento histórico para investigar, enseñar y sostener profesionalmente el oficio del historiador.

De tal forma que la primera hipótesis resultaría reformulada de la siguiente manera: *las opciones epistemológicas e historiográficas determinarían las teorías o la interpretación de las teorías en el campo de la historia y de la historia de la educación e impactarían en las prácticas*. En cuanto a la segunda hipótesis podríamos enunciarla en los siguientes términos: *la epistemología abordada en su articulación con la historia de la historia y la historia de la educación, permitiría pensar y repensar críticamente las prácticas de conocimiento en el campo de la disciplina histórica*. Ambas hipótesis aportan a la producción de un conocimiento acerca de las propias prácticas en el campo de la historia para abrir una puerta a posibles intervenciones con la intención de transformarlas positivamente.

Por otro lado, habría que señalar el carácter histórico de la historia en tanto disciplina, cuya especificidad no podría reconocerse en el

campo del conocimiento sin indagar las condiciones de su emergencia, desarrollo, transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad. Al mismo tiempo las prácticas vinculadas a la historia deben ser pensadas en relación a los ejes de la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, el poder- saber y la relación teoría-práctica.

Otra dimensión fundamental para abordar las prácticas del conocimiento en el campo de la historia es la del sujeto, no solo en los términos de un sujeto objetivado, sino atendiendo al sujeto en tanto que “sí mismo”, en su singularidad y en sus procesos de constitución a partir de los juegos del poder y de las determinaciones de los sistemas o estructuras en los cuales nace, vive, habla y trabaja, en la tensión entre la sujeción a las normas, las constricciones y la posibilidad de libertad para crear lo nuevo en todo los órdenes de la vida humana. De la experiencia histórica de ese sujeto, se derivarán nuevos procedimientos en el relevamiento de hechos significativos por una operación de legitimación de su palabra: la narración en primera persona, el testimonio, la confesión, la historia de vida.

Habría que señalar que la “nueva historia” nos ha colocado frente a un panorama en el cual las diversas especificidades de la disciplina, son abordadas en la perspectiva más integrativa de una historia general; así es posible hablar de la historia y las historias en la multiplicidad de sus intereses, problemáticas y desarrollos: la vida privada, las mujeres, la infancia, los jóvenes, la lectura, las prácticas, el trabajo, el encarcelamiento, la escuela...

En ese sentido pensar las modalidades de la historia de la educación, ha tenido para nuestro equipo de trabajo una connotación directamente vinculada a las propuestas de las nuevas corrientes epistemológicas e historiográficas que hacían un lugar a la problemática del sujeto y retomaban una tradición originada en la escuela francesa de los Annales y de los diálogos con interlocutores de los más variados campos del conocimiento: la filosofía, la antropología, la geografía, la sociología, la pedagogía, la economía, la teoría literaria.

Por esa razón, para arribar a la experiencia de trabajo y producción en el campo de la historia de la educación, debimos realizar un rodeo, un camino más largo por el territorio de la historia. La relación

entre historia e historia de la educación implica una relación lógica y práctica de inclusión no contradictoria tanto en las opciones teóricas como en los principios operativos y procedimientos concretos.

Los desafíos de la historia

Ocuparse en la actualidad de las cuestiones vinculadas al campo de la historia, implica delimitar y hacer presentes viejos problemas que retornan en este tiempo en que vamos dejando de ser lo que hemos sido y reanudan una interpelación acerca de la aparición de nuevas modalidades subjetivas en el orden del conocimiento, de la teoría y la práctica que afectan en diversos niveles la vida de la sociedad, la cultura, la política y la cotidianidad.

El estatuto mismo de la historia como disciplina se encuentra afectada en su dimensión teórica y en las prácticas de producción de los conocimientos; esto lleva hoy a replantearse los interrogantes acerca del estatuto de sus objetos, la posición del historiador, las intervenciones específicas en relación a los materiales históricos, la vinculación con otros campos de conocimientos, los modos de abordar el pasado y hasta el registro histórico del presente. Anudadas a estas preocupaciones el problema de la escritura de la historia, el estatuto del discurso histórico, su relación a la verdad y en general a la alteridad, constituyen los hilos de una trama que exigen nuevos instrumentos de análisis. Por otra parte, la introducción del sujeto en la problemática de la historia nos remite a la interpelación del “sujeto que hace la historia” desde su propia actualidad hasta los “sujetos de la historia” como pertenecientes a un orden de la realidad desaparecida cuyos vestigios hay que develar, desocultar, decodificar; y en relación al sujeto historiador, las operaciones de traducción, hermenéuticas e interpelativas. El papel de los sujetos de la historia que “intervienen” de acuerdo a nuevas modalidades metodológicas, proporcionando testimonios de hechos acontecidos imposibles de abordar sin su intervención, remite a la cuestión más profunda del lugar del “otro” en las operaciones de construcción del pasado que se hacen presentes en las exigencias de las nuevas generaciones. Aquí habría que subrayar la relevancia de la subjetividad singu-

lar y colectiva en relación al tema de “la memoria” como un problema que hace al compromiso social y ético del nuevo oficio del historiador.

Todas estas cuestiones nos remiten en general al estatuto del conocimiento histórico, de su relación con “la verdad”, al uso de ese conocimiento en prácticas específicas para investigar, enseñar y ejercer el oficio del historiador. De tal modo que, la referencia a la epistemología y a la historiografía constituyen un punto insoslayable para emprender una trayectoria de indagación acerca de las condiciones de posibilidad de la historia en la actualidad.

En este itinerario, inscribimos como una forma peculiar de hacer la historia, las prácticas del conocimiento operantes en el campo de la historia de la educación. Puesto que ella no puede permanecer ajena a las turbulencias que han afectado al conocimiento histórico a lo largo del siglo XX. Así, la historia de la educación pone en juego prácticas relativas a su investigación, a su enseñanza y a su escritura directamente vinculadas a opciones epistemológicas y a decisiones historiográficas.

La verdad y la emergencia del discurso histórico

La pregunta acerca de la legitimidad del conocimiento histórico constituye un problema que ha rondado permanentemente las tradiciones críticas del pensamiento occidental. Ya Aristóteles (S. IV a. Cr.) se preocupaba por diferenciar y jerarquizar el conocimiento de lo universal en relación a un saber de la singularidad de los hechos históricos. Estas reflexiones fueron posibles tras el trabajo realizado por los fundadores de la tradición histórica, tal como se pone de manifiesto en el legado de la Grecia clásica, de Herodoto y Tucídides. (Siglo V a.Cr.).

Según Agnes Heller, entre fines del siglo V y comienzos del IV se desarrolla la conciencia de la crisis de la *polis*. Si bien en otras civilizaciones se habían producido grandes cataclismos que en algunos casos llevaron a su desaparición, esa decadencia no estuvo acompañada de una auténtica conciencia de la crisis. En Atenas la conciencia de la crisis comienza a perfilarse en los últimos años del gobierno de Pericles, en un tiempo de aceleración de los acontecimientos, en un ritmo in-

sólito de ascenso, decadencia y desorden de Atenas, la más brillante y espléndida de las ciudades griegas (HELLER, 1983: 8).

Los hechos producidos por las guerras Médicas y del Peloponeso produjeron una tensión entre la necesidad de develar una verdad para ser narrada y los valores de la cultura de la Grecia del siglo V (a.Cr). Con la aparición del *histor*, irrumpen nuevos modos de hacer respecto a unos hechos acontecidos, se inventan de nuevas herramientas y procedimientos en relación al ver y al oír, al decir y al escribir; se valoriza el ver con los propios ojos, a falta del ver, el oír, diferenciándose varios modos de audición; el decir lo que yo u otros han visto u oído y el escribir narrando los aspectos fundamentales, en unos modos persuasivos convocando al que escucha o al que lee.

La legitimidad de este nuevo discurso se enraizaba en un esquema analítico que se corresponde con la representación que, hacia el siglo V a. de Cr, tenían los griegos de sí mismos; ciudadanos libres y racionales de la *polis*, ciudad- estado constituida como un régimen democrático. En ella, la *diké* implica justicia pero también medida y se contrapone a la *hybris*, la desmesura; una y otra fundan regímenes éticos absolutamente diferentes. Los griegos configuraron su carácter moral adhiriendo al concepto de *diké* y percibieron a los jefes persas como déspotas, transgresores, dominados por la *hybris*. Es así como, la crónica de los hechos aparece atravesada por esta perspectiva y representa al mismo tiempo un agudo análisis que aporta a un saber acerca de la guerra y de las estrategias que se deben poner en juego frente al enemigo.

En el caso de Tucídides el peso de la pretensión de verdad y la preocupación por lo que anticipaban los hechos acontecidos en vistas al futuro de la comunidad, lo precipitaron a unos rigores que intentaban superar los procedimientos hasta cierto punto engañosos de Heródoto. También su empeño por la escritura, desplazó el predominio de las reglas de la literatura oral y acentuó el carácter de una historia en tiempo presente, otorgándole a los hechos el valor de soporte de la veracidad del discurso del historiador. Al mismo tiempo, realizó una operación historiográfica respecto del posicionamiento del narrador, que implicaría según François Dosse una autoborradora del sujeto

historiador para dar mejor impresión de que los hechos hablan por sí mismos (DOSSE, 2003:11-13). Se ha querido ver en esta actitud la instauración de la autoridad del sujeto historiador consagrado en el lugar de una verdad inmutable, imposible de refutar incluso por las nuevas generaciones.

Constatamos que en la emergencia misma del saber histórico se pone de manifiesto una inquietud en relación a la verdad que dibuja desde el comienzo el horizonte epistemológico como condición de posibilidad del discurso histórico. Asimismo, aparece como problemática la posición del historiador, el modo en que se referirá a los acontecimientos y las formas de legitimación de su relato; lo cual nos remite a los procedimientos y a las técnicas de las cuales se vale para construir la trama en el orden de la verosimilitud.

Occidente y la inquietud de la historia

Desde aquellos inicios hasta nuestros días se han sucedido en distintas épocas de la sociedad occidental, múltiples formas de entender la historia, distintas ideas de la posición del historiador y, diversas formas de entender la verdad histórica, junto a un problema no menos importante, el sentido de la historia; problemas que retornarán de manera recurrente en las reflexiones de los filósofos, los discursos de los teóricos de la historia y en las prácticas positivas de los historiadores. Indudablemente estos planteos se actualizan en nuestro presente, porque la historia continúa siendo un “arte de hacer” que se sostiene en una pretensión de verdad; como tal exige que se interroge y reflexione epistemológicamente sobre sus conceptos, sus procedimientos, las formas de la escritura y en general sobre las prácticas de los historiadores tal como se encuentran en el filo de una problematización que ha creado una zona de turbulencia al interior del campo de la historia a lo largo el siglo XX.

Jacques Revel, en la presentación de su libro *Un momento historiográfico* (2005:11-18) señala la peculiar situación por la que atraviesa la disciplina histórica a sesenta años de la emergencia del movimiento conocido como la *Escuela de los Annales*. A propósito de ello, recuerda el le-

gado de sus fundadores Lucien Febvre y Marc Bloch que hacia fines de la segunda década del siglo XX, conservan como preocupación algunos de los problemas planteados a principios del mismo, en la puja entre sociólogos (Durkheim, Simiand) e historiadores (Langlois, Seignobos), conflicto que se ventiló en un vasto debate internacional a propósito de los caracteres científicos de la historia. En esa perspectiva Simiand, sociólogo durkheimiano, plantea que la historia de los positivistas de entonces, se limitaba a la descripción de hechos contingentes y azarosos sin poder establecer fenómenos estables, regulares y repetibles para que, a partir de ellos, se pudieran formular las leyes de su ocurrencia. Vemos aquí, una confrontación entre dos campos disciplinarios en la cual el peso epistemológico de la cuestión es decisivo; se trataba de sustituir, la práctica empírica de los historiadores por un método crítico orientado a la investigación causal, tal como era entendido por los sociólogos. Por su parte, la sociología dejaba de lado cuestiones vinculadas a la temporalidad, al cambio, a la cronología, en el tratamiento de los fenómenos sociales y, buscaba lograr un nivel explicativo de carácter nomotético. El conflicto se resolvió provisionalmente a partir de la posición del historiador Paul Mantoux que alegó a favor de una historia que pudiera indagar los fenómenos singulares articulándolos en una instancia colectiva en trabajo común, propiciando una integración con las ciencias sociales y proponiendo incorporar la dimensión de la temporalidad a la comprensión de los fenómenos sociales.

Sin embargo, la polémica sería retomada y zanjada a favor de un programa teórico de corte durkheimniano sostenido por Bloch y Febvre que con la fundación de los *Anales de Historia Económica y Social* en 1929, inaugurarían una tradición que superó los niveles de la teoría e instituyó nuevas prácticas en los modos de hacer la historia. Según Revel, las principales proposiciones de la Revista de los Anales giraban en torno a la primacía de la historia-problema, la preocupación por la construcción del objeto, la exigencia de la medida y el estudio comparativo, la búsqueda de modelos, pero, por sobre todas las cosas, la voluntad de unificar el campo de las ciencias del hombre. Alternativamente Bloch y Febvre y luego Braudel en la generación siguiente, pudieron retomar sin dificultad aparente los puntos fuertes de un programa.

La ejecución de ese programa implicó una revolución historiográfica y la inauguración de una tradición que se sostuvo a lo largo del siglo con una extraordinaria producción que diversificó y complejizó el campo de la historia. Sin embargo los comienzos no fueron fáciles puesto que no existía un público de lectores que consagraran las innovaciones y rupturas, ni estaban dadas las condiciones para llevar adelante investigaciones que atacaran los frentes abiertos hacia la economía y la sociología. Problema epistemológico que enraizaba en la realidad epistemológica y académica en que se movían los historiadores en aquel momento. Por un lado, la posibilidad de unificar empíricamente el campo de la investigación histórica chocaba contra el espacio compartimentado de las ciencias sociales y específicamente de las propias disciplinas históricas. Por otra parte, la construcción del programa concreto debió afrontar el desafío que implicaron diversas colaboraciones que aportaban desde las distintas disciplinas, información sobre las realidades contemporáneas; trabajos de sociología, economía, psicología, geografía acompañaban a las producciones propiamente históricas. Se incorporan procedimientos metodológicos entre los que cabe destacar la novedosa indagación por encuestas colectivas y confrontaciones empíricas con instrumentos provenientes de otros campos disciplinarios. Todo ello, produjo un enorme enriquecimiento que permitió reformular aspectos teóricos y prácticos, así como la realización concreta de investigaciones logradas a partir de los nuevos modos de hacer la historia que vinculaban el conocimiento histórico a la realidad de la *historia viviente*; historia que se conjuga en un diálogo plural con las ciencias sociales.

En este sentido, Fernand Braudel realiza aportes epistemológicos, historiográficos en sus producciones históricas que marcan un acontecimiento sin precedentes en el saber histórico. A él se asocian, la introducción de conceptos claves como acontecimiento, azar, estructura, en relación a la larga duración, que dará origen a nuevas formas de periodización y a nuevas formas de hacer la historia. Al él se deben, igualmente, la fundamentación y la realización en la práctica de una apertura en las fronteras entre las disciplinas humanas, para lo cual propició una integración centrada en la disciplina historia a partir de sus operaciones específicas, pero atendiendo a los modelos y a las cate-

gorías de análisis propuestos por aquellas. Todo ello resulta pertinente, habida cuenta que las ciencias humanas tienen por objeto los fenómenos sociales en las múltiples y específicas formas de atravesamiento temporal. Lo que garantizaría a todas ellas y a la historia hablar en el mismo idioma.

Las operaciones en relación a la temporalidad histórica realizadas por Braudel constituyen uno de los aportes más originales y proporcionarán la estructura fundamental de los modelos de investigación histórica. Según Braudel, el tiempo

“... se descompone en varios ritmos heterogéneos que rompen la unidad de la duración, y adquiere un carácter cualitativo para alcanzar una nueva inteligibilidad en varios niveles. La arquitectura braudeliana se articula en torno de tres temporalidades, tres escalones diferentes: el del acontecimiento, el tiempo coyuntural y cíclico y, por último, la larga duración. Pueden distinguirse así niveles diferentes del tiempo y desfases entre las distintas temporalidades...su ambición es restituir una dialéctica de estas temporalidades para referirlas a un tiempo único...si la unidad temporal se subdivide en varios niveles, estos se mantienen ligados a una temporalidad global que los reúne en un mismo conjunto” (DOSSE, 2000:61).

Este esquema tripartito deja en claro que la duración no es un dato sino un constructo que referencia el plano de la observación empírica. Las tres temporalidades no tienen el mismo peso en relación a su significación histórica. El acontecimiento introduce la dimensión del azar y su importancia histórica no deriva de la relevancia que tenga en relación a la situación presente en que se produce sino en las consecuencias, siempre hijas del tiempo, que se derivan de él, y que, por otra parte, lo constituyen en un hecho *notado*, es decir, en un hecho registrado, destacado dentro de una multitud de hechos innumerables. Por lo tanto, el acontecimiento en sí mismo no tiene un carácter explicativo y solo adquiere significación vinculado a la larga duración y en la trama de relaciones de la estructura. Braudel nos dirá que en la explicación histórica, termina por imponerse el tiempo largo. Negador de una multitud de acontecimientos” (BRAUDEL, 2002).

Braudel polemizará con el estructuralismo propuesto por Lévi Strauss, quien optará por una concepción de las ciencias humanas netamente sincrónica, excluyendo los aspectos diacrónicos del análisis y de la explicación de las estructuras sociales. Sin embargo, el mismo historiador considerará que los estudios y explicaciones relativos a las estructuras desarrollados por el antropólogo proporcionarán elementos para construir un modelo que permitiría descubrir, explicar, controlar, comparar y validar el funcionamiento de unas estructuras históricas más allá de lo azaroso del acontecimiento. La importancia epistemológica del modelo, siempre es relativa a la experiencia misma de la vida histórica como posibilidad de reunir una serie de informes sobre casos análogos, presentes o pasados; de observarlos desapasionadamente, vincularlos mediante hipótesis provisionales, comprenderlos y explicarlos.

Finalmente, Braudel nos dirá que el estudio debe orientarse incesantemente desde la realidad social al modelo y, luego de éste a aquella y así sucesivamente mediante una serie de retoques, de viajes pacientemente reanudados. El modelo, es entonces sucesivamente un ensayo de explicación de la estructura, un instrumento de control, de comparación, una verificación de la solidez y de la vida misma de una estructura dada (BRAUDEL, 2002).

Foucault entre la filosofía y la historia

Con la publicación de *La Historia de la Locura*, comienza una larga serie de investigaciones que irán renovando sus problemáticas, pero que sin embargo se encuentran atravesadas siempre por una preocupación común: el sujeto y la historia. No sólo porque el período que prioritariamente le interesará trabajar a Foucault remiten al pasado, que en principio circunscribirá a la “edad clásica” y que en sus últimos trabajos incluirán la antigüedad clásica y el cristianismo primitivo; sino también, porque a partir del análisis de las relaciones entre el sujeto y la verdad, el sujeto y el poder, el sujeto y el sí mismo, hará visible las condiciones cuya singularidad radica en el carácter de una temporalidad históricamente acotada.

Es interesante delimitar el clima intelectual de la época en que se desarrolla la actividad de Foucault y sus modos de implicación en una singular relación con la historia y los historiadores. Sus trabajos fueron publicados entre los años 1962 y 1984, si tenemos en cuenta las ediciones que se realizaron en vida de Foucault. La situación histórica y el clima intelectual durante esos años se caracterizó por una cierta turbulencia y grandes transformaciones de la sociedad en todos sus aspectos, que afectaron relevantemente la cultura y la representación política del mundo. La procedencia de esta realidad puede rastrearse en los primeros acontecimientos producidos en el siglo XX; entre ellos habría que destacar el giro histórico representado por la Revolución Rusa, las catástrofes de la primera y la segunda guerra mundial así como sus consecuencias, que crearon el clima de desconcierto, de padecimiento y horror pero también de reflexión. En torno a esos nuevos problemas que agitaban el mundo giró el pensamiento de los más notables intelectuales y científicos: sus razones, sus causas, las condiciones que las habían producido y los nuevos riesgos que corría la humanidad. La historia se convirtió en un conocimiento clave; pero agudamente pensaron que la indagación de la situación presente permitiría detectar aquellos rastros supervivientes de las épocas recientemente acontecidas, considerados como factores de inercia y obstáculos que impedían una necesaria y radical transformación y sobre todo representaban el peligro de nuevas formas de repetición de las tragedias colectivas. Esta experiencia del padecer humano, nuevamente remitió a la exigencia de un develamiento de la “verdad” de aquellos acontecimientos, que había que conocer para evaluar el presente y las posibilidades del futuro.

El nuevo despertar de la “conciencia histórica” produjo una multiplicidad de indagaciones que se centraron en torno al carácter de la historia: ¿para qué sirve la historia?; ¿cuál es el papel de la historia en el conocimiento de la realidad?; ¿qué estudia la historia?; ¿cuál es su legitimidad? ¿qué nos enseña la historia? ¿cuál es la verdad que nos transmite la historia? Como una derivación de estas interpelaciones retornó la pregunta acerca del “oficio del historiador”. Ese fue precisamente el título del libro de Marc Bloch, *Métier d’Historien*, publicado

póstumamente en 1949, y que muchos lo han considerado un proyecto intelectual que llevó a cabo el balance de una revolución de la teoría de la historia producida en la primera mitad del siglo XX, y al mismo tiempo, un diagnóstico del avance alcanzado dentro del campo por una generación de ruptura a la que el mismo Bloch pertenecía. El aporte conceptual de este trabajo ha sido considerado un “nuevo tratado del método histórico” y un manifiesto que formaría parte en adelante de un nuevo programa de desarrollo en las investigaciones históricas.

Otro aspecto a tener en cuenta acerca del resurgimiento de la inquietud por la historia en Francia se refiere a la situación producida inmediatamente después de la segunda guerra mundial, con la pérdida de la hegemonía de la historiografía de origen germano que desde comienzos del siglo XX y después de la primera guerra mundial se había convertido en el referente de los estudios históricos. El eclipse alemán en relación a los estudios sociales y culturales producido por la derrota de Alemania, cede paso a esta nueva historiografía crítica francesa, representada por el grupo de la *Revista de los Anales* cuyas voces fueron cada vez más escuchadas produciendo una notable repercusión en otros grupos generadores de una nueva historiografía en el ámbito europeo.

Pocos años más tarde, a mediados de los años 50 aparece *Las estructuras elementales del parentesco* de Levi Strauss, obra que impactará fuertemente en el campo de las ciencias sociales y dará origen al movimiento estructuralista que producirá fuertes polémicas en el campo de la historia. Si bien, es discutible la inclusión de Foucault en este movimiento no cabe duda que compartió en su primera etapa fundamentos epistemológicos fácilmente reconocibles en las posiciones estructuralistas. Sobre todo en el libro *Las palabras y las cosas* (1965) se propone realizar una arqueología de las ciencias humanas, cuya unidad de análisis va a estar representada por la *episteme*, concepto que será posteriormente desarrollado en la *Arqueología del saber* (1969)². Esta categoría se refiere a la totalidad de los saberes discursivos de una época y dadas unas condiciones de posibilidad, estructura los discursos “en un espacio de dispersión” y en unos modos descriptibles de relaciones entre sus enunciados. Por ejemplo, la emergencia de los conceptos “normal” y “patológico” dan origen a enunciados descriptibles en diversos espa-

cios de una episteme de una época determinada, en siglo XIX, y pueden ser relevados en los discursos médicos, jurídicos, psiquiátricos, pedagógicos, filosófico, sociológico. El análisis discursivo dará cuenta del sistema de relaciones estructurales, de la emergencia y la distribución de los discursos en diversos espacios de saber; es decir será el instrumento para llevar a cabo la investigación de la episteme de una época dada. Sin embargo no hay que perder de vista que las condiciones de posibilidad de la emergencia de los saberes discursivos de una episteme temporalmente situada, para Foucault son siempre históricas. Este posicionamiento resulta relevante en relación a la polémica que se generó en torno al binomio estructura- historia que dividía el espacio entre los partidarios de una u otra. Sin embargo, Foucault remitirá al trabajo mismo de los historiadores y a lo que efectivamente acontece en sus prácticas y en sus discursos para legitimar y diferenciar su propia práctica, ya que sus unidades de análisis serán las prácticas discursivas y no discursivas que ponen de relieve las condiciones de enunciación de los saberes y sus relaciones en una época dada. Esas condiciones, al igual que las estructuras analizadas en otros campos disciplinarios desde la perspectiva estructuralista son inconscientes, y como ellas constituyen un sistema de relaciones a relevar.

De lo que se trata en este primer periodo del pensamiento de Foucault es de la relación entre las ciencias humanas y la historia. Según Foucault, ella misma estará delimitada por las condiciones de la episteme moderna del siglo XIX: la aparición de un nuevo objeto, el hombre en la positividad de la vida, del trabajo y el lenguaje. Su tarea consistirá en encontrar los órdenes y los modelos subyacentes de los saberes que se generarán a partir de ellos y en las condiciones históricas de su emergencia.

En *Nietzsche la genealogía y la historia* (FOUCAULT, 1971), la cuestión de la historia retorna como una problematización atravesada por el pensamiento de Nietzsche; es así que criticará un modo particular de hacer historia y los conceptos congruentes con ella, el origen, la universalidad, la continuidad.

En nombre de una perspectiva genealógica se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimientación, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una

historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica sino más bien una *historia efectiva*. Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades; y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un *origen* o a un *telos* sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento

“...la historia efectiva hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante. Suceso- por esto es necesario entender no una decisión como un tratado, un reino, o una batalla- sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado... Las fuerzas presentes de la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha...aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso” (FOUCAULT, 1971:20).

La *discontinuidad* es un concepto que refiere a una operación deliberada del historiador es decir, un instrumento para la construcción de esta nueva historia. Pero por otro lado, se constituirá por una vuelta de tuerca epistemológica, en objeto de su investigación; permitirá afirmar el carácter de una *historia general* distinta de una *historia global* en tanto desplegará los acontecimientos en un espacio de dispersión, en su positividad, en su a priori histórico y en sus condiciones de posibilidad, de emergencia y de transformación.

En *Vigilar y castigar* (1975) Foucault introducirá un nuevo concepto: *el dispositivo*, entendido como una red enmarañada en la que se conjugan prácticas de saber, de poder y procesos de objetivación-subjetivación. La aparición de este libro produjo un fuerte impacto en la comunidad de los historiadores, que al decir de Jacques Leonard implicó la proyección de un nuevo y poderoso resplandor sobre un rincón olvidado de la historia. La originalidad de Foucault en este trabajo de historiar las prácticas de penalización y la prisión misma como dispositivo disciplinador de conductas, reside en primer lugar, en la *escritura*, utiliza hábilmente documentos que no siempre son “grandes textos”, sino unas fuentes humildes, a veces manuscritas y minuciosas.

“Foucault sobresale tanto en lo concreto como en la teoría; presenta incluso sus exageraciones abstractas con la suficiente fuerza como para sentir la tentación de darle la razón sin tomarse el tiempo de clasificar la realidad de las cosas; lo verosímil- arreglo literario- puede dominar en última instancia sobre lo verídico- ascesis científica’...la obra es en primer lugar una hermosa construcción intelectual...La riqueza del libro procede también de apreciaciones laterales que no están exploradas a fondo, como si el autor nos sugiriera, el punteado, el tema de otras investigaciones...Foucault ofrece explícitamente a los historiadores una idea de trabajo a emprender” (LEONARD, 1982:19-20).

Respecto de la multiplicidad de cuestiones que plantea Foucault a la investigación histórica, diríase que no hay ningún aspecto despreciable al análisis: el examen, las técnicas de la adquisición de los conocimientos, las prácticas pedagógicas basadas en la repetición o en los ejercicios espirituales, las ocupaciones impuestas a los niños abandonados, a los ancianos, a los indigentes y tantos otros, todos atravesados en diagonal por el concepto central del dispositivo, las relaciones de poder-saber. Esto es, se trata de hacer el análisis de un régimen de prácticas que en la definición de Foucault, serán considerada como

“...el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace, las reglas que se imponen y las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias. Analizar unos regímenes de prácticas es analizar unas programaciones de conductas, que han sido simultáneamente efectos de prescripción con respecto a lo por hacer (efectos de jurisdicción) y efectos de codificación con relación a lo por saber (efectos de veridicción)” (FOUCAULT, 1982:218).

Habría que señalar un desplazamiento fundamental cuando Foucault decide que el poder se encardina en unas prácticas siempre amarradas a unas relaciones de saber. Esto lo llevó a afirmar que el poder produce el saber y bajo ese ángulo analizó el surgimiento de las ciencias humanas en el siglo XIX y las nuevas prácticas disciplinarias legitimadas por ese recientemente conquistado conocimiento del hombre a través de *procedimientos*³ cuyo blanco se centraron en el cuerpo humano.

Paul Veyne, afirma que Foucault es el primer historiador totalmente positivista porque se interesa en los *hechos humanos*, que no están instalados en la plenitud de la razón y a veces aparecen rodeados de otros que son arbitrarios. Señala que su método consiste en describir empíricamente las prácticas, es decir lo que la gente hace y que a menudo no se presentan transparentemente a la conciencia porque no podemos conceptualizarlas. En ese sentido sostiene que Foucault ha revolucionado la historia.

Léonard señala que al leer a Foucault

“...nos convencemos fácilmente de que la historia todavía es muy joven...; ahora debe diversificarse, abrirse a las cosas esenciales de la vida, y estudiar, por ejemplo, el cuerpo humano y todo lo que le sucede, en el tiempo y en el espacio...El caso es que nos incita constantemente a no resignarnos a esta historia-mosaico, historia en compartimentos...Nos pide unas síntesis, unos acercamientos interdisciplinarios, especialmente entre la historia “clásica” y la de las ciencias, las técnicas y las ideas. Ya en este sentido nos ofrece un ejemplo de proyecto globalizante” (LEONARD, 1982:21-22).

La apreciación del trabajo de Foucault por parte de los historiadores se encuentra registrada en numerosas entrevistas, mesas redondas y publicaciones que ponen de relieve el grado de problematización que significaron sus investigaciones en el campo de la historia. Rescatamos en ese sentido provisionalmente las valoraciones de Veyne y Leonard. El impacto del trabajo de Foucault sobre la última generación de los historiadores de lo Annales -Chartier, Michel de Certeau, Revel, Nora, entre otros- nos coloca en las últimas consecuencias de una mutación de las prácticas y del oficio del historiador; así como la aparición de una problemática crucial: la cuestión historiográfica como problema de historiador; y el retorno de una categoría, la memoria, acerca de la cual habrá que poner en evidencia las diferentes perspectivas historiográficas y opciones epistemológicas para hacer frente a un nuevo desafío de la historia y sus compromisos con la sociedad y la vida. Pero este es el tema de otros trabajos actualmente en curso.

Entonces, la historia de la educación

La opción por las propuestas de Foucault y las nuevas historiografías nos permitieron dar los primeros pasos en la formación de profesores de historia y de historia de la educación. Ese fue el punto de partida para emprender algunos trabajos sobre historia de las prácticas educativas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, la biología, las matemáticas, la estadística, la pedagogía y la filosofía misma; en el campo de la producción del conocimiento sobre la escuela, la universidad, la formación de formadores; en relación a los discursos pedagógicos en pensadores latinoamericanos y al derecho a la educación de las mujeres. Se apostó por una forma de trabajo interdisciplinario y se introdujeron procedimientos de legitimación del discurso de los sujetos.

En *Poder Saber la Educación* (GUYOT, MARINCEVIC, LUPPI, 1992) apostábamos a la idea de una historia de las prácticas educativas. Señalábamos entonces la fecundidad del pensamiento de Foucault en la perspectiva arqueológica y genealógica para responder en la práctica a las preguntas: ¿cómo hacer una historia de la educación? ¿cuáles son los hechos, los sucesos, los acontecimientos que nos interesan desde el punto de vista de una historia de la educación?. En los últimos quince años hemos asistido a una proliferación de trabajos que retomando el pensamiento y los instrumentos legados por Foucault han instalado nuevas problemáticas en el campo de la pedagogía y la historia de la educación; sobre todo el uso de algunos conceptos (regímenes de prácticas, poder-saber, dispositivo, subjetividad, disciplinamiento) y sus modalidades de abordaje, han permitido hacer visibles líneas de análisis no pensadas en las perspectivas de la pedagogía y la historia de la educación tradicionales⁴.

En el caso de la línea del proyecto de investigación N° 4-1-9301, CYT-UNSL, relativa a las “Teorías y Prácticas en Historia e Historia de la Educación”, los lineamientos generales para una historia de las prácticas educativas, se articulan con prácticas investigativas sobre problemáticas en el campo de la educación y de la historia de la educación en particular, destinadas a producir evidencias en relación a las hipótesis presentadas anteriormente. En los últimos

años, se han llevado a cabo numerosos estudios históricos, aunque de carácter fragmentario, pues un proyecto de tal magnitud implica el trabajo en equipo, secuenciado y pautado para un desarrollo a largo plazo. Podríamos referirnos a algunos de ellos ya realizados: *Desplazamientos y fracturas en el proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento (1880-1884)*. En él se abordan discursos, prácticas y confrontaciones que constituyen los instrumentos de una lucha política en la época, para operar un giro que remite entre otras cosas, a unas perspectivas futuras que se perfilan a partir de los cursos de acciones posibles, en vistas de acontecimientos significativos respecto del montaje de las piezas maestras del dispositivo educativo propuesto por el modelo sarmientino (MARINCEVIC; GUYOT, 1996:155). *La cuestión de la educación de la mujer en Domingo Faustino Sarmiento. Entre lo privado y lo público*, en él se propuso seguir cinco textos breves del autor, producidos en distintas épocas, con el objetivo de indagar como se fue definiendo la fundamentación de la relación entre educación y emancipación de la mujer; en cuanto condición de una nueva configuración de subjetividad que posibilitara el pasaje de su protagonismo del espacio privado al público (MARINCEVIC; GUYOT, 2000: 77-123). *La constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis entre (1973-1983)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que desde un análisis genealógico se problematizó las relaciones de poder-saber en el seno de las cuales pudieron acontecer unos procesos de producción de subjetividad, en el marco de un dispositivo educativo singular: la Universidad Nacional de San Luis en el mencionado periodo (RIVEROS, 2006:173-182). *Poder y saber en los discursos fundacionales de la Universidad Nacional de Cuyo: Su impacto en la Formación docente de San Luis (1939)*”(RIVEROS, 2007:36-45). En el mencionado artículo se intentó dar cuenta de la lucha de dos prácticas discursivas contrapuestas una humanista y otra de carácter cientificista; como la primera es la que finalmente resiste y se impone marcando la orientación de la formación del magisterio y de los profesorados que posteriormente se fueron creando (RIVEROS, 2007:36-45). *La formación de maestros en la UNCuyo. El caso de la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles en San Luis (1939-1951)*. Se in-

dagó la incidencia de la UNCuyo en la Escuela-que pasa a depender de la universidad en el año 1939- como así también el juego de una serie de discursos que operaron como estrategia para regular, controlar y programar una singular formación de maestros en la provincia (RIVEROS, 2007:187-196). Así, podríamos seguir enumerando las fructíferas y bastas producciones evidenciadas en publicaciones, tesis de grado y posgrado, realizado en torno a la opción por una Historia de las practicas educativas en calve foucaulteana.

Sin embargo, quedan asignaturas pendientes para los pedagogos e historiadores de la educación: primero, transitar lo que Jacques Revel denomina el “ giro pragmático” que a partir de las reconsideraciones de las prácticas, desembocó en el redescubrimiento de los sujetos y de su papel en la producción de la sociedad; segundo, “el momento historiográfico”; que exige una conciencia crítica para hacer otra historia, capaz de reflexionar sobre las operaciones que hacen a la cotidianidad del oficio del historiador y sus compromisos con la sociedad de la época actual.

Asimismo, la perspectiva y las conceptualizaciones del último periodo del pensamiento foucaulteano nos proporciona nuevos instrumentos para abordar una historia de las prácticas educativas en los términos de una hermenéutica del sujeto⁵; esto es, los modos en que el poder se inflexiona sobre la subjetividad para operar a partir de unas tecnologías del yo, las transformaciones que permiten ser y hacer de otro modo. De estos planteos se deriva la posibilidad de una historia de la educación de las prácticas de subjetivación, en tanto líneas de fuga que ponen en juego el conocimiento y el cuidado de sí mismo. Una historia de la educación pensada no solo en los términos de las sujeciones al dispositivo educativo, sino también como promotora de nuevas prácticas de liberación de lo que hemos sido, de lo que somos y de lo que vamos siendo en la apuesta de un tiempo por venir.

Resumen

En relación a la disciplina histórica, nos referiremos a las prácticas del conocimiento, a las relaciones entre “saber” histórico y “saber hacer” con la historia; lo cual abre un abanico de problemáticas en torno al uso del conocimiento histórico para investigar, enseñar y sostener las prácticas del historiador.

La relación entre historia e historia de la educación implica una relación lógica y práctica de inclusión no contradictoria tanto en las opciones teóricas y operativas. Para arribar a la experiencia en el campo de la historia de la educación, debimos realizar un rodeo por el territorio de la historia.

Pensar las modalidades de la historia de la educación, ha tenido para nuestro equipo una connotación vinculada a las propuestas de las nuevas corrientes epistemológicas e historiográficas y, la resonancia de una tradición originada en la escuela de los Annales y de los diálogos con interlocutores de los más variados campos del conocimiento.

Palabras claves:

historia- historia de la educación- prácticas del conocimiento

Abstract

This work deals with the knowledge practices within the framework of History, i.e. the relationship between “to know” the discipline and “to know how” in history. They open a series of issues related to the use of historical knowledge for doing research, teaching and giving support to the historian’s practices.

The link between History and History of Education implies a logic and practical relation of non-contradictory inclusion in the theoretical as well as operative options. With respect to History of Education, we started from the History field and considered the new epistemological and historiographical perspectives, taking into account the tradition of the *Annales* School and the voices of interlocutors from a number of scientific fields.

Key words:

history – history of education – knowledge practices

Notas

¹ El desarrollo de esta investigación y sus resultados pueden confrontarse en las numerosas publicaciones que se vienen realizando entre 1989 y 2008, en las tres líneas del proyecto de investigación consolidado Nº 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” CECYT-UNSL.

² Según palabras de Michel Foucault, “...por episteme se entiende de hecho el conjunto de relaciones que puede unir en una época determinada las prácticas discursivas que dan lugar a una figura epistemológica, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas for-

malizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización...La episteme... es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las relaciones discursivas". Cfr. (FOUCAULT, 1970: 323).

³ Foucault denomina procedimientos a "las prácticas administrativas o reglamentaria, los cuadros detallados, los registros y las estadísticas, las clasificaciones y las encuestas, los dictámenes periciales y las minutas... que suministran los documentos básicos, acorto o más largo plazo para el trabajo de los sociólogos, psicólogos, médicos, criminólogos, médicos, naturalista o antropólogos, gramáticos o historiadores". Cfr. (LEONARD, 1982: 35).

⁴ La perspectiva Foucaultiana ha sido objeto de numerosos estudios y valoraciones impactando en diferentes campos disciplinares que permitieron diseñar "cajas de herramientas" para abordar los problemas específicos que se presentaban en diferentes dominios de conocimiento. En cuanto a las investigaciones educativas su efecto hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en los microespacios de enseñanza en sus singulares condiciones de posibilidad. En cuanto al campo de la Historia de la Educación cabe señalar algunas primeras investigaciones con instrumentos Foucaultianos:

- Zuluaga, Olga Lucía, Proyecto Interuniversitario "Hacia una historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" 1975. Integrado por los siguientes proyectos: "La práctica pedagógica de la Colonia". Alberto Martínez B. (Universidad Pedagógica Nacional); "Los Jesuitas como maestros". Stella Restrepo. (Universidad Nacional); "La práctica pedagógica del siglo XIX". Olga Lucía Zuluaga de E. y Jesús Alberto Echeverri S.; "La práctica pedagógica del siglo XX". Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez M. (Universidad del Valle).

- Querrien, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.

- Zuluaga Garcés, Olga Lucía: *Pedagogía e Historia*, Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987.

- Varela, Julia y Álvarez, Uria F.: *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.

- PROICO "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas". Dirigido por Violeta Guyot desde 1990 y continúa.

- Guyot, Violeta y Marincevic, Juan: *Poder Saber la Educación*, Lugar editorial, Buenos Aires, 1992.

- Guyot, Violeta: *Las practicas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. LAE, San Luis, 2008.

⁵ Cfr. (FOUCAULT, 2002); (FOUCAULT, 1991).

Bibliografía

BLOCH, M. (1998) **Apología para la historia**. FCE, México.

BRAUDEL, F. (2002) **Las ambiciones de la historia**. Crítica, Barcelona.

DE CERTEAU, M. (1993) **La escritura de la Historia**. UIA, México.

DOSSE, F. (2004) **La historia, conceptos y escritura**. Nueva Visión, Bs. As.

FOUCAULT, M. (1969) **Las palabras y las cosas**. Siglo XXI, México.

- FOUCAULT, M. (1970) **La arqueología del saber**. Siglo XXI, México.
- FOUCAULT, M. (1985) **El discurso del poder**. Folios, Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1991) **Tecnologías del yo**. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (2002) **Hermenéutica del sujeto**. FCE, México.
- GUYOT, V.; MARINCEVIC, J. (1992) **Poder saber la Educación**. Lugar, Bs. As.
- HELLER, A. (1983) **Aristóteles y el mundo antiguo**. Península, Barcelona.
- LÉONARD, J.; FOUCAULT, M. (1982) **La imposible prisión: Debate con Michel Foucault**. Anagrama, Barcelona.
- MARINCEVIC, J.; GUYOT, V. (1996) “Desplazamientos y fracturas en el proyecto educativo de Domingo Faustino Sarmiento (1880-1884)”, en: **II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, Venezuela, (Inédito).
- MARINCEVIC, J.; GUYOT, V. (2000) “La cuestión de la educación de la mujer en Domingo Faustino Sarmiento. Entre lo privado y lo público”. **Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas**, Año III- Nº3, San Luis.
- REVEL, J. (2005) **Un momento historiográfico**. Manantial, Bs. As.
- RIVEROS, S. (2006) “La constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis entre (1973-1983)”. **Alternativas. Serie: Espacio pedagógico**. Año XI- Nº 45, San Luis.
- RIVEROS, S. (2007) “Poder y saber en los discursos fundacionales de la Universidad Nacional de Cuyo: Su impacto en la Formación docente de San Luis (1939)”. **Diálogos Pedagógicos**. Año V- Nº 10, octubre, Córdoba.
- RIVEROS, S. (2006) “La formación de maestros en la UNCuyo. El caso de la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles en San Luis (1939-1951)”, en GUYOT, V.; NEME, A.; FIEZZI, N. (comp.) **La Filosofía y Educación. Vol.1 La Filosofía y la Escuela**. Co-Edic. PROICO 4-1-9301- LAE, San Luis.

LA ESCUELA Y LA ESCOLARIDAD COMO OBJETOS HISTÓRICOS. FACETAS Y PROBLEMAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*

Antonio Viñao**

Este texto trata sobre la escuela, en su perspectiva histórica, en un doble sentido: como institución educativa formal que engloba todos los centros docentes de todos los niveles y modalidades de enseñanza, y como una actividad que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (los espacios y tiempos escolares). Este segundo sentido o acepción se refiere al proceso de escolarización y a la escolaridad como hecho; es decir, a la progresiva extensión a la totalidad de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento y la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales. En definitiva, se refiere al paso, en el proceso de

* Texto incluido, como capítulo de libro, en Juan Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

** Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Sus principales líneas de investigación son la historia de la alfabetización y la cultura escrita, de la escolarización, el currículum y la cultura escolar, de la enseñanza secundaria y de las reformas e innovaciones educativas. e-mail: avinao@um.es.

escolarización y en el hecho escolar, desde la exclusión de determinadas categorías o grupos sociales a su inclusión. Esta es la razón por la que, para hacer más evidente este doble significado se ha añadido, en el título, el término escolaridad al de escuela. De un modo u otro, pues, este texto se refiere tanto a la institución social formalmente encargada del estudio y enseñanza de la historia (la educación histórica) como a la historia de dicha institución (la memoria histórica de la misma).

Mi propósito es analizar algunos de los enfoques o miradas desde las que los historiadores se han acercado a la institución escolar; es decir, a la escuela y a la escolaridad como un hecho social derivado de la existencia de la institución escolar. Primero me referiré, siquiera de modo sucinto, a lo que podríamos llamar la historia o enfoque tradicional en el estudio de la escuela. Un enfoque del que aún hoy pueden hallarse abundantes ejemplos. Después, analizaré sucesivamente cómo los paradigmas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica de la educación han afectado, y de qué modo, a la historia y al modo de mirar, desde la historia, dicha institución. La distinción entre estos tres enfoques o miradas responde a criterios clasificatorios de límites no definidos o estancos. Como se verá, existen entre ellos amplias zonas de contacto e intersección. Siendo diferentes, estos tres modos de mirar se deben, sin embargo, mucho uno al otro. En realidad, es imposible trabajar desde uno de ellos sin tener más o menos en cuenta los otros dos.¹ A su vez, como asimismo se verá, todos ellos ofrecen una cierta heterogeneidad interna; es decir, engloban perspectivas, cuestiones, temas o enfoques no siempre similares.

La historia tradicional de las instituciones educativas

No debe extrañar que, como ya indicó Brickman (1973: 228), los primeros ejemplos de estudios histórico-educativos a los que suele aludirse, al hablar de los inicios de la historia de la educación como campo de investigación, sean en su mayoría historias de instituciones educativas escritas en el siglo XVI con la pretensión de mostrar su antigüedad y sus glorias. Este tipo de historias dieron paso, sin embargo, a otras en las que el tema a estudiar era no una universidad concreta sino la edu-

cación superior en general, desde el mundo antiguo hasta el momento en el que el texto era elaborado. La génesis de la historia de las instituciones escolares de educación superior constituye, por ello, un buen ejemplo del paso desde unos primeros trabajos de índole hagiográfica sobre universidades concretas a «repertorios internacionales [...] exaltando su reputación en función de su pasado» (Frijhoff, 1981: 29); o sea, a una historia comparada y, en último término, a una historia cronológica de dichas instituciones desde sus primeras manifestaciones.

Esta historia institucional, por lo general hagiográfica y circunscrita a una institución concreta o a una serie de ellas pertenecientes a una misma área geográfica, entidad o persona jurídica, no ha desaparecido ni es previsible que desaparezca. Incluso, desde un punto de vista cuantitativo, goza de buena salud y posee una sólida demanda social. Así lo muestra el buen número de publicaciones que, con motivos casi siempre conmemorativos, han ido apareciendo en las últimas décadas en España en relación, por ejemplo, con los 150 años de la creación de los más antiguos Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales creadas a mediados del siglo XIX, o con los 25, 50, 100 o más años de la fundación de éste o aquél centro docente público o privado, en especial de los pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas. La estructura de estos trabajos sigue, por lo general, un patrón más o menos normalizado: génesis o creación y, siguiendo o no un orden cronológico de sucesivas etapas o épocas, las consabidas referencias a los aspectos materiales (edificio o edificios, equipamiento) y financieros, a los alumnos, profesores y directores, a su organización y funcionamiento y, como mucho, a las enseñanzas impartidas. Todo ello con amplias referencias a los aspectos más encomiables, los personajes (profesores y alumnos) de cierto renombre y al patrimonio artístico, histórico y bibliográfico (caso de existir). Unas referencias que contrastan con el silencio u olvido de las cuestiones conflictivas, de los momentos críticos, de los aspectos negativos, de los personajes poco presentables de la institución referida, de su micropolítica interna y del contexto social en el que emergió y desarrolló su actividad. En cuanto a la autoría, individual o colectiva, lo usual es que el autor o autores sean o hayan sido profesores y/o alumnos de la institución analizada.

La historia social de las instituciones escolares

Frente a la historia de la educación o pedagogía usual en buena parte de las obras publicadas en España, o fuera de España, en el siglo XIX y en la primera mitad del XX (o incluso después) de orientación esencialista, intemporal y normativa, centrada en una historia, por lo general descontextualizada, del pensamiento o ideas pedagógicas, de las instituciones escolares y de la política educativa, emergería en los años 60 y 70 del siglo XX la historia social de la educación. Este cambio de enfoque, tardíamente experimentado en España, sería consecuencia, por un lado, del acercamiento metodológico y temático entre la historia y las ciencias sociales. Y, desde el campo de la educación, por la correlativa expansión que tendría lugar en dichos años tanto de la educación formal -bajo el supuesto de que ello favorecería la movilidad social, el progreso económico y el desarrollo democrático- como de las ciencias de la educación, en especial de la sociología de la educación.

La historia de la educación «al viejo estilo» se limitaba, por lo que respecta a la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones escolares, a la obra y vida de las figuras más relevantes del pensamiento pedagógico -mostradas, como se ha dicho, de un modo intemporal y descontextualizado- así como de aquellos fundadores y profesores asimismo considerados más relevantes (de Vroede, 1980). La historia social de la educación, sometida a lo que McCulloch y Richardson (2000: 52-78) han llamado «el reto de las ciencias sociales», y en especial, en un primer momento, al de la sociología, incorporó a la agenda de trabajo de los historiadores de la educación nuevos temas y enfoques. Entre los temas, por ejemplo, la historia de la infancia y de la familia, de la educación popular, de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización (en este último caso, tanto de las poblaciones escolares como de la profesión docente), de las poblaciones escolares o grupos destinatarios de la educación formal (y dentro de ellos, de un modo particular, de grupos concretos como las mujeres, los niños con deficiencias físicas o psíquicas o los excluidos socialmente y objeto de acciones educativas específicas), de las enseñanzas profesionales y técnicas, del currículum, del profesorado como grupo social, de las dife-

rencias sociales y culturales ante la educación, de los sistemas educativos, de los modos de educación no formales o, desde perspectivas más amplias, de las relaciones entre la educación y el orden y el cambio sociales. Entre los enfoques, además del cuantitativismo, la consideración de la educación formal como un artefacto, aparato o sistema condicionado e influido, en su configuración, por factores sociales y económicos. Incluso considerado, en ocasiones, como una mera reproducción de dichos factores y de la sociedad que lo producía. En último término, la historia social de la educación no tenía ya por objetivo el deber ser (cómo debía ser la educación) o una finalidad normativa (cómo debía regularse la educación) sino explicativa e interpretativa de la realidad educativa (cómo era la educación) en un determinado contexto social.

Este enfoque diluía las instituciones escolares, como tales instituciones concretas, en aquellos procesos, tendencias, fuerzas y contextos sociales más amplios en los que su existencia y actividad cobraban sentido. Ocultaba, pues, la relativa autonomía de dichas instituciones y su capacidad para generar unos modos de organizarse y hacer específicamente propios. Sin embargo, abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad propia en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones objeto de análisis. Por poner un ejemplo, si se estudiaba el proceso de escolarización había que manejar y analizar, por supuesto, datos estadísticos por sexos, edades, zonas y grupos sociales, pero también había que considerar aspectos sociales externos al sistema educativo -por ejemplo, el trabajo infantil- y aspectos internos del mismo como los diferentes modos, contenidos y redes de escolarización en función de sus destinatarios. Y junto a ello, desde una perspectiva institucional concreta, el área de influencia de cada centro docente, las relaciones con su entorno y las funciones sociales que cumplía o pretendía cumplir.

En el marco de esta historia social de la educación, se han llevado a cabo una serie de estudios que se hallan a medio camino entre dicha historia social y la historia socio-cultural de la educación. Me refiero a

aquellos trabajos que, desde una perspectiva sistémica, abordan el origen, evolución, estructura, dinámica y fuerzas internas de los sistemas educativos. Unas veces se pone el acento en el papel, no neutral, de los poderes públicos, estatales o locales, en su configuración. Otras veces en los procesos de sistematización, inclusión, exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal. Otras, por último, en las presiones propedéuticas de unos niveles educativos sobre otros o en la existencia de instituciones docentes que se constituyen como modelo o ejemplo a seguir e imitar por las demás.² De un modo u otro, en dichos estudios la institución escolar y la escolaridad son vistas como piezas de un sistema, piezas escasamente autónomas, sujetas a los cambios estructurales, tendencias y procesos que operan en el mismo.

La historia o perspectiva socio-cultural: la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la historia material de las instituciones educativas

Si ya en su día, en los años 60 y 70 del siglo pasado, la historia social modificó en parte -sólo en parte- los temas, fuentes y enfoques de la historia de la educación como campo de investigación -y de modo superficial los de la historia de la educación como disciplina académica-, la llamada historia cultural -un amplio campo en el que se insertan temas y enfoques muy heterogéneos bajo el influjo, esta vez, de la antropología o los «estudios culturales»- supuso, asimismo en parte, en dicho campo y en los años 80 y 90 del siglo xx y en lo que llevamos del xxi, nuevos temas de investigación, nuevos modos de mirar la realidad y el desplazamiento de la atención hacia fuentes hasta ahora poco o nada utilizadas. Como se ha dicho recientemente, «donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia cultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales» (Gabriel, 2007: 243).

Varios aspectos, relacionados entre sí, impulsaron o estaban detrás de estos cambios. El primero fue la llamada de atención que distin-

tos autores desde distintos contextos hicieron en relación con la necesidad de adentrarse en el estudio de esa «caja negra» que para la historia de la educación seguía siendo la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas. Hasta entonces los historiadores de la educación, se ha dicho, se habían ocupado más de las teorías, las propuestas, lo normativo y lo regulado que de lo que acontecía realmente en las aulas y en los centros docentes. Asimismo, en el ámbito de la historia social de la educación los análisis se habían centrado más en los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares que en lo que sucedía en el interior de las mismas; más en la «externalidad» de los procesos educativos que en la «internalidad» del trabajo escolar (Nóvoa, 1998: 34). Y todo parecía indicar que lo que realmente sucedía tenía su propia lógica. Una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita o, incluso, condicionada por fuerzas externas. Este nuevo campo de trabajo implicaba nuevos temas, nuevas fuentes (relativas al mundo de la imagen, egodocumentos, historia oral, prensa pedagógica, informes oficiales, trabajos de los alumnos, cuadernos y diarios de clase, relatos de aula, etc.) o, si se prefiere, un modo diferente de mirar las fuentes conocidas, y un nuevo enfoque próximo o cercano a los de la antropología y la etnografía (Depaepe y Simon, 2005).

Otros planteamientos procedían de quienes veían la institución escolar como una combinación de continuidades y cambios, indicando que los historiadores de la educación habían estado más atentos por lo general a los segundos que a las primeras, más a las innovaciones y reformas que a las inercias y rutinas. Y, en estrecha relación con lo anterior, de quienes, en su análisis de las reformas educativas, observaban, desde la perspectiva de la larga duración, cómo dichas reformas sólo arañaban superficialmente la realidad y las prácticas del aula. Cómo se generaban y sedimentaban en el tiempo, en las instituciones escolares, unas prácticas, unos modos de hacer y de pensar de origen artesanal, que persistían adaptándose a los cambios impuestos desde el exterior de las mismas, ya fuera por los poderes públicos, ya fuera por presiones y exigencias sociales. Unas prácticas y unos modos de hacer y de pensar definidos unas veces con el nombre de gramática de la escolaridad y otras con el de cultura escolar.

En este sentido, un paso más allá ha sido dado por quienes, a partir del concepto de cultura escolar, mantienen la relativa autonomía de la institución escolar y de los sistemas educativos en los que ésta se inserta, en relación con su contexto social, poniendo de relieve su capacidad para crear no sólo formas de hacer y de pensar propias, es decir, productos culturales propios -uno de los cuales serían las disciplinas y tareas escolares-, sino también para configurar una sociedad escolarizada o academizada. Una sociedad en la que cualquier modalidad de enseñanza adopta las formas escolares de transmisión y evaluación del saber y en la que las credenciales académicas condicionan en mayor o menor medida las trayectorias sociales de los individuos.

Por último, desde un enfoque memorialístico (Viñao, 2005a) (con ribetes nostálgicos), el auge del museísmo pedagógico y la necesidad, ya expresada, de conocer la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas, ha hecho que los historiadores de la educación dirigieran la atención en los últimos años hacia la cultura material de las instituciones escolares, hacia lo que se llama la historia material de la escuela, es decir, hacia su configuración física (espacios y tiempos) y hacia los objetos en que dicha cultura se hace visible y se materializa (mobiliario y enseres, material didáctico, material producido en la misma escuela o traído desde fuera a ella, etc.).

De todos estos aspectos seguidamente trataré con más detalle los relativos a la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de las instituciones escolares.

La gramática de la escolaridad

De la gramática de la escolaridad se han dado diversas versiones e interpretaciones. Lo mejor, en éste y en otros casos, es acudir a la fuente original: al ya clásico libro de David Tyack y Larry Cuban *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, cuya primera edición en inglés es de 1995 y en español del año 2000.

La «gramática de la escolaridad», nos dicen ambos autores, «es un producto de la historia». Su análisis se refiere a la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos, a su configuración histórica durante el siglo XIX y a los intentos, más o menos infructuosos,

de modificar dicha gramática, en especial a lo largo del siglo xx. Esa «gramática» incluiría, a su juicio, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de «organizar las escuelas para impartir instrucción» se ha convertido en «la práctica escolar habitual», en «pautas» o «formas institucionales establecidas» que permiten a los maestros y profesores «cumplir con sus deberes de una forma predecible» y «enfrentarse a las tareas cotidianas» que se espera que lleven a cabo. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Frente a ellas, los intentos de modificación de las mismas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedad y transversalidad, trabajo en equipo), y las sucesivas reformas, se quedan en la periferia y, como mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, caso de producirse, son graduales y silenciosos. De este modo dicha «gramática» se presenta como algo a la vez descriptivo (sirve para saber cómo son las cosas) y normativo (nos dice cómo deben ser, sin que ese deber ser se cuestione o perciba como tal) (Tyack y Cuban, 2000: 167-173).

Su existencia, caracterización y análisis permite considerar las instituciones escolares, a juicio de Cuban, como una combinación de continuidades, cambios graduales e hibridaciones o adaptaciones al contexto de las propuestas o mandatos de reforma. En su estudio sobre las continuidades y los cambios en las aulas estadounidenses desde 1890 a 1990, tras varias décadas de predominio científico y reformista del paidocentrismo y de la educación progresiva, Cuban llegó a la conclusión: a) de que sólo entre un 5 y un 10 por ciento de las escuelas habían intentado aplicar, de forma activa, sus métodos e ideas; b) que un 25 por ciento de las mismas ofrecía una situación híbrida entre las prácticas nuevas y las tradicionales; y c) que cerca de los 2/3 de las escuelas (una cifra que se elevaba al 90 % en la enseñanza secundaria) habían permanecido impermeables a dicho movimiento de reforma e

innovación (Cuban, 1993: 264-265). Y en un trabajo reciente ha observado asimismo que, tras algo más de dos décadas de predominio de los movimientos –aliados– de la «libre elección de centro» y de los «niveles standard» con su énfasis en los conceptos y prácticas de «rendición de cuentas», «tests de evaluación» y «currículum básico», «la organización social de las aulas de las escuelas elementales y secundarias continua siendo informal» y «siguen floreciendo híbridos pedagógicos basados en el progresivismo centrado en el profesor» (Cuban, 2007).

La cultura o culturas escolares

La expresión «cultura escolar» o, en plural, «culturas escolares» viene siendo utilizada con cierta profusión por los historiadores de la educación desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado. La índole polisémica del término cultura y su capacidad para explicar, desde y partir del mismo, todo lo que acontece en el seno de una grupo o institución social, corren el peligro de convertir dicha expresión en un fácil comodín explícalo-todo. En todo caso, y con el fin de fijar qué es lo que se entiende por “cultura escolar”, tras analizar los diversos usos que la historiografía educativa ha hecho de ella me atreví a definirla de un modo general como

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2000: 73).

Pueden encontrarse precedentes, anteriores a la mencionada década de los 90, del uso de la mencionada expresión con un sentido similar al de la gramática de la escolaridad, para explicar las inercias y resistencias a las innovaciones y cambios escolares. Así lo hizo en 1976 Seymour B. Sarason. En síntesis, para este autor, pertenece o forma parte de la cultura escolar todo aquello que la institución escolar no pone en cuestión. O bien, si se prefiere, todo aquello para lo cual no se plantean otras alternativas o posibilidades de organización o funcio-

namiento desde dentro de dicha institución. Para descubrirlo y cuestionar la cultura escolar Sarason adopta la estrategia del “marciano”: un marciano aterriza en nuestras instituciones escolares y comienza a preguntar el por qué de todo lo que ve u observa. En definitiva, intenta buscar una explicación para saber cómo las cosas han llegado a ser lo que son: su genealogía. Algo que los componentes de la institución en cuestión no se preguntan ni se plantean.³

No obstante, la expresión «cultura escolar» se ha utilizado también, desde la historia, con otros enfoques y significados. Uno de los primeros historiadores en utilizar dicha expresión de un modo fructífero, Dominique Julia, señalaba ya en 1975 tres hechos a tener en cuenta:

A) Uno de ellos es que dicha cultura, aún siendo algo propio e interno a la institución escolar, «no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular» (pp. 353-354).

B) El segundo hecho se refiere a la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas; es decir, a la aceptación social, como las más idóneas para enseñar y aprender, de los modos y procedimientos elaborados con este fin por la cultura escolar (p. 354).

C) El tercer hecho es la existencia de al menos dos culturas escolares separadas y en gran medida opuestas: la de la enseñanza primaria y la de la enseñanza secundaria (p. 373).

El primer hecho, aún reconociendo las peculiaridades y la relativa autonomía de la cultura escolar para crear y elaborar productos propios -entre ellos las disciplinas escolares-, nos está advirtiendo sobre la necesidad, en su análisis, de ponerla en relación con otros ámbitos y culturas de la sociedad de la que forma parte. El segundo está llamando la atención sobre la capacidad de la institución escolar para construir una «sociedad escolarizada». El tercero nos remite a la cuestión de las culturas escolares en plural.

No existe, en efecto, una cultura escolar, sino diversas culturas escolares. Agustín Escolano (2000) ha distinguido, con acierto, al menos tres de ellas: a) la cultura «científica» de los “expertos de la educación,

es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general (aunque, por fortuna, no siempre) desde el ámbito universitario, para los que el idioma inglés tiene un término específico: «educacionists»; b) la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura «política»); y c) la cultura «empírica» o «artesanal» de la escolaridad generada desde el oficio de profesor o maestro, en el mismo ejercicio de la profesión. Una cultura, esta última, que vendría en buena parte a coincidir con la antes llamada gramática de la escolaridad o cultura escolar académica. La distinción es útil, entre otras cosas, para explicar, por ejemplo, el creciente divorcio a lo largo del siglo xx entre la cultura «científica» y la «empírica», entre las ciencias pedagógicas o educativas (la «alta» pedagogía) y el saber profesional de profesores y maestros (la «baja» pedagogía) o, como ya se indicó, entre esta última y la cultura de los políticos y gestores.⁴ Pero tiene el peligro de hacer creer que se trata de tres compartimentos estancos sin relación o con escasa interacción y relación entre sí, en especial cuando nos referimos a los tres productos de dichas tres culturas de o sobre la escuela: la educación propuesta o deseada, la legal o prescrita y la real o enseñada. Por otra parte, requiere, desde la perspectiva del análisis histórico «fino», prestar una atención específica a los intermediarios culturales y canales de intermediación entre una y otra cultura así como al tránsito y movimiento de personajes, ideas y términos o expresiones concretas desde una a otra.

Pero no son éstas las únicas distinciones que aconsejan utilizar el plural cuando nos referimos a la cultura escolar. A las tres culturas o modos mencionados de pensar, ver y actuar en relación con la escolaridad pueden añadirse los modos propios de las familias o padres y madres y los de los alumnos y estudiantes. Además, la naturaleza de las instituciones escolares (tipo de estudios, destinatarios, entorno, rituales) determina culturas diferentes. A la distinción, ya señalada, entre los centros educativos de educación primaria y secundaria podrían añadirse otras de índole similar (incluso es obvio que pueden indicarse diferencias culturales entre las distintas facultades universitarias) o relativas a la titularidad del centro docente (público o privado) o a su ideario (confesional o laico). En este sentido podríamos decir que la

cultura escolar no es ni más ni menos que la memoria de las instituciones educativas.

Otro de los rasgos destacados por la historiografía educativa, en especial por la francesa (Chervel, 1991, 1996, 1998; Julia, 2000 y Belhoste, 2005), en relación con la cultura o culturas escolares es su relativa autonomía respecto de factores o aspectos externos a la misma y su capacidad para generar productos culturales propios, entre los que se encuentran las disciplinas escolares.⁵ Ya sea que las disciplinas sean vistas como tradiciones o construcciones históricamente inventadas, como espacios de poder social y académico, como transmutaciones didácticas de saberes producidos fuera del mundo escolar, como saberes generados en el interior del mismo sin relación alguna o mínima con el exterior; o como organismos vivos que nacen, evolucionan y se transforman o desaparecen, el hecho es que llevan en sí mismas las marcas características de la cultura escolar. Son productos de ella.

El núcleo constitutivo de una disciplina escolar (dando a esta expresión un sentido amplio que incluye actividades y ejercicios que también forman parte de la tradición académico-escolar) es el «código disciplinar». Un código formado por un cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos, y un discurso relativo al valor formativo y utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas (Cuesta; 1997, 2003). Un código históricamente construido mediante un «proceso de disciplinarización» sobre el que la historiografía ha centrado su atención unas veces en los aspectos soñados, pretendidos o propuestos, otras sobre los regulados o prescritos, y otras, por fin, en los enseñados y aprendidos realmente. Un campo, este último, especialmente trabajado por la historiografía francesa, que implica, a través del análisis de los libros de texto, programas, trabajos de alumnos, cuadernos escolares y de notas, ejercicios y exámenes, un acercamiento a esa ya mencionada “caja negra” de la realidad del aula y de la escolaridad.

Con independencia de lo anterior, también desde el ámbito de las relaciones entre las culturas escolares y otros ámbitos socio-culturales, es decir, desde la integración entre lo social y lo cultural, pueden

analizarse y enfocarse, como ha mostrado Narciso de Gabriel (2007), las instituciones escolares y los procesos de escolarización. El «encuentro» entre la cultura escolar o modo de escolaridad oficial o prescrito, más o menos cercano al modo propuesto, y las diversas culturas populares del medio rural ha dado lugar en España, y fuera de ella, a modos de escolaridad e instituciones escolares adaptadas a dicho medio que, en definitiva, no son sino formas híbridas entre lo propuesto o prescrito y las necesidades o exigencias del mismo. Tales serían, por ejemplo, las escuelas de «ferrado» y a cargo de «escolantes» de la Galicia rural, las de los maestros «babianos» de las montañas de León y Asturias, las de los «enseñaores», «maestros cortijeros» o «de aldea» de la España del sur o las de los «mestres de sequer» de Cataluña. Incluso para la Bélgica del siglo XIX, por poner el ejemplo de un país donde ya a mediados de dicho siglo se construyen edificios escolares con arreglo a normas estatales, se ha dicho que la escuela estaba allí donde estaba el maestro (Eggermont, 2001). Es decir, que la escuela no se identificaba con un espacio específicamente destinado a tal fin, sino con el maestro que la regentaba. De igual modo, en los casos mencionados nos hallamos ante maestros que o bien eran contratados por temporadas -acomodando así los tiempos de la escuela a los de las faenas agrícolas y ganaderas-, o bien iban itinerantes de unas casas y cortijos a otras, y que, en general, recibían su estipendio, o parte del mismo, en especie y no en dinero por enseñar unos saberes elementales con instrumentos y recursos proporcionados por el mismo entorno.

