



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Historia y política de la educación argentina





APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Historia y política de la educación argentina

Pablo Pineau¹

¹Profesor de la Universidad de Buenos Aires y de instituciones de formación y capacitación docente. Tiene escritos diversos trabajos sobre historia, teoría y política de la educación como resultado de sus investigaciones en dichos campos. Ha ocupado la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

^{*}Agradece a Nicolás Arata y Luz Ayuso la lectura atenta de los borradores de este trabajo.

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Pineau, Pablo

Historia y política de la educación argentina. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

36 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0768-9

1. Formación Docente . I. Título
CDD 371.1

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –

Gustavo Mórtoła – Alicia Zamudio

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
1. Presentación	9
2. Una revisión histórica sobre las temáticas y su enseñanza	10
3. El lugar de la historia y la política de la educación en la formación docente	21
4. Consideraciones para la elaboración de las propuestas	25
5. Dos propuestas concretas	27
5.1. Un modelo basado en los “imaginarios pedagógicos”	28
5.2. Un modelo basado en los “agentes educativos”	29
6. Bibliografía sobre la que se basa el módulo	30
7. Materiales sugeridos	33
-Bibliografía	33
-Páginas web	35
-Filmografía	35
Anexo	36

Palabras del profesor Gregorio Weinberg al recibir un premio en reconocimiento a su trayectoria en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Quito, 2005)

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse
Andrea Molinari

1. Presentación

Este documento tiene como propósito principal presentar un conjunto de reflexiones, sugerencias y herramientas que acompañen a los docentes responsables del dictado de la materia Historia y Política de la Educación Argentina para la Formación Docente de Grado de todo el país en el armado de la propuesta de enseñanza.

Según los actuales acuerdos alcanzados al respecto en el Consejo Federal de Educación¹, esta materia se ubica dentro del llamado “Campo de la Formación General”, definido como aquel dirigido a:

“Desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”².

Esto es, debe orientarse a la construcción de marcos conceptuales sobre temas como la educación, la enseñanza, la sociedad y la cultura contemporáneas, etc. Debe incluir saberes y reflexiones sobre la tarea de educar, el análisis del mundo contemporáneo y de las transformaciones de la cultura, el desarrollo de capacidades para la lectura crítica de investigaciones, la producción y sistematización de conocimientos en contextos específicos, y la construcción de opciones de ética profesional y de criterios de acción práctica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza.

En su organización interna, dicho campo de formación privilegia las propuestas basadas en disciplinas con tradición en el debate educativo (como son, en nuestro caso, la historia y la política de la educación), ya que constituyen fuertes organizadores del contenido académico por su rigor epistemológico y metodológico, su estructura ordenada, y la construcción de un vocabulario de conceptos específicos.

A su vez, este campo conforma la formación *común* a todas las carreras docentes, por lo que debe estar integrado por el conjunto de saberes –en sentido amplio– que componen la identidad de la docencia más allá de las distintas modalidades y orientaciones posibles. Por tal, apunta a la formación en temáticas generales (la sociedad, la educación, la enseñanza, la subjetividad, etc.) independientemente de los recortes y adecuaciones que demanden cada especificidad,³ de acuerdo con lo que se sostiene en las *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares* (INFOD, 2008)⁴:

“Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de una colec-

¹ Véase al respecto resolución del CFE 24/07 –que comprende el documento *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*– y el capítulo “Fundamentos políticos e institucionales del trabajo docente” de la Serie *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares* –elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Recomendamos su consulta continua y repetida a lo largo del proceso de elaboración de la propuesta.

² En INFOD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Disponible en www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf.

³ Cabe aclarar que este rescate del espacio común es también una respuesta a la fragmentación, heterogeneidad y dispersión de propuestas curriculares y planes de estudio producidos luego de la descentralización de la formación en la década de los 90.

⁴ INFOD (2008), Serie “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares”. Ver <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>.

tivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.”

Para cumplir con estos objetivos, este documento se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presenta una revisión histórica sobre las temáticas y su enseñanza que busca desarrollar las tradiciones y debates que las han constituido. A eso sigue un apartado dedicado al lugar de la historia y la política de la educación en la formación docente. Luego se presentan un conjunto de Consideraciones para la elaboración de las propuestas, y dos primeros esbozos de propuestas concretas que sirvan como orientadoras muy generales para el trabajo de cada uno. Finalmente, se listan distintos tipos de recursos (bibliografía, páginas web y filmografía) que pueden ser útiles para la elaboración de las propuestas. El documento se cierra con un Anexo que contiene palabras del profesor Gregorio Weinberg al recibir un premio en reconocimiento a su trayectoria en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Quito, 2005).

2. Una revisión histórica sobre las temáticas y su enseñanza

La historia y la política de la educación no son campos de saber nuevos en el debate educativo y en la formación docente. Desde fines del siglo XIX –no casualmente cuando se terminó de erigir el sistema escolar moderno–, se encuentran una desigual y gran cantidad de trabajos –libros, folletos, informes, traducciones, revistas, manuales, compilaciones, etcétera– que han dado lugar, en forma tal vez más desordenada que metódica, a distintas tradiciones presentes en los debates actuales, ya sea como matrices a las que se suscribe o critica, o como sedimentos con los cuales se cuenta –consciente o inconscientemente– para elaborar los relatos actuales. En este apartado presentaremos una revisión histórica de dicho proceso, deteniéndonos a analizar algunas obras destacadas dentro de esa gran producción por su importancia académica o su impacto en la formación docente. Cabe aclarar, además, que estas dos cuestiones responden a lógicas que, si bien están relacionadas entre sí, son distintas y tienen cierto grado de autonomía. Esto es, los cambios en la producción académica no necesariamente se reflejan en la formación, y viceversa. Por ejemplo, la publicación de algún libro importante en la disciplina puede permanecer ajena a su enseñanza, o un cambio de planes de estudio no producir cambios en los debates académicos.

Adrián Ascolani (1999)⁵ distingue cinco “etapas de desarrollo” en la construcción de la historiografía educacional argentina. Una etapa de “pre-formación” iniciada hacia 1870; seguida de una que denomina “fundacional”, que se extiende entre 1910 y 1955 aproximadamente, en la que predominaron las crónicas político-institucionales; una tercera etapa –a la que llama “transicional”, ya que en ella convivieron las visiones tradicionales con nuevas modalidades críticas– que abarca hasta 1970. Luego sobrevino un

⁵ Ascolani, A. (1999): “Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas”, en Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina*. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca.

“período de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad” que se prolongó entre 1970 y 1990; y un último momento, contemporáneo, de mucha producción, donde conviven las preocupaciones del período anterior con la ampliación del objeto de estudio, como las temáticas referidas a las ideas y prácticas pedagógicas o a los sujetos hasta entonces excluidos del relato.

Los trabajos de las primeras etapas fueron escritos casi exclusivamente por intelectuales adscriptos al liberalismo que se desempeñaban como funcionarios estatales. Se consideraban parte del proyecto civilizador y adherían sin mayores críticas a la propuesta escolarizadora impulsada por el Estado nacional, por lo que buscaban realzar la importancia de la escuela escribiendo su historia como agencia de progreso producto de las tradiciones ilustradas. Así, elaboraron una versión de la historia de la educación acontecimental y descriptiva, limitada a lo político-institucional, que presentaba un relato laudatorio de los desarrollos en forma acumulativa. Eran obras de corte mayormente ensayístico, en las cuales los autores no dudaban en dar su opinión personal, que –más allá de la referencia a fuentes o datos– no tenían grandes pretensiones de objetividad o científicidad.

Un escenario similar se encuentra en otros países del mundo donde las relaciones entre Estado e Iglesia también eran estrechas y conflictivas, por lo que la versión de la historia de la educación que primaba estaba subordinada a la historia eclesiástica. Para el caso francés, por ejemplo, A. M. Chartier⁶ sostiene que la escuela laica y republicana, creada por las leyes Ferry hacia 1880, demandó formar en esa nueva matriz a los docentes, sus formadores, y al resto del funcionariado, porque la legitimidad política de la escuela laica sería insuficiente sin su apoyo.

Se construyó entonces una genealogía que unía a la escuela republicana con la Revolución, y establecía tres períodos claramente diferenciados: el Antiguo Régimen –época oscura para la educación más allá de ciertos elementos que debían ser rescatados–, la Revolución, que inició un período de avances y retrocesos condicionado por los avatares políticos, hasta alcanzar la sanción de las leyes de la década de 1880 en la que finalmente triunfaron las fuerzas renovadoras dando inicio al período de progreso en el que se escribían esas historias. Un esquema análogo se aplicó para el caso argentino. El Antiguo Régimen fue la Colonia, la Revolución fue el 25 de Mayo, el siglo XIX fue el debate entre las fuerzas del atraso y el progreso de acuerdo al modelo mitrista de interpretación de la historia nacional, y finalmente el lugar de las leyes Ferry fue ocupado por las leyes provinciales, la Ley 1420 y la Ley Láinez, que –como sus inspiradoras francesas– trajeron el progreso prometido casi un siglo antes.⁷

El escrito de Juan P. Ramos *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina* (1810-1910), también llamado “Atlas Escolar”, editado por el Consejo Nacional de Educación y editorial Peuser en 1910, puede ser considerado su ejemplo más acabado. Surgió como uno de los proyectos que José María Ramos Mejía, en ese entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, impulsó con motivo de las conmemoraciones del centenario de 1810. Éste encomendó en 1909 a Ramos, su Director de Estadística Escolar, la realización de una investigación al respecto, para lo que fue nombrado Inspector General. El autor viajó por las provincias, donde compiló información de primera y segunda mano para completar la investigación en sólo dos años.

⁶ Chartier, A. M. (2008): *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación No 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

⁷ Esta lectura tuvo mucha vigencia posteriormente, y llega hasta la actualidad. Véase al respecto lo que se sostiene más adelante sobre el trabajo de Manuel H. Solari.

En el prefacio a la obra, el autor advierte las dificultades que tuvo para llevar a cabo la tarea, entre las que destaca la falta de colaboración de los funcionarios de algunas de las provincias, el escaso tiempo dedicado a rastrear los archivos, y el estado calamitoso en que encontró a muchos de ellos. Asegura además que sus múltiples labores como funcionario y la inexistencia de trabajos previos en las provincias le impidieron dedicarse como hubiese querido a su redacción final. Todo esto no le impidió realizar una obra de casi 1400 páginas que comprende dos voluminosos tomos de gran tamaño y tapa dura. Mientras el primero reconstruye, desde una mirada centralista, el desarrollo de la educación en todo el territorio, el segundo recopila informes de los casos provinciales, los territorios nacionales y las colonias, acompañado por un “Atlas escolar” que presenta abundante información estadística. Esta obra devino un trabajo citado de modo cuasi canónico a partir de entonces.⁸

En su trabajo, Ramos se detiene a narrar en detalle los horrores del pasado –como los castigos corporales de las aulas coloniales, a los cuales les dedica un capítulo entero–, o la suciedad de las escuelas federales, para luego recurrir al contraste y de esa forma cantar mayores loas a su presente, donde estos hechos han sido prohibidos o eliminados. Así, la obra propone un pasado fuertemente relacionado con un presente al que busca justificar y celebrar, mostrándolo a la vez como el heredero de sus bondades y la oposición o superación de sus males. Por eso, en la actualidad esa obra es más una fuente que nos permite comprender al período en el que fue escrita, que una bibliografía sobre la historia de la educación previa.

