

Hablemos de Historia de la Educación

Alejandro Herrero

(Coordinador)



José Bustamante Vismara
Patricia Cardona Zuloaga
Carlos Escalante Fernández
G. Antonio Espinoza
Flavia Fiorucci
Gerardo Garay Montaner
Laura S. Guic
Laura Graciela Rodríguez
Isidora Salinas Urrejola
Pablo Ariel Scharagrodsky
Pablo Toro-Blanco
Nilce Vieira Campos Ferreira

ISSN: 2618-4125

Perspectivas Metodológicas forma parte del Portal de Revistas Científicas de la UNLa, "Arturo Peña Lillo", a través del cual se puede acceder a su publicación digital.

© Los autores

Universidad Nacional de Lanús

Rectora: Dra. Ana Jaramillo

Vice Rector: Dr. Pablo Narvaja

Especialización y Maestría en Metodología de la Investigación Científica
Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Científicas

Directora: Dra. Cristina Ambrosini

Coordinador Académico: Dr. Andrés Mombrú Ruggiero

Coordinadora Pedagógica: Dra. Cecilia Pourrieux

Editor Responsable: Dr. Andrés Mombrú Ruggiero

Editor Asociado: Dr. Martín Cieri

29 de setiembre 3901

Remedios de Escalada - Partido de Lanús

Pcia. de Buenos Aires - Argentina

Tel. +54 11 5533-5600 int. 5881



Recibido:09/10/21; Publicado 06/03/22

DOSSIER

Índice:	3
Alejandro Herrero: Presentación	5
1.-Bustamante Vismara, José: Historia política, social y cultural de la educación: notas de un acercamiento.....	9
2.-Cardona Zuluaga, Patricia: ¿Historia de las instituciones escolares o historia de la educación? Por una comprensión crítica de nuestro quehacer.....	17
3.-Escalante Fernández, Carlos: Mi trayecto como historiador de la educación, reflexiones y recuento.....	25
4.-Espinoza, Antonio: Deviniendo un historiador de la educación.....	35
5.- Fiorucci, Flavia: Del “Léxico familiar” a la historia cultural: las genealogías de mis temas de investigación.....	39
6.-Garay Montaner Gerardo: Orfebres de la palabra	47
7.-Guic, Laura: El desafío de historiar la educación	51
8.-Rodríguez, Laura Graciela: Las Escuelas Normales, la formación de maestros/as y la educación de las mujeres como objetos de estudio	71
9.-Salinas Urrejola Isidora Amparo: Vueltas a la historia social	83
10.-Scharagrodsky, Pablo: Entre el pasado y el presente: revisando un ‘oficio’	91
11.-Toro Blanco, Pablo: Largo y sinuoso camino	93
12.- Ferreira Vieira Campos, Nilce: Hilos y tramas de la Historia de la Educación: entre Instituciones Escolares, Colecciones Históricas y Género	99

Alejandro Herrero Coordinador
herrero_alejandro@yahoo.com.ar
<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>
Universidad Nacional de Lanús-Universidad del Salvador-CONICET.

José Bustamante Vismara
<https://orcid.org/0000-0003-2028-7929>
Universidad Nacional de Mar del Plata / CONICET

Patricia Cardona Z
azuluaga@eafitedu.co
<https://eafit.academia.edu/PatriciaCe>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000480827
Profesora Investigadora Universidad EAFIT, Medellín Colombia. Directora doctorado en Humanidades, Universidad EAFIT.

Carlos Escalante Fernández
cescalante@cmq.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2918-2250>
Colegio Mexiquense

G. Antonio Espinoza
gaespinoza@vcu.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7119-9254>
Virginia Commonwealth University (Richmond, EE.UU.)

Flavia Fiorucci
ffiorucc@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-4746-2881>
CONICET/Centro de Historia Intelectual/ UNQ

Gerardo Garay Montaner
gerardo.garay@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3574-1760> Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Laura S. Guic
Universidad Nacional de Lanús-Universidad del Salvador
magisterunla@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8185-335X>

Laura Graciela Rodríguez
(CONICET/IdIHCS/UNLP)
lau.g.rodrig@gmail.com
Orcid ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-5609>

Isidora Salinas Urrejola
isalinassalinasurrejola@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1561-2213>
Centro de Investigación de Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Pablo Ariel Scharagrodsky
pas@unq.edu.ar Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017> Universidad Nacional de La Plata-Universidad Nacional de Quilmes

Pablo Toro-Blanco
pablotoroblanco@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8754-5692>
Universidad Alberto Hurtado

Nilce Vieira Campos Ferreira
Universidad Federal de Mato Grosso
nilcevieiraufmt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>
Endereço para acessar meu CV: <http://lattes.cnpq.br/3948893613479712>

Presentación

Alejandro Herrero

Me interesa la historia. Sin embargo, en mi carrera académica la acoté a lo que se denomina historia de las ideas, historia política e historia de la educación. Me preocupa y me ocupa como todo historiador la preservación de los archivos documentales y la creación misma de fuentes. Me resulta muy revelador conocer la experiencia de la cocina misma de la investigación, de la enseñanza, de los modos de lecturas y de las diversas estrategias de escrituras. Creo que el haber hecho reportajes, encuestas y cuestionarios a las y los colegas del campo científico y de la enseñanza universitaria sintetiza las tres inquietudes que me acompañan desde siempre.