Por último, desde una perspectiva que combina lo antropológico y etnográfico con lo físico, hay quienes entienden que la expresión cultura escolar incluye también aspectos «intersomáticos» hasta ahora poco estudiados. Con ello se alude a “la ordenación institucional, ceremonializada, de las acciones y relaciones” de todo tipo que tienen lugar en el seno de las instituciones escolares (Terrón y Álvarez, 2002: 244). Una noción ampliable a la presentación social -por ejemplo, los modos de vestir y uniformes, caso de haberlos, o de actuar ante los demás-, modos conversacionales -léxico, tratamiento, interacciones verbales y gestuales, etc.- y aspectos proxémicos de las relaciones entre quienes forman parte de las mismas.⁶ O, yendo algo más allá, a la his-

toria del cuerpo en la escuela, de la disposición, presentación, movimientos, manejo y gestión de la corporeidad material de quienes integran las instituciones educativas.

La historia y la cultura material de la escolaridad

La cultura escolar no sólo se compone de formas de pensar y hacer institucionalizadas, de rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación «intersomáticos», sino también de «elementos extrasomáticos» de índole material (Terrón y Álvarez, 2002: 244). En todo caso esta distinción es más académica que real. Lo intersomático tiene lugar en un contexto material extrasomático. Es más, requiere un determinado despliegue o disposición física de este último. La historia de los «objetos-huella» de la escuela, en palabras de Sacchetto (1986: 48), «es un poco también la historia de la escuela, de sus modelos de organización pedagógica y didáctica». De ahí, en parte, la atención prestada por los historiadores de la educación en las dos últimas décadas a la llamada historia o cultura material de las instituciones educativas o etnohistoria de las mismas.⁷ Una historia plena de posibilidades pero acechada, al mismo tiempo, por los peligros del fetichismo de los objetos, del anticuariado, del coleccionismo museístico y del particularismo fragmentario.

¿Cuáles son los componentes básicos de esa cultura material de las instituciones escolares? Fundamentalmente cuatro:

- A) La disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares (Viñao, 1993-1994, 1998a, 1998b; Compère, 1997; Escolano, 2000).
- B) Los enseres del aula: estufas, relojes, retratos, armarios, estanterías y, sobre todo, el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula (Moreno, 2005). En síntesis, lo que, en un sentido amplio, el autor de la voz «Mobiliario escolar» del *Diccionario de Pedagogía* Labor de 1936 entendía por tal: el conjunto de “todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o de enseñanza” (Sánchez Sarto, 1936a: 2133).

- C) El material didáctico-escolar o «medios de enseñanza» del profesor y de «instrucción» del alumno (Sánchez Sarto, 1936b: 1983). Dentro de este epígrafe cabe distinguir dos modalidades: el material u objetos producidos en el exterior de la institución escolar y traídos al mismo desde fuera (libros de texto, ábacos, mapas, globos terráqueos, figuras geométricas, carteles ilustrativos, láminas de dibujo, pizarras, plumas, cuadernos de caligrafía, medios audiovisuales, aparatos de física, instrumental científico, etc.), y los producidos en el seno de dicha institución como resultado de actividades propias de la misma (cuadernos escolares, ejercicios y trabajos de los alumnos, exámenes, trabajos manuales, dibujos, diplomas, etc.).
- D) Dentro del ámbito de los objetos materiales producidos por la institución escolar, un apartado específico, objeto creciente de atención por los historiadores, es el relativo a la producción audiovisual escolar. Una producción en la que, desde principios del siglo XX, tiene un peso especial la fotografía. Objetos tales como la fotografía escolar individual, la de la clase o grupo de alumnos, la orla o fotografía de fin de carrera o el álbum propagandístico de un determinado establecimiento docente o aquél en el que la institución en cuestión recoge las distintas promociones de alumnos, sus directores o a sus profesores, forman ya parte de la cultura escolar y ofrecen unos rasgos comunes, con sus variantes, que los identifican como tales incluso internacionalmente (Burke y Ribeiro de Castro, 2007).

La historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización

Al igual que sucedía con la historia social y la socio-cultural de la educación, la historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización ofrece una cierta diversidad en sus planteamientos y direcciones. Ello no impide, sin embargo, apreciar una serie de rasgos y características comunes.

La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización se sitúa en principio frente a la historia tradicional, la social y la socio-

cultural al mismo tiempo que toma algunos elementos o coincide en algunos aspectos con estas dos últimas. Su rechazo de la historia tradicional, conmemorativa y monumental es total y absoluto. Con ella no mantiene préstamos ni relaciones más allá del dato más o menos erudito que puede ser utilizado, en otro contexto heurístico, con un significado diferente o incluso opuesto. Su crítica a la historia social de la escolaridad se efectúa, al menos, desde una triple perspectiva. Por un lado, porque dicha historia ve la «escuela moderna», la escuela que es producto de la modernidad, «como un objeto dado, casi natural», más como «un objeto» que como «una invención» (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 24). Por otro, porque buena parte de la misma acepta, explícitamente o no, la imagen o idea «progresista» –también llamada «liberalsocialista»– sobre la escuela y la escolarización universal y gratuita (Cuesta, 2005: 99-116).⁸ Por último, para la historia socio-crítica buena parte de la historia social de la escuela es una historia de procesos sin sujetos en la que, por ello, se olvidan el carácter social de los procesos de subjetivación y su conexión con las relaciones de poder y dominación, la construcción, asimismo social, de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones productivas de la escuela: su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder (Varela, 2003: 136-140 y 153-154).

A su vez, la historia socio-crítica de la escuela efectúa varias críticas a la «nueva historia cultural» de la escolaridad: la tendencia al «coleccionismo histórico» de la historia de la cultura material de la escuela; la aceptación del ideal progresista; la ambigüedad del concepto de cultura escolar y su uso totalizador -al fin y al cabo todo es cultura-; y el recurso, en contradicción con sus planteamientos, no a periodizaciones propias de las continuidades y cambios de dicha cultura, sino a aquellas que son propias de la historia de la política educativa (Cuesta, 2005: 116-122).

Con independencia de los desacuerdos, la historia socio-crítica de la educación coincide con la historia social -en especial con aquella más cercana a la sociología crítica o influida por ella- en centrarse más en la escolaridad y la escolarización que en la institución escolar aislada; en considerar a ambas como un hecho o fenómeno social explica-

ble socialmente, y, sobre todo, en la atención que presta a los procesos hegemónicos y contrahegemónicos relacionados con la escuela como medio disciplinario de legitimación y dominación social, de poder, normalización y control. Por su parte, y en relación con la historia socio-cultural, la historia socio-crítica se interesa también por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar -y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares-, y en el de la cultura material de las instituciones educativas.

En las páginas que siguen intentaré, primero, hacer una síntesis de los rasgos y planteamientos básicos de la historia socio-crítica de la escuela. Después expondré las metáforas de la escuela y la escolaridad a las que recurre. Por último, centraré mi análisis en dos aspectos de la misma: el establecimiento de periodizaciones no políticas en dicha historia y la crítica de la identificación entre escolaridad y progreso.

Algunos rasgos básicos de la historia socio-crítica de la escuela: una mirada genealógica, constructivista y crítica

Al igual que sucedía con la historia social y la socio-cultural, existe una cierta diversidad de planteamientos, variantes y matices en el seno de la historia socio-crítica de la escuela. Incluso, en ocasiones, de puntos de vista contrapuestos. En este texto centraremos la atención en aquellos planteamientos, de raíz foucaultiana, que más difusión tienen en la historiografía iberoamericana, no sin antes señalar lo paradójico de una situación en la que la aplicación del léxico e ideas de Foucault al campo de la historia de la educación haya encontrado más eco en dicha historiografía que en la francesa donde aquellos pocos intentos que en este sentido pueden indicarse sólo han cosechado el silencio y, como mucho, algún comentario crítico.⁹ En el ámbito anglosajón, por el contrario, este tipo de discurso o mirada parece haber gozado de mayor aceptación. En palabras de Rousmaniere, Delhi y Coninck-Smith (1997: 7), referidas sobre todo a dicho ámbito lingüístico-cultural, los escritos de Foucault «han informado el trabajo de muchos historiadores de la educación que han repensado los discursos, prácticas y efectos de la moderna escolarización estatal obligatoria»,¹⁰ sin que ello sea óbice para que, a partir de dichos escritos, no se hayan formulado

observaciones críticas a los mismos o se hayan revisado y corregido algunos de sus errores. Dichas críticas, según McCulloch y Richardson (2000: 74-77), se centrarían en tres aspectos: el error de situar la invención del examen y del aula moderna en el siglo XVIII -un error corregido en los trabajos, entre otros, de Hamilton (1989) y Reid (1998) que retrotraen dicha invención a los siglos XVI y XVII-; el recurso o uso no crítico de los conceptos y categorías foucaultianas, es decir, su mitificación; y el no tener en cuenta los problemas y cuestiones que plantea la aplicación del análisis foucaultiano a contextos históricos y culturales distintos de aquella sociedad, la francesa, a la que se refieren y en la que se gestaron.

¿Qué rasgos o aspectos son los que caracterizan la historia socio-crítica de la escuela? ¿Cómo, desde ella, se ven la escuela y la escolaridad?

En primer lugar, se trata de una mirada a la par genealógica y constructivista -no en el sentido psicopedagógico del término sino en el sentido histórico-. Ello quiere decir, sobre todo, que la escuela y la escolaridad son «invenciones», algo no natural ni dado, sino el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. Precisamente porque son una construcción histórica es por lo que, para explicar y comprender como han llegado a ser lo que son, hay que explicar y comprender «las luchas y los conflictos» que las «configuraron» tal y como hoy las conocemos, es decir, «cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente» (Dussel y Caruso, 1999: 27).¹¹

A ella se superpone, en segundo lugar, una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone bajo sospecha el carácter «justo» y «verdadero» con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones porque lo que sea «justo» o «verdadero» es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación: el resultado de «luchas y conflictos particulares» (Dussel y Caruso, 1999: 29). Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son «una de las mayores construcciones de la modernidad» y constituyen «metáforas del progreso» (Pineau, 2001: 28). Ambas forman

parte de una narrativa o historia de la «salvación», de signo secular, en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la «promesa de liberación» y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad «un instrumento disciplinario de sometimiento», una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite «conocimientos» y forma «la mano de obra productivamente utilizable», sino que inculca, reproduce y legitima «las estructuras clasistas» y las «formas de poder dominantes» (Cuesta, 2006a: 72, 75 y 64). De este modo genealogía y crítica se identifican:

“La genealogía de cualquier valor e institución de nuestro tiempo ostenta la huella terrible de los vencedores y aloja un cúmulo de sufrimientos, olvidos y servidumbres que no podemos ignorar. De ahí que la tarea del historiador no historicista, no positivista, sea ingrata (‘pensar es incómodo como pasear bajo la lluvia’) pues, hasta cierto punto, consiste en una lacerante labor de ‘pasarle a la historia el cepillo a contrapelo’ [...] el historiador crítico, el genealogista a la manera nietzscheana, encuentra lamentos donde otros ven felicidad; ve dominación donde otros quieren percibir los valores más sublimes de la humanidad” (Cuesta 2006a: 55).

Al historiador le correspondería en este caso ejercer de psicoanalista de la sociedad desvelando cómo se nos hace creer y decir que las cosas son, cómo se nos hace desear que fuesen, cómo formalmente se disfrazan para aparentar y ocultar cómo realmente son, para mostrarnos seguidamente cómo realmente son y enfrentarnos, de este modo, a una realidad incómoda, inexorable y dura con el fin de que podamos entenderla, aceptarla, sobrevivir a ella e incluso tratar de modificarla.

Metáforas e historia de la escuela y de la escolaridad: máquinas, artificios y organismos vivos

A las múltiples metáforas que ofrece la historia de la educación para referirse -y explicar o entender- lo que sean la educación y la es-

cuela¹², la historia socio-crítica de las mismas centra su atención en dos de ellas: la del mecanismo, máquina, artefacto y artificio, y la del organismo y el crecimiento orgánico. En este sentido, «los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo» presentes ya en el siglo XVI en Comenio, y con ellos la escuela, son vistos «como un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (un artificio para engañar)» (Cuesta, 2005: 30). A la concepción —tomada de la física— de la escuela como «máquina de educar» corresponderían formas o modos de escolarización elaborados y puestos en práctica desde los siglos XVI al XIX (por ejemplo, los de los colegios calvinistas, la Compañía de Jesús, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la enseñanza monitorial o mutua y las «infant schools» inglesas o «salles d'asile» francesas -nuestras primeras escuelas de párvulos-). Se trataría, en general, de métodos y modos de organización disciplinarios basados en la enseñanza grupal y frontal, el control y la vigilancia constante, la ocupación continua de los alumnos, la graduación y sistematización de lo enseñado, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares y el examen formal. Por último, a la concepción -tomada de la biología- de los alumnos como organismos vivos, dotados de una fuerza vital interna y en crecimiento, corresponderían, en los años finales del siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del XX, una concepción «vitalista» y no «mecánica» de las formas de educación y organización escolar que ponía el énfasis o se basaba en las «pedagogías blandas», la autoactividad disciplinada, el control e intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía «científica» y la imposición, desde la misma, de los criterios que establecen lo que debe considerarse «normal» o «anormal». ¹³ Es decir, en modos de educación y escolarización que, adoptando formas híbridas con las antiguas, vendrían en todo caso no tanto a sustituirlas cuanto a reforzarlas. Modos de educación y escolarización que, en último término, sólo pueden ser desentrañados y entendidos cuando se contemplan como un aspecto más de la creciente «intervención biopolítica» del Estado en los distintos procesos vitales (nacimiento, reproducción, muerte), higiénico-sanitarios, alimenticios, etc. Una intervención que conforma una asfixiante red de controles y regulaciones diseñadas

por «expertos» e interiorizadas como «verdades» incuestionables por los sujetos así conformados.

De un modo u otro, tras una metáfora u otra, la historia de la escuela y de la escolaridad como forma de gobierno, de «gubernamentalidad» y «conducción», según la terminología foucaultiana, guarda una relación estrecha con las formas de gobierno y de «conducción de las sociedades y de los grandes grupos». Es más, dicha historia, la de «las formas de comunicación y gobierno del aula moderna», no es sino «una parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas»; una historia ligada a la producción de sujetos dóciles, normalizados y disciplinados (Dussel y Caruso, 1999: 31). Asimismo y con dicho fin, esa historia debe incorporar el análisis del cuerpo, de la corporeidad material de los sujetos, en el seno de la institución escolar. Como ha afirmado Catherine Burke (2007: 161),

“el cuerpo del escolar ha constituido una cuestión fundamental para aquellos que, a lo largo del tiempo y del espacio, han desarrollado sistemas educativos; sin embargo, la historia de la educación ha operado hasta la fecha en un marco ontológico que ha privilegiado la mente e ignorado, en gran medida, la corporeidad en el aprendizaje y la manipulación del cuerpo en la enseñanza”.

La historia de la escuela, la cultura escolar y el problema de la periodización

En otro trabajo anterior ya me referí, de un modo general, a la utilidad, posibilidades, límites y peligros del uso de la expresión «cultura escolar» en historia de la educación (Viñao, 2000: 78-80). En esta ocasión expondré una de las cuestiones que dicha expresión plantea a este campo disciplinar además de su polisemia. Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y tratarse de modo no sólo cronológico sino con una cronología deudora en muchos aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. Desde la perspectiva socio-crítica se ha advertido recientemente, y con razón, lo inadecuado que resulta

“seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización [en historia de la educación] que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales.

[...] algunos historiadores de la educación han redescubierto el concepto de cultura sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con los tiempos políticos de los reinados y cosas por el estilo” (Cuesta, 2005: 120-121).

De ahí que «una historia crítica de la educación» requiera «un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos». La historia de la escuela, continúa diciendo Cuesta, «se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*». Sólo así es posible analizar y entender «fenómenos como la organización del tiempo y de espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente», que superan «ampliamente la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales concretas» (Cuesta 2005: 123).

Una vez afirmado lo anterior, el problema que se plantea es el de establecer los criterios, conceptos y categorías de esas nuevas formas de periodización que la historia de la escuela y de la escolaridad exigen. Raimundo Cuesta, y con él los componentes del proyecto Nebraska,¹⁴ han recurrido al concepto de «modos de educación», tomado y reelaborado a partir de la tipología propuesta por Carlos Lerena (1976), para proponer y utilizar la distinción, aplicada al caso español, entre un «modo de educación tradicional-elitista», característico del «capitalismo hispano» desde mediados del siglo xix hasta mediados del siglo xx, y un «modo de educación tecnocrático de masas» que llegaría desde el comienzo de la década de los setenta del siglo xx «hasta nuestros

días» con un período intermedio de «transición corta» durante los años sesenta del siglo pasado. A su vez, en cada uno de estos dos «modos de educación» distingue diferentes fases de constitución, reformulación o ruptura en cuya descripción no entraré en estos momentos (Cuesta, 2005: 125 y 135).

Esta observación crítica sobre la inadecuación de las periodizaciones político-legales para estudiar la historia de la escuela y de la escolaridad, ha sido asimismo efectuada por Daniel Tröhler (2007), desde una perspectiva en parte similar y en parte diferente, en un texto pendiente de publicación cuando se escriben estas líneas. Este historiador suizo comienza dicho texto advirtiendo cómo

“las historias de la escuela muy a menudo se presentan como las viejas historias políticas, con la escuela siempre cambiando de algún modo de acuerdo con los cambios en las estructuras del poder político [...]. Las líneas de demarcación de los cambios escolares son así vistas como un resultado de los golpes de estado o elecciones políticas. Sobre este fondo, la historia de la escuela aparece como una historia llena de discontinuidades, rupturas y batallas”.

Esta historiografía tradicional, dice Tröhler, ofrece una «visión discontinua» de la historia de la escuela cuando «es obvio» que el «desarrollo de la escuela [léase institución escolar] es mucho más continuo» de lo que dicha historiografía, «con su filtro histórico-político, sugiere». El problema, además, se agrava cuando cada «escuela» se adjetiva de acuerdo con la denominación del período político al que corresponde. Así se habla, dice, en la historia de la escuela suiza, de escuela prerrevolucionaria, post-revolucionaria, liberal, conservadora o demócrata, como en España, diríamos nosotros, se habla de la escuela del Antiguo Régimen, liberal, moderada, progresista, conservadora, republicana, franquista y democrática, entre otras posibles acepciones. Todo ello en el contexto más amplio, añade Tröhler (ídem), de una «categorización dual» como «progresivo» o «conservador» de cada período político. Una categorización en la que los «buenos» son los ilustrados del siglo XVIII y los liberales del siglo XIX, con su pretensión de implantar «la idea de la modernidad racional», mientras que «los clericales del siglo

xviii y los conservadores y a menudo los demócratas del siglo xix son considerados de un modo ambivalente o negativo».

Su punto de vista, elaborado en función del caso de Zurich y bajo el paraguas conceptual de la «gramática de la escolaridad», es otro. La historia de la escuela y de la escolaridad del cantón de Zurich desde el siglo XVIII al presente muestra, a su juicio, el tránsito desde un republicanismo ciudadano urbano a la escuela pública de la República. Dicho tránsito es el resultado de una combinación pragmática de la tradición del elitismo republicano urbano con la tradición rural de gestión local de los asuntos educativos y religiosos, la existencia de una Iglesia enraizada localmente, la progresiva secularización, la atención desde los poderes públicos cantonales y locales a las demandas sociales en materia de educación, y ciertos cambios políticos y legales. Los cambios educativos y escolares habrían tenido lugar de modo lento y gradual y en ellos habría desempeñado un papel fundamental el peso de la tradición escolar comunal. Lo que Tröhler denomina «the general cultural self-understandings of the time»¹⁵: una identidad y tradición culturales caracterizadas por el autogobierno o autonomía local, el enraizamiento de la escuela y de la escolaridad en el medio local (urbano o rural) y la participación vecinal en los asuntos comunales. Es decir, por la existencia de una cultura escolar comunal en la que la historia de la escolaridad y de la escuela puede ser vista como un continuo que es el resultado de una negociación pragmática entre la experiencia, las ideas y lo viable. De ahí, afirma, la importancia que para el historiador tienen no tanto los grandes cambios y reformas legales sino «las pequeñas revisiones que a menudo ocasionaron importantes cambios», y el hecho de que «con mucha frecuencia las leyes no produjeran reformas y en cambio sancionaran prácticas ya establecidas».¹⁶

De la lectura del texto de Tröhler no se extrae sin embargo, como conclusión, la existencia de una total autonomía de la escuela respecto de los cambios políticos y legales o el hecho de que la institución escolar no resulte afectada por los mismos. No podía ser de otro modo ni creo que fuera ese su propósito. No es posible negar la evidencia. Lo que sucede es que, tanto en el marco del proyecto Nebraska como en el texto de Tröhler, se pone el acento más en las continuidades y

persistencias de la escolaridad como forma institucionalizada que en las discontinuidades bruscas debidas a cambios políticos o legislativos; más en los tiempos largos y los cambios graduales, lentos, con períodos de transición y mestizaje entre lo tradicional y lo novedoso, que en las reformas o cambios radicales, rápidos o intensos; más en los procesos de larga duración -como el de disciplinarización o configuración de determinados códigos y campos disciplinares en España, en el primer caso, y el de la configuración de la escuela pública de la República en el cantón de Zurich, en el segundo- que en acontecimientos puntuales o hitos legislativos; más en los procesos de adaptación, acomodación, hibridación, formalización y resistencia ante los cambios y reformas, o sea en el ámbito de las prácticas, que en el del currículum propuesto, deseado o prescrito -aun que también éste se analice-.

El primer problema radica, a mi parecer, en que una periodización que no tenga en cuenta los cambios político-legislativos, al fin y al cabo exógenos al sistema y cultura escolares, y sólo se base en los procesos, las características y la dinámica propia de dichos sistema y cultura, exige una serie de estudios de los que actualmente se carece. En este campo es plenamente aplicable lo que indicó Foucault en relación con la genealogía: que «exige [...] del saber minucia, gran número de materiales acumulados, paciencia» y atención por detalles o cuestiones a veces poco relevantes. Entre otras razones, porque «el mundo [...] es una miríada de acontecimientos enmarañados» y «perdidos» (Foucault, 1998: 12 y 50). Por supuesto, sabemos mucho más de lo que sabíamos hace veinte o veinticinco años sobre la historia del espacio y el tiempo escolares, la configuración en el tiempo de los campos y códigos de algunas disciplinas, la evolución del mobiliario, enseres y material didáctico utilizado en las aulas, o la difusión real y adaptaciones al contexto de aplicación de algunas reformas, cambios e innovaciones, por poner algunos ejemplos. Estimo, sin embargo, que lo que sabemos es todavía insuficiente para poder formular una periodización socio-cultural e institucionalmente fundamentada. Es más, creo que quizás haya, en principio, que indicar periodizaciones diferentes según el tema o la cuestión analizada. Y, desde luego, contrastar esas periodizaciones con los cambios políticos y legislativos: ver como juegan, se entremezclan y combinan dichos cambios tanto con las persistencias y

continuidades como con los procesos de acomodación, adaptación e hibridación que la realidad ofrece al historiador. Unos procesos en los que desempeñan un relevante papel los intermediarios o mediadores culturales -sobre todo inspectores, directores, maestros y profesores que reflexionan y transmiten sus ideas y prácticas o que elaboran programas, libros de texto y materiales didácticos-. Unos personajes que, en general, no han atraído hasta ahora la atención de los historiadores por pertenecer, en la mayor parte de los casos, al mundo de la «baja» pedagogía.

El segundo problema -no menos importante- es que aun sin magnificar los cambios políticos y legislativos, de un modo u otro siempre existe una mayor o menor interacción e influencia recíproca entre dichos cambios y la cultura o culturas escolares. Una interacción e influencia que no es posible dejar a un lado si se quieren entender los cambios y continuidades en estas últimas. En efecto, los cambios políticos y legislativos no son el único factor a tener en cuenta, como a veces se ha pretendido, pero sí un aspecto más junto a otros y en interacción con esos otros. Lo que habrá que dilucidar en cada caso es el grado de influencia y el tipo de interacción existente entre ellos y el mundo de las prácticas escolares tal y como, desde una perspectiva socio-crítica, ha efectuado por ejemplo Marcelo Caruso (2005) en su estudio sobre «las prácticas de conducción» en las escuelas elementales del Reino de Baviera desde 1869 a 1919. Una cuestión particularmente debatida en España en relación, por ejemplo, a las consecuencias y efectos que tuvieron la guerra civil (1936-1939) y la dictadura franquista (1937-1975) en la cultura escolar, en las prácticas y en los discursos pedagógicos en relación con los años precedentes. Desde la perspectiva liberalsocialista se tiende a destacar el brusco corte o ruptura que ambas supusieron. Desde la perspectiva sociocrítica, por el contrario, se subrayan las continuidades entre ambos períodos. Incluso se llega a indicar, en ocasiones, que las cosas no hubieran sido sustancialmente diferentes si no hubieran tenido lugar la guerra civil y el franquismo.

La historia de la escuela y la escolarización y la noción de progreso

Señalaba recientemente Marcelo Caruso, en relación con los estudios históricos sobre la cuestión escolar en la Alemania Imperial, que

dichos estudios ofrecen en general un «balance general positivo» de dicha cuestión. Dicho balance, añade, responde a la idea de que «Más escuela = Mejor modernidad». Una idea típica de las «asociaciones positivas» que la institución escolar «despierta tradicionalmente en la imaginación iluminista». Esta «evaluación acrítica de la extensión, significación y modos de funcionamiento del aparato escolar», concluye, «pasa por alto el hecho de que la modernización de la escuela popular significó también una nueva época en el gobierno de las masas, limitándose a destacar los progresos escolares en función de la alfabetización y la extensión de una escolarización cada vez más ambiciosa y con más contenidos» (Caruso, 2005: 220). Para la historia sociocrítica de la escuela y la escolaridad, más escuela no significa progreso o mejora. La asociación establecida, desde posturas liberal-socialistas, entre la escolarización de masas (la escuela para todos) y las promesas de felicidad y avance o mejora, deben ser puestas incluso bajo sospecha. Esto nos remite a un debate ya clásico en las ciencias sociales: el que gira en torno a la noción de progreso y, en relación con ella, las nociones de continuidad y cambio.¹⁷

El cuestionamiento de la noción de progreso en relación con la difusión y generalización de la institución escolar y el advenimiento de las sociedades de escolarización generalizada no se hace, en este caso, desde la visión conservadora sobre la real o supuesta pérdida de nivel académico que haya podido suponer dicha generalización -en especial en la enseñanza secundaria clásica y en la universitaria-. Tampoco desde un enfoque economicista atento a la escasa rentabilidad de un gasto, el educativo, que no sólo produce una sobrecualificación de la mano de obra sino que además es un gasto social innecesario, como gasto público costado con impuestos, para las necesidades del sistema económico. Menos aún, desde un enfoque ideológicamente integrista que distinga entre un buen progreso -en un determinado sentido moral o religioso- y un mal progreso -el simple progreso material no sujeto a dichos criterios morales o, también, el progreso revolucionario-. La crítica y el cuestionamiento se hacen a partir de una doble paradigma histórico-filosófico, con origen en Nietzsche y Foucault, y sociológico, a partir de la obra de sociólogos críticos como Bourdieu y Lerena.

Una larga cita de *Felices y escolarizados* de Raimundo Cuesta (2005: 106-107) ilustra lo dicho:

“la historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como el biopoder y la política de control de las poblaciones), pero también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina [...].

Y es justamente [...] en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de las tecnologías del yo”.

Definida así la escuela como «una obra de ingeniería social dirigida a la producción de *habitus*» (Cuesta, 2005: 107), el enfoque sociocrítico saca a la luz, por un lado, las resistencias de determinados grupos sociales a la institución escolar impuesta por el Estado moderno y la violencia física o simbólica ejercida por la misma sobre dichos grupos. Por otro, desvela el artificio o engaño que, bajo el paraguas de la modernidad y de la idea de progreso liberal-socialista, se esconde tras la escuela. Es en este sentido en el que se afirma que en un Estado con medios e intervenciones controladoras cada vez más poderosas, expansivas y evanescentes, «la escuela de hoy, con el triunfo de las formas blandas de persuasión [...], representa esa fantasmagoría de una dominación sin dominio, de un sometimiento sin violencia externa, de la sumisión voluntariamente aceptada» (Cuesta, 2006a: 78). Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinarización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar «las estructuras so-

ciales y las formas de poder dominantes» (Cuesta, 2005: 103). Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismo más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, control y gobierno, ocultan y legitiman, ante estos felices-infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla.

La tesis generalmente mantenida en relación con la evolución de la idea y del concepto de progreso fija sus orígenes en los siglos xvii y xviii, su auge o aceptación generalizada en el xix y su crisis en el xx. Sin embargo, pueden hallarse críticas a ambos -defensores y detractores- en cada una de dichas fases (Capellán de Miguel, 2006:72-73). Lo que sucede es que en el siglo xix quizás tuvieran más audiencia, aceptación o repercusión los defensores y en el xx los detractores. El paso de una a otra situación se produciría en el tránsito de uno a otro siglo. En palabras de Pío Baroja (1970: 480),

“El optimismo del siglo xix, formado a base del culto de la ciencia, de la libertad, del progreso, de la fraternidad de los pueblos, se vino también abajo por la teoría de hombres ilustres poco políticos, como Schopenhauer, Ibsen, Dostoievsky y Tolstói.

*En el sentido de la bondad, de la piedad, de la comprensión, según aquellos escritores y sus comentaristas, no se había adelantado nada y el hombre seguía siendo un bruto sombrío y cruel, como en tiempos remotos. Era la consecuencia más dura que se podía obtener del libro Humano, demasiado humano, de Nietzsche, que acababa de aparecer por entonces en francés”.*¹⁸

La crisis y críticas a la noción de progreso procedentes del mundo intelectual de ideas radicales se hallan ya presentes en el siglo xix y se verían reforzadas en el xx.¹⁹ Pero una cosa es el mundo de los intelectuales y otra el de la opinión pública, los medios de comunicación o las experiencias vividas por las distintas generaciones de seres humanos. De hecho, pese a todos los avances científicos y tecnológicos -el innegable progreso material y científico-, sería la realidad la que socavaría la idea de progreso. Las dos guerras mundiales, Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki -y todos los Auschwitzs, Hiroshimas y Nagasakis

coetáneos y posteriores de uno y otro signo-, la conciencia de que por primera vez el ser humano ha logrado producir y almacenar armas cuya utilización significaría el fin de la vida humana sobre la tierra, y la destrucción medioambiental a causa de ese mismo «progreso», junto a la creciente capacidad para deformar la realidad, manipular las mentes y controlar las vidas humanas hasta límites antes inimaginables, han hecho más para demoler la idea de progreso que todas las más o menos brillantes críticas filosóficas o históricas al mismo. Hoy ya sabemos que si por algo destaca la especie humana es por su credulidad, su crueldad gratuita y sin límites y su capacidad para idear engendros que llevan implícita su destrucción y la de las demás especies vivas.

¿A qué idea de progreso se opone la historia sociocrítica de la escuela y de la escolaridad? Por supuesto, al concepto de progreso como certeza o creencia en una inevitable mejora lineal y continua del mundo escolar y de los sistemas educativos. Asimismo, al concepto de progreso como una realidad incuestionable. No parece oponerse, por el contrario, a la esperanza de que dicho progreso o mejora se produzca -salvo en el caso de que persistan las actuales estructuras de dominación social- ni al progreso como ideal o aspiración. Simplemente se limita a constatar su imposibilidad en las circunstancias actuales y su uso como artificio engañoso que legitima dichas estructuras. Es decir, su utilización -gracias a la asociación positiva, aceptada sin cuestionamiento, entre escuela y modernidad- como una promesa de felicidad engañosa.

La idea de progreso aplicada al mundo de la escuela y de la escolarización tiene tres fundamentos. El primero es la idea de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y, más en concreto, la educación institucional o escolar. El segundo, la aplicación de dicha idea a la escuela y a los sistemas educativos, a su progresiva expansión y mejora. El tercero, la generalización de esta idea al conjunto de los seres humanos o, como gustaba decirse en el siglo XIX, a la Humanidad como sujeto colectivo con entidad propia. La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización quizás no rechace como posibilidad o aspiración dichos fundamentos -el progreso individual, el sectorial y el global-, pero cuestiona su existencia, pone en duda que sean posibles en las sociedades capitalistas, denuncia la presentación del Estado

como un ente neutral y benefactor, y desvela el engaño que suponen la escuela y la escolarización frente a los promotores de ambas.

Este énfasis en la escuela y la escolaridad como artefactos, artimañas y artificios se hace, no obstante, no tanto con el ánimo de establecer un discurso único al respecto, sino, como se dijo, de desvelar lo que comúnmente suele ocultarse tras el «discurso feliz» progresista y liberal-socialista con sus llamadas a la redención y la salvación a través de la escuela. Como recientemente ha afirmado uno de los representantes más conspicuos de la historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización, no hay contraposición entre la consideración de ambas como un engaño o como un derecho social -el aspecto más destacado por el liberalsocialismo-: «la escuela, dice, es un bien y un mal al mismo tiempo [...]. No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo» (Cuesta, 2006b: 171). La escuela, en este sentido, reprime y libera en un incansable tic-tac, aunque, para desvelar lo oculto, y desmontar los discursos generalmente admitidos sobre ella, haya que acentuar los aspectos relativos a la evidente represión y dejar a un lado, por ya conocidos, los de una hipotética liberación. La institución escolar es, al mismo tiempo, instrumento de legitimación de las desigualdades socio-culturales y, por tanto, de las relaciones de poder y dominio, y de desvelamiento de las mismas. En su última esencia es una invención del ser humano capaz, como éste, de lo peor y de lo mejor.

Resumen

Este texto trata sobre la escuela y la escolaridad. Expone, primero, la historia o enfoque tradicional de las mismas. Después, de modo sucesivo, analiza cómo los paradigmas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica han afectado a la historia y al modo de mirar, desde la historia, tanto la institución escolar como el proceso de escolarización. Todo ello prestando especial atención a los conceptos e ideas de la gramática de la escolarización, las culturas escolares, la perspectiva genealógico-crítica, el problema de las divergencias entre las periodizaciones políticas y las culturales y la noción de progreso.

Palabras clave:

Historia de la educación. Proceso de escolarización. Gramática de la escolaridad. Culturas escolares.

Abstract

This text deals with the school and the schooling. First, it outlines the traditional history or approach of both issues. After, it analyses, in a successive way, how the paradigms of the social history, socio-cultural history and socio-critical history have influenced the history, and the way of looking, from the historical standpoint, at both the school institution and the schooling process. All these aspects are dealt with a particular attention to the concepts and ideas of the grammar of schooling, school cultures, the socio-critical approach, the problem of the divergences existing between the political and cultural periodisations and the notion of progress

Key words:

History of education. Schooling process. Grammar of schooling. School cultures.

Notas

¹ No está de más advertir que no son estas las únicas miradas posibles a la historia de la escuela y de la escolaridad. Sólo con el propósito de indicar alguna otra podría citarse el enfoque neoconservador del que quizás el mejor ejemplo en nuestro país sea la trilogía de V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez (2001; 2002; 2003). Sobre su visión de la historia de la educación, remito a lo dicho en Antonio Viñao (2005b).

² Sobre el particular véase, con más detalle, A. Viñao (2000: 44-69). Uno de las obras más representativas de esta corriente historiográfica es la de D. K. Muller, F. Ringer y B. Simon (1992).

³ Véase también Sarason (1996, 2003).

⁴ Estas dos cuestiones las he tratado con cierto detalle en Viñao (2000: 90-99). En cuanto al desencuentro entre la «alta» y la «baja» pedagogía, véase A. Nóvoa (1998: 121-145).

⁵ En los párrafos que siguen sintetizo algunas de las ideas expuestas en A. Viñao (2006).

⁶ Proxemia o proxémica: «el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico» o «utilización sim-

bólica del espacio como proyección de la relación psicológica entre los actuantes» (D. Picard, 1983: 103 y 115). El término proxémica fue acuñado por E. T. Hall (1972: 6).

⁷ A fin de evitar una larga enumeración de trabajos remito a los incluidos en A. Escolano Benito (2007) y VV. AA. (2003).

⁸ Para la mejor comprensión de todo lo que seguidamente se dice, recomendamos la lectura de la «carta» o respuesta del autor (Cuesta, 2006) a los comentarios y reseñas de esta obra tras leer, como es obvio, dichos comentarios y reseñas.

⁹ Me refiero, por poner tres ejemplos, a las obras de A. Querrien (1979, 2005), M. Bouillé (1988) y F. Dajez (1994).

¹⁰ Ejemplos de esta influencia serían los trabajos de S. J. Ball (1993), I. Hunter (1998), B. Curtis (1989, 1992), D. Kira y K. Twig (1994) y buena parte de la obra de Popkewitz, en especial Th. S. Popkewitz y M^a Brennan (2000).

¹¹ Sobre los usos del concepto foucaultiano de genealogía, véase I. Dussel (2004).

¹² Entre otras, por ejemplo, la metáfora familiar (la escuela como gran familia; el maestro o maestra como padre o madre y los alumnos como hijos), la del jardín (el maestro como jardinero y los alumnos como plantas que cultivar), la pastoral con su trasfondo religioso (el pastor y sus ovejas), la astronómica (el profesor como sol que da vida y alrededor del cual giran los planetas) y, vulgarizando a Foucault, la cuartelaria, la carcelaria o la hospitalaria que no creo que precisen explicación alguna.

¹³ Una exposición más extensa y argumentada, a la que esta brevísima síntesis no hace justicia, puede verse en I. Dussel y M. Caruso (1999) y una versión puesta al día de la misma en M. Caruso (2005: 17-67).

¹⁴ Sobre el proyecto Nebraska, gestado en el año 2001, véase R. Cuesta; J. Mainer; J. Mateos; J. Merchán; M. Vicente (2007).

¹⁵ «Los sobreentendidos culturales generales de la época» sería una de las posibles traducciones de dicha expresión.

¹⁶ Un ejemplo relativo a España ya señalado en otro trabajo: el establecimiento legal y oficial en 1887 de un período vacacional de 45 días durante el verano en la enseñanza primaria, no sólo vino a reconocer una práctica más o menos habitual y de duración irregular en nuestras escuelas, sino que fue un paso decisivo, con el tiempo, para configurar en este nivel educativo la noción y la realidad del curso escolar, con su comienzo y su final, hasta entonces inexistentes (A. Viñao, 1998b: 38 y 131-132).

¹⁷ Para la mejor comprensión de lo que seguidamente se dice recomiendo la lectura, sobre la historia del concepto de progreso, de los textos de J. Fernández Sebastián (2002) y sobre todo de G. Capellán de Miguel (2006).

¹⁸ Nietzsche escribió *Humano, demasiado humano* en los años 1876-1878 y el libro se publicó en 1878 si bien no tomó su forma definitiva hasta la edición de 1886. La obra fue traducida y publicada en España en 1901 por la editorial La España Moderna y en la década de 1910 por Sempere y Compañía.

¹⁹ Una síntesis sumaria de algunas de dichas críticas puede verse en G. Capellán de Miguel (2006: 72-79), y una versión al día en John Gray (2006): la negación de los avances en el campo de la ética, de la política y de la condición humana frente a los innegables avances científicos y técnicos; la visión de la historia como un proceso no lineal y progresivo hacia una sociedad mejor, sino como un ciclo sin fin de ganancias y pérdidas; y el peligro que supone

esa combinación de mayor poder humano, gracias al creciente conocimiento científico, con la índole no acumulativa de los pretendidos avances en el campo de la ética y de la política.

Bibliografía

- BALL, S. J. (comp.) (1993) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Morata, (1ª edición en inglés de 1990), Madrid.
- BAROJA, P.(1970) **Desde la última vuelta del camino. Memorias**. Planeta, t. I, Barcelona.
- BELHOSTE, B. (2005) “*Culture scolaire et histoire des disciplines*”, en **Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scholastiche**, vol. 12, pp. 213-223.
- BOUILLE, M. (1988) **L’école, histoire d’une utopie? xviiie – début xxe siècle**. Editions Rivages, Paris.
- BRICKMAN, W. (1973) **Research in Educational History**. Norwood Editions, Norwood.
- BURKE, C. (2007) “*Editorial*”, en **History of Education**, vol. 36-2, pp. 161-171.
- BURKE, C. y RIBEIRO de CASTRO, H. (2007) “*The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild*”, en **History of Education**, vol. 36-2, pp. 213-226.
- CAPELLÁN de MIGUEL, G. (2006) “*¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal*”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), **La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal**. Universidad de Cantabria, pp. 41-79, Santander.
- CARUSO, M. (2005) **La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)**. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- CHERVEL, A (1998) **La culture scolaire. Une approche historique**. Belin, Paris.
- CHERVEL, A. (1991) “*Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*”, en **Revista de Educación**, vol. 295, pp. 59-111 (publicado en *Histoire de l’Éducation* en 1988).
- CHERVEL, A. (1996) “*Des disciplines scolaires à la culture scolaire*”, en J. STURM, J. DEKKER, R. ALDRICH y F. SIMON (eds.) (1996) **Education and Cultural Transmisión**, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series (ii), pp. 181-195.

- COMPERE, M.^a-M. (1997) **L'histoire du temps scolaire en Europe**. Institut National de Recherche Pédagogique y Éditions Économica, Paris.
- CUBAN, L. (1993) **How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990**. Teachers College Press, New York.
- ____ (2007) "*Hugging the middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005*", en **Education Policy Analysis Archives**, vol. 15-1 (<http://epaa.asu.edu/>).
- CUESTA, R. (1997) **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- ____ (2003) "*Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación*", en **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, vol. 17, pp. 3-23.
- ____ (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro-EUB, Barcelona.
- ____ (2006a) "*La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?*", en **Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas**, vol. 4, pp. 53-94.
- ____ (2006b) "*Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos*", en **Con-Ciencia Social**, vol. 10, pp. 167-180.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; VICENTE, M. (2007) "*¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo*", en J. ROMERO y A. LUIS, (eds.): **La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"**. Consejería de Educación de Cantabria, pp. 189-211, Santander.
- CURTIS, B. (1989) **Building the Educational State: Canada West, 1836-1871**. The Falmer Press, London.
- CURTIS, B. (1992) **True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West**. University of Toronto Press, Toronto.
- DAJEZ, F. (1994) **Les origines de l'école maternelle**. Presses Universitaires de France, Paris.
- DEPAEPE, M. y SIMON, F. (2005) "*Fuentes y métodos para la historia del aula*", en M. FERRAZ (ed.) **Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas**. Biblioteca Nueva, 337-363, Madrid.
- DUSSEL, I. (2004) "*Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía*", en **Revista de Educación y Pedagogía**, vol. xv-37, pp. 11-32.

- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.** Santillana, Buenos Aires.
- EGGERMONT, B. (2001) **School space in and outside school (Belgian primary schools, 1842-1940)**, comunicación presentada en el XXIII Congreso de la ISCHE, Birmingham.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000) “*Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros*”, en **Revista de Educación**, número extraordinario sobre «La educación en la España del siglo xx», pp. 201-218.
- _____(2000) **Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.** Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____(ed.) (2007) **La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007.** Berlanga de Duero (Soria), CEINCE.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (2002) “Progreso”, en J. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN y J. F. FUENTES (dirs.), **Diccionario político y social del siglo XIX español** Alianza Editorial, pp. 562-575, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1988) **Nietzsche, la genealogía, la historia.** Pre-textos, Valencia.
- FRIJHOFF, W. (1981) “Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux”, en **Histoire de l'Éducation**, vol. 13, pp. 29-44.
- GABRIEL, N. de (2007) “*Clases populares y culturas escolares*”, en J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, G. ESPIGADO TOCINO y M. BEAS MIRANDA (eds.) **La escuela y sus escenarios.** El Puerto de Santa María, Ayuntamiento del Puerto de Santa María, 243-269.
- GRAY, J. (2006) **El progreso y otras ilusiones.** Paidós, (1ª edición en inglés de 2004), Barcelona.
- HALL, E. T. (1972) **La dimensión oculta.** Siglo XXI (1ª edición en inglés de 1966), México.
- HAMILTON, D. (1989) **Towards a Theory of Schooling.** The Falmer Press, London.
- HUNTER, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.** Pomares-Corredor (1ª edición en inglés de 1994), Barcelona.
- JULIA, D. (1995) «*La culture scolaire comme objet historique*», en **Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives.** Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series (i), pp. 353-382.

- JULIA, D. (2000) *“Construcción de las disciplinas escolares en Europa”*, en J. RUIZ BERRIO (ed.) **La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes**. Biblioteca Nueva, pp. 45-78, Madrid.
- KIRA, D. y TWIG, K. (1994) *“Regulating Australian bodies: eugenics, anthropometrics and school medical inspection in Victoria, 1900-1940”*, en **History of Education Review**, vol. 23-1, pp. 19-37.
- LERENA, C. (1976) **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Ariel, Barcelona.
- McCULLOCH, G. y RICHARDSON, W. (2000) **Historical Research: Educational Settings**. Open University Press, Buckingham–Philadelphia.
- MORENO, P. L. (2005) *“History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”*, en M. LAWN & I. GROSVENOR (eds.), **Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines**. Symposium Books, pp. 71-95, Oxford.
- MULLER, D. K., RINGER, F. y SIMON, B. (comps.) (1992) **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920**. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1ª edición en inglés de 1987), Madrid.
- NOVOA, A. (1998) **Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)**. EDUCA, Lisboa.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001) **Educación superior y futuro de España**. Santillana.
- ____ (2002) **La educación profesional en España**. Santillana.
- ____ (2003) **La educación general en España** Santillana.
- PICARD, D. (1983) **Del código al deseo. El cuerpo en la relación social**. Paidós (1ª edición en francés de 1983), Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2001) *“¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”*, en P. PINEAU, I. DUSSEL y M. CARUSO **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós, pp. 27-52, Buenos Aires.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, Th. S. y BRENNAN, M.^a (comp.) (2000) **El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación**. Pomares-Corredor (1ª edición en inglés de 1997), Barcelona.

- QUERRIEN, A. (1979) **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Las Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- QUERRIEN, A. (2005) **L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?** Les Empêcheurs de Penser en Rond/Le Senil (1ª edición en francés de 1975), Paris.
- REID, W. A. (1998) "*Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización*", en **Revista de Estudios del Currículum**, vol. 1-3, pp. 7-24 (publicado en 1990 en el *Journal of Curriculum Studies*).
- ROUSMANIERE, K., DEHLI; K. y CONINCK-SMITH, N. (1997) "*Moral regulation and schooling: an introduction*", en K. ROUSMANIERE, K. DEHLI y N. CONINCK-SMITH (eds.), **Discipline, Moral Regulation, and Schooling: A Social History**. Garland, pp. 3-17, London.
- SACCHETTO, P. P. (1986) **El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje**. Gedisa, Barcelona.
- SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.) (1936a) "*Mobiliario escolar*", en **Diccionario de Pedagogía**. Editorial Labor, t. II, pp. 2133-2141, Barcelona.
- _____ (dir.) (1936b) "*Material escolar*", en **Diccionario de Pedagogía**, t. II, pp. 1983-1994.
- SARASON, S. B. (1976) **The Culture of the School and the Problem of Change**. Allyn & Bacon, Boston.
- _____ (1996) **Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change"**. Teacher College Press, New York.
- _____ (2003) **El predecible fracaso de las reformas educativas**. Octaedro (1ª edición en inglés de 1990), Barcelona.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002) "*Sobre la cultura escolar y los mitos de nuestra escuela*", en **Cultura y Educación**, vol. 14 (3), pp. 237-252.
- TRÖHLER, D. (2007) "*From city republicanism to the public school of the Republic. Pragmatism and continuity in school development in Zurich in the nineteenth century*". Texto presentado en el Seminario Internacional sobre "Republican and non-republican Imaginations: Comparative Visions and Developments of Schooling from the 18th Century to 1930" celebrado en el Instituto Pestalozziano de Zurich del 28 de febrero al 3 de marzo de 2007.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2000) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Fondo de Cultura Económica (1ª edición en inglés de 1995), México D. F.

- VARELA, J. (2003) “*Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal*”, en Th. S. POPKEWITZ, B. M. FRANKLIN, M. A. PEREYRA (comps), **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Ediciones Pomares, pp. 127-145 (1ª edición en inglés de 2001), Barcelona-México.
- VIÑAO, A. (1998a) “*L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire*”, en **Histoire de l’Éducation**, vol. 78, pp. 89-108.
- _____(1998b) *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, 1838-1936*, Barcelona, Ariel
- _____(coord.) (1993-1994) «El espacio escolar en la historia», *Historia de la Educación*, vol. 12-13, pp. 11-271.
- _____(2000) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- _____(2005a) “*La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*”, en **Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche**, vol. 12, pp. 19-33.
- _____(2005b) “*Ad maiorem mercati gloriam. La historia de la educación en Pérez-Díaz y Rodríguez*”, en **Historia de la Educación**, vol. 24, pp. 543-565.
- _____(2006) “*La historia de las disciplinas escolares*”, en **Historia de la Educación**, vol. 25, pp. 243-269.
- VROEDE, M. de “*Tendances actuelles en Histoire de l’Éducation*”, en **Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans**, vol. 1 (1980), pp. 7-23.
- VV. AA. (2003) **Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación**. Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos.

2. ESCUELA, "ESCOLARIZACIÓN" Y/O "PEDAGOGIZACIÓN"

mama: Inspiración
almena: Maduro comestible.
arrachar: Hacer retroceder. Fomentar.
inaccesibles: No accesible.
peculiar: Que es propio de cada cosa.

Circulo Ejercicio 1/ 212
 De un trozo circular de papel de
 25 cm de radio se quitan 3 cm del mismo.
 ¿En cuánto disminuye la superficie del papel?
Solución
 Superf del circ = $\pi \times r^2$
 " " " $314 \times 625 = 196250$

22
 $\times 22$
 44
 44
 484 cm

Superf del circ
 484
 $\times 314$
 1936
 484
 1452
 1519,76 cm

Respuesta: la

cada un
 i cual
 15?
 $\times 20$
 3140

25
 $\times 25$
 125
 50
 625 cm

Polémicas y resistencias en torno al proyecto de escuela nacional en Colombia a mediados del siglo XX*

*Martha Cecilia Herrera***

0. Introducción

La constitución de los sistemas nacionales de enseñanza en los distintos países pertenecientes a la cultura occidental se ha llevado a cabo en medio de procesos complejos en los que han intervenido las condiciones sociales, políticas y económicas de las distintas sociedades. En el caso de América Latina se dieron algunos avances durante el siglo XIX, encontrando mayores logros en países como Argentina, Uruguay y Chile, al tiempo que la mayoría tuvieron que esperar hasta finales de este siglo y comienzos del XX (Herrera, 1999). A continuación expondremos algunos elementos referentes a las polémicas que se dieron en Colombia, durante las primeras décadas del siglo XX, en torno a la voluntad estatal por consolidar un proyecto de educación de carácter nacional, señalando como hipótesis el que las confrontaciones

* Este es un avance de la investigación "Educación e imaginario nacional". Acta N° 18 Consejo de Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 17 de noviembre de 2005.

** Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora y directora del grupo Educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

e-mail: acuaria2007@gmail.com.co

dadas pusieron en escena representaciones e imaginarios sociales, provenientes de distintas fuerzas y actores sociales, que concebían de manera diferenciada la constitución de un orden social moderno.

1. El proyecto de escuela nacional

La escuela como modalidad de formación institucionalizada y encarnación del Estado nacional (Anderson, 1996, pp. 18-21) dio lugar en Colombia a diferentes polémicas y resistencias, ya que al ser una institución creada, *inventada*, el Estado debió llevar a cabo diversas estrategias conducentes a demostrar a los miembros de la sociedad su importancia, para lo cual se pusieron en juego diferentes formas de legitimación¹. En esta dirección, en las primeras décadas del siglo XX y como parte de procesos de modernidad y modernización experimentados en diversos campos de lo social, se trató de crear una opinión pública, una conciencia colectiva, en torno a necesidad de la escuela como proyecto nacional, utilizándose como mecanismos de difusión la prensa, la radio, las palestras y conferencias públicas, así como los grandes espectáculos, entre otros.

En defensa de la política estatal por obtener mayor control en el campo de la educación, José Francisco Socarrás (1936, p.5), como director de enseñanza secundaria en 1935, argüía que las medidas de intervencionismo estatal no eran una novedad y, por el contrario, eran comunes en el plano mundial, tanto en Europa como en América Latina, al no buscar otro propósito que no fuese darle orden y coherencia a los sistemas escolares. No obstante, el problema se centraba en los diferentes matices respecto a lo que significaba el proyecto de escuela nacional y los intereses en torno a él.

Por un lado, estaban las elites a quienes era preciso convencer de la imperiosidad de llevar a cabo una reforma nacional, bajo parámetros modernos, liderada por alguno de los dos partidos tradicionales –el que estuviese en el poder–, lo cual no era sencillo pues la lógica de las subculturas políticas predominaba en las prácticas de aquéllos. Por otro lado, estaban los distintos estamentos educativos, es decir directivas, profesores y alumnos a quienes se les debería inculcar los nuevos idearios. En

el caso de los profesores y directivos era preciso formarlos en los nuevos modelos pedagógicos y en sus fundamentos filosóficos e ideológicos, al tiempo que se esperaba el que los alumnos fuesen permeables a las modificaciones en los contenidos escolares y en las relaciones pedagógicas.

2. Los Maestros

Para garantizar la unidad de criterios, por parte de los maestros, en torno a un proyecto de escuela nacional, las políticas educativas concentraron esfuerzos en su formación, buscándose el fortalecimiento de las instituciones normalistas y la creación de facultades de educación para el nivel de enseñanza universitaria. Al respecto, el ministro de educación Antonio Rocha precisaba, en el marco de una conferencia de directores de las escuelas normales, cómo los dispositivos de enseñanza para la formación de maestros debían colocarse en función de la consolidación del Estado nacional:

“Queden así determinados el criterio y los principios que van a servirnos para la revisión de los programas de estudio, y de los sistemas pedagógicos que deben conformar la actividad de las escuelas normales. Lo principal es la nación: conocimiento de su suelo, de su geografía, de sus instituciones, de su historia, de sus tradiciones, de sus necesidades y recursos. Infundir la noción de la patria y despertar conciencia de la substancial identidad de la nación con la forma republicana; exaltar los grandes hombres y los grandes hechos históricos; hacer del individuo un ciudadano íntegro, ejemplar, para quien el amor y el respeto por las instituciones fundamentales e históricas de Colombia sean los sentimientos que dominen su conciencia y su inconsciencia, tales son, en suma las direcciones cardinales y generalísimas a que deben conformarse las labores de esta conferencia (...). Escuela de próceres deben ser hoy las normales. Y cuando no soporte esta tensión de arco no debe permanecer ahí, usurpando el lugar precioso y necesario a los colombianos dotados de fuerte naturaleza y de ánimo templado para la gesta de la afirmación y renovación de la patria” (Rocha, 1944, pp. 8-9).

Varias de las asociaciones de maestros surgidas en el período, propendieron por la creación de un estatuto para la profesión del maestro, lo cual interesaba al gobierno nacional pues se requería de la normalización y control de la enseñanza para garantizar “un punto de vista nacional”, pero, también se resistieron, al mismo tiempo, a las medidas estatales que juzgaban contrarias a sus intereses. Este fue el caso, por ejemplo, de los exámenes establecidos, bajo el ministro de educación Daría Echandía, con miras a la clasificación del magisterio en el escalafón docente (Decreto 1692, 1936), los cuales fueron interpretados como una estrategia para desplazar a los profesores conservadores y reemplazarlos por simpatizantes del gobierno liberal, motivo por el cual se decidió boicotarlos. Las mayores protestas se dieron en los departamentos de Antioquia, Atlántico y Santander del Norte (1936, Agosto 28, Octubre 4. *El espectador*), y, aunque en ocasiones, se logró bloquear y hacer postergar los exámenes, no se logró su suspensión. Así, ante la inflexibilidad del ministerio, que procedió a la destitución de quines no asistían a los exámenes, las confederaciones de maestros tuvieron que ceder y recomendar a los maestros someterse a las disposiciones del gobierno nacional (1937, Enero 7,13. *El diario*).

3. Los padres de familia

Por su parte, los padres de familia tenían que ser educados sobre la importancia de la escuela pública y la introducción de los nuevos sistemas pedagógicos. En este sentido, en la Conferencia Nacional del Magisterio en 1934, se mencionaba la importancia de crear asociaciones de padres y maestros que posibilitasen “la preparación pedagógica del medio social y vencer los obstáculos que presentan los errores o ignorancia que se tiene de las modernas orientaciones educacionales”, dando pie a una “vinculación estrecha entre la sociedad y la escuela”. Así mismo, se habló de convocar a los padres de familia con el fin de ilustrarlos sobre la formación que les correspondía dar a sus hijos en el hogar y apoyar las políticas educativas estatales (Conferencia Nacional del Magisterio, 1934, pp. 512-513).

Los padres de familia que se oponían a la reforma educativa utilizaron las formas de resistencia que más conocían, no enviar sus hijos a las escuelas o hacer caso omiso de las recomendaciones gubernamentales, o de las directivas escolares y de los maestros, en lo referente tanto a la orientación ideológica que caracterizaba la educación oficial como a los contenidos y metodologías que se estaban introduciendo, varias de ellas provenientes del modelo de escuela nueva o activa. En ocasiones cuestionaron las modalidades prácticas introducidas por este modelo que abogaban, por ejemplo, por introducir huertas escolares para familiarizar a los alumnos con los principios básicos de la agricultura o determinados trabajos manuales, o a las alumnas con labores prácticas que se consideraban propias de su sexo, así como algunos elementos referentes a la ética capitalista en torno al trabajo. Estas tensiones pueden percibirse en las conclusiones de la Conferencia Nacional del Magisterio:

“Que los padres de familia se han convertido en obstáculo para la implantación de los sistemas modernos de educación y de enseñanza, por sentirse disgustados, casi ofendidos, al ver a sus hijos aprender prácticamente la agricultura en las granjas; Que se incomodan porque sus niños trabajan en obras manuales infantiles; Que sus caprichos y reclamos han llegado hasta hostilizar a las maestras porque se enseña el remendado y nociones de culinaria a las niñas; y, Que el maestro es víctima de las críticas insanas de los padres de familia, que no saben apreciar su meritoria labor y la bondad de los métodos modernos, resuelve: Recomendar a los Directores de Educación pública, que se haga constar en la diligencia de matrícula, que los padres de familia deben firmar la obligación de apoyar y secundar los trabajos de sus niños, ya sean aquellos propios del aprendizaje de la agricultura, ya de obras manuales o de culinaria. Hacer figurar en la misma diligencia un ordinal que prohíba a los padres de familia las críticas y las censuras insanas y se estimule la franqueza con el mismo preceptor, para que éste entienda los reclamos de los padres, cuando no riñan con la justicia” (Conferencia Nacional del Magisterio, 1934, p. 514).

En el texto *Nostalgia del maestro artesano*, el historiador Antonio Santoni Rugiu (1995, p. 265), menciona cómo los pensadores de la escuela activa fueron presa de las añoranzas de la educación artesanal, pues se encontraban a horcajadas entre su mundo y un mundo que apenas comenzaba el desarrollo industrial, con la consecuente deshumanización y alineación del trabajador que ello implicaba, ya que éste era sustraído del control sobre la elaboración total de su producto. Lo anterior condujo a que, cuando estos intelectuales pensaban en las modalidades de educación de las cuales debería dar cuenta la escuela pública, tomasen prestados los imaginarios de las sociedades artesanas, al intentar aplicar el ideario pedagógico de escuela para la vida; imaginarios de los que se intentaban distanciar los procesos del capitalismo industrial, lo cual resultaba por lo menos paradójico.

En lo que a Colombia se relaciona, cabe la pregunta de por qué se generaban resistencias a lo que las políticas públicas concebían como educación práctica, en contraste con el teoricismo que era identificado como uno de los problemas de la educación tradicional. Era acaso, ¿que los padres de familia esperaban de la escuela algo diferente de los requerimientos de las sociedades tradicionales, de las cuales el proyecto de escuela activa pretendía alejarse? ¿Querían, tal vez, tomar distancia de tradiciones culturales de las cuales buscaban diferenciarse las élites y las políticas públicas por ellas diseñadas, respecto a ciertos usos y costumbres de la población? ¿O pretendían los padres de familia que la escuela no abordase actividades de carácter empírico que éstos ya conocían bien y, en este sentido, no entendían por qué la escuela proporcionaba un conocimiento ya garantizado por la práctica social fuera de la escuela?

¿Quiénes eran, además, estos grupos sociales que se resistían a estas prácticas escolares? ¿De qué sectores sociales provenían? ¿Eran clase media, eran sectores populares urbanos, eran quiénes? Interrogantes cuyas respuestas las fuentes no nos permiten sondear a cabalidad pero sobre los que nos quedan profundas inquietudes. En general algunas fuentes mencionan al pueblo como a un conglomerado compuesto de manera ambigua. Al pueblo trabajador se le asocia con pequeños industriales, artesanos, obreros, jornaleros, campesinos y asalariados ur-

banos, pero allí habría que incluir además actividades informales relacionadas con trabajos domésticos. A estos grupos son, en buena parte, a los que se enfocaban las políticas públicas en materia educativa.

4. Oposición de la Iglesia y el partido conservador

Las polémicas y resistencias en torno a la escuela pública tuvieron también numerosas expresiones relacionadas con las pugnas entre los partidos tradicionales, los cuales se disputaban desde la orientación ideológica de aquélla, hasta los cargos burocráticos derivados de un aparato escolar en crecimiento y en proceso de secularización². De esta manera, el proyecto liberal de reforma educativa no fue comprendido por sectores de la oposición, provenientes del conservatismo y de la Iglesia, como un proyecto nacional, sino como atentatorio de la tradición histórica de la nación. De este modo, los establecimientos educativos fueron vistos como escenario de disputa entre las subculturas políticas de los partidos tradicionales, alinderándose la Iglesia con el partido conservador.

Sobre las consecuencias de inculcar una política partidista en las escuelas, el pedagogo Agustín Nieto Caballero insistió en numerosas oportunidades convocando, tanto a maestros como a estudiantes, a apartarse de la política militante. En una entrevista que se le hizo en 1927, divulgada por la revista *Universidad*, al preguntársele sobre la importancia que tenía para él la política, respondió que ninguna o casi ninguna, agregando:

“no he intervenido nunca ni directa ni indirectamente en ella. En la educación de los muchachos jamás la he hecho intervenir. En el Gimnasio Moderno se está formando una generación que es casi opaca a la política (...) Como nunca se les dice una palabra, y como ven la poca importancia que le damos nosotros, hemos logrado evitar que sea el Gimnasio un club de políticos” (Velásquez, 1927, Octubre 15. *Universidad*. p. 389).

En lo relativo al magisterio, en otra ocasión se pronunció de la manera siguiente:

“Creíamos en todo tiempo que las luchas de los partidos políticos envenenan el ambiente de la escuela, y así hemos sido tercos en exigir a todo el magisterio su apartamiento de la política militante. Son veinte mil votos que queremos tener seguros, nos dicen los líderes de una y otra fracción. Son un millón de niños que queremos respetar, argüimos nosotros” (Nieto, 1946, p. 359).

Así, cabe la pregunta a si en efecto las escuelas se caracterizaron por difundir la tolerancia política y en, este sentido, sobre el papel que tendrán las generaciones formadas en sus recintos, dentro de la arena política nacional en el período de mayor violencia política presentado en la primera mitad del siglo XX. Como bien sabemos, entre 1935 y 1938 y, posteriormente, entre 1946 y 1953, durante el período de la Reacción Conservadora, los conservadores, y con ellos la jerarquía eclesiástica, acusaron a los liberales de haber inculcado en las generaciones jóvenes, principios políticos contrarios a la tradición histórica del país, señalando como comunismo lo que constituía el ideario de un proyecto de modernidad de corte capitalista. De esta forma, los años de 1935 y 1936 señalaron una coyuntura en la cual las fuerzas de oposición al régimen liberal lanzaron ataques frontales a su proyecto con motivo de la reforma constitucional que buscaba modernizar las relaciones entre el Estado, la Iglesia y la sociedad y, como parte de ello, llevar a cabo una reforma educativa de carácter nacional.

La prensa conservadora hizo eco de los ataques de la jerarquía eclesiástica, abanderando la defensa de la libertad de enseñanza y el respeto a la doctrina católica como inherente a la nacionalidad colombiana y, por lo tanto, a la cual debería subordinarse el gobierno, pues no se podía olvidar el que “la Iglesia ha sido sin duda la verdadera creadora y modeladora del alma nacional” (Jiménez; Matos, 1947, p. 132). Igualmente, se emplazaba a los gobernantes a respetar este ideario en los siguientes términos:

“Queremos en estas líneas recordar cuál es la doctrina que están obligados a interpretar [los legisladores y gobernantes] si quieren ser obedecidos por el pueblo católico de Colombia en lo relativo a la instrucción” (Acevedo, 1936, p. 3).

Así mismo se había pronunciado el arzobispo primado en 1935, aduciendo en su defensa los resultados del censo de 1928 que ratificaban que “la casi totalidad del pueblo colombiano” era católica, población que, además,

“como tal ha conservado hasta ahora la preciosa herencia de la fe y dado pruebas inequívocas de que los principios religiosos que profesa tan sólo le han servido, en su calidad de ciudadanos, para acatar las leyes de la república”, por lo cual existía “la obligación moral y aún política y patriótica de legislar de acuerdo con las creencias y con los derechos de sus electores” (Anales del Senado, 1935, folio 1052).

Como una manifestación de la resistencia ejercida por algunos sectores del clero y de la jerarquía católica al proyecto educativo liderado por los liberales, se trazaron diferentes orientaciones dirigidas a los padres de familia para que no dejaran a sus hijos concurrir a las escuelas oficiales:

“El párroco del municipio de la Plata, de este departamento, ha convertido el púlpito en tribuna contra el gobierno, ha excitado a los padres de familia a que retiren a sus hijos de las escuelas públicas, ocasionando obstáculos para la educación de la juventud” (Bahamon, 1936, Agosto 12. El Espectador).

Al tiempo que organizaron manifestaciones callejeras y se recogieron firmas de católicos expresando el rechazo hacia la educación oficial (Álvarez, 1938, Enero 28. *El siglo*. p. 5). Asimismo, en el departamento de Pasto también se presentaron incidentes de esta naturaleza, según se consigna en la prensa de acuerdo a la cual:

“Los párrocos del Tablón, Pupiales, Florida y de otros municipios de este departamento, donde existen consejos municipales de mayoría conservadora tratan hoy por distintos medios de obstaculizar el funcionamiento de las escuelas públicas” (Dávalos, 1936, Octubre 16. El espectador. p. 6).