Como parte de la conmemoración de los 50 años de la sanción de la Ley 1420 en 1934, el Consejo Nacional de Educación convocó a un concurso monográfico sobre el tema. Se propusieron tres momentos para el desarrollo de los trabajos: “la instrucción primaria durante la dominación española”; “la instrucción primaria desde 1810 hasta la ley 1420”, y finalmente “la instrucción primaria durante la ley 1420”. La respuesta fue notable –se enviaron setenta y dos trabajos– y el CNE publicó a los nueve ganadores.⁹ Esta respuesta destacable dejó un importante acervo a ser recuperado por las producciones posteriores, a la vez que daba cuenta de algunos debates ideológicos de la época, como la renacida disputa entre laicistas y católicos, o las lecturas sobre el pasado colonial.

Hacia 1946 se produjo un cambio muy importante en la enseñanza de la historia de la educación, no ya en términos historiográficos sino curriculares. En ese año, la disciplina comenzó a ser incluida como asignatura en la formación de los maestros normales¹⁰ (Gvirtz, 1991), lo que favoreció su consolidación como parte de la “cultura escolar” (Chervel, 1998) con independencia e injerencia en la cultura académica. En esa línea, la creación de las nuevas asignaturas redundó en la demanda de material específico para ese nuevo público cautivo, que la potente industria editorial nacional se encargó de alimentar con textos escritos especialmente.¹¹ Para el caso de la historia de la educación argentina, el mejor ejemplo

⁸ Arata y Cansanello (2006): “Para una mirada genealógica de los Atlas de la educación. El informe Ramos: política, educación y territorio en la Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina”. Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata (mimeo).

⁹ Véase una lista de ellos en Ascolani (1999). También cabe aclarar que muchos de los trabajos no premiados fueron editados en forma independiente en los años posteriores.

¹⁰ Hasta entonces, los contenidos específicos estaban diseminados en materias como Pedagogía, Teoría de la educación, Organización y administración escolar, Historia de la cultura argentina, etc. La asignatura Historia de la Educación se encontraba presente desde hacía tiempo en la formación docente para nivel medio tanto en los profesados como en las Universidades. También se dictaba en las Escuelas Normales Superiores dedicadas a la formación para las funciones directivas (Ascolani, 2001).

¹¹ Véase al respecto Ascolani, A. (2001): “La historia de la educación argentina y la formación docente. Ediciones y demanda institucional”, en *Revista Brasileira de História da Educação*: SBHE, N° 1, jan. /jun. 2001.

es el manual homónimo de Manuel H. Solari, *Historia de la Educación Argentina*, editado por Paidós por primera vez en 1949, y reeditado muchas veces hasta la actualidad.

Esa obra –que puede ser considerada la primera que se propone presentar un panorama *general* de la historia del sistema no limitado a un nivel o institución, como lo hacían los trabajos que la preceden– combina las matrices previas con algunos de los nuevos elementos presentes en el incipiente campo académico. Por un lado, continua con la lectura laudatoria y glorificadora de la gesta escolar, presenta una lectura derivada de la historia institucional de cuño mitrista para explicar el devenir educativo –todos los capítulos se llaman “la educación en...”, seguido del período institucional correspondiente, como “La educación en la época rivadaviana” o “La educación en la época de la anarquía”– hasta el siglo XIX, que en el siglo XX deriva hacia el “debate de las ideas” –“la educación en la época de la Influencia positivista” (1880-1920) y “la educación en la época de la reacción antipositivista” (1920-1943)¹²–, y propone una lectura del pasado en clave teleológica subordinada a la justificación acrítica del presente.

Junto a estas continuidades, el libro busca hacerse cargo de alguna forma de los avances disciplinares contemporáneos, por lo que suma al relato general sobre hechos e instituciones la “historia de las ideas pedagógicas” –en una lectura que establece un panteón nacional formado por pedagogos argentinos–, incorpora fuentes escritas y da cuenta, en forma un tanto solapada, de las renovaciones de las décadas del 20 y el 30 con la aparición de la Nueva Escuela Histórica y la consolidación de los discursos nacionalistas.¹³

Todas estas marcas se resumen en la conclusión de la obra –denominada “Evolución educacional argentina hasta 1943”– donde el autor sostiene que “En la historia de nuestra educación se destacan dos momentos culminantes: el período revolucionario y el de la Organización Nacional” y que “la tiranía fue un paréntesis en nuestra evolución cultural”. Concluye que los desafíos del presente y del futuro no precisan de soluciones pedagógicas extranjeras –como sí lo fue durante la Organización Nacional–, sino que reclaman la “elaboración de soluciones argentinas”, inscriptas en una “pedagogía argentina” que recoja el “patrimonio de la generación de Mayo”.

Pero sin duda su característica más destacable es haber sido elaborado para satisfacer las nuevas necesidades del sistema de formación. Para tal abandona el tono ensayístico personal de los trabajos previos, para cumplir con las normas de estilo de los textos escolares de la época: tamaño y peso adaptados al uso, didactización de los enunciados, escritura simplificada, adecuación a los programas vigentes, autojustificación de las afirmaciones, ausencia de referencias teóricas o epistemológicas, etc.

La obra es, en síntesis, un compendio de la producción académica realizada hasta el momento armado mediante un esquema simplificador y acumulativo para permitir su entrada a las aulas. Como lo juzga Ascolani (2001):

“*(El texto de Solari) fue probablemente el que más buscaba ajustarse a la medida del lector. Simplifi-*

¹² No se aclara en ningún momento por qué se establece un corte en 1920 –no hay ningún hecho relevante que lo justifique, explícita o implícitamente–, y parece responder a que el último capítulo fue un agregado en ediciones posteriores. Tampoco se explica por qué se modifica el criterio “político-institucional” por el “debate de las ideas” en el cambio de siglo. Plantemos como hipótesis que esto se debe, por un lado, al intento del autor de recuperar la literatura escrita por los pedagogos historicistas contemporáneos –como Mantovani o Manganiello– y, por otro, como estrategia para no expedirse respecto a los hechos políticos del siglo XX, como los gobiernos radicales, La Década Infame o los golpes de Estado, sobre los que no se había escrito una historia “oficial”. También es notoria la omisión de ciertos hechos educativos como la censura o persecución a docentes en los 30, o la escasa mención a otros como la Reforma Universitaria de 1918.

¹³ De esto da cuenta, por ejemplo, su para entonces actualizada bibliografía.

caba los procesos históricos, los despojaba –en la mayoría de los casos– de fechas y cronologías, y los traducía en imágenes globales donde se describía y evaluaba determinada gestión política o institucional. Es decir que el texto mismo se encargaba de hacer el ejercicio de abstracción y síntesis que en los manuales y ensayos previos se dejaba a cargo del lector. La funcionalidad de esta estrategia fue un motivo importante para la difusión y permanencia de este libro. La descripción de las leyes educacionales vigentes, poco explicativa pero más amena que la lectura directa del texto legal, comparte la misma intencionalidad.”

Un nuevo cambio se registra hacia las décadas de 1960 y 1970, al calor de los climas sociales y culturales contemporáneos. Los espacios universitarios crecieron y se modernizaron –sobre todo en los tiempos previos a la “Noche de los Bastones Largos” de 1966–, y continuó la expansión de los mercados editoriales –a los que se sumaron nuevas empresas como EUDEBA y el Centro Editor de América Latina– gracias a las cuales las nuevas ideas como el estructuralismo, el marxismo europeo o el existencialismo llegaban al país con muy buena recepción. En ese contexto comenzaron a producirse nuevas versiones de la historia de la educación que Ascolani (1999) denomina “período de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad”. Estos trabajos proponían relatos que cuestionaban las lecturas laudatorias y avanzaban en posiciones críticas mediante la vinculación de la historia de la educación con otras dimensiones o “variables” –al decir de entonces– sociales y económicas, en oposición a las matrices explicativas que la habían regido hasta entonces, basadas en la sobredeterminación de la política institucional, la “evolución de las ideas pedagógicas” y la identificación y devoción de los “próceres”. Comenzó a enfatizarse el diálogo con otras ciencias sociales, como la economía y la sociología.

Su mejor ejemplo fue el debate entre Gustavo J. F. Cirigliano –por entonces un pedagogo de reconocida trayectoria– y Juan Carlos Tedesco –por entonces un joven recientemente graduado de la flamante carrera de Ciencias de la Educación de la UBA–, respecto a la justificación histórica de la “Escuela Intermedia” que propiciaba las políticas de la dictadura militar iniciada en 1966. Dicho debate puede ser considerado el iniciador de la historia de la educación como campo académico con cierto grado de consolidación, en la que se discute con normas internas y universalmente aceptadas hipótesis explicativas y no veracidad de los actos o intenciones de los sujetos.

La política educativa impulsada por la autodenominada Revolución Argentina ha sido catalogada como un “desarrollismo autoritario” que combinaba modernización tecnocrática, tradicionalismo católico y represión cultural (Puiggrós, 1999). En ese marco, se intentó imponer en distintas ocasiones una Ley Orgánica de Educación que cambiara de raíz el modelo heredado del siglo XIX. Una de sus marcas más importantes era la creación de una “Escuela Intermedia”, que se ubicaría luego de los cinco grados de la *nueva* primaria, con orientaciones para la continuación diversificada de estudios posteriores (Braslavsky, 1980).¹⁴

Esta propuesta generó grandes discusiones dentro del campo educativo. Docentes, agrupaciones y figuras reconocidas tomaron posición en declaraciones, encuentros, documentos y escritos (Suasnabar, 2004). Para nuestro caso específico, los trabajos de Gustavo F. J. Cirigliano se expidieron en defensa de la propuesta. Por ejemplo, en *Educación y futuro*, publicado en 1967 por editorial Columba, proponía una

lectura de la historia del sistema educativo favorable a la implementación de la Escuela Intermedia.¹⁵ En dicho trabajo, Cirigliano sostiene que el sistema educativo estuvo estructurado para satisfacer las demandas de capacitación laboral requeridas por el modelo agroexportador. En sus palabras:

“La escuela primaria prepara individuos inermes que sólo saben –cuando saben– leer y escribir, que no se pueden valer por sí mismos y que van a ser la mano de obra barata en el campo, en los frigoríficos y en los ferrocarriles (...) Bien claro parece el cuadro de la enseñanza media: maestros y bachilleres cubren los empleos públicos; los que egresen de las escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario y que ya no necesitan traer más empleados del extranjero (...) La universidad (...) destinada a la clase alta ha de brindar los grandes burócratas: los ‘doctores’, dirigentes de las empresas privadas y a la vez funcionarios políticos” (...) (Porque) la clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación de exportar”.

Por tal, sostiene que la creación de la Escuela Intermedia favorecería el desarrollo industrial y autónomo del país, a la vez que permitiría un encauzamiento vocacional de la juventud. Esto también lo llevó a recuperar la fracasada “Reforma Saavedra Lamas” de 1912, que incluía la creación de ese nivel como uno de sus elementos principales. Su derogación es evaluada como un “fracaso nacional en la educación”, por haber perdido el país una oportunidad “histórica” para su despegue económico.

La respuesta a este análisis fue sostenida por Juan Carlos Tedesco en su libro *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, editado por primera vez en 1970 por editorial Pannedille. En esa obra, Tedesco propone “una interpretación diferente” (sic) a la presentada por Cirigliano, para lo que desarrolla una fuerte crítica a sus postulados. En primer lugar, sostiene que su oponente no intenta probar empíricamente sus afirmaciones (lo que, para la epistemología de la época, anulaba toda hipótesis) y que usa un lenguaje caracterizado por su “gran imprecisión”. Finalmente, Tedesco sostiene que la hipótesis de la subordinación de la educación argentina a los requerimientos de la estructura económica agroexportadora es insostenible de acuerdo a los datos por él recopilados y a los trabajos académicos que cita, de notoria actualidad para entonces y alto reconocimiento intelectual como Sergio Bagú, Ezequiel Gallo o Gino Germani. Finalmente, plantea la incapacidad de la explicación “económica” para justificar la historia del sistema educativo en Argentina, para presentar su famosa hipótesis sobre la “finalidad política” que desarrolla a continuación.

De esta forma, Tedesco sostenía el carácter “democrático” del modelo fundacional del sistema, y presentaba elementos históricos para modificarlo y mantenerlo como el mejor posible. En trabajos posteriores aplicó este modelo de análisis, claramente tenido la coyuntura en que fue escrito éste primero, a otros proyectos de Reforma como fue la Saavedra Lamas de 1916.¹⁶

Como se comprueba, este debate da cuenta de los cambios y los crecimientos de la historia de la educación como disciplina académica. Se propone un trabajo “científico” con las fuentes, el debate educativo es inscrito en su contexto socio-económico, se proponen hipótesis para el debate y se estimula el diálogo con el resto de las ciencias sociales. Como sostiene Gregorio Weinberg, formado en la Historia Social de José Luis Romero, en el prólogo del libro de su alumno Juan Carlos Tedesco:

¹⁴ Braslavsky, C. (1980): *La Educación Argentina (1955-80)*. El País de los Argentinos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

¹⁵ Véase también *Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1969.

¹⁶ Véase una compilación general de sus trabajos en Tedesco J. C. (1986): *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar-Hachette.

“Durante muchos años hemos predicado la urgente necesidad de reconsiderar y superar cuanto antes la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpretaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas. Más aún, hemos insistido en la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependientes como para justificar inercias.”

En este llamado, que parece haber sido respondido por dicha obra, es posible también encontrar huellas de la renovación historiográfica llevada a cabo por la llamada “Escuela de los Annales” en Francia, basada en la necesidad de convertir a la historia en una ciencia que no se subordinase a los intereses nacionales ni justificase el presente a la luz del pasado. Esta concepción ponía en entredicho el relato cronológico de los “grandes acontecimientos” llevados a cabo por los “grandes hombres” que dirigieron los Estados, las Iglesias o los ejércitos, y la llevó a dialogar con otras ciencias como la geografía, la economía y la demografía. Esto dio lugar a la aparición de los protagonistas anónimos de la historia, al estudio de las condiciones de vida del pueblo, de sus sufrimientos, sus luchas y sus creencias. La vida familiar, las relaciones con los niños y los sentimientos se volvieron sus objetos de estudio (Chartier, 2008).

Pero lamentablemente esta importante renovación académica no se vio reflejada en la formación docente. Más allá de algunos cambios llevados a cabo por algunos profesores, la versión mayoritaria de la historia de la educación que circulaba en las aulas siguió respondiendo a los modelos previos. No se registra la publicación de ningún nuevo manual para el nivel que recogiera los nuevos aportes académicos. El libro que se siguió usando mayormente fue el de Manuel Solari, que se siguió reimprimiendo continuamente. Sus actualizaciones se limitaron a completar la biografía de los pedagogos ya consagrados –sumando, por ejemplo, alguna obra posterior a la primera edición o la fecha de su fallecimiento– y una nueva dedicatoria del autor a su nieta. Puede pensarse que la falta de una actualización profunda fue uno de los motivos de la continuación de su uso, ya que de esta forma se evitaba hablar de la conflictiva historia reciente –más aún en épocas de gobiernos dictatoriales– y se sacralizaba la historia previa anulando los cuestionamientos que se le hacía desde enfoques críticos.¹⁷ En la misma línea, en 1979, editorial Humanitas publicó *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina*, de Susana Perazzo, Nélica Kuc y Teresa Jové, que puede considerarse una adaptación de la obra de Solari –quien les prologa el libro en su condición de discípulas– que acentúa aún más las críticas ya presentadas a dicha posición. El nuevo manual sigue punto por punto los contenidos mínimos oficiales –claramente desvinculados del debate académico contemporáneo– sin ningún intento de amplitud o comentario, no incorpora los nuevos aportes del campo y propone una didactización en lo que compete al resumen y presentación de las fuentes.¹⁸

Finalmente, un nuevo período de renovación, discusión y crecimiento de la producción se inició con

¹⁷ Vale comentar que, paradójicamente, el abandono de hecho de la característica que lo había permitido ser utilizado en el momento de su primera edición –dar un relato histórico que llegara e integrara el presente– fue lo que garantizó su éxito posteriormente.

¹⁸ En la misma línea se ubican los trabajos de Jorge María Ramallo, como *Historia de la educación y política educacional* (Buenos Aires: Editorial Braga, 1989), que además suman una cantidad de aseveraciones sin fundamentaciones sólidas sobre determinados personajes, hechos y períodos históricos.

la recuperación democrática en la década de 1980 y se extiende hasta la actualidad.¹⁹ Sus características principales son la ampliación de las temáticas en investigación (como las prácticas educativas, las problemáticas etéreas, los sujetos y modalidades hasta entonces excluidos y, sobre todo, las historias locales y regionales), la superación de los reduccionismos de diverso tipo y la apertura a esquemas multicausales para explicar la situación educativa, la inclusión de nuevos aportes teóricos (como la obra de Antonio Gramsci, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Roger Chartier y Ernesto Laclau, lo que condujo al uso de categorías como “alternativa, hegemonía, discurso, poder, habitus y prácticas sociales” para analizar la historia de la educación argentina)²⁰, la consolidación del campo académico mediante encuentros periódicos y la creación de instituciones²¹, la realización de tesis de posgraduación en el área, el fortalecimiento de grupos de investigación –en muchos casos con fuertes vinculaciones regionales e internacionales– y la publicación de diversos trabajos en libros y revistas específicas, como el Anuario de Historia de la Educación, publicado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación desde su creación. También es destacable la apertura del campo disciplinar a otras acciones, como es la creación de varios Museos de la Escuela –materiales y virtuales– en diversas partes del país.²²

Este crecimiento puede relacionarse con los cambios contextuales del período. La transición democrática en los 80 y los procesos de reforma neoliberal del Estado de los 90 –en especial del sistema educativo y el agravamiento de la crisis de la *educación pública*–, la aparición de la sociedad digital globalizada y las luchas de los grupos sociales por sus derechos (pueblos originarios, sindicatos docentes, movimientos de defensa de los derechos humanos, etc.) demandaron la generación de respuestas y análisis que interpelaron a los historiadores de la educación.²³

A nivel internacional, también se estaban dando movimientos académicos similares, mediante los cuales tanto las historias “políticas” y “filosóficas” de la educación de comienzos del siglo XX como las versiones sociologistas de las décadas de los 60 y 70 estaban dando paso a la historia social y a la historia cultural de la educación. Por ejemplo, para un caso como el francés, con fuerte influencia sobre la academia iberoamericana, Chartier (2008) identifica la aparición de temáticas de estudio más específicas, como la historia de la infancia, la historia de la alfabetización y la historia de las disciplinas escolares.²⁴

¹⁹ Véase al respecto Ginestet M., Meschiany T. y Paredes L. (2007): *Travesías historiográficas en la historia de la educación. Balances y perspectivas en panorámica*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (mimeo).

²⁰ Cabe destacar que en muchos casos, sobre todo en aquellos trabajos realizados por pedagogos y educadores de profesión, estos enfoques se presentan combinados con miradas pedagógicas más puras provenientes de la sociología de la educación, la llamada “pedagogía crítica”, o la teoría del currículo, en ciertas ocasiones en detrimento del diálogo con la historia pura.

²¹ En 1987, la Universidad Nacional de Luján convocó a las Primeras Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, que luego se continuaron realizando anualmente en distintas universidades nacionales (Tucumán, Comahue, San Juan, Rosario, etc.) hasta 1995. Ese año se fundó la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (www.sahe.org.ar), que nuclea a los investigadores, docentes y aficionados interesados en la temática. Desde entonces, los encuentros pasaron a llamarse Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, y comenzaron a realizarse bianualmente (Ossanna, 1997). Las próximas Jornadas se llevarán a cabo en Paraná, organizadas por la Universidad Nacional de Entre Ríos, en 2010.

A su vez, desde 1992 se realizan a nivel latinoamericano los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Argentina, en los que se consolidaron los vínculos con otros investigadores de la región. El primero de ellos se realizó en Bogotá (Colombia), y luego se mantuvo su periodicidad bianual en otras ciudades del continente. El último se realizó en Río de Janeiro, organizado por la Universidad Estadual de Río de Janeiro, en noviembre de 2009. También ha ido creciendo la participación de investigadores argentinos en los encuentros realizados anualmente por la *Internacional Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) http://www.inrp.fr/she/ische/index_esp.htm en distintos lugares del mundo.

²² En esta línea se destaca la tarea llevada a cabo por el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Véase <http://www.unlu.edu.ar/~museo/>

²³ Esto puede relacionarse, además, con que muchos de los investigadores en historia de la educación de país de esos años han combinado la tarea académica con la intervención directa en el ámbito de las políticas educativas. Vale aclarar que, como se deduce de lo expuesto en párrafos anteriores, esta relación entre investigación en historia de la educación y actuación política es una marca presente casi desde el origen de la disciplina.