Simultáneamente, frente a los avances estatales en materia de educación, la iniciativa privada y, en especial, la religiosa, se dedicó al

fortalecimiento de instituciones por fuera de la órbita estatal, para garantizar el desarrollo de proyectos pedagógicos en contravía de los propósitos estatales por hegemonizar sobre la educación. De este modo, en lo referente a la iniciativa religiosa, se llevaron a cabo múltiples acciones, en especial en la década del treinta, período en el cual:

“se fundaron sindicatos, cooperativas, escuelas nocturnas, colegios, universidades, así como asociaciones de laicos –tales como la Juventud Operaria Católica (JOC), creada en 1932, y la Acción Católica (AC), surgida en 1933. En 1938, se creó la Confederación de Colegios Católicos, convertida en 1942 en una organización de carácter latinoamericano. A esto se acrecentó un trabajo de intensa difusión ideológica, a través de publicaciones periódicas. En 1936, la prensa católica contaba con 44 folletines, que imprimían 100.000 ejemplares semanales, 60 revistas mensuales y 13 quincenales. Estas organizaciones y la infraestructura que desarrollaron tuvieron como derrotero ideológico la batalla contra el comunismo, calificado como la principal amenaza del mundo, la cual se había infiltrado en el liberalismo, en los sindicatos oficiales y en las instancias educativas. Así mismo, este combate ideológico convirtió algunas de estas instituciones en instrumento político utilizado por el Partido Conservador para contribuir al derrumbe de la hegemonía liberal” (Herrera, 1999, p. 223).

5. Expresiones de la población a favor de la escuela pública

No obstante, como contraparte, también se dieron manifestaciones en defensa de la educación pública, en las cuales ésta se empezó a ver como una reivindicación de la población, sin que tampoco llegasen a ser masivas; estas expresiones se situaron, además, por encima de las disputas partidistas y como reivindicaciones frente al Estado de derecho. Así, en el año de 1938 un artículo publicado en el periódico *El Tiempo*, muestra dichas inquietudes:

“En el curso del debate sobre educación pública que tuvo lugar ayer en la Asamblea de Cundinamarca, aludió el secretario

del ramo a una curiosa serie de singularísimos combates en que aparece siempre el pueblo luchando porque se le abran más escuelas. Es curioso comprobar cómo entre nosotros se ha invertido una vieja fórmula liberal, y hoy, en vez de que el Estado declare obligatoria la instrucción al pueblo, es el pueblo quien quiere imponer al Estado la obligación de que le eduque. Nos parece que todo esto resulta original y nuevo en la historia de nuestras luchas sociales. Es el pueblo bajo, inculto, analfabeto muchas veces, el que se arma para reclamar la educación de sus hijos. El municipio, el departamento, la nación combinando y multiplicando sus esfuerzos en el empeño de hacer más escuelas, no alcanzan, ni con mucho, a ponerse a la par con los deseos de un pueblo que anda desolado en busca de maestros. El departamento, por ejemplo, ha elevado sensiblemente sus presupuestos escolares, como los ha aumentado la nación, como los ha aumentado el municipio. Pero todo resulta insuficiente” (1938, Mayo 17. *El Tiempo*. p. 4).

Y continúa la fuente:

“Recordarán nuestros lectores cómo no hace mucho tiempo se libró en uno de los barrios una verdadera batalla, porque los obreros maduros exigían que se les diera alguna instrucción. El saber, en efecto, ya no se tiene como una tortura, sino como una herramienta de uso diario, sin cuyo auxilio sería imposible para el común de las gentes trabajar con algún provecho. Pero no es la simple convicción a que ha llegado el pueblo sobre estas materias lo que sorprende: es el tono, la manera, el ademán dramático del reclamo: la defensa que hace el barrio de su escuela como si fuera hacienda propia, bien insustituible. Un pueblo que pelea por una escuela es un pueblo que va en camino de redimirse. Y es un pueblo que plantea la cuestión social desde un punto de vista nuevo, y se coloca a la vanguardia de sus propios conductores. Es obvio que hay motivos egoístas que determinan esta actitud del pueblo. Para un habitante de un barrio obrero que tiene que pasarse el día entero lejos de la casa, en una obra,

poder colocar al niño en la escuela es una solución inmejorable. Pero, aunque sólo fuera ésta la razón de proceder en la forma en que está procediendo el pueblo, qué mejor que esto para un gobierno que aspira a tener una clase obrera más culta, más educada, más capaz. Si hay en los nuevos hechos sociales que se van produciendo a causa del crecimiento urbano, algunos que convierten la asistencia a las escuelas más que en una obligación en una necesidad, bienvenidos sean esos nuevos hechos sociales, porque serán causa indirecta de que cada día pueda moverse la nación sobre niveles más altos” (1938, Mayo 17. *El Tiempo*. p. 4).

Fuentes como ésta nos conducen a pensar si los esfuerzos hechos desde el mismo siglo XIX y acrecentados durante las primeras décadas del siglo XX, en torno a la educación pública, habían comenzado a dejar huella en el imaginario social, especialmente en ambientes urbanos, dejando a su vez entrever las precariedades del Estado para ponerse al frente de un proyecto de educación nacional que permitiese el acceso de la mayoría de la población a la escuela pública.

6. Vacilaciones en el proyecto de educación estatal

No obstante, lo que habría a su vez que anotar es cómo los aspectos relacionados con el fortalecimiento de un proyecto educativo nacional van a continuar registrando problemas a lo largo del siglo XX, e inclusive, los esfuerzos hechos durante el período de la República Liberal, entre 1930 y 1946, van a encontrar obstáculos provenientes incluso de los mismos sectores liberales, como se registra al final de la década del 40, en donde, aunque se atribuye a los conservadores el desmonte de la orientación educativa del proyecto liberal, a través de las fuentes documentales, puede detectarse la existencia de consenso entre las elites respecto a las dificultades para asumir un proyecto educativo en el que el Estado tuviese pleno control y autonomía.

Muestra de ello es el discurso dado en 1946 por el presidente Alberto Lleras Camargo, con relación al papel del Estado que había sido trazado por el proyecto político que encarnaba López Pumarejo, reconociendo, en esta ocasión, las limitaciones que para esta labor te-

nía el Estado y destacando, a su vez, el papel de la Iglesia Católica como “vigoroso vínculo de nuestra nacionalidad”. Así, Lleras Camargo hacía un llamado a aunar esfuerzos frente a los compromisos implicados en *la invención del país moderno*, dándole un peso menor al Estado del que éste debería tener, en teoría, considerado como Estado de bienestar social. En sus palabras:

“Si pretendiéramos guardar para el Estado el monopolio de cualquier actividad, este sería incapaz, por sí sólo, de cubrirla cabalmente y desempeñarla con eficacia. Porque lo que más estrecho, insuficiente y escaso nos está resultando es el Estado colombiano; agobiado por todos los problemas de crecimiento de una república viva, joven, febrilmente dispuesta a recuperar todo el tiempo que perdió en guerras, pugnas, desórdenes, crisis y agitaciones. Cuando se habla de abrir más campo a la iniciativa particular, no se está, en Colombia, haciendo retroceder al Estado a funciones primitivas y clásicas, ni retirándole de parte alguna” (1946, Enero-Marzo, *Revista Interamericana de Educación*. pp. 4-7).

Con motivo del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, los odios partidistas se exacerbaron y con ellos el rechazo a la orientación ideológica del proyecto político representado por la primera administración de López Pumarejo, acontecimiento que sirvió al mismo tiempo para que los intelectuales hiciesen un balance sobre el país y el papel de la educación pública en la sociedad colombiana y del papel jugado por los partidos tradicionales liberal y conservador. En esta dirección hubo pronunciamientos como el de Joaquín Estrada Monsalve (citado en De Roux, 1983, p. 122) quien aseguraba que el 9 de abril había sido fraguado desde el ministerio de educación, o el del educador Luís Antonio Bohórquez Casallas (1956, p. 465) que atribuía los levantamientos populares, así como los desmanes en contra de las instituciones públicas y de la jerarquía eclesiástica, a los métodos pedagógicos propiciados por la Escuela Nueva o Activa durante los gobiernos liberales.

En este balance participaron no sólo miembros del partido conservador y de la jerarquía eclesiástica, sino también del partido libe-

ral. Es ya clásica, por ejemplo, la afirmación de Lleras Camargo, para quien habían fallado “la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es el hecho histórico” (Lleras, 1954, Diciembre 19. *El Tiempo*).

El intelectual Luís López de Mesa, hacía también su propio balance y señalaba las debilidades existentes en el pueblo, entendido como nación, haciendo llamados a la función de la escuela pública en la creación de una cultura común. Aunque en el balance hecho se tenían en cuenta varios elementos sociológicos sobre la problemática, López de Mesa concedió mayor peso al orden de lo psicológico, de lo que denominó falla en la personalidad, poniéndose en cuestión, la colombianidad ya que había quedado al descubierto “la inocultable flaqueza de la personalidad de nuestra gente” (López de Mesa, citado en Arroyave, 2000 p. 209-210).

Por estos motivos, el pensador concluía que “debemos refugiarnos en intensa educación pública de la personalidad, por la escuela primaria sobre todo, y desconfiar mucho de ese afán moderno del alfabetismo, que centra la cultura del pueblo en la dotación suya de un instrumento de saber y no en la reciedumbre moral del ser mismo”. Como dato curioso, López de Mesa, quien había sido en los años 20 uno de los defensores más firmes del blanqueamiento de la raza, debido a algunas características negativas de las etnias indígenas y negra, colocaba como ejemplo a seguir países entre los que se encontraba Estados Unidos, pues a pesar de “la miscelánea composición étnica también, han logrado unidad cultural superior mediante la acción eficazísima de su estupenda escuela pública” (López de Mesa, citado en Arroyave, 2000 p. 209-210).

7. Sistemas de formación moral enfrentados

Para los intelectuales que participaban de estas polémicas buena parte de lo que estaba en juego se refería a los modelos sobre los cuales se debía instituir el proyecto de lo nacional y al papel del Estado respecto a la Iglesia, la cual se disputaba en el plano mundial la hege-

monía sobre la sociedad, en el marco de los estados nacionales. De este modo, si bien como lo afirmaba Pierre Vilar (1997, p. 24), lo sagrado se transfirió hacia la patria, en muchas sociedades y, particularmente en las latinoamericanas, los imaginarios sobre ésta no se articularon en torno un discurso laico y *neutro* con relación a un credo religioso particular, revestido de sacralidad, sino que tomaron como referentes las mismas creencias populares religiosas, disputándose directamente las representaciones sobre el proyecto nacional a nombre de la religión. De esta manera, en el campo de la educación, este debate se vio cristalizado en la disputa entre diferentes sistemas de formación moral que fueron identificados en el período como provenientes de teorías liberales, socialistas, fascistas y cristianas.

Así, el pedagogo Rafael Bernal Jiménez, (1940, p. 11) mencionaba que el problema social constituía “la gran cuestión de los tiempos actuales”, originado por “la acentuación de la lucha de clases, desde el momento en que la aplicación de las máquinas a la industria creó el proletariado y los sistemas rígidamente individualistas favorecieron el desarrollo del capitalismo en forma exagerada, rompiendo con ello el equilibrio social”. Lo anterior había conducido al surgimiento de diversos órdenes doctrinales que buscaban dar solución a esta problemática, y podían ser clasificadas en tres campos: el socialismo, el fascismo y el orden social cristiano, que tenían como común denominador su reacción “frente al individualismo emanado de la revolución francesa”, contexto en el que el autor exponía los postulados de estas doctrinas y, de su contraparte, la liberal de la cual también distanciamos todas las anteriores.

En la parte referida a Colombia, Bernal Jiménez describía los postulados del partido conservador, del cual era miembro activo, habiendo sido representante a la Cámara por éste en el año de 1939, y señalaba cómo el partido adhería a los principios del orden social cristiano y al corporativismo como forma de organización estatal. Respecto a la orientación del Estado y de la educación, el autor referenciaba la declaración de principios de la doctrina conservadora de 1931, del siguiente modo:

“Todo aquello que atente contra la institución religiosa no es sólo irracional sino contrario a la democracia, porque el catolicismo aparece como un sentimiento innato, tradicional y constante en el alma del pueblo colombiano (...) El partido conservador profesa que los principios religiosos deben ser la base de la educación bien entendida. Para el pueblo de Colombia la enseñanza católica significa un elemento de formación de la conciencia y una fuente de vida espiritual irremplazable en la educación de las generaciones” (Bernal, 1940, p. 159).

Así mismo, encontramos posiciones como las de Francisco Marulanda (1950, p. 80), quien exponía “los diferentes y encontrados sistemas de educación moral”, con motivo de los ataques recientes “en este país y en el extranjero contra las normas educativas de la Iglesia Católica. En su artículo, el autor identificaba tres posiciones, las cuales agrupaba de la siguiente manera:

“a la derecha, hallaremos un grupo de educadores y sociólogos que defiende con ahínco la necesidad de proveer a las mentes educadas de principios morales, saturados de religiosidad y hechos vida lozana y fecunda en lo más hondo del organismo moral de los jóvenes. Es la escuela católica, confesional. Más hacia la izquierda, y en un término todavía accesible a los contactos de la razón, quedan los que conceden menos importancia al fundamento religioso, determinado y dogmático de las normas morales, que al derecho con que las familias pueden exigir que el estado dé a la comunidad escuelas y colegios, donde los niños no corran el peligro de perder las creencias aprendidas y vividas en los hogares respectivos. A la extrema izquierda, por último, tenemos el tercero de los grupos. Lo forman rencorosos adversarios de toda influencia católica en las familias, en la sociedad política y en la cultura general; y no hay sofisma, no hay esfuerzo que no pongan en curso para eliminar la aborrecida influencia. Se trata del laicismo: solapado unas veces y artero como pocos entre los enemigos que ha tenido la Iglesia de Cristo; otras, acometivo, envenenado, y pertinaz, como lo vemos en los países inficionados de materialismo marxista” (Marulanda, 1950, p. 81).

Respecto a esta última posición, el autor afirmaba que:

“Atacar, odiar, perseguir hasta en sus últimos reductos la idea cristiana: he aquí la consigna. Vosotros todos lo sabéis, lo veis por dondequiera, lo oís aún sin pensarlo. La radio, el cine, el cable, la prensa: por dondequiera aparece el fogonazo laicista, ateizante. La iglesia, la familia, el niño, la escuela: he aquí el blanco de un combate que viene desde la estepa rusa y que, pasando por la Europa entera, se encandece sin cesar en toda la América” (Marulanda, 1950, p. 86).

Para el autor era claro, entonces, que “la enseñanza moral debe ser confesional, so pena de fallar en su oficio, y las razones para ello no son dogmáticas únicamente sino pedagógicas también”, motivo por el cual se requiere confrontar las ideas diferentes al sistema de formación moral católica:

“Si la masonería y el laicismo han instalado sus mortíferas baterías en la escuela, para herir a la sociedad en su propio corazón, preciso es aceptar ahí mismo el duelo, con ánimo generoso, y con la fe puesta en quien alumbra a todo hombre que viene a este mundo. Estamos citados delante de Dios y de los hombres, a un terreno donde el enemigo partirá con nosotros el sol, para disputarnos el dominio de las almas y el futuro del mundo (...) Y no hay para ello otro camino que Cristo: ‘Yo soy el camino y la Verdad y la Vida’” (Marulanda, 1950, p. 88-89).

Igualmente, es interesante considerar de qué manera la población elaboraba las representaciones sociales que circulaban en el período, construyendo formas particulares que no coincidían, de manera ortodoxa, con los sistemas morales en disputa³. Así, por ejemplo, el sacerdote jesuita Vicente Andrade traía a la luz, los hallazgos hechos por algunas monografías de grado llevadas a cabo en la Universidad Javeriana, en torno a las creencias religiosas de los sectores populares, afirmando que existía “en nuestros trabajadores muy vivo el sentimiento religioso, pero devaluado por una extraña mezcla de ignorancia”, pasando a exponer, a continuación, cómo dicho sentimiento podía caracterizarse en una familia obrera, en los siguientes términos:

“En cuanto hace a las ideas que profesa la generalidad de la familia, hay una gran confusión, porque imbuidos por las doctrinas comunistas han hecho una mezcla de lo bueno y de lo malo, sin que encuentren orientación definida en sus principios. Ejecutan sus actos de católicos, tales como recibir los sacramentos, aun cuando de manera bastante incompleta, y asisten a las manifestaciones de carácter antirreligioso; se entusiasman por los líderes de la democracia y cumplen promesas a Monserrate, a Chiquinquirá y a otros lugares señalados por la piedad cristiana como lugar de cita de los verdaderos creyentes; aspiran a llegar a ser iguales a los capitalistas y hombres de cultura superior, y aceptan las doctrinas del anarquismo, al mismo tiempo que van a las procesiones y misas del barrio. Hablan mal del Papa y de los sacerdotes, y se sienten cohibidos delante de una persona de carácter religioso. En una palabra, no tienen una idea clara, precisa, de todo aquello que determina la seguridad en creencias, orientaciones filosóficas, concepto determinado de la moral, señalando un medio ambiente de ignorancia” (Andrade, 1941, *Revista Javeriana*. p. 181).

8. Conclusión

Como puede verse, en las anteriores reflexiones, los procesos de consolidación de los proyectos políticos relacionados con la implantación de sistemas nacionales de educación, que comienzan sus primeras avanzadas en la primera mitad del siglo XX en Colombia, en la mira de coadyuvar al fortalecimiento del Estado nacional y a la conformación de comunidades políticas de carácter nacional, tuvieron que enfrentarse con las resistencias provenientes de sociedades tradicionales que pusieron en juego sus diversas representaciones sociales respecto a la organización del orden social, a los actores sociales legítimos dentro de él, así como al papel de la educación dentro del nuevo escenario de modernidad y modernización que experimentaba el país en el período.

Resumen

En el presente ensayo se llevan a cabo algunas reflexiones sobre los debates dados, durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, en torno a la consolidación de un proyecto de escuela nacional que coadyuvase a generar, entre otras, imaginarios sociales en torno al Estado nacional y de pertenencia a la comunidad política nacional. En la revisión de las fuentes documentales, es posible sondear las polémicas y resistencias que tuvieron lugar en el período, señalando las dificultades y readecuaciones que tuvo que experimentar el proyecto de modernización de las estructuras educativas y su puesta al servicio de un ideario político nacional, pues hubo de enfrentarse con antiguas lealtades y con intereses de carácter local y fragmentario.

Palabras claves:

Colombia, Estado-nación, Escuela Nacional, imaginarios sociales, cultura política.

Abstract

In this paper I do some reflexions about Colombia in the first half of the XX century and issues related with the consolidation of the national school project and the tentative to create social imaginaries around to the national state and the political community. In the review of the historical documents about this topic is possible to explore the polemics and the resistances about the national school project because it had to face ancient loyalties, and local and fragmentary interests.

Key words:

Colombia, National State, National School, imaginaries socials, political culture.

Notas

¹ Para el caso del siglo XIX ver: Álvarez, A. (1994) *Y la escuela se hizo necesaria*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

² Este tema fue abordado con mayor detenimiento en Herrera M. C. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés. p. 232-250.

³ Algunos acercamientos que ilustran este tipo de elaboraciones por parte de los sectores populares respecto a las ideas circulantes y las hibridaciones hechas respecto a sus propias formas de vivir y reflexionar sobre el mundo y sus propias prácticas sociales, pueden verse en textos como el de Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, México: Océano.

Bibliografía

ACEVEDO, J. "Libertad de enseñanza" (1936, Abril 12) En **El Siglo**, Bogotá.
ÁLVAREZ I. "Problemas educativos" (1938, Enero 28). En **El Siglo**, Bogotá.

- ANDRADE, V. (1941) “Los problemas sociales de Colombia” En **Revista Javeriana**, Vol. 16, N° 78, Bogotá.
- ANDERSON, B. (1996) **L'imaginaire national: Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme**. La Découverte: París.
- BAHAMÓN. “El párroco de la plata está creando problemas a la educación pública”. En **El Espectador**, Bogotá, 12 de agosto de 1936.
- BERNAL, R. (1940) **La cuestión social y la lucha de clases**. Editorial Centro: Bogotá.
- BOHÓRQUEZ, L. (1956) **La evolución educativa en Colombia**. Cultural Colombiana: Bogotá.
- DÁVALOS “Labor obstruccionista de varios sacerdotes” (1936, Octubre 16). En **El Espectador**, Bogotá.
- DECRETO 1692 del 6 de julio de 1936.
- El pueblo pide escuelas (1938, Mayo 17). En *El Tiempo*, Bogotá.
- ESTRADA, J. “Así fue la Revolución”. En Rodolfo De Roux, (1983) **Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980**, SCCS: Bogotá.
- ____ “Comunicación del Excelentísimo Señor Arzobispo Primado” (1935, Noviembre 8). En **Anales del Senado**, folio 1052, Bogotá.
- ____ “Conferencia Nacional del Magisterio” (1934). En *Revista Educación*, Año 2, N° 13-14, agosto-septiembre. Bogotá.
- HERRERA, M. C. (1999) **Modernización y Escuela Nueva en Colombia**. Plaza & Janés: Bogotá.
- JIMÉNEZ, C. Belisario M. (1947) **Resumen de la historia de Colombia: Texto para la enseñanza primaria**. Librería Colombiana: Bogotá.
- LLERAS, A. En **El Tiempo**, Bogotá, 19 de diciembre de 1954.
- LÓPEZ de MESA, L. “Nosotros. Seguida de *El nueve de abril*”. En Arroyave S. (comp.) (2000). Imprenta Departamental de Antioquia:Medellín.
- MARULANDA, F. (1950) “Apología de la educación confesional”. En **Revista Interamericana de Educación**, Vol. 9, N° 34-35, marzo- abril Bogotá.
- NIETO, A. “La Educación en Colombia”. En **Anales de Instrucción Primaria**, Diciembre de 1946, Montevideo.
- SOCARRÁS, J. F. (1936) Director Nacional de Enseñanza Secundaria, En MEN, **Memorias que el ministro de Educación Nacional Darío Echandía presenta al Congreso en sus sesiones de 1936**, Bogotá, Ministerio de

Educación, 1936.

ROCHA, A. “*Discurso pronunciado por el Sr. Ministro de Educación Nacional Dr. Antonio Rocha*”. En Ministerio de Educación Nacional, **Memorias de 1943-1944** (1944) MEN: Bogotá.

Periódico **El Espectador**, Bogotá: 4 de octubre de 1936.

Periódico **El Espectador**, Bogotá: 28 de agosto de 1936.

Periódico **El Diario**, Medellín: 13 de enero de 1937.

Periódico **El Diario**, Medellín: 7 de enero de 1937.

Revista Interamericana de Educación, (1946) Vol. 5, Nº 4, enero -marzo, Bogotá.

SANTONI, A. (1995) **Nostalgia del maestro artesano**, México: UNAM.

VELÁSQUEZ, C. A. (1927) “*La obra educacionista de Agustín Nieto Caballero*”. En Revista **Universidad**, Nº 1, segunda época, 15 de octubre. Bogotá.

VILAR, P. (1999) *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica. Barcelona.

SOBRE LA PEDAGOGIZACIÓN....

Desde la perspectiva de la historia de la educación*

Marc Depaepe y Frank Simon**

“Es ist die Überzeugung des Rechts zur planenden Manipulierung des ‘ganzen Menschen’ unter dem Aspekt und der Verantwortung der ‘Bildung’ und ‘sozialen Gerechtigkeit’. Das ‘Totalitäre’ darin ist die Pädagogisierung des Menschen und der Gesellschaft, die hier als selbstverständlicher Anspruch vorgetragen wird.”¹
(Schelsky, 1961, 161)

Para los investigadores históricos, analizar de vez en cuando el contenido y significado de los conceptos básicos que usan no es un lujo innecesario y, menos aún cuando estos investigadores, además de aportar una mera descripción de la historia, también quieren interpretarla y/o aclararla. Esta autorreflexión, impuesta por el diálogo que se repite cada año con los filósofos de la educación (Smeyers y Depaepe, 2006),² no tiene por que sobresalir necesariamente en su grado de abs-

* Este documento es el resultado de un proyecto de investigación común entre las Universidades de Lovaina (Marc Depaepe [Universidad Católica de Lovaina, Campus Kortrijk] y Angelo Van Gorp, Melanie Surmont y Frederik Herman [CHP-Lovaina]) y de Gante (Frank Simon). Desde los años setenta, los seminarios sobre la historia de la educación de las dos universidades han estado trabajando juntos en varios proyectos de investigación a lo que se han unido entre tanto numerosos colegas.

** Marc Depaepe (°1953) is Full Professor at the "Katholieke Universiteit Leuven" (Belgium), where he is chairing the Center for the History of Education. Since 2004, he is also chairing the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the Campus Kortrijk. He is a former President of the *International Standing Conference for the History of Education* as well as of the *Belgian Dutch Society for the History of Education*. He has a large amount of publications in several languages. They deal with four main topics: the historiography, theory and methodology of the history of education; the international history of the sciences of education; the history of primary education in Belgium; and, the history of colonial education in Congo. Since 2005, he is, with Frank Simon, co-editor-in-chief of *Paedagogica Historica. The international journal of the history of education*.

tracción filosófica, sino que puede perfectamente iniciarse en la historia de la propia investigación de cada uno. Más que una necesidad de introspección, esta autorreflexión histórica probablemente apunta hacia los cambios graduales (y por lo tanto, mayormente inconscientes) en el significado a los que las modas cambiantes – pensemos en los “giros” en espiral de estos últimos años – someten al vocabulario científico social (historiográfico, filosófico, pedagógico, psicológico, sociológico, etc.).

Al hacer que estos desarrollos sean explícitos, la lucha epistemológica por crear conocimiento a través de la palabra sobre la corriente de experiencias que llamamos “historia”, que suena caótica, quizás pueda presentarse en el futuro de una forma menos descuidada. Bien es verdad que, incluso los conceptos más críticos de nuestro propio trabajo, tal como el que comentamos aquí, no siempre se usaron con el mismo cuidado metodológico y/o la misma pureza teórica.

1. Pedagogización como concepto contenedor

Se dice que el concepto de “pedagogización”³ fue lanzado en Alemania a finales de los años cincuenta por el sociólogo Janpeter Kob (Höhne, 2002 y 2004). Con esto, quería destacar la tendencia que había surgido desde un punto de vista educacional en la práctica totalidad de los órganos sociales, en una sociedad cada vez más moderna. El Estado de Bienestar occidental aparecía fundamentalmente como “pedagógico”, lo que se asociaba con el ansia de poder corporativista de los grupos profesionales implicados y ha sido criticado por Helmut Schelsky (1961) y otros. Habrían aspirado, entre otras cosas, a la expansión del poder pedagógico debida a las mejores perspectivas de empleo. A diferencia de lo que ocurrió con conceptos relacionados como la “industrialización” y la “burocratización”, el concepto tuvo inicialmente dificultades para imponerse. En la historiografía pedagógica alemana, sólo se reconoció este concepto en los años ochenta (Giesecke, 1996).

Asimismo, en el campo lingüístico neerlandés, en el que la *Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs* (BNVGOO: Asociación Belgo-Holandesa para la Historia de

la Educación y la Enseñanza), convirtió la “pedagogización” en el tema central de un congreso que se celebró en Ámsterdam los días 14 y 15 de noviembre de 1985. Al juzgar por el título de la compilación de los textos del congreso (*Pedagogisering*, 1985), se querría comprobar cuáles habían sido las implicaciones de este fenómeno en los dos países en los siglos XIX y XX. Con este término relativamente nuevo pero, sobre todo, en boga, los organizadores se referían de forma implícita a la atención cada vez mayor por el aspecto educativo en muchos sectores de la vida cotidiana, y también, en relación con esto, a la importancia creciente de la prestación de ayuda profesional. Sin embargo, ese término no se mantuvo en la publicación definitiva (Dekker, D’hoker, Kruithof y De Vroede, 1987). Algunos historiadores de la educación flamencos dudaban sobre si tenía realmente cabida tal concepto dentro de su disciplina (Hermans, 1987). Sin embargo, con referencia al pedagogo alemán Ulrich Herrmann que, entre tanto, le había dedicado una aportación casi “programática” en el marco de un trabajo estándar sobre la historia social del niño (1986), este concepto pronto volvió a aparecer en la historiografía pedagógica en neerlandés.

Al respecto, la aportación de nuestro grupo de investigación difícilmente puede ser ignorada. Desde finales de los años ochenta y principios de los años noventa, empezamos a utilizar este término en los títulos de nuestros trabajos: Frank Simon primero (Simon y Van Damme, 1989 y 1992; Simon, 1994) y luego Marc Depaepe (1995, 1998a y 1998b). De hecho, esto ocurrió sin demasiada atención a la definición y/o delimitación del concepto. Pedagogización nos parecía más bien una etiqueta, un apelativo general para indicar la ampliación constante y la mayor profundidad de la acción educativa durante el siglo XIX y sobre todo el siglo XX. El periodo de entreguerras, durante el cual la educación, la formación y la enseñanza se convirtieron en el campo por excelencia del debate ideológico y las polarizaciones sociales, fue desde este punto de vista el periodo clave en la génesis de la sociedad “pedagogizada” (Depaepe y Simon, 1999).

Más o menos de acuerdo con la doble línea que Herrmann había marcado, el concepto de pedagogización comprendía en nuestro trabajo aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Así pues, la idea de

ampliación de la acción educativa no sólo se refería al incremento del número de instancias públicas dedicadas a la educación y la enseñanza en un periodo más largo y al mayor alcance de los procesos de educación y enseñanza, sino también al papel cada vez más central de lo pedagógico en la sociedad. Una mayor preocupación por la pedagogía y una mayor atención pedagógica también agudizaban en sentido cualitativo la especificidad de la intervención pedagógica. ¿En qué consistía ésta? De forma general, se presentaba como un cambio en el repertorio de conductas del educador, pedagogo y profesor: la fuerza física (que naturalmente estaba acompañada también de presión psicológica) tenía que dejar paso a un “tratamiento” más psicológico del niño: una “despersonificación” de la intervención educativa, por así decirlo, que derivaba en una manipulación emocional cada vez mayor (véase también Herman, Depaepe, Simon y Van Gorp, 2007).

Esta tendencia se consideraba como el resultado de una mejora de competencias que se había conseguido gracias a la cientifización (y, por lo tanto, también academización) de la pedagogía y de las ciencias pedagógicas. Y en la medida en que esta mayor profesionalidad también aportaba estrategias para la solución de los problemas que, en principio, no pertenecían al campo profesional de los pedagogos, psicólogos, etc., generaba naturalmente también beneficios territoriales para los grupos profesionales implicados. En este sentido, el fenómeno de la pedagogización no es muy diferente de, por ejemplo, el fenómeno de la medicalización, en el que mecanismos análogos de anexación y colonización han generado mejoras de estatus (Nys, De Smaele, Tollebeek y Wils, 2002).

Un buen ejemplo de este tipo de “pedagogización” es, a nuestro parecer, la “sanción educativa” (léase: formación), que, a mediados de los años noventa, se instauró en los Países Bajos a instancias del Ministerio de Justicia para los padres de alumnos absentistas asiduos (Tönis y Zonneveld, 2000). De esta manera, al establecer intervenciones pedagógicas específicas para un número cada vez mayor de grupos y categorías nuevas de casos de problemas, se abordaban continuamente nuevos mercados en el campo profesional. Desde esta perspectiva de mercado, se puede entender fácilmente, entre otras cosas, la evolución

de la enseñanza especial hacia la enseñanza inclusiva. Tanto la “exclusión” inicial de niños con minusvalías (desde finales del siglo XIX en adelante) como la “inclusión” de alumnos problemáticos (o mejor dicho los recientemente problematizados) en la enseñanza ordinaria (a finales del siglo XX y principios del siglo XXI) son, al fin y al cabo, expresiones de un mismo fenómeno (que, al menos en neerlandés, también puede describirse como “ortopedagogización”): los especialistas de la educación impusieron primero la segregación de todos los casos problemáticos, que tenían que ser tratados de manera profesional en instituciones especiales. Sin embargo, a medida que este mercado “de exclusión” se saturaba, comenzaba el movimiento a favor de la integración que, además, impulsó la detección de los problemas de conducta y aprendizaje cada vez más específicos entre los niños “normales”(u “ordinarios”) (como por ejemplo el TDAH – Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad -, los niños superdotados, la dislexia, etc.) (véase, a modo de ejemplo, Elst-Van den Bergh, 2005).

Aunque la pedagogización en su calidad de concepto “neutro” quiera describir estos fenómenos como un subproceso de la “modernización” de la sociedad, las orientaciones en contenido de este proceso (y las contradicciones internas o paradojas que conllevan) han contribuido al hecho de que este concepto vaya asociado generalmente a una connotación negativa. No deja de ser irónico que, a menudo, las consecuencias de “más” formación, educación, atención pedagógica, han sido descritas en términos de mayor dependencia, tutelaje, paternalismo, sobreprotección materna, infantilización, exceso de atención, etc. – cuando precisamente todo proyecto pedagógico debería aspirar a la autonomía, la emancipación, la independencia, etc. A este respecto también, el concepto está una vez más estrechamente relacionado con el de la medicalización. Una mayor oferta en el mercado médico no lleva necesariamente a una sociedad más sana, sino que también puede contribuir en gran medida a un incremento significativo en el consumo y en la dependencia de la atención sanitaria. En cuanto al aspecto irónico del concepto de pedagogización, bastará con dar dos ejemplos, uno de los años ochenta y otro de dos décadas más tarde.

Para el filósofo francés Jacques Rancière (1987, 221-222), la paradoja de la pedagogización se desarrollaba con las ideas de la Ilustración que difundieron los Republicanos:

“Il suffirait d’apprendre à être des hommes égaux dans une société inégale. C’est ce que veut dire s’émanciper. Mais cette chose si simple est la plus difficile à comprendre surtout depuis la nouvelle explication, le progrès, a inextricablement mêlé l’une à l’autre l’égalité et son contraire. La tâche à laquelle les capacités et les coeurs républicains se vouent, s’est de faire une société égale avec des hommes inégaux, de réduire indéfiniment l’inégalité. Mais qui a pris ce parti n’a qu’un moyen de le mener à bout, c’est la pédagogisation intégrale de la société, c’est-à-dire l’infantilisation générale des individus qui la composent. Plus tard on appellera cela formation continue, c’est-à-dire co-extensivité de l’institution explicatrice et de la société. La société des inférieurs supérieurs sera égale, elle aura réduit ses inégalités quand elle sera entièrement transformée en société des explicateurs expliqués.”

Aparentemente, la emancipación no puede producirse sin infantilización y pedagogización.

Y, a la inversa – según indica una compilación de artículos austriaca editado por Erich Ribolits y Johannes Zuber (2004) –, la pedagogización no conduce a la emancipación, sino a la sumisión del espíritu. En vez de adaptar la sociedad a los hombres, el proceso de pedagogización (que constituye la respuesta lógica a la globalización y a la modernización) lleva a la adaptación de las personas a la sociedad neoconservadora. El resultado viene a ser, por lo tanto, la domesticación del pensamiento, y no la emancipación. La pedagogización, según se afirma en el título, es el arte de volver a las personas cada vez más “necias” mediante el aprendizaje. Nos viene a la mente la formación permanente a menudo tan exaltada.

2. La pedagogización como semántica pedagógica fundamental de una gramática didáctica

Ante el trasfondo de estas paradojas, dimos posteriormente al concepto de pedagogización un lugar más concreto. Intrigados por la

gran continuidad en las actuaciones pedagógicas, centramos nuestra investigación en los noventa y años siguientes en el estudio de la práctica diaria en la enseñanza primaria en Bélgica desde aproximadamente 1880 hasta 1970 (Depaepe et al., 2000) – un foco de investigación que, además, se asimilaba a un estudio análogo realizado en España (véase, entre otros, Viñao Frago, 2001a, 2002). Nuestra intención era, entre otras cosas, encontrar una explicación aceptable a la gran resistencia ante la renovación que imperaba en el mundo de la educación y la enseñanza, incluso entre los propios especialistas de la enseñanza, aunque a menudo sin mucha repercusión histórica (véase también Viñao Frago, 2001b). Con esto, naturalmente, nos acercábamos mucho al campo de estudio de autores como Larry Cuban, David Tyack y William Tobin, quienes habían identificado la existencia de una irónica “*grammar of schooling*” (Cuban, 1993²; Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 1995). En vez de alterar la enseñanza, las innovaciones pedagógicas fueron “adaptadas” por la propia enseñanza a la persistente estructura de la institución escolar .

La idea de que la práctica de la enseñanza estaba dominada por un conjunto de reglas muchas veces no formuladas, pero arraigadas en la práctica histórica, ejercía sobre nosotros un gran poder de atracción. Las reformas didácticas y pedagógicas eran constantemente adaptadas, o mejor dicho apropiadas e integradas de acuerdo con la lógica propia del sistema de enseñanza, lo que explicaba tanto la perspectiva conservadora como el carácter tradicionalista de este sistema. Sin embargo, teníamos un problema con la orientación del contenido que se le asignaba a la dinámica interna de la institución escolar. En nuestra opinión, estas iniciativas norteamericanas para identificar una “*grammar of schooling*” casi universal eran el resultado de una perspectiva en exceso conductista sobre lo que sucedía de hecho sobre el terreno. Al fin y al cabo, sólo tenían en cuenta las pautas de actuación didáctica perceptibles desde fuera (tales como la medida en la que el profesor y/o los alumnos tenían el uso de la palabra), sin prestar mucha atención al contexto pedagógico, y ya no digamos cultural, en el que se encauzaba esta conducta educativa. Por esta razón, en nuestro estudio de la escuela primaria en Bélgica, hemos considerado el concepto de “*gram-*

mar of schooling” – que siempre hemos traducido como la “gramática de la escolarización” (es decir, la “*grammar of scholarization*”, en el sentido de que las escuelas se vuelven cada vez más “escolares”) – como una estructura didáctica de exposición que, como mínimo, tenía que estar vinculada con la semántica pedagógica (en su caso, la finalidad moral, ética y, por consiguiente, también social) en cuyo marco actuaba. Enseñar (es decir transmitir conocimientos a través de la lección) ya no podía disociarse, sobre todo a partir de la Ilustración, del proyecto de educación (y de su objetivo) al que debía su sentido y significado (Herrmann, 1993). Para nosotros, por consiguiente, la gramática didáctica de la “escolarización” (“*schooling*”) se complementaba con una gramática pedagógica de la “pedagogización” (“*pedagogizing*”) – un gerundio inglés que, al fin y al cabo, suponía un intento (¿tal vez desafortunado⁵?) de traducir e interpretar el concepto alemán de “*Pädagogisierung*”, puesto que estos dos conceptos obviamente no habían surgido por casualidad en los contextos anglosajones y alemanes respectivamente.

Nosotros consideramos que el mayor mérito de nuestro trabajo reside en la unión de estas dos tradiciones. El fenómeno de la “escolarización” (“*schooling*”) concebido desde el punto de vista de la conducta se situaba como parte integrante de una pedagogización más amplia y, en última instancia, también modernización (en su caso, globalización) de la sociedad, lo que, sin embargo, los críticos de nuestro libro *Order in Progress* (Depaepe, 2004) apenas advirtieron. Se escandalizaban sobre todo por el hecho de que nuestra interpretación no parecía sostener la idea ingenua de progreso según la cual “cuanto más tiempo, más” y “cuanto más tiempo, mejor”, a la que dio lugar más de una vez la asociación a menudo normativa con el pasado pedagógico en la formación de los profesores, en el marco de la disciplina de “historia de la educación”. Para nosotros, al fin y al cabo, los procesos educativos de enseñanza desarrollados a través del programa seguían una pauta más compleja. En esencia, se empleaban, en las actuaciones así como en el pensamiento pedagógico y didáctico, discursos diversos, plurales y coincidentes entre sí (y muchas veces complementarios, aunque, en algunos casos, también contradictorios). Así pues, el lenguaje de la nueva escuela fue utilizado por los defensores de la enseñanza “progre-

sista” en Flandes (J. E. Verheyen, por ejemplo) para establecer una conexión con la sabiduría consagrada del maestro adquirida por la práctica, así como para poder asegurar la génesis de la meritocracia del pensamiento neoconservador (Depaepe, Simon y Van Gorp, 2006). En cualquier caso, el enseñar parecía estar insertado en el intercambio pedagógico con consecuencias sociales que tenía lugar en Bélgica sobre todo durante y después del último cuarto del siglo XIX: moralización (y, por consiguiente, la socialización, disciplinización y domesticación que derivaban de la misma) a cambio de adquisición de conocimientos, la palanca por excelencia para conseguir autonomía y emancipación en el marco de una sociedad de clases con tintes neocapitalistas. Parafraseando el análisis transaccional de Eric Berne (1964), podemos concluir que la pedagogización se refería, por lo tanto, al juego “educativo” que se desarrollaba en la clase y la escuela y cuya apuesta (determinada en parte por el origen social) era la elevación del capital cultural de los alumnos y, consiguientemente, también de sus posibilidades de éxito en la vida futura, que debían esencialmente rescatar mediante la obediencia y la sumisión a la autoridad pedagógica de los profesores y de la dirección.

Sin embargo, el fenómeno de la pedagogización es probablemente aún mucho más complejo de lo que deja suponer la tensión de esos modelos de pensamiento binarios (*grammar of schooling* frente a *grammar of pedagogization/educationalization*, o mejor aún, *educationalizing*) o las combinaciones de éstos. Al fin y al cabo, para trabajar con estos conceptos, nos hemos centrado en desenmarañar la interacción pedagógico-didáctica en la clase, en la que el enseñar (lo didáctico) se consideraba un proceso que ocurría a través de la lección, mientras que el educar (lo pedagógico) sucedía mediante intervenciones por parte de la dirección (por ejemplo, el castigo, véase Herman, Depaepe, Simon y Van Gorp, 2007), independientes del programa establecido. La cuestión, naturalmente, es si no entraban en juego otras dimensiones en la pedagogización. Entretanto, nuestros análisis de los manuales de texto (Depaepe y Simon, 2002) y cuadernos de ejercicios (Herman, Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007) dejan suponer que la adaptación de los contenidos de conocimiento científico en “lección” se producía

igualmente según una lógica propia. Tom Popkewitz (2004) hablaba a este respecto de la alquimia de las disciplinas escolares. Quizás estemos aquí frente a una “gramática de la transmisión del conocimiento”, ya que podemos imaginarnos que, por ejemplo, la reducción y simplificación que acompañan generalmente la conversión del conocimiento en conocimiento escolar, independientemente del contenido de cada disciplina, siguen determinados modelos estereotipados (véase, por ejemplo, Matthes y Heinze, 2007).

Y ¿qué ocurre con la oleada de investigación etnohistórica y arqueológica escolar que se ha puesto de moda en los últimos años también y especialmente en España y América Latina (véase, por ejemplo, Ferraz Lorenzo, 2005; *Historia de la Educación*, 2006) y que intenta explicar la cultura escolar material (Lawn y Grosvenor, 2005; Escolano Benito, 2007) desde una perspectiva hermenéutica, entre otras, evocando la experiencia de la misma?. Más aún, además del hecho de que no se pueden ignorar sus ricas tradiciones latinas en el desarrollo de la historiografía educacional contemporánea, es indiscutible que la arquitectura del espacio en el que se producía la interacción educativa, así como los objetos materiales que se utilizaban en dicho espacio nos pueden enseñar mucho sobre la naturaleza y el contenido del comportamiento en la escuela. ¿No provocan igualmente estos “artefactos” del pasado educativo (gráficos murales, manuales de texto, cuadernos de notas y similares), como posibles componentes de la estrategia educativa de presión emocional, infantilización y coacción, una interiorización de valores y normas por parte de los niños y jóvenes? Desde luego, por lo que se refiere a la transición desde el siglo XVIII al siglo XIX, no cuesta mucho trabajo interpretar las reformas internas en la enseñanza como la expresión de una ofensiva de la civilización burguesa (Lenders, 1988), es decir, como la incorporación de los niños a las fábricas de refinamiento del comportamiento (lo que Elias llamó el proceso de civilización) y la iniciación en el complejo mundo de la época determinante del comportamiento asociado a ello. Para nosotros, sin duda, ya hay materia suficiente como para querer profundizar en las reglas formales de este “juego” educativo en la escuela mediante un nuevo proyecto de investigación etnohistórica, que, a través de la técni-

ca aplicada de los testimonios orales, implica inmediatamente un cambio de enfoques hacia la segunda parte del siglo XX (Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007).

3. La pedagogización como componente de una teoría “histórica” de la escuela

Esta investigación (que, debido a la facilidad de control del contexto, se centra en la escuela primaria flamenca de los años sesenta) se está llevando a cabo ahora en detalle⁶ y ya se han publicado los primeros resultados en una serie de artículos y presentaciones intermedias en congresos. Éstas atañen a algunos de los aspectos de la cultura escolar mencionados anteriormente. Sin embargo, el objetivo final de nuestra investigación sigue siendo la identificación, con la vista puesta en la formación de una teoría histórica desde dentro (Tenorth, 1996), de los elementos estructurales alrededor de los cuales la actuación educativa se ha desarrollado históricamente en la escuela. Lo que, al fin y al cabo, queremos desvelar es, por así decirlo, la morfología de la escuela, morfología que se ha convertido en “genealógica”, los pilares en torno a los cuales se han forjado, con el paso de los años, las pautas de actuación diaria en la enseñanza y que han convertido la escuela en “escuela”: un modelo teórico que contiene, por consiguiente, tanto una estructura (en el sentido de factores aislados) como una dinámica (en el sentido de los procesos que se despliegan a partir de la confluencia de estos factores) y que, además, también deja espacio para afirmaciones sobre la identidad de la escuela, tanto horizontales y generalizadoras (es decir, por encima de la historia) como verticales y diacrónicas (es decir, las que están relacionadas con el desarrollo cronológico).

En este último aspecto, por lo tanto, esta teoría “histórica” de la escuela se diferencia fundamentalmente de los organigramas que se desarrollaron anteriormente, al igual que ahora, en el marco de la didáctica, teoría didáctica, pedagogía escolar o de la teoría de la educación (para la parte flamenca de Bélgica, vean, por ejemplo, De Corte et al., 1972; De Block y Heene, 1986; para el contexto alemán: Zierer, 2006), pero que, debido a su obsesión nomotética, siguen negando su

propia historicidad. A la inversa, so pena de negar el carácter único de la historiografía, sea pedagógica u otra, no se le puede atribuir a la teoría histórica de la escuela a la que nos referimos aquí ninguna contribución en la construcción de dichos modelos, ni tampoco en la construcción de cualquier ciencia de la educación contemporánea (Depaepe, 2001; Priem, 2006). Su relevancia es meramente cultural e histórica, aunque, a primera vista, se detecta aquí una aparente contradicción, puesto que todas las teorías, naturalmente, a pesar de las diferencias culturales e históricas existentes en su origen y objeto, aspiran a alcanzar el conocimiento universal.

En cualquier caso, para poder hacer honor a la gran variedad de contextos culturales en los que la institución “escuela” se ha convertido en una escuela, aún es necesario concretar las situaciones históricas específicas. La construcción de una teoría histórica de la escuela implica más que la elaboración de un metarrelato en base a los escritos existentes. Al fin y al cabo, el conocimiento sobre la “génesis” de la institución de la escuela sólo se puede conseguir mediante buenas investigaciones históricas en relación a situaciones claramente definidas. Pautas de actuación duraderas y que estén vinculadas con relaciones interpersonales (tales como la interacción pedagógico-didáctica que se produce en la escuela y en la clase) se revelan básicamente mediante secciones longitudinales en el tiempo. Como categoría epistemológica, el concepto de “intemporalidad” implica la simultaneidad de las situaciones históricas; ambas, al igual que el texto y el contexto, están ineludiblemente relacionadas entre sí: la intemporalidad sólo puede concebirse al hacer abstracción de los contextos históricos muy concretos en los que se sitúa. Afirmar que los jesuitas ya estaban presentes en la creación de la gramática contemporánea de la escolarización y de la pedagogización (Depaepe, Simon y Van Gorp, 2005), por ejemplo, implica evidentemente la omisión de toda redundancia histórica (Hamilton, 1989).

De ahí que el concepto de pedagogización se defina mejor, dentro de esta teoría histórica de la escuela, partiendo de una perspectiva de desarrollo, especialmente como la intensificación de lo que se ha presentado como especificidad pedagógica dentro de la acción educativa en la clase y en la escuela. Pero con esto ya nos estamos adelan-

tando a lo que debemos tratar más adelante. Antes de examinar más detenidamente la dinámica del proceso de pedagogización, primero tenemos que volver a los componentes estructurales de nuestra teoría histórica de la escuela. Su configuración constituye probablemente el motor y el timón de este sector relativamente autónomo de la modernización.

Del análisis de los escritos disponibles, en cualquier caso, nos quedamos con las dimensiones de “espacio” y “tiempo” (Viñao Frago, 1996; Escolano Benito, 1992; Compère, 1997). Es en torno a estos ejes que ha tomado forma la delimitación de la escuela frente a la “vida”. Dentro de esta institución, surgió una pauta específica de comportamiento con sus propios rituales e interpretaciones – algunos hablan incluso de una “coreografía” (Eggermont, 2001), orientada al desarrollo de una máquina de poder para la disciplinización del “cuerpo social” (Kirk, 1998), que, sin embargo, no descartaba cierta flexibilidad. En cambio, aquellos que ostentaban el poder sobre ésta, construían y reconstruían constantemente las dimensiones de tiempo y espacio en función de los que debían soportarlo (Perrenoud, 1994).

De hecho, el régimen de las “time-practices” regulaba en gran medida la vida diaria en la escuela: por una parte, estaba la perspectiva a largo y a medio plazo del currículo y los programas anuales para las clases de cada curso, en alternancia con periodos de vacaciones largos y cortos. Por otra parte, estaba la perspectiva a corto plazo de la alternancia entre lecciones, los tiempos de recreo y las otras actividades recurrentes en el tiempo (Depaepe et al., 2000). Los diversos espacios dentro de la escuela, en su conjunto en relación a la ocupación del tiempo escolar, también poseían su propia lógica y dinámica social. Estos espacios, por lo tanto, contribuían igualmente a la esencia de la dinámica escolar. Las aulas, los comedores, los patios de recreo, los gimnasios, etc. adquirían su significado no sólo por determinados elementos del espacio topográfico real que ocupaban o por su propia estructura morfológica, sino también y fundamentalmente por la disposición arquitectónica de los objetos que se colocaban allí con vistas a la interacción pedagógica y didáctica. Asimismo, la idea social-abstracta de un edificio escolar o de clases, de un comedor, de un patio de

recreo, etc. debe su existencia básicamente a la función “mediática” (es decir, principalmente, comunicativa, véase más adelante) asociada a dichos espacios (Geppert, Jensen y Weinhold, 2005). *Mutatis mutandis*, lo mismo se aplica a los espacios escolares “mentales”, que, por ejemplo, se crearon al pintar líneas en el suelo del patio de recreo, de tal forma que la fila de alumnos podía formarse por clases, o con las líneas rojas en los márgenes de los cuadernos de notas escolares que regulaban la demarcación entre el espacio facilitado para el trabajo escolar de los alumnos y aquél que se destinaba a la evaluación del profesor. En resumen, dentro del espacio público, la escuela era concebida y preestructurada por adultos a la atención de los niños como un espacio con orientación pedagógica (véase De Coninck-Smith, 2005), lo que, por supuesto, no implica forzosamente que los niños también experimentaran siempre este espacio desde esta perspectiva de poder (Van den Driessche, 2002).

Así pues, el portón de la escuela podría, en cierto sentido, ser el símbolo con el que el subsistema social de la enseñanza quedaba separado del resto del mundo (Rockwell, 2005), aunque desde luego no funcionaba como la escotilla de un compartimento estanco. Como ya hemos subrayado (Depaepe, Simon, Surmont y Van Gorp, 2007), el contraste entre la “vida” y la “escuela”, que resultaba muy útil en el discurso binario de la “nueva” educación, era mayormente una cuestión de retórica. En la vida cotidiana, la escuela bien podía formar una isla pedagógica, pero esta isla se encontraba en medio de la vida misma y no fuera de ella. Haciendo un guiño a Hector Ruben Cucuzza (2007), podríamos decir que la puerta de la escuela más bien se debería llamar puerta giratoria, y de hecho puerta “batiente”, asemejándose a las puertas batientes de un bar que siguen moviéndose un rato después de que se haya pasado y que, más que “cerrar” un espacio, delimitan la frontera de un territorio.

Vista desde una perspectiva histórica, la génesis de la institución de la “escuela” como resultado material de un hecho mental – la identificación temática de lo que implicaba efectivamente el ir a la escuela – estaba anclada en la cultura “occidental”. Tal como Pierre-Philippe Bugnard (2006) ha demostrado convincentemente, la identidad social

de la escuela recuerda inevitablemente el proyecto religioso de la construcción de iglesias y de la Cristianización, tanto desde el punto de vista estructural como desde el punto de vista cultural. Se trata de una variante en mayor o menor medida secularizada de los valores y normas, de los rituales, los símbolos y los usos que imperaban allí: la obediencia, el respeto, la sumisión, el control, la disciplina se conseguían a base de actividades tales como cantar, recitar, memorizar, repetir – todas ellas actividades en las que, aunque los niños eran “tratados” de forma simultánea, la influencia del origen social, el compromiso, la diligencia y muchas otras circunstancias desempeñaban un papel decisivo. Sin embargo, a medida que la modernización se intensificaba, la escuela adquirió una apariencia más estereotipada tanto como campo de la práctica pedagógica como en su calidad de espacio segregado socialmente (en el que las diferencias de programa estaban vinculadas al origen social y a la clase a la que se pertenecía). El espacio pedagógico “amplio” de una iglesia o de un palacio se limitaba al de un “aula” con ejercicios, disciplina, exámenes, etc. del que se podía cuestionar la capacidad para transmitir valores fundamentales (¿los mismos, análogos, o otros?).

Con esto, hemos llegado a las dimensiones de la interacción y comunicación pedagógico-didáctica que nosotros, junto a Antonio Viñao Frago (1996) y otros, consideramos tan fundamentales para la naturaleza específica de las instituciones escolares. Aquí ya se puede hacer una distinción entre el intercambio verbal y el no verbal con los alumnos. Por lo que se refiere al primero, la construcción de un lenguaje “pedagógico” ha sido, obviamente, decisiva. A este respecto, Fritz Osterwalder (2006) ha destacado que este lenguaje no se puede considerar independientemente de las tradiciones de la teología y de la praxis de la fe en las que surgió. El uso del lenguaje empático-pedagógico seguía refiriéndose, incluso en la versión secularizada de la Ilustración (Depaepe, 2006), a la noble misión pastoral del educador: éste tenía que ayudar a los niños a aprender a encontrar su sitio en la sociedad y a descubrir el sentido de su existencia. ¿Y dónde podía encontrarse éste, sino en el desarrollo de la personalidad propia del niño, en la armonía y en la felicidad interior, lo que suponía satisfacción con

uno mismo y con el sitio propio y “natural” (y, por lo tanto, acorde con la voluntad de Dios) que uno ocupaba en la sociedad? En el discurso del Movimiento de la Nueva Escuela, el mensaje de la salvación pedagógica adquirió, a partir de finales del siglo XIX, un nuevo impulso religioso, que reflejaba simultáneamente su relación compleja y paradójica con la modernización y secularización crecientes. ¿Quizás sea todo esto el resultado de un impulso de religiosidad mayormente femenina en reacción al vacío que Darwin dejó tras de sí? Sea como fuere, la divinización del niño tanto como la imagen ideal del hombre en el que debía convertirse eran a menudo elementos recurrentes de la “pedagogía de la reforma” (o la llamada “Nueva Educación”), tal como Meike Sofia Baader (2005) ha demostrado rotundamente. El posible rechazo a la fe (ien mayor medida entre los hombres que entre las mujeres!) creó, al parecer, la necesidad de nuevos santos, incluso si había que buscar a éstos en su propio círculo de pioneros de la pedagogía (véase a este respecto la “canonización” de Ovide Decroly para convertirlo en santo de la Nueva Educación: Depaepe, Simon y Van Gorp, 2003).

Finalmente, pero no menos importante, se puede interpretar fácilmente la comunicación pedagógica no verbal como una liturgia escolar (Depaepe et al, 2000). La clase era un santuario pedagógico, la pizarra el altar en el que se podía llevar a cabo la liturgia de la didáctica. Carteles murales, mapas, fotografías del rey y la reina, globos terráqueos, franjas horarias, medidas de capacidad y otros elementos similares formaban, junto con los bancos de la escuela dispuestos en filas y los utensilios complementarios tales como las pizarras, los pizarrines, los tinteros, etc., el decorado casi universal en el que la gran misa pedagógica debía oficiarse (Foulon, 1985). Lo esencial en esto, obviamente, es la pregunta de cómo esta puesta en escena influía de forma concreta en la historia de las prácticas pedagógicas y de qué continuidades y discontinuidades provocaba en la conducta de profesores y alumnos (Fend, 2007). ¿Cómo, en otras palabras, se insertaban concretamente los objetos materiales en la enseñanza? ¿Qué es lo que cambiaba, qué es lo que no cambiaba, y por qué? Éstas son preguntas que no sólo encuentran respuestas en la historia de estos mismos objetos, sino que además implican una complementariedad de las fuentes a es-

tudiar (no sólo visuales u orales, sino también escritas, como las revistas por y para los profesores, cf. Catteeuw, Dams, Depaepe y Simon, 2005; Depaepe y Simon, 2002 y 2005) y de las técnicas de investigación a aplicar (a través de las cuales, por ejemplo, debe ser posible distinguir en las fuentes normativas tradicionales sobre la enseñanza la “normalidad” de lo cotidiano de la “normatividad” de lo prescriptivo, cf. Dams, Depaepe y Simon, 2001).

El hecho es que la visión “pedagógica” (en esencia panóptica) del “pastor” se veía apoyada por todo un arsenal de gestos y movimientos pedagógicos: desde la advertencia con el dedo levantado del maestro de escuela hasta la felicitación con la palmadita en la espalda. El “profesor” estaba en un estrado, literalmente un nivel por encima de los alumnos, lo que acentuaba la asimetría en la relación educativa. El profesor personificaba la autoridad pastoral de la educación. Como fuente de autoridad, sabiduría, buena conducta y moral, actuaba como el piloto de la aventura de la educación en la que estaban embarcados los alumnos en la clase. Conocía el camino que había que seguir y las mejores técnicas que se podían emplear (Depaepe et al., 2000).

La relación destacada anteriormente entre la acción pedagógica y la de la religión es, por lo tanto, todo menos fortuita. En materia de enseñanza, también, la preocupación era “salvar” al niño (Dekker, 1985, 2001 y 2006), ofrecerle ayuda con tal de que no conozca el fracaso (si bien en este caso no necesariamente en la lucha por el más allá, sino por la vida futura: *Hilfe zur Selbsthilfe*, tal como afirma Pestalozzi). Consiguientemente, durante mucho tiempo, “pedagogización” venía a ser “moralización” (Depaepe, 1998a; Depaepe, Simon y Van Gorp, 2005). La mayor atención por lo pedagógico tenía que conducir a la elevación moral de las personas. Preveía el desarrollo armónico y orgánico de todas las fuerzas humanas, que podían orientarse en la dirección adecuada mediante la *Selbstbildung*. “Autodisciplina” y “autocontrol” eran, para los Filántropos, que mejor que nadie supieron codificar pedagógicamente las aspiraciones de la sociedad burguesa, las puntas de lanza de toda intervención pedagógica. Antes de que una persona pudiera asumir por sí mismo su responsabilidad en la sociedad, había que entrenar y fortalecer su carácter en la isla pedagógica de la escue-

la (preferentemente en un internado) – una preparación que, con el transcurso de los años, iba a durar cada vez más tiempo, reflejando así el proceso de la pedagogización. Pero también en el plano cualitativo, la intervención de los Filántropos puede considerarse paradigmática para el fenómeno de la pedagogización. En clase, ellos querían llevar al alumno al punto en el que aspiraría a “lo bueno”, no porque esto era lo que se proponía o lo que se premiaba (o a la inversa, lo que se prohibía y lo que se castigaba), sino “porque él mismo lo quería”.⁷ Con esto, descubrían – casi un siglo y medio antes que Norbert Elias – la esencia del proceso de civilización: una presión externa o coacción social que se transforma en una presión o coacción interna de la psique individual.

En la ideología educativa del progresismo, a menudo mitificada, y en la Pedagogía de la Reforma a la que numerosos adeptos se han unido con firmeza posteriormente, la pedagogización adquirió aún más la apariencia de “orientación al niño”, en la que, no sin rasgos infantilizantes, el énfasis se ponía, más que en el pasado, en la “autorrealización” y en el “desarrollo propio” – términos que perdieron cada vez más las exigencias coactivas de los marcos normativos en los que habían surgido gracias a la creciente secularización y al estilo de vida más relajado de los años de la posguerra.

La articulación de la pedagogía orientada al niño era la interpretación de una esperanza o un deseo de que, basándose en la investigación científica, se podrían concebir formas de enseñanza que se adaptarían mejor al niño. El niño se convirtió en el lecho en el que confluían los paralelos mencionados anteriormente entre pedagogización y medicalización y en torno a los cuales se desplegaron muchos esfuerzos dirigidos a la exploración del niño. La orientación al niño fue apropiada como legitimización para implicar a la escuela en una multiplicidad de redes tanto médicas y pedagógicas como médico-pedagógicas. Nuestro estudio de las redes de Ovide Decroly (Van Gorp, Depaepe y Simon, 2004), en las que sus logros en la práctica educativa se tomaron como punto de partida, puede considerarse ilustrativo a este respecto: a su red pertenecían, entre otros, organizaciones profesionales médicas y organizaciones educativas, así como organizaciones

que se situaban en el límite de la práctica educativa y de la paidología, en su caso, paidotecnia.

En la línea del positivismo y de la orientación experimental de la investigación en educación a la que Decroly y otros paidólogos y/o reformadores de la educación dieron sentido en torno al principio del siglo XX, el objetivo de la educación de las últimas décadas ya no deriva tanto de una u otra ideología, sino más bien de la perspectiva de la psicología del desarrollo. La corrección pedagógica se determina cada vez menos desde la presión ética y/o las expectativas sociales con respecto a la persona a formar. La psicología, como ciencia legitimante (¿auxiliar?), ha sustituido cada vez más a la teología. Las intervenciones pedagógicas se legitimizan mayormente a partir del criterio según el cual no pueden causar en el individuo ningún perjuicio, ninguna frustración. Por lo que se refiere al papel del educador, la metáfora que se ha puesto de moda ahora, después de la del pastor, es la del jardinero (que, como es sabido, se remonta a Fröbel respecto a la enseñanza infantil). Y después del “guía” llegaba la imagen del “animador”: los elementos ofensivos y brutalizantes de la violencia física son sustituidos – por lo menos en la retórica que se forjó en torno al “arte” de la educación – por la sonrisa dulce de un ambiente (forzado) de armonía y placer (que, en caso de necesidad, se impone en la realidad cotidiana mediante amenazas psicológicas, aunque este fenómeno pertenece a otro discurso distinto).

4. A modo de conclusión: ¿el fin de la pedagogización?

¿Vivimos, con la aparición de esta mentalidad pedagógica más suave, basada en la “empatía” y la “negociación”, el fin de la pedagogización (cf. Giesecke, 1996, que habla de la “entpädagogisierte Schule”)? ¿O esta perspicacia y empatía psicológica estaban ya presentes en esencia en la pedagogización con que la Ilustración era generosa. ¿Y era este fenómeno en esencia un componente de una “psicologización” y/o “modernización” más amplia, que, a su vez, está vinculada con una mayor privatización del individuo en la sociedad moderna y postmoderna (¿y, por consiguiente, conduce una vez más a nuevas pa-

radojas?)⁸ .¿Es preocupante el hecho de que cierto tipo de personalidad, que florece en la nueva economía, prospere en la “modernidad líquida”? (de acuerdo con un concepto de Bauman, 2000): orientado hacia sí mismo, sin mirar atrás, pensando sólo a corto plazo (Sennett, 2007)?

Mientras tanto, los críticos de la pedagogización de la zona de influencia lingüística alemana mencionados anteriormente han llegado a conclusiones análogas. Según Ribolits y sus colegas (Ribolits, Sertl, Höhne, Erler, Geißler, Orthey, Gruber y Schandl, en: Ribolits y Zuber, 2004), el fenómeno de la pedagogización se extendió de forma constante gracias al contexto neoconservador.⁹ En este contexto, el individuo debe constantemente demostrar su valor de mercado mediante su “empleabilidad”, “adaptabilidad”, “flexibilidad”, “formabilidad” y similares. Esto llevó no sólo a la erosión de la idea de la educación permanente – toda la creatividad está subordinada al discurso regulador de la economía y de la tecnología del conocimiento – sino también del aprendizaje en sí mismo, que se reduce a “*krisentaugliche Veränderungsroutine*” (Orthey, 2004, 74-75). Los bufones de la corte postmoderna tan sólo conocen la ideología de la ilusión estúpida del trabajo para el que se les prepara mediante el cambio universal y modelo de solución de la flexibilidad. A día de hoy, como lema para el aprendizaje sólo se puede aplicar “*die Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel*” (la preparación para la autoadaptación a los cambios, Gruber, 2007, 98).

Mientras tanto, sigue por supuesto vigente la pregunta de si la detección de esta “aberración” bastará para pararla... al menos, si admitimos que verdaderamente implica un descarrilamiento de la tendencia descrita aquí y que esta tendencia puede efectivamente describirse con el concepto que hemos utilizado aquí .

Resumen

La “pedagogización” constituye una de las categorías esenciales que hemos utilizado a lo largo de estos últimos años para describir la orientación general de los procesos y desarrollos centrales en la historia de la educación. Aunque no hemos usado este concepto siempre con el mismo cuidado metodológico y/o la misma pureza teórica, nos referíamos a esta categoría, emulando a Ulrich Herrmann, como la expansión tanto cuantitativa como cualitativa de la intervención o las intervenciones “pedagógicas” en la sociedad. Al incremento en el número de instituciones educativas y de formación infantil le acompañó una importancia cada vez mayor de la mirada “pedagógica” en la sociedad, incluso en sectores que inicialmente no pertenecían a los campos profesionales de los profesores, educadores, psicólogos y afines (lo que llevó, naturalmente, a la anexación, es decir a la colonización de nuevos mercados para los especialistas en educación). Con la intención de describir uno de los subprocesos de la “modernización” de la sociedad, el concepto de la pedagogización pretendía ser un concepto neutro. Sin embargo, debido a ciertas contradicciones y paradojas internas, adquirió, en su calidad de concepto “contenedor”, una connotación más o menos negativa (e incluso irónica). Se dijo de la pedagogización que, más que llevar a la “emancipación”, conducía a la infantilización y a la sumisión del espíritu, con tal de servir las aspiraciones unilaterales de una sociedad neoconservadora. Más adelante, con el trasfondo de estos desarrollos, otorgamos al concepto

Abstract

“Pedagogization” is one of the essential categories that we have used during the last years to depict the general orientation of central processes and developments in the history of education. Although we have not always used this concept with equal methodological care and/or theoretical purity, we intended by this category, following Ulrich Herrmann, the quantitative as well as qualitative expansion of the “pedagogical” intervention(s) in society. The increase of the number of child-raising and educational institutions was accompanied by an increasingly importance of the “pedagogical” gaze in society, even in sectors that initially did not belong to the professional fields of teachers, educators, psychologists, and the like (which led, of course, to the annexation, i.e. colonization of new markets for educational experts). Wanting to describe one of the sub-processes of the “modernization” of society, the pedagogization concept was intended to be a neutral one. Due to some internal contradictions and paradoxes it acquired, however, as a “container” concept, a more or less negative (and even ironic) connotation. Rather than to “emancipation” pedagogization was said to lead to infantilization and subjection of the spirit in order to serve the one-sided desiderata of a neo-conservative society. Against the background of such developments, we later gave the concept of pedagogization a more concrete place in the history of education, namely as the pedagogical basic semantic of the so-called “grammar of schooling”. According to us, this interpretation can

de pedagogización un lugar más concreto en la historia de la educación, el de la semántica básica pedagógica de la llamada “*grammar of schooling*”. En nuestra opinión, esta interpretación puede desarrollarse con éxito como un componente esencial de una “teoría histórica de la escuela” – a sabiendas de que las dimensiones morales e incluso teológicas que subyacían en el corazón del nacimiento del proceso de pedagogización han sido sustituidas en el entretanto por dimensiones psicológicas. Aunque evidentemente esta observación no constituye el fin de la pedagogización.