²⁴ Para este último caso, es interesante rescatar el debate entre Ives Chevallard y su teoría de la “transposición didáctica” –muy difundida en nuestro país–, y la impugnación que André Chervel le hace desde el análisis histórico con la categoría “cultura escolar”.

En el caso argentino, el período se inicia con la publicación por parte de Gregorio Weinberg, reconocido padre fundador de la disciplina y maestro de varias generaciones, de su obra *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: Kapelusz, 1984).²⁵ Su primer gran mérito es proponerse escribir una historia de la educación del continente que vaya más allá de la sumatoria de los casos nacionales. Comienza con un capítulo dedicado a la “educación pre-hispánica” (lo cual es también destacable, ya que esa etapa era generalmente obviada en los relatos anteriores) y llega hasta mediados del siglo XX. Para su presentación, el autor utiliza la categoría “modelo” o “estilo de desarrollo” y analiza su sucesión y particularidades con herramientas provenientes de la historia social francesa como los “destiempos” y “asincronías” entre la formulación de las ideas, su concreción política e institucional y la realidad educativa.

Otro trabajo a destacar es la compilación realizada por Héctor Rubén Cucuzza, en 1996, llamada *Historia de la Educación en Debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila), resultado del encuentro homónimo realizado por la Universidad Nacional de Luján en 1993. Dicha obra presenta un interesante y completo panorama tanto de los debates teóricos, metodológicos e historiográficos como de las temáticas contemporáneas en análisis. A su vez, conjuga los aportes de los investigadores formados (Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky, Dora Barrancos, Emilio Tenti, etc.) y los de aquellos investigadores por entonces aún en formación (Marcela Mollis, Sandra Carli, Inés Dussel, Roberto Marengo, etc.).

Pero sin duda la obra de mayor envergadura de esta etapa es la colección *Historia de la educación en la Argentina*, dirigida por Adriana Puiggrós y publicada por editorial Galerna entre 1989 y 1997. Este trabajo, compuesto por ocho tomos de diversa factura –algunos son libros de autoría única y otros son compilaciones de artículos de varios investigadores–, abarca desde la creación de lo que la directora de la obra llama en el primer tomo el “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)” (Puiggrós, 1989) como la forma educativa hegemónica en el país en las últimas décadas del siglo XIX, hasta la recuperación democrática en 1983.

Una de sus virtudes es la apertura a temáticas hasta entonces escasamente exploradas como la historia de la infancia (los trabajos de Sandra Carli), de la educación de adultos (los trabajos de Lidia Rodríguez) y a las discusiones y conflictos internos al campo educativo y su articulaciones externas, a los que se denomina “debates político-pedagógicos” (los trabajos de la propia Puiggrós). A su vez, dos de los tomos (los números IV y VII) están dedicados a la educación en las provincias y los territorios nacionales, y fueron realizados por investigadores de Universidades nacionales de las jurisdicciones respectivas. En estos últimos, la codirección de la tarea estuvo a cargo de Edgardo Ossanna de la Universidad Nacional de Entre Ríos.²⁶

El “Prólogo (con epílogo)” del último tomo de la colección puede considerarse a la vez un balance de la obra y un análisis del campo disciplinar. Allí se sostiene que:

“La (...) colección testimonia una actitud polémica con dos (...) narraciones históricas en relación a la cultura y a la educación argentinas. La primera de ellas es la liberal, que ha mitificado la construcción del sistema escolar moderno (...) Esta versión tiene vertientes de derecha –que subraya la producción

²⁵ El libro es una versión ampliada y actualizada en distintas ocasiones de un informe realizado por el autor originariamente en 1977 para el proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”. Existe además una edición posterior realizada por editorial AZ en 1995.

²⁶ Otra obra del período donde se compilan trabajos de dimensión regional o local referentes a varias zonas del país es Ascolani, A. (1999) (comp.): *La educación en Argentina*. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca.

de un discurso pedagógico homogéneo, de autoridades verticales, y se preocupa por una narración legalista del sistema– y una versión de izquierda –que se ampara en la laicidad y la cobertura y en mitos iniciales del sistema para defenderlo consecuentemente. La segunda tradición (...) es el revisionismo histórico (...) intentando sortear la doble trampa historiográfica de la condena liberal y la celebración nacionalista (de los movimientos populares) (...)

(También se propuso) la integración de los relatos provinciales a una narración global (...) y se intentó articular algunos de estos relatos a la acción del Estado nacional y su narración centralista de la educación, tanto para deconstruir el micro-imperialismo que parte de Buenos Aires hacia el interior, como para deslocalizar los relatos provinciales, frecuentemente centrados en la celebración de lo propio.”

Esta renovación tampoco tuvo un fuerte impacto en la formación docente. Sin lugar a dudas, una de las causas principales fue la desaparición de la materia en los nuevos planes de estudio y su sustitución por propuestas curriculares no ordenadas por disciplinas sino por “problemas”, “perspectivas” o “bloques” temáticos. De todas maneras, mucha de la copiosa producción de la época ingresó a las aulas en esos espacios mediante fotocopias de artículos o partes de libros que, si bien en muchos casos no lograban presentar un nuevo relato coherente y sólido sobre la historia de la educación, acercaron a los futuros docentes los avances y debates del campo. El único libro específico fue *¿Qué pasó en la educación argentina?*²⁷, de Adriana Puiggrós, donde la autora presenta un resumen ordenado de la historia de la educación del país basado en los resultados de la colección ya comentada en los capítulos correspondientes. La obra tiene un tono de exposición más cercano a un libro de divulgación, con acápites como “Educación con bastón y levita” o “El manotazo de ahogado”, y la inclusión de listados de textos literarios y material fílmico junto a la bibliografía específica de cada período.

La conformación de la política de la educación, tanto en el campo académico como en su enseñanza, siguió caminos parecidos a los de la historia de la educación, por lo que también pueden aplicársele los comentarios presentados en los apartados anteriores. De acuerdo a Norma Paviglianiti (1993)²⁸, la política educativa surgió originariamente dentro del propio sistema educativo estatal, y sus primeras acciones se ordenaron a la compilación de digestos y normativas sobre temáticas de “legislación, organización y administración escolar”, al análisis de las medidas concretas mediante las cuales los estados nacionales consolidaron los sistemas educativos, a la realización de diagnósticos sobre medidas a tomar –con un fuerte tono de ensayo filosófico– y a unos primeros análisis sobre temáticas como los agentes educativos, la obligatoriedad escolar o la validación de los títulos expedidos. A su vez, comenzó una discusión sobre si debe ser considerada un saber *teórico*, dedicada al estudio y la investigación, o *práctico* que incluyera orientaciones para la acción concreta.

Hacia las décadas de 1940 y 1950, en parte por el impulso dado por la creación de la materia específica en la formación docente (Gvirtz, 1991) comenzó un proceso de mayor delimitación y definición. Autores como Horacio Rivarola y Américo Ghioldi presentaron definiciones del campo en las que se plantea

²⁷ Existen dos ediciones de esta obra. La primera llamada *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*, publicada por editorial Kapelusz en 1996 en su colección “Triángulos pedagógicos”; y la segunda llamada *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, publicada por editorial Galerna en el 2002 que agrega a la versión anterior un análisis del período 1996-2001.

²⁸ Paviglianiti, N. (1993): *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

tanto la dimensión teórica como la práctica, se privilegia el accionar del Estado –y, dentro de él, el corpus reglamentario– y la generación de respuestas para los problemas actuales o futuros. En esta primera etapa, la política de la educación consideraba a la teoría del derecho, la pedagogía de matriz idealista y la educación comparada como los campos de saber con los que debía tener más diálogo. Esto estuvo acompañado por la generación de una cantidad de manuales para la formación docente que respondían a esa concepción. Muchos de ellos, además, fueron escritos por autores que también habían elaborado manuales de Historia de la Educación (como Manuel Solari o Juan Carlos Zuretti), por lo que se mantenían las visiones descriptivas oficiales tanto de los procesos del pasado como del presente. En ellos abundan las referencias al corpus legal vigente como el contenido principal a ser enseñado.

En la década de 1960, la nueva situación mundial y los cambios sociales y culturales señalaron los límites de esas concepciones y llevaron a la política de la educación a fortalecer su diálogo con otras ciencias y teorías sociales como la economía, la sociología, la planificación social y la teoría del desarrollo. Las administraciones públicas y privadas comenzaron a demandar nuevos instrumentos para el diseño de las políticas concretas como las que aportaba el planeamiento “racional”, la sociología funcionalista y la teoría del capital humano que fueran más allá del aparato reglamentario y el trabajo estadístico básico.

Por entonces, y estimulado por hechos como la disputa “Laica o Libre” de 1958, se reinició uno de los principales debates del campo referido al papel del Estado como agente educativo. Ya desde mediados de la década de los 50 se había ido consolidando dentro de los sectores eclesásticos un grupo de “católicos liberales” liderados y formados por Luis Zanotti²⁹ contrarios a lo que ellos llamaban el “monopolio estatal” y favorables a lo que llamaban la “libertad de la enseñanza” mediante el estímulo de la educación privada. Para tal, además de ocupar cargos públicos desde donde impulsaron estas ideas, escribieron una serie de obras al respecto entre las que se destaca *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*, de Enrique Mayocchi y Alfredo Van Gelderen, publicado por editorial Estrada en 1969. En ella, sostienen una lectura de la Constitución nacional favorable a la “libertad de la enseñanza”, basada sobre todo en la primacía del “derecho a enseñar” sancionado en el Artículo 14.

La respuesta estuvo a cargo de Héctor Félix Bravo en su libro *Bases constitucionales de la educación argentina: un proyecto de reforma*, publicado por Paidós en 1972.³⁰ El autor era un reconocido experto en la materia, pedagogo y abogado de formación y funcionario del sistema, que había ocupado la cátedra de Política de la Educación en la UBA entre 1957 y 1966. Desde una perspectiva liberal democrática, demuestra la posición sobre el “principalismo” del Estado como garante último del derecho a la educación, más allá de la existencia de la libertad de la enseñanza. Para tal, hace una fundamentación basada en la jurisprudencia nacional e internacional y el análisis histórico.

A comienzos de la década de los 70 se consolidaron las llamadas “teorías críticas” en sus diferentes versiones, desde la desescolarización propuesta por Ivan Illich hasta el estructuralismo marxista planteado por Louis Althusser y sus discípulos. La política de la educación tomó un tono de mayor denuncia, y cuestiones como los efectos negativos de la escuela, la reproducción social y la concepción del Estado como aparato ideológico de dominación ingresaron a los temas de la disciplina. En muchos casos, esto redundó en su subordinación a las explicaciones sociológicas. La dictadura militar iniciada en 1976 llevó

²⁹ Entre ellos se encuentran Alfredo Van Gelderen, Enrique Mayocchi y Antonio Salonia. Al respecto, véase Puiggrós, Adriana (1997): “Espiritualismo, normativismo y nación” en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

³⁰ Existe una edición posterior ampliada que fue publicada por el Centro Editor de América Latina en 1988.

a cabo una represión feroz a estas posiciones, a la vez que consolidó una línea de análisis y propuesta basada en la idea del “orden natural” y el subsidiarismo estatal³¹ que continuaba líneas ya inauguradas por la dictadura anterior.

La recuperación democrática en 1983 también trajo nuevos aires a la disciplina. En especial, se estimuló el diálogo con las Ciencias Políticas en auge por entonces.³² Desde allí, volvieron a ser revisados en clave educativa temas como la problemática estatal, la formación de la ciudadanía, la democracia y el autoritarismo en la educación, la gobernabilidad, etc. En la década de los 90, este debate se vio fuertemente estimulado por la Reforma Educativa, que dio lugar a la generación de una buena cantidad de trabajo a favor y en contra de ella, en una densificación del campo y en la consolidación de grupos de investigación.

De todas maneras, y como sucedió en el caso de la historia de la educación, todos estos cambios académicos incidieron poco en la formación docente, donde mayoritariamente se siguieron utilizando los materiales provenientes de décadas anteriores, a los que en el mejor de los casos ediciones posteriores le agregaban capítulos descriptivos del presente. En otros casos, la parte actual se suplía con fotocopias de artículos, documentos oficiales y recortes periodísticos que, si bien aportaban un mínimo de información, generalmente no lograban integrarse en debates profundos o en relatos mayores.

A modo de resumen, es posible plantear que tanto la historia como la política de la educación son actualmente disciplinas consolidadas, con tradiciones propias, debates y alto nivel de productividad, que tienen por delante una cantidad de nuevos desafíos. Para cerrar este apartado remitimos al texto del profesor Gregorio Weinberg que incluimos en el Anexo. En él, escrito en 1995 cuando recibió un premio a su trayectoria, en el marco del VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Quito en 2005, el autor presenta tanto un balance de la situación del presente como una apuesta al futuro. Invitamos a su lectura antes de continuar con la de este documento.

3. El lugar de la historia y la política de la educación en la formación docente

El apartado anterior permite comprender cuáles fueron los distintos paradigmas y finalidades que tuvieron la historia y la política de la educación como disciplinas académicas, y su relación con la formación docente. Pero a su vez, permite sostener que estos dos ámbitos fueron tomando derroteros diferentes con el paso del tiempo, adquiriendo en ambos casos independencia una respecto de la otra. Mientras la enseñanza no mostraba mayor interés por los avances académicos, la academia no se ocupaba de dar respuesta a las demandas de la enseñanza mediante investigaciones o publicaciones específicas. Como insinúa Chartier (2008), esa puede ser una de las causas por las que los historiadores y politólogos de

³¹ Podemos ubicar en esta línea los trabajos de Luis Zanotti, José Cantini, Manuel Mayocchi, Alfredo Van Gelderen y Fernando Martínez Paz.

³² Puelles Benítez, Manuel de (1996): “Política de la Educación y Políticas Educativas: una aproximación teórica”, en *Innovación pedagógica y políticas educativas*. San Sebastián: Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía.

la educación no son convocados a dar su visión sobre las problemáticas educativas actuales (como la violencia escolar, la calidad educativa, o la integración), a la vez que todos reconocen su importancia en la formación docente.

Al respecto, y en oposición a ciertas miradas tecnocráticas, planteamos la necesidad de recuperar la condición histórico-política de la educación y de la tarea docente como parte integrante de la preparación profesional. Pero a su vez, también es posible sostener que, en muchas ocasiones, la enseñanza concreta que reciben los futuros docentes sobre estos temas no sólo no da cuenta de los avances disciplinares, sino que además no brinda herramientas que les permitan comprender y analizar la realidad educativa y su tarea profesional. En esos casos, éstos son algunos de los peligros en los cuales puede caer su enseñanza:

- Desestimar la complejidad de los procesos históricos que han dado lugar al presente, y en su lugar brindar versiones simplificadas y simplificadoras del pasado.
- Eludir el tratamiento de los procesos de mediana o larga duración y de períodos claves del pasado reciente.
- Presentar interpretaciones del pasado inscriptas en la nostalgia, la melancolía, o la glorificación de pasados gloriosos, en oposición a presentes denigrados y decadentes y futuros aún peores por venir.
- Carecer de un vocabulario de términos y categorías específicas de uso riguroso para la comprensión de la situación actual –v. g. agentes educativos, espacio público, derecho a la educación, representación, etc.– y ofrecer definiciones inscriptas en el sentido común.
- Aportar pocos elementos para que los futuros docentes revisen las matrices con las cuales comprenden la realidad educativa general, su propia biografía y sus experiencias concretas, las cuestionen y avancen en la construcción de versiones más complejas y potentes.
- Desconocer las distintas tradiciones de producción del conocimiento y sus debates, y proponer versiones basadas en la acumulación y yuxtaposición de saberes o en oposiciones binarias (democrático/autoritario, crítico/acrítico, incluyente/excluyente, etc.) que simplifican la comprensión.
- Enseñar versiones denigratorias y reduccionistas de los espacios y discusiones políticas, y limitar el accionar de los sujetos a ocupar el lugar de víctimas o victimarios.

En oposición a esto, sostenemos que se precisa volver a pensar el lugar y la función de estas disciplinas en la formación general, para desde allí proyectar el rol estratégico que la educación, el sistema educativo y los docentes deben ocupar en la construcción de sociedades más justas.

El desempeño profesional de los futuros colegas tendrá lugar en un contexto de crisis de las concepciones educativas heredadas. Será necesario encontrar respuestas; y para tal, los acercamientos históricos y políticos se presentan como estrategias útiles y necesarias. De esta forma, el objetivo más general que podemos llegar a plantearnos en la asignatura es que los futuros docentes consideren a todo hecho educativo un hecho histórico y político, por lo que el análisis de estos componentes es necesario para

la comprensión de los problemas y para la elaboración de prácticas de intervención.³³

Al respecto, en el Capítulo Campo de la Formación General de la serie “*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*” (INFD, 2008) se sostiene que:

“La perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la perspectiva histórica se propone un recorrido por la historia de la educación argentina, sus historias escolares, locales, biográficas. Esto permite a los futuros docentes tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros, relativizando su supuesta eternidad. Así, esta perspectiva busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la perspectiva política pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macropolíticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y a relaciones de poder.”

Estas consideraciones proponen recuperar la historicidad y politicidad del acto educativo como estrategias de análisis complejos de la realidad, en tanto espacios de negociación de los sujetos en la construcción de los destinos sociales, no limitados al cumplimiento de decisiones “inevitables” determinadas por ciertos cuerpos de saber (como la administración, la tecnocracia, la economía, el planeamiento, etc.) o fijados por el accionar todopoderoso e “inescrupuloso” de algunos.

En lo que refiere específicamente a lo histórico, plantean que la solución no provendrá de una “vuelta a los orígenes”, a la “tradición” o a “valores perdidos”, a una búsqueda “etimológica” de principios puros a ser recuperados con el fin de restablecer los viejos –e incuestionablemente correctos– sentidos perdidos, sino que nuestra propuesta se orienta a la “desnaturalización” de las condiciones en las que se desenvuelve el fenómeno educativo, eliminando de nuestro vocabulario y análisis términos como “obvio”, “esperable”, “lógico”, “natural”, “única posibilidad”, “siempre fue así”.

Por el contrario, advierten sobre la necesidad de comprender las temáticas sociales y educativas no como situaciones inevitables de origen espontáneo, sino como procesos enmarcados en temporalidades que den cuenta de su artificialidad, contingencia y arbitrariedad. Esto es, se precisa pensarlos “históricamente”, entender cómo han ido variando a lo largo del tiempo y se han ido modificando, analizar sus diacronías y sincronías, y establecer comparaciones entre ellos.

Respecto al registro político, no se refieren a pensarlo como una “sobredeterminación” de lo educativo,

³³ Cabe aclarar que también cuestionamos las miradas reduccionistas que sostienen que alcanza esta premisa para lograr la comprensión de los problemas. Sin duda, todo hecho educativo tiene componentes psicológicos, institucionales, curriculares, culturales, didácticos, etc., que también deben ser atendidos para su comprensión. Estamos aquí planteando la especificidad de nuestra materia, cuya mirada debe ser articulada con los otros a fin de lograr aprendizajes más profundos.

sino como un espacio de producción de proyectos y de resolución de conflictos por parte de los distintos grupos intervinientes. Por eso es necesario recuperar en la formación los debates sobre temas como el Estado y el espacio público, la problemática del poder, la politicidad de la tarea docente, la relación entre la educación y los demás registros sociales, las formas de representación, delegación y toma de decisiones a nivel general y específicamente educativas, etc.

Para eso, debemos enseñar versiones de la historia y la política de la educación que presenten protagonistas individuales y sociales humanos, no limitadas a narrar el accionar de los “reconocidos”, “famosos” y “destacados”, sino mediante relatos más inclusivos e incluyentes que engloben a los futuros docentes y a su entorno. De esta forma, puedan revisar sus propias biografías –tanto individuales como colectivas–, ubicarlas en procesos de mayor duración y, desde allí, proyectar acciones futuras para la construcción de sus proyectos.

La propuesta de enseñanza debe ser rigurosa en varios sentidos. Por un lado, mediante su continua actualización académica. Por otro, mediante la generación de dispositivos que permitan el diálogo entre los diversos puntos de vista. No nos estamos refiriendo a la trillada imagen de “las dos campanas”, donde se presupone que alguien presenta objetivamente dos posturas –generalmente consideradas opuestas en una lógica blanco/negro–, sino a una toma de posición justificada, a una crítica a la totalidad, al análisis de sus supuestos, a la presentación de más de dos visiones, a la búsqueda de superación en las respuestas. Proponemos prácticas de enseñanza basadas en la justificación de las posturas adoptadas, su sometimiento a la crítica constante –tanto por parte de quien adscribe a ellas como por los demás–, a la generación de espacios de debate y comparación, a la argumentación permanente, a la toma de postura en el lugar del otro, etc.

Estas propuestas, a su vez, deben ser llevadas a cabo mediante nuevas y mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, tanto aquellas que brinda el sistema como las que generamos los propios docentes. Debemos ser capaces de presentar temas significativos, encarados desde su potencialidad conflictiva y problematizadora, a fin de permitir aprendizajes críticos y estimular la búsqueda de nuevas preguntas y respuestas. Por eso, sugerimos presentar material variado y actualizado, que no sólo resulte atractivo o estimulante, sino que sobre todo brinde elementos para la elaboración de comprensiones más complejizadoras de la realidad social y educativa.