Palabras clave

Pedagogización; ‘Grammar of Schooling’; Escolarización; Teoría histórica de la escuela; Etnohistoria de la educación

be successfully developed as an essential component of a historical “school theory” – being it that the moral, and even theological dimensions that laid at the heart of the inception of the pedagogization process have in the meantime been replaced by psychological ones. But this observation obviously does not constitute the end of the pedagogization.

Key-words

Pedagogization; Grammar of Schooling; Scholarization; Historical school theory; Ethno-history of education

Notas

¹ “Es la convicción de poseer el derecho a planificar la manipulación de la “persona entera” bajo la apariencia y la responsabilidad de la “educación” y la “justicia social”. Lo “totalitario” aquí reside en la **pedagogización de la persona y de la sociedad**, que se presenta aquí como un derecho evidente por sí mismo”.

² En los años noventa surgió una comunidad de investigación internacional en Lovaina, en el marco de las actividades del *FWO-Vlaanderen* (Fondo de Investigación Científica de Flandes), sobre filosofía e historia de las ciencias de la educación. Dicha comunidad ha creado las bases no sólo para esta publicación, sino también para la serie de la que forma parte.

³ Originalmente como “*Pädagogisierung*”, término cuya traducción al inglés resulta bastante problemática. En nuestros estudios anteriores, hemos utilizado tanto “educationalization” como “pedagogization”, e incluso también “educationalizing”. Una búsqueda en Internet muestra que “pedagogization” es usado con mayor frecuencia que “educationalization”. Así pues, hemos optado por este término como concepto general para este artículo.

⁴ En castellano, esta cita se traduciría así: “Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que significa emanciparse. Pero esta cosa tan sencilla es extremadamente difícil de comprender, sobre todo desde que la nueva explicación, el pro-

greso, ha mezclado inextricablemente lo uno con lo otro, la igualdad con su contrario. La tarea a la que se dedican las capacidades y los corazones republicanos es la de construir una sociedad igual con hombres diferentes, la de reducir indefinidamente la desigualdad. Pero quienes han optado por este camino sólo tienen una forma de llevarlo a cabo: la pedagogización integral de la sociedad, es decir, la infantilización general de los individuos que la componen. Más adelante, a esto se le llamará educación continua, es decir, la coextensividad de la institución explicadora y de la sociedad. La sociedad de los inferiores/superiores será igualitaria; habrá reducido sus desigualdades en el momento en que se haya convertido por completo en una sociedad de explicadores explicados.”

⁵ La palabra “educationalizing” (“educacionalización”) también apareció recientemente en los “Bushismos” – las citas del Presidente de EE.UU. criticadas en Internet, aunque no tanto por lo que dicen en sí mismas sino por las meteduras de pata lingüísticas que las acompañan. Así ocurre con esta afirmación ante el Congreso: “Mathematics are one of the *fundamentaries* of educationalizing our youths”.

⁶ Cf. OT.06.24. de *Bijzonder Onderzoeksfonds* (Fondo de Investigación Especial) de la Universidad Católica de Lovaina: “*Ethno-history*” of the primary school: the key to the explanation of the pedagogical paradox; cf. FWO-Aspirantschap of M. Surmont (1.1.211.07.N) *The experience of school time and school space in the 1960s. An ethnohistorical research.*

⁷ En palabras de Christian Gotthilf Salzmann en su *Ameisenbüchlein* [folleto de las hormigas] de 1806.

⁸ Véase a este respecto la cultura creciente del “yo” con la desaparición de la autonomía del sujeto en el marco de la filosofía postmoderna.

⁹ También en base al ensayo de Basil Bernstein titulado *A Totally Pedagogised Society*, que, de hecho, corresponde a la transcripción de una entrevista por videoconferencia grabada en el verano del año 2000, pocos meses antes de su muerte, y publicada en su compilación, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2000). Véase Sertl, 2004.

Bibliografía

- BAADER, M.S. (2005). *Erziehung als Erlösung: Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BERNE, E.M.D. (1964). *Games people play. The psychology of human relationships*. Hamondsworth: Penguin Books.
- BUGNARD, P.-P. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques: de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- CATTEEUW, K.; DAMS, K.; DEPAEPE, M. & SIMON, F. (2005). Filming the black box: Primary schools on film in Belgium: A first assessment on unused sources. En: U. Mietzner, K. Myers & N. Peim (Eds.), *Visual history. Images of education* (pp. 203-231). Oxford: Peter Lang.

- COMPÈRE, M.-M. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP & Economica.
- CUBAN, L. (1993²). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. New York: Columbia University. Teachers College.
- CUCUZZA, H.R. "La doctrina, la liturgia y los ejercicios espirituales. Los cuadernos escolares en la religiosidad patriótica laica." Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, Macerata, Septiembre 2007.
- DAMS, K.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. (2001). By indirections finding directions out: Classroom history, sources and objectives. En: W. Jamrozek & D. Zoldstrzelczyk (Eds.), *W dialogu przeszloscia. Ksiega poswiecona Profesorowi Janowi Hellwigowi [Dialogue with the Past. To Professor Jan Hellwig in Memoriam]* (pp. 57-92). Poznan: Adam Micikiewicz University Press.
- De BLOCK, A. & HEENE, J. (1986). *Inleiding tot de algemene didactiek*. Antwerpen: Standaard.
- De CONINCK-SMITH, N. (2005). The Panopticum of Childhood: Harold E. Jones Child Study Center, Berkeley, California, 1946-1960. *Paedagogica Historica*, 41, 495-506.
- De CORTE, E., et al. (1972). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- DEKKER, J.J.H. (1985). *Straffen, redden en opvoeden. Het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor Nederlandsch Mettray*. Assen: Van Gorcum.
- _____ (2001). *The will to change the child. Re-education homes for children at risk in nineteenth century Western Europe*. Frakfurt am Main [et al.]: Peter Lang.
- _____ (2006). *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omtreks 1900*. Amsterdam: Bert Bakker.
- DEKKER, J.; D'HOKER, M.; KRUIHOF, B. & De VROEDE, Maurits (Eds.) (1987). *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*. Leuven: Acco.
- DEPAEPE, M. (1995). De pedagogisering voorbij? Lessen uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. In: B. Raymaekers & A. Van De Putte (Eds.),

Lessen van de 21ste eeuw (pp. 265-274). Leuven: Leuven Universitaire Pers/ Davidsfonds.

_____ (1998a). Educationalisation: a key concept in understanding the basic processes in the history of Western education. *History of Education Review*, 27 (2), 16-28.

_____ (1998b). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven: Acco.

_____ (2001). A professionally relevant history of education for teachers: does it exist? Reply to Herbst's the State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37, 631-640.

_____ (2004). How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (5), 333-345.

_____ (2006). Dealing with the Historical Paradoxes of a Globalised Educationalization – a Way to Write the “New” Cultural History of Education? En: M. Cintje-Van Enckevort, M. George & S.S. Scatolini Apóstolo (Eds.) *Proceedings from University of St. Martin – Educational Conference: Rethinking Education in the Caribbean: Yesterday, Today, and Tomorrow. A local imperative in a global context.; Papers on Education and/or the Caribbean* (Vols. 1-2). Philipsburg (St. Martin): University of St. Martin.

DEPAEPE, M., et al. (2000). *Order in Progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Louvain: Leuven University Press.

DEPAEPE, M. & SIMON, F. (1999). La conquista de la juventud: una cruzada educativa en Flandes durante el periodo de entreguerras. *Historia de la Educación*, 18, 301-320.

_____ (2002). Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitäts- und Mentalitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8 (1), 7-15.

_____ (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En: M. Ferraz Lorenzo (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-363). Madrid : Editorial Biblioteca Nueva.

DEPAEPE, M.; SIMON, F.; SURMONT, M. & VAN GORP, A. (2007). Menschen in Welten. Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 96-109.

- DEPAEPE, M.; SIMON, F. & VAN GORP, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a “saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43 (2), 224-249.
- _____ (Eds.) (2005). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie* (met bijdragen van J. Briffaerts, K. Catteeuw, R. Christens, T. De Coster, B. De Munck, M. Depaepe, M. D’hoker, B. Henkens, D. Leyder, F. Simon, G. Thyssen, J. Tyssens, H. Van Crombrugge, M. Vandenbroeck, R. Vanderstraeten, A. Van Gorp, E. Vanhoute, B. Vanobbergen & P. Verstraete). Leuven/Voorburg: Acco.
- _____ (2006). The ‘good practices’ of Jozef Emiel Verheyen – schoolman and professor of education at the Ghent university. A case of using educationally correct discourse at the right place and right time. En: Smeyers & Depaepe, op. cit., pp. 17-36.
- EGGERMONT, B. (2001). The Choreography of Schooling as Site of Struggle: Belgian Primary Schools, 1880-1940. *History of Education*, 30, 129-140.
- ELST-VAN DEN BERGH, L. (2005). *Van exclusie naar inclusie: een historisch verhaal van (ortho-)pedagogisering van het buitengewoon onderwijs?* Tesis de licenciatura no publicada, K.U.Leuven, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación .
- ERLER, I. (2004). Selbstdisziplinierung des flexibelen Menschen. “Schmiermittel... eines zukünftigen Akkumulationszyklus”. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 45-51.
- ESCOLANO BENITO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- _____ (Ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Soria, CEINCE.
- FEND, H. (2007). Die Grammatik des Bildungswesens und die “Logik” des Lehrerhandelns. En: R. Casale & R. Hörlacher (Eds.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (pp. 247-261). Weinheim/Basel: Beltz.
- FERRAZ LORENZO, M. (Ed.) (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Bibliotheca Nueva.
- FOULON, R. (1985). *Le maître d’école*. Bruxelles: Paul Legrain.
- GEIBLER, K. (2004). Bildung und Einbildung. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 60-72.

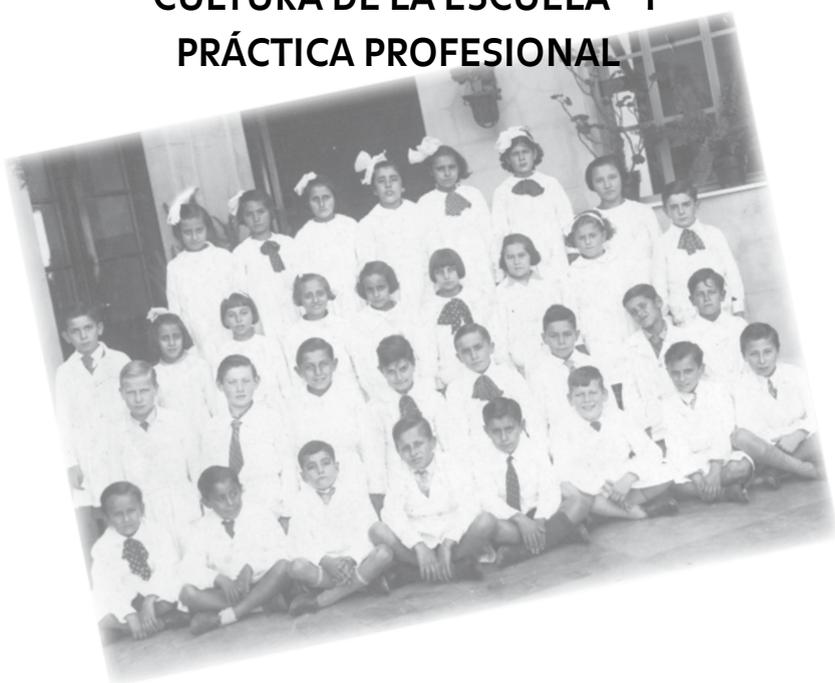
- GEPPERT, A., Jensen, U. & Weinhold, J. (2005). *Ortsgespräche. Raum und Kommunikationen im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- GIESECKE, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- GRUBER, E. (2004). Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 87-100.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. New York: Falmer Press.
- HERMAN, F.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. & VAN GORP, A. (2007). Punishment as an educational technology – a form of pedagogical inertia in schools? En: P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Networks and Technologies*. Dordrecht: Springer, in press.
- HERMAN, F.; DEPAEPE, M.; SIMON, F.; SURMONT, M. & VAN GORP, A. "Remembering the Schoolmaster's Blood-red Pen. The Story of the Exercise Books and the Story of 'the Children of the Time' (1950-1970)." Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, Macerata, Septiembre 2007.
- HERMANS, A. (1987). Omtrent verantwoordelijkheid en deskundigheid inzake gezinsopvoeding En: Dekker, D'hoker, Kruithof & De Vroede, op. cit., pp. 19-38.
- HERRMANN, U. (1986). Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts. En: J. Martin & A. Nitschke (Eds.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (pp. 661-683). Freiburg i.B.: Alber.
- _____ (1993). *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria* 25 (2006).
- HÖHNE, T. (2002). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En: T. Dörfler & C. Globisch (Eds.), *Postmodern practices. Beiträge zu einer vergehenden Epoche* (pp. 115-130). Münster: Lit Verlag.
- _____ (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 30-44.
- KIRK, D. (1998). *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London/Washington: Leicester University Press.

- LAWN, M. & GROSVENOR, I. (Eds.) (2005). *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- LENDERS, J. (1988). *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850*. Nijmegen: SUN.
- MATTHES, E. & HEINZE, C. (Eds.) (2007). *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- NYS, L.; DE SMAELE, H.; TOLLEBEEK, J. & WILS, K. (Eds.) (2002). *De zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving, 1860-1914*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- ORTHEY, F. M. (2004). Zwielfichtiges Lernen. Über Grenzen, Zumutungen und andere Seiten des Lernens. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 73-86.
- OSTERWALDER, F. (2006). Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. En: R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Eds.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (pp. 155-180). Göttingen: Wallstein.
- Pedagogisering van de samenleving in Nederland en België in de negentiende en twintigste eeuw* (1985). Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht. Faculteit voor Sociale Wetenschappen.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- POPKWITZ, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41 (1), 3-34.
- PRIEM, K. (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 352-370.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- RIBOLITS, E. & ZUBER, J. (Eds.) (2004). *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Innsbruck: Studienverlag.
- RIBOLITS, E. (2004). Pädagogisierung – Oder “Wollt Ihr die totale Erziehung”? En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 9-16.
- ROCKWELL, E. (2005). Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools. En: M. Lawn & I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines* (pp. 19-45). Oxford: Symposium books.
- SCHANDL, F. (2004). Eine irre Ideologie. Aktuelle Notizen zum Arbeitswahn. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 114-126.

- SCHELISKY, H. (1961). *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SENNETT, R. (2007). *De cultuur van het nieuwe kapitalisme*. Amsterdam: Meulenhoff.
- SERTL, M. (2004). A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. En: Ribolits & Zuber, op. cit., pp. 17-29.
- SIMON, F. (1994). Opvoeding en onderwijs. De pedagogisering van de massa. En: H. Balthazar, et al. (Eds.), *De jaren '30 in België. De massa in verleiding* (pp. 178-195). Brussel: ASLK.
- SIMON, F. & VAN DAMME, D. (1989). De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De "Ligue de l'enseignement" en de oorsprong van enkele para-scolaire initiatieven. En: E. Verhellen, F. Spiesschaert, L. Cattrijsse & L. Apostel. *Rechten van kinderen. Een tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de Uno-Conventie voor de Rechten van het Kind* (pp.151-181). Antwerpen: Kluwer.
- _____(1992) "La 'pedagogización' del mundo infantil. La Ligue Belge de l'Enseignement y el origen de algunas iniciativas paraescolares, en Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective." Ponencia presentada en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE XIV), Barcelona, Generalitat de Catalunya, Septiembre 1992.
- SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (Eds.) (2006). *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- TENORTH, H.E. (1996). Lob des Handwerks. Kritik der Theorie - Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32, 343-361.
- TÖNIS, I. & ZONNEVELD, A. (2000). Kinderen spijbelen? Ouders op cursus! En: H. De Frankrijker, J., Kuipers, J. Scholtens & R. Van Der Veer (Eds.), *Gezin, morele opvoeding en antisociaal gedrag. Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek* (pp. 76-81). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Education Research Journal*, 21, 453-479.
- VAN den DRIESSCHE, M. (2002). Verblijven in het Alledaagse. Henri Lefebvre vs. De Certeau. Tesis de licenciatura no publicada, U.Gent, Facultad de Ingeniería.

- VAN GORP, A.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. (2004). Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the “Secondary Disciplinarisation” of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931). *Paedagogica Historica*, 41 (5-6), 591-616.
- VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Espacio y tiempo. Educación y historia*. Morelia (México): IMCED.
- _____(2001a). Do educational reforms fail? A historian’s response. *Encounters of Education*, 2, 27-47.
- _____(2001b). History of Education and Cultural History. Possibilities, Problems, Questions. En: T. S. Popkewitz, M. B. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultura History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pp. 207-241). New York: RoutledgeFalmer.
- _____(2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- ZIERER, K. (2006). Was bedeutet “Schule als Lebensraum”? Sechs Thesen zu einem “pädagogischen Programm”. *Pädagogische Rundschau*, 60, 49-59.

**3. ESCUELA,
"CULTURA DE LA ESCUELA" Y
PRÁCTICA PROFESIONAL**



LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL. EL GIRO ETNOGRÁFICO EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ESCUELA

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid

El trabajo que aquí se expone se propone glosar los cambios, hasta hace poco emergentes, pero ya dominantes, que se afirman en la nueva historiografía de la educación, en el subcampo académico de la llamada cultura de la escuela, considerada ésta como construcción sociohistórica y como campo epistémico. De esta manera, nuestra contribución se acomodará, al menos en la intención, a las “nuevas preguntas y miradas sobre la historia de la educación” que plantea este monográfico de la revista *Espacios en Blanco*.

A lo largo de las dos últimas décadas, bajo el influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural (o sociocultural, si se prefiere esta expresión), la historiografía de la educación se ha visto inmersa en un giro investigativo y epistémico que ha agudizado la crisis que ya se venía apuntando desde los observatorios de la posmodernidad en los paradigmas clásicos de construcción del conocimiento histórico, y aun también en los modernos. Este cambio está abocando a la afirmación de nuevos modos de producción intelectual que aproximan las prácticas historiográficas, así como los discursos que subyacen en ellas, a los enfoques etnológicos y hermenéuticos que igualmente están presentes hoy en muchos otros sectores de las ciencias humanas y sociales. El giro podría conducir, como se ha interpretado ya

en algunos medios, a un cambio paradigmático o, en todo caso, a la conformación de un nuevo campo intelectual que podría llegar a reconceptualizar todo el conjunto de la disciplina (Galino, 2003).

Este cambio no sólo está afectando a los discursos que fundamentan y legitiman el oficio de historiador, y a la definición de las funciones que éste puede desempeñar en la sociedad, sino que ha operado una importante mutación en las prácticas historiográficas, desplazando el interés desde los viejos enfoques, temas y fuentes que privilegió el tardoidealismo y el sociologismo positivista hacia perspectivas que han puesto en valor nuevos objetos de investigación, nuevas miradas sobre ellos y nuevos materiales o fuentes a los que interpelar para dar respuesta a las preguntas que el presente dirige a los archivos de la historia y la memoria.

Dos escenarios, dos miradas

El giro se ha suscitado, a nuestro entender, desde dos tipos de escenarios o ámbitos de reflexión:

a) El primero hay que situarlo en el interior mismo de la comunidad que practica la historiografía de la educación o de otros ámbitos temáticos generales o sectoriales que estudian las interacciones educación-sociedad-cultura. En este caso, la crisis derivaría de la comprobación del agotamiento de los paradigmas tradicionales para explicar, comprender e interpretar la educación, y en general también los hechos civilizatorios asociados a ella, como construcciones culturales. Los años noventa han comportado un continuo reclamo de la “cultura escolar” como objeto histórico (Julia, 1995; Nóvoa, 1998; Viñao, 1998) y como centro de interés para desvelar los “silencios” de la historiografía al uso en las prácticas institucionales y publicísticas (Silver, 1992). La cultura escolar vendría a ser en esta perspectiva algo así como el *aleph*, la “caja negra” borgiana que se oculta bajo la gran historia basada en los relatos y discursos sobre el pasado de la educación (Depaepe y Simon, 1995), o como la “gramática de la escolarización” plasmada en los códigos, no siempre visibles,

que regulan el mundo de la vida de los establecimientos docentes (Tyack y Cuban, 1995). La historia de la educación debería polarizarse, según todos estos análisis y propuestas, en el desvelamiento de esa cultura de la escuela, y para ello tendría que trabajar, en clave antropológica y etnometodológica fundamentalmente, sin excluir por supuesto otras perspectivas, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria para racionalizar los procesos de interpretación, comunicación y recepción/apropiación.

b) El segundo escenario se sitúa en el entorno mismo de la educación y en sus dimensiones fenomenológicas. Desde el mundo de la práctica pedagógica cualificada, la práctica discursiva, se interpela hoy a la historia, cuyas aportaciones se tratan de integrar, con mejor o peor fortuna, en una especie de proceso de investigación-acción que postula como valor “aprender del pasado” (*learning from de past*) para afrontar con inteligencia y sentido “cultural” las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción (Candela, 2002; Escolano-Hernández, 2002). Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el *habitus* de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la “gramática de la escuela”, ignorados por la *intelligentsia*, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio. Este tipo de demanda revaloriza además a la historia de la educación como disciplina formativa –no sólo erudita- y como campo intelectual vinculado curricularmente a la preparación de los profesores y pedagogos. Pensar históricamente las teorías y prácticas escolares requiere por tanto, desde el anterior análisis, una educación histórica de los educadores basada en el conocimiento de las positivities (utilizo este término en el sentido foucaultiano) en que se materializan las prácticas discursivas emergentes en toda nueva construcción sociocultural, de las que derivan los enunciados que dan lugar a nuevas formaciones discursivas (Foucault,).

LAS CULTURAS DE LA ESCUELA

La anterior recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación hace converger el nuevo campo intelectual de conocimiento hacia el constructo de lo que se ha venido en denominar cultura o culturas de la escuela, una de cuyas primeras definiciones fue la formulada por el profesor Dominique Julia en la conferencia de clausura de la ISCHE de Lisboa, en 1993. Según esta definición, se entendería por “cultura escolar” el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo –dimensión histórica- que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización (Julia, 1995, p. 356). Este concepto de cultura escolar ha de incluir además la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y de actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico (Julia, 1996, pp. 129-130).

Otras definiciones han glosado, ampliado y matizado esta primera formulación, incluyendo en su campo las teorías-discursos que explícita o implícitamente acompañan a las normas y prácticas culturales, y a sus representaciones, así como las interacciones y convergencias que pueden darse en la dinámica histórica entre los diferentes planos en que manifiesta la cultura escolar. Nosotros mismos, en un trabajo que se publicó hace unos años, establecimos tres ámbitos en la analítica de esta cultura, lo que nos permitió incluso señalar la existencia en el nuevo campo de conocimiento de tres culturas escolares, cuyas características comentamos seguidamente (Escolano, 2000, pp. 202-203).

a) La *cultura empírica de la escuela*, constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente. Esta cultura incluye también las pautas

en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación. La escuela ha sido, a este respecto, un lugar de producción de cultura, y no sólo un aparato replicador de la cultura exterior a ella, que no obstante también condicionó la estructuración de las reglas internas de su funcionamiento. Recuérdense que incluso los teóricos de la reproducción ya previeron una esfera de autonomía relativa implícita en las instituciones de educación formal. Esta cultura-memoria constituye además la base del *habitus* y de las señas de identidad de la profesión de enseñante. Las prácticas y códigos de esta cultura empírica se pueden observar hoy, mediante ópticas etnometodológicas y microhistóricas, aplicando la mirada, por ejemplo, a través de la cerradura de las aulas y por observación participante. Esta nueva mirada es posible dirigirla desde diversos ángulos y siguiendo estrategias de triangulación. En las clases de nuestro tiempo se podrán detectar prácticas arcaicas, dominantes y emergentes, que son expresión de la persistencia de invariantes históricas de la cultura escolar y de innovaciones de la época. También la etnohistoria puede recuperar los *patterns* y cambios de esta cultura, incluidas sus metamorfosis, en los textos e imágenes de las escuelas del pasado, utilizando para ello como fuentes las representaciones empíricas de la escuela (egodocumentos, escrituras ordinarias, iconografías, objetos materiales, testimonios orales ...). Narciso de Gabriel sostiene que muchas de estas prácticas proceden de una cierta cultura educativa popular, existente antes de la extensión de la escuela y de la definición del modelo normalista que se trató de imponer para uniformizar a todos los centros. Esta cultura habría resistido la presión externalista y persistiría en el cotidiano escolar español durante el siglo XIX y comienzos del XX (Gabriel, 2004). Ello seguramente es constatable en la mayor parte de las culturas escolares, las de nuestro entorno e incluso las de otras civilizaciones alejadas del círculo en que nos hemos desenvuelto.

b) La *cultura académica de la escuela*, configurada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a

partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación a las instituciones de formación de maestros y a las universidades, hecho que, como es sabido, se inicia a mediados del Ochocientos y se consolida en el ciclo de entreguerras XIX-XX a partir del impulso que dieron a estos estudios los grupos nacionales regeneracionistas y las corrientes positivistas (también otras tendencias como el neoidealismo y las pedagogías de filiación neokantiana). Todos estos movimientos dieron origen a una cultura científica de la educación que trató de legitimarse como conocimiento experto acreditado por los nuevos regímenes de verdad (de nuevo vuelvo a usar otra expresión del acervo conceptual foucaultiano). Esta nueva cultura se guetizó en parte en la academia y devaluó la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua para desacreditarla.

c) La *cultura política de la escuela* sería la elaborada en paralelo a la construcción de los discursos (textos-representación) y normas (lenguaje político-administrativo) que han definido los sistemas educativos como organizaciones. Las leyes, los reglamentos y los documentos emanados de las burocracias son textos que expresan su contenido en lenguajes ideológicos y jergas técnicas cuya semántica transmite una determinada cultura. En ocasiones, esta cultura es el resultado de determinadas “coaliciones de discursos” (Schriewer, 2000, p. 252) entre los administradores y los teóricos. Los textos, en este supuesto, muestran en su lenguaje una especie de *interface* de modernidad, que los hace más presentables socialmente. Otras veces, el lenguaje normativo recoge determinadas expectativas de los agentes y comunidades de la cultura empírica para satisfacer formalmente las exigencias de una democracia participativa.

Cada una de estas tres modalidades de la cultura de la escuela se ha desarrollado en gran medida de forma autónoma siguiendo su propia lógica y habría dado origen a una determinada tradición, aunque todas ellas también se han interrelacionado, y en ocasiones –no muchas ciertamente- han operado de forma convergente. La cultura

empírica respondería a la ley de la necesidad o de la razón práctica y se expresaría sobre todo en los registros etnográficos a los que se ha hecho referencia anteriormente, materializándose, entre otros registros, en las muestras o exposiciones que exhiben los museos pedagógicos y los centros de memoria de la educación. La cultura académica obedecería a los regímenes de producción del discurso, objetivándose en los textos que ensayan interpretaciones teóricas y científicas sobre la escuela. La cultura política se construiría desde la lógica del control social y de las burocracias y se plasmaría en los dispositivos que la administración ha instrumentado, desde que asumió el poder escolar, para regular el funcionamiento de los sistemas educativos.

REPRESENTACIONES Y LECTURAS ETNOHERMENÉUTICAS DE LA CULTURA ESCOLAR

Nos centraremos ahora en el abordaje de la cultura empírica de la escuela desde una perspectiva etnológica. Este fue el campo temático estudiado en el último Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, que tuvo lugar en junio de 2003 en la Universidad de Burgos y que bajo el título “Etnohistoria de la Escuela” convocó a unos ciento cincuenta participantes. Los 74 textos sobre etnografía que se presentaron en este evento (que junto con otros materiales adicionales forman un volumen de 1.103 páginas) se distribuyeron en cinco secciones:

1.- Los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza.

2.- Iconografía y educación. La imagen como representación y como medio.

3.- Los textos y las escrituras ordinarias de la escuela.

4.- Las fuentes orales en la cultura de la educación.

5.- Museología de la educación (SEDHE, 2003).

Se ofrecen estos sucintos datos del Coloquio Nacional para dar idea de la relevancia que está alcanzando esta nueva línea de investigación historiográfica en España, tendencia que compartimos con otros países de nuestro entorno cultural, y de modo muy particular con el

iberoamericano, donde emergen a diario experiencias diversas relacionadas con la memoria de la educación y la cultura empírica de la escuela. El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), creado en 2006, responde, entre otros lineamientos, a estos supuestos teóricos y prácticos que enfatizan la orientación etnográfica y hermenéutica de las investigaciones históricas acerca de la escuela (CEINCE, web).

Ahora bien, esta corriente emergente en la nueva historiografía de la educación no es expresión de una actitud arcaizante y nostálgica de la investigación sobre el pasado de la escuela, aunque a veces pueda mostrar resultados descriptivistas, por lo demás necesarios en la construcción del archivo de la memoria. Más allá de estas prácticas reductivas, la etnohistoria de la escuela trata de buscar explicaciones e interpretaciones que permitan formular lecturas antropológico-culturales y hermenéuticas de los textos o escrituras, de las voces, de las imágenes y de los restos objetuales que producen las representaciones materiales obtenidas y que permiten afrontar por vía empírica y semiológica, más allá de las tentaciones que podrían abocar a lo que Nietzsche llamó la historia anticuaria, una verdadera arqueogenealogía del saber.

Desde el discurso etnohistórico moderno, el micromundo de la escuela puede ser percibido como una representación expresada en formas textuales diversas (escritas, orales, icónicas, objetuales) y ser susceptible, como diría Chartier, de diferentes modos de apropiación o interpretación cultural (Chartier, 2000). La etnohistoria ha de proceder, desde la observación y lectura de los elementos materiales de estas representaciones, a la descodificación de las reglas y significados que subyacen en las composiciones (la estructura ausente en la terminología de Umberto Eco) y a la interpretación o hermenéutica del conjunto que se estudia. El descubrimiento de las claves que subyacen, tras sus signos indiciarios y su semántica cultural, en estas representaciones, construido mejor en régimen de comunidad interpretativa, puede abocar al descifrado de algunos códigos relevantes de esa “gramática de la escuela”, a la que anteriormente nos hemos referido. Con los elementos de la representación se pueden también tejer y configurar montajes de textos, imágenes y objetos, a fin de provocar, como sugirió hace tiempo Walter Benjamin (Buck-Mors, 1991, p. 73), rupturas dis-

cursivas en las miradas condicionadas por la tradición. Esta estrategia permite plantear hipótesis transgresoras e incluso falsacionistas (en el sentido popperiano), cuya contrastación puede inducir a suscitar una hermenéutica más abierta y determinadas lecturas que irían más allá de las aproximaciones ingenuas y didactizantes.

La etnohistoria se prolonga siempre en la narratividad de las apropiaciones, incorporando así a los sujetos al uso público de la historia. Bajo su orientación, se construyen representaciones para ser leídas, interpretadas, narradas. El auge, en las últimas décadas, de la historia narrativa favorece este mestizaje entre la etnometodología y la hermenéutica. Si la etnografía posibilita en parte el desvelado de la “caja negra”, o de los “silencios” y “olvidos”, de la escuela representada, la narratividad y la hermenéutica permiten, allí donde circulan las imágenes y escrituras de las representaciones, fundar comunidades interpretativas de lectores que en el contacto con las fuentes de la memoria, bajo el *ethos* de renovadas preguntas, se educan históricamente. De este modo, la nueva corriente historiográfica, al facilitar el aprendizaje desde el estudio y la interpretación del pasado (*learning from de past*), se integra bien en los programas de formación de los enseñantes y en las estrategias de innovación educativa. Por lo demás, la razón anamnética que regula estos modos de producción intelectual, y que se construye desde las significaciones que recupera la memoria, termina por instalarse como lógica del discurso, y también como práctica, en los contextos académicos y escolares en que circulan las representaciones y se llevan a cabo las lecturas de éstas, favoreciendo así la comunicación, no siempre fácil por otras vías, entre las culturas empírica y teórica de la escuela.

Las interpretaciones de las representaciones etnográficas requieren, para ser asumidas por los actores que las construyen, ciertos consensos, que han de ser compatibles por lo demás con las diferentes lecturas. Al igual que en las prosopografías o biografías colectivas, toda comunidad hermenéutica se funda en una *bildung* compartida que asegura la cohesión entre los interpretes, pero el narratorio final, en la configuración de un campo intelectual abierto y no dogmático, ha de salvar también, ya sea por la “metáfora viva” (Ricoeur), o por el diálogo

intersubjetivo, el valor de la “diferencia” . De este modo, las imágenes, los egodocumentos, la historia oral y todos los recursos de la etnohistoria de la escuela se ordenan a la recuperación del sujeto como actor de los escenarios que la microhistoria construye y como lector de la genealogía de su memoria. Esta es seguramente la invitación a que aboca la llamada hermenéutica analógica que postula el círculo que lideran en la UNAM y la UPN (México) Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas, promotores de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), creada en 2007 en el Coloquio que sobre el tema tuvo lugar en el CEINCE (Primero, 2007).

ÁMBITOS DE REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA

La cultura empírica de la escuela que reconstruye la etnohistoria y que lee la hermenéutica se puede hacer visible en varios ámbitos. A los efectos de sistematizar esta comunicación, la estructura de la cultura escolar se organizaría en torno a los siguientes elementos:

- a) Los *escenarios* que albergan el mundo de la escuela.
- b) Los *actores* o sujetos que intervienen en la *mise en scène* de la acción escolar, especialmente los alumnos y los enseñantes.
- c) El *programa curricular* que se desarrolla en estos espacios por los actores de la vida escolar.
- d) Las *mediaciones* con las que se instrumenta la acción (cultura material, manuales y textos, modos y métodos de educación).
- e) Los *dispositivos de organización* de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación).

Quizás el registro más visible de las representaciones etnográficas de la institución educativa sea la arquitectura en la que se ha materializado físicamente la misma idea de escuela como institución. La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal. El contenedor escolar no es desde luego un medio neutro, sino una construcción cultural cuyo diseño comporta teorías y prácticas implícitas, y cuya materialidad instituye un poder de

microfísica disciplinaria y un sistema discursivo de valores y símbolos que definen una determinada cultura educativa y una cierta relación ecológica de la institución con su entorno. Este espacio es atribuido a la infancia como lugar *ad hoc* para su segregación del mundo adulto, y sus estructuras son internalizadas por los menores en su proceso de sociabilidad escolar (Escolano, 2003 b, pp. 55-64).

Los actores que intervienen en los escenarios educativos son otro ámbito esencial de la cultura escolar. Las representaciones históricas de la infancia muestran de forma empírica, por medio de textos, iconos y objetos, cómo la escuela transforma al niño en alumno, y cómo esta categoría, la de escolar, es una construcción histórico-cultural. Esta metamorfosis, que se opera no sólo a través de la atribución de tiempos y espacios específicos a la infancia, sino mediante la aplicación de todo un conjunto de dispositivos paidológicos, antropométricos, pedagógicos y disciplinarios, supone en realidad la invención de un nuevo sujeto (Varela-Alvarez Uría, 1991). La condición de menor se define hoy en torno a las categorías que estructuran el orden de la escuela, y su estatuto en la sociedad se identifica por el grado que el niño ocupa en el *cursus scholae*. El sujeto escolar es en este sentido un hecho y un concepto psicocultural moderno, que ha sido ratificado también por la construcciones de las culturas académica y social.

El otro actor de la escuela es el enseñante. La figura del maestro o de la maestra, en sus perfiles socioprofesionales históricos o actuales, es igualmente una construcción generada en torno a la extensión de la escuela como institución pública, aunque pueda tener sus orígenes en tradiciones docentes antiguas y modernas (preceptores, instructores e institutrices de primeras letras, dómines, pendolistas ...). Además, los enseñantes no son sólo los actores que desempeñan sus roles en la vida escolar, sino los inventores de buena parte de los contenidos y pautas de la cultura de la escuela que venimos considerando. Ellos mismos, como hemos señalado antes, crean las prácticas empíricas que conforman los dispositivos de su *habitus* profesional y las transmiten como códigos de oficio entre los miembros de la corporación. También se apropian, desde sus propios mecanismos selectivos, adaptativos y formas de resistencia, de las prácticas que se proponen desde las esferas

académica y política. La implantación de su profesión, con sus atributos técnicos y su *ethos* específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que descansa la cultura de la escuela (Magalhães-Escolano, 1999).

El tercer ámbito de la escuela como hecho sociocultural y como representación es el currículum, constituido por el conjunto de conocimientos y valores que se articula en torno a las disciplinas escolares, verdaderas formaciones sociohistóricas creadas en el interior del universo de la educación a partir de las prácticas y discursos que idean los actores de la enseñanza, y no mera reducción epitomizada de otros cuerpos de saber preexistentes (Chervel, 1991; Goodson, 1995). Es la escuela la que selecciona los contenidos que se incorporan al programa de cada rúbrica curricular, la que excluye los que no interesan a la lógica y a los intereses de sus agentes, la que, en interacción con la sociedad, otorga acreditaciones, y la que establece las reglas retóricas conforme a las cuales se escenifica pedagógicamente el desarrollo de la educación formal. La historia del currículum y de las disciplinas permite, precisamente, reconstruir la arqueología de las materias del programa escolar y los modos de su aplicación en la práctica educativa (Cuesta, 1997).

En lo instrumental, las mediaciones creadas por la escuela, o adaptadas del exterior por ésta, para la puesta en acción de su cultura son asimismo construcciones históricas. Las representaciones de la escuela en este ámbito son aún más “materiales” que las de los anteriores sectores porque son etnográficamente más observables, y hasta en ocasiones manipulables (Grosvenor, 1999). La arqueología de lo material, que afectaría al utillaje de las escuelas, incluye diversos sectores que van desde el mobiliario creado para acomodar a los sujetos según los criterios antropométricos y ergonómicos vigentes en cada época hasta los recursos funcionales de la escuela y las tecnologías vernáculas inventadas por los propios actores de la vida institucional o las materialidades transferidas desde el exterior al mundo escolar.

Capítulo esencial de este campo es el libro escolar, instrumento *princeps* de la enseñanza que ha dado origen en los últimos años, en diversos países, a todo un programa de investigaciones definido bajo la

rúbrica de la manualística (Escolano, 2002, pp. 51-72) . Esta línea sostiene que el texto escolar es una de los mejores sintetizadores de la cultura de la escuela, toda vez que constituye una fuente para la historia del currículum y de las disciplinas, para el estudio del imaginario social de cada época y para el conocimiento de los métodos al uso. Por último, dentro de este orden de cuestiones, la etnografía puede registrar textos, objetos e iconos que permitan conocer los modos de educación y los métodos de transmisión y apropiación empleados en el desarrollo de cada disciplina (Escolano, 2003 a, pp. 365-373).

Last but not least, la cultura de la escuela ha de incluir el conocimiento de los dispositivos sistémicos de la escuela como organización regulada mediante controles internos y externos. Los tiempos largos y cortos de la escuela (duración y estructura de la escolaridad, curso, trimestre, semana, jornada, hora ...) son construcciones sociohistóricas. Como cronosistemas son aprendidos e internalizados en la infancia superponiéndose a los biorritmos espontáneos de los sujetos y configurándose por tanto en mecanismos de regulación -coacciones civilizatorias los llamó Norbert Elias- de la sociabilidad de los menores. También la estructuras organizativas de la escuela (graduación, clasificación de los alumnos, organigrama docente, normas de régimen y disciplina, criterios y métodos de evaluación y acreditación, grados y diplomas, relaciones externas) responden a pautas culturales inventadas en la intraescuela y condicionadas por los contextos en los que las instituciones se desarrollan.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela –podemos concluir de todo lo que venimos analizando- es una institución social que crea e inventa una cultura, y que no sólo se apropia o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior en el que se origina y desenvuelve. Ello lo hace a veces según diferentes formas de *bricolage*. Bajo estas construcciones subyacen códigos que rigen una determinada gramática y que dan origen a una tradición que se puede representar, a modo de mimesis etnográfica, en textos o *collages* formados sincrética o eclécticamente por escrituras, voces, ico-

nografías y objetos. Tales representaciones son interpretadas por los miembros de la comunidad hermenéutica en que circulan: los historiadores, los enseñantes o los públicos que recuperan la memoria de su socialización escolar. En ocasiones, todos estos materiales se incorporan a museos e instituciones que se configuran como centros de memoria en los que se archiva la microhistoria de la escuela, un registro de experiencia común a todos los ciudadanos que se han formado en la escuela obligatoria. Estos centros –a menudo ecomuseos que recogen el pasado de la escuela en un entorno próximo y abarcable– son círculos cívicos en los que se puede dialogar con los testimonios de nuestra primera educación. Los viejos pupitres, mapas, manuales y ábacos no son sólo restos de una escuela periclitada, sino signos que, como señaló hace tiempo el semiólogo Pier Paolo Sacchetto en su obra *El objeto informador. Los objetos de la escuela*, cuentan muchas cosas de nosotros, y su evocación y descifrado nos acerca al encuentro con el origen de nuestros modos de pensar y de sentir, es decir, con las huellas de nuestra propia cultura, la que nos otorga identidad (Sacchetto, 1986, p. 27). El alcance de este enfoque historiográfico justifica sin duda el ensayo de las opciones etnohistórica y hermenéutica en la construcción epistémico y pragmática del campo intelectual de la historia de la escuela.

Resumen

Esta contribución gira en torno a la nueva historiografía de la escuela bajo la perspectiva de la llamada nueva historia cultural. Enfatiza la puesta en valor de la dimensión empírica de esta cultura como construcción sociohistórica y los enfoques investigativos y epistémicos basados en la etnohistoria y la hermenéutica. También analiza la propuesta discursiva de la escuela como representación y su estructura enunciativa con sus implicaciones para la construcción de la cultura de la escuela como campo intelectual y pragmático.

Palabras clave:

Cultura de la escuela- Culturas de la escuela- Historia cultural de la escuela- Etnohistoria- Hermenéutica- La escuela como representación.

Abstract

This work studies the new historiography of the school from the perspective of the so called new cultural history. It focuses on the importance of the empirical dimension of this culture as a social historical construction, and the research and epistemic approaches based on ethno history and hermeneutics. It also analyzes the discursive proposal of school as a representation and its enunciative structure with its implications for the construction of school culture as a pragmatic and intellectual field.

Key words:

School Culture – Cultural history of school – Ethno history – Hermeneutics – The school as a representation.

Bibliografía

- BUCK-MORS, S. (1991) ***The dialectics of seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project***, Cambridge Mss., Paperback.
- CANDELA, A. El alt. (coord..) (2002) “*What in the world happens in classrooms? Qualitative Classroom Research*”, **Seminar Papers**, México, Spencer Foundation.
- CEINCE: web: www.ceince.eu
- CUBAN, L. (1993) **How teachers taught: constancy and change in American Classroom, 1880-1990**, New York, Teacher College Press.
- CUESTA, R. (1997) **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**, Barcelona, Pomares-Corredor.
- CHARTIER, R. (1992) **El mundo como representación**, Barcelona, Gedisa.
- _____ (2000) **Las revoluciones de la cultura escrita**, Barcelona, Gedisa.
- CHERVEL, A. (1991) “*Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*”, **Revista de Educación**, 295, 59-112.

- DEPAEPE, M. (1993) "Some statements about the nature of the History of Education", en SALIMOVA, K. (ed.): **Why should we teach History of Education?** Moscow, The International Academy, 31-36
- DIAZ, M. (1995) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, J. (ed.) **Escuela, poder y subjetivación**, Madrid, La Piqueta, pp. 331-361.
- ELIAS, N. (1987) **El proceso de la civilización**, México, FCE.
- ESCOLANO, A. (1996) "Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches the New History of Education", **Paedagogica Historica**, XXXII-12, 325-341.
- _____ (2000) "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", **Revista de Educación, MEC**, Núm. Extra, 201-218.
- _____ (2002) "The historical codification of the manualistics in Spain", **Paedagogica Historica**, 38-1, 51-72.
- _____ (2003) "Escenografías escolares: espacios y actores", en: SEDHE: **Etnohistoria de la Escuela**, Universidad de Burgos, pp. 365-376.
- _____ (2003 b) "The school in the city: school architecture as discourse and as text", **Paedagogica Historica**, 39-1/2, 55-64.
- ESCOLANO, A. y HERNANDEZ, J.M. (2002) **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- FOUCAULT, M. (1991) **Arqueología del saber**, México, Siglo XXI.
- GABRIEL, N. de (2006) "Arte de enseñar y modos de educación en la escuela tradicional", en: ESCOLANO, A. (ed.) **Historia ilustrada de la escuela en España**, Madrid, Fundación G. S. Ruipérez.
- GALINO, A.: "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid, en prensa, cortesía de la autora.
- GOODSON, I. (1995) **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares**, Barcelona, Pomares-Corredor.
- GROSVENOR, I. et alt. (eds) (1999) **Silences and Images**, New York, Peter Lang.
- JULIA, D. (1995) "La culture scolaire comme objet historique", en: NOVOA, A et alt.: **The colonial experience in education**, Gent, Paedagogica Historica Series, I, 1995, pp. 353-382.
- _____ (1996) "Reflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", **Annali di Storia dell' Educazione e delle istituzioni scolastiche**, 3, 119-147.

- MAGALHÃES, J. & ESCOLANO, A. (eds) (1999) **Os professores na história**, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NOVOA, A. (2003) “*Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación*”, en: POPKEWITZ, T. et al. (ed.) (2003) **Historia cultural y educación**, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 61-84.
- PRIMERO, L. E. (2007) **Hermeneutizar la educación**, UPN, México.
- SACCHETTO, P. P. (1986) **El objeto informador. Los objetos en la escuela**, Barcelona, Gedisa.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (SEDHE) (2003) **Etnohistoria de la Escuela**, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Burgos.
- SILVER, H. (1992) “*Knowing and not knowing in the History of Education*”, **History of Education**, 21-1, 97-108.
- SCHRIEWER, J. (2000) “*Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania*”, en: RUIZ BERRIO, J. (ed.) (2000) **La cultura escolar de Europa**, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 321-269.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995) **Tinkering toward utopia. A century of public school reform**, Cambridge Mss, Harvard University Press, (trad. (2000) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**, México, FCE).
- VARELA, J. & ALVAREZ URÍA, F. (1991) **Arqueología de la escuela**, Madrid, La Piqueta.
- VIÑAO, A. (1998) “*Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*”, en: ALMUNIA, C. (ed.) **Culturas y Civilizaciones**, Valladolid, Ediciones Universidad, pp. 165-184.

Memoria de la escuela: espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo-profesional.

**Ana M. Montenegro, ** Rubén M. Peralta,*

****Jorgelina Méndez y María A. Solari.*

Introducción

En el año 2000 la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) perteneciente a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), emprende una Reforma de Plan de Estudio que implementa un espacio curricular orientado a la Práctica profesional de sus futuros egresados.

Respondiendo a esta demanda las asignaturas Historia Social de la Educación I y II no solo se renuevan, acorde con los debates historiográficos que impactan sobre este campo disciplinar, sino que habilitan un Espacio de práctica -Memoria de la Escuela- para que el estudiante vivencie desde diferentes intervenciones el oficio del historiador de la educación.

* Profesora Asociada de Historia Social de la Educación I y II, Coordinadora del Espacio de la Práctica "Memoria de la Escuela", Investigadora del NEES y de la Red Internacional de Investigadores Educación, Cultura y política en América Latina. e-mail: anamont@fibertel.com.ar

** Ayudante diplomado de Historia Social de la Educación I y II, Ayudante del Espacio de la Práctica Memoria de la Escuela. e-mail: pericon18@hotmail.com

*** Alumnas adscriptas de las Asignaturas Historia Social de la Educación I y II y del Espacio de la Práctica Memoria de la Escuela. E.mail: anyi_mas@hotmail.com

Una institución escolar -el Colegio San José- que se prepara para celebrar su Centenario, se transformó en un pivote esencial para concretar los propósitos de este espacio formativo. La reconstrucción de la Memoria material y simbólica de este establecimiento, replantea cuestiones historiográficas respecto de la articulación pasado/presente y de las formas de guarda de los objetos referentes de la misma.

Además, reactualiza temas como la profesión docente y el compromiso ante el patrimonio intergeneracional que día a día se disipa o queda en el olvido.

Esta presentación reflexiona sobre los alcances y contratiempos que operaron al interior de este espacio formativo. Partimos de la base de que “Memoria de la escuela” al tiempo que es un enfoque, para aproximarse a una institución, también opera como un espacio de frontera, donde confluyen una serie de lógicas. La propia de la disciplina, que reflexiona sobre el oficio del historiador en educación, la de la institución, que abre sus puertas a una acotada intervención, y la de la enseñanza universitaria, que lo hace desde sus códigos y normas. El balance, sintetiza el porqué de la importancia de este tipo de prácticas para la formación profesional.

1. La construcción de un campo disciplinar: la historia de la educación en la Argentina.

Mientras en Europa occidental la Historia se profesionaliza y adquiere rango científico en la primera mitad del Siglo XIX de la mano del positivismo y el historicismo alemán, la Historia de la educación se ve desplazada al interior de este mismo proceso. M. Pereyra (1981: 61) y A. Tiana Ferrer (1988:19) coinciden en señalar que mientras la primera vira hacia la historiografía hegeliana, la incipiente historia institucional, se transforma en funcional a las necesidades de la formación docente. Los supuestos del neohumanismo, el idealismo, el culturalismo y el historismo no sólo la ubicaron como un apéndice de la Filosofía y la Pedagogía, sino que coartaron en los inicios del siglo XX, sus posibilidades de desarrollar un perfil científico propio.

En Europa, en el período de entreguerras, teorías encontradas como la Escuela de los Annales, el Marxismo y el Estructural-cuanti-

tativismo, que disputaban el paradigma de la Historia y las Ciencias Sociales, también impactaron sobre la Historia de la educación. No obstante, la renovación y definición científica de la misma se produce, tal como señalan varios autores, recién en la década de 1960.^a

En el caso argentino, asincrónicamente se replica el proceso europeo. En la década de 1940, la Historia de las ideas pedagógicas era una materia más de la formación del magisterio. Al idealismo y el historicismo alemán se suma la doctrina de la Iglesia católica como soportes referenciales para la elaboración de los Manuales de uso en el magisterio. Más allá de los cambios en la organización de este sistema, los manuales hasta la década de 1980 siguieron siendo funcionales en este circuito de enseñanza^b

Comprender este entramado obliga a remitirnos a otro campo disciplinar -la Historia- que, si bien alcanza su pico de renovación en 1970 ya contaba con un nutrido grupo de investigadores que, tempranamente, solidificaron su perfil científico desde los mismos paradigmas que en Europa habían producido importantes rupturas. En ese sentido merecen destacarse la creación del Instituto de Investigaciones Históricas- hoy Instituto Ravnigani- (1921) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con contactos con la Escuela de Annales, y el Centro de Estudios Históricos de Historia Social (1956) en la carrera de Historia de la UBA, dirigido por el historiador José Luís Romero. En este marco el historiador Tulio Halperín Dongui publica en 1962 su “Historia de la Universidad de Buenos Aires” que imbricada en variables socio-políticas oxigena a las carreras en Ciencias de la educación en general, y al campo de la Historia de la educación en particular.

Dentro de esta renovación al interior del ámbito universitario, algunos profesores elaboran historias institucionales^c y otros conforman grupos de investigación. El más relevante fue el del Profesor Gregorio Weimberg (UBA) que hace suya la perspectiva de la Historia social y le otorga al campo de la Historia de la educación, el perfil científico y autónomo continuado después por otros investigadores^d. No obstante aunque este movimiento queda detenido por el golpe de Estado entre 1976-1983, desde la democratización se renueva el impulso al interior de las Universidades y sus cátedras de Historia de la Educación con un

movimiento ascendente: la reorganización de las Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, la organización de una Sociedad Argentina de Historia de la Educación, la publicación de un Anuario, la participación de investigadores argentinos en eventos latinoamericanos y europeos. Aunque sus investigadores siguen, mayoritariamente, proviniedo del campo de las Ciencias de la Educación, también se han sumado Historiadores y especialistas en Política educativa.

2. La Historia de la educación como campo curricular: entre el plan de estudios y la habilitación profesional.

Excede a este trabajo hacer un análisis de los planes de estudio de la Carrera de Ciencias de la Educación (FCH – UNCPBA), no obstante es importante señalar que con la vuelta a la democracia en 1983 se inicia un importante debate en los claustros con miras a su renovación. Como resultado de este proceso, en el Plan de Estudios que se pone en marcha en 1988, la denominada Historia de las Ideas Pedagógicas no sólo incorpora a sus contenidos los avances provenientes de las nuevas corrientes historiográficas, sino que cambia su denominación: Historia social de la educación (HSE).

Con la Reforma del Plan de Estudios del año 2000 la HSE acepta nuevos desafíos. Por un lado, la demarcación vigente de dos materias separadas espacialmente (Historia I para analizar los procesos europeos e Historia II los argentinos) se modifica desde un recorte espacio-temporal comparativo entre Argentina y los modelos preponderantes de la Europa Occidental que le fueron referentes.

Además el Plan introduce una innovación con la creación de un espacio curricular orientado a la Práctica profesional de sus futuros egresados. Respondiendo a esta demanda las asignaturas HSE I y II habilitan un Espacio de práctica -Memoria de la Escuela- para que el estudiante vivencie el oficio del historiador de la educación.

Sin embargo una experiencia concreta de práctica profesional no soslaya otras reflexiones, sino más bien que las articula. La deliberación sobre ésta disciplina historiográfica y la construcción de conocimiento, que se abordan en base a los contenidos mínimos del Plan

de estudio, siguen siendo ejes sustanciales para la formación de los futuros profesionales en educación. Coincidimos con J. Aróstegui, en que esto es posible si traspasamos lo que está escrito en los libros de la Historia de la educación, y nos compenetramos en “cómo se construye el discurso historiográfico (...) que hizo posible esa producción escrita” (1995:39), el “presente” de esa obra y su carácter provisional. La relación pasado / presente y la articulación teoría / práctica cobran, desde la perspectiva señalada, permanentes implicancias entre la formación y la práctica profesional.

En este sentido concretar Memoria de la Escuela implicó no solo trasuntar las deliberaciones teóricas, sino además responder a las demandas del Plan de Estudio 2000. Desde este espacio de Práctica profesional se busca introducir a los estudiantes “de manera sistemática, en el ejercicio de prácticas que formarán parte de su futuro quehacer profesional” (p.9) Los ejes temáticos y los contenidos de estos Talleres deben organizarse con el propósito de: “desarrollar las competencias del graduado en Ciencias de la educación a partir de las problemáticas que emerjan de diferentes espacios institucionales” (Op. Cit.). Para reconocerlas y dar respuestas concretas es fundamental pasar de un aprendizaje asentado en el conocimiento teórico a un “aprender haciendo”, que implica participar de decisiones contextualizadas en ámbitos institucionales.

Una bisagra para reflexionar respecto del uso de la Historia de la educación en la conformación de prácticas, fue apropiarse de la diferenciación de niveles que A. Viñao Frago señala entre la teoría y la intervención. Sus niveles “teórico-científico” y “formativo-mental” coinciden con nuestra demarcación entre lo disciplinar y lo formativo. En el caso del primero, los contenidos mínimos son campo fértil para las discusiones historiográficas. En el mismo sentido el segundo nivel gira entorno al concepto de “conciencia histórica” (1997: 43) el cual remite al punto de vista múltiple del historiador y a la experiencia del sujeto en el presente.

Sin embargo, fue el nivel “formativo- profesional” el que acaparó nuestra atención al considerar que no solo es importante reconstruir históricamente las instituciones, sino también encontrar formas de “in-

tervenir” en ellas. Este nivel, que coincide con la intencionalidad del espacio de Práctica profesional permitió precisar esta práctica: un espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo-profesional.

3. Memoria de la Escuela: un espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo-profesional.

El Taller “Memoria de la Escuela” se realizó en el año 2001 localizando en la ciudad de Tandil diferentes sitios que conservaban Memoria escolar^e, para en el año 2007 dar un salto cualitativo con la concreción de una intervención institucional: El Colegio San José en su Centenario.

La reconstrucción de la Memoria material y simbólica de esta institución, no solo replantea cuestiones historiográficas respecto de la articulación pasado/ presente, sino que también reactualiza el alcance de la práctica del historiador de la educación, que se enfrenta al patrimonio intergeneracional de la institución, sujeto a la pérdida, el olvido, o a las tradicionales formas de guarda.

Considerar a la práctica “Memoria de la Escuela” como un espacio de frontera implica reconocerla como un ámbito en sí donde el estudiante, muñado de las herramientas de la formación disciplinar, comienza un proceso de habilitación de competencias profesionales. Esta práctica, de manera conjunta con otras, redundara en una habilitación a largo plazo, que permiten que el alumno, ya como profesional, pueda diseñar, asesorar, poner en marcha propuestas que favorezcan procesos de aprendizaje institucional basados en la reconstrucción histórica.

Participar en un proceso de intervención institucional en donde entran en juego, lógicas y actores diferentes impone, no solo el uso de herramientas adecuadas que articulen lo teórico-disciplinar con la práctica concreta, sino también el discriminar y establecer prioridades interinstitucionales.

En el espacio de frontera operan varias lógicas que es preciso desagregar para comprender las posibilidades y límites de toda intervención. Por un lado las disciplinares que ponderan, en este caso, la Memoria de la escuela, la reconstrucción y el oficio del historiador en educación. Por el otro las propias de la institución, que abre y protege

al mismo tiempo su historia. Además también entra en juego la universidad que restringe la práctica del oficio a la condición de estudiante con horarios, acreditaciones y tiempos de término.

3.1 La memoria escolar: cuestiones preliminares.

Para iniciar un diálogo pasado/presente con la Memoria Escolar debemos tener en cuenta una conjunción particular que es preciso demarcar. Ésta al tiempo que se homogeniza en un “desde afuera” (da Silva Catela, 2001:205) histórico, también se implica y se reactualiza en un “desde adentro” (op. Cit) presente.

La memoria se construye y generalmente en ella se consensúa el sentir de la mayoría, equilibrado entre la versión oficial, el recuerdo y el olvido. P. Aguilar Fernández (1995) considera que memoria histórica y memoria colectiva al tiempo que se contienen, se diferencian. La primera responde a los acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente, y que si bien no es única u homogénea ofrece una visión general o dominante de ese pasado.

La segunda engloba los recuerdos específicos, su propia historia y las lecciones y aprendizajes que extrae de la misma. Que sea colectiva no significa que todos tengan la misma memoria factual de un acontecimiento, aunque si pueden compartir “el objeto recordado (...), los valores, aprendizajes y enseñanzas asociados al mismo” (1995:130) y por donde se filtran las necesidades del presente. Esta condición obliga a la memoria colectiva a reactualizaciones internas por la cuales “retiene del pasado aquello que todavía esta vivo o es capaz de vivir en los grupos que la mantienen” (da Silva Catela, 2001: 205). Evocaciones escritas, icnográficas, objetos materiales y simbólicos ejercitan y reafirman la vitalidad colectiva. ^f.

A. Escolano Benito traduce esta memoria colectiva en “Memoria de la escuela”. Esta se asienta en “representaciones” que se expresan en diferentes “objetos informadores” (1997: 12) como la arquitectura escolar, el curriculum, los soportes materiales, los rituales y los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reconstruirla supone un trabajo etnográfico a partir de múltiples vestigios, que permitan afianzar la identidad institucional desde

el pasado y el presente y, especialmente, reunir a los sujetos en un sentimiento de pertenencia hacia un espacio construido y resignificado de manera intergeneracional y colectiva. Por ello, cuando intentamos recordar la escuela a la que hemos asistido se suceden imágenes que articulan lo material y lo simbólico. Recordamos fachadas de edificios, con sus rasgos arquitectónicos y sus atributos simbólicos adheridos a sus muros. A ello se suman rostros de compañeros, maestros, preceptores, nosotros mismos en fotos individuales o colectivas. Reconstruir la memoria de la escuela obliga a filtrar varias memorias: la histórica, la colectiva y la personal.

En determinados momentos de una institución, la memoria colectiva asume un protagonismo esencial. Épocas de incertidumbre, acelerados cambios sociales, momentos de reafirmación o balance, son motivaciones diferentes que a la larga tienen un punto común: desanudar el fruto intergeneracional del cual una institución es producto

Lograr poner en marcha este proceso, va mucho más allá que el mero acto de recordar. Demanda de una búsqueda arqueológica o de “intrahistoria” (Escolano Benito, 1997:9) de aquellos objetos informadores que den cuenta, testimonio, de esa memoria institucional. Estos cual capas arqueológicas están allí, aunque la cotidianeidad los invisibilice, y expresan una vitalidad diferente, a la que puede contener un archivo institucional o un museo escolar en un sentido tradicional.

Respecto a la noción de archivo coincidimos con E. Jelin en que debe superarse la idea de asociarlo con el “lugar de las cosas muertas” (2002:1) y plantearlo como receptor de la Memoria/documento. El concepto tradicional de Archivo adscribe a una concepción historiográfica de recopilación de fuentes, para uso del investigador que produce una historia de lo que ya no esta. Por oposición, es preciso recuperar las inquietudes que surgen desde un presente evocador.

De manera similar ocurre con el concepto de Museo. La idea tradicional de ámbito cerrado donde se depositan los objetos del pasado, al que recurrimos en festejos, o para agregar un objeto “viejo” y del que nos olvidamos al cerrar la puerta hacia el presente, debe confrontarse con otra forma de guarda que los articule. Esto será posible desplazando el espacio cerrado por uno abierto. El pasado esta presente

y en uso, está esperando ser convocado en el edificio (muros, escaleras desgastadas, ventanas y puertas inutilizadas, barandas, columnas, techos, pisos, galerías, aulas, etc) y en espacios por los que transitamos cotidianamente y no los detectamos como significativos para la historia de una institución. Los indicios de la memoria de la escuela se respiran por todos lados, solo hay que abrir pequeñas ventanas para que pasado y presente se compenetren.

3.2 El Colegio San José en su centenario: una experiencia concreta.

Este Colegio que se preparaba para celebrar su centenario demandaba desde un interrogante ¿es posible reconstruir ese pasado, esa memoria institucional desmigajada en múltiples huellas e indicios? Desde esa pregunta comenzamos a elaborar una propuesta de trabajo que buscaba ser coherente con la práctica, los supuestos en que nos apoyábamos y, fundamentalmente, la institución donde estábamos insertos.

Reconstruir la Memoria de una escuela no es un viaje al pasado, es hacer historia, es reconstruir las relaciones entre espacios y tiempos. En definitiva, recuperar una forma de ser en el tiempo. Hablar de *esta forma de ser en el tiempo* da cuenta de continuidades y rupturas en ese devenir temporal. Cambia las preguntas que guían el trabajo del historiador: una escuela no busca su tradición (del latín *tradere*: entregar), si entendemos esta búsqueda como el rastreo de un legado indeleble y estático, sino que busca *reconstruir* aquello que le da y le dio una fisonomía propia, aquella tensión permanente entre estructuras (esa forma de ser) y construcciones (primeras y constitutivas unas, transformadoras y refundantes, otras).

Por esto *reconstruir* implica recuperar estas múltiples construcciones que actúan como estructurales o coyunturales. La Memoria de la Escuela opera como *teoría* (del griego *theorin*: ver). Ver lo que está, hacer ver lo que está, intentar ver esa forma de ser y estar que se manifiesta desde un monumento -legado material y simbólico que transmite un recuerdo-, mediante un documento escrito u oral -que expresa visiones y puntos de vista-, o desde la iconografía y lo decorativo -que apela a las imágenes o lo artístico. Ver lo que se nos hizo invisible en la cotidianeidad.

De esta manera la tarea de recuperación de la Memoria involucra a los propios sujetos que son quienes la recuperan, afianzando así el sentido de pertenencia comunitaria y haciendo tomar conciencia a las futuras generaciones de su rol de defensores de ese patrimonio vital. Así también los sujetos se descubren actores: sujetos de esa forma de ser estructural y actores de esa continua construcción y reconstrucción de lo que es y se recuerda. Aspectos estructurales y coyunturales recordados, significados y proyectados por quienes “hoy” hacen memoria en la institución

Este último aspecto, demandaba en el espacio de frontera una vigilancia disciplinar: quienes evocan con más fuerza lo hacen hoy desde una experiencia personal difícilmente proyectable a todo el transcurrir. Por ejemplo, caer en la “tradicción” como fue definida anteriormente, es pensar que la etapa que se corresponde con las décadas del ´50 y ´60 representan el verdadero *legado*, único e inmutable, por ser la vivencia compartida por quienes hoy tienen un destacado protagonismo en la institución. Recuperar *memoria* y no legado demandó diversificar sus registros para dar entidad a esos aspectos estructurales y fundantes de una forma de ser en el tiempo que se expresó de diversas maneras, construyéndose y reconstruyéndose.

La publicación “Memoria de la Escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica”^g, traduce este resultado desde dos aspectos. Por un lado, una investigación que da sustento a un pilar fundamental de esa Memoria escolar: los sedimentos arquitectónicos. Por el otro, el producto de una práctica profesional y la detección de espacios que refieren a ella.

➤ Los **sedimentos histórico-arquitectónicos** de la constitución de este lugar de enseñanza entre 1907 y 1987 pusieron a prueba el trabajo etnográfico.

Tal como procede un arqueólogo no solo se pudieron despejar diferentes capas o sedimentos arquitectónicos, sino que se contuvo en ellas a la “señalización” de espacios / documento: vista de los patios en otras épocas, antigua capilla, baños y dormitorios de pupilos, antigua bodega, detalle de antiguo y actual salón de clases con una columna en el medio, antigua librería y otros. La misma indica, trae a la evocación

de los que transitan por sus alrededores o en su interior, lo que acontece o ha acontecido en esta institución.