Es necesario recordar que la asignatura se ubica en el Campo de la Formación General, por lo que es de cursada común y obligatoria para todos los futuros docentes, cualquiera sea el nivel o la orientación en la cual van a desempeñarse profesionalmente. Lo que se espera, entonces, es que al finalizar el cursado de la materia todos éstos tengan un conocimiento crítico global de la historia y la política de la educación y no exclusivamente de lo que compete a su futuro lugar de actuación, cuyas particularidades profundizarán en los respectivos campos de la formación específica.

En síntesis, nuestras propuestas de enseñanza deben constituirse en estrategias que rompan con comprensiones de las situaciones concretas como puntos de llegada predeterminados por lógicas únicas, para dar lugar a comprensiones más dinámicas y ricas que den cuenta del conflictivo devenir social y educativo, y que permitan avanzar en la generación de nuevas posibilidades y soluciones de las problemáticas a enfrentar.

4. Consideraciones para la elaboración de las propuestas

Uno de los principales criterios en los que se basa la elaboración de propuestas de enseñanza en la educación superior es la llamada “libertad de cátedra”. Por tal, se comprende el derecho de los profesores a elaborar su propia propuesta a partir de ciertos acuerdos mínimos, y no a “cumplir” con un programa fijado por las autoridades superiores. Tradicionalmente, esta situación estuvo muy limitada en la formación docente, donde parecía presuponerse que había una única forma de resolver correctamente su elaboración –que además muchas veces coincidía con el índice del libro de texto elegido. Pero las políticas de fragmentación de la década de los 90 dieron lugar a una heterogeneidad anómica, en la cual se perdieron los marcos de referencia comunes, y en muchas cosas las propuestas parecieron responder más a las situaciones personales o negociaciones institucionales que a opciones académicas o pedagógicas profesionales.

En algunos casos, los programas presentan cierto grado de incoherencia interna importante. Por ejemplo, los objetivos propuestos se enuncian desde miradas actuales más abiertas y críticas, pero que parecen difíciles de ser alcanzados cuando se observan los contenidos seleccionados o la bibliografía obligatoria. O los nuevos programas parecen ser resultado de una yuxtaposición de elementos de diversos orígenes, como programas de otras asignaturas o de dictados previos de la misma, documentos oficiales, etc. También es posible ver propuestas que se limitan a poner al día propuestas anteriores con cambios cosméticos mediante el uso de términos o temáticas de moda, que terminan redundando en el empobrecimiento de las propuestas originales, que, si bien desactualizadas, tal vez tenían una coherencia interna de la que carecen las nuevas.

A su vez, es posible plantear la existencia de ciertas miradas que deben ser superadas para el logro de los objetivos propuestos. En muchos casos, esas miradas tuvieron vigencia en otros momentos –remitimos al respecto al punto 2 de este documento–, por lo que respondían al estado de construcción de conocimientos de entonces, pero que actualmente se presentan más como obstáculos que como facilitadoras en la generación de las actuales.

- *El abordaje descriptivista.* Nos estamos refiriendo aquí a aquellas propuestas que se limitan a una presentación de las situaciones sin ahondar en causas o ejes problemáticos que permitan su comprensión. Se presentan como una sumatoria de pura información ordenada según algún eje clásico también descriptivo. Los títulos de las unidades son también descriptivos y no están armadas a partir de conceptos interpretativos. En el caso de la historia, por ejemplo, se suceden descripciones cronológicas de hechos, instituciones y personajes generalmente de acuerdo a un criterio externo a lo educativo, como la enumeración de los gobiernos y las formas de gobierno nacional. En el caso de la política, se limita a la enunciación de algunos conceptos claves y a la presentación y explicación de los corpus legales.

Una de sus versiones más conocidas es la que podemos llamar la “mirada legalista”, en la cual la descripción hace hincapié en la sucesión –para el caso histórico– y presentación –para el caso político– de los dispositivos legales. Este abordaje desconoce los procesos conflictivos que han dado lugar a la elabora-

ción de esos corpus, a la vez que cree que su aplicación es la garantía del mejoramiento de la situación.

- *El abordaje evolutivo*. Este abordaje es heredero de las primeras formas que tomó la historia de la educación a nivel internacional, sobre todo en lo que compete a su relación con la historia de la filosofía del siglo XIX, basada en describir los “progresos del pensamiento” de la Antigüedad a la Edad Contemporánea (Chartier, 2008; Terreno, Domínguez y Pécora, 1998).³⁴ Por eso, la historia de la pedagogía, nacida como uno de sus capítulos, se construyó siguiendo ese mismo modelo.

En ese relato, ideas y acciones se engarzan en un “progreso” político, técnico e institucional ascendente y acumulativo. La “historia de la pedagogía” es una rama de la “historia del pensamiento” y la “historia de la educación” es una rama de la “historia de las instituciones”, ordenadas cronológicamente de acuerdo a su grado de evolución establecida en el presente, que se ejemplifica con la existencia del sistema escolar en lo educativo y la consolidación de la “Escuela Nueva” en lo pedagógico.³⁵

Como lo demuestra la obra de J. P. Ramos comentada en el apartado 2 de este documento, esta posición fue sostenida muchas veces por el funcionariado estatal para justificar su accionar. Presenta un relato basado en la sucesión de épocas “claras” y “oscuras” que dan lugar a un proceso evolutivo. Es una versión optimista del paso del tiempo, al que concibe como el movimiento hacia un futuro glorioso ya preestablecido, por lo que se desdibuja el accionar de los sujetos en la creación de otras posibilidades.

- *El abordaje decadentista*. Esta posición surgió como una reacción al abordaje anterior, y buscaba presentar un relato de valoración opuesta. Puede ubicarse en lo que Russen³⁶ llama la “conciencia tradicional de la historia”, que se basa en presuponer la existencia de un origen “puro” que se va degradando con el paso del tiempo. Por tal es necesaria la conservación de ese modelo cultural y de vida como garantía del mejor futuro, asegurado por la preservación de una tradición de validez moral incuestionable. Esta versión hunde sus raíces en la Antigüedad (v. g. las obras de Hesiodo o Tito Livio) y está compuesta por pasados idílicos protagonizados por hombres nobles –los “próceres”–, a los que sucedieron etapas cada vez más decadentes (Edades de Plata, Cobre, Hierro, etc.) hasta la llegada del caos del presente.

Para el caso de nuestra asignatura, se presenta la idea de que tiempos atrás ha existido un pasado glorioso que marcó la huella de la cual no hay que apartarse. Por ejemplo, algunos investigadores eclesiásticos propusieron un rescate de la obra educativa del período colonial –denigrado y olvidado por los historiadores liberales–, y en especial el accionar de la Iglesia, como una Edad de Oro a la que se debe retomar³⁷ y cuya decadencia se acentuó con el triunfo de las propuestas estatales laicistas.

Más actualmente, como consecuencia de la crisis del modelo educativo fundacional, existe una versión liberal de este abordaje. Está compuesto por obras con títulos apocalípticos que proponen como única solución a la “crisis educativa” actual el retorno a las prácticas, instituciones y valores que fundaron el sistema a fines del siglo XIX. Para tal se hace caso omiso de las luchas sociales y los grupos que lo impulsaron, quienes son presentados como “prohombres” movidos sólo por el altruismo. La lectura que se hace de la historia posterior a esa fundación es que los distintos derroteros hicieron perder el rumbo

³⁴ Cabe recordar que tanto en el caso alemán (Niemeyer, Schwarz) como en el francés (Compayré, Buisson), las primeras versiones de Historia de la Educación fueron escritas por filósofos.

³⁵ Para el caso de nuestro país, los trabajos de Lorenzo Luzuriaga y de Ethel Manganiello son muy buenos ejemplos de este abordaje.

³⁶ Russen, J. (1992): “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa N° 7*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

³⁷ Véase las obras del Padre Guillermo Furlong y los manuales escritos por Alberto García Vieyra.

de estas “verdades y bondades” fundacionales –sobre todo en ciertos momentos determinados de la historia–, hasta llegar a una actualidad decadente.³⁸

- *El abordaje sociologista*. Esta versión de la historia y la política de la educación se basa en tratar de explicarlas de forma más elaborada que la descripción, la evolución o la decadencia. Para eso, suma al análisis otros registros sociales y marcos teóricos más sólidos. Pueden ser ubicadas como una de las formas de lo que Russen (1992) llama “conciencia ejemplar”, en la que cada hecho concreto no es más que un “ejemplo” de las leyes que ordenan el devenir, por lo que no se considera su “especificidad”.

La pregunta que muchas veces guía estos relatos es identificar cuál es la función social que cumple la educación, entendida como única y atemporal. De acuerdo a sus distintas posiciones, la escuela es presentada como un sistema monolítico que siempre actúa de agente de progreso o de conservación, de emancipación u opresión, de unificación o división social, de acuerdo a la posición del autor. Las versiones críticas de este abordaje proponen una evaluación del pasado y del presente que muchas veces termina en su denuncia. Su mejor ejemplo son las posiciones llamadas “reproductivistas” elaboradas por los sociólogos franceses marxistas estructuralistas hacia 1970 (los trabajos de Bourdieu-Passeron y Boudelot-Estabet), muy difundidos en nuestro país y el resto de América Latina.

Muchas veces, este abordaje lleva a relatos sobre la realidad ahistóricos y apolíticos carentes de sujetos, donde todo está determinado por estructuras hiperpoderosas, en la que cada caso concreto es sólo un ejemplo más del inmodificable funcionamiento social.

Finalmente, queremos sostener que la “historia y política de la educación” es un constructo exclusivo de la “cultura escolar” (Chervel, 1998) en el sentido que no tiene un referente académico externo concreto y delimitado. Por tal, no puede ser comprendida como una yuxtaposición o sumatoria de dos campos disciplinarios con objetos distintos –una que habla del pasado y otra que habla del presente–, sino que es necesario realizar una integración mayor como “objeto de enseñanza”. Esa es nuestra tarea como docentes, por lo que a continuación se presentan dos propuestas concretas.

5. Dos propuestas concretas

Antes de avanzar en la presentación de los ejemplos, es necesario hacer un par de aclaraciones para el armado de las propuestas propias. En primer lugar, por no ser la materia una sumatoria de dos enfoques, es necesario pensar en ejes integradores que ordenen el relato. Por ejemplo, una opción es utilizar alguna temática clásica de la política educativa –como la problemática del Estado o la constitución de la ciudadanía– como tema a ser analizado en cada momento de trabajo.

En segundo lugar, es necesario diferenciar entre “objeto de estudio de la disciplina” y “objeto de estudio

³⁸ Véase Sanguinetti, H. (2006): *La educación argentina en un laberinto*. Buenos Aires: FCE; y Jaím Etcheverry, G. (2000): *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE.

de la asignatura”. Necesariamente, el segundo es un recorte del primero. No es posible poder abarcar en una única materia la totalidad de dos campos académicos de semejante extensión. Y esta operación puede tener muchas respuestas correctas; como ya hemos sostenido, no hay un único programa posible que se haga cargo de esta situación. Por eso, se precisa determinar el conjunto de saberes mínimos que deben integrarla y optar por su armado a partir de algún eje vertebrador de alta capacidad explicativa.

En tercer lugar, es importante notar que el eje elegido condiciona la periodización a adoptar, como lo demuestran las dos propuestas presentadas a continuación. Esto se evidencia tanto en los nombres dados a los períodos como en los cortes que se establecen.

A continuación, presentaremos a modo de esbozo dos esquemas de contenidos como primeros insu-
mos para el armado de los proyectos definitivos.

5.1. Un modelo basado en los “imaginarios pedagógicos”³⁹

I. El imaginario civilizador, o el escenario de la fundación (mediados del siglo XIX)

- I.1. La categoría “imaginario pedagógico”.
- I.2. La situación educativa previa a la consolidación del Estado nacional.
- I.3. Creación del sistema educativo nacional en el contexto de la consolidación del Estado nacional.
- I.4. Los planteos de Domingo Faustino Sarmiento: civilización y barbarie, democracia y exclusión. Debates con otras posturas contemporáneas (Juan B. Alberdi, José M. Estrada).

II. Los herederos. El imaginario normalista y sus disputas internas (fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)

- II.1. La creación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE). El andamiaje legal nacional y provincial.
- II.2. La consolidación de una pedagogía hegemónica. Los aportes del liberalismo y de la Ilustración. El positivismo y su traducción educativa. La “escuela tradicional”.
- II.3. Las disputas internas: normalizadores y democrático-radicalizados.

III. El imaginario espiritualista (primera mitad del siglo XX)

- III.1. Modernizaciones sociales y educativas en el período de entreguerras.
- III.2. El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la “educación integral”.
- III.3. Los debates dentro del nacionalismo y las tendencias de la “Escuela Nueva”.
- III.4. Los nuevos sujetos político-educativos y sus alternativas de inclusión. Las diferentes concepciones de educación en la propuesta peronista.

³⁹ Por “imaginario pedagógico” entendemos el registro cuya función es delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo pedagógico y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud. Por eso, los imaginarios recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal. De esta forma, no sólo ofrecen una comprensión de la realidad sino también cursos de acción a seguir (Baczko, 1991).

IV. El imaginario desarrollista (primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX)

- IV.1. El agotamiento del modelo fundacional. Las respuestas: modernización incluyente, modernización excluyente y defensa del canon fundacional.
- IV.2. El imaginario pedagógico desarrollista: Organismos Internacionales, tecnocracia, reduccionismo economicista y neo-conductismo.
- IV.3. Los proyectos educativos represivos.

V. El imaginario neoliberal (fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI)

- V.1. Neoliberalismo y educación. El modelo empresarial.
- V.2. Los nuevos “conceptos estelares”: calidad, equidad, competencias y gestión.
- V.3. La reforma educativa de los 90.
- V.4. La situación actual: el “post-neoliberalismo”. Nuevo estatuto legal del sistema.

5.2. Un modelo basado en los “agentes educativos”

I. La noción de “agente educativo”

- I.1. Los grandes debates: el papel del Estado.

II. La situación previa a la creación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)

- II.1. El mapa educativo colonial.
- II.2. Las primeras propuestas de sistemas en el contexto de las luchas por la Organización Nacional. Estudio de casos concretos (modelo rivadaviano, los modelos impulsados por caudillos de distintos lugares del país, etc.)
- II.3. Educación y proyectos de Nación en la Generación del 37. El debate Alberdi-Sarmiento.

III. La conformación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (aprox. 1853-1905)

- III.1. La educación en la formación del Estado nacional. Bases constitucionales del sistema educativo.
- III.2. El corpus legal: la Ley 1420, la Ley Avellaneda y la Ley Láinez.
- III.3. La construcción de los sistemas educativos provinciales.

IV. La consolidación del Estado nacional como principal agente educativo (aprox. 1905-1955)

- IV.1. La ampliación y masificación del sistema. Los primeros intentos de reforma.
- IV.2. Consensos, disputas y nuevos equilibrios entre los agentes educativos en el período de entreguerras.
- IV.3. El mayor despliegue del Estado nacional: los dos primeros gobiernos peronistas.

V. La crisis del Estado nacional como principal agente educativo (aprox. 1955-1992)

- V.1. El agotamiento del modelo fundacional. El crecimiento del sistema en manos de las provincias y de los agentes privados: el caso particular de cada jurisdicción.
- V.2. La consolidación de los organismos internacionales como agentes educativos.
- V.3. El repliegue del Estado nacional: derogación de la Ley Láinez y transferencias de servicios.

VI. Los actuales mapas educativos (aprox. 1992 a la fecha)

- VI.1. El agotamiento del Estado benefactor. Neoliberalismo y Estado post-social.
- VI.2. La Reforma educativa de la década del 90. El avance de los modelos mercantilistas. El mercado como regulador del sistema.
- VI.3. El actual sistema legal nacional y jurisdiccional. La redefinición de los agentes educativos. La irrupción del “tercer sector” y la “gestión social”.

Bibliografía citada en el módulo

- Arata N. y Casanello C. (2006): *Para una mirada genealógica de los Atlas de la educación. El informe Ramos: política, educación y territorio en la Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina*. La Plata (mimeo): Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación.
- Ascolani, A. (1999) (comp.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (2001): “La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional”, en *Revista Brasileira de História da Educação/ SBHE* N° 1, jan. / jun. 2001.
- Baczko, B. (1991): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Braslavsky, C. (1980): *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cirigliano, G. (1969): *Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Cucuzza, H. R. (1996) (comp.): *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. (2008): “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, *Anuario de Historia de la Educación* N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.
- Chervel, A. (1998) : *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin.
- Furlong, G. (1969): *Historia social y cultural del Río de la Plata (1536-1810)*. Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.
- Ginestet, M., Meschiany, T. y Paredes, L. (2007): *Travesías historiográficas en la historia de la educación. Balances y perspectivas en panorámica*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (mimeo).
- Gvirtz, S. (1991): *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, en www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf.
- Jaim Etcheverry, G. (2000): *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE.
- Mayocchi, E. y Van Gelderen, A. (1969): *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Estrada.
- Ossanna, E. (1997): *Historia de la educación: pasado, presente y futuro*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

Paviglianiti, N. (1993): *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Perazzo, S., Kuc, N. y Jové, T. (1979): *Historia de la Educación y Política Educativa Argentina*. Buenos Aires: Humanitas.

Puelles Benítez, M. de (1996): “Política de la Educación y Políticas Educativas: una aproximación teórica”, en *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*. San Sebastián: Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía.

Puiggrós, A. (1997): “Espiritualismo, normalismo y educación”, en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2002): *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Ramallo, J. M. (1989): *Historia de la educación y política educacional*. Buenos Aires: Braga.

Ramos, J. P. (1910): *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Buenos Aires: CNE-Editorial Peuser.

Russen, J. (1992): “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa N° 7*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

Sanguinetti, H. (2006): *La educación argentina en un laberinto*. Buenos Aires: FCE.

Solari, M. (1949): *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Suasnabar, C. (2004): *Universidad e Intelectuales. Educación y política en Argentina (1955-1966)*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar-Hachette.

Terreno, A., Dominguez, G. y Pecora, G. (1998): *Historiografía de la educación. Aportes desde la investigación y la enseñanza*. Universidad Nacional de Río Cuarto: Editorial de la Fundación.

Weinberg, G. (1985): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

7. Materiales sugeridos

Bibliografía⁴⁰

Por supuesto, el armado de las propuestas requiere una actualización bibliográfica permanente. Si bien aquí se presenta un listado sugerido –inevitablemente sesgado e incompleto, en el que sólo hemos incluido libros, no artículos ni documentos o fuentes como las leyes educativas–, nos parece conveniente enunciar aquí algunos criterios para permitir su selección.

En primer lugar, es necesaria la inclusión de bibliografía actualizada y variada en sus posturas. La diversidad en la selección es más que importante a fin de permitir y estimular los debates. A su vez, sería conveniente que al menos un par de textos hayan sido publicados en los dos últimos años, y que un alto porcentaje de la totalidad de la bibliografía no tenga una antigüedad mayor de veinte años. De esta forma, se logra poner a los alumnos a disposición de las actuales discusiones y, por tal, poder tomar partido y participar en ellas.

En segundo lugar, es importante no menospreciar la capacidad de los estudiantes. Por complejos que sean algunos textos, deben ser leídos de primera mano por los alumnos. Un docente en formación debe ser capaz de comprender escritos densos. En todo caso, nuestra tarea será la de presentar instancias pedagógicas para lograr su apropiación, que en ningún caso pueden ser su exclusión, la presentación de una selección y mucho menos de un “resumen”.

En tercer lugar, se sugiere privilegiar la lectura intensiva por sobre la extensiva. Más que una acumulación de autores y textos breves, es preciso pensar en obras abarcativas y completas que permitan diversos abordajes y debates entre ellas. Nos inclinamos por ponderar los escritos “enteros” por sobre las selecciones de párrafos o capítulos de obras mayores. A su vez, es posible pensar en la inclusión de, al menos, un libro completo –que no se “dé a fotocopiar”–, que sea utilizado como hilo conductor, como obra central o como insumo para las evaluaciones de la materia.

AA. VV., *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Albergucci, Roberto (1995): *Ley Federal y transformación educativa*. Buenos Aires: Troquel.

Alliaud, Andrea (1993): *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.

Almandoz, María Rosa (2000): *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, Cecilia (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: grupo GEL editor.

Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora (1988): *La escuela pública*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila.

Bravo, Héctor Félix (1986) (comp.): *A cien años de la ley 1420*. Buenos Aires : CEAL.

⁴⁰ El siguiente listado debe agregarse al ya incluido en este documento.

- Carli, S. (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997): *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM/Miño Dávila editores.
- Cucuzza, R. (1997) (comp.): *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Libros del Riel.
- Cucuzza, R. (dir.) y Pineau, P. (codir.) (2002): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, R. y otros (1985): *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.
- Dussel, I. (1997): *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Dussel, I. y Puiggrós, A. (1999) (comp.): *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Etcheverry, D. (1958): *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ezcurra, A. M. (1998): *¿Qué es el neoliberalismo?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Feldfeber, M. (2003): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, M. A., Lemos, M. L. y Wiñar, D. (1997): *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Filmus, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) (comps.): *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (1994): *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: CEAL.
- Kauffman, C. (dir.) (2001-2006): Colección: "Dictadura y educación" (tres tomos). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lo Vuolo, R. y Tenti Fanfani, E. (1991): *El Estado Benefactor: un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores / Ciepp.
- Oszlak, O. (1997): *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Paviglianiti, N. (1991): *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Grupo Coquena Editores.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006): *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (dir.) (1989-1997): Colección: "Historia de la Educación en Argentina" (ocho tomos). Buenos Aires: Galerna.