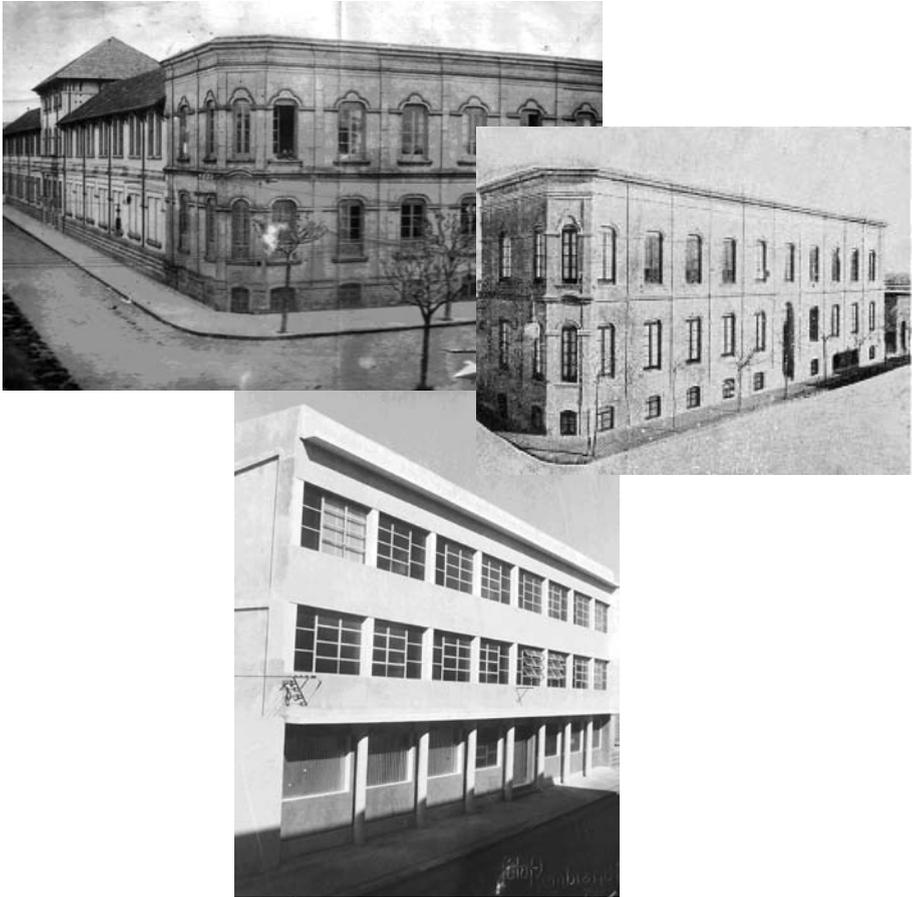


Lámina Nº 1: Fotografías que reflejan los diferentes sedimentos materiales y simbólicos del Colegio San José. **Arriba a la izq.** La fachada en 1912 sobre las calles Centenario y Maipú; **Arriba a la der.** La expansión de 1927 sobre las calles Maipú y Chacabuco **Abajo** Expansión en 1958 sobre la calle Chacabuco. **Fuente:** Archivo fotográfico del Colegio San José.

- La detección de **espacios de Memoria escolar** implicó previamente reconocer los que la propia institución atesoraba como lugares de evocación y que en el clima de los festejos del centenario se recalifican.

No obstante desde el Taller/2007 se trabajó en la *localización* de otros espacios, la *catalogación* de los vestigios allí detectados y su almacenamiento en lugares de guarda cerrada provisoria o abierta. La catalogación mantuvo la demarcación usual de fuentes secundarias (repositorios bibliográficos) y primarias, desagregada en documentos **escritos éditos e inéditos** (inscripciones, correspondencia, diarios, memorias, informes, cartas, libros de actas, registros de matrícula, de egresados, de contabilidad, etc); **orales y sonoros** (cintas magnetofónicas, bandas sonoras, narraciones orales); **icónicos** (planos, dibujos, grabados, fotografías, láminas, cuadros, etc) **materiales** (bancos, pupitres, tinteros, secantes, punzones, dibujos, mapas, ábacos, escuadras, reglas, uniformes escolares).

Concluida la tarea etnográfica los **Espacios de Memoria escolares** recuperados fueron cinco: la sala de recepción, el archivo de administración escolar, la Biblioteca de Memoria Escolar, el Corredor y el Archivo de objetos informadores:

- La **Sala de recepción** fue y sigue siendo un espacio abierto, cotidiano, de entrada y salida a la institución, limitado en su ingreso por una portería. Se reorganiza en el marco del Centenario y recupera la fisonomía del momento de su inauguración en 1927.

Para ello sus muros se han despojado de placas conmemorativas y de cuadros de fundadores y patrocinantes que se habían sedimentado en el tiempo. Solo ha quedado el busto del fundador de la Congregación -Hermano Gabriel-, el vitraux de San José, la puerta de acceso a la actual administración (antigua dirección) y la placa del veinticinco aniversario.

- El **Archivo de Administración escolar**. El mismo está emplazado en el espacio cerrado de la ex librería del colegio y contiene un importante reservorio de Libros o Registros administrativos entre 1921 y 2001.

La tarea central, realizada desde el Taller fue enriquecerlo, recopilando, etiquetando e inventariando documentos escritos editas e inéditos que se encontraban en otros ámbitos de la institución.

▪ **La Biblioteca de Memoria Escolar.** Al interior de la Biblioteca pública creada en 1970 el Taller pone en marcha la organización de una Biblioteca de Memoria Escolar en el espacio abierto al público.

Para su concreción, se lleva adelante un inventario de los libros más antiguos de uso de los alumnos y de los formadores/hermanos o laicos. Respecto de los primeros, se destacan los libros de lectura para la escuela primaria, los cursos de física, química, botánica, contabilidad, los catecismos y libros de taquigrafía. En cuanto a los textos de uso de los docentes se seleccionaron los de formación pedagógica, formación religiosa católica y de la congregación.

▪ **Corredor.** La vista del corredor que va hacia la capilla se puebla de cuadros de las diferentes promociones que el Colegio ha ido depositando entre 1958 y la actualidad.

Los sujetos y lo intergeneracional que la memoria evoca, se entrecruzan con la cotidianidad del presente dando cuenta que para muchos el pasado (padres, tíos, maestros/as) se cruza con su presente (alumnos).

▪ **Archivo de Objetos informadores.** Este sigue siendo un espacio cerrado donde se encontraban/encuentran numerosos objetos que se fueron acumulando a partir de anteriores experiencias de museos más o menos permanentes, y que de hecho fue el reservorio principal para la localización, catalogación y almacenamiento de objetos para la Muestra del Centenario o de futuras señalizaciones del Museo del Colegio.

Aquí se puso en práctica el “oficio” del historiador en educación en pleno contacto con los objetos informadores acopiados o recibidos en donación por el evento. Respecto a su catalogación se trabajó con la siguiente clasificación: **documento fotográfico** (arquitectura escolar, alumnos, hermanos de la Sagrada Familia, egresados, actos escolares, deportes, varios), **mobiliario escolar** (bancos, pupitres, percheros ,bibliotecas que formaron parte de la Muestra del Centenario), **soporte Icónico** (planos edilicios, dibujos ,grabados, laminas didácticas, pinturas patrióticos y religiosos), **soporte didáctico**(láminas, pizarrones,

3. A manera de síntesis.

Señalar a este taller como un espacio de frontera implica reconocerle, que opera en el marco de una conjunción de lógicas, y de alcances y contratiempos para lo formativo- profesional. La connotación de espacio, demarca un ámbito donde se entrecruzan y tensionan diversas lógicas que instalan fronteras de “vigilancia” en cuanto a lo disciplinar, lo institucional y lo curricular.

El relato de esta experiencia, más allá de la reconstrucción de una memoria escolar específica, permitió detectar tres lógicas diferentes que operaban sobre ella. En primer lugar, la propia de la disciplina que privilegia un enfoque- memoria de la escuela- y un oficio del historiador en educación. Desde estos soportes teórico-prácticos se logran reconstruir retazos de la memoria escolar de esta institución, como aportes a una reflexión colectiva del centenario que promueva la vitalidad de los múltiples actores intervinientes de cara al futuro.

En segundo lugar, irrumpen las lógicas de la institución escolar. Esta abre y protege al mismo tiempo su historia, en un ínter juego donde si bien acepta la intervención de este espacio, asume la “vigilancia” institucional, entre el “legado” y las aperturas que implica toda “memoria colectiva o escolar” Por ultimo, también se hace presente en este espacio de practica la lógica de la institución universitaria donde esta inscripto. Esta pone límites precisos a esta práctica de historiador en educación. Programas, horarios, cursadas, acreditación, acotan el espacio/tiempo de la exploración de tal manera que impiden activar el sentido formativo-profesional del mismo.

Del entrecruzamiento de estas lógicas aparecen resultados que señalan los alcances y contratiempos de esta intervención concreta Respecto a la primera cuestión, es importante remarcar la vivencia del estudiante en la tarea de reconstrucción de memoria institucional. Esta le permite realizar un “saludable ejercicio” (Escolano Benito, 1997: 8) que no solo, le permite tomar conciencia de la interconexión presente/pasado sino *in situ*, vivenciar las “vigilancias” disciplinares e institucionales. Este ejercicio que se complementará desde otras intervenciones del Espacio de la Práctica, expresadas en el mismo tenor, enriquecerán

la futura inserción profesional de estos egresado ya sea aportando otra mirada a los ámbitos tradicionales, como la docencia, o reflexionando sobre otras esferas.

Además, una práctica como la analizada, aunque inscribe al estudiante en los acuerdos previos, le permite analizarlos a posteriori, ofreciéndole de este modo herramientas validas que a futuro puede recrear en sus propios espacios laborales.

Toda intervención implica un acuerdo de partes y en el caso de esta experiencia las instituciones y los actores intervinientes tenían de antemano clarificados sus roles. Respecto de la institución /escuela partimos de la base de que toda institución es legítimamente responsable de la supervivencia de una historia de sí misma. Allí opera una “memoria” que es resultado de una “tradicción selectiva” (Willians, 1980: 137) funcional a una identidad social y cultural. Esa memoria condensa un punto de vista del pasado y se intenta evitar reinterpretaciones o fisuras que pongan en duda lo construido. No obstante, recuperar la memoria institucional desempolva la mirada colectiva, activa la mirada de diversos protagonistas, pondera las contradicciones y los conflictos no resueltos.

En épocas de celebración como el Centenario, la práctica permitió captar esa movilidad y tanto en la recuperación de objetos informadores, como en la cantera arqueológica de los sedimentos arquitectónicos se percibía conciente o inconscientemente el fluir, del reaseguro institucional y la evocación de aquellos que se sentían parte de ella. Percibir este clima es una experiencia insoslayable porque la institución esta viva desde diferentes actores. Algunos puján para que ciertos aspectos de esa memoria, ya sea desde objetos informadores o discursos, sean acentuados respecto de otros. Otros observan desde un segundo plano y perciben que hay segmentos de “su” evocación que quedaron desplazados. La Muestra del Centenario donde se expusieron parte de los objetos informadores y donde la institución elabora y sintetiza un relato histórico, es un filtro permanente para la evocación colectiva.

Esta última experiencia fue opcional para los alumnos que cursaron el Taller, porque los tiempos de cierre se adelantaron a los de la inauguración de la Muestra. Quizás el tiempo que marca la curricula universitaria pueda ser considerado como un contratiempo, - fin

de cursada, horarios y de acreditación-, para completar un proceso que se expresaba en una muestra colectiva. La currícula al tiempo que posibilita también impide un proceso de mayor involucramiento para acercarse a la práctica del oficio “del historiador de la educación”. El tiempo “universitario” es un límite en cuanto marca el ritmo de trabajo, que lleva a recortar o acotar los aspectos de la intervención. Da un corte en la labor, aunque se mantenga el trabajo del equipo responsable del Taller firmante del Acuerdo. Ahora bien, estos contratiempos no operan como tal si se los previene de antemano. Si se lo considera como una característica particular de éste tipo de práctica pre-profesional contenida en la currícula universitaria.

En síntesis, el “espacio de frontera” analizado genera un campo de intervención fructífero para la práctica de los futuros egresados en Ciencias de la Educación. Aún con todas sus determinaciones, la experiencia logra más alcances que límites. Además el abordaje disciplinar propuesto le ofrece socavar al interior de la memoria histórica, de la identidad colectiva y de la función social de una institución, insumos valiosos para decidir futuras investigaciones de tesis dentro del campo de la Historia de la educación.

Resumen

Esta presentación sintetiza la importancia de la Historia de la Educación como disciplina y como espacio de práctica para la formación de los futuros egresados en Ciencias de la Educación. Reconocidas las lógicas disciplinares e inter-institucionales intervinientes, en este “espacio de frontera” la intervención para reconstruir la “memoria escolar” en el Colegio San José adquiere una dimensión diferente.

Palabras claves

Historia de la educación - disciplina- espacio de práctica- memoria escolar - formación profesional

Abstract

This work studies the importance of History of Education as a, at the same time, discipline and space of practice for the formation of future graduates in Educational Sciences. Once the disciplinary logics and intervening inter-institutional factors are recognized, in this disciplinary “frontier”, the reconstruction of “school memories” in *Saint Joseph School* (Colegio San José) acquires a different dimension.

Key words

History of Education – discipline – space of practice – school memories – professional formation.

Notas

^a León, A: *La Historia de la educación en la actualidad*, París, UNESCO, 1985; Vroede, M: “Tendances actuelles en Historie de l` Education”, *Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d`Història de l`Educació als Països Catalans*, N° 1, 1980; Tiana Ferrer, A: *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988; Escolano Benito, A: La historiografía educativa. Tendencias generales” en De Gabriel, N; Viñao Frago, A: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Methodika, 1997, pp.51-84; De Gabriel y Viñao, *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Methodika, 1997

^b Aunque en 1969 las Escuelas normales ya se han desactivado, se crean orientaciones-Bachillerato pedagógico- circuito que durante la dictadura encuentran terreno fértil para la continuidad de las concepciones idealistas y neohumanistas en reeditados manuales como los de : Manuel H,Solari: *Historia de la educación Argentina*, Paidós,Buenos Aires, 1949; Abbagnano .N y Visalbergui, A: *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura económica, México, 1964; Manganiello y Bregazzi, *Historia de la educación*, Buenos Aires, 1949.; Arena,L: Historia de la Educación para 4º año de las escuela normales, Buenos Aires, Estrada,1962.García Venturini,J: Curso de Historia de la educación,Buenos Aires, Troquel,1963 por citar algunos.

^c Adrián Ascolani (1998:6) hace referencia a: Melo,C.R : *La universidad de Córdoba*, UNC,1963; Fernández,R: *Historia de la educación primaria en Córdoba*, UNC, 1965; Martínez Paz,E: *Colegio Nacional de Monserrat*.Noticias históricas,UNC,1966; Martínez Paz,F: *La educación argentina*, UNC,1979; Endrek,E: *La instrucción primaria en Córdoba 1880/1890*, Dirección de Historia, Letras y Ciencia, UNC, 1981.

^d Weimberg, G: “Sarmiento y José P. Varela. Hacia la educación popular”, Buenos Aires, *Separata Diario La opinión*, 1977; “El programa de Sarmiento”, en Advertencia preli-

minar ,Sarmiento,D: *Educación popular*, Buenos Aires ,Ediciones Lautaro,1948; “Estudio preliminar”, en *Debate parlamentario de la Ley 1.420(1883-1884)*, Buenos Aires, Ediciones Raigal,1956; *El descontento y la promesa*, Buenos Aires,Ediciones Belgrano ,1982(que compila artículos previos a la década de 1980); Tedesco, J.C:*Educación y sociedad en la Argentina 1880-1900*, Buenos Aires, Ediciones Panedille,1971; ; Cucuzza,R: *Crónicas del Primer congreso pedagógico argentino, 1979 (mimeo)*; Braslavsky,C: *La educación argentina (1955-1980)*, en *PRIMERA Historia Integral*, Buenos Aires, CEAL, Nº 63,1980), Weimberg, G: *Modelos educativos en la Historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapeluz,1984; Cano,D: *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, UNESCO/FLACSO,1985 entre otros.

^e Montenegro, Ana M y Van der Hoost, C: “Memoria de la Escuela: un espacio en construcción”, Tandil, FCH, UNCPBA, 2001(mimeo) Desde dicho espacio se relevaron varias instituciones de la ciudad de Tandil con el objeto de realizar un Estado de la Cuestión de las formas de guarda de la memoria escolar.

^f Para ampliar este tema: Namer, G: *Mémoire et socite*, Paris, Meridiens, 1987; Pomian, K: *Los males de la memoria*, Buenos Aires, Emece, 1995; Nora, P, *Les Lieux de Memoire*, vol.I y III, París, 1997; Jouthard, P: *Esas voces que nos llegan del pasado*, Buenos Aires, FCE, 1999; Jelin, E: *Los trabajos de la memoria*, Madrid/ Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

^g Montenegro Ana María, Peralta Rubén Meliton, Méndez Jorgelina, Solari Angela: *Memoria de la escuela.El Colegio San José en su centenario: historia material y simbólica (1907-2008)*, UNCPBA, NEES, 2008.

Bibliografía

AGUILAR FERNANDEZ, P: “Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica” en Barros, C: *Historia a Debate*, Santiago de Compostela, Sementeira, 1995.

AROSTEGUI, J: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995.

ASCOLANI, A: “La historiografía educativa argentina: continuidades y rupturas (1930-1990), Chile, 1998, (mimeo)

Da SILVA CATELA, L: “El mundo de los archivos” en Jelin, E y da Silva Catela, L: *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, Madrid, Siglo XXI, 2001.

ESCOLANO BENITO, A: “La historiografía educativa. Tendencias generales” en De Gabriel, N; Viñao Frago, A: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Methodika, 1997.

_____: *Memoria de la Escuela*, Madrid, Vela Mayor, Anaya, Año IV, Nº11, 1997.

- MONTENEGRO, A y otros: *Memoria de la escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica (1907-1987)*, Ediciones Independencia, UNCPBA, NEES, 2008.
- PEREYRA, M: “La historia de la educación en la formación de educadores. II Orígenes y evolución de una disciplina escolar”, Madrid, *Tempora*, nº 2, 1981.
- TERRENO, A y otros: *Historiografía de la educación. Aportes a la investigación y la enseñanza*, Río Cuarto, argentina, IFUN, 1998.
- TIANA FERRER, A: *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988.
- VIÑAO FRAGO, A: “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador) “en De Gabriel, N; Viñao Frago, A: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Methodika, 1997, pp. 15-49
- WILLIAMS, R: “Tradiciones, instituciones y formaciones”, *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Ediciones Península, 1980.’, pp.137-142.

LAS LUCES DE LA CIVILIZACIÓN ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. Neuquén y Río Negro (1884- 1957)

*Mirta Elena Teobaldo**

Este artículo pretende mostrar las diferentes representaciones presentes en la trama discursiva de los informes, libros y diversos escritos elaborados por los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil, acerca de las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos, como así también, del espacio geográfico-físico en el que habitaban. Características que, de acuerdo a la ideología de la época, predeterminaban el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza en las escuelas de la Patagonia Norte, durante el período del Territorio 1884- 1957.

En esta región, el predominio de la población rural sobre la urbana fue el sello característico de la sociedad territoriana durante todo el período estudiado. Si bien, es cierto que Neuquén corría con desventaja respecto de Río Negro, por ser ella una gobernación más deshabitada, con menos centros poblados y consecuentemente con una sociedad civil más débil que la rionegrina, ambas gobernaciones compartían en general, los mismos problemas: grandes espacios vacíos,

* Prof. Titular e Investigadora - Universidad Nacional del Comahue – Cipolletti - Río Negro
- Argentina
e-mail: mirta.teobaldo@speedy.com.ar

dificultades en las comunicaciones, aislamiento y una mayoría de pobladores chilenos que excedían en cantidad a otros inmigrantes extranjeros. Particularmente los chilenos, según denunciaban los maestros, no abandonaban su dependencia con el país de origen, en tanto y en cuanto inscribían en Chile a los hijos nacidos en territorio argentino, dificultando con el mantenimiento de sus costumbres el plan de argentinización llevado a cabo por el Estado.

Consecuentemente desde las escuelas del Estado, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los márgenes, a menudo confusos, como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto de múltiples observaciones y recomendaciones en los informes escolares a fin de hacer posible, mediante la aplicación de ellas, la disolución de las diferencias, necesaria e imprescindible para el éxito del proyecto homogeneizador.

La concepción sobre los pueblos originarios inherente al proyecto estaba fundamentada en el pensamiento científico positivista. El mismo fundaba la inferioridad de los indígenas, de acuerdo a una escala biológica que determinaba el lugar de cada grupo étnico, denominado en el lenguaje de la época como “razas”, en función de sus características fenotípicas. Esta clasificación sostuvo las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios que visitaban las escuelas rurales de los territorios. En los informes, elaborados por estos actores, se señalaba la dificultad que tenían los niños para el aprendizaje como consecuencia de las particularidades étnicas y del ambiente incivilizado en el que crecían; como así también, lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para poder superar, con esfuerzo a menudo infructuoso, aquellas condiciones.

Para la escuela de los Territorios, compartir la misma idea de uniformar tradiciones, historia, lengua y condiciones de progreso con el resto del país significaba, ni más ni menos que hacer posible el proceso necesario para construir/ inventar la nación de ciudadanos, como así también la posibilidad de integrarse a la soberanía de la nación, eliminando las soberanías rivales¹. No obstante la política integradora o mejor dicho como consecuencia de ella, se asomaba, amparada bajo el manto discursivo igualador de la educación común universal, la uni-

formidad lingüística y la unificación de la memoria histórica, la contracara de la política homogeneizadora: *la exclusión*.

La violencia de las armas y el desplazamiento de aquellos que no murieron a los márgenes de la sociedad capitalista contribuyeron a la alienación de la soberanía y a la consecuente exclusión de la formación ciudadana. En este sentido, como sostiene Walter Delrío, la categoría de “indio-nacional” demostró ser más efectiva para la política de construcción de la nacionalidad que la de “ciudadano-nacional”, dado que la primera servía de explicación/justificación de la preexistencia de los grupos nativos en el territorio que se reclamaba.²

Si la “fusión de las razas” y la incorporación a la sociedad civilizada” de los grupos originarios como mano de obra barata reforzaron “la invisibilidad de la aboriginalidad”³, por el contrario, las políticas de demarcación de los espacios de reclusión como fueron las colonias, las reducciones y las escuelas especiales hacían evidente una visibilidad que exhumaba/presentaba la diferencia como desigualdad.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva, el “salvaje” categorizado como el otro en un estadio presocial contribuyó, mediante la transposición didáctica de la historiografía de la época, a la arqueologización, a la paleontologización (Quijada, 2000: 31 a; Anderman, 2000:124, a) y a la remisión a un pasado remoto sólo recuperable por la mediación de los museos y los libros de textos escolares.

La misión prioritaria de la escuela en la formación y defensa de la argentinización supuso, en este sentido, la invisibilización de las diferencias de los educandos y por extensión la de su núcleo familiar. Invisibilización que se llevó a cabo mediante, al menos, dos procedimientos: a) el convencimiento de que la articulación de las características fenotípicas de las razas, consideradas inferiores, con las condiciones del ambiente las condenaban fatalmente a su desaparición y b) la naturalización de las desigualdades sociales, creando en el imaginario colectivo mediante la proletarianización de los indígenas, una nación blanca, sin indios. (Quijada, 2000:31, b; Azar; Nacach, 2006:4).

A su vez, en nombre de esta política civilizadora se procedió a la aplicación de una operación doble: despojar y privar a los otros de todas las atribuciones como humanos: sexo, clase, religión, raza, para

introducírlos, en función del precepto de la igualdad al campo de las leyes y bajo el manto de la desigualdad a la esfera pública.

En ese sentido, como consecuencia de la homogeneización, proceso indispensable para la consolidación del Estado-nación, las comunidades indígenas dejaban de ser tales para fusionarse con los grupos considerados marginales por la sociedad de la época, del mismo modo que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos. Ambos colectivos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de los “influjos extraños”. Así, la “chilenización de las costumbres” (categoría hallada recurrentemente en los informes escolares) denunciada por maestros, directores e Inspectores fue considerada uno de los mayores peligros y obstáculos para la nación, por lo que la idea de llevar adelante “la misión nacional” sólo podía ser pensada, planificada y realizada como una misión cultural⁴.

Al respecto Próspero Alemandri, Inspector Nacional decía en 1934:

“La Escuela entre nosotros tiene dos grandes problemas que resolver: el del analfabetismo y el de fusionar, dar unidad a esas grandes corrientes de hombre, sangres, lenguas, costumbre, ideales y cultos heterogéneos que, al amparo de nuestra constitución, se hallan distribuidos por todos los ámbitos del país.”⁵

El principio de inclusión/exclusión, inherente a esta misión, significó el establecimiento de un margen que marcó el afuera y el adentro de los que debían estar en uno u otro espacio, garantizado por el discurso científico. El proyecto reformador abrevaba de las corrientes del pensamiento europeo, fundándose en una cultura común basada en la fe en la ciencia y en la consecuente noción de una escala jerárquica biológica de las razas que proporcionaba criterios de clasificación para construir una sociedad moderna (Quijada, 2000: 30,31, c). No todas las sociedades ni todos los grupos eran capaces de ser incluidos dentro de estos parámetros y por ello quedaban, como los “otros internos”, si de fronteras interiores se trataba o como “los otros externos” si las fronteras separaban al extranjero-vecino.

En la Argentina de principios de siglo XX se instaló con éxito esta concepción en el imaginario colectivo a partir de las políticas oficiales del Estado, entre ellas, las que incorporaban “al otro” a la escuela oficial. En el doble juego ya analizado, el Estado también construía la invisibilidad/visibilidad de este otro al hacerlo objeto de políticas diferenciadoras de integración, mediante la creación de escuelas “especiales”, como los internados, las reducciones, colonias y aldeas. No obstante, estas distintas formas de inclusión no disimulaban el problema de fondo: el problema social de la exclusión derivado de la no tenencia de tierras. Porque ubicados los establecimientos escolares en lotes fiscales, las parcelas del entorno se concedían a título precario a las comunidades originarias, sin posibilidad alguna de acceder al certificado definitivo de propiedad. (Delrío, 2005:183)

Consecuentemente, la concepción hegemónica sobre los pueblos originarios orientó la ideología y sostuvo los prejuicios de no pocos maestros directores, Inspectores y funcionarios, acerca de los alumnos de las escuelas rurales de los territorios. A través de sus informes, libros y correspondencia describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

En muchos de los informes elaborados por Directores e Inspectores se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían, como así también lo complejo que resultaba la tarea docente para intentar superar aquellas condiciones.

Para citar algunos ejemplos. En 1933, el Director de la Escuela de Ñorquincó,

Río Negro, en el libro histórico describía la población de este modo:

La población puede apreciarse en más de 250 habitantes, de los cuales la mayoría son árabes y españoles y chilenos. El argentino en estas regiones es en su casi totalidad, el aborigen, persona despreocupada, ignorante,

perezoso y sin iniciativas de ninguna clase, incapaz de contribuir con su esfuerzo al engrandecimiento de la zona, al propio bienestar y al de su familia. Esta raza cada vez degenera más y tiende a desaparecer por su falta de higiene, moralidad y medios de vida, siendo sus representantes cada vez más decrepitos. ⁶

Si ésta era la opinión generalizada acerca de las características étnicas, no variaba demasiado cuando se trataba de evaluar a los alumnos que concurrían a las aulas. En este sentido, el Inspector de la Sección 5^a decía:

*“mantener la escuela de aborígenes en forma precaria es establecer un privilegio para una raza que lejos de ingresar a la vida del progreso, se aleja, rehuyendo a las normas de la civilización que el Estado propicia. Debe trasladarse esta Escuela, a otro destino donde pueda desenvolverse una obra más productiva y más noble en su finalidad de preparar hombres aptos para la vida y capaces de integrar valores”.*⁷

De esta manera, el funcionario estimaba que el problema del niño indio debía ser abandonado para siempre por la escuela porque debía confiarse más en *“la extinción de la raza que a su redención...”*. Pero ésta, no sólo era la opinión del Inspector, sino que los recursos didácticos, como los textos escolares del período, enfatizaban la idea, reforzando la posición, por cierto no exclusiva, del inspector. Roxana Mauri Castro (2006) sostiene sobre este punto que *“Los escasos sobrevivientes que los autores admiten, se ocupan de morir en las páginas de los libros de lectura merced a su propia “barbarie”, mordidos por víboras venenosas o mal atendidos en sus enfermedades por una curandera”*⁸. La fatalidad de la barbarie los condenaba irremediabilmente.

Sin embargo, el mismo Inspector Fernando Hernández, 10 años después, opinaba sobre los alumnos indígenas de otra región rural de Río Negro:

*“noto... ilustraciones interesantes (en el cuaderno único) que reflejan dedicación y gusto artístico a pesar de ser muchos de ellos aborígenes”.*⁹

Si bien, el canon estético de Henández, no incluía otras formas de expresión artísticas que no fueran estrictamente las pertenecientes al modelo de la civilización occidental, era posible a su criterio que la escuela transformara cualquier manifestación creativa de los niños en obras aceptables. En esta misma línea, la opinión de otro inspector, Alberto Ronchetti, en oportunidad de la visita en 1951 al establecimiento de la Aldea de Villa Lanquín, quedaba registrada con estos conceptos

*“El índice social-económico-cultural de la población - es deficiente. La población es en su casi totalidad aborígen... recomiendo actividades complementarias que incidan sobre las características idiosincrasia (sic) de estos niños, temperamentalmente apáticos en procura de hacerlos más espontáneos y locuaces” y enfatizaba la necesidad de una organización más ajustada a “la real capacidad del alumnado...”.*¹⁰

Tanto Hernández como Ronchetti defendían una postura diferente al director de la escuela de Ñorquinco. Los párrafos citados son una de las tantas muestras de la voluntad de redención y de conversión de la idiosincrasia de “los alumnos aborígenes” por la intervención de la escuela. Las características psicológicas y culturales de estos niños eran consideradas defectos de la raza y por lo tanto debían ser transformadas precisamente en sus opuestos: “hacerlos más espontáneos y locuaces”. En el mismo informe, Ronchetti se refería a la “gradación mental del alumnado” como obstáculo que dificultaba no sólo el trabajo orgánico del docente, sino también, la posibilidad de conformar la cooperativa escolar por ser la población de la escuela “una población desfavorable”. Para él, la educación brindada a esos niños debía ser diferenciada y adecuada a las capacidades que por herencia les eran constitutivas.

En esta misma línea de análisis, resulta ilustrativo un comentario del Informe del Inspector José Calderón, en 1934, respecto de la creación del Museo escolar de la escuela 52 de Aluminé, cuyos alumnos eran en su totalidad de origen mapuche. El Inspector elogia la colaboración prestada por ellos en la organización del Museo Escolar de historia Natural porque “el [museo] ya cuenta con las piezas o ejemplares

arqueológicos consistentes en algunos utensilios indígenas encontrados en la zona...bolas de piedra, hachas de pórfido, colección de flechas de oxidiana... etc...”¹¹.

El reconocimiento a los alumnos por “los utensilios indígenas encontrados”, puede ser leído como un ejemplo de la estrategia de arqueologización o paleontologización (Anderman, 2000:125, b) porque al situar los vestigios hallados como pertenecientes a la cultura de las tribus del pasado, invisibilizaba, el origen étnico y la cultura mapuche de los propios alumnos de la escuela.

Los museos escolares, como sostienen Jens Andermann y Benedict Anderson (2000:257) se inscriben en el campo político-pedagógico como un lugar de enunciación de las diferencias. En el caso relatado, los alumnos indígenas no portaban ni mostraban su propia cultura, su propia diferencia, porque sólo existían como alumnos. En ese sentido, el museo fue uno de los recursos especialmente utilizados, no sólo para conservar el patrimonio material sino para cohesionar la mirada y familiarizar a los “otros” con la cultura del “nosotros”.

Ahora bien, frente a estos planteos que hacían hincapié en la naturalización de las desigualdades es importante señalar que, en la misma época, aparecieron otras posturas que demuestran que la homogeneización, si bien fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias. En 1943, el Inspector Horacio Ratier reconocía en el niño indígena particularidades que hacían a la idiosincrasia de su cultura, cual es la de ser “*silenciosos*” y al respecto aconsejó que esa “*riqueza interior*” unida a la “*capacidad de observación*” sea aprovechada “... mediante el sistemático estímulo que dan los elementos del medio circundante (...) Impresiona muy bien la urbanidad de estos niños. Son respetuosos, ordenados, limpios, afables”.¹² Juicio éste, situado en el polo opuesto del citado arriba, porque en él existe un reconocimiento explícito de los rasgos culturales de las comunidades, como son: el silencio y la capacidad de observación. Claro que la expresión: “*impresiona la urbanidad...*” retrotrae a una visión etnocéntrica, desde la cual se validaba y se hacían extensivas las normas urbanas a los habitantes de la comunidad mapuche.

Desde otra perspectiva de análisis, ya no en el campo institucional escolar, sino en el de la Sociedad civil del territorio de Neuquén,

encontramos documentos sobre educación relevantes, particularmente para el tema que nos ocupa, elaborados por un sujeto que por elección de vida y compromiso optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio. Nos referimos a Juan Benigar, un erudito de nacionalidad eslovena de amplia formación humanística (hablaba 14 idiomas), reconocido a nivel nacional e internacional. Entre sus numerosos trabajos científicos como lingüista y sociólogo durante los años 30, destacamos por su relación con nuestro tema el libro: *La Patagonia piensa*. En él, Benigar defiende una postura moral diferente a la del pensamiento hegemónico de la época, aunque en parte coincidente con él, cuando le atribuye al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto, característica que podía impedirle quizás, la posibilidad de acceder a los estudios superiores. Cierto es que, para él, este último punto debía someterse para su validación o refutación a estudios científicos inexistentes hasta el momento de sus reflexiones.

*“He oído - decía- sí, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Conozco un caso que llegó a indignarme...Hay en cierta región del territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas. Más razón para prevenciones infundadas en un ambiente donde se mira al indio sólo como una rara curiosidad... Repetidas veces les he oído decir (a los padres indígenas) que el maestro desatiende la enseñanza por atender sus tejemanejes a través de la frontera chilena. El indio, por lo general, es demasiado prudente para ser chismoso... Sin embargo, como el inspector en unas de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos, **el maestro se disculpó con la absoluta falta de memoria de los indiecitos. Admito: la ideación indígena, tan distinta de la nuestra, quizá impida al indio mantener el paso en los estudios superiores.** ...No es igual el caso del aprendizaje inferior, donde la ideación no entra en el juego para nada, y, sí, la memoria en todo y para todo. Pues, bien quisiera yo poseer la retentiva de los indiecitos y se la deseo a aquel maestro y al inspector en primer lugar.”¹³ (el subrayado es nuestro)*

De esta manera, contrariando la opinión generalizada de los agentes del Estado, en particular de algunos maestros, directores e Inspectores y a menudo de los mismos sectores dirigentes de la sociedad civil, quitaba de las espaldas del indígena y del criollo el peso del desinterés por la educación, colocando la responsabilidad exclusivamente en los funcionarios estatales:

*“Que mal hacen -decía- los que reprochan al campesino criollo o indio la desidia y mala voluntad para la escuela. Son calumnias de ociosos que juzgan sin previo examen. Pese a las distancias y a los caballos eternamente flacos, los niños concurrían con ejemplar regularidad. **Hay muy pocos padres refractarios a la escuela, tan pocos que no he encontrado ninguno en los largos años de mis observaciones...** por lo general los padres y los indios quizás en primer lugar observan y encaminan el adelanto de sus hijos...”¹⁴. (el subrayado es nuestro)*

Asimismo, en *La Patagonia Piensa* señalaba la inadecuación de los planes de estudios que el Consejo Nacional de Educación pretendía aplicar a la escuela rural y fundamentaba su crítica en varias razones: por ser comunes a los de las escuelas de Capital, en la no contemplación de la diferencia entre el niño rural y el niño urbano, y en la “la inutilidad” de la enseñanza práctica de oficios en las escuelas, porque los niños rurales aprendían en la vida cotidiana las tareas que necesitaban para su supervivencia:

*“En la misma escuela hacía a los escolares modelar en arcilla vasitos y figuras de toda especie. No faltó versito de figuración a quien agradara el empeño de los maestros, y quizá lo alabara el mismo visitador de escuelas. Por mi parte, confieso, nunca he podido entender la finalidad de aquella actividad, y creo que ni los mismos maestros, sus iniciadores, estaban en claro acerca de la misma. ... Otro maestro quien nunca habrá uncido una yunta de bueyes, hacía elaborar a los niños pequeños yugos de cuarta y media de largo y opinaba **que con ello adaptaba la enseñanza al medio**. Trabajo este que, por lo demás, ya aprenderán los niños a su tiempo de sus padres o en la escuela de la necesidad, como lo aprendieron sus antecesores siguiendo la milenaria costumbre y sin ingerencia de*

*doctos maestros... Todo con el plausible pero mal encarado fin de enseñar a bastarse a sí mismos. **Esto aprendemos los territoriales empezando por bastarnos a nosotros mismos, sin necesitar de limosnas oficiales que a la postre tendríamos que pagar nosotros mismos con lo que nos hace falta para necesidades más urgentes o con lo que no tenemos***¹⁵. (el subrayado es nuestro)

Claro que respecto del primer punto (la necesidad de adaptar los planes a la zona) Benigar no fue el único ni el primero en manifestarse. Existían algunas voces de Inspectores Nacionales, como la de Raúl B. Díaz, ya en 1890 y la de Próspero Alemandri, en 1934, que en términos más o menos similares se referían al problema:

*“No han de ser tampoco aplicables los programas ni los procedimientos de enseñanza empleados en los centros urbanos ni aún los de las escuelas rurales (de Provincias) los que han de tener éxito [...] El plan de enseñanza, los programas y horarios tienen que ser necesariamente diferentes a los planes de enseñanza, programas y horarios de las demás escuelas del país.”*¹⁶

Los comentarios citados nos muestran no sólo qué se enseñaba, sino también, cómo se enseñaba y se aprendía en las escuelas del Territorio. Cuestiones que nos remiten, más allá de la didáctica normalista, a las representaciones que los distintos actores de la comunidad educativa tenían al respecto. Así, si bien la escuela de la Ley 1420, considerada como la nueva escuela realista, racional y experimental, debía dejar atrás el dogmatismo y el aprendizaje memorístico en todas las escuelas nacionales, particularmente en las escuelas nacionales de los territorios, la enseñanza de los contenidos y los procedimientos metodológicos debían también adaptarse a la idiosincrasia de la población escolar porque: *“Ridículo sería, pues, querer aplicar un procedimiento uniforme para todos los niños cuando las diferencias no lo son sólo en el orden intelectual sino también en el orden moral, físico, material y económico.”*¹⁷

Por su parte, el maestro Alizieri, menciona en sus memorias, cuando relata sus experiencias como docente en la cordillera a par-

tir del año 1935, los recursos y métodos didácticos que utilizaba para adaptarse a las condiciones de extrema pobreza de sus alumnos:

Estos pobrecitos niñitos hacían cualquier sacrificio para llegar a la escuela, por cuanto ella era su verdadero hogar; allí encontraban el afecto de sus maestros, jugaban y se entretenían todo el día practicando diversos juegos infantiles, salían de excursiones cuando se lo permitía el tiempo y gustaban trabajar en la huerta y el jardín. Se interesaban por los relatos y los cuentos y leyendas que se contaban y en los que a veces se incluían temas de historia o geografía, y así aprendían jugando.¹⁸

En el mismo libro narra, con humor y precisión metodológica, una escena de Lectura que refleja los distintos modos de internalización de las pautas culturales impuestas.:

“El Uso de la coma

Ocurrió en una de las tantas clases de lectura que se daban diariamente. Teniendo que fijar bien el uso de la coma y la aplicación de la pausa necesaria, después de las explicaciones del caso, pedimos a un niño que leyera aplicando dichas normas. Lo hizo perfectamente sentándose luego en su banco.

Cuando le tocó el turno a una niña, la misma lo hizo sentada, sin ponerse de pie como lo había hecho el varón anteriormente y cuando estaba muy enfascada en la lectura, el niño levantó la mano y nos dijo Pero señor... esa niña no se para”. La nena rápidamente se dio vuelta y contestó: Pero como ai de pararme si no hay coma, pué..(sic)¹⁹

Por otra parte, Avelino D. González, ex intendente de la localidad de El Bolsón, refiriéndose a sus experiencias respecto de su propio aprendizaje, rememora en su libro autobiográfico, de qué manera inició su aprendizaje de la escritura, en una escuelita de la localidad, en la que llegó a cursar hasta el 4to grado, último de la escuela rural y también el último de su formación escolarizada:

*“En aquel tiempo (1924-1928) se comenzaba con los famosos palotes. Eran unas rayitas bien derechitas, luego venían las letras y después los números. **Se aprendía con rapidez.** En un año se aprendía*

*tranquilamente a leer y a escribir. Los primeros libros que se usaban se llamaban, en Primer grado “El Nene” y en cuarto grado se usaba “Nuestra Tierra”, Estábamos todos mezclados, porque había chicos de primero inferior a quinto grado atendido por un solo maestro. **Entonces se aprendía más rápido**”²⁰
(el subrayado es nuestro)*

Si confrontamos estos juicios con los defendidos por Juan Benigar, la diferencia en la apreciación sobre la utilidad de la escuela, es contundente.

Contrariamente a lo sostenido por González, Benigar critica la inutilidad de lo aprendido en ella. A su criterio, el Estado malgastaba tiempo y dinero en imponer contenidos y actividades irrelevantes para las necesidades de la región:

*Hace poco visitóme una mujer indígena con su hijita mestiza, ambas vecinas de una escuela regional que funciona pasablemente. La niña, una preciosura de criatura, es un retrato de lo que habrá sido su madre a los nueve años. Lo más viva y despierta, por cierto no heredó su inteligencia del padre alcoholizado e hijo de chilenos, no menos amantes del trabajo fuerte. Quiso la madre, orgullosa del progreso de la chica, que ésta mostrara algo de lo aprendido en la escuela. **No la facilidad con que leía, ni la provisora escritura todavía infantil, ni la presteza y certeza en los cálculos, sino algunos oropeles que más impresionen el alma de la sencilla mujer que no la solidez del saber útil.** [...] Por descontado, yo aplaudía y alababa su notable esfuerzo, halagando con ello a la madre. Habría sido fuera del lugar hablar **a ésta del tiempo perdido y del dinero nacional mal gastado**”.²¹ (el subrayado es nuestro)*

Creemos conveniente, en función de acercarnos al objetivo del trabajo, subrayar las diferentes representaciones acerca de la enseñanza de estos dos actores de la sociedad civil. El primero, González, en su calidad de alumno, destacaba la rapidez con que se aprendía, sin pérdida de tiempo alguno, a pesar de que un sólo maestro debía encargarse de enseñar a un grupo heterogéneo de niños de diferentes edades; el segundo, Benigar, más allá del comentario xenófobo sobre el padre

chileno y los chilenos en general²², rechazaba la enseñanza innecesaria de los “oropeles” (la declamación y el baile) y la consecuente pérdida que ello significaba en tiempo y dinero.

Tanto González como Benigar, desde sus respectivas posiciones y sus respectivas formaciones, nos dejan un cuadro vívido de la escuela oficial. Para González, lo aprendido en ella fue la llave para progresar en la vida hasta ocupar el cargo de Intendente de su pueblo. En cambio, para Benigar, un observador de formación universitaria, la escuela no alcanzaba a cubrir las necesidades elementales de los habitantes de la región. Para fundamentar su opinión analiza el caso de la enseñanza de la lectura, afirmando que no existían lecturas para el hombre de campo, sino sólo una literatura mercantil, adaptada a la mentalidad urbana y pueblera y de circulación restringida a las estancias y a las casas de los empleados nacionales.

*“El campesino argentino no es perezoso ni falto de interés para la lectura [...] Nuestro hombre no lee simplemente, porque no hay lectura para él, porque se escribe en un lenguaje que no es el suyo, y que, por lo tanto, no puede entender. Ensaya alguna vez, pero ante las dificultades abandona. Decíame uno de ellos, muy despejado e inteligente: **“A mi me gusta leer. Estoy loco por leer. Leería mucho, pero no puedo. Porque, cuando empiezo a leer, encuentro tantas palabras que no entiendo, que al rato me duermo.”** Usaba las revistas y diarios como excelentes somníferos en las horas de siesta. Es el tributo que pagamos a la incapacidad de la mayoría de nuestros escritores, víctimas de la instrucción generalizada...”²³ (el subrayado es nuestro)*

En la última frase incluye a los maestros a los que criticaba por no tener formación humanista, causa suficiente para llenar de palabras huecas e incomprensibles los escritos que debían ser leídos por sus alumnos camperos.

Respecto de la enseñanza de la escritura y en estrecha relación con lo dicho arriba, Benigar escoge como ejemplo, una carta dictada por un viejo cacique a su nieto, (Agustín Tuel, “mocetón de veinte años” que había frecuentado la escuela dos años bajo dirección de don Horacio M. Coria). Mediante ella, describe los problemas que la enseñanza de la es-

critura suscitaba cuando no se tenían en cuenta ni la ideación indígena ni el tiempo necesario para su ejecución. Al respecto dice:

*“Prevengo que no es fácil seguir el dictado de un indígena (dice Bénigar). Yo me veía obligado en los principios a hacer un borrador... De ahí algunas repeticiones que, por otra parte, responden al modo de expresarse de los indígenas. **Las omisiones de algunas palabras débense, en cambio, al poco ejercicio de la redacción de escritos. La falta de interrupciones y alguna otra particularidad indican una enseñanza no terminada. Hay rastros inconfundibles del castellano que se habla en la campaña, como también, señales que el escribiente quiso corregirlo de acuerdo con lo que se había visto en impresos sin comprenderlo:***

*No es dable esperar más de un indígena joven además, a quien no se enseñaron los principios de la lengua castellana, y cuya lengua de comunicación cotidiana en la familia y en el vecindario es la araucana. **En cambio, la escritura correcta en la separación de las palabras y en el uso de las letras difíciles, también para el criollo con muy pocos traspies, atestigua no solo una excelente memoria, sino también una fuerte inclinación y aplicación al estudio después de los años escolares. Los “en” separados del verbo encontrar y los “mente” escritos aparte, justamente por ser errores, son hasta testimonios de un raciocino independiente y no muy descaminado, aunque fallara.”**²⁴ (el subrayado es nuestro)*

En el párrafo citado aparecen varias cuestiones a señalar: las omisiones de las palabras por escaso tiempo destinado al ejercicio, la ausencia de puntuación y la presencia de modismos camperos que en conjunto daban cuenta de una enseñanza escasa en cantidad y pobre en calidad, incapaz de desterrar la pervivencia de hábitos de expresión, propios de los habitantes de la campaña.

Pero por otro lado, es interesante señalar que para Bénigar, la capacidad de separar las palabras y la posibilidad del uso de las “letras difíciles” evidenciadas en la misma carta, era exclusivo mérito del aprendizaje exitoso de los indígenas y no producto de la escuela. Ellos poseían, según su criterio, excelente memoria y raciocinio autónomo. Consecuentemente,

las políticas educativas del Estado eran inapropiadas porque desconociendo la realidad, invertían erróneamente los recursos.

Conclusiones

Hasta acá, quisimos adentrarnos en el campo de la Historia de la Educación para mostrar diferentes narraciones, diferentes miradas, en base a lo citado en los documentos del período territorialiano. Ellas nos aproximan a las representaciones que los distintos integrantes de la comunidad educativa tenían, no sólo, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, sino también, acerca del otro matriculado en ellas.

En las escuelas de los Territorios de la Patagonia Norte, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los confusos márgenes como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto en los discursos docentes y en los de la sociedad civil, de miradas, observaciones y recomendaciones. En los informes escolares y en otros escritos se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje debido a las particularidades étnicas y al ambiente incivilizado en el que crecían. Asimismo mencionan lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para superar aquellas condiciones, con esfuerzo a menudo infructuoso.

La concepción sobre los pueblos originarios establecía una clasificación étnica “racista” en la que el lugar de cada grupo estaba determinado en función de las características fenotípicas, según el pensamiento científico positivista.

Los indígenas sobrevivientes al igual que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de la barbarie como así también, de la “chilenización de las costumbres”. Esta clasificación fundamentó las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios. En sus informes describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los Otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

Si bien, la homogeneización fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias: los Inspectores Raúl B Díaz, y Horacio Ratier, entre otros, como así también, algunos miembros de la sociedad civil, entre ellos, Juan Benigar. Ellos mostraron diferentes posiciones sobre los problemas y las características sociales de la región, especialmente sobre las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los niños asistentes a las escuelas, rescatando no sólo los rasgos culturales que debían ser considerados para el aprovechamiento de la enseñanza, sino también las capacidad de observación, la memoria y la inteligencia práctica que los caracterizaba. La integración en estos casos no ocultaba ni renegaba de la diferencia.

Resumen

El presente artículo pretende mostrar las representaciones que los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil tenían acerca de las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos, como así también, las representaciones respecto del espacio geográfico-físico en el que ellos habitaban. Estas características y particularidades de “raza y ambiente” determinaban de acuerdo con la ideología de la época, el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza en las escuelas de la Patagonia Norte, durante el período del Territorio 1884- 1957. Para el estudio de las representaciones recurrimos al análisis de los discursos presentes en los informes, libros, correspondencia y demás escritos, elaborados en la época, por los actores mencionados arriba.

Palabras claves

Educación, Territorios Nacionales, representaciones, grupos étnicos, Inspectores, maestros

Abstract

The present article tries to show the representations that the school inspectors, the teachers and the members of the civil society had brings over of the ethnic, psychological and physical characteristics of the pupils, and the geographical space in that they were living. These characteristics and particularities of “race and environment “ were determining in agreement with the ideology of the epoch, the learning and consistently the education in the schools of the Patagonia North, during the period of the Territory 1884-1957.

For the study of the representations we proceeded to the analysis of the speeches in the reports, books, correspondence and other writings elaborated in the epoch, for the actors mentioned up

Key words

Education, National Territories, Representations, Ethnic groups, Governing, Inspectors Teachers.

Notas

- ¹ Quijada, M. (2000) *Homogeneidad y Nación*, Madrid, CSIC.
- ² Delrío, W. *El mito hacia los bordes. Construcciones del “ser aborigen” en la matriz estado-nación-territorio*. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social. Identidad disciplinaria y cuerpos de aplicación.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Terrén, E., (1999) *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Edit. Anthropos, Barcelona.
- ⁵ Alemandri, Próspero (1934) *Notas sobre Enseñanza*, Edit Cabaut y Cia, Bs. As, p100.
- ⁶ Libro histórico de la escuela N° 33 de Norquincó, pág. 7.
- ⁷ Citado en Alemandri, p. 81.
- ⁸ Mauri Nicastro, Roxana “El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)” Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman. UNER
- ⁹ Libro de Inspección Escuela Villa Llanquín., p. 32.
- ¹⁰ Ibidem, p. 89.
- ¹¹ Libro de Inspección Escuela N°52 de Aluminé, pág.32.
- ¹² Ibidem, p. 11.
- ¹³ Benigar, J. *La Patagonia piensa*, 1932 (manuscrito) p.3.
- ¹⁴ Ibidem, pp. 10 y 27.
- ¹⁵ Ibidem, pág. 22.
- ¹⁶ Alemandri, P. *Notas sobre Enseñanza*. Op. cit, p. 88.
- ¹⁷ Ibidem, p. 85
- ¹⁸ Alizieri, E, (1989) *Maestros ...sólo Maestros*. Edición propia, Neuquén, p.79.
- ¹⁹ -----p.81.
- ²⁰ Diaz González, A. *El Bolsón como yo lo conocí Apuntes desde el recuerdo*. Edición propia, El Bolsón, s/f, p.80.
- ²¹ Benigar, J. Op. Cit., p. 66.
- ²² Esta representación sobre los chilenos, según pudimos constatar en documentos que hallamos en las escuelas y en los periódicos locales de la época, era compartida por algunos maestros, directores e inspectores, como así también por “los vecinos caracterizados”. Ver Teobaldo, M. García A. “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo de Río Negro”, en Puiggrós, A. *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. Tomo IV, Edit. Galerna, Buenos Aires, 1999 y Teobaldo, M. García, A. *Actores y Escuelas. Una historia de la Educación en Río Negro*. Edit. GEESA, Buenos Aires, 2004.
- ²³ Benigar, J. Op. Cit., p.32.
- ²⁴ Ibidem, p. 33.

Bibliografía

ANDERMANN, J. (2000), **Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino**. Viterbo, Buenos Aires..

- ANDERSON, B. (2000) **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. F.C.E. Argentina.
- ARTIEDA, T. (2004) “El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis”, en: Guereña, L, Ossenbach, G y del Pozo, M.M (eds.), **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)**, Madrid, UNED (Serie “Proyecto MANES”).
- BRIONES, C. y DELRIO, W. (2002), “*Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia*”, en TERUEL, A.y otros (comp), **Fronteras, ciudades y estados**, Alción, Córdoba.
- DELRIÓ, W. (2005). **Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943**, Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (2000) **La interpretación de las culturas**, Gedisa, Barcelona.
- LACOSTE, P. (2001) “*Mapas territoriales e imagen del país vecino: el caso de Argentina y Chile*”, en BANDIERI, S. **Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social**, UNC, Neuquén.
- LEÓN SOLÍS, L. y VILLALOBOS, S. (2002), “*Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile (1890-1900)*”, en: **Estudios historiográficos, 1**, “2° semestre, pp.85-114.
- MAURI NICASTRO, R. “*El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)*”. Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman. UNER.
- NAVARRO FLORIA, P. (2001), “*El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879*”, en: **Revista de Indias**, LXI-222 mayo-agosto, pp.346-376.
- NAVARRO FLORIA, Pedro (2002), “*El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur*”, en: **Revista Complutense de Historia de América**, 28, pp.139-168.
- NAVARRO FLORIA, P. y ROULET, F. (2005), “*De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito de los siglos XVIII al XX*”, en **Revista Tefros** (en publicación).
- PODGORNY, I.. a (1999), **Arqueología de la educación. Textos, indicios**,

monumentos". Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

_____. b. (1999), "*La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular*",

Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia, 14-7.

PRATT, M. L (1992), **Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación.**

Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.

QUIJADA, M., BERNARD, C., SCHEIDER, A. (2000), **Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX**, CSIC, Madrid.

_____. (1998), "*Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. Estudios interdisciplinarios de América Latina*, 9:2, pp.20-46.

_____. (1999), "*La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920*". **Revista de Indias**, LIX-217, pp.675-704.

QUINTERO, S. (2002) "*Geografías regionales en la Argentina. Imagen y*

valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". en **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, VI, núm.

127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.

TEOBALDO, M. y GARCÍA, A. (2003) et alt.. **Sobre Maestros y Escuelas. Una**

mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957. Arcasur, Rosario.

“Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los ‘niños débiles’ en Argentina a comienzos del siglo XX”

Lucía Lionetti

“... Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor,
que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,
Pidió a su padre: –¡Ayúdame a mirar!”
Eduardo Galeano (El libro de los abrazos)

Cuando tratamos de aproximarnos a la idea de infancia un interrogante se impone de manera insoslayable: ¿cómo fue posible recuperar la “visibilidad” de la infancia en el marco de otras realidades sociales?. Una pregunta que encuentra sólo respuestas parciales puesto que una gran deuda de la mayoría de las investigaciones que se han ocupado de la cuestión de la niñez es que de ella continúan hablando los otros: los adultos. Su voz todavía debe ser rescatada. Y vaya el lector sabiendo que en este trabajo tampoco se “escucharán” esas voces. En todo caso, se trata de aportar una mínima contribución a esa línea de investigación que, en principio, busca mostrar de qué modo se concibieron distintas ideas sobre el universo de la niñez en un determinado contexto histórico.

Si la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella, como aquello que la gente dice o considera que es en diversos momentos históricos, entonces, cada cultura la define explícita o implícitamente dando sus rasgos y, en consecuencia, los períodos de la vida que incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes *representación social*. En ese sentido, las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos

y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos, es decir, interacciones sociales que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica.¹ De allí que, como sostiene Chombart de Lauwe, las representaciones sociales de la infancia constituyen un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad. Las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquellos que son designados (1971: 27).

Siguiendo estas consideraciones es que, en este artículo, se busca dar cuenta de esas representaciones en torno al universo de la niñez de comienzos del siglo XX en Argentina, más concretamente de aquel colectivo de niños que fuera percibido como una población infantil en riesgo factible de ser rescatada gracias a la intervención de las políticas educativas del Estado. Tal como ha sido estudiado, en la definición de ese universo colaboraron y mucho disciplinas como la psicología infantil, la pedagogía, la criminología y la medicina. Fueron esas contribuciones las que nutrieron de un bagaje y un lenguaje científico a profesionales y autoridades que diseñaron esas políticas con la intención de brindar un tratamiento particular a la niñez, en tanto constituían el reservorio de los futuros ciudadanos de la nación. Salvaguardar a esos pequeños, orientarlos en su formación integral y proteger su salud era un modo de garantizar el orden y estabilidad de la república. Pero esa percepción sobre ese universo no fue unívoca ni mucho menos. Claramente se advierte que cuando se posó la mirada y la atención sobre la infancia claramente se diferenció y distanció a los pequeños que ingresarían a las aulas de escuelas públicas y privadas y quienes por quedar fuera de ese espacio socializador devenían en un peligro para la sociedad. Pero aquí se aguzará aún más el análisis en esos matices generados a la hora de categorizar a la infancia, porque se trata de atender a esas políticas que fijaron su atención y que hicieron un recorte en un grupo particular de niños que si bien estaban escolarizados inquietaban con su presencia a los normalizadores sociales. Según esas miradas, su condición de debilidad quedaba doblemente evidenciada, en tanto menores de edad y por su endeble salud corporal que ponía

en riesgo esa formación integral a la que se aspiraba para todo futuro ciudadano de la república.² Efectivamente sobre aquellos escolares que quedaron clasificados, bajo ese paradigma científico, como “niños débiles” se orientaron una serie de políticas públicas que venían supuestamente a suplir las falencias detectadas en la crianza de los hogares humildes. Según se decía, las autoridades estatales deberían encauzar la formación, cuidado y recreación de los “hijos de los pobres” puesto que sus padres se revelaban incapacitados para ejercer responsablemente su función como primeros educadores.

La visibilidad de la infancia en la Historia

Antes de avanzar sobre este recorte particular en torno a los signados como “niños débiles” vale señalar que los estudios sobre la infancia han provenido de disciplinas como la historia social, la historia de la pedagogía y la psicología social. A su modo, y con distintos abordajes teóricos y metodológicos, se han ocupado de mostrar de qué modo convivieron varias construcciones en torno a la idea de infancia y cómo cambiaron a lo largo de los siglos. El trabajo pionero y ampliamente citado de Ariés (1987), la historia de la infancia de Lloyd de Mause (1991), el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Varela (1986:pp.155-175) dejaron al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, variables en dependencia de las distintas condiciones socio-históricas. Gracias a esa generosa y atractiva producción se ha mencionado sucesivas etapas donde esa parte de la población “invisible” fue sacada a la luz de la historia para mostrar cómo en el escenario religioso y militar de los siglos XII y XIII estuvieron presentes los “niños de las cruzadas”. Fueron esas líneas de trabajos las que permiten conocer que la revolución científica y la modernidad política y cultural de los siglos XVII y XVIII dio forma a los primeros ensayos de organización educativa y científica configurando el ideal del niño escolar. Que los principios de organización industrial mostraron a los primeros niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX en las fábricas y manufacturas. Que el modelo de familia nuclear, aunque con sus evidentes distancias en las prácticas so-

ciales, fue generando los vínculos afectivos entre padre, madre e hijos y la proliferación de literatura psicoanalítica. Que el surgimiento del Estado-nación dio origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles. Una novedad que fue de la mano con el surgimiento de un tipo de instituciones que se ocuparon y se ocupan de la protección del niño. De las instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasó a la institución escuela, institución taller o institución hogar.

Según supo plantear Ariés, el carácter *invisible* de las concepciones de la infancia en la antigua sociedad tradicional occidental se debía a que no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente. Por ello, la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos con quienes compartía trabajos y juegos. El pequeño niño se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud.

Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, y con evidentes cuestionamientos a esa presentación, de Mause mostró que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paternofiliales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así se pueden encontrar situaciones como: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (que se iniciaría a mediados del siglo XX).

Por su parte, desde una perspectiva de análisis histórico de la genealogía y del poder para indagar las imágenes de la infancia, Varela estudió cómo las figuras de la infancia no fueron ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.

De allí que, en la década de los ochenta, se buscó demostrar que la historia de las relaciones entre padres e hijos no estuvieron marcadas por cambios dramáticos sino por pequeños cambios. Tal parece que los padres, a lo largo del tiempo, mostraron su carga de afectividad hacia sus hijos. Es más, Ariès fue acusado de ignorar ciertas evidencias que arrojarían dudas sobre su afirmación de la no existencia del concepto de infancia en la Edad Media.³ Un nuevo enfoque que puso énfasis sobre la práctica real más que sobre lo que la gente piensa acerca de los niños, las evidencias cotidianas y autobiografías, así como los deseos, parecerían mostrar que en la historia de las relaciones entre padres e hijos los cambios ocurren solo en un margen.

De modo que, ese supuesto parecía reconocer que la infancia realmente no tiene historia puesto que las mutaciones del trato de los padres a sus hijos atempera la idea de cambio. Sin embargo, el interés de Ariès fue el de atender a algo diferente: la concepción de la infancia. Y hay signos que revelan una vuelta a ese interés. En los últimos tiempos, se acepta la noción de cambio ya no de un modo esquemático y exagerado sobre el mundo antiguo y medieval al entender que, hubo un nuevo imaginario sobre ese universo que no solo diferenció al adulto del niño sino los distintos segmentos de ese mundo de los pequeños: la niñez de los menores; los hijos de los ricos de los niños pobres, y a los que quedaron bajo la mirada del saber de la ciencia como los “normales” y los “anormales”.

Por eso se puede coincidir con Escolano cuando explica que, en las dos últimas centurias, la aproximación a la idea de la niñez se enmarcaría dentro de tres corrientes. Cada una de ellas destacó a su manera los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños. La primera, sería aquella que surgió con la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico la que introdujo en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. Una segunda corriente, es la que impulsó a los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia vinculada a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación creando las estructuras efectivas para la

reclusión institucional de los niños. La última, es la que se desprendió del desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo XIX y continuado ininterrumpidamente a lo largo del XX, así como los desarrollos de la medicina infantil, proporcionando las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela (Escolano: 1998: pp.125-148).

Asimismo, esas formas de visibilidad que adquirió la infancia está, por otra parte, estrechamente relacionada con la dinámica de lo jurídico y la emergencia de las políticas sociales sobre la infancia. Los avances en ese sentido apuntaron indudablemente hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar. La tendencia se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y “hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (Casas: 1998: p.22).

En el caso específico del contexto latinoamericano, un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “*menor edad*”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX. Según esta línea de trabajos, se podría estimar que la historia de la infancia es la historia de su control. Parece ser que es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo-asistenciales*” que la inventan, modelan y reproducen.

Una vez “*descubierta*” la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplieron un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría. Sin embargo, se sabe que no todos los sujetos de esta categoría tuvieron acceso a la institución escolar o no todos los que accedieron poseyeron los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Los excluidos se transformaron en “*menores*” y para ellos fue necesaria la construcción

de una instancia específica de control y socialización, los tribunales de menores, que funcionaron basándose en los principios de la doctrina de situación irregular. Tal parece que, a la polaridad entre niños y adultos habría que sumar una profunda grieta en el espacio social –que hasta llegó a tener su expresión espacial- pues cada vez más los niños de los pobres eran los “niños de los suburbios”. Así la recuperación de la infancia para los hijos de los pobres nunca fue fácil y nunca completa.

Cuando se reconoció que los “hijos de los pobres” tenían derecho a un tipo de niñez que había sido construida para los de la clase media, no fue ni simple ni lineal ese reconocimiento. Los discursos reformistas y filantrópicos pusieron en evidencia la incomodidad que generaba la distancia de unos niños respecto de otros, y que esa distancia estuviera marcada por la procedencia social. “Hijos de pobres” podría parecer una simple descripción de una parte de la población, pero en los hechos siempre evocó un elemento retórico. Su uso implicó el presupuesto de que tanto escritores como lectores estuvieran de acuerdo con la existencia de los “pobres” lo cual incitaba al miedo o la simpatía. El miedo residía en que estos niños, presentados como desordenados y sucios, fueron sindicados como una amenaza para el futuro de la raza si no se hacía algo por ellos. La simpatía podía ser invocada si la condición de los niños de los pobres era percibida como una negación de lo que se pensaba que debía ser, propiamente, la niñez. Así, para fines del siglo XVIII, si bien en sociedades como la inglesa, no existieron dificultades a la hora de identificar a los “hijos de los pobres” se difería acerca de las políticas que se podían adoptar hacia ellos y en estas políticas existía un consenso latente de que ningún estado ni filantropía, permitiría llevar a los hijos de los pobres a un status más elevado (Cunningham: 1995: p.14).

En definitiva, concluirse que la categoría de *infancia* es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables

códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todas estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

La irrupción de la infancia y los “menores” en las políticas de Estado en Argentina

Tal como planteara Robert Castel, la integración social es un proceso de incorporación de los sujetos en la organización social a través del cual se obtiene una inscripción física y simbólica y el derecho a beneficiarse de los sistemas de protección que desarrolla cada sociedad (1997: p.17). De modo tal que, existen distintos patrones a través de los cuales las sociedades “conjuran el enigma de su cohesión”: patrones de intervención de la sociedad sobre sus propios mecanismos de integración. La política social puede ser definida como la intervención de una organización social sobre los modos de funcionamiento de los vectores a través de los cuales los individuos y grupos se integran, con grados variables de intensidad y estabilidad, a la sociedad. Una amplia gama de intervenciones del Estado o políticas públicas son, de este modo, políticas sociales, aunque no siempre sean identificadas como tales por las propias agencias estatales.

Fueron esas tempranas políticas, impulsadas por los actores estatales a fines del siglo XIX en Argentina, las que convirtieron a la educación en una cuestión de Estado al proclamarse el precepto: gobernar es educar. La elite de los ochenta, más allá de sus quiebres internos que la muestran menos monolítica de lo que ha sido considerada, dio forma a aquella escuela pública que supuestamente recibía en sus “aulas modestas o lujosas [...] al hijo del pobre trabajador, sea cual fuere su matiz, [...] al lado al hijo del rico, del patricio de ayer” (El Monitor de la educación Común: 1882: N° 41).⁴ Una proclama democratizadora en lo discursivo que, sin embargo, claramente diferenció entre los niños que deberían ser escolarizados y aquellos que eran presentados como “menores”.

Como sabemos, en nuestro país, la “intervención” de la infancia estuvo estrechamente ligada a las discusiones sobre los derechos y las obligaciones del estado y de los padres en materia de educación infantil, en las que se embarcaron desde mediados de la década de 1870 los que por entonces comenzaban a definirse en forma incipiente como científicos, funcionarios públicos o pedagogos. La sanción de la Ley 1420 significó el triunfo de aquellos que defendían una intervención estatal decisiva en el área educativa –y por lo tanto sobre los niños y sobre el derecho de patria potestad- a través de la creación de un sistema de educación primario público, gratuito, laico y obligatorio. Desde entonces se generalizó entre amplios sectores de la población la idea de que se estaba creando un sistema educativo universal, destinado a incluir a la totalidad de los niños de la nación. Sin embargo, para la misma época, comenzaron a escucharse voces, incluso las de algunos de los principales propulsores del sistema educativo en construcción, que sostenían que el estado debía intervenir en el tratamiento de ciertos niños institucionalizados en espacios específicos, diferentes de la Escuela. En los discursos de algunos legisladores comenzó a estructurarse una percepción dicotómica del universo de la infancia, cuya esencia puede sintetizarse en la antinomia “niños” (contenidos en el marco de la familia, la escuela, y muchas veces el trabajo) vs. “menores” (niños y jóvenes “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “huérfanos” y/o “viciosos”). Como explica Zapiola, en los discursos de diversos sectores sociales y profesionales la categoría “niño” comenzaba a asociarse en forma cada vez más estrecha con las de “hijo” y “alumno” de modo que, el incumplimiento de esas condiciones habría sido la causa fundamental de la exclusión de muchos de ese grupo para devenir en la categoría de “menores” (2006: p.66).