Sarlo, B. (1998): *La máquina cultural*. Buenos Aires: Ariel.

Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Soler-Hachette.

Tedesco, J. C. (1987): *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1982): *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: Ed. GEL.

Terán, O. (2008): *Historia de las ideas en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2001): *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO-TEMAS Grupo Editorial.

Tiramonti, G. (1995) (et al.) (comp.): *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis-Norma.

Vior, S. (1999) (dir.): *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Páginas web

Sociedad Argentina de Historia de la educación: www.sahe.org.ar

Museo Virtual de la Escuela (Universidad Nacional de Luján): www.unlu.edu.ar/~museo/

Cátedra de Historia Social de la Educación (Universidad Nacional de Luján): <http://histedunlu.blogspot.com/>

Cátedra de Política Educacional (UBA): <http://politicaeducacionaluba.awardspace.com/>

Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte": <http://www.ctera.org.ar/iipmv/>

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación: <http://www.saece.org.ar/>

Filmografía

Educación Laica o Libre (2008): Especiales "Historia de un país. Argentina siglo XX". Canal Encuentro.⁴¹

Juana Manso: detrás de las palabras (1999): Dir. Lita Stantic.

La escuela de la Señorita Olga (1991): Dir. Mario Piazza.

La maestra normal (1996): Dir. Carlos Orgambide.

La noche de los lápices (1986): Dir. Horacio Olivera.

Perón, sinfonía de un sentimiento (1999): Dir. Leonardo Favio.

Shunko (1960): Dir. Lautaro Murúa.

Su mejor alumno (1944): Dir. Lucas de Mare.

Uso mis manos, uso mis ideas (2003): Dir. Mascaró, cine americano.

⁴¹El material se puede encontrar en www.encuentro.gov.ar, y descargarlo de http://descargas.encuentro.gov.ar/emision.php?emision_id=238

Anexo

PALABRAS DEL PROFESOR GREGORIO WEINBERG AL RECIBIR UN PREMIO EN RECONOCIMIENTO A SU TRAYECTORIA EN EL VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.

13 de septiembre de 2005

Parainfo de la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Con emoción, que no podemos ni queremos ocultar, y con la pena de no poder asistir personalmente a esta ceremonia, expresamos nuestro más sincero reconocimiento por la distinción de la que hemos sido objeto, tanto más valiosa, puesto que procede de nuestros pares. Suponemos, sin forzada modestia, que los distinguidos colegas consideraron para adoptar esta decisión, más que los supuestos valores de nuestra obra personal, la consecuencia puesta en una vocación, pues hemos destinado más de medio siglo a expresarnos a través de la cátedra, del libro, de la prensa y de la función pública, pero invariablemente en los campos de la educación y la cultura. Conjeturamos también que habrán evaluado nuestros esfuerzos para abordar las distintas manifestaciones de este quehacer con criterios que posibiliten entender mejor la realidad pretérita y contemporánea, y como intento más que significativo, esencial, en la construcción del futuro.

Por otro lado, participar en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en esta Universidad Andina Simón Bolívar, significa no sólo un honor, sino un buen punto de partida para hablar de historia de la educación, pues Bolívar y su obra constituyen un capítulo sustancial y fecundo de esa historia que queremos estudiar. Baste recordar algunos de sus conceptos: así, el 17 de septiembre de 1819 decía: “Considerando que la educación e instrucción pública son el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de sus pueblos”. Años después, el 11 de diciembre de 1825, afirmaba “Que el primer deber del gobierno es la educación del pueblo”, para sostener, el 18 de enero de 1827: “la ilustración como base principal de la moral pública y la prosperidad nacional”. Quedan así señaladas orientaciones y valores esenciales en las cuales inspirarse.

Aun cuando vivimos “tiempos nublados”, con grandes desafíos como la explosión de la matrícula, la explosión de los conocimientos y la perturbadora velocidad de las comunicaciones, la ausencia de una cosmovisión satisfactoria y la consiguiente distorsión de los valores, desearíamos abordar algunos de los problemas que enfrenta la historia de la educación, como así también los avances registrados y las expectativas en la materia, pero sobre todo, transmitirles un testimonio y un mensaje esperanzador.

En este sentido, permítasenos indicar que durante mi ya prolongada historia personal hemos asistido a adelantos inimaginables décadas atrás. En mi libro *Modelos educativos de la Historia de América Latina*, señalo ausencias, omisiones, desatenciones, vacíos que por fortuna se han ido colmando; carecíamos entonces de estudios nacionales o regionales sobre temas tan importantes como la educación de los

indígenas, de las mujeres, de análisis del analfabetismo, de la enseñanza técnico-profesional, de los movimientos docentes y estudiantiles, de las tradiciones culturales e ideológicas, de la educación sistemática o informal, entre otras.

Asistimos a un desplazamiento –paulatinamente registrado– de la historia de las ideas pedagógicas a las mucho más amplias de las ciencias de la educación, lo que introduce una visión más abarcadora de la pluralidad de las nuevas vertientes que se han ido incorporando. Un repaso somero de la visión pretérita indica que en los programas y libros entonces utilizados estaban ausentes los aspectos sociales, demográficos, económicos, políticos, culturales, etc., que impregnan el quehacer educativo.

Hemos superado los esquemas noratlánticos; para comprobarlo, baste hojear las historias de la educación de hace medio siglo, donde las de nuestros países –cuando aparecían– constituían un anémico apéndice, un capítulo agregado, nunca integrado a la nebulosa filosófica pedagógica, y no siempre bien traducida ni interpretada, y tampoco se encontraban alusiones a las contribuciones de Simón Rodríguez, Bello, Sarmiento, José Pedro Varela, Vasconcelos y tantos otros.

Advertimos que, a través del tiempo, nuestros investigadores fueron forjando nuevas categorías de análisis y –empleando la terminología de Braudel– se estudian los procesos de larga duración abarcando simultáneamente todo el espesor de la sociedad, es decir, se van superando la fragmentación y la parcialidad de los enfoques, y se dejan de lado las nocivas corrientes que niegan el pasado y soslayan el futuro amén de otras modas, no menos perniciosas como la del caos.

La historia de la educación nos permite, entre otras cosas, recuperar la memoria y el pasado para, de algún modo, entender el sentido de los procesos de los cuales solíamos tener noticias fragmentadas, parciales, desorientadoras a veces, porque información no es conocimiento; también para rescatar nuestros futuros y evitar que nos lo programen desde afuera, nos inventen futuros mecánicos, dramáticos, tendenciosos, etc. Nuestros futuros no están determinados; no vivimos el fin de la historia. Una sociedad democrática genera siempre alternativas y opciones. Advirtamos también que los países altamente desarrollados tienen capacidad y recursos para inventarnos futuros e imponérselos.

Más todavía: al cabo de escasas décadas hemos asistido a un significativo progreso de los estudios de historia de la educación, proceso que no solo me llena de satisfacción, sino que me obliga a compartir con ustedes una actitud esperanzadora y optimista.

Hoy podemos decir que la disciplina se ha institucionalizado. Existen cátedras dentro y fuera de las universidades, como así también hay institutos de formación docente donde se estudia. Se realizan frecuentes congresos nacionales o regionales sobre la especialidad, abundan revistas, anuarios, colecciones de obras específicas, manuales útiles y actualizados. Es decir, disponemos de una masa crítica, trabajamos ahora con otros recursos y fuentes, con diferentes horizontes, enunciamos y discutimos periodizaciones que permiten superar el simplismo y la ingenuidad de las visiones pretéritas. Al institucionalizar la disciplina –que debemos enriquecer y fortalecer–, estamos vigorizando simultáneamente los procesos de integración de la sociedad, demostrando, al mismo tiempo, la necesidad de conocer sus raíces y trayectorias.

Están apareciendo trabajos colectivos indicadores de que vamos superando la actitud individualista o artesanal de otrora, circunstancia que favorece los estudios futuros. Aunque las obras panorámicas

siguen siendo escasas, se advierten síntomas favorables en este sentido. La elaboración futura se verá facilitada por el material acumulado y la intensificación de los contactos, aunque sigue siendo harto insatisfactoria la circulación de la producción editorial entre los países de la región y, por lo tanto, su conocimiento.

Uno de los aportes más significativos que puede hacer hoy la historia de la educación es poner de manifiesto que, aunque en distinto grado, ha sido siempre urbana en detrimento de la rural, masculina en menoscabo de la femenina. Más aún, si profundizamos esta perspectiva, conduce a afirmar que ha sido siempre *minoritaria, tendenciosa, parcial y excluyente*. En otra oportunidad, hemos señalado que fue *minoritaria* porque la hicieron y escribieron grupos sociales y algunas culturas privilegiados que trataron de imponerla, de modo que muchas veces fue un instrumento de dominación además de contribuir a enturbiar la adecuada y legítima comprensión de los procesos. *Tendenciosa* por las distorsiones políticas a las que estuvo y en algunas regiones todavía prosigue sometida; para Hegel –para mencionar un ejemplo–, América estaba fuera de la historia, era naturaleza, vale decir, era potencialmente colonizable. *Parcial* en el sentido de que no estaba incorporada al núcleo central de sus intereses. Así, las poblaciones indígenas en algunos casos, en otros los extranjeros y, por supuesto, hasta hace un siglo, mención alguna merecían en los textos los movimientos obreros y campesinos. Y *excluyente*, puesto que eliminaba de su foco de reflexión grandes extensiones territoriales, innumerables grupos humanos y una cantidad significativa de otros actores que hoy consideramos importantes. Baste un ejemplo para advertir la trascendencia de esta formulación: América Latina padece, en estos momentos, de un grave y creciente proceso de marginalización y exclusión por el empobrecimiento gradual de su población con muy desigual distribución de la riqueza. Las tendencias de exclusión o de participación se convierten de esta manera en temas esenciales y a cuya comprensión la historia de la educación puede contribuir para que se logren políticas educativas democráticas. Debemos enfrentar el problema recordando, con Carlos Fuentes, que “el que excluye se empobrece, y el que incluye se enriquece”. Tampoco puede desatenderse del siempre vigente problema del papel del Estado.

Personalmente, postulamos una concepción democrática, humanista, crítica y creadora de la educación, capaz de asimilar y enriquecer los momentos positivos de esta tradición que, entre todos, estamos intentando historizar.

Confiamos en que las nuevas generaciones sean capaces de concretarla.

Para terminar, hacemos votos por el éxito de este VII Congreso cuyas aportaciones confiamos contribuyan a fortalecer nuestra confianza en la educación como instrumento de desarrollo y de dignificación del hombre latinoamericano.

Muchas gracias,

Gregorio Weinberg

Serie “Aportes para el desarrollo curricular”

- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