Por su parte, Aversa explica que, para el caso de la ciudad de Buenos Aires, durante las primeras décadas del siglo XX, comenzó a construirse una concepción particular sobre el problema de los niños pobres asociada a mendigos, vagabundos o delincuentes, promoviendo un extenso debate que acompañó los primeros intentos de intervención pública en el área de la niñez. La extensión de la pobreza era un elemento estructural de las sociedades industriales y la niñez aban-

donada era un rasgo saliente del problema. En este sentido, los niños fueron destinatarios directos de los procedimientos disciplinarios ejecutados desde el Estado, convirtiéndose en sujetos del discurso científico y político a la vez que en objetos de observación, prevención y control. Este desplazamiento conceptual convirtió el problema de los niños abandonados en uno de los núcleos estratégicos del proyecto modernizador, en su doble rol de futuros ciudadanos y futuros trabajadores (2006: p.89).

Pero más allá de estas consideraciones es innegable que de la mano de esa política de alfabetización obligatoria se dio lugar a la conformación de un campo pedagógico que contribuyó a conformar una idea sobre la infancia. Ese lenguaje pedagógico, al que le preocupó centralmente estudiar la cuestión de la cultura escolar, con puntos de distancias y desencuentros entre sus exponentes promovió un fluido intercambio y fructífero diálogo en su búsqueda de la legitimación científica de la Pedagogía. Esos productores pedagógicos, a pesar de la distribución desigual del capital específico, buscaron dotar de un rigor científico a su saber de allí que sus producciones estuvieran condicionadas los criterios de científicidad de la época. Producto de sus estudios, esos pedagogos de fines del siglo XIX y comienzos del XX, promovieron dos visiones encontradas en torno a la naturaleza infantil. Según la interpretación positivista, la naturaleza salvaje del niño lo asimilaba a la etapa de la de los pueblos primitivos. Como expresara, Víctor Mercante, presentado como el máximo exponente de esta corriente,

“en las aulas conviven alumnos tercos, divertidos, tontos, truhanes, perversos, locuaces, taciturnos, buenos, tranquilos, graciosos, serios, educados. [...] las expulsiones y la seguidilla de readmisiones no consiguen apagar el volcán [...] de aquella humanidad brutalmente amontonada en un salón para ser domesticada por un maestro” (Mercante: 1947: 127).

Su visión del niño como *pequeño salvaje* llevó al pedagogo a focalizar su observación en aquellas conductas donde se revelaba el predominio de lo instintivo y sentimental. Ese niño, al que supo definir

como un “hombre sin sentido moral” en una clara demostración de la impronta lombrosiana de su pensamiento, lo estimaba como peligrosamente sugestionable por la turba estudiantil que se atrevía a desafiar la autoridad de maestros y maestras en el aula. Esa visión de la masa escolar sugestionable en su dimensión micro social aparece claramente condicionada por ese clima intelectual sensible al comportamiento de las multitudes.

Por su parte, la postura krausista que inspiró a exponentes como Vergara y luego al movimiento *escolanovista*, consideró al niño como un sujeto ligado al orden divino y a la bondad de la naturaleza. Como ha explicado Carli, a partir de su obra escrita y la trayectoria profesional de Vergara es posible sostener la configuración de un discurso acerca de la infancia caracterizado por una nueva interpretación de la naturaleza infantil, cuyos rasgos más destacados son la valoración de la espontaneidad del niño, el reconocimiento de su tendencia al bien y el estímulo a la autónoma infantil en el espacio escolar (2005: p.128).⁵ De allí que, se manifestó contrario al uso de la sugestión pedagógica, puesto que esa “mirada” de control era una forma de opresión de los adultos que creaba las condiciones de la supuesta criminalidad. Tal como afirmaba, la democratización política de las relaciones entre los ciudadanos se generaba sobre la base de una “disciplina republicana”, por eso la práctica educativa que propugnó tuvo estrecha relación con su ideario político. Estimó que la moralidad era la base de toda reforma social y si se podía concretar no había razones para temer a las multitudes. El sujeto a educar era toda la humanidad, sin distinción de clases, razas, sexos o nacionalidades (Vergara: 1899: p. 247).

Según la visión emparentada con las posturas positivistas, un modo de imponer la autoridad en la escuela sería bajo el método de la sugestión pedagógica usada por el maestro como una herramienta simbólica que permitiría el control del desborde infantil. Desde ese lugar, la escuela se convirtió en un laboratorio de estudio y observación del niño. En el caso de las posturas inspiradas en la tradición del krausismo, se entendió a la escuela como un espacio de experimentación como un modo de proclamarse como una renovada alternativa pedagógica.

Ahora bien, más allá de que se partiera de considerar el aula como un laboratorio de observación o de experimentación, se coincidió en la necesidad de conocer y comprender la naturaleza de los escolares como único modo posible de diseñar una estrategia pedagógica para implementar en la práctica. En ese sentido, contribuyeron al “descubrimiento” de la infancia. La reconocieron como una etapa de crecimiento con una capacidad de autorregulación que debía ser integrada en la estrategia de gobierno. Esta reconceptualización que se desliza en el pensamiento pedagógico entiende que ese proceso de crecimiento había comenzado ya antes de la etapa escolar y que, en ese caso, lo que la escuela debía lograr era darle una dirección a través de diversas formas de instrucción. Desde ese lugar, fue posible recuperar aquella matriz ilustrada que consideró a la educación como un instrumento capaz de “enmendar los errores”. A la escuela le ocupaba la tarea de corregir y encauzar esa formación si en ese ambiente doméstico no se habían generado las condiciones como para hacer de ese niño un futuro ciudadano de la nación.

De allí que el problema de la infancia puso en el centro de la mira de esas políticas del Estado a las familias de los sectores populares donde, según la percepción de los intelectuales y profesionales positivistas, sus prácticas en el espacio doméstico eran consideradas potencialmente peligrosas para el orden social. Comportamientos y hábitos cotidianos como las formas de alimentarse o de alojamiento, y las condiciones de vida y subsistencia fueron percibidos como terrenos posibles donde afirmar la intervención y la acción de las políticas públicas.

En el escenario social de principios del siglo XX, y desde una visión pesimista sobre la «*degeneración de la raza*», se percibía la infancia como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «*enfermedad de la raza*» y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y redención. Durante el periodo de 1900 a 1940 se va a ir asentando una visión moderna de la infancia de la mano de nuevos saberes, tales como la paidología -ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura, para los que esta etapa es de la mayor importancia en la vida del ser humano. Todos los saberes sobre el hombre, en realidad, desarrollan ramas que se especializan en la infancia; entre otros,

la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil. Y se convierte así en objeto

de investigación científica y de intervención social. El niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos «*naturales*» de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias. Podría decirse que, la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población. En la infancia se conjugaban las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo pero también profundos temores si las políticas públicas no conseguían recuperar a esa niñez desvalida.

El carácter social de la escuela y el cuidado de los ‘niños débiles’

Como se ha dicho, la obra civilizadora de la escuela pública perseguía un propósito de *socialización política* a partir del cual, los hijos de la república, mostrarían en privado y en público “la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad a la patria, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el máximo de salud y robustez física” (El Monitor: 1885. Año IV: N° 72). Con el tiempo, se comprendió que esa labor no conseguiría los logros esperados si una parte de la población escolar no estaba en condiciones físicas óptimas para recibir la formación escolar. Es más, usualmente se adujo que una de las causas de la deserción escolar, particularmente la de los niños varones, se debía a que debían incorporarse tempranamente al trabajo para complementar los ingresos de la familia.⁶ El diagnóstico sobre se cuadro social podía ser aún peor cuando se constaba que:

“En la Capital de la República existen casi 20.000 niños vagos, porque como tales deben calificarse los que se hallan en edad de ir a la escuela y no la frecuentan. Por otra parte, por las calles de la ciudad, invadidas a toda hora por criaturas de ambos sexos, vendiendo billetes de lotería unos, diarios otros, pidiendo limosna los de aquí, jugando en las veredas y estorbando el tránsito los de más allá, dan fé (sic) de la veracidad de los resultados del Censo” (Censo Escolar Nacional: 1884-1885: PXVI).⁷

La escuela solo podría cumplir con su misión política de educar al soberano en la medida que permaneciera alerta a la problemática social. En su carácter de “centro social” debía irradiar el cuidado de los pequeños en su alimentación, vestidos e higiene. Ese sería el único modo de que esos niños estuvieran en buenas condiciones para recibir una formación integral. De allí que la escuela se convirtió en la principal difusora del mandato higienista. En efecto, el higienismo, promovido por los “sacerdotes de la ciencia médica”, traspasó las puertas de las escuelas para vigilar la salud del cuerpo de alumnos y maestros. Desde fines del siglo XIX, se asistió a un proceso de medicalización⁸ que promovió el cuidado de la salud apelando a un conjunto de estrategias que buscaron generalizar los hábitos de limpieza como parte del esfuerzo de autocontrol. Las políticas de estado que instauraron el monopolio médico científico occidental y un modelo bacteriológico fueron características del último cuarto del siglo XIX. La higiene y los higienistas ocuparon un lugar significativo en la constitución del Estado nacional argentino.

El ámbito urbano devino en un espacio patógeno, origen de enfermedades que no reconocían barreras sociales al transformarse en epidemias. Los temores y sobresaltos que planteó ese escenario llevaron a la elite dirigente a instrumentar una serie de medios destinados a buscar soluciones. Es así como se asistió a una primera etapa donde la iniciativa privada asociada, en gran medida, con la filantropía se mezcló con las iniciativas emanadas de los poderes públicos. En las últimas décadas del siglo XIX el Estado realizaba una intervención de tipo ‘indirecta’ cuya característica era la preeminencia de instituciones benéficas, las que en muchos casos eran subsidiadas y constituidas como tales desde el poder público. De todas maneras la biomedicina, en su cruzada por imponer su criterio de verdad científica sobre los saberes populares del cuerpo.

Se ha dicho que el acceso masivo a la educación primaria, espacio privilegiado de distribución del mensaje higiénico, rindió sus frutos recién en las primeras décadas del XX. Asimismo, se sostiene que la incorporación de manera decisiva de la problemática de la salud como problema social en los programas y material educativo no se visualiza

hasta ese momento.⁹ Sin embargo, habrá que reconocer, a partir del tratamiento de los programas y los textos escolares, que ese discurso médico llegó a la escuela en el mismo momento en que se conformó el sistema de enseñanza pública. Esa representación del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo, tributarios de un estado social, de una visión del mundo y de una definición de la persona, llegó con sus matices y adaptaciones a los escolares. Ese “evangelio higiénico” se divulgó afanosamente en los textos escolares puesto que, como podían leer las niñas y niños, “si el aseo y el amor al orden asientan tan bien a los niños de padres ricos, ¿cuánto más no brillarán en las de condición humilde?” (Suárez: 1894: p.17). Años después se diría que la inspección médica escolar no podía reducirse a la detección de una cantidad de enfermedades contagiosas, puesto que:

“la conveniencia del cuidado del cuerpo que se observa por los frecuentes reconocimientos de los ojos, orejas, dientes, garganta, piel y peso, así como otros hechos sobre higiene aprendidos en las aulas, son divulgados por los alumnos entre sus familias. La enfermera de la escuela, en sus visitas domiciliarias, divulga constantemente informes sobre la salud y eleva el nivel del estado sanitario doméstico” (El Monitor: 1917: Año 35).

Bajo el paradigma de ese mandato higienista, y ante el irreverente escenario social de principios del siglo XX, insistentemente se apeló a la metáfora de sanear el cuerpo social. En efecto, ese pasaje a la utopía de la modernización había desembocado en una sociedad percibida como inestable y carente de orden. Bajo esa consigna nuevamente se centró la atención en los “pequeños patriotas” en quienes se depositó la esperanza de reconstrucción del tejido social. La tarea urgente era la de rescatar a esa parte de la población infantil que, según se había detectado, estaba en riesgo por la debilidad en su contextura física. Tal como se creía, la benéfica acción del sol y del aire, tan tonificante y útil en el organismo del niños que concurre a las escuelas, habría sido restringida. En consonancia con el esfuerzo regenerador de la Eugenesia y ese principio de construir una “raza argentina” fuerte y sana, y las nuevas nociones de la Puericultura, se difundió cada vez más entre los

pedagogos –tanto en aquellos que fueron tildados como positivistas como los supuestos renovadores- la idea de que la enseñanza mejoraba sensiblemente si se la alternaba con el contacto con la naturaleza brindándole un carácter más práctico.¹⁰

Tal como ese credo científico sostenía, el niño venía al mundo como un organismo robusto o débil, según hubiera sido la salud de sus antecesores. Desde ese lugar se comprende que pudiera comentarse:

“[...] como la humanidad, las enfermedades dejan su sello indeleble que se transmite de generación en generación, resulta que la inmensa mayoría de la humanidad tenemos que sobrellevar el peso de esta herencia que se exterioriza en nuestra constitución física y en nuestras aptitudes psíquicas [...] de allí que debemos aprovechar todos los medios que nos brinda la naturaleza en el período escolar o educativo, que es también el del desarrollo y el crecimiento del organismo.

El sistema moderno de educar gracias al conocimiento que brinda la ciencia permite conocer de las bondades de la naturaleza para fortalecer a la niñez. El niño débil no ha sido hasta hoy contemplado en primera línea por las altas autoridades educativas” (El Monitor: 1919: Año 37, N°47).

Tal como se continuaba explicando en ese artículo, la idea de fortalecer a los niños débiles que por sus escasos recursos no podían permanecer en el campo para restaurar sus fuerzas después del período escolar, encontró en el Padre Byon, originario de Suiza, a su iniciador. Fue el primero en llevar a un grupo de chicos a las montañas para que pasaran sus vacaciones en el año 1876. Luego el ejemplo fue seguido no solo en los cantones suizos, sino por países vecinos. Así surgieron las colonias a las que asistían aquellos niños que necesitaban cambiar el aire. Con el tiempo a esa iniciativa se le habría sumado el suministro de un suplemento alimenticio en las escuelas, sobre todo en los barrios fabriles. En el caso de Argentina, el primer ensayo de colonia de vacaciones fue en Mar del Plata bajo la iniciativa del Dr. Benjamín Zorrilla durante su gestión como presidente del Consejo Nacional de Educación en 1895. La iniciativa fue retomada unos años después pero

sería con la llegada de Ramos Mejía cuando se crearon dos escuelas para niños débiles. Fue una comisión presidida por el reconocido educador Ernesto Bavio la que estudió las características que deberían tener esas escuelas determinando el tipo de programas, horarios de clases, el régimen interno de la escuela, el tipo de alimentos que se darían a los escolares, los tipos de ejercicios físicos que deberían hacer, las horas de reposo y las actividades recreativas. Así surgieron estas instituciones, una en la zona del Parque Lezama y la otra la escuela Nicanor Olivera en el Parque Avellaneda. Aquella experiencia habría permitido saber que,

“La escuela del niño débil requiere, en primer término, una mayor dedicación de la maestra que debe extremar sus naturales condiciones de docencia, y digo de la maestra, porque es la mujer y no el hombre la que debe tener a su cuidado en todos los momentos las naturalezas endebles y delicadas de los niños, es capaz de tener la paciencia, la perseverancia, y el cuidado que requiere la enseñanza de tanto niño atrasado y deficiente por su organismo mismo, incapaz de una atención prolongada y de una asimilación intelectual consiguiente”(El Monitor: 1919: Año 37).

Tal como se continuaba explicando, los niños débiles procederían de dos grandes grupos. Un primer grupo encontraba el origen de su debilidad o enfermedad en la herencia. Se referían a los hijos de tuberculosos, de alcohólicos o de portadores de enfermedades de transmisión sexual –seguramente se hacía referencia a la sífilis-. Desde una sentencia moral, se decía que, eran hijos de las “grandes calamidades que afligían a la humanidad”. En el segundo grupo, estarían comprometidos todos aquellos que poseían defectos físicos o psíquicos adquiridos después del nacimiento que les impedía el desarrollo completo de su organismo. Según ese saber médico, lo primero que se observaba en los niños era una alteración en el aparato linfático. Presentaban ganglios muy desarrollados en el cuello o en otras partes del organismo y sus agmídalas hiperatrofiadas. Asimismo, se decía que, podrían tener un desarrollo asimétrico del cráneo, del tórax y la sangre empobrecida en su riqueza globular que los hacía anémicos.

Quedaban fuera de esa categoría de niños débiles aquellos que presentaban “un defecto psíquico exclusivo, desde los atrasados hasta los que tienen una enfermedad bien determinada del sistema nervioso o una falta de capacidad mental que los coloca en el último grado de la escala humana. Esta clase de debilidades han sido englobadas bajo el rubro de anormales” (El Monitor: Año 37, 1919: p136).

Ahora bien, vale preguntarse de qué modo se detectaban esos casos dentro del colectivo de los escolares. Un modo era a través de la preparación del magisterio para que pudiera captar estos problemas. Los médicos eran invitados periódicamente a dar conferencias a los maestros para que recibieran el asesoramiento sobre cuestiones generales de higiene de modo que, como se decía, “muchos niños con taras físicas y psicológicas, que han pasado inadvertidas en sus hogares, solo en la escuela por la observación metódica y constante, sean reconocidos”. Tal como se afirmaba, muchos hijos de obreros que no recibían el cuidado necesario de sus padres llegan muchas veces a la escuela enfermos. Allí estaría presente la labor de los educadores que, “reconocerían inmediatamente en ellos el principio de una afección seguramente contagiosa, y su separación evitará, en este caso, la propagación de una enfermedad infecciosa” (El Monitor: Año 1920: N° 571). Pero, al mismo tiempo, se reconocía que muchas veces el magisterio era superado por las tareas cotidianas para cumplir eficazmente con la función de dictar nociones de higiene y atender el estado general de la salud de sus discípulos. De allí que se acudió a la figura del médico escolar sellando la alianza entre “pedagogía y medicina”. Bajo la opinión de que la tarea que le ocupaba a la medicina era la de prevenir e impedir la aparición de enfermedades, estudiar y hacer profilaxis, pudo transmitir directamente en algunas de las escuelas urbanas su mandato higiénico.

De allí que la tarea de detección de los niños que se consideraron como pasibles de recibir un tratamiento especial, en los grandes centros urbanos como Buenos Aires, la ejerció el Cuerpo Médico Escolar. Esos profesionales eran los encargados de examinar cuidadosamente el estado de la población escolar confeccionando una historia clínica en la cual se anotaban antecedentes familiares y todas las particulari-

dades observadas. Se fotografiaba a los pequeños de frente y de perfil con sus brazos extendidos y a lo largo del cuerpo, se tomaba el peso, la talla, la circunferencia torácica, la capacidad vital o respiratoria y el grado de fuerza de ambas manos. La autoridad de ese saber médico escolar, devenida en un observatorio de la salud de la infancia, informaba sobre aquellos escolares que deberían recibir un tratamiento escolar especial. Los niños considerados débiles podían presentar detalles como los que muestran las siguientes historias clínicas:

“Antecedentes del niño: Argentino, habló al año, caminó a los dieciocho meses y dentó a los nueve meses. Criado con leche materna hasta los dos años. Tuvo sarampión a la edad de tres años, quedando después de esto muy débil y muy retardado. Sufre algo de los oídos. Es el último de siete hermanos.

Antecedentes de los padres. La madre falleció a los cincuenta años raíz de una operación. El padre de origen italiano, de cincuenta y nueve años es y ha sido siempre muy sano, únicamente que fuma muchísimo y bebe algo más, estando por días algo descompuesto.

Domicilio: La casa tiene seis piezas. Muy seca, jardín, agua, corriente”.

“Antecedentes del niño: aspecto general regular. Tórax aplastado de adelante hacia atrás. Aparato respiratorio algo débil, aparato digestivo y circulatorio normal. Diagnóstico: Anemia.

Estudio psicológico: A pesar de haber estado en la escuela es analfabeto. Es distraído, demuestra pocas aptitudes, conducta bastante deficiente, es muy desprolijo en sus deberes, le cuesta mucho aprender, no tiene memoria. Lenguaje deficiente, algo tartamudo”

“Argentino, criado con leche materna hasta los quince meses. Dentó a los ocho meses, Habló hasta muy tarde, a los dos años. Ha tenido sarampión, resfríos muy seguidos, en los inviernos sufre mucho de los oídos y se les inflama los ganglios. Como y duerme bien. Es el tercero de los hermanos.

Su madre es española, de cuarenta y tres años. Se dedica a los

quehaceres domésticos. Antes de casarse ha tenido una bronquitis muy fuerte. Se queja de una puntada al lado izquierdo que no la dejaba respirar. Con frecuencia se pone ronca y se resfría. Tuvo tres hijos, dos varones y una mujer. El padre, español, de cuarenta y tres años, sufre de un catarro crónico, ha tenido pulmonía doble; es muy delicado; no bebe pero fuma.

Domicilio: tiene dos piezas, ocupa una” (El Monitor: 1918: Año 3; N° 66).

Estos informes fueron de suma utilidad a la hora de registrar a esos escolares que serían derivados a las colonias de vacaciones. Así fue que se abrió la primera colonia de vacaciones para niños débiles creada por iniciativa del Municipio de la ciudad de Buenos Aires a través el 14 de noviembre de 1919. De acuerdo a la ordenanza, se nombraron veinticinco maestros de cuarta categoría para atender, cada uno a cuarenta niños de la Colonia. La lacónica frase “vigorizar el cuerpo y el espíritu del juego” resumía el sentido de aquella colonia que funcionó en el Parque Avellaneda de la Capital Federal. En esa oportunidad la presidencia del Consejo Nacional de Educación envió al Inspector Técnica para que diera su informe sobre su desempeño. A partir de ese informe, se puede saber que el predio contaba con unas 60 has de extensión donde había un cahelet suizo blanco con tejas rojas en el que se alojaba el cuerpo directivo y administrativo, al que los niños solo veían ocasionalmente porque las tareas que se le imponían las cumplían al aire libre. El inspector se quedó gratamente impresionado con el programa variado de entretenimientos que se ofrecían a los pequeños con la intención de favorecer el desenvolvimiento físico y psíquico. Al Parque se lo dividió en veinticinco sectores con una superficie de veinte mil metros cuadrados cada uno de ellos. Los niños permanecían en cada sector una media hora, para cambiar a lo largo de la jornada de sector, de juego, de actividad y de paisaje. Según se explica, como un modo de evitar la monotonía se desarrollaban veinticinco programas horarios que se cambiaban diariamente y por orden sucesivo.

En el predio había animales como caballos y se criaban aves de corral. En cada cabalgata las maestras vigilarían atentamente a los ni-

ños para evitar accidentes. Así los niños jugaban¹¹, armaban rondas¹² y cantaban¹³. Armaban ranchos de adobe, los gallineros, las conejeras y el tambo modelo. Hacían manualidades con pasto manso. Trabajos de huerta y jardinería, teatro infantil. Era un modo, como se decía, de “educar todos los sentidos”. Un evidente y temprano guiño a corrientes pedagógicas como el *escolanovismo* se puede detectar en el diseño de actividades programadas al tiempo que, se da cuenta de la intención de promover un tipo de formación más práctica para esa población escolar en riesgo. De esos niños, claramente “hijos de pobres”, se esperaba que fueran futuros ciudadanos virtuosos. Claro está, en este caso, como hombres que se sumarían a las filas de los honestos trabajadores de la república.

Un especial cuidado se brindaba al tipo de alimentos que recibirían los niños que deberían ser sanos, abundantes y buenos. Como afirmaba el entusiasta inspector, se trataba ni más ni menos que ofrecer a estos pequeños “doble ración de aire, doble ración de alimentos, y media ración de trabajo” (El Monitor: 1920: Año 56, Nº 571).

Detrás de estas iniciativas primaba la idea de que, la escuela primaria influía de manera decisiva en la vida social. Por eso, se sostenía que, junto a ella, debían funcionar un conjunto de instituciones complementarias para afianzar su labor educativa. Su tarea social ejercería supuestamente una “acción protectora y tutelar”. En ese sentido, se reconocía que al niño pobre además de educarlo había que nutrirlo. Cuando se idearon las cantinas escolares se pensó en asistir a ese conjunto de niños pobres para que no abandonaran la enseñanza por la necesidad de comer. Como afirmaban quienes impulsaban esa idea, “el niño no debe ir a la escuela mientras no estemos seguros de que ha pasado antes por la cocina” (El Monitor: 1924: Año 43: Nº 605).

Pero la labor de asistencia de la escolarización no debería concluía allí. Si la cantina resolvería los problemas de nutrición, según estas opiniones, los campos escolares solucionaban el de la movilidad y la respiración, así se pensó en las llamadas “escuelas del bosque” que deberían contar con prado y arboleda y todos aquellos elementos necesarios que facilitarían el estudio de la Botánica, la jardinería, la Agricultura, etc. Finalmente, como complemento de la actividad es-

colar, también se promovían los campamentos en la que los pequeños escolares pasarían un día en el que se debería evitar el aburrimiento y disfrutar “la vida al aire libre a la Robinson Crusoe”.

Si se trataba de salvaguardar a esa población más vulnerable, las escuelas para niños débiles eran estimadas como una prolongación del hogar. De todas formas, se reconocía que el mayor problema para que fueran exitosas radicaba en que era muy difícil enterarse por completo de la vida íntima de los alumnos. Tal parece que, los progenitores, “de existencia anormal, y en quienes la ley de herencia se hace patente con todas sus anomalías”, ocultaban la verdad, “ya porque se creen responsables de las taras de sus hijos o porque sus observaciones son someras, resultan de ese indiferentismo con que la miseria, a veces, encalla el espíritu de la serena observación” (El Monitor: 1924: Año 43, N° 603).

Para quienes denunciaron ese ocultamiento no se permitieron pensar en la posibilidad de que los padres pusieran una barrera, una forma de protección como un modo de amparar su intimidad y de salvaguardar su honor. Esa mirada escrutadora del saber científico contenía una fuerte carga de sentencia moral lo cual explica esa intención de preservar la intimidad. Efectivamente, los sujetos sociales, en este caso las familias de sectores humildes, ensayaron ciertas formas de resistencia ante el avance de estas biopolíticas ideadas con la intención de gobernar los procesos vitales como: el nacimiento, la muerte, la reproducción y la enfermedad. Es que detrás de esa voluntad asistencialista y esa vocación reformista que revelaron intelectuales, profesionales y autoridades estatales controlar los fenómenos de masas. Participaron de aquel discurso que promovió formas de producción de orden a las que Foucault presentó como regulaciones del bio-poder, entendidas como formas de intervención provenientes de un “afuera” con las que se pretendía generar esa “pulsión interna” que conduciría al orden y al autogobierno.¹⁴

Hasta aquí se podría decir que estas formas de protección para una niñez percibida como vulnerable nos anticipa a la ideación y plasmación de esas políticas sociales al solo efecto de favorecer la integración social. Efectivamente, más allá de los tiempos políticos en los que hay que insertar estas políticas lo cierto es que responden a un poder

estatal que redefinió su relación con la sociedad civil. Detrás de esas políticas obviamente están los ideólogos y sus múltiples intenciones. Se puede advertir a aquellos que, sin lugar a dudas, vivenciaron nuevas formas de sensibilidad hacia la niñez producto de un cambio cultural. Efectivamente, esos nuevos horizontes de sensibilidad generaron malestar al ver a esos pequeños privados de la protección que recibían aquellos niños que tenían una procedencia social que les garantizaba, supuestamente, un pasaje por la experiencia de una infancia atendida y cuidada por sus progenitores. Pero, también están los otros, quienes tienen angustia y temor por haberse revelado a sus ojos un escenario social que no era el proyectado. Es el temor el que lo movilizaba a la intervención. Como decían abiertamente: “En las ciudades de cosmopolitismo exagerado, donde las leyes de la inmigración no se han arreglado en relación con la defensa de la raza, el porcentaje de niños débiles y anormales debe de (sic) ser crecido”.

De todos modos, no ha sido la intención de este trabajo dilucidar las múltiples intencionalidades que movieron a todos los actores que diseñaron estas políticas, solo presentarlas. Pero es evidente que sigue habiendo un saldo deudor toda vez que se trata de dar visibilidad a la infancia. Esta investigación, en ese sentido, debe continuar para poder recuperar la voz de los propios protagonistas. Aquí han hablado otros por ellos: los adultos que disponían de un capital cultural y de un saber científico. Fueron ellos los que diferenciaron a estos niños y, desde ese lugar, los sometieron a una doble condición de subalternidad: en tanto niños que fueron observados por la autoridad del conocimiento de los adultos y fue esa mirada que los designó como niños débiles. Todavía nos falta escuchar las voces de esos pequeños, aquellos hijos de pobres que nos cuenten la experiencia de su infancia y sus sentimientos a la hora de ser escrutados y evaluados por la sigilosa mirada de los adultos.

Resumen

Las representaciones en torno a la idea de infancia son producto de un contexto social y cultural. En Argentina de comienzos del siglo XX, la configuración de la idea de infancia presta especial atención a un sector de la población escolar: los llamados ‘niños débiles’. En este artículo, se analiza de qué modo en las escuelas públicas circularon discursos y se ensayaron formas de detección y políticas concretas con la intención de proteger a esa infancia percibida en una doble condición de riesgo: en tanto niños y en tanto “hijos de pobres” que no recibían la protección de su hogar.

Palabras claves:

Representaciones/ niños débiles/políticas educativas/colonias infantiles

Abstract

The representation around the idea of childhood are the product of a social and cultural context. In Argentina the early twentieth century, shaping the idea of childhood gives special attention to a sector of the school population: the so called “vulnerable children”. This article discusses how in public schools and circulated speeches were tested ways of detecting and specific policies with the intention of protecting the children in a dual capacity perceived risk in both children and while “children of poor” that did not receive the protection of your home.

Key words

Representation/vulnerable children/educational policies/colonies child

Notas

¹ Al respecto se puede consultar: (Casas: 1998)

² La socialización política anhelada procuró transmitir una educación de carácter integral que desarrollara las potencialidades intelectuales, físicas y morales del individuo. Como se esperaba, esa formación de carácter holístico entregaría a la nación “hombres sanos, trabajadores, honestos, fieles a la patria”. El carácter integral de esa formación ha sido trabajado en: (Lionetti: 2007).

³ Dentro de esos enfoques que cuestionaron la presentación de Ariès puede mencionarse, entre otros, el trabajo de (Pollock: 1983).

⁴ Esas fueron las palabras en oportunidad de celebrarse el Congreso pedagógico de 1882 en Buenos Aires, del entonces director de la Escuela Normal de Tucumán, Paul Groussac. En adelante, *El Monitor*.

⁵ Esta mirada del niño aparece claramente expuesta en una de sus obras: “Gobierno propio escolar” publicada en 1911.

⁶ Al respecto se puede consultar: (Suriano: 1990); (Pagani y Alcaraz: 1991); (Ciafardo: 1992)

⁷ Como afirmaba Latzina: “Los padres y tutores ignorantes, que constituyen por doquiera una enorme mayoría, son naturalmente indiferentes a la cultura intelectual de sus hijos y pupilos, y como con esta desidia irrogan verdadero perjuicio al Estado, máxime cuando éste se halla constituido en República, que ha menester de ciudadanos instruidos para el funcio-

namiento normal de sus instituciones, es claro que el Estado está en su derecho, cuando por medio de una ley de instrucción primaria obligatoria no tolera que semejante perjuicio se le irroque". (*Censo Escolar: 1884-1885*: p. XXIII).

⁸ La llamada medicalización se inició en el mundo occidental en el curso del XIX y permitió el gradual acceso a los servicios médicos de una mayor parte de la población. Asimismo, los preceptos higiénicos condicionaron la sexualidad, la alimentación, las formas de ocio y esparcimiento, el estudio, el trabajo entre otros ordenes de la vida. Sobre esta cuestión son de relevancia los aportes de: (Rodríguez Ocaña: 1991); (White, 1991)

⁹ Ver: (**Di Liscia**: 2004).

¹⁰ Se comentaba al respecto: "[...] la enseñanza se dará principalmente en las afueras de las ciudades, adonde irán diariamente los niños, gracias a especiales medios de transporte. [...] los niños tendrán con frecuencia por techo el cielo o la copas de los árboles. A los trabajos del campo y del taller, a las ocupaciones manuales y prácticas variables, según las regiones y épocas del año, irán asociadas, natural y provechosamente, las nociones útiles sobre fenómenos y cosas de la naturaleza, de química, de física, etc., la geometría y la aritmética, la geografía y los ejercicios de lenguaje, las nociones económicas, las prácticas morales, la cultura estética. [...] los paisajes naturales, las corrientes cristalinas, el cantar de los pájaros, las flores por todas partes, formarán el ambiente de belleza y felicidad, propicio a la formación de buenos sentimientos. Cantarán y harán dibujos, ejercicios físicos en ese medio favorable y volverán por las tardes a sus casas más fuertes de cuerpo y de espíritu, llenos de alegría de vivir. Las escuelas para niños débiles apenas tendrán razón de ser, porque no seguiremos fabricando niños débiles en nuestros malos edificios de las ciudades. Tengo la firme intuición de que esta aparente fantasía no tardará en convertirse en hermosa realidad. Y la idea empieza a cundir, pruébalo el hecho de haber sido discutida en una reciente asamblea de educadores reunida en los Estados Unidos". (Pizzurno: 1918: p. 220)

¹¹ Entre los juegos se mencionan: la caza al tercero, vuela vuela, carreras, saltos de la cuerda, el lobo, el pescador, el gato y ratón, cinchada, saltar al compañero, don Juan de la Casa Blanca, distraído, saltos con la cuerda, arroz con leche, piedra libre, el gran bonete, salto de distancia, rescate, desafío, "foot-ball", pelota al cesto, pelota quemada, etc.

¹² Entre ellas: Las rosas, calesitas, el ratoncito, el marinero, los bomberos, el chacarero, el lobo, molinero, gusanito, farolera, el trigo, puede ser, la avena, el sapito, el carpintero, el almacenero.

¹³ Canciones como: San Lorenzo, La Bandera, Saludo a la Bandera, La primavera, Salida de clase, Salida del sol, Mambrú se fue a la guerra; Sobre el puente de Avignon, Santos Vega, La torcaza, Aquí está la bandera idolatrada.

¹⁴ Al respecto se puede consultar para una revisión de este planteo a: Foucault (2007) y a Carusso (2005).

Bibliografía

ARIÈS, Ph. (1987), **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Taurus, Madrid.

AVERSA, M. (2006), "Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato Público (1910-1931) en, LVOVICH y J. SURIANO (editores), **Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952.**,

Prometeo, Buenos Aires.

CARLI, S. (2005), **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955.** *Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955.* Buenos Aires, Miño y Dávila, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

CARUSO, M (2005), **La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las Escuelas Elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919).** Ed. Prometeo. Buenos Aires.

CASAS, F. (1998). **Infancia: perspectivas psicosociales.** Paidós. Barcelona.

CASTEL, R.(1997). **Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.** Paidós. Buenos Aires.

Censo Escolar Nacional, fines de 1883 y principios de 1884. C.N.E. Compilado por: Francisco Latzina. Talleres La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

CIAFARDO, E. (1992), **Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1880-1910).** CEAL, Buenos Aires.

CUNNINGHAM, H (1995), **Children and Childhood in Western Society Since 1550.** Longman. London and New York.

CHOMBART de Lauwe, M. J. (1971). **Un monde autre l`enfance. De ses representations a son mythe.** Payot. París.

ESCOLANO, B (1998): *“Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes”*, en: **Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid

Di LISCIA, S. (2004), “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”, en SALTO, G. y Silvia Di LISCIA, ed. **Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940).** EdulPam. Santa Rosa.

El Monitor de la Educación Común. Organo del CNE. Buenos Aires (1884-1924)

FOUCAULT, M. (2007), **Nacimiento de la biopolítica.** FCE, Buenos Aires.

LIONETTI, L. (2007), **La misión política de la escuela pública: formar al ciudadano de la república (1870-1916)**, Miño y Dávila, Buenos Aires.

MERCANTE, V. (1944), **Una vida realizada (mis memorias).**, Imprenta Ferrari, Buenos Aires.

- PIZZURNO, P. (1918), “Conferencia brindada en el Congreso Pedagógico de Córdoba de 1912” en: **El educador**. Ministerio de Educación de la Nación, 1937.
- POLLOCK, L. (1983), **Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**. FCE, México.
- POSTMAN, N (1982) **The disappearances of childhood**. Nueva-York: Dell-Publisher.
- MÜLLER, V. (1998), “El niño ciudadano y otros niños” en: **Revista del Instituto del Campo Freudiano**. 5, 13-21.
- PAGANI, E. y M.V. ALCARAZ (1991), **Mercado laboral del menor (1900-1940)**., CEAL, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ OCAÑA, E. (1992), **Por la salud de las naciones. Higiene, microbiología y medicina social**. Akal, Madrid.
- SUÁREZ, J. (1894), **El Tesoro de las niñas. Obra compuesta expresamente para la educación moral de las hijas de familia**. (versión corregida por Vicente García AGUILERA, Tipografía La Velocidad, Córdoba.
- SURIANO, J. (1990), “Niños trabajadores: Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña a comienzos del siglo” en: ARMUS; D. (comp.), **Mundo urbano y cultura popular**., Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- VERGARA, C. (1899), **Educación Republicana**. Imprenta, José Bernales, Santa Fe.
- White, K. (1991), **Healing the Schism. Epidemiology, Medicine and the Public’s Health**, Springer-Verlag, New York.
- ZAPIOLA, M. (2206), “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?. Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890” en LVOVICH, Daniel y Juan SURIANO, **Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870-1952**. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2006.

ARTÍCULOS

EDUCAÇÃO, GÊNERO, PODER E DESENVOLVIMENTO: UMA VISÃO HISTÓRICA*

*Jane Soares de Almeida ***

As mulheres e o poder simbólico

Na interpretação da história das mulheres, campo do conhecimento que se ancora nas experiências e realizações que se iniciam no espaço privado e alcançam as fronteiras do espaço público, é possível trazer à tona um encadeamento de fatos que transparecem nas relações de gênero, as quais, por sua vez, edificam e alicerçam as relações de poder entre os sexos. No entanto, o poder é passível de confrontação e os modelos de resistência acompanham a inculcação ideológica vinda dos diversos setores sociais que procuram justificar os mecanismos de submissão de um sexo ao outro, no qual o sexo feminino está sujeito a um sistema de desigualdades.

* Pesquisa financiada pelo CNPq na modalidade de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Também recebeu financiamento da FAPESP através de Bolsa de Pós-Doutorado no Exterior e Auxílio à Pesquisa.

** Formada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e Doutorado em História e Filosofia da Educação. Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista. Pós-Doutorado pela Universidade de Harvard, Estados Unidos e Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Pesquisadora do CNPq. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

EMAIL: janesoaresdealmeida@uol.com.br / jane.almeida@pesquisador.cnpq.br

O poder, historicamente, sempre foi essencialmente masculino. Porém, a partir da segunda metade do século XX, nos vários países ocidentais, as relações simbolicamente construídas entre os dois sexos, foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitava as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente as mulheres se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes estão se mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana, ensejando uma maior visibilidade de sua atuação para além do espaço privado.

A construção de uma nova ordem simbólica e social não mais centrada sobre o poder masculino exclusivamente, mas dividida entre a responsabilidade de homens e mulheres na preservação da vida e da civilização, num sistema não mais promotor de desigualdades e no qual se considera a diferença, tornou-se um novo emblema no final do século XX e que se solidificou no século XXI com a entrada das mulheres no mundo do trabalho e em cargos de liderança em número cada vez maior, assim como seu ingresso maciço nas escolas e nos movimentos sociais.

Num mundo que passou a reconhecer a existência da diversidade e das diferenças, a globalização, fenômeno emblemático dos anos finais do século XX, manteve a exclusão em todos os níveis, mesmo no início do século XXI. No entanto, a intenção de se construir uma nova ordem social que incluía uma relação cooperativa e solidária entre os sexos, classes sociais e etnias tem sido contemplada nas agendas políticas, embora não com a amplitude que seria desejável. No caso das relações de gênero tal intencionalidade se reflete na necessidade de democratizar as relações familiares, combater a violência doméstica e no mundo do trabalho, rejeitar atitudes e propagandas discriminatórias e abusivas e incluir as mulheres no acesso aos bens econômicos e culturais, de forma a promover seu desenvolvimento como atores sociais com inserção individual e coletiva. Ao se adotar o princípio derivado da crítica teórica feminista e representado pelo conceito de *igualdade na diferença*, parte-se para uma desconstrução da ordem universal de poder, alinhando homens e mulheres em iguais patamares sociais, políticos e econômicos.

No entanto, no Brasil, assim como nos demais países, notadamente latino-americanos, existem paradoxos estruturais na esfera sócio-econômica e nas relações simbólicas entre os sexos. Nesses paradoxos, eivados de contradições, as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, edificando-se um processo social no qual o sexo feminino padece numa situação de inferioridade, apesar das muitas e recentes conquistas. Quando as mulheres deixam de ser vistas como sujeitos históricos e produtivos, significa que a sociedade alija das esferas de poder aproximadamente metade de seus membros. Aliando-se a esses fatores a violência e a pobreza, mais os problemas étnicos e de classe social, é possível o desenho de um quadro geral propício para a manutenção do subdesenvolvimento, explicitado pela desigualdade como principal fator gerador.

Na sociedade assim edificada, mulheres de classes sociais mais favorecidas e as oriundas de meios sociais que necessitam lutar pela sobrevivência, transitam numa muralha inconsútil de sobreposições discriminatórias concretas e simbólicas nas quais, uma forte postura combativa e capacidade de resiliência permitem que se supere as condições desfavoráveis ao seu crescimento pessoal e profissional. A resiliência, como capacidade de recuperação perante as adversidades, significaria a partida, do ponto de vista simbólico, para alcançar metas de desenvolvimento, considerando-se que os direitos sociais femininos, na Sociedade Ocidental que se desenhou no século XX, foram conquistadas. Conquistas que ainda não se estenderam por igual em todas as nações mundiais, principalmente no mundo oriental e nos países fortemente marcados pelo estigma da miséria absoluta. Mas os direitos das mulheres passaram a serem reconhecidos principalmente por força de uma luta que ocorreu em princípios do século XX, quando estas saíram ao espaço público reivindicando mais igualdade durante os movimentos de protestos contra uma hierarquia social injusta. Esse movimento inicial recrudescer com o advento das duas grandes guerras e o sexo feminino só voltaria a se manifestar na segunda metade desse mesmo século, mais precisamente nos anos finais da década de 1960, com o feminismo, movimento que se fortaleceria junto à bandeira de lutas das diversas minorias.

As lutas feministas por igualdade

No século XIX e nas décadas iniciais do século XX, o modelo feminino defendido por todos os setores sociais que consideravam a mulher apenas pela sua capacidade reprodutiva, era representado pela mulher-mãe, assexuada, porém fértil, que deveria dar à Nação os futuros cidadãos necessários para seu desenvolvimento, o que lhe permitiria crescer e alicerçar-se entre as grandes nações do mundo. O arquétipo da Virgem da religião católica era o emblema adotado e exigia das mulheres comportamentos tipificados de moralidade, doçura, pureza, meiguice, bondade, desprendimento, espírito de sacrifício, enfim as qualidades da futura esposa e mãe, a companheira do homem. Na década de 1960, o movimento feminista ocorrido na Europa e Estados Unidos foi o marco que redefiniu as relações de poder entre os sexos.

Nos anos 1950/60, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do espaço doméstico, o conseqüente ganho de autonomia, mais as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias econômicas, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca do sexo que até então estivera confinado no resguardo da domesticidade e no cumprimento das funções reprodutivas. Essas idéias atravessaram as fronteiras por intermédio da imprensa, rádio, cinema e televisão influenciando as mentalidades nos países periféricos, entre eles o Brasil, e ocasionando mudanças nas relações entre os sexos. Se nos anos iniciais do século XX as reivindicações femininas se ancoravam no acesso à educação igual à dos homens e no direito ao voto, os anos 1960/70 questionariam principalmente a submissão e a dependência e, na esteira das reivindicações, estava o direito de escolha: do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem ser casada, enfim do reconhecimento das mulheres como atores sociais autônomos passíveis de realizarem vidas em separado, sem a proteção masculina.

A possibilidade de exercer a sexualidade sem o ônus da gravidez indesejada, conquista na esfera comportamental propiciada pela descoberta da pílula anticoncepcional, permitiu que mulheres acantonadas no medo do próprio corpo passassem a se descobrir como pessoas,

o que foi uma das grandes aberturas no padrão da moralidade do século XX. O maior acesso ao mundo do trabalho e o divórcio rompendo com o comum e corrente *até que a morte os separe*, mostraram às mulheres que o mundo pertencia aos dois sexos e que elas tinham direito de desfrutar de uma vida plena sem as amarras impostas por papéis sexuais diferenciados.

O movimento feminista pode ainda ser considerado como a ruptura que possibilitou uma das transformações mais radicais deste século que foi a modificação da posição das mulheres na sociedade ocidental. Em poucas décadas o feminismo mudou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definida pela submissão da mulher ao homem. Em termos históricos, o feminismo é um fenômeno recente e não influenciou indistintamente as diversas etnias, culturas, religiões e classes sociais, podendo ser estudado como um movimento sócio-político que teve repercussões nos diversos campos epistemológicos, com influência na esfera pública e privada, alterando representações e simbologias nos papéis sociais diferenciados reservados a homens e mulheres.

Nascido na França na primeira metade do século XIX, possuidor de caráter reivindicatório social e político, que aos poucos foi ganhando maior visibilidade nos demais países ocidentais, o movimento possuía como bandeira de luta o direito do voto para as mulheres. Mesmo com as inevitáveis pressões dos segmentos masculinos e até mesmo femininos, desde o raiar do século XX as lutas feministas passaram a fazer parte do cenário mundial. O movimento passou a ter tamanha abrangência e a perturbar os conservadores da época, que em 1904 se criou nos Estados Unidos e Inglaterra uma organização internacional denominada *The International Woman Suffrage Alliance* que se opunha aos comitês contra o sufrágio feminino que se haviam formado nos dois países, tomando inclusive posições internacionais numa época de extremo nacionalismo.

A crítica feminista que acompanhou a emergência do movimento nos Estados Unidos e na Europa, mesmo defendendo a igualdade de direitos, considerava as diferenças entre homens e mulheres do ponto

de vista biológico, acatando a dicotomia existente entre o espaço público e o privado. Isso, subliminarmente, significava aceitar a domesticidade e a subordinação feminina ao modelo masculino, além de atrelar a essas diferenças naturais uma idéia de inferioridade das mulheres em razão de maior fragilidade física e intelectual, apesar de uma inegável superioridade do ponto de vista moral. Essa teoria se ancorava na definição de um sujeito coletivo, portador de interesses e necessidades próprios, que surgia em face da maior presença das mulheres no cenário político e a posição que ocupavam na sociedade patriarcal. Porém, mesmo na defesa dos direitos femininos, não se deixava de considerar o matrimônio como destino inato das mulheres e a maternidade como sua suprema aspiração.

No início do século XX, o movimento feminista europeu representado principalmente pelas inglesas, se debatia num dilema ideológico que demonstrava a influência positivista de alicerçar as diferenças no aspecto natural dos sexos, reservando às mulheres, em decorrência disso, um lugar inferior na hierarquia social. Apesar de reivindicarem maiores direitos como o de votarem, freqüentarem escolas e faculdades, e terem uma profissão, as militantes feministas adotavam sempre um discurso naturalizante ao considerarem que o verdadeiro papel feminino estava centrado na mais suprema missão reservada por Deus às mulheres: a maternidade. Portanto, o ideário que direcionou o pensamento feminista e se estendeu ao longo da primeira metade do século XX, considerava as diferenças fisiológicas e emocionais entre os sexos, rejeitava a crença na inferioridade intelectual feminina e na sua capacidade para exercer uma profissão, reivindicando seu direito de inserção no espaço público, o que seria conseguido através de uma educação não discriminatória para o sexo feminino. Porém, acatava também a domesticidade e a maternidade como aspirações inatas das mulheres, assim como sua maior tendência ao sacrifício, ao amor e à renúncia, assim como atributos de meiguice, obediência e bondade.

Nos finais dos anos 1960 e mais acentuadamente nos anos 1970, o movimento feminista que passou por um período de estagnação nos vários países do mundo ocidental, ressurgiu com força na Europa e nos Estados Unidos. Emergiu nesse período uma consciência feminis-

ta que, na luta por igualdade e maiores direitos, rejeitava as diferenças naturais entre os sexos, reivindicando para as mulheres um lugar no mundo até então reservado apenas aos homens, disseminando um pensamento ideológico ancorado na equalização de oportunidades.

A ideologia do sexo masculino como opressor; a liberdade sexual obtida através de métodos contraceptivos mais eficazes, um maior acesso à escolarização e ao mercado do trabalho, revelou para as mulheres um mundo ainda voltado e preparado essencialmente para o modelo social masculino, onde seus representantes conseguiam os melhores postos e salários. Para as mulheres, a situação de inferioridade em que viviam no espaço privado estendeu-se ao espaço público, tendo como agravante as dificuldades oriundas do meio familiar representadas pela dupla jornada de trabalho e o cuidado com a família. Esculpia-se assim uma ambigüidade em relação ao sexo feminino: se, por um lado, existia o desejo de serem esposas e mães, por outro lado o anseio de fazer parte da população economicamente ativa significava deixar o primeiro espaço ao abandono.

Ao final de 1970, as feministas passaram a desconsiderar com maior veemência as questões das desigualdades de fundo biológico e deslocaram o eixo das diferenciações para o aspecto cultural, propondo uma separação entre o espaço público e o privado, afirmando que as mulheres poderiam desempenhar os mesmos ofícios que os homens e, portanto também possuíam as mesmas capacidades e direitos sociais e políticos. Consideravam que o espaço público e a realização profissional eram aspirações femininas e que as capacidades das mulheres não se esgotavam no lar, pois a vida transcorrida apenas no espaço doméstico sufocava suas aspirações e impedia sua plena realização. Havia nos postulados feministas um grito por liberdade e pelo direito de exercer a sexualidade sem as barreiras impostas pelo preconceito. Ao se desejarem iguais aos homens em todos os sentidos, as mulheres puderem perceber que, do ponto de vista do mundo do trabalho, continuava a exploração baseada no sexo, pois lhes eram reservados os serviços menos remunerados e, muitas vezes, recebiam salários menores do que os dos homens pelo desempenho das mesmas funções, o que nos dias atuais, apesar de algumas conquistas, ainda é uma realidade. Além dis-

so, ao novo perfil feminino que o movimento feminista esculpiu nessa década, o homem não acompanhou as mudanças e as mulheres se viram sobrecarregadas com a dupla jornada de trabalho já que os maridos e companheiros continuaram a separar essas duas esferas sociais. Assim, todas as funções domésticas permaneciam sob a responsabilidade das mulheres, não havendo no âmbito do casal uma igual distribuição nas tarefas da casa e na criação dos filhos.

Nas décadas seguintes, com maior poder de organização e adesão de mulheres melhor preparadas intelectualmente, o movimento ensinaria o surgimento de uma crítica feminista que acompanhou as mudanças refletidas nas relações sociais e entre os dois sexos. O feminismo começava a produzir um anteparo teórico voltado para as questões de identidade e diferença e a não separação entre vida privada e pública. Essas questões conseguiram abrir espaços na imprensa, no cinema, na literatura, nas artes e na ciência levando, inclusive, ao reconhecimento dos estudos feministas na área acadêmica. Como consequência, paulatinamente se instaura um tipo de comportamento sócio-político defensor de uma cultura não sexista que rejeita os antigos paradigmas de submissão e opressão.

Ao ocupar espaço na produção científica foi possível chegar ao reconhecimento dos estudos de gênero em áreas das Ciências Humanas como a Antropologia, a Sociologia, a Demografia, a História, a Literatura, a Saúde e Sexualidade, a Psicanálise, a Ciência Política, a Economia e, mais recentemente, a Educação e Religião, principalmente nos países onde estes estudos estão mais avançados. Esse reconhecimento trouxe contribuições para a construção de um campo epistemológico no qual se leva em conta que o mundo pertence aos dois sexos, apesar das relações de dominação e subordinação que entre ambos sempre se estabeleceu no decorrer da História da Humanidade, e que podem ser quebradas através de uma relação de parceria.

Os paradigmas de submissão e os modelos de resistência

No universo das relações humanas, local onde interagem homens e mulheres como sujeitos históricos, é possível interpretar essa estrutu-

ra indo além dos aportes das teorias clássicas que explicam a ordenação da sociedade do ponto de vista das relações de classe, mas silenciam quanto ao gênero. A espécie humana por ser única quanto às funções naturais é diversificada quanto às representações culturais e simbólicas que aloca aos dois sexos papéis sexuais desiguais em função das diferenças de base biológica. Quando as mulheres e o papel que desempenham nas relações de gênero são enfocados, é possível observar paradigmas de submissão cristalizados ao longo de séculos, assim como modelos de resistência que ultrapassam os muros da domesticidade e revelam ao espaço público as insatisfações geradas numa estrutura social solidificada em tradições. A banalização do exercício do poder de um sexo sobre o outro assume esses paradigmas como parte da ordenação natural das relações entre os seres humanos, no qual o mais *fraco* pode ser dominado com ou sem seu consentimento. Os modelos de resistência acontecem quando ao cruzamento de mudanças sociais, se articula uma tomada de consciência por parte daquele que é submetido, o que gera insatisfação e desejo de mudança. Esses modelos podem acontecer como manifestação coletiva ou mesmo individual.

Embora o sexo seja determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, as diferenças de gênero são culturalmente adquiridas e transmitidas nas estruturas sociais. A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada onde as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão. A dupla (des)valorização, conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder.

A articulação das dimensões objetivas e subjetivas introjeta um tipo de pensamento que acaba por se traduzir em ações concretas e leva aos mecanismos de dominação e opressão. Existe, pois, uma certa dificuldade em se interpretar a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, pois os paradigmas construídos a partir da perspectiva masculina resultam em modelos teóricos inexatos e impre-

cisos, senão falsos dado que as relações de gênero se ancoram em diferentes poderes, normas comportamentais, morais e religiosas e até em emoções e sentimentos, estruturando a percepção de mundo e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista simbólico.

Assume-se assim a princípio da igualdade na diferença, o que representa uma considerável transformação nas representações culturais e no terreno das idéias, com possibilidades de repercussão e de influência nas relações sociais. Isso representa um modelo de conduta no qual as peculiaridades existentes entre homens e mulheres são consideradas, o que também implica em estabelecimento de espaços de poder.

Outra questão a ser considerada refere-se à vitimização feminina, aporte bastante usado quando os trabalhos ainda se encontravam no estágio da denúncia. O discurso vitimizador, ao enquadrar as mulheres nos conceitos definidos socialmente e que significa colocá-las sempre como oprimidas, se esquece que existem os contrapontos que se ancoram no mundo subjetivo, local de trânsito das mulheres, onde a resistência é o contraponto para a opressão.

Gênero e alteridade

A partir da metade de 1980, a categoria gênero passou a ter lugar de destaque no pensamento feminista. Ao se incorporar o conceito de gênero como comum aos dois sexos construiu-se uma crítica teórica na qual as diferenças são consideradas, porém não justificam qualquer forma de opressão do sexo masculino sobre o feminino. O conceito nasceu do debate teórico acerca do conhecimento de que a realidade é socialmente construída e de que cada ser humano tem o potencial e o direito de decidir o seu destino. Com isso se permitiu alguma visibilidade a outros movimentos sociais emergentes liderados por minorias, cujo objetivo era a denúncia contra a discriminação, impondo-se a necessidade de um olhar diferenciado para as ambigüidades da ordenação social.

No meio acadêmico, os estudos de gênero foram introduzidos a partir da constatação de que o feminismo e seu confronto com os me-

canismos de dominação e subordinação levavam à emergência de novas categorias analíticas que não se encaixavam nos paradigmas clássicos, os quais, de acordo com algumas teóricas feministas, não conseguiam elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico. Embora num sentido mais restrito, o conceito de gênero se refira aos estudos que têm a mulher, a criança, a família, a sexualidade, a maternidade, entre outros, como foco de pesquisas; num sentido amplo, o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais e às relações construídas entre os dois sexos. Estas estão imbricadas com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam uma sociedade onde a tônica é dada pela desigualdade, seja ela de classe, gênero ou etnia. Com isso se permitiu alguma visibilidade a movimentos sociais emergentes cujo objetivo era a denúncia contra a discriminação, impondo-se a necessidade de um olhar diferenciado para as ambigüidades da ordenação social.

As configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as etnias, os momentos históricos, etc. Formam-se assim redes de significações que se edificam e se relacionam, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana. As desigualdades efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação que adquirem forma concreta em todas as instâncias da vida social pública e privada, na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e nas ciências. A utilização do conceito teórico de gênero para analisar a tessitura social implica em não considerar as diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico. Tal assertiva evidencia da parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas, que envolvem a aceitação implícita da subordinação da mulher ao homem, baseados nas estruturas biológicas de cada indivíduo de uma mesma espécie. Nessa perspectiva, discute-se a dificuldade de se interpretar a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, por se considerar que os paradigmas construídos do ponto de vista masculino

resultam em modelos teóricos inexatos e imprecisos, senão falsos, pois as relações de gênero se definem em diferentes poderes, normas comportamentais, morais e religiosas, até mesmo nas emoções e sentimentos, estruturando a percepção de mundo e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista simbólico, levando assim ao conceito de alteridade, isto é, a relação com o outro.

Valendo-se do conceito de alteridade, a crítica feminista voltou-se para uma reinterpretação da teoria proposta por Marx, por considerar que a opressão da mulher na sociedade capitalista e a sua liberação são também resultantes, em última análise, das lutas contra o capitalismo. Isso se deve pela constatação de que os países socialistas se dão conta, a cada dia, que a igualdade perante a lei e um acesso igual à educação e à profissionalização não liberam as mulheres das responsabilidades familiares. Tal situação restringe sua participação na vida pública e a possibilidade de fazer carreira. Esse ponto de vista permite reconsiderar a visão marxista da liberação pelo trabalho, o que, no caso feminino, merece uma revisão crítica radical (RENDEL, 1985, p. 196).

Ao desenvolver novos paradigmas de crítica social, as feministas do início dos anos 60 até meados dos anos 80 do século XX, foram construindo alternativas explicativas que denunciavam um padrão recorrente onde havia uma contradição analítica quando apenas se considerava o ponto de vista das mulheres brancas de classe média nos Estados Unidos e Europa Ocidental. Enfatizavam que essas tendências universalizantes se contrapunham àquilo contra o qual lutaram desde o início, alertando que havia de se atentar que a situação geográfica, o índice de desenvolvimento sócio-econômico, os indicadores demográficos, a cultura e a ideologia, entre outros fatores, permitiam estabelecer diferenciações significativas entre mulheres brancas, negras, latinas, orientais, ocidentais e indígenas. Isso se justifica dado que a posição do sexo feminino nas diferentes culturas não permite universalizar um padrão de conhecimento auto-aplicável às diversas etnias, classes sociais e posição social (AGUIAR, 1997, p. 71).

Atualmente os pesquisadores estabelecem diferentes análises que consideram as complexidades cada vez mais crescentes na organização social, nas quais as diferenças culturais e antropológicas em relação com

a alteridade são destacadas, numa tendência do pensamento pós-moderno que incorpora o pluralismo cultural e a diversidade. Nessa linha, os estudos de gênero oferecem possibilidades investigativas que vão desde o recontar da História das Mulheres sobre a ótica das relações de poder que se estabelecem entre os sexos e abrangem os vários campos epistemológicos, nos quais a educação também está incluída; ao sexismo nas escolas, a coeducação, os estereótipos sexuais em sala de aula, o magistério como profissão feminina, as professoras como chefes de família, e até mesmo as relações de poder que se estabelecem entre as próprias professoras no interior da escola, assim como entre alunos dos dois sexos e a educação e destinação social diferenciada para meninos e meninas, e os relacionamentos familiares. (ALMEIDA, 1999).

Gênero e educação

O gênero e suas derivações podem ser amplamente discutidos nas análises sobre o processo educacional e nas relações escolares, entre professores e professoras e alunos e alunas, dirigentes do ensino e os que atuam em sala de aula, na educação diferenciada para meninos e meninas apesar das classes mistas, nos estereótipos sexuais derivados da cultura e que alcançam o nível escolar. Esse é também um campo propício para articular gênero e etnia, e gênero e classe social. No primeiro caso, por hoje existirem professoras negras atuando nas escolas, sinônimo da ascensão social e diversidade racial característica de países em desenvolvimento, sem esquecer-se do contingente de alunos pertencentes a essa etnia, o que apresenta um rico potencial de pesquisa na área da antropologia, da sociologia e da educação. No segundo caso, pelo fato dessas escolas receberem um maior contingente das classes populares, onde os mecanismos de exploração se apresentam com clareza na macro-estrutura das relações capitalistas e na micro-estrutura das relações cotidianas, permeadas pelo simbólico e pelo imaginário nas representações de classe, etnia e desempenho de papéis sexuais.¹

A educação, ação social que vem ocupando com cada vez maior intensidade a agenda política dos vários países como alavanca essencial

para o desenvolvimento, a partir dos anos 90 do século XX vem apresentando um aumento progressivo da inclusão do gênero em suas análises, (embora ainda insuficientes em termos quantitativos), o que não acontecia nas décadas passadas em que esses estudos eram raros.

Os paradigmas explicativos do sujeito universal, único, padronizado e assexuado, isento das particularidades de sexo, etnia, idade, cultura, comumente adotados nas pesquisas educacionais possibilitam lacunas explicativas na área, dado que a concepção masculina da educação, vivenciada na prática por atores femininos, ocasiona contradições e distorções no processo de análise. Isso se reflete na construção de um discurso desqualificatório e vitimizador sobre os motivos das escolhas profissionais, as razões das moças se dirigirem para o magistério, as causas da permanência, a vocação, o gostar de crianças, a professora vista como tia, os cursos de formação ainda repassados do ideal positivista de preparo para o cuidado com crianças, embutindo assim a imagética do casamento e da maternidade. Sua antítese, a heroicização, mais comumente encontrada nas análises sociológicas onde se procura resgatar a vida de mulheres célebres, ainda não apresenta consistência no campo da educação, talvez pelo anonimato das professoras que até poucas décadas atrás estavam ausentes dos registros históricos, até mesmo das publicações dirigidas ao professorado como categoria profissional. Porém, a heroicização aparece nos relatos onde se louva a abnegação e a missão vocacionada do desempenho profissional do magistério. Atualmente, o campo de trabalho representado pela área da Educação encontra-se ocupado majoritariamente por mulheres, seja nas instâncias decisórias oficiais, seja na esfera administrativa e nas escolas e salas de aula, o que se verifica principalmente na educação básica. O mesmo acontece na educação superior, tanto na frequência dos cursos de Pedagogia por moças, como no maior número de docentes mulheres, inclusive no campo da pesquisa educacional. Esse é um fenômeno de âmbito mundial cuja tendência é acentuar-se cada vez mais.

Acompanhando essa ocupação substantiva do terreno educacional pela parcela feminina, emerge um discurso em relação à profissão de professora que termina por contaminar o imaginário social e justificar os baixos salários, pois, ao aplicar à esfera profissional a mesma

herança positivista do século XIX, desqualifica-se as mulheres do ponto de vista intelectual. Assim, o trabalho da professora só é digno por conta dos atributos de maternidade e de espírito de sacrifício, apelando-se para uma idéia de doação que se contrapõe ao verdadeiro sentido de profissão. Isso tem sido objeto de variadas denúncias nos últimos anos. Porém, as denúncias trazem em seu bojo um retorno negativo, pois ao se enfatizar o profissionalismo, se rejeita os valores que contam no exercício de qualquer ofício: o gostar do que se faz. Aliando-se à insatisfação com os baixos salários essa imagética leva ao desânimo, ao cansaço e ao trabalho exercido sem esperança, um processo que temos visto alicerçar-se cada vez mais entre as professoras o que, paradoxalmente também atinge os professores, fechando-se assim um círculo nocivo que atinge a escola e os alunos.

Dado que a educação não possui efeitos imediatos, o resultado de uma representação simbólica que desqualifica e anula o verdadeiro valor da educação formal se fará sentir no âmbito social e nas esferas produtivas. Isso porque professoras mal remuneradas, mal formadas, descontentes com seu trabalho profissional, enfrentando dificuldades nas salas de aula, vítimas de desmandos oficiais e às voltas com a dupla jornada de trabalho, acabam por desempenhar uma prática pedagógica mecânica e descompromissada com os principais objetivos do ensino escolarizado. Tal prática vai fazer com que gerações de estudantes ou abandonem a escola, ou passem por ela sem apreenderem o verdadeiro sentido da educação e sem um nível de instrução que lhes permita competir no mercado de trabalho. As conseqüências são previsíveis, principalmente se levarmos em conta o papel da educação no desenvolvimento de um povo.

A religião como instrumento de poder simbólico

A inclusão da categoria religião, como parte da cultura, para analisar as relações entre os sexos e o papel das mulheres no edifício social revela outro aporte teórico para as possibilidades investigativas. A religião representa o ponto nevrálgico para onde convergem as relações de poder estabelecidas no nível simbólico e no imaginário, por aglutinar a essencia-

lidade da existência humana que é a idéia de finitude da vida e, através dessa verdade, a necessidade sempre presente de explicar e atribuir sentido e significado às ações individuais e coletivas dos seres humanos.

A crença no mundo sobrenatural, o controle da sexualidade, os arquétipos religiosos ditando normas de pureza e mansidão, sempre normatizaram o comportamento social, com maior ênfase no sexo feminino. No Brasil, encarregada desde o descobrimento, através das missões jesuíticas, de educar e dar formação religiosa à população, a Igreja católica exerceu considerável influência nesse campo, ditando regras sociais, morais e de comportamento religioso pela via do ensino, centralizando sua atenção nas elites. O povo permanecia o mais das vezes às margens das instituições, afastado da escola, unindo-se pelo concubinato sem regularizar sua união, batizar os filhos e enterrar os mortos, ausente das bênçãos dos clérigos e da sacralização dos costumes. Estes eram definidos pela instituição religiosa incumbida de perpetuar a tradição luso-cristã, na qual normas consideradas desviantes e hábitos em desacordo com a moral eram severamente punidos através do conceito de pecado, com a ameaça da excomunhão e do inferno. O adestramento dos corpos através da pressão da Igreja católica tinha como alvo principal a sexualidade feminina que, ao ultrapassar o permitido, ameaçaria o equilíbrio da família e do grupo social:

Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana. Não era de admirar, por exemplo, que o primeiro contato de Eva com as forças do mal, personificadas na serpente, inoculasse na própria natureza do feminino algo como um estigma atávico que predispunha fatalmente à transgressão, e esta, em sua medida extrema, revelava-se na prática das feiticeiras, detentoras de saberes e poderes ensinados por Satanás. (Araújo, 1997, p. 46).

Esse estigma tinha suas raízes na sexualidade e fez com que as religiões cristãs dessem grande importância a uma imagética de pureza feminina através da normatização dos corpos e mentes. Os primeiros eram controlados através da exacerbada vigilância de pais, irmãos e maridos, encarregados de extirpar nas mulheres sob sua guarda qual-

quer tentativa de *pecado carnal*. As mentes eram passíveis de ser adestradas pela educação, utilizando-se de uma *pedagogia do temor e da culpa* que fazia as mulheres reféns de sua própria aura de sedução e capacidade de despertar o desejo masculino. A figura do confessor no interior das residências, bastante freqüente no século XIX e até mesmo no século XX, demonstra bem a influência da sacralidade católica no regramento da conduta feminina. A moralidade protestante, por sua vez, também se voltava para a *consciência do pecado* que tinha suas origens no sexo.

Por carregar a nódoa do pecado original, a mulher deveria ser vigiada, mesmo que isso significasse tolher sua liberdade, abafar sua individualidade e privá-la do livre arbítrio. O casamento e a maternidade eram a salvação feminina; honesta era a esposa mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a mais tenra idade, fosse nos colégios católicos, nas escolas protestantes ou nas instituições públicas. A menina tornava-se esposa e mãe honrada, primeiramente criada na casa dos pais com um destino profetizado, depois casada na igreja, vestida de branco para demonstrar a virgindade. Na visão da sociedade misógina, a maternidade era o ápice na vida de toda mulher. Doravante ela se afastava de Eva e aproximava-se de Maria, a mulher que pariu virgem o menino judeu, que teria como missão ser o salvador do mundo.

A religiosidade, pela estreita relação que possui com o mundo sobrenatural, se revestia de caráter disciplinador e, ao mesmo tempo, consolador. Herdeira da tradição e ancorada no sagrado, a ideologia religiosa atuava como normatizadora da consciência e estabelecia conexões com vários aspectos da prática social como a vida cotidiana, a fé, a economia, a política, a festa, os rituais, a educação e as relações entre os sexos, esculpindo assim as interfaces do pluralismo cultural na convivência entre os seres humanos. Nesse universo, ordenadas simbolicamente, conviviam as questões ligadas à subjetividade, à identidade, ao sonho, à magia, às crenças e às representações. As simbologias referentes ao sexo feminino emergiam como categorizações distin-

tas do mundo masculino, sendo vistas como portadoras de diferenças relacionais.

O olhar dominante, no exercício das relações de poder, também é passível de atribuir defeitos e qualidades nas suas relações de alteridade e, dependendo da expectativa que se tem da conduta considerada *certa* ou *desviante*, reprime e castiga com a mesma intensidade com a qual cria um esquema de simbologias acerca dessa alteridade. Esta pode estar na contravenção das expectativas que o segmento dominante elaborou para o desempenho de papéis, sejam eles de natureza sexual, religiosa ou educativa, quando não se alinham com suas normas e regras de conduta: “não era o olhar do inquisidor que fazia nascer, no século XVI, o feiticeiro ou a feiticeira, e que reunia fantásticamente sob a mesma intenção diabólica, o conjunto, embora mesmo anódino, de conjurações, gestos mágicos, heranças inocentes da superstição do paganismo?”

Esse olhar revela – como traços essenciais da alteridade daqueles que estão em situação de dominados – fragmentos imperfeitos, “feixes de informações” que não são reveladores da profundidade e do pluralismo de sua cultura. No entanto, atores sociais reduzidos ao silêncio possuem formas próprias de se expressar através de tradições, costumes religiosos ou profanos, escritos íntimos, reveladores do sentido da História, encobertos em sinais e revelados nos contornos mágicos dos mitos, conforme observa Ginzburg².

A religião seja de qualquer origem, sempre foi decisiva na definição de padrões comportamentais femininos. O catolicismo, ao impor às mulheres a imagem da Virgem e Mãe, arquétipos ineludivelmente dicotômicos; o protestantismo com seus ideais ascéticos e puritanos derivados da doutrina calvinista; o islamismo infringindo ao sexo feminino as mais pungentes humilhações e cerceamento de liberdade individual. Mesmo as religiões mais primitivas de origem afro ou hindu têm contribuído para imposições de origem cultural e religiosa que, ao longo dos séculos, colocaram as mulheres na crônica do martirologio da Humanidade, o que vem sendo incisivamente denunciado nos veículos de comunicação no limiar do século XXI. Nesse sentido, a ideologia religiosa pode tanto deformar a realidade como solidificar as idéias que são veiculadas pela cultura, o que gera diferentes comporta-

mentos humanos que estão ligados ao clima, às etnias, à geografia, ao desenvolvimento da economia e da política, alicerçando na sociedade um sistema de crenças e de comportamentos coletivos. Nesse sistema de crenças³, a fé no mundo sobrenatural ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais, modelando o imaginário e instaurando comportamentos ditados pela ideologia.

No caso brasileiro existe uma miscigenação religiosa que incorpora à sacralidade original da simbologia européia cristã, a religião de origem africana trazida pelos escravos; a religião indígena dos naturais da terra, acrescidas ainda por crenças asiáticas. Esse sincretismo religioso se traduz em diferentes liturgias, seja nos grandes templos católicos e evangélicos, seja nos cultos domésticos e nos de origem africana, estruturando-se um misticismo de várias faces, não necessariamente fiéis a uma ou outra fé, mas sim permitindo a sua coexistência, dada a histórica liberdade de crença garantida pela Constituição Brasileira desde o século XIX e a tolerância religiosa.

As expressões religiosas diferem segundo a cultura, a educação e os diversos grupos sociais. A Igreja católica, veiculadora da religião dominante, marcadamente tradicional e afastada da população iletrada do Brasil dos primeiros períodos, nas últimas décadas tem feito tentativas de se aproximar da população o que parece estar se coroadando de êxito. As igrejas protestantes possuem uma liturgia de caráter racional, expressando uma ética própria voltada para a vida material plenamente desfrutada como uma maneira de se aproximar de Deus. Os demais credos que perpassam a organização cultural brasileira também se valem da dimensão sobrenatural que visa preparar os seres humanos para enfrentar a sua suprema angústia existencial que é o medo da morte. As diversas seitas religiosas sempre souberam explorar esse medo e o temor do que esperar após o fim da existência se configura como fórmula infalível para manter a dominação sobre seus fiéis.

Conforme já foi assinalado, um modelo normativo de mulher, criado desde meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do Cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento onde se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher através

de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual “... porque parte do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido”.(RAGO, 1987, p.65).

O uso de uma linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizado pela ideologia cultural que buscava na religião as metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de *santa*, *anjo de bondade e pureza*, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos.

A Igreja católica associaria a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito. As mulheres desviantes, transgressoras, principalmente as prostituídas, seriam ligadas à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência. Se a primeira era o espírito e a santidade, as demais eram carnavais e pecadoras, levando os homens à corrupção do caráter e do corpo. No entanto, ambas deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exigia, e a *ordem natural das coisas* não deveria ser questionada por aquelas que eram as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade.

A idéia de sexo para a mulher *honrada* estava intimamente ligada à dessexualização do corpo. A mulher não precisaria sentir prazer no intercurso sexual e de preferência deveria manter a castidade, mesmo no casamento. A forma de preservar essa castidade seria relacionar-se sexualmente apenas para a procriação, evitando-se os excessos sexuais que causariam dano à saúde e à vida espiritual feminina. O desejo e o prazer eram reservados ao homem, o qual, segundo o discurso médico, era biologicamente voltado para a essência carnal por conta da virilidade. Isso justificaria “a busca da prostituta pelo marido que respeita a esposa, mas que precisa reafirmar quotidianamente sua virilidade. A influência do padre, multiplicando as interdições sobre o sexo conjugal, reforça este modelo de casal que permanece inquestionável até a década de 60”.(RAGO, 1987, p. 84).

A ideologia de caráter religioso vai reger a sexualidade da mulher e do casal, perpassando toda a vida social do século XIX e esten-

der-se ao século XX. Seria veiculada na sociedade, na família e na educação. Nas escolas, as moças seriam instruídas quanto à importância da castidade e da pureza; na igreja deveriam confessar ao padre quaisquer pensamentos ditos impuros; na família se impediria toda e qualquer manifestação voltada para explorar ou exercer a sexualidade, embora houvesse transgressões que costumavam serem severamente punidas.

As mulheres no Brasil e o discurso da desigualdade

Nos anos finais do século XIX, as mulheres, de acordo com as premissas do positivismo, corrente que havia tomado corpo no País e sido assimilada pelas mentes ilustradas da época, eram vistas como seres dotados de atributos de pureza e doçura, responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, mães generosas, espíritos de sacrifício, salvadoras da pátria, o que as colocava como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Mesmo tendo introduzido um avanço em relação aos séculos anteriores, onde o mistério e as credices herdadas da Idade Média ainda influíam nessas representações, o fato é que os positivistas, ao adotarem os modelos de domesticidade e espírito de sacrifício, foram determinantes para a desclassificação social da mulher. O discurso da pureza feminina e das suas qualidades morais armava-se de ambigüidades e prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas através da idéias spencerianas. Esses princípios referendavam e preservavam os estereótipos da feminilidade de forma a justificar a exclusão da mulher dos espaços de protagonismo social.

O pensamento positivista valorizava a mulher como mãe e esposa abnegada, para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade, sendo o casamento e a maternidade suas únicas aspirações. Era ela também a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da Pátria. Os anos iniciais do século XX iriam ultrapassar, em parte, a teoria das diferenças biológicas propostas pelo positivismo. Porém, essas diferenças vinham ao encontro de uma idéia de sociedade que necessitava da presença feminina e serviam para referendar a

ocupação do espaço público pelos homens, segregando-se as mulheres nos limites do privado e reservando a elas o cuidado com os filhos que deveriam ser depositários dos seus ensinamentos morais.

Apesar de reforçar o discurso de desigualdade entre os sexos e incorporar a idéia da inferioridade feminina em alguns aspectos, o positivismo advogaria instrução igual para homens e mulheres, embora, paradoxalmente, seus seguidores houvessem se manifestado contrários à coeducação, processo que já havia se estruturado no sistema escolar norte-americano e que havia sido objeto das reivindicações feministas nos anos iniciais do século em alguns países da Europa. A educação que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que viesse a desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro dessas aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente da prática do período colonial com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade.

As décadas seguintes continuaram idealizando um perfil feminino de desprendimento, bondade, beleza e meiguice, e a mulher-mãe deveria ser pura e assexuada e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos. Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, os ideais positivistas permaneceriam, por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nos seus ideais. Nas primeiras décadas da República, essa situação principiou a ser paulatinamente alterada quando as jovens passaram a serem instruídas em nível primário e secundário. No entanto, devido à separação dos papéis sexuais que reservavam à mulher tradicionalmente apenas a função de esposa e mãe, dificilmente as moças chegavam a cursar o ensino superior. Isso pouco mudou quanto à situação feminina desde o Império.

No Brasil, nos finais do século XIX, o positivismo e o higienismo haviam indicado que competia às mulheres a responsabilidade educativa das crianças, proposta defendida vigorosamente nos meios políticos, científicos, religiosos, sanitários e intelectuais. Mas essa responsabilidade nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. Apesar de divergirem em alguns aspectos do clero, os positivistas, desde o início foram aliados da Igreja católica a respeito da destinação materna das mulheres. Para isso compartilhavam a idéia vigente da necessidade de mantê-las ao abrigo das injunções da vida pública e seus perigos para preservar a ordem vigente. Portanto, a educação que recebiam não poderia ultrapassar demasiadamente as fronteiras do doméstico e do socialmente aceitável. No campo da política, os mesmos positivistas que haviam defendido a superioridade moral do sexo feminino, foram os que se insurgiram mais tenazmente contra o sufrágio feminino, argumentando que uma incursão ao mundo da política poderia conspurcar sua alma e a sua pureza inata. O pressuposto da inferioridade biológica das mulheres também levou o positivismo a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseando-se na diferença de ordem biológica entre os sexos, o que justificava a subordinação e opressão feminina e seu alijamento da esfera pública.

Os anos iniciais do século XX continuariam atrelados a essas concepções, não estando prevista a concorrência com os homens em termos profissionais e intelectuais, o que possibilitaria a ultrapassagem dos limites de segurança social. As correntes ideológicas que orientaram o pensamento das elites intelectuais no período republicano reforçariam essa destinação natural e manifesta das mulheres, ressaltando seu valor na educação dos filhos e ancorando nesse destino sua necessidade de educar-se, além de lhes reservar o papel de transmissoras da moral, dos bons costumes e guardiãs da virtude e da religiosidade. Nisso somente residiria a necessidade de sua educação.

A discriminação sexual: a negação do outro

A discriminação, de qualquer origem, é o pano de fundo para o exercício do poder levado às últimas conseqüências. Discriminar é negar o outro, é não reconhecer seus direitos, nem seu direito a ter direitos. A discriminação de origem sexual submete a outra metade da Humanidade ao jugo do poder real e simbólico baseado em diferenças naturalizantes: ser homem é o modelo a ser seguido como símbolo de força e êxito, ser mulher representa a submissão, a fragilidade e a incapacidade. É principalmente assim que se solidifica o discurso ideológico da dominação de gênero.

Nessa rede de significações simbólicas, a discriminação leva ao preconceito e cria-se a *imagética da incapacidade*: mulheres são incapazes para algumas funções e, portanto, não podem desempenhar determinados cargos ou ofícios, serem responsáveis por tais projetos ou tais empreendimentos. Naturalmente esses cargos, ofícios, projetos e empreendimentos são os mais valorizados socialmente e melhor remunerados no mundo do trabalho, configurando-se numa esfera fechada na qual dificilmente as mulheres conseguem entrar. Muitas vezes, para alcançar esse espaço têm de renunciar a constituírem família, o que também não deixa de ser mais uma violência do poder social. Na *imagética da incapacidade*, as representantes do sexo feminino, independentemente de etnia, classe social, idade ou nível de escolaridade, são incorporadas numa mesma categoria: o sexo. É no sexo, como força motriz da etnia humana, que se ancoram e edificam as relações de desigualdade.

Nesse panorama, onde as relações de poder demonstram seu maior impacto, reside o paradoxo do subdesenvolvimento: alijadas das esferas produtivas por conta da anatomia, as mulheres deixam de contribuir nos diversos campos da economia e da política por motivos que vão desde impedimentos familiares ao preconceito. Talentos são assim desperdiçados e perdidos. Sem produzir, as mulheres deixam também de ser consumidoras, o que estabelece um descompasso com as teses do capitalismo e do neoliberalismo, ocasionando um paradoxo estrutural e contribuindo para o subdesenvolvimento. O impedimento muitas vezes é disfarçado sob o manto pesado do amor e da responsabilidade

doméstica: as mulheres vivem a angústia existencial de serem insubstituíveis na esfera privada; angústia referendada por outra imagética, a da doação. Doar-se é esquecer-se de si própria em busca da felicidade alheia, e a religião, a música, a literatura, o cinema, o teatro, a poesia, encarregam-se disso, (apesar das honrosas exceções). Conforme canta lindamente Chico Buarque de Hollanda, “*mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas...*”

No entanto, existem saídas para resolver os impasses que se estabelecem nas relações entre homens e mulheres por conta das diferenças sexuais e a principal delas é considerar a legitimidade da tese feminista da igualdade na diferença, o que pode ser igualmente aplicado em todas as formas de convivência humana, que hoje é francamente ditada pela diversidade cultural. A partir dessa aceitação, relações de parceria e companheirismo podem alicerçar a convivência entre os dois sexos na esfera do privado, sem necessidade do exercício do poder. No espaço público, impõe-se rejeitar com veemência a imagética da incapacidade, abrindo espaços para as mulheres em todos os campos sociais e desconsiderando o fator sexo como impeditivo para o cumprimento das diversas funções no mundo do trabalho. Para atingir esses objetivos, nas relações de gênero, a educação, mais do que qualquer produto da cultura humana tem o grande potencial de, desde a tenra idade, desenvolver entre os sexos o respeito pela diversidade, seja ela de qualquer natureza.

A partir dessas possibilidades, perfeitamente factíveis, é possível eliminar a discriminação sexual nas várias esferas da vida social, política e econômica. Por consequência, deixa-se de dar sua parcela de contribuição para o subdesenvolvimento ao se colocar ao alcance dos dois sexos os postos desejados, aumentando assim o contingente dos indivíduos talentosos que os procuram. Incorporar esses princípios é reforçar a idéia de que a desigualdade entre os seres humanos é derivada de falsas idéias de superioridade que foram culturalmente construídas ao longo do passado histórico da humanidade sendo, pois, geradora do preconceito e da discriminação, o que leva à injustiça social, violando assim o princípio da igualdade entre os seres humanos, que é a base da Democracia.

Resumo

O poder, historicamente, sempre foi essencialmente masculino. A partir da segunda metade do século XX, as relações simbolicamente construídas entre os dois sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitava as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente, as mulheres se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes estão se mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana. Existe entre os povos um consenso acerca da globalização, fenômeno emblemático do século XX, que exclui a maior parcela da humanidade, assim como a construção de uma nova ordem que inclua uma relação cooperativa e solidária de gênero, classes sociais e etnias. No caso do gênero isso significa democratizar as relações familiares e não excluir as mulheres do acesso aos bens econômicos e culturais, de forma a promover seu desenvolvimento como atores sociais com inserção individual e coletiva.

Palavras-chave:

gênero, mulheres, cultura, educação, desenvolvimento.

Abstract

The power, historically, was always essentially male. From the mid 20th century, the relationships symbolically built among the sexes were weakened in their structures for the emergency on a feminine social side which rejected the solidified notions of the concepts of superiority and inferiority. Nowadays, the women are introduced in the male symbolic systems at the moment in which these show themselves relentlessly destructive in relation to the human existence. A consent has already existed among the peoples about the globalization, emblematic phenomenon of 20th century, that excludes the humanity's largest portion, as well as the construction of a new order that includes a cooperative and friendly relationship among the genders, social classes and ethnics. Taking into account the gender, that means to democratize the family relationships and not to exclude the women from the access to the economic and cultural goods, in way to promote their development as social actors with individual and collective insert.

Keywords:

gender, women, culture, education, development.

Notas

¹ O acesso à educação e o ensino não diferenciado para os dois sexos, juntamente com o direito de votar, foram bandeiras das lutas feministas nas primeiras décadas do século XX. Defendia-se que maiores conhecimentos para as mulheres possibilitariam sua inserção no espaço público. As mulheres que advogavam essa causa viam como saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina a representada pela educação e pelo direito de exercer uma profissão. No mundo do trabalho, uma das opções que primeiramente se abriu às mu-

Iheres foi o magistério de crianças pelas suas conotações com a maternidade e as atividades desenvolvidas no lar, assim como a enfermagem que também significava cuidar de alguém.

² Ginzburg, em *Mitos, Emblemas, Sinais* (1989, p. 143), aborda as possibilidades de se recriar o passado através de fragmentos do cotidiano de personagens comuns, demonstrando uma visão diferenciada de se fazer a História, não mais aquela vista pela ótica dos vencedores. O autor refere-se ao paradigma que emergiu no século XIX, ainda não teorizado explicitamente, e que pode “ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo”, naquilo a que denominou um *saber indiciário*”.

³ Houtart (1994, p.32), considera que os elementos constitutivos dos sistemas religiosos são as significações religiosas, as expressões religiosas, a ética com referência religiosa e as organizações religiosas. Portanto, por ser um sistema de crenças, “... toda religião produz sentido, ou seja, uma interpretação da realidade, da história, do homem e do mundo.”

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Neuma. *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1997.
- ALMEIDA, Jane S. de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Jane S. de. *Mulheres e educação: missão, vocação e destino* (São Paulo, 1870/1930). *Tese de livre-docência*. Araraquara, FCL/Unesp, 2000.
- ALMEIDA, Jane S. de. *Gênero e Educação: possibilidades investigativas*. Araraquara, *Cenários*, n. 1, 1999.
- ARAÚJO, Emanuel. *A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia*. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*, São Paulo, Contexto; Editora da Unesp, 1997.
- FRIEDMAN, Betty. *A mística feminina*. Rio de Janeiro, Vozes, 1971.
- HOUTART, François. *Sociologia da Religião*. São Paulo, Ática, 1994
- MICHEL, Andrée. *El Feminismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Brasil 1890/1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- RENDEL, Margarita. *Panorama Mundial de la Investigación y la Enseñanza sobre la Mujer*. UNESCO, França, Paris, Organizaciones de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1985.
- VOVELLE, Michel. *Ideologías e Mentalidades*, São Paulo, Brasiliense, 1991.

Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios*

*Claudia Figari***

*Graciela Dellatorre****

*Silvina Romero*****

1. Introducción

Interrogar el imaginario de los jóvenes que inician los estudios superiores en la Universidad con relación al problema del conocimiento y la educación se constituye en una tarea insoslayable de todo educador comprometido con un real proceso de democratización de la educación superior. Asimismo, las investigaciones que iluminan este campo de pro-

- * El trabajo se inscribe en el proyecto: "Viejos y nuevos sentidos sobre el conocimiento y el trabajo en las representaciones de los jóvenes", dirigido por la Dra. Claudia Figari y co-dirigido por la Prof. Graciela Dellatorre, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina., Andrea Blanco; Gabriela Vilariño, Silvina Romero y Marcelo Hernández son integrantes del proyecto.
- ** Claudia Figari: Magister en Ciencias Sociales del Trabajo, UBA y Dra. de la Universidad Nacional de Buenos Aires, orientación Ciencias de la Educación. Investigadora del CONICET-Ceill-Piette- Area Educación y Trabajo. Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- *** Graciela Dellatorre: Profesora en Ciencias de la Educación, docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Especialista en temas de comunicación, cultura y educación.
- **** Silvina Romero: Licenciada en Ciencias de la Educación, docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Doctoranda de la UNED, España.
e-mail: silvinar100@hotmail.com

blemas pueden constituir aportes fértiles para reflexionar acerca del lugar asignado a los jóvenes en un escenario económico-político-cultural que muchas veces los culpabiliza, a partir de discursos (frecuentemente traducidos en políticas) que señalan “su falta de compromiso, de participación y de involucramiento en el proceso de conocimiento”.

Nuestra investigación centra el análisis en las representaciones de la educación y el trabajo de los jóvenes que inician la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján¹. En particular, se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado sobre la base de un conjunto significativo de relatos administrados a los estudiantes acerca del sentido que le asignan a la educación.

Desde nuestra perspectiva, comprender las representaciones de los jóvenes requiere de un análisis que las sustente en la arquitectura socio-histórica política en la que cobran significación. Es decir, los sentidos expresados por los jóvenes ponen de manifiesto saberes “sedimentados”- conformados sobre la base de la experiencia cultural-, y son concebidos a la luz de la dialéctica que se teje con aquellos sentidos legitimados al amparo de las construcciones hegemónicas.

El orden moderno configuró una sólida formación discursiva, reconociendo en ella las filiaciones iluministas y positivistas que erigieron un hilván complejo, pero certero, entre la cuestión educacional, la normatividad imperante y el lugar asignado a los jóvenes en el proceso de conocimiento (Figari, C.; Dellatorre, G., 2001). La ficción de la igualdad fue extremada bajo la impronta keynesiana y desnudada bajo la dominación neoconservadora.

La perspectiva positivista durkheimiana cristalizó la *cuestión educacional* como la *cuestión escolar* que asumía definitivamente la función legitimadora por la cual “las generaciones adultas transmitían la cultura a las jóvenes generaciones sobre la base de la socialización metódica” En este contexto, el patrón civilizatorio, consolidado sobre la base de la dominación cultural, aportó las principales coordenadas para erigir a la educación como variable independiente, autónoma, abogando por verdades incuestionables que, al amparo de las formas positivistas contribuía a solventar.

La edificación de un sujeto pasivo, externalizado del proceso de conocimiento, dúctil, y disciplinado según las reglas imperantes del capita-

lismo, son aspectos centrales para interrogar desde una perspectiva crítica.. La discusión por la transformación cultural, y la formación de sujetos protagonistas requiere, desde nuestro enfoque, fortalecer el examen de la dialéctica tejida entre las representaciones de los sujetos y el sistema social de representaciones imperante como expresión del carácter pedagógico de la construcción hegemónica. La crítica al esencialismo aporta una vía fértil para reintroducir la cuestión educacional como cuestión cultural, que, distante de reificar las formas de la desigualdad, propone su desnaturalización, recuperando al sujeto histórico social (Mc Laren, 1995).

En este escenario, el artículo analiza en qué medida las representaciones de los jóvenes reproducen y/o cuestionan el mandato moderno que asignó a la educación (en tanto cuestión escolar) un papel central en la reproducción cultural, y construyó una certera relación entre normatividad y conocimiento autorizado.

La metodología de la investigación se ha basado en un análisis cuanti-cualitativo. En una primera fase de la investigación se aplicó un cuestionario censal a los estudiantes que iniciaban la licenciatura en Ciencias de la Educación –Universidad Nacional de Luján-, y que se inscribieron en la asignatura Introducción a la Problemática Educacional, en el año 2002 -268 casos-. En la segunda fase se desarrolló una estrategia cualitativa, a través de grupos de discusión sobre el inicio de los estudios superiores en la Universidad, y la elección de la carrera, talleres de narrativa oral y la producción de relatos de los estudiantes acerca de los sentidos que asignaban a la educación y “ser universitarios”. En el análisis fueron considerados especialmente dos grupos etéreos: 17-19 años (aquellos jóvenes que inician la universidad inmediatamente después de concluir los estudios medios); y más de 30 años, muchos de ellos con trayectoria en la actividad docente.

2. Progreso, cambio social y voluntarismo pedagógico. Las huellas de la modernidad

En este apartado nos proponemos poner de manifiesto los resultados del análisis cualitativo, focalizando en las visiones que se derivan del sentido asignado por los jóvenes a la educación.

En los dos grupos etéreos analizados (17-19 años y más de 30 años), se han podido constatar múltiples indicios que expresan una visión próxima al esencialismo pedagógico, sustentada por un lado, en una suerte de voluntarismo pedagógico y por otro, en una referencia recurrente a la educación como proceso de escolarización.

La autonomía asignada al campo educacional se conjuga íntimamente con el sentido de exterioridad que se le otorga a la educación. Es decir, la educación, se constituye en decisiva (y hasta determinante) “para la integración y el progreso social”.

Los siguientes relatos aportan elementos claves para interpretar las perspectivas subyacentes en los jóvenes, que tienen implicancias fundamentales en los modos de conocer, y en cómo se conciben los jóvenes en el proceso de conocimiento. En el grupo etéreo más joven (17-19 años), la visión de la educación encuentra pocas fisuras, y la centralidad asignada se pone de manifiesto tanto en la esfera individual como societal.

“Progreso: la educación es necesaria para ver un progreso sobre las sociedades.” (Nancy 18 años, Sede San Miguel)

“La educación es el motor que impulsa el desarrollo, es la base de sustento de una sociedad y lo que garantice su bienestar”(Marianela 18 años San Miguel)

“La educación se nutre de conocimientos de distinta clase(...)que permiten la interrogación constante del sujeto para desarrollar su capacidad hacia el progreso.”(Silvina 18 años Luján)

“Para mí la educación es indispensable para cualquier persona que quiera progresar como tal y poder insertarse en el campo laboral(...)Creo que sin educación no habría progreso de ningún tipo. “(Paola 18 años San Miguel)

La educación como “motor de progreso” opera en los relatos como variable independiente del desarrollo, y es justamente la educación aquella que permite entonces el bienestar y la inserción al campo laboral. En estas narrativas podría reconocerse una filiación con las posiciones armónicas y funcionales derivadas del esquema keynesiano que, al amparo de la sociedad salarial (Castel, 1997), asignaba a la edu-

cación un papel excluyente del desarrollo. Sobre la base de esta formulación también se deriva una crisis de representación en los jóvenes, que ven discontinuados, muchas veces, sus proyectos educacionales en un escenario de desempleo y precarización de la relación salarial.

Los relatos producidos por los más jóvenes también fueron recurrentes en postular una íntima conexión entre la educación y la formación de valores que “permite ser mejores personas”. El planteo ético resulta invocado y desde allí se define, como se expresa en los relatos que transcribimos a continuación, “la posibilidad de integración a la sociedad”.

“La educación sigue siendo integración, principalmente porque te integra con otras personas, a los demás. También te forma, y te brinda valores. Lo ideal es que te forme como persona con ciertos valores para que puedan aprovechar esa experiencia como la primera relación con los demás.”(María Florencia 18 años Luján)

“Con respecto a la palabra “aceptación” la relaciono con “educación” puesto que al poseer la misma, actúa con respecto a los otros como garantía de aceptación, es decir es apto para “tal cosa”. (Florencia 18 años San Miguel)

De las anteriores expresiones puede inferirse que el “saber ser” es aquello que consolida la posibilidad de integración. Su contenido específico, en la voz de Florencia, se encuentra vinculado con la posibilidad de “ser aceptado por los otros”, a partir de una suerte de postulación pragmática que podría derivarse del relato cuando señala “ser apto para tal cosa”. Al igual que en los anteriores relatos comentados, aquí el sentido valorativo, ético, asignado a la educación se cualifica en relación con la instrumentalidad que se deriva de un saber hacer que permite “la inserción al mundo del trabajo”. “Ser a partir de la aptitud” podría permitir inferir un imaginario que expresa la posibilidad de ser a través de la educación y el trabajo. No obstante cabe destacar que en ambos casos las referencias son a la educación sistemática y al empleo asalariado.

A su vez, en los más jóvenes se pone de manifiesto una visión que vincula estrechamente la posibilidad de progreso con el esfuerzo per-

sonal. En estudios previos hemos puesto en evidencia como el ingreso a la universidad significa para los jóvenes antes que nada una cuestión de esfuerzo individual. La idea de una educación motor del progreso social, resulta traducida en la esfera de lo individual cuando los jóvenes se piensan como universitarios, y, en particular, cuando refieren su lugar en el proceso de conocimiento.

“Es necesario aprender para así tener una base para sostenerse en esta sociedad tan rivalizada, que uno tiene que ser capaz de vencerse a sí mismo para sobrellevar lo que sucede diariamente”(Elida 18 San Miguel)

“Yo pienso que la educación es muy importante para la formación individual y grupal de una sociedad... La educación sirve para el progreso individual y social”(Mariana 18 San Miguel)

El cambio individual (referenciado en el ser mejores personas) y el progreso social (que permite el avance y desarrollo de las sociedades), se constituyen en dos planos enfatizados por los jóvenes, aunque en una relación de exterioridad. El papel asignado a la educación es aquel que teje el hilván entre ambos.

Asimismo, se deja entrever en el relato de Elida, la apuesta a la educación como último resabio y garantía para imaginar y dar forma a un proyecto, que aporte herramientas para situarse en una “sociedad rivalizada” Estas expresiones marcan ciertos desafíos que impregnan las narrativas, lo que permite también derivar la incertidumbre e incluso el aislamiento que viven los jóvenes en el marco de un contexto signado por la pobreza y la proliferación de obstáculos para consolidar y sostener los proyectos que elaboran.

Resulta de interés también exponer los sentidos asignados a la educación por los estudiantes con 30 y más años. Más allá de los comunes denominadores en cuanto a la impronta que cobra la relación establecida entre educación y progreso, los relatos aportan algunos elementos diferenciadores que enfatizan sobre todo la preocupación por la crisis educacional y la exclusión social. En un trabajo anterior (Figari, C.; Dellatorre, G., 2004), ya habíamos planteado una referencia importante en este grupo etáreo al voluntarismo pedagógico, y, en particu-

lar, al vínculo que establecían entre la idea de progreso y cambio social. Asimismo, quedaba expuesto a partir del análisis cualitativo derivado de grupos de discusión con los estudiantes, una recurrente marcación al derecho a la educación y al papel central que debía asumir el estado en esta materia. Consistente con este planteamiento, las referencias reiteradas a la crisis educativa y a las variadas y sistemáticas formas de exclusión económica y educacional pueden comprenderse como expresión de un imaginario que evoca el mandato moderno especificado bajo la hegemonía keynesiana.

“ver tanta carencia, pobreza y todo lo que acarrea causa dolor y hasta a veces no puedo disfrutar de aquello que he logrado por pensar que hay otros que no tienen ni un pedazo de pan.”(María 34 años San Miguel)

“La realidad social, económica, política atraviesa por distintos lugares la educación” (Daysi años 42 Luján)

“Pienso que la educación viene en caída libre desde hace ya un tiempo y ahora se agrava por la situación económica”(Gabriela 30 años San Miguel)

No obstante, las posibilidades de intervenir quedan condicionadas al paso por la escuela (en sentido amplio el sistema educativo). La capacidad de ejercer un rol instituyente requiere antes que nada del papel orientador (y más que ello) de la institución escolar. El relato de Julián así lo expone:

“Escuela como orientadora, en la elección de roles sociales, debe educar para desarrollar las potencias del hombre, para que durante su período de alumno comprenda la realidad que debe enfrentar, y al finalizar reúna sus facultades para integrarse a la totalidad como instituyente.” (Julián 30 años San Miguel)

Las continuidades con el mandato moderno, expresadas a través de la idea de progreso individual /social, de integración y del papel sustancial asignado a la educación para el cambio social, e individual, componen una red de sentidos con claras derivaciones al analizar como conciben los jóvenes su lugar en el proceso de conocimiento. Desde nuestra tesis, las formas que asume el voluntarismo pedagógico gobier-

nan en consistencia con una visión del campo educacional próxima al esencialismo pedagógico. La hipótesis adaptativa/reproductora tiende a permear las representaciones de los jóvenes con algunas diferencias en los mayores. Es aquí donde las aperturas se expresan, si bien distan de cuestionar el modelo adaptativo imperante.

3. Conocimiento, adaptación y reproducción Cultural

Destacaremos algunos posicionamientos teóricos en torno al conocimiento, buscando crear un escenario donde analizar las formas que adquieren, en las representaciones de los jóvenes que ingresan a la universidad, el proceso de conocimiento en tanto lugar de los sujetos con relación al saber. En este sentido, distintos espacios posibilitan la distribución de saberes que se consideran “socialmente válidos”, plasmándose procesos que convalidan la apropiación de los mismos. Sin embargo, no se trata sólo de un proceso de conservación y reproducción de la cultura; la sociedad moderna y su carácter desigual, generador de conflictividad, convierten a la práctica cotidiana de los sujetos, también, en posible hacedora de un proceso de resignificación y transformación.

El aporte de Durkheim es por demás significativo para comprender la existencia de saberes que conservan y reproducen valores que, en tanto pautas y reglas, se tornan imprescindibles para sostener el “interés colectivo” “cuyo objeto es la sociedad”. Cuando el autor plantea la necesidad de crear a la sociedad como “comunidad moral” cuya normativa permite un disciplinamiento de las interacciones individuales, la intencionalidad está puesta en presentarla como un requerimiento de la vida colectiva y como posibilidad creadora de “integración, cohesión y logro de la felicidad”.

Así, la regla está investida de autoridad lo que permite el logro de la disciplina, base y sostén de la moralidad que procura la salud del individuo y el orden en la sociedad. Pero todo ello requiere del “autodominio”, del “autocontrol”, es decir, de un mecanismo que posibilite la internalización de los controles, prescindiendo, de esta forma, de aquellos externos y constantes. De este modo, para Durkheim la sociedad se convierte en el verdadero creador del individuo y pensar la “adaptación” de éste a la sociedad resulta una preocupación central.

Sería injusto acusar a Durkheim de repudiar todo cambio social, pero hay que decir que, si bien juzgaba lesivas las injusticias que impedían el libre desarrollo de los hombres, consideraba aún más lesivos y temibles el desorden social, la “anarquía” y el conflicto (Zeitlin, 1982).

Para Marx, en cambio, son las relaciones sociales, la interacción de los hombres con otros las que arrojan un producto, el hombre, que, como sujeto histórico, es perfectible hasta el infinito. Es decir, sostiene que se hace necesario destruir aquellas relaciones sociales e instituciones que reprimen y frenan en el hombre el desarrollo pleno de sus facultades creadoras, en libertad. Las injusticias y las desigualdades sociales requieren de un sujeto crítico que actúe sobre ellas con el fin de su transformación.

Así, mientras Durkheim se encarga de resaltar el poder que “la realidad” ejerce sobre los individuos, en tanto sujetos pasivos que enfrentan hechos independientes de su voluntad, Marx, destaca que, si bien los sujetos no inventan ni crean la historia tal como quieren, tienen poder para modificar la realidad social, asumiendo un rol como hacedores de la praxis. Ciencia, conocimiento y saberes en la visión de Durkheim significa determinar fines y medios para lograr el “estado normal” de funcionamiento de una sociedad y la integración de un hombre adaptado a esa existencia; en la visión de Marx se expresa, en cambio, como expresión de facultades y potencialidades que el hombre tiene en tanto sujeto histórico y de las cuales necesita disponer para poder enfrentar a un sistema que lo despoja y lo reduce al nivel más bajo de vida y actividad.

Las influencias iluministas y positivistas han sido fundamentales en la estructuración del campo pedagógico moderno, lo que ha significado también la asignación de un lugar de pasividad y exterioridad al sujeto en el proceso de transmisión/transformación cultural. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental desnaturalizar las relaciones de dominación/sojuzgamiento y resistencia que se tejen, desde y más allá del espacio escolar, en la producción de saberes.

Los conflictos en torno al conocimiento exponen la lucha por la imposición de sentidos desde las hegemonías, y el esfuerzo por dotar de legitimidad a la producción y distribución que, de los mismos, hacen los

sectores dominantes. Es en este sentido que se establece también la subalternización de la experiencia cultural de los sectores oprimidos, en pos de una integración social que se fundamenta en los principios reguladores del patrón homogeneizante y normalizador de la civilización en tanto cultura dominante. Sin embargo, la escuela y otros ámbitos culturales pueden ofrecer prácticas cuyos sentidos difieren de los postulados por la hegemonía. Por ello, Rockwell y Gálvez (1982) señalan que al referirnos al conocimiento escolar no sólo deberíamos considerar los contenidos de libros y programas, los “saberes acumulados” individualmente, sino la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones entre sujetos que, como sujetos activos, aportan capacidad, experiencia, afectividad y una historia psicológica, social y política.

En síntesis, el análisis de los sentidos asignados a la educación por los ingresantes a la universidad asume especial importancia, constituyéndose en una vía fértil para comprender en qué medida reproducen o cuestionan el mandato moderno. Las posiciones que asumen en términos de continuidad o discontinuidad con este mandato nos estimulan a pensar una práctica que desnaturalice los sentidos legitimados y los mecanismos de disciplinamiento que los vehiculizan.

3.1. Obstáculos para la transformación

El discurso de la modernidad con relación al papel de la norma y la necesidad de formar un sujeto disciplinado ha arraigado fuertemente en las representaciones de los jóvenes cuyos relatos hemos analizado. Entre los grupos etéreos considerados, más que diferencias sustanciales, existen matices que nos permiten un análisis desde la diversidad. Los jóvenes sostienen en sus relatos la importancia de la *educación moral* como autorreguladora de la conducta:

“Para poder educar y formar a las personas hay que basarse en la moralidad, de esta manera las personas podrán tomar decisiones que no afecten la libertad del otro...”(Gonzalo 18 años San Miguel)

“Relaciono la palabra norma con la educación ya que estas, escritas o no, se internalizan en el individuo, lo cual de alguna manera educa, forma un comportamiento.” (Florencia, 18 años San Miguel)

En el discurso de Gonzalo se observa una clara proximidad con la concepción durkheimiana con respecto a la relación disciplina-autonomía. En particular, se expresa el sentido que cobra en el individuo poseer una moral colectiva internalizada y aceptada como propia (disciplina) que le permitirá tomar decisiones y hacer uso de su libertad sin afectar la de los otros (autonomía). El logro del “autodominio” o “autocontrol” supone haber logrado la “madurez” suficiente para actuar en la sociedad sin constituirse en peligro para los demás y preservando el orden establecido.

El relato de Florencia sostiene una posición similar cuando destaca que la norma educa y forma un comportamiento. Dichas representaciones pueden vincularse con un accionar de los sujetos autorregulado por la conciencia moral, que posibilitará asumir una actitud racional y reconocer obligaciones que sostienen a la sociedad como “comunidad moral”. Sin embargo, la norma no parece ser lo único existente en la educación, sino “*lo que de alguna manera educa*”; así el discurso deja abierta una fisura que no hay que desdeñar.

Los estudiantes mayores de 30 años desarrollan en sus relatos sentidos que explicitan algunas diferencias con los más jóvenes, sin llegar a constituirse en posiciones antagónicas.

“Educar es formar y a su vez liberar a quienes se encuentran atrapados en la cárcel de la ignorancia” (Jorge 31 años Luján)

“En la escuela recibimos instrucción y también educación. Educación a cada instante, directa e indirectamente, lo que se debe y lo que no; lo que se puede y lo que no. Lo bueno y lo malo Todo está frente a mí. Yo decidiré que es lo que adoptaré y que desecharé de todo ese gran escenario que me rodea.” (María L. 39 años San Miguel).

El rol del conocimiento aparece como aquello que posibilita la libertad del sujeto, mientras la escuela a través de la enseñanza de la ética y la moral contribuye a que el sujeto adquiera autonomía. Esa autonomía se encuentra delimitada por las mismas reglas que la sociedad moderna impone por medio de la educación.

Hasta aquí, las semejanzas entre las representaciones que sostienen los dos grupos etéreos parecen claras. Sin embargo, María L. dice:

“Yo decidiré qué es lo que adoptaré y qué desecharé de todo ese...”. Este enunciado caracterizado por un imperativo que el sujeto asume demostrando una decisión propia a partir del escenario que lo rodea, vislumbra un nivel de participación y acaso de conflictividad que el sujeto está dispuesto a asumir y así lo quiere hacer constar.

La “ignorancia”, en el relato de Jorge, pareciera representar al enemigo que hay que vencer por medio de la educación. Este relato indicaría que, para que el hombre se constituya como tal, necesita ser educado, por lo tanto liberado de aquella “ignorancia” que padece como un “estado natural” que es necesario modificar. En tal sentido, la función de la educación sería desarrollar la humanidad que está en nosotros pero necesita ser descubierta para convertirla en positividad.

Así, la importancia de la moral y la norma como autorreguladoras de la conducta evidenciada en el discurso de los jóvenes, construye el sentido que el poder hegemónico en la modernidad necesita para su consolidación y cumple con el sentido de ocultamiento de la dominación; sin embargo, no dejamos de estar atentos a la forma en que se hace presente un sujeto que puede pensarse participativo.

3.2 El conocimiento como producto: “la donación de los sabios”

De los discursos de los jóvenes universitarios (en ambos grupos etéreos) se desprende una idea de conocimiento como algo acabado, un producto que otros deben dar, un “otro” autorizado para tal fin.

“La profesora nos enseña a todos para poder conocer más...” (Angel 18 años San Miguel)

“La educación a mi entender implica una enseñanza que se da...” (Adriana 19 años San Miguel)

“La educación (...) te forma, y te brinda valores.” (Florencia 18 años, Luján)

“...hoy por hoy es fundamental aprender lo que está al alcance de nuestras manos, siendo perseverante, así poder ver el cambio día a día y satisfacer nuestras necesidades, consiguiendo un trabajo y poder vivir cómodamente, en este mundo tan industrializado que si no estás en contacto con una computadora, no sos nada...” (Elida, San Miguel 18 años)

Estos discursos nos remiten al lugar que destina esta sociedad en crisis, con el embate de una política neoliberal, a los jóvenes que ingresan a la universidad, sin certezas de alcanzar un futuro diferente al presente que le es propio. En este sentido, parece ser que son los mismos sujetos quienes se disponen a creer y emplazar a una “generación adulta” a cumplir el deber de brindar lo que se necesita para “incorporarse” a la sociedad, con el fin de sentirse un incluido a partir de “saber más y obtener un empleo”.

El mundo neoliberal, en este principio del siglo XXI, imprime un sello a la relación del sujeto con el conocimiento, privilegiando su utilidad. De esta forma, muchas veces se aceptan aquellos condicionamientos que imponen claros límites a la posibilidad de asumir una pedagogía del riesgo, una pedagogía que exige compromiso y participación y no es esto lo que enuncia el discurso hegemónico. Asimismo, es tan estrecho el marco que propone para lograr el éxito buscado, tan poco lo que se vislumbra desde la formación académica, como garantía de inserción en la sociedad para esos jóvenes, que nos atrevemos a pensar que más que aceptación y credibilidad, hay desesperación tras la búsqueda de un lugar donde poder ser y pertenecer, en el más amplio sentido.

Por ello, el relato de Natalia no debe sorprendernos, es representativo de lo que piensan gran parte de los más jóvenes y sintetiza los sentidos que la modernidad ha legitimado:

“Tomo estas tres palabras definiendo lo que es para mi educación: la primera “progreso” se relaciona mucho con la segunda “saberes”, ya que con estas cuando vamos incorporando conocimientos, los humanos vamos progresando, vamos aprendiendo cosas desconocidas o quizás, reforzando las que hasta ese momento teníamos. La última palabra “felicidad” es la más importante para mí porque abarca en si a toda la educación, todo el esfuerzo que hago por aprender me pone feliz, porque sé que en el mañana voy a trabajar de algo que tengo incorporado desde muy chica y con lo cual siempre me identifiqué “enseñar”, que realmente sé que me encanta y en lo cual puedo desempeñarme con ganas, porque simplemente es mi vocación.”(Natalia 19 años, San Miguel)

De este modo, la relación saber-progreso-trabajo se presenta asociada a la felicidad personal, al logro, al mérito, y estaría representando el mandato moderno con relación a la conducta adaptativa esperada, como forma de ocultamiento de los conflictos sociales producto de las desigualdades que en las crisis comportan un mundo sin razón para amplias mayorías.

Así, en el relato de Natalia puede leerse, en alguna medida, que la identificación es una forma de sentir la subjetividad, en la medida en que se cree que somos de una determinada manera, que poseemos determinadas cualidades, actuamos en función de ellas. Al mencionar la vocación, ella lo hace como algo natural y propio del sujeto. La vocación está asociada a la idea de destino, de predisposición natural, de esencia innata. Esto naturaliza las relaciones y determinaciones sociales que intervienen en la definición de “vocaciones”.

En las expresiones de los jóvenes la necesidad de “saber más” se encuentra estrechamente vinculada a la posibilidad de “progreso”. En un trabajo anterior de nuestra autoría hemos analizado en profundidad las narrativas de los jóvenes con relación al sentido de ser universitarios. Estos relatos expresan una visión acumulativa del conocimiento, tal como se deriva de nuestros hallazgos al analizar las posiciones de los jóvenes sobre la educación. Los más jóvenes expresaron:

“Aprender nuevos conocimientos, más avanzados que los que puedo obtener en un secundario”. (Gabriela 19 años San Miguel)

“Ser universitario me permite formar mi personalidad aumentar mis conocimientos”. (Gonzalo 18 años)

“Significa tener mayores conocimientos que me permiten la inserción en la sociedad” (Sandra 18 años San Miguel)

Es decir, en los más jóvenes predomina la necesidad de adquirir muchos conocimientos y las normas y valores que la sociedad dispone para concretar la integración. En los mayores no aparece tan manifiesta la preocupación por la acumulación de conocimientos y cobra fuerza, en los relatos acerca del sentido que le confieren a la educación, la vinculación entre conocimiento y capacidad de pensar.

“promover la autocrítica(...)la construcción de un sujeto capaz de formar una realidad diferente”(Julia 41 años San Miguel)

“desarrollar las potencialidades del hombre”(Julián 30 años San Miguel)

“enseñar a pensar a los sujetos”(Estela 38 años San Miguel)

Tesis que pareciera sostenerse en las posiciones que esgrimen acerca del sentido de ser universitarios.

“Ser Universitario es tener la posibilidad de darse cuenta” (Fabián 35 años San Miguel)

“Ser Universitario es poder desarrollar un pensamiento crítico y capacidad de estudio y análisis y comprensión que el secundario no brinda o por lo menos a mí no me brindó” (Sandra 37 años San Miguel.)

Ambos grupos comparten la idea del conocimiento como algo externo, elaborado por otros y que debe ser incorporado. Sin embargo en las narrativas se observan sentidos diversos. Unos y otros revalorizan el papel del saber como necesario para el progreso. Pero, en tanto para los más jóvenes el **“saber más”** representaría una posibilidad de desarrollo personal, para los mayores brindaría la posibilidad de un **“darse cuenta”** que quizás podría constituirse en una apertura para pensar una realidad diferente.

4. Conclusiones

Los hallazgos expuestos en este trabajo permiten poner de manifiesto los sentidos asignados por los jóvenes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján) acerca de la educación. Asimismo, nuestra tesis postula claras continuidades con los sentidos legitimados por el mandato moderno, expresión de las filiaciones iluministas y positivistas que han dado base de fundamento al campo de la educación en la modernidad.

En la voz de los jóvenes, las redes de sentido conectan educación, progreso y cambio social e individual, asimismo, exponen una visión del conocimiento donde se expresa un lugar de pasividad y exterioridad. Estos sentidos remiten tanto al planteo más voluntarista, tributa-

rio de la concepción iluminista, como a la visión más instrumental que relocaliza los sentidos emancipatorios, dotando de un lugar excluyente a la *cuestión escolar* como ámbito de formación del sujeto “civilizado, y apto para la función asignada”

De esta forma, las huellas de la modernidad, con diferentes matices en los grupos etéreos considerados, aportan una vía de análisis para explicitar cómo se teje la dialéctica entre las representaciones sociales y la arquitectura histórica-sociopolítica que les da sustento.

En el contexto del embate neoliberal, y de las importantes dificultades y crecientes obstáculos que encuentran los jóvenes para sostener los proyectos que elaboran, la centralidad asignada a la educación requiere ser comprendida como una “apuesta al futuro y al reclamo de inclusión social”. Para la población estudiada el voluntarismo pedagógico y la valorización del conocimiento, incluso vinculándola a la idea de norma y autoridad, suponen la posibilidad de configurar un proyecto, que se ve obstaculizado tanto por factores económicos como por la propia herencia escolar tributaria de un modelo de conocimiento que dista de tenerlos como protagonistas.

Comprender a los jóvenes a partir de los sentidos que expresan demanda un desafío que, desde nuestra perspectiva, requiere de una participación activa con el objeto de hacer reflexivas dichas representaciones. Reconocer la trama oculta reificada por las hegemonías supone en principio el reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales e históricos. También supone comprender los alcances de los sentidos codificados desde los sectores dominantes, para su reproducción acrítica. El esfuerzo de deconstrucción y desnaturalización de sentidos se constituye en un camino fundamental a recorrer desde la Pedagogía y Sociología crítica.

Resumen

El trabajo que se presenta expone los resultados de una investigación que indaga las representaciones sociales de la educación y la prosecución de estudios superiores en la Universidad, de los jóvenes que inician la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Se encara una perspectiva que pone de manifiesto las relaciones entre los sentidos que expresan los jóvenes y las filiaciones histórico-ideológicas que le dan base de fundamento. Y, es en este sentido que nuestra investigación analiza en qué medida se expresan continuidades y/o discontinuidades del imaginario moderno sustentado en las visiones iluministas y neopositivistas, en una visión sustancialista e instrumentalista del campo educacional y en el establecimiento de una relación lineal entre educación- progreso y movilidad social.

La metodología de la investigación ha desarrollado una estrategia cuanti-cualitativa. Se aplicó una encuesta censal a los estudiantes que ingresaron en el año 2002 a la carrera de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Luján, y se analizaron relatos producidos por los jóvenes acerca de lo que significa para ellos la educación y el ser universitarios.

Palabras claves:

representaciones sociales, jóvenes, educación, universidad, modernidad

Abstract

The present work shows the results of an investigation which explores the social representations concerning education and the university courses pursued by those young people who study Educational Sciences at Universidad Nacional de Luján. The perspective used reveals the relationship between the significance of studying expressed by the young people and the historical-ideological connections which justify them. And it is in this sense that our investigation analyzes up to what extent continuities and/or discontinuities of the modern imaginary are expressed, resulting, within positivist and neopositivist views, in a substantial and instrumental view of the educational field, and establishing a lineal relationship between education-progress and social mobility.

The methodology of the investigation has developed a quantitative-qualitative strategy. An opinion poll was carried out among the students who started studying Educational Sciences at Universidad Nacional de Luján in 2002. The students' reports were analyzed as regards what education means to them and how they feel about being a university student.

Key words:

social representations, young people, education, university, modernity.

Notas

¹ La Universidad Nacional de Luján, localizada en provincia de Buenos Aires, Argentina, se encuentra departamentalizada. Fue cerrada con la última dictadura militar, y su reapertura se realiza con la democracia, en el año 1984. La Licenciatura en Ciencias de la Educación se cursa en las sedes de San Miguel (Gran Buenos Aires) y Luján (provincia de Buenos Aires).

Bibliografía

- APPLE, M., (1997) *Teoría crítica y Educación*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, P. (1998) **Capital cultural, escuela y espacio social**, Ediciones Siglo XXI, Madrid.
- CASTEL, R (1997) **La metamorfosis de la cuestión social, Una crónica del salariado**, Argentina, Ediciones Piados, Cap. 7.
- EDWARDS, V. (1985) **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico**, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cuadernos de Investigación Educativa N° 7, México.
- FIGARI, C. y DELLATORRE, G. (2001) **Problematizar la modernidad, ordenes y discursos estructurante**, Oficina de publicaciones, Universidad Nacional de Luján, Luján
- _____ (2004) "Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno", *Revista Argentina de Sociología*, N° 3, *Consejo de Profesionales de Sociólogos*, Buenos Aires
- _____ (2004) "¿De esencias y Voluntades?: La educación en las representaciones de los jóvenes que ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación", *II Congreso Internacional de Educación: La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Universidad Nacional del Litoral.
- FILLOUX, Jean Claude (1994) *Durkheim y la educación*, Miño y Dávila, Argentina.
- Freire, P.(1985), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.
- MC LAREN, P. (1995) **Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna**, Cuaderno 1, Ediciones Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- ORTEGA, F. (1999) "*La educación como forma de dominación: Una interpretación de la sociología de la educación Durkheniana*", en Enguita (editor), *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- ROCKWELL, E. y GÁVEZ, G. (1982) "*Formas de transmisión del conocimiento científico, un análisis cualitativo en Educación*," *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación* N°42, México.
- ROMERO, S. (2004) "*Igualdad y Diversidad en la formación del Sistema Educativo Argentino: La influencia Sarmientina*," Mimeo, Buenos Aires
- ZEITLIN, I. (1982) *Ideología y teoría sociológica*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.

RESEÑAS

CULTURA POLÍTICA, CIUDADANÍA Y GOBIERNO ESCOLAR. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)

Gabriel Huarte*



GIOVINE, Renata. *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Stella, La Crujía Colección Itinerarios, Buenos Aires, 2008, 213 pp.

Tal el título del libro de Renata Giovine recientemente presentado en la 34° FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO “ DEL AUTOR AL LECTOR” llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires, trabajo que nos disponemos a reseñar. En él se abordan fundamentalmente las tensiones, pujas, opciones y la constitución de espacios de poder que provocó la puesta en marcha del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX. Como bien lo expresa la autora en el capítulo inicial partió de una pregunta que intentaba de suyo abarcar lo totalidad del desafío: ¿Cómo se hace para gobernar una nación formada por ciudadanos civilizados, libres e iguales? Pregunta que desde esa óptica, no limitaría la indagación a un espacio determinado sino que se constituye en el interrogante básico del hombre moderno respecto de la formación y consolidación de los estados nacionales.

* Gabriel Huarte: Profesor y Licenciado en Historia. Magíster en Ciencias Sociales. Docente del Departamento de Educación e investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Consciente de la magnitud de la empresa la autora ha optado con prudencia por situar históricamente el problema a los efectos de ir desbrozando el camino conducente al descifrado de las claves constitutivas del dilema: el pase de la *sociedad hispano criolla* - espacio aún teñido de fuertes reminiscencias coloniales- al de la modernización de la sociedad donde gobierno, ciudadanía y educación son situaciones de ineludible consideración. Como todo trabajo de naturaleza histórica las preguntas que orientan el análisis del pasado son formuladas desde interrogantes surgidos en el presente, los cuales se manifiestan fundamentalmente cuando un horizonte de cambios se cierne sobre los procesos socio-institucionales. En este caso, la reforma educativa llevada a cabo en la Provincia de Buenos Aires durante la última década del siglo XX bajo el paraguas de la denominada “Ley Federal de Educación”

La dilucidación de esos interrogantes, impulsaron a la autora a fijar su objeto de análisis en otro momento crucial de la historia del sistema educativo bonaerense: el proceso de su institución al que ella define con acierto como *momento antecedente* “ya que en el se ponen de manifiesto las tensiones y pujas que surgen en torno a la definición del sentido que se le va otorgando a las consignas de *educar al soberano* o formar una *moderna soberanía*” (p. p 20). El trabajo se inicia con el prólogo a cargo de Guillermina Tiramonti, continuando con la introducción y cuatro capítulos, donde se exploran desde la propuesta de la institución escolar a través de las ideas expresadas por el discurso de los hombres públicos que la patrocinan, hasta la definición de la misma y su organización política, observando atentamente el desarrollo del proceso de ese sistema público de instrucción que desde una propuesta de funcionamiento basada en una estructura organizativa descentralizada, evolucionará finalmente, torciendo el rumbo emprendido, hacia una nueva organización “centralizada y argentinizada”

En el capítulo I titulado: *Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de Nación* se analiza la propuesta de constitución de una nueva ciudadanía para un nueva república: la *Argentina moderna*. Aquí el relato se focaliza en los discursos político-educativos de la época. Subrayándose que la mencionada propuesta se hace “desde las perspectivas, ubicaciones y acciones concretas de la Provincia que -por mu-

chas razones- hegemoniza el proceso de institucionalización del estado argentino, conclusión que se constituye en un aporte original a la discusión historiográfica sobre el tema. Al mismo tiempo ese discurso invita a observar como se procura la instalación de una definición nacional de la ciudadanía basada en una idea de nacionalidad a la que *a priori* se define como universal.

Como se expresa en este punto del trabajo, el imperativo de la construcción de la ciudadanía venía a llenar una necesidad ya planteada en los trabajos previos de Esteban Echeverría (*El Dogma Socialista*) y sobre todo en los de Alberdi, quien al referirse a la conformación política que adquiere Buenos Aires en 1821, planteaba ya mucho más las características propias de un Estado nacional que el de uno provincial.

Otros dos asuntos merecen destacarse en el capítulo en consideración: en primer término el debate que suscita la constitución del Estado de Buenos Aires (1854) donde se advierten con claridad las tensiones que lo subtienden. Por un lado los intentos de construir su propia soberanía que en algunos convencionales parece extremarse. Mientras que en la vereda opuesta la apelación a no perder de vista la unidad nacional -cuyo vocero principal es Mitre- que postula la irrenunciabilidad de tan magno objetivo, considerando la separación del “Estado de Buenos Aires” de la “Confederación Argentina” como una situación compleja pero ante todo sólo coyuntural.

El otro asunto destacado, al menos desde nuestro punto de vista, está constituido por el discurso contradictorio de Sarmiento donde por un lado además de apelar a la constitución de una ciudadanía con características cosmopóliticas por lo tanto universal -situación que por otra parte irá variando con el transcurrir del tiempo y de las circunstancias- se da de bruces con su implacable condena a todo lo que se le oponga. Por ejemplo, el lugar que reserva a gauchos, negros e indios en ese modelo de ciudadanía. Este controvertido aspecto del pensamiento sarmientino es resumido claramente por Renata Giovine al formular la pregunta y proponer la inmediata respuesta: “¿Qué es ser argentino para Sarmiento? El que nacía de las mentes esclarecidas de la época; razón por la cual había que barrer y negar los resabios coloniales, la cultura hispánica, indígena y gaucha a los caudillos y a todos

los que no fueran funcionales para el proyecto nacional. Parafraseando a Saint Just: *Lo que constituye una república es la destrucción de todo lo que se le opone* (p. p.46)

Sin embargo y como queriendo exculparse el mismo, Sarmiento recurriría a una reflexión de carácter histórico planteando que un proceso civilizatorio que contemplase la inclusión de los no deseados -esto es los negros, los indios y los gauchos- llevaría a una lucha de siglos situación que nos haría repetir el ejemplo de España, la cual al incorporar a su proyecto colonizador a los “salvajes”, legó una progenie bastarda rebelde a la cultura y odio a la civilización. A fin de impedir que esos hechos se consumasen, señala la autora, Sarmiento apelaría a la necesidad de una nueva colonización del país que permitiese construir una matriz de relaciones sociales, donde prendiese fértilmente la semilla de la civilización, propiciando ahora sí la construcción de la nueva ciudadanía que como se ha señalado tendería a ser universal y cosmopolita, compuesta por ciudadanos “que deberían basarse en la construcción de un sujeto político único, abstracto, homogéneo que sirva a los intereses de la nueva república, pero invirtiendo los términos: la república crea al ciudadano y este a la sociedad moderna” (p. p. 55)

El capítulo II aborda la situación concreta de la Provincia de Buenos Aires ante el desafío de su formulación como un estado moderno, donde su sistema de instrucción primaria comienza a organizarse como institución pública de naturaleza estatal con su estructura y mecanismos específicos, orientada hacia la formación de la nueva ciudadanía . Dada las características singulares que va adquiriendo la mencionada organización, la autora recurre con acierto a la caracterización que hizo del proceso Adriana Puigross (1990) definiéndolo como *sistema de instrucción pública estatal descentralizado políticamente*, “dado el significativo peso que se le otorga al municipio -como principal espacio de generación y participación ciudadana- en el proceso de toma de decisiones escolares”. (p. p. 25)

El capítulo se inicia con una hipótesis no exenta de riesgos y que podría dividirse en dos aspectos. En primer término propone que donde se ha reflejado con mayor claridad el discurso inicial de Sarmiento - el del *Facundo* y en el *De la Educación Popular*- no sería el de la ley 1420

sino el de la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires Nº 988 de 1875. Debido a que la norma respondería a un proceso diferenciado del impulsado por la organización del sistema público nacional de 1880, en lo referido a la estructura del gobierno escolar. La hipótesis hasta aquí resulta plausible pues está bien fundada en el análisis exhaustivo de los textos y ha sido expuesta con claridad

En cuanto a la segunda parte de la hipótesis y donde la propuesta sarmientina reflejaría el pensamiento de una generación política a la que se califica de reformista a partir de su filiación con los principios democráticos, republicanos y federales, ofrece algunas dudas y nos obliga a pensar en la realidad política de la cual esa generación es tributaria: el fraude sistemático y la escasa participación electoral de una sociedad sometida a las coerciones de los caciques políticos de turno o a las rigurosas prescripciones del código rural sancionado en 1865. Como ha señalado John Lynch (2001, p .p 19)

“(...) La organización nacional posterior a 1862 fue una entidad teórica antes que un logro real y las palabras resultaron más impresionantes que los hechos. El sistema político siguió siendo primitivo y prevaleció el personalismo en todos los niveles (...)”¹

Desde esta perspectiva más que una propuesta orientada a configurar la ciudadanía y la institución de un sistema de instrucción pública para la sociedad bonaerense – ubicada temporalmente en la segunda mitad del siglo XIX- si se considera la realidad de los hechos pareciera más bien orientada a una sociedad ubicada aún en un distante porvenir.

Otro aporte interesante que surge de la lectura del capítulo es la pormenorizada descripción que en él se hace de la génesis del ideario de Sarmiento respecto de la organización del sistema de instrucción pública. El cual debía conformarse a través de un sistema de gobierno descentralizado constituido desde el Municipio hasta el Consejo de Instrucción Pública y la Dirección del Departamento de Escuelas. “Instancias esta últimas de dependencia provincial, pero enfatizando el rol del gobierno local donde la comisión de escuelas -inspirada en la legislación de Massachussets- establecía que los miembros de dicha comisión se elegirían en los mítines anuales, a cuyo cargo y superinten-

dencia estarán todas las escuelas de la ciudad “ (p.p. 73). En este punto la autora observa una contradicción o tal vez una paradoja en el pensamiento sarmientino: “ propiciar un monopolio estatal en materia educativa, en el cual el Estado debía asumir el rol de modelador de nuevos sujetos políticos y de la sociedad toda; pero, a su vez esa sociedad debía organizarse en una república basada en la virtud cívica de ciudadanos activos” (p. p. 79)

En el capítulo III el análisis se centra en la tensión instalada entre la propuesta descentralizadora ya desarrollada por Sarmiento en el período anterior, y su formalización a partir del debate que se desarrolla en la convención constituyente de 1873 Cabe recordar que la misma fue convocada para entender en la reforma de la constitución provincial, cuyo texto seguía siendo aún el aprobado para el Estado de Buenos en 1854. En este apartado se destacan las principales posiciones que ahí confrontaron, iniciándose con la postura previa de José Manuel Estrada, quién desde su cargo de Jefe del Departamento de Escuelas, profundiza la impronta descentralizadora anticipando el debate de la convención sobre el asunto.

Tal como aquí se señala, Estrada impulsará la redefinición de las atribuciones del Consejo General de Instrucción Pública -devenido a poco andar en Consejo General de Educación (su actual denominación)- promoviendo además la autonomía relativa de los consejos escolares de distrito como así también el establecimiento de un organismo de gobierno central de características unipersonales. Lo cual suponía desde la óptica de su impulsor el resguardo de la descentralización administrativa preservada por la “unidad” que garantiza “una sola dirección de la educación del pueblo”. Subrayando las palabras de Puigross anotadas más arriba, la opción por un *sistema de instrucción pública provincial descentralizado administrativamente*

Durante el resto del capítulo continúa la especial atención puesta en el debate de la convención constituyente, sobre todo respecto de la definición del municipio como instancia naturalmente necesaria para la formación democrática de la ciudadanía. Fundamentalmente desde la concepción de las municipalidades como esas “pequeñas repúblicas” distribuidas por todo el territorio tan soñadas por Sarmiento. En las

cuales sus habitantes merced a la educación y la participación activa en los asuntos públicos, transitarían hacia la construcción de un modelo político que sirviese al gran objetivo de la organización definitiva de una la república federal. Dicho de otra manera, el municipio como cédula fundamental de la democracia tal como la concebían los autonomistas del 70 y cuyos ejemplos inspiradores estaban en otra parte.

Desde ese punto de vista, en la constitución provincial de 1873 predominó la idea de configurar una sociedad política organizada federalmente. “Donde el municipio es el sitio donde se manifiesta y despliega la libertad política permitiendo a su vez el desarrollo de las instituciones públicas en las que los ciudadanos deberían participar activamente, es decir, la constitución de un modelo de estado descentralizado, opuesto a la visión sustentada por Alberdi, la cual sin embargo empezaría a imponerse a partir de la década del 80’ (p. p. 129)”

Como ahí se señala, no obstante la contundencia de las argumentaciones no faltaron las prevenciones ante la propuesta. Entre ellas ocupa destacado lugar la de Vicente F. López quien advierte bien a sus pares sobre la inviabilidad del proyecto mientras persistan los vicios en la elección de los mandatarios, situación que según el crítico persistirá mientras no se disponga de un adecuado régimen electoral que evite la concentración del poder en determinado número de personalidades influyentes. Sobre la distancia que existía entre el discurso que sustentaban la mayoría de los participantes del debate y la realidad concreta de la sociedad en los actos de elegir autoridades, véase la siguiente descripción que ilustra muy bien sobre las prácticas políticas de la época

“Dígase la verdad y establézcase los hechos de una vez por todas, para que todos carguen con la responsabilidad de un pasado en que todos han tomado parte: desde el día en que el Coronel Bartolomé Mitre, nuestro amigo político, nuestro jefe ardiente, cometió grandes fraudes para vencer al caudillo que vino a golpear con su lanza a la puerta de esta misma Cámara, tratando de imponer de nuevo al pueblo redimido; hasta hoy todos han hecho fraudes electorales y es solemnemente ridículo que los mismos que han cometido esos fraudes, que los que han establecido esa escuela funesta para la libertad y la democracia pretendan ahora lavarse las manos como Pilatos (...) El señor Bartolomé Mitre, nuestro compañero político poniéndose al frente de las necesidades supremas de aquel momento solemne, comprendiendo la

*necesidad de vencer a Urquiza en los comicios, desenterró los muertos del cementerio, llevó sus nombres a los registros y venció a Urquiza en la contienda electoral, sin que a nadie se le ocurriese entonces ni después, en nombre de eso que se ha llamado aquí la pureza del sufragio, a espantarse ante la aparición de los muertos que venían a dar vida a las instituciones y la libertad amenazada...”*²

Sin embargo, este divorcio tan evidente entre las teorías que sustentaban el debate y las prácticas políticas concretas, no invalidan el sentido de la propuesta modernizadora que impulsa ese grupo de notables más allá de sus diferencias. Como bien dice la autora, ella configuraba una *ficción orientadora* que instalaba la idea de una república posible en un futuro al que podía calificarse aún de incierto.³

En el capítulo IV se consideran las causas y las razones por las cuales se abandona el tipo de gobernación basado en la supremacía de la potestad cívica, sostén principal del gobierno escolar descentralizado. Tal es así que a partir de 1880 se inicia el proceso mediante el cual la “centralización estatal” establecería las pautas organizadoras de la sociedad. Este cambio de derrotero en la orientación de las políticas públicas, en el caso analizado aquí referido a la gobernabilidad del sistema educativo pero que va mucho más allá de él, no por casualidad se produce en tiempos culminantes del un proceso histórico central: el de la organización del Estado nacional y el inicio de su consolidación definitiva.⁴

Variados son los elementos que en el capítulo se examinan en la búsqueda de las causas que impulsaran cambio tan radical en la orientación de la gobernabilidad del sistema público de instrucción bonaerense. En primer lugar las tempranas previsiones que expresan el discurso de Sarmiento (1876) a poco de asumir como primer Director General de Escuelas. En palabras de la autora: “Por un lado, se plasman legalmente –en tanto límite discursivo de posibilidades- los principales lineamientos con los que había estructurado su discurso político inicial y se daba un nuevo impulso a la educación básica en el territorio bonaerense. Por otro, este sistema comenzaba a enfrentarse con problemáticas de diferente naturaleza algunas de las cuales terminarían por modificarlo significativamente “(p. 168)

¿Cuáles eran esas problemáticas? Entre otras, el impacto de la inmigración europea que vertiginosamente transformaba la antigua estruc-

tura demográfica de la sociedad “hispano-criolla”. Consecuentemente con este hecho, los temores que inspiraba esa creciente heterogeneidad a la elite gobernante muy influenciada ya por las teorías sociológicas provenientes de Comte y Spencer, anunciadoras de los peligros “patológicos” que afectarían el *orden* y la gobernabilidad.

A medida que el tiempo transcurría ya en las postrimerías del siglo XIX y los primeros años del siguiente, esas prevenciones se acentuarían tornando inevitable para la visión del grupo gobernante el abandono de la “utopía democrática” y la instalación de gobiernos fuertes que preservarían el orden de la sociedad. Eso si, fundada esa postura en un discurso científico de carácter legitimador y, como aquí se señala, orientado de ahora en más a asegurar la gobernabilidad del sistema de instrucción, privilegiando la acción de los “expertos” en detrimento de la participación de los representantes de la civilidad. Prueba de ello lo constituirá la jerarquía que se otorgará los “Inspectores Generales” y la centralización en la toma de decisiones en la figura del Director General de Escuelas.

El capítulo finaliza con el análisis de tres documentos que a criterio de Renata Giovine certifican el cambio de rumbo en la gobernación del sistema educativo bonaerense y que fueron emitidos en tres momentos distintos por los Directores Generales: Francisco Berra (1898), Manuel Bahía (1905) y Matías Sánchez Sorondo (1914). El primero establece con claridad la separación de tareas entre las tres instancias del gobierno educativo, privilegiando taxativamente la gestión de la Dirección General. En tanto que el discurso de Manuel Bahía se orienta decididamente a justificar las modificaciones introducidas por la reforma de 1905.

Tal reforma impulsada por el gobernador conservador Manuel Ugarte -que según la crítica opositora “barbarizaba” la propuesta educativa oficial- instituía la unificación curricular, la coeducación de varones y mujeres y la definitiva jerarquización de la Dirección General. Pero el punto de mayor controversia que suscitó la reforma es el de la reducción del ciclo escolar básico a tres o cuatro años (según las circunstancias) fundados en criterios económicos según se expresan en el mensaje de Ugarte (...) *El problema debe resolverse en su cabal integridad*

dentro de un límite infranqueable: lo que puede gastarse, más allá de los intentos de Bahía de justificar esa decisión a partir de criterios biólogos. Por su parte, Sánchez Sorondo intentará diez años después profundizar la centralización del sistema dando aún más autoridad a la Dirección General, poniendo bajo mirada crítica la gestión de los Consejos Escolares a los que considera expuestos a las ambiciones de los “cuadillos de partido” o, en última instancia, su “supresión radical” (p. p. 185) Sin embargo su propuesta no prosperará y deberá aguardar a la década iniciada en 1930, ahora bajo el auspicio de la primera dictadura militar del siglo XX, para imponer alguna de estas medidas ⁵

Finaliza el trabajo estableciendo una vinculación entre el cambio de orientación en la dirección del gobierno escolar y la crítica al concepto de “ciudadanía universal” basada en la apertura generosa a la inmigración. Proyecto fundado en otra de las “ficciones orientadoras” de la nueva nación: la configurada por la metáfora del “crisol de razas”. Ya en el ocaso de su vida Sarmiento reflexiona amargamente acuciado por ese fantasma que lo persigue desde siempre: el de *la barbarie*. Representada ahora por esos “ejambres de inmigrantes” de todas las nacionalidades y los clivajes que provocaría en la sociedad el torrente *babélico* de sus lenguas.

Por otra parte esas inquietudes cada vez más explícitas, se irán instalando en el pensamiento de la elite ante las demandas cada vez más audaces de esas masas heterogéneas que conforman ya la “Argentina Aluvial” (José Luís Romero 1986) Es por eso que la respuesta estatal se irá configurando a partir de la constitución de la escuela pública en una “institución nacional democrática” encargada de enseñar una cultura y una nacionalidad, basadas en el idioma, la geografía y la historia nacional cuyo objetivo será la “argentinización” de ese nuevo conglomerado social , en palabras de la autora: “ La escuela debe recurrir a la inculcación de una serie de objetos simbólicos y rituales cívicos, obligando a los hijos de inmigrantes -como así también a los argentinos nativos- a hablar castellano, cantar el Himno Nacional y encolumnarse tras un supuesto pasado común” (p. p. 188)

Como propone acertadamente Guillermina Tiramonti en el prólogo del libro objeto de esta reseña, el trabajo “permite dilucidar como pocos el proceso mediante el cual se fue construyendo una determinada matriz sociopolítica y, con ella, el modelo de gobernabilidad con el que se construirá la Argentina moderna” (p. p. 11) Observación a la cual nos permitimos agregar dos aportes surgidos de su lectura. En primer lugar, como ya planteáramos al inicio de estas líneas, todo trabajo de indagación histórica parte de una problemática ubicada en el presente del historiador que lo direccionan ineluctablemente hacia el pasado en busca de las claves orientadoras de la explicación buscada

Tal el desafío que aceptó Renata Giovine ante la incógnita que planteaba la propuesta de reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires en la última década del siglo XX, situación no exenta tensiones, disputas por la construcción de nuevos espacios de poder, amén de las ansiedades que todo proceso de cambio refleja. Ante esa situación que para muchos configuraba una propuesta refundadora, de un sistema por otra parte largamente cuestionado, la autora dirigió sus inquietudes hacia otro momento, que contenía otras disputas y tensiones: las que obligadamente debieron haber provocado los tiempos iniciales del sistema que ahora intentaba refundarse.

En segundo lugar y como comentario final, merecen destacarse la correcta utilización de las evidencias documentales a partir de una selección de fuentes primarias y secundarias que han dotado al trabajo de un aparato erudito de significación, como así también el importante bagaje de aportes teóricos que le proporcionan un sólido sustento académico

Notas

¹ Sobre la coerción a la que se viera sometida la población rural, véanse entre otros HALPERIN DONGHI, T. (1987) **José Hernández y sus mundos, 1ra. Parte.** MIGUEZ, E (2004) **El mundo de Martín Fierro**

² El testimonio pertenece a Héctor F. Varela y ha sido extraído de un discurso pronunciado en la Legislatura de Buenos Aires en 1878. En CHIARAMONTE, J. C (1986) Cap. VII, p. p. 153 .El resaltado es nuestro

³ Respecto del concepto de “Ficciones Orientadoras” utilizado por la dupla Morgan-Shunway para explicar las representaciones que sustentan las ideas –fuerza de la sociedad norteamericana, también se encuentran en algunas de las ficciones que la *intelligentsia* rusa de finales del XIX. propuso en la búsqueda de una sociedad idealizada, uno de esos ejemplos lo encontramos en Irina una de las protagonistas de *Las Tres Hermanas* de Chéjov

⁴ La iniciación de la consolidación del Estado nacional exhibe como hitos predominantes en la República Argentina la “Campaña al Desierto” -la cual permitió la ocupación definitiva del territorio- También la “federalización “ de la ciudad de Buenos Aires constituyéndola en capital definitiva, separándola a su vez del territorio provincial homónimo dando fin así a una larga disputa.

⁵ Para un comentario más pormenorizado del pensamiento de Matías Sánchez Sorondo, ver HALPERIN DONGHI. T. (2004) **La República Imposible**, Ariel Historia, Estudio preliminar (p. p15 a30) y Cap. 1 (p. p. 335-36)

Bibliografía

HALPERIN DONGHI, T. (1987). **José Hernández y sus mundos.** Sudamericana, Bs. As.

HALPERIN DONGHI. T. (2004) **La República Imposible**, Ariel Historia,

CHIARAMONTE, J. C (1986) **Nacionalismo y liberalismo económico en la Argentina 1860-1880.** Hyspamérica, Bs. As.

LYNCH, J.(2001)

MIGUEZ, E. (2004) **El mundo de Martín Fierro**, EUDEBA, BS. AS.

Encruzilhadas e indícios sobre a América Latina

María do Céu Diel



Imagens, rastros, pedaços, vestígios...

Para iniciar a apresentação desta resenha, gostaria de servir-me de um autor que muito aprecio: Carlo Guinsburg..em seu livro, o Fio e os rastros Guinsburg principia escrevendo que nunca interessou-se pelo fio de Ariadne que guiou tão prontamente Teseu para fora do labirinto do Minotauro...ele diz que prefere sim olhar para o chão e ver as inúmeras pegadas deixadas pelo ir e vir de Teseu, seu esforço para encontrar a saída, suas voltas e avanços, suas descobertas e frustrações. Para ele, são as partículas reviradas de areia, as pegadas calcadas aqui e ali, os rastros finos deixados pelas andanças e as hesitações, tão verdadeiras quando se trata de pesquisa.

Gostaria de agradecer o convite para apresentar esta resenha da publicação: Encruzilhadas e indícios sobre a América Latina, organizada pela Profa Dra. Martha Cecilia Herrera.

Evocarei, portanto, as imagens errantes que estão povoando nossos olhos nestes dias em Ouro Preto. Estamos sendo olhados pelas janelas, pelas portas e balcões...nossos passos estão errantes nas calçadas e

nas ladeiras de pedra, o chamado pé de moleque...nossas mãos tateiam as paredes em busca de mais segurança para o caminhar...os olhos erguem-se e deparam com torres, cúpulas e agulhas das igrejas barrocas...vozes e cores, línguas e sotaques, tudo exige atenção e o que vemos, ouvimos e respiramos dificilmente abandonará nossos sentidos.

Movimentos e andanças, percursos, estradas, atalhos, escavações..não por acaso estamos na cidade construída com a extração e a exploração, do ouro, das imagens, das palavras... entre as pedras e talhas, podemos vislumbrar e descobrir mais e diferentes formas de caminhar...assim gostaria que pudéssemos ter como imagem errante nossos próprios corpos em meio às cunhas, janelas e balcões da história que nos observa sem tempo nem lugar.

O que um viajante lembra de uma viagem? Como recordar-se de tudo o que foi visto, nos inúmeros percursos do corpo e do espírito? Quase como em uma colagem de imagens e sons, tentamos fotografar, desenhar, gravar...somos conscientes dos clarões e lacunas da memória, buscamos nos certificar de que não nos escapará nenhuma imagem, nenhum afeto...mas pedaços vazarão de nossas memórias, poeira que constituirão outras formas de lembrarmos de tudo... Poderemos imprimir textos, poemas e trocar livros, guardar os objetos da memória...mas o que escapa, as coisas que não conseguimos lembrar mas sem esquecer, para estas coisas é que gostaria que olhássemos hoje à noite. Pois também em nossas pesquisas fazemos escolhas, olhamos atentamente isto ou aquilo, elencamos sujeitos, editamos falas e imagens, visitamos uma biblioteca entre tantas, selecionamos desenhos, pinturas, vocabulário, nomeamos percursos que denominamos de metodologia, o que torna visível um processo de pesquisa.

Como Martha escreveu em sua apresentação, o livro está dividido em três partes: na primeira estão aglutinados trabalhos sobre políticas públicas cidadania e formação moral. Na segunda, estão reunidas investigações reflexivas sobre os objetos de estudos dos educadores e práticas políticas. E na terceira parte estão os trabalhos relacionados com sujeitos, memória e educação.

Olhando detalhadamente vemos as escolhas: no primeiro grupo de pesquisadores, Ana Montenegro vê o sonho de conformação

do estado argentino através do ufanismo dos símbolos pátrios e nos livros para leitura escolar, onde a Pátria torna-se outra mãe para se amar; Azucena Rodriguez aproxima-se de Rousseau diante de dilemas atuais na educação do México; Ernesta Zamboni conversa com crianças pequenas que descrevem suas idéias sobre o descobrimento do Brasil e Tiradentes e suas imprecisas noções cronológicas; Maria Inês convive em seu texto com o Banco Mundial, a Unesco e a Cepal que propõe controles para sanar os problemas da educação nos países em desenvolvimento.

No outro grupo de pesquisadores, vemos Águeda Bittencourt do mundo bem intencionado e silencioso de professoras primárias com formação religiosa no estado de Santa Catarina, onde não encontrou biblioteca, mas pessoas gentis e um belo pomar. Maria do Carmo Martins que nos escreve que a viva memória de fatos inenarráveis emudece, transforma e transmuta os seres que se transformam em fatos poéticos para continuarem existindo, mesmo no universo da escola; Lucia Beatriz Garcia apresenta o estado da profissão de acadêmico e pesquisado na universidade argentina e compara a outros países; Vera Lúcia Rossi nos fala dos afetos e seus lugares nos Projetos Político-Pedagógicos, os movimentos dos habitantes da escola, os desejos e as invejas, que produzem movimentos inesperados no ambiente escolar, e Maria Cristina Piñeda reflete junto com um grupo de professores diante do poliperspectivismo e a força de um trabalho de ação coletiva.

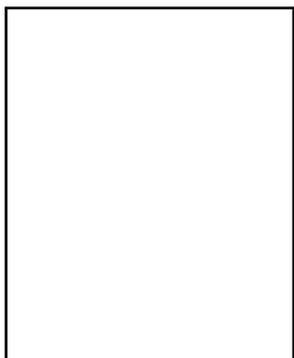
Por fim, no terceiro grupo de pesquisadores encontramos Milton José de Almeida, que vê no afresco do Triunfo de São Tomás em Firenze como uma alegoria do atual estado da Educação, regida por projetos com a lógica do bem e ausência do humano; Renata Giovine e Liliana Martignoni ocupam-se de compreender como a palavra cidadão no contexto escolar segue frágil e não basta para dar respostas aos setores sociais no começo deste século; Ana Maria Manzione situa seu foco em escolas de educação básica em Buenos Aires, focando a gestão escolar e a tensão entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, mostrando a complexa rede simbólica e imaginária das relações humanas; Alejandra Corbalán apresenta entrevistas com jovens sobre a serventia da escola, suas respostas semelhante se confusas e o cuidado na

abordagem de pesquisas que tem como foco a linguagem expressiva dos seus atores; Yemi Cardenas, Vladimir Olaya e Fernando Estupiñan mostra que histórias de vida de crianças como um objeto privilegiado da ciência, chamando a atenção para o processo de formação dos professores e a invenção da infância. ; Martha Cecilai Herrera, Vladimir, Raul Infante e Aléxis Pinilla agrupam-se a jovens em Bogotá para conversar sobre suas músicas, danças, roupas e afetos para descobrir juntos o caminho das identidades. Por fim, Raquel Viviani Silveira adentra em sua pesquisa com Epicuro e nos mostra entre tantas estantes aquela onde os livros de auto ajuda, os testes de personalidade e os manuais mostram desejo de auxiliar o ser humano a superar sua humanidade conflitante.

Termino aqui e a todos deixo uma pergunta: quando escolhermos uma coisa e não outra, quantas coisas deixamos de ver para enxergar outras? Pesquisas deixam rastros, não só em quem nos lê, mas em nós mesmos, que nos recordamos do que perdemos. E as partes perdidas, reconhecidas por nós, serão os vestígios delicados de pensamentos que não de vir.

“Violencias en plural, sociologías de las violencias en la escuela”

Ma. Belén D’Arcángelo y Natalia Cuchan*



Kaplan y otros. “Violencias en plural, sociologías de las violencias en la escuela”. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2006, 351 pp.

El presente libro constituye una producción de un equipo de investigadores que se interesan por el estudio de las violencias en la escuela desde una mirada socioeducativa.

El título sintetiza la concepción a la que adhieren respecto a la violencia, pensada desde la multiplicidad de significados y manifestaciones. De esta forma parten de la distinción entre “violencia en la escuela” y “violencia escolar”, poniendo énfasis en la violencia como cualidad relacional, pues los sujetos “(...) *están atravesados por constricciones estructurales que los determinan y constituyen desde fuera pero que, a la vez, ellos ayudan a construir en la interacción, su realidad social y educativa. (...) La determinación de lo social tiñe la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, los sujetos construimos esa experiencia como subjetivación (...). Bajo estas condiciones, es preciso correlacionar significativamente a las violencias en la escuela con la construcción de la autoestima de los estudiantes*” (pág. 19).

* Ma. Belén D’Arcángelo y Natalia Cuchan: Alumnas de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Pensando en la construcción social de la violencia, los autores toman distancia de las corrientes que asocian la violencia en la escuela con la criminología y el delito. A su vez son conscientes de que, además de las variables sociales, existen las propiamente escolares, desde las cuales se puede trabajar en la resolución de conflictos para garantizar que la escuela cumpla con la premisa de inclusión social.

Este libro consta de dos partes. En la primera de ellas, los autores reconstruyen los sentidos de las violencias en la escuela, aspectos que desglosan en tres capítulos. En el capítulo primero recuperan la categoría de “violencia simbólica” para la reconstrucción del término violencia escolar, que luego diferenciarán de la violencia en la escuela. En el capítulo segundo analizan como variables las problemáticas de la fragmentación y la exclusión, y cómo ellas afectan a los sujetos y a las instituciones generando procesos de des-civilización y des-subjetivación. Por último en el tercer capítulo, analizan cómo los medios abordan la temática “violencia escolar”, mostrando como construyen discursos desde la espectacularización y la asociación con la criminología y el delito.

En la segunda parte de este libro emprenden un mapeo de las investigaciones de corte socioeducativo y de las políticas y acciones de intervención. Reconociendo la existencia de diferentes perspectivas teórico-metodológicas en el abordaje del objeto de estudio. En este sentido efectúan un relevamiento en algunos países: Estados Unidos, Francia México, Brasil y Argentina, profundizando en este último las investigaciones desde los años '90 hasta la actualidad.

Los autores reconocerán que el fenómeno de la violencia y su relación con la escuela es nuevo y viejo a la vez, dado que hay continuidades y rupturas en el devenir de las prácticas sociales encasilladas bajo el concepto “violencia escolar”. Así estructurarán las tendencias en tres categorías:

- Violencia de la escuela: Asociado a la génesis de los sistemas educativos modernos en donde la “violencia simbólica” denota la dominación institucional.
- Violencia hacia la escuela: Representa un acto contestatario por parte de los alumnos a la forma impuesta por la violencia

institucional dirigida principalmente hacia docentes, directivos, o materializada en actos de vandalismo contra el patrimonio escolar.

- **Violencia en la escuela:** Es aquella que tiene lugar al interior de la institución escolar, pero no es producto de las actividades institucionales, sino que es una manifestación de la irrupción de la violencia social a su interior.

En el capítulo 6 los autores profundizan el caso argentino en materia de políticas vigentes, desde las iniciativas estatales, provinciales, municipales, como así también aquellas que provienen de la sociedad civil.

El último capítulo que cierra a este libro hace referencia a la lectura de la violencia de género en las escuelas, dada la función que tiene la institución educativa en la conformación de subjetividades femeninas y masculinas.

Entre las conclusiones los autores destacan que en Argentina, además de no contar con información sistematizada sobre las diversas propuestas e iniciativas políticas de prevención, las mismas no cuentan con una definición explícita de la categoría “violencia”. De esta manera contribuyen a la naturalización de dicho concepto, utilizándolo indistintamente frente a una multiplicidad de situaciones.

Por otra parte los autores reconocen una tendencia descriptiva que está presente en el libro en cuanto a las características de las iniciativas, por lo cual se plantean para una próxima etapa abordar los resultados de las mismas.

“En definitiva, la contribución de este libro es precisamente comenzar a construir el problema de la “violencia” en la escuela desde el campo científico, lo cual representa generar las condiciones teóricas y empíricas para develar los contextos de su uso, interpretando la construcción de sus sentidos, rendir cuenta de las funciones sociales que cumple.”

Podemos concluir que este libro presenta una riqueza en materia de recopilación de información actualizada, tanto teórica como práctica, sobre la construcción de la noción de la violencia en la escuela, para de esta manera acercarnos a la problemática desde una comprensión socioeducativa y a la vez integral.

Abriendo la caja de Pandora: una indagación de las imágenes en los textos escolares de la enseñanza elemental

Verónica Hollman*



Gabriela Cruder. *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Con prólogo de Oscar Steimberg. Stella. La Crujía. Colección Itinerarios. Buenos Aires: 2008. 224 pp.

Las imágenes exponen, muestran, dan a ver. Sin embargo, éstas también implican recortes, exclusiones, ausencias. Este doble movimiento propio de la imagen – mostrar/ocultar, incluir/excluir- es abordado por Gabriela Cruder en la obra que presenta el itinerario de su tesis doctoral. Toma como objeto de análisis las imágenes presentes en los libros destinados a los tres primeros años de la educación elemental. La elección se convierte en un acierto para complejizar el análisis del movimiento ya enunciado pues permite inscribir las imágenes en cinco coordenadas contextuales que tejen una trama particular. En primer lugar, se trata de imágenes que se utilizan en la transmisión de conocimientos. En efecto, son imágenes construidas y seleccionadas para contribuir a la “[...] configuración y continuidad de ciertos significados en el proceso de construcción de la realidad” (p.28). También son imágenes utilizadas en la transmisión escolar de los conocimientos. Esto significa situar las imágenes en una cultura escolar-marcos organizativos, reglas y prácticas aceptadas y establecidas en el contexto escolar. La tercera coordenada está definida por la inscripción

* Verónica Hollman: Doctora en Ciencias Sociales. Becaria Posdoctoral CONICET, con sede en FLACSO, Argentina. Profesora UNCPBA.

de éstas en los textos escolares. Como indica la propia autora, “[...] las imágenes que porta el libro de texto y los contenidos que transporta llevan implícito su carácter de *verdad* – son considerados verdaderos-, en tanto recorte legitimado del conocimiento científico que se traspone al universo escolar” (p.34). Se trata además de una “nueva generación” de libros, que siguiendo la tesis de Gunther Kress podríamos denominar multimodales, en los cuales una parte importante de la carga funcional la llevan las imágenes¹. Como última coordenada, los libros bajo análisis son los que se utilizan en la iniciación de los procesos de lectura y escritura. Esta opción no constituye un dato menor si consideramos que los destinatarios de estos libros “[...] mirarán las imágenes para ir luego y con trabajo adicional y mediado por el adulto, al texto escrito” (p.38). El lugar de las imágenes adquiere aún mayor centralidad y relevancia.

Gabriela Cruder interroga la presentación de las imágenes, los contenidos que transmiten, la mirada que ofrecen a los niños, la articulación texto-imagen con el texto escrito. El conjunto de interrogantes que guía la indagación permite desmenuzar la tesis planteada por la autora: la imagen opera a modo de currículum oculto en tanto interviene en “[...] la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas” (p.15).

Antes de comenzar a abrir la caja de imágenes de los libros escolares, la autora emprende un análisis exhaustivo en torno al lugar que se le asigna a la imagen en el discurso construido en el ámbito educativo. Selecciona para ello dos vías de entrada: la política educativa pública- a través del análisis de lo prescripto: planes de estudio, documentos curriculares, normativas- y la propuesta editorial – análisis de artículos periodísticos que recuperan la perspectiva de quienes producen los libros, los libros de texto y las guías destinadas a los maestros-. El análisis documental evidencia que la política educativa pública y la propuesta editorial confluyen en asignar una función secundaria a la imagen ya sea como un disparador – estrategia didáctica- o como un recurso de enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales. Basándose en un recorrido diacrónico la autora sostiene que en los últimos treinta años se identifican más continuidades que rupturas en las actividades propuestas para trabajar con imágenes: “hacer sobre”, “valerse de la imagen

para”, “enumerar”, “describir”. Un hallazgo significativo que presenta esta parte de la investigación es la construcción de la imagen como un objeto/contenido de enseñanza propio y/o exclusivo del área de la Educación Artística. Gabriela Cruder deja planteado aquí un interrogante sugerente y clave para continuar la indagación ¿Por qué enseñar a mirar se limita al lenguaje artístico? Podríamos también preguntar, poniendo en juego otras escalas de análisis, cuáles son las implicancias políticas de catalogar el escrutinio de las imágenes y la enseñanza de la mirada como algo estrictamente artístico.

El cuerpo central de la obra se expone en la tercera parte con el análisis del mundo que se ofrece a los lectores a través de las imágenes. Las imágenes se convierten así en texto para la investigación. A través del estudio de los niveles de presentación y del tamaño de las imágenes Cruder muestra que el poder de las imágenes se reduce notablemente en el formato de los textos escolares. Los objetos representados se naturalizan a través de del predominio del nivel anecdótico de presentación – dejando el nivel genético muy al margen-. Asimismo, el reducido tamaño de presentación de las imágenes contribuye a la construcción de una obra fragmentaria que “[...] pone el acento en la irregularidad, en la asistematicidad[...]” (p.107)”. Al examinar las relaciones texto-imagen, la autora vuelve a encontrar que la imagen se estandariza como elemento secundario del texto. La marcada presencia de la función apelativa asignada al texto se entreteje con tres funciones otorgadas a las imágenes: productiva (vinculada a la realización de una acción de los lectores), decorativa y ejemplificadora. Luego, las imágenes no necesariamente se revisten de una función didáctica.

En clave del texto-imagen, Gabriela Cruder realiza un señalamiento crucial para repensar la enseñanza en este nivel: “El mundo que se monta para que lo miremos, se expone en tanto forma y contenido, sin quiebres, rupturas, discontinuidades con ese otro mundo, extendido fuera de las páginas escolares: actual régimen de visualidad con cuyo afianzamiento – sin dudas- colabora el dispositivo escolar” (p.179). Tanto el cuerpo de imágenes como su relación con el texto escrito se encuentran muy lejos de posibilitar un enriquecimiento de la experiencia escolar.

El minucioso análisis del texto-imagen resulta un desafío para repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con los materiales disponibles para su enseñanza. En primer lugar, mientras que desde la propuesta curricular para este nivel se promueve “el conocimiento de que en el mundo actual conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses, orígenes, que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos”², Gabriela Cruder muestra que desde el texto-imagen se invisibiliza el conflicto. Una vez más “todo” vuelve a trasladarse a las manos creativas del maestro y de los lectores quienes pueden o no emprender otros itinerarios para mirar este cuerpo de imágenes, para lograr visibilizar lo que este conjunto de imágenes invisibiliza. Retorno a las implicancias políticas de las imágenes, de las miradas que se construyen y de las miradas que se construyen particularmente desde la escolarización. Como señala Leonor Arfuch las formas de visualización se convierten en dispositivos políticos en tanto constituyen “formas de construcción del mundo que vivimos”³. El problema que se plantea, entonces, es cómo posibilitar emprender formas de mirar lo excluido si desde la propia formación docente y los textos escolares estas posibilidades se circunscriben al área artística.

En segundo lugar, en un momento de la transmisión escolar que se propone promover el conocimiento de los aspectos sociales, las imágenes de los libros escolares presentan mucho más el espacio privado que el espacio público. La autora indica que las imágenes muestran un repliegue y una menor apertura hacia lo compartido socialmente. Finalmente, el texto-imagen de los libros escolares construye un tiempo mítico cuando en este período la escolarización busca promover el conocimiento de la vida cotidiana en el pasado y el presente así como la incidencia que tienen sobre ésta los principales procesos sociales y políticos⁴. Estos contrapuntos evidencian que la imagen-texto pone en jaque las posibilidades de concreción de los núcleos de aprendizaje prioritarios para este nivel de enseñanza. Como sostiene la autora el cuerpo de imágenes, sus formas de presentación y sus vínculos con el texto operan claramente como currículum oculto.

La publicación constituye un valioso aporte para repensar la relación imágenes-mirada- culturas escolares, con un sustancial entramado

de notas a pie de página que permiten introducir al lector en el campo de la cultura visual desde distintos aportes disciplinares. La presencia de imágenes y la ausencia de su tratamiento en distintos niveles discursivos escolares, tensión central que pone a la luz esta investigación, aporta elementos para que, al igual que en el mito griego, abramos esta caja por segunda vez y construyamos otros sentidos para las imágenes en la enseñanza.

Notas

¹ Kress, G. (2003) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

² Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 1er Ciclo de EGB/Nivel Primario.

³ Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. In I. Dussel & D. Gutierrez (Eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 75-84). Buenos Aires: Manantial.

⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 1er Ciclo de EGB/Nivel Primario.

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación

*Rosana Corrado**

*Marisa Zelaya***

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 30, 31 agosto y 1 de septiembre de 2007. Tandil. Buenos Aires. Argentina

Este encuentro se llevó a cabo en la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, los días 30, 31 de Agosto y 1 de Septiembre de 2007 como continuidad de los desarrollados en años anteriores: el primero (1995), el segundo (1997), nacionales, organizados por la Universidad de Buenos Aires; el tercero (2002) por la Universidad Nacional de La Plata; y el cuarto (2004), nacional y primero latinoamericano, por la Universidad Nacional de Tucumán.

En esta oportunidad la organización estuvo a cargo de una universidad regional, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, producto de un contexto diferente al de las instituciones en las que se concretó previamente. La coordinación general estu-

* Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

** Docente del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

vo a cargo de la Dra. Sonia Marcela Araujo, acompañada por un equipo de trabajo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, un Comité Académico con investigadores representantes de diversas universidades nacionales y una Comisión colaboradora externa integrada por Pedro Krotsch (UBA-UNLP), Alicia Villagra de Burgos (UNT) y Antonio Camou (UNLP).

Este encuentro recuperó dos objetivos primordiales que guiaron los encuentros precedentes. En primer lugar, el estímulo a la investigación sobre la universidad desde la propia universidad con el propósito de provocar la reflexión sistemática sobre el sistema universitario nacional y latinoamericano desde distintas perspectivas de análisis. En segundo lugar, colocar nuevamente en el centro de la escena la propia universidad, interpelada e investigada desde sus propios actores, ubicados en la base del complejo y heterogéneo sistema universitario nacional. Desde estos propósitos se alentó la participación de las instituciones, del país y el extranjero, la cual quedó evidenciada en el volumen de trabajos presentados - más de cuatrocientos- y la cantidad de asistentes que alcanzó los setecientos participantes. Estos dos indicadores legitiman la necesidad de afianzar este espacio de encuentro académico específico sobre la educación superior universitaria.

En cuanto a las instituciones participantes se registró la presencia de treinta y tres universidades públicas -Buenos Aires, Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Cuyo, del Nordeste, del Sur, Entre Ríos, Formosa, General Sarmiento, Jujuy, Lanús, La Matanza, La Pampa, La Plata, Litoral, Loma de Zamora, Luján, Mar del Plata, Misiones, Quilmes, Río Cuarto, Rosario, Salta, San Juan, San Luis, San Martín (Sede Rosario), Santiago del Estero, Tecnológica Nacional, Tucumán, Tres de Febrero, Patagonia Austral-, además de algunas universidades privadas. También estuvieron presentes miembros de institutos y universidades latinoamericanas de Brasil, México y Uruguay.

Como innovación, este encuentro se estructuró sobre un eje: *“Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”*, sobre la base del reconocimiento de los conflictos y

las dificultades, que con diferente grado de visibilidad, debieron afrontar algunas universidades nacionales argentinas para elegir sus autoridades. En este escenario se estimuló la profundización de la reflexión que, apoyada en la indagación continua y en colaboración, permitió vislumbrar, discutir y orientar el futuro de las instituciones.

El miércoles 29 de agosto, se desarrollaron cuatro foros preliminares -abiertos a la comunidad- como continuidad de la primera experiencia llevada a cabo en el *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”*, en la Universidad Nacional de Tucumán. Estos foros se organizaron entorno a temas que, en el marco del eje seleccionado para el encuentro, ameritaban un espacio específico para su debate con especialistas.

- 1) *Aportes para el debate de la Ley de Educación Superior en Argentina: tensiones y desafíos.* Participaron como disertantes: Juan Carlos Pugliese (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires); Mónica Marquina (Universidad Nacional General Sarmiento); Claudio Díaz (Universidad Nacional de Rosario); Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba). Coordinadora: Lucia Beatriz García (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)
- 2) *Política de investigación científica en las universidades nacionales.* Participaron como disertantes: Cristóbal Lozeco (Universidad Nacional del Litoral); Diego Hurtado (Universidad Nacional General San Martín); Mariana Versino (Universidad Nacional de la Plata); Carlos Abeledo (Universidad de Buenos Aires) Coordinador: Carlos Abeledo.
- 3) *Nuevas formas de expansión y gobierno de la educación superior.* Participaron como disertantes: Juan Carlos del Bello (Universidad Nacional de Quilmes); Carlos Pérez Rasetti (Universidad Nacional de Patagonia Austral-Secretaría de Políticas Universitarias) y Javier Araujo (Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires - Secretaría de Políticas Universitarias). Coordinadores: Carlos Pérez Rasetti y Javier Araujo.

4) *Sistemas de Información y Gestión de la Educación Superior Universitaria.*

Participaron como disertantes: Emilce Moler (Coordinadora de Investigaciones e Información Estadística. Secretaría de Políticas Universitarias) y Luján Gurmendi (Directora del Sistema de Información Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias).
Coordinadora: Emilce Moler.

El jueves 30 de agosto se realizó el acto de apertura en el *auditorium* del Centro Cultural Universitario, con la presencia de autoridades del área de Rectorado y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Sonia Araujo, como coordinadora general del *V Encuentro*, explicitó los objetivos del mismo y el eje elegido como centro del debate. En tal sentido, instó a recuperar las propias tradiciones, confrontándolas con las de otros países latinoamericanos, explicitando que “(...) *es posible construir un camino que señale un rumbo y horizonte para las instituciones, anclados en el conocimiento de los principales problemas y obstáculos que debemos enfrentar quienes cotidianamente formamos parte de su continuidad y transformación, de su historia y porvenir*”

El encuentro tuvo varias modalidades organizativas que dieron lugar a diferentes formas de participación: conferencias y paneles con especialistas invitados, comisiones de trabajo con ponencias y posters distribuidos en ocho ejes temáticos, actividades paralelas y el espacio editorial para la presentación de libros referidos a la educación superior.

La conferencia inaugural “*Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las Universidades*” estuvo a cargo de Noé Jitrik. El ensayo presentado se estructuró en tres capítulos: Desplazamientos; Ficción; Vida cotidiana y una conclusión. El relato narrativo apeló a variados recursos, dando muestra de una visión histórica, teórica, crítica, real y reflexiva particular sobre la Universidad y los actores que la habitan.

Los paneles centrales se desarrollaron en el *auditorium* del Centro Cultural Universitario, con la presencia de destacados especialistas provenientes de diferentes universidades nacionales y países latinoamericanos. En el primer panel “*Gobierno, gobernabilidad y transformación de la universidad*”, moderado por el Dr. Juan Carlos Pugliese, participaron tres especialistas con problemáticas complementarias:

- *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades mexicanas.* Adrián Acosta Silva. Universidad de Guadalajara. México.
- *Gobernabilidad y democracia en la universidad.* Antonio Camou. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- *Conducción de la universidad latinoamericana. En la encrucijada.* Hugo Aboites Aguilar. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México.

El segundo panel “*Formas de gobierno, gestión y cambio curricular y disciplinar*”, fue moderado por la Dra. Alicia Villagra de Burgos, y en él disertaron con valiosas presentaciones:

- *Formas de organización y gestión de la universidad: contexto y problemas.* Eduardo Ibarra Colado. Universidad Autónoma Metropolitana- Cuajimalpa. México.
 - *Orientación y gestión de la investigación universitaria.* Leonardo Vaccarezza. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
 - *Los cambios en las estrategias de enseñanza en la Universidad: la clase memorable.* Edith Litwin. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
 - *¿Cambio en la Universidad o cambio de la Universidad? Las nuevas demandas como factor de cambio institucional.* Adriana Chiroleu. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Durante dos días del encuentro, jueves 30 y viernes 31 de agosto, y en forma simultánea se realizó la presentación de ponencias y posters organizados en diferentes espacios físicos y coordinados por docentes-investigadores de diversas áreas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Los trabajos se expusieron alrededor de los siguientes ejes temáticos: 1) Política, gobierno, gestión y poder; 2) Economía y Financiamiento; 3) Investigación del cambio organizacional y curricular; 4) Investigación y transferencia del conocimiento; 5) Universidad y trabajo; 6) Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos; 7) Políticas de evaluación, acreditación y prácticas institucionales; 8) La institución y los actores. La dinámica de trabajo, como es habitual, se centró en momentos de exposición, debate, y cierre a cargo de los docentes coordinadores de cada una de las comisiones.

En forma paralela, se llevaron a cabo, la reunión de la Red Argentina de Posgrados en Educación (RAPES) en la que participaron directores de posgrados en educación superior de la República Argentina, y el panel “*La construcción de conocimiento en redes. Resultados de un proyecto interuniversitario de las universidades de Misiones, Buenos Aires y Mar del Plata*” a cargo de los disertantes: Graciela C. Riquelme, Natalia Herger y Ariel Langer (Universidad de Buenos Aires); Emilce Cammarata y Lidia Schiavoni (Universidad Nacional de Misiones); María Inés Pacenza, Susana Cordero y Fermín Mas (Universidad Nacional de Mar del Plata), y como participantes invitados, Elisa Lucarelli y Cecilia Hidalgo (Universidad de Buenos Aires)

Otra innovación fue la incorporación de la “*Feria*” del Libro universitario. *Desayuno con los autores*, como una actividad de intercambio abierta a la comunidad y en la que se otorgó el protagonismo a los autores en el encuentro con sus potenciales lectores. En esa jornada se presentaron los siguientes libros:

- *La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. Carlos Mazzola. Universidad Nacional de San Luis.
- *Organización y Universidad. La toma de decisiones en órganos colegiados*. Ivonne Bianco. Universidad Nacional de Tucumán.
- *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Francisco Naishtat y Mario Toer. (editores). Universidad de Buenos Aires.
- *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la educación Superior*. Mónica Marquina y Germán Soprano (coordinadores). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- *Evaluar la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América latina*. Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcelo Prati (compiladores). Universidad Nacional de la Plata.
- *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Norberto Fernandez

Lamarra. Universidad Nacional Tres de Febrero.

- *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública.* Silvia Llomovatte (directora). Universidad de Buenos Aires.
- *La especificidad de la gestión universitaria. Gobierno y administración de su capital humano.* Ana María Trottni. Universidad Nacional de Rosario.
- *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo.* Marta Panaia. Universidad de Buenos Aires.
- *Sociedad, Universidad e Ingeniería.* Fernando Pablo Nápoli (compilador). Universidad Tecnológica Nacional.
- *Bioética en la Universidad. Hacia la construcción de una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento.* Ramón Sanz Ferramola y Ana Medina. Universidad Nacional de San Luis.
- *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Kant.* Eduardo Rinesi y Germán Soprano (compiladores). Universidad Nacional General Sarmiento.

Otros libros incluidos en el Programa aunque no fueron presentados en dicha jornada por sus autores:

- *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina.* Sylvie Diduo Aupetit.(coordinadora).UNESCO-México. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto.
- *La universidad privada argentina.* Juan Carlos Del Bello; Osvaldo Barsky; Graciela Jiménez. Universidad Nacional de Quilmes. CONICET. Universidad Nacional de San Martín.

Cabe enfatizar que en el cierre de este encuentro Pedro Krotsch por un lado, resaltó su relevancia y organización. Por el otro, instó e invitó a continuar con la organización de estos encuentros- previendo la rotación institucional desde el punto de vista organizativo- para profundizar la reflexión entorno a las tendencias y problemáticas que nos interpelan como investigadores de la educación superior universitaria.

AUTOR

Agradecemos la colaboración especial de la Dra. Sonia Marcela Araujo en la revisión de este escrito y la información brindada por la Prof. Alejandra Navarro.

V ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DA REDE “EDUCAÇÃO, CULTURA E POLITICA NA AMERICA LATINA”

*Marcela Mastrocola**

A diez años...

La red de investigadores “Educación, cultura y política en América Latina” tuvo su origen en aquellos encuentros compartidos entre las profesoras Agueda Bernardete Bittencourt Uhle, Martha Cecilia Herrera Cortes y María Alejandra Corbalán, cuando realizaban sus estudios doctorales en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) a fines de los noventa.

Una vez de regreso a sus países, resultó necesario dar continuidad a estos vínculos y compartir con otros investigadores un espacio de debate, análisis y confrontación de ideas y trabajos que tuviera una dinámica superadora a la que ofrecían tradicionalmente los congresos nacionales. Así fue que se sumaron a este grupo María Inés Castro López del CESU-UNAM y más de treinta investigadores de Argentina, Brasil, Colombia y México, quedando conformada la Red de investigadores “Educación, cultura y política en América Latina”.

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Al principio fueron los intercambios electrónicos, aunque no se tardó mucho en emprender la tarea de propiciar encuentros presenciales periódicos que permitieran ampliar los intercambios a nuevas dimensiones que no se limitaran exclusivamente a los procesos y resultados de las investigaciones.

De este modo en 1999 se lleva a cabo el primer encuentro de la Red en la Universidad de Campiñas y cada dos años se han ido desarrollando estos encuentros en las diferentes sedes de las universidades miembro. Estos encuentros conforman un potente espacio de intercambio de ideas, marcos, metodologías, análisis, como así también, una posibilidad de acercamiento a otras culturas y una comprensión más profunda de la riqueza y diversidad de la realidad latinoamericana y de los modos de abordar su estudio.

De estos encuentros el investigador vuelve con nuevos desafíos, dudas, planteos, que seguirá trabajando con el grupo de la sede y que podrá difundir a través de las publicaciones vinculadas a la Red.

Transcurrieron diez años y este V Encuentro implica el retorno al lugar en el que se gestó esta Red. Momento de balance. Momento de compartir la satisfacción de una idea hecha realidad, y una realidad que da muestras de que en algunos aspectos superó a la idea misma. Momento de ver las configuraciones que van definiendo al grupo, los crecimientos personales, las viejas discusiones nunca superadas, los nuevos problemas, los viejos problemas con nuevas categorías, la inclusión de otras miradas, otras expresiones, otros decires.

La sede elegida para este V Encuentro fue la ciudad de Ouro Preto, lugar pleno de historia del Brasil. Ouro Preto estimula la fantasía de que viajar en el tiempo es posible. Con su fisonomía intacta de pueblo minero del siglo XVII, ofrece a cada paso muestras de las vidas e historias de los hombres y mujeres que poblaron este lugar. Con sus calles empedradas, empinadas, indómitas; con sus innumerables iglesias, opulentas, ostentosas, simples, abarrotadas de arte; con sus interminables visitas a los cientos de museos; con sus particulares construcciones, hechas en una amalgama perfecta con la naturaleza. Todo esto hace que cada mirada que uno deslice hacia cualquier punto cardinal en Ouro Preto, sea una postal de la magnificencia.

Sobre el encuentro...

La dinámica adoptada en este encuentro desarrollado entre el 22 y el 26 de octubre de 2007, estuvo orientada a generar un espacio donde se potencie el intercambio y el debate. Así, la organización en mesas redondas conformadas por cinco exponentes, permitió una presentación reflexiva de los autores así como una participación más fluida del resto del grupo que enriquecían con sus análisis los abordajes realizados.

Los trabajos se distribuyeron en seis mesas redondas en función del acercamiento entre las temáticas presentadas y la representación de todos los países miembro en cada una de ellas.

El encuentro se abrió con una primera mesa redonda cuya temática central fue “*Objetos y memorias*”. Los trabajos se caracterizaron, algunos, por exponer una mirada reflexiva en torno a las imágenes sobre diferentes objetos, dispositivos, prácticas de la sociedad urbana contemporánea y los valores; otros, por la búsqueda de reconstrucción de historias recuperando la memoria de juegos y juguetes y historias de vida. Los trabajos presentados fueron:

- Casa de noivas ou mulher, cidade e tradiçao, por Agueda Biettencourt;
- A guerra dos cardápios. Imagens da relação entre virtude e alimentação na sociedade urbana contemporanea, por Raquel Silveira;
- La prensa y la vida, por Luz marina Suaza;
- Memorias de juegos y juguetes: huellas de infancia en la literatura, por Yeimy Cárdenas Palermo;
- Nuevas configuraciones en el sistema universitario, por Marisa Zelaya.

Esta mesa abrió el debate sobre la crisis del pensamiento moderno y la incapacidad de las ciencias sociales de utilizar sus conceptos tradicionales tratando de revitalizarlos. Se valorizó la necesidad de incorporar otros lenguajes que recuperen el sentir y el pensar, múltiples relatos, espacios que mixturen el discurso disciplinar y la narrativa, y la

memoria como unidad de colectivo e individualización, en un intento de superación de falsas dicotomías.

La segunda mesa redonda versó sobre “*Ciudad e imágenes*”. En ésta, los trabajos –desde diferentes modalidades de abordaje– se centraron en objetos, instituciones, obras de arte, espacios, prácticas culturales, recuperando las vivencias e imágenes de los sujetos que los habitan como dispositivos que permiten develar formas de lo político, lo cultural y lo social. Algunos trabajos lo hicieron a través de la pintura intentando mostrar las formas políticas y visuales que persisten hoy en una parte de la cultura común, tanto en la cultura popular como en la académica. Otro, sobre la creación de una institución universitaria y la multiplicidad de significados atribuidos por los sujetos; otro, a partir del análisis de algunas prácticas culturales juveniles en espacios de la ciudad. Las discusiones generadas pusieron en evidencia la distancia entre la palabra y aquello que representa; del mismo modo, con la imagen. La importancia de tener presente el carácter interpretativo de estas producciones.

En esta mesa se analizaron las siguientes comunicaciones:

- Portais de Ouro Preto e a Igreja como lovro de memoria, por Maria do Céu de Oliveira;
- Rede de textos e imagens e metamorfoses visuais; por Milton Almeida;
- Universidad y multiversidad; por Marcela Mastrocola;
- Ciudad y espacios juveniles, por Vladimir Olaya Guateros.

La segunda jornada dio comienzo con la tercera mesa redonda cuya temática fue “*Sociabilidades, ciudadanía y escuelas*”. La construcción de la ciudadanía en la escuela, sus múltiples formas, fines, procedimientos e implicaciones, fue el eje de esta mesa. Los trabajos expuestos abordaron esta temática a partir del estudio de diferentes objetos. El primero, desde el análisis de las propuestas de construcción ciudadana que se desarrollan en las escuelas mexicanas; el segundo, a través del análisis de las modificaciones del aparato burocrático tradicional en el cual la participación ciudadana establecía una determinada alianza escuela-sociedad; el tercero, las ciudades y modelos urbanos como procesos de modernización que apuntaron a la consolidación del estado nacional; y el cuarto, propone una reconstrucción de la memoria esco-

lar valorizando el contacto con la cultura material escolar así como con los relatos y las memorias encontradas en las personas, fotos, edificios, narraciones, etc.

Fue ampliamente enriquecedor el intercambio de ideas generado a partir de estas presentaciones en tanto permitieron establecer el debate sobre la crisis del capitalismo, las trampas de la identidad, la relación entre la iglesia y el capitalismo, y la precarización del sistema educativo como denominador común de las realidades latinoamericanas.

Los trabajos que formaron parte de esta mesa redonda fueron:

- Construcción de la ciudadanía en la escuela: problemas del presente, por Inés Castro y Marca Smith;
- Educação, memória e cidade, por Maria do Carmo Martins;
- Ciudad y espacios de sociabilidad en Colombia en la primera mitad del siglo XX, por Martha Cecilia Herrera;
- La descentralización y la pluralización de centros en el gobierno del sistema educativo bonaerense, por Renata Gióvine.

“*Emancipación, práctica docente y gobierno de la pobreza*” fue el eje de la cuarta mesa con la que se iniciara la actividad en la tarde de la segunda jornada del encuentro. El análisis de la práctica docente en su relación con la formación ciudadana desde la reflexión sobre las perspectivas teóricas inherentes a las *prácticas docentes reflexivas*; el rastreo sobre la enseñanza y la educación femenina en una novela mexicana; las mutaciones del espacio público en la modernidad tardía, a partir del estudio de la relación escuela pública/country; y las experiencias construidas por alumnos adolescentes de sectores pobres que acceden a la escolaridad compelidos por el mandato de la extensión de la obligatoriedad, son las problemáticas que abonaron el debate en este eje temático.

Conformaron esta mesa las siguientes comunicaciones:

- Práctica docente reflexiva y construcción de ciudadanía, por Azucena Rodríguez Ousset;
- Dos tendencias educativas en la obra *La educación de las mujeres o la quijotita y su prima*. Historia muy cierta con apariencia de novela, por José Joaquín Fernández de Lisardi, por Susana Aguirre;

- De los espacios duales a la fragmentación: la ciudad y la escuela pública de cara a la modernidad tardía. (Buenos Aires y el Conurbano bonaerense, 1980-2007), por Ana Montenegro;
- Experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza, por Liliana Martignoni;
- Energías de educadores rodopiam no círculo da emancipação, por Vera Lucia Sabongi.

En la quinta mesa redonda, titulada “*Universidade e historia*”, los trabajos se centraron, por un lado, en estudios que giran en torno a la universidad como objeto de conocimiento a partir del abordaje de diferentes problemáticas tales como la diversificación y expansión del sistema; la interacción entre los sectores públicos y privados en la educación superior y la construcción de la profesión académica. Por otro lado, aquellos que analizan la historia desde diferentes objetos, uno desde las perspectivas educacionales de los jóvenes que habitan en la zona periférica de San Pablo, y otro, a través del análisis del tratamiento de los denominados hoy “pueblos originarios” en los documentos oficiales, en la historiografía académica y en los manuales del nivel medio.

Las comunicaciones presentadas en esta mesa fueron:

- El proceso de desarrollo y diversificación de la universidad argentina. El caso la UNCPA (1964-1975), por Cecilia Dimarco;
- Perspectiva histórica de lo público y lo privado en la educación superior de México, el caso de baja California, por David Piñera Ramirez;
- Perspectivas educacionais dos jovens na construção de suas memorias e identidades, por Ernesto Zamboni;
- La enseñanza de la historia y la representación de los pueblos originarios de la Argentina, por Gabriel Huarte;
- La construcción de la profesión académica en Argentina: itinerarios en el campo histórico, por Lucía García.

Formó parte de la programación de este V Encuentro, la exposición de la artista plástica Maria Do Ceu Diel titulada *Tarot: o teatro da memoria* realizada en la Fundación de Arte de Ouro Preto. Este fue el

marco de la presentación del libro *Encrucijadas e indicios sobre América Latina: educación, cultura y política* de Martha Cecilia Herrera (org.) publicado en la Universidad Pedagógica Nacional en el 2007 que reuniera los trabajos de algunos de los investigadores de la Red.

En la última jornada del encuentro se realizó un amplio debate respecto de la modalidad organizativa a adoptar en el próximo encuentro tendiente a promover una discusión más profunda y un mayor intercambio entre los investigadores. En el desarrollo de esta discusión aparecieron una serie de alternativas que iban desde delinear un eje temático en torno a la cuestión metodológica, hasta la propuesta de definir ejes temáticos que se fueran delineando en los encuentros virtuales los próximos seis meses en el espacio del foro virtual. Los criterios sobre los que hubo expresa coincidencia entre los miembros fueron: la necesidad de conservar un formato no tradicional; que las reflexiones incluyan la mirada y el pensamiento del investigador; y que los ejes temáticos no obturen la libertad de elección de los temas.

Asimismo se debatió ampliamente sobre el plan de publicaciones. La decisión sobre la estrategia de publicación virtual generó un profundo análisis respecto de las consecuencias de adoptar una modalidad digitalizada o continuar con el formato libro en soporte papel. Varias razones -entre ellas el mayor impacto, una amplia difusión y la posibilidad de debate que genera el medio digital- favorecieron la decisión de realizar la publicación virtual desde la coordinación central a cargo del grupo Brasil.

A modo de cierre, se establece que el VI Encuentro de la Red “Educación, cultura y política en América Latina” se llevará a cabo en México durante el mes de octubre de 2009.-

II Congreso Nacional. XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación.

**Entre el contexto actual y las necesidades educativas:
¿hacia dónde va la educación? ¿hacia dónde podría ir?**

*Silvina Centeno **

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. 28, 29 y 30 de mayo de 2008. Córdoba, Argentina

Se realizó en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, entre el 28 y 30 de mayo de 2008 el II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la citada universidad.

En la mañana de la primera jornada correspondiente al miércoles 28 de mayo, la Vice Decana Mgter. Gisela Vélez de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC pronunció las palabras de bienvenida, dando apertura al Congreso, junto a la Secretaria Académica Mgter. Ana Vagliotti, integrante del Comité Organizador y Coordinador, junto a la Directora del Departamento de Ciencias de la Educación Mgter. Liliana Moyetta y la Vice Directora del mismo, Dra. Diana Sigal.

* Alumna de la Licenciatura en Educación Inicial, auxiliar de docencia en las asignaturas Política y Administración de la Educación y Seminario de Propuestas Alternativas para la Educación Inicial y auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Tandil- Argentina.
Correspondencia: E-mail: silvi_centeno@hotmail.com

En la inauguración de este décimo segundo encuentro de reflexión y producción científico-académico, además de hacerse referencia a los antecedentes históricos de este tipo de eventos que datan desde el 4 de abril de 1986 en que tuvo su génesis este espacio específico de reflexión materializándose en la I “Jornadas de producción y reflexión sobre educación”, la profesora Silvia Llomovate,

destacó la valentía contenida en la pregunta del Congreso, insistiendo en la relevancia que en la actualidad reviste la ética en la investigación educativa. Asimismo, no se puede dejar de aludir la especial atmósfera que se conformó en este acto de inicio como consecuencia de los acontecimientos producidos en la comunidad universitaria convocante el cinco de diciembre del pasado año.

El Congreso fue dedicado a aquellos profesores e investigadores de la Facultad de Ingeniería de la misma universidad, la referida ausencia material y el pleno recuerdo de estos profesionales fue lo que otorgó a la presentación un sesgo particularmente conmovedor por el impacto provocado en la historia institucional de esta universidad.

En esta décimo segunda jornada se generó un espacio de presentación, comunicación y construcción de alternativas educativas, como tales, supusieron, por un lado, un análisis crítico de la situación actual, contextual y próxima, y por otro lado, una dimensión de posibilidad que promueva cambios y transformaciones sustentadas en un pensamiento que sigue apostando a una sociedad más democrática, más incluyente sobre la base de justicia y solidaridad.

Los objetivos generales de este encuentro fueron la promoción de un contexto de debate y de generación de alternativas educativas con la participación de diferentes actores, la reflexión crítica acerca de problemáticas sociales situadas en el contexto actual y los posibles desafíos que le plantean a la educación.

Los objetivos específicos manifiestos fueron la comunicación y reflexión sobre problemáticas actuales de la educación, el debate sobre diversas producciones generadas en docencia, investigación y extensiones educativas y la construcción de propuestas innovadoras de cambio, y de alternativas en el ámbito educativo.

Durante las jornadas estuvieron presentes representantes (investigadores, docentes y estudiantes) de las universidades de Río Cuarto,

San Andrés, Buenos Aires, Comahue, Sante Fé, La Plata, Mendoza, Córdoba, Catamarca, San Luis, Entre Ríos, Neuquén, Corrientes, Misiones, Santiago del Estero, Río Negro, La Pampa, San Juan, Bahía Blanca, Luján, Tucumán, Rosario y también de nuestra Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, con el objeto de intensificar el diálogo científico propuesto alrededor de este interrogante general que convocó a los disertantes en este congreso: *¿hacia dónde va la educación? ¿hacia dónde podría ir?*

Fueron 224 las ponencias presentadas en las mesas de trabajo, cuya distribución respondió a los siguientes núcleos temáticos: A- *Contexto socio-político-cultural: problemáticas y propuestas alternativas para la educación actual*; B- *Contextos institucionales, organizacionales y de conducción: problemáticas y propuestas alternativas para la educación actual*; C- *Problemáticas de enseñanzas y aprendizajes en contextos institucionales (dimensiones socio-político-culturales, psicológicas, pedagógicas y didácticas) y propuestas innovadoras para la educación*. D- *Formación docente y profesional: problemáticas y propuestas alternativas (innovaciones, experiencias, perfiles profesionales) para la educación*; E- *Investigación educativa y su potencialidad para generar innovaciones*; F- *Relación universidad-contexto social: propuestas alternativas de la extensión y de transferencia para la educación*.

Durante las tres jornadas se trabajó intensamente, adoptándose como modalidad la presentación de las ponencias por parte de sus autores y propiciándose posteriormente el debate sobre el núcleo temático con la intervención de los demás alumnos, docentes e investigadores participantes en cada una de las mesas dispuestas y organizadas por un coordinador que disponía y regulaba las intervenciones e intercambios.

En la jornada del miércoles 28 de mayo, el panel “América Latina: Contexto de debate socio-histórico-educativo” en el marco del núcleo temático referido a la investigación educativa y su potencialidad para generar innovaciones, fue coordinado por la Mgter Gisela Vélez.

Las circunstancias del evento fueron aprovechadas también para la presentación de libros de autores del Departamento de Ciencias de la Educación, entre los cuales cabe mencionar: Manzini, Alicia Ana, 2006. *“La Didáctica y su enseñanza. Orientaciones predominantes en la últi-*

mas décadas” de la Colección Aportes para la Educación; Vogliotti, Ana, De La Barrera, Sonia y Benegas, Alejandra (Comps.), 2007. *“Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos.”*

Con la conferencia: “Investigación y docencia: renovando vínculos para mejorar la educación” a cargo de la Dra. María Cristina Rinaudo, quien destacó la necesidad de generar cambios y una mayor apertura metodológica en la investigación educativa con el fin de producir y generar sistemáticamente un mayor impacto de las investigaciones en las escuelas y prácticas que en ellas se desarrollan, la Dra. Diana Sigal, coordinadora de la conferencia, cerró el evento.

En la clausura del Congreso se destacó, la relevancia de poner en discusión, las reflexiones, innovaciones y propuestas alternativas que permiten construir una prospectiva a la pregunta nuclear del encuentro.

Así pues se advierte, como aporte en la continua formación y desarrollo de la investigación en materia educativa, la apertura de una dimensión de posibilidad que promueva nuevas respuestas a los interrogantes que encontraron en este espacio de diálogo bosquejos de múltiples respuestas posibles.



Las TIC: del aula a la agenda política

Juan Carlos Tedesco, Nicholas C. Burbules, José Joaquín Brunner, Elena Martín, Pedro Hepp, Jerome Morrissey, Elena Duro, Cecilia Magadán, María Teresa Lugo, Valeria Kelly, Inés Aguerrondo
UNICEF Argentina
IIPE - UNESCO Buenos Aires
Año 2007
(156 páginas)

Capítulos del libro:

Autores

Prólogo

Palabras de apertura

Las TIC en la agenda de la política educativa

Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?

¿Una sociedad movilizadora hacia las TIC?

El impacto de las TIC en el aprendizaje

El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje

El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos TIC y justicia educativa

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en escuelas rurales de la Argentina

La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación

Palabras de cierre

Anexo



Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa

Tenti Fanfani, Emilio (comp.)
IIPE - UNESCO Buenos Aires
Siglo veintiuno editores
Año 2008
(240 páginas)

Capítulos del libro:

Prólogo

Introducción. Mirar la escuela desde afuera

El contexto de la política educativa

Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social

¿Son posibles las políticas de subjetividad?

Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad

Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar

Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración

La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados. ¿Cuál es el impacto de las políticas?

¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social

Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes

De problemas a temas en la agenda de políticas educativas

Los autores



Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina -2007-

López, Néstor (coord.)

IIPE - UNESCO Buenos Aires

OEI

Año 2007

(220 páginas)

Capítulos del libro:

Prólogos

Introducción

La construcción del bienestar de las familias en América Latina:
oportunidad u obstáculo frente a las metas educativas

Las familias de los niños y adolescentes: bienestar y educación

La situación educativa de los niños y adolescentes de la región

Los caminos de la exclusión educativa

Consideraciones finales: Metas educativas y modelos de desarrollo
social

Anexo estadístico

Observaciones metodológicas

¿Qué es el SITEAL?



CULTURA POLÍTICA, CIUDADANÍA Y GOBIERNO ESCOLAR

Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)

Autora: Renata Giovine

Editorial: Stella.

Ediciones: La Crujía Colección Itinerarios.

Año de publicación: 2008

Cantidad de páginas: 213

Índice:

Agradecimientos

Introducción General

Capítulo I: Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de nación

La definición de un nuevo sujeto político

Ciudadanos y escuelas bajo el «imperio impersonal» de la ley

El discurso político-educativo inicial de Sarmiento y la constitución de una nacionalidad «universal»

Capítulo II: La definición de nuevas instituciones: la organización política de la escuela pública en la Provincia de Buenos Aires

El gobierno de la “educación común” en la proclama bonaerense

Volviendo, una vez más, al discurso de Sarmiento: el gobierno escolar; una responsabilidad compartida

La constitución de la Provincia de Buenos Aires como estado moderno

La primacía económica y política de Buenos Aires

El estado de la educación básica en los ‘70 y la falta de un centro regulador

Capítulo III: Un sistema de instrucción pública-provincial y descentralizado administrativamente

La apelación a la unidad del sistema escolar bonaerense

Hacia una nueva forma de gobernación estatal: los municipios como lugar de constitución ciudadana

Proyectos en pugna: ¿gobierno central o gobiernos locales?

La unificación del gobierno de “educación común”: un aparato administrativo provincial

Capítulo IV: Hacia la centralización educativa y la nacionalidad «argentinizada»

El desmantelamiento de la alianza fundacional en el ámbito escolar

Tres gestiones, hacia un mismo proyecto

Un cambio en el contenido de la nacionalidad

Fuentes y bibliografía general



Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política

Editora: Martha Cecilia Herrera

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Colección Educación, cultura y política.

Año de publicación: 2007

Cantidad de páginas: 336

Índice:

Presentación

Educación, cultura y política: en la búsqueda de formas de comprensión sobre América Latina, Martha Cecilia Herrera

Políticas públicas, ciudadanía y formación moral

Los "amigos de los niños", una mediación permanente en la construcción de una entidad de nación y de ciudadanía: Buenos Aires, 1853-1935 – Ana María Montenegro

Huellas y ausencias rousseauianas en el pensamiento político educativo del primer liberalismo mexicano: reflexiones sobre el proceso investigativo – Azucena Rodríguez Ousset

Tradición e identidad reafirmadas en la cultura escolar – Ernesta Zamboni

Los desafíos de la educación en América Latina. La visión de dos organismos internacionales – María Inés Castro L.

Educadores, formación y prácticas políticas

Sin hábito ni clausura: una historia de formación de profesoras – Agueda Bittencourt

Historia, currículo y prácticas pedagógicas: sobre memorias y narrativas – Maria Do Carmo Martins

Universidad y profesión académica en América Latina: aportes desde el caso argentino – Lucía Beatriz García

Una cuestión de sensibilidad política: educadores, proyectos y conflictos – Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Experiencias pedagógicas de colectivos de maestros. Territorios de agenciamiento de acciones políticas – María Cristina Martínez Pineda

Sujetos, memoria y educación

El triunfo de la escolástica, la gloria de la educación – Milton José de Almeida

Escuelas, normas y sujetos escolares: vicisitudes en la construcción de un espacio común – Renata Giovine y Liliana Martignoni

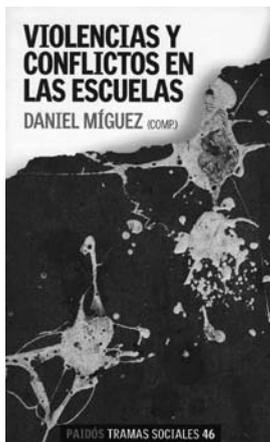
La gestión escolar: entre la prescripción y la construcción cotidiana. Una aproximación diagnóstica a la dirección de las escuelas de educación general básica de la Provincia de Buenos Aires – María Ana Manzione

Creencia y desdicha. A propósito de respuestas similares – Alejandra Corbalán

Infancia: una mirada historiográfica – Yeimy Cárdenas, Vladimir Olaya y Fernando Estupiñán

Jóvenes y escuela: polifonía y singularidad – Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya, Raúl Infante y Alexis Pinilla

La medida adecuada: autogobierno, proyectos de felicidad y literatura de autoayuda – Raquel Viviani Silveira



VIOLENCIAS Y CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

Autor: Daniel Míguez (comp.)

Editorial: Paidós Tramas Sociales.

Año de publicación: 2008

Cantidad de páginas: 267

Índice:

Los autores

Introducción: ¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva, Daniel Míguez

- 1. Midiendo la violencia en las escuelas argentinas,** Daniel Míguez y Adela Tisnes
- 2. Clima social escolar y violencia entre alumnos,** Adam Adaszko y Ana Lía Kornblit
- 3. La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares,** Gabriel Noel
- 4. Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba,** Malena Previtali
- 5. Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar,** Marta Bianchi, Ana Lía Pomes y Adriana Velásquez
- 6. Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma,** Lucía Lionetti y Paola Varela
- 7. “De cuando las maestras eran bravas”: un apunte sobre la violencia en las escuelas,** Paola Gallo

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto en tres copias impresas con su debido formato acompañadas de un diskette a la dirección de la Revista, especificando, en una carta, el título completo del *paper*, su nombre y su posición en la institución en la que trabaja, como también su dirección, números de teléfono, fax y/o e-mail para contactos. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser dactilografiados en hojas de papel tamaño A4, simple faz y a doble espacio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas y las reseñas bibliográficas o referidas a eventos, un máximo de 5 páginas. Los archivos de los diskettes deben estar sin formato, es decir, los textos deben ser corridos, sin tabulaciones ni determinados signos tales como comillas o similares y con "Enter" solamente al final de cada párrafo.

Títulos, resumen, abstract y palabras clave - Los títulos (en castellano e inglés) deberán ser concisos y especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en castellano ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave (descriptores) en castellano e inglés que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo esto entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando cuatro espacios a la derecha y cuatro a la izquierda en ese párrafo. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentadas cada uno en una hoja separada al final del artículo. El texto indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negritas, editora, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Sistema “Blind Review” - El título del artículo, el nombre del autor, el e-mail o dirección para consignar en la publicación y la adscripción institucional deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores e instituciones.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial encaminará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en **Espacios en Blanco. Revista de Educación** como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

**Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.**

Tel. (54-2293) 423988/423945/423972/423956.

E-Mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