¿Por dónde empezar? Bien, veamos uno de los tantos comienzos posibles.

Mi deseo, invariablemente, se dirige a lo mismo, cómo se hacen las cosas, es decir, cómo se escribe un poema o un cuento (desde niño los escribo), o cómo se hace una investigación en historia, (tema que se me impuso una vez que me decidí estudiar esta carrera).

Mario, mi hermano mayor, fue el que nos inició en esta experiencia: nos llamaba a su escritorio a mi hermano Fabián y a mí, y nos leía sus relatos, y luego nosotros debatíamos con él los distintos planos y significados; e inmediatamente nos zambullíamos en aquellos cuadernos donde comenzamos a contar nuestras propias historias. Leer y escuchar, escribir y conversar, tenían toda una continuidad, formaban parte de lo mismo. Se impuso entonces la cuestión de cómo fun-

ciona un relato, un poema, qué se cuenta y qué no se cuenta de una historia, la cuestión de la verdad y la ficción, lo verosímil y lo no verosímil. Obviamente Mario nos condujo a las y los escritores que leíamos por entonces. Uno de ellos fue Ricardo Piglia.



Alejandro Herrero

Es conocido que Piglia estudió la carrera de historia en la Universidad Nacional de La Plata y escribió cuentos, novelas, y ensayos sobre literatura. Siempre fue un maestro a la distancia, mientras lo escuchaba en las diversas charlas o lo leía una y otra vez a lo largo de las décadas. Piglia siempre estuvo interesado en cómo se hace un relato, cómo se escribe un cuento, una novela. Para muchos, y no solo para mí, Piglia fue un acontecimiento en la cultura argentina, y sin duda existe un antes y un después de sus diversas intervenciones. Pero también

trabajó en editoriales y programó series de libros del género policial o más ampliamente de literatura argentina, y le interesó también abrir un espacio en esas publicaciones para introducir preguntas a los escritores. Quería saber, obviamente, cómo escribieron sus relatos, qué dificultades atravesaron, cuáles eran sus preocupaciones literarias.

Sin duda, existían en paralelo para mí otras referencias: los formalistas rusos, y ni qué hablar del ensayo de Eichenbaum sobre El capote de Gogol, “Cómo esta hecho”, o la larga tradición en la cultura Argentina que a mis ojos partía desde la encuesta de la revista *Nosotros*, y que tenía a la colección del

CEAL (Centro Editor de América Latina) como otro gran modelo, no casualmente allí estuvieron Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo con quiénes nos encontramos años después.

Con mi hermano Fabián compartimos este interés, y en la década de 1990, cuando comenzábamos a investigar bajo el enfoque de la historia de las ideas de modo casi exclusivo (porque también lo nuestro era la historia política y cultural), nos propusimos hacer una encuesta a las y los investigadores de nuestro país. Instalados en el Instituto Ravignani en interminables conversaciones con José Carlos Chiaramonte por un lado, y con la guía de Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano por otro, escribimos un cuestionario para los convocados, unos de enorme trayectoria y otros por entonces jóvenes, y hoy conocidos y reconocidos en nuestro campo científico y académico. Se editaron dos Dossier en la revista *Estudios Sociales* de la Universidad Nacional del Litoral, con el acompañamiento de Darío Macor (Herrero A. y Herrero F., 1994 y 1994b); quién impulsó también la edición del libro en dicha casa de estudios. El libro contó además, con una introducción especialmente escrita por Roger Chartier (Herrero A. y Herrero F., 1996; y Chartier, 1996). Posteriormente, con Fabián preparamos otro libro acotado a la historia de la cultura donde Robert Darnton, Peter Burke y Daniel Roche etc, respondieron una serie de preguntas por escrito y Chartier nos deleitó en un extenso reportaje, que disfrutamos como una clase magistral.

A modo de continuidad de *Las ideas y sus historiadores*, y de *La cocina del historiador*, se me impuso, ahora de modo personal, convocar a distintos colegas para que respondan un cuestionario parecido al primero, cuyo resultado fue un Dossier que se llamó *De qué hablamos cuando hablamos de historia de las ideas o historia intelectual*, y que se editó a comienzos del 2021, en esta misma publicación (Herrero, 2021).

Hasta aquí mi historia, o algunas referencias de ella, con la historia de las ideas y la historia de la cultura. Pero cuándo empieza mi deseo de estudiar la historia de la educación en Argentina. Una explicación de las tantas posibles sería que fue mi investigación sobre Juan Bautista Alberdi la que me condujo al objeto normalista o a los normalismos de fines del siglo XIX en Argentina. Efectivamente mi objeto fue la recepción de autoridades político intelectuales francesas en el Alberdi de la etapa gobernada por Juan Manuel de Rosas. Mi tesis doctoral condensó dicha exploración (Herrero, 2009). A modo de continuidad decidí indagar la recepción alberdiana en la cultura política de la segunda mitad del siglo XIX. Otro libro condensó esta investigación, y en esta experiencia me encontré con los normalistas de fines del siglo XIX (Herrero, 2011). Indagué la recepción alberdiana en la etapa de Justo José de Urquiza, posteriormente el exilio de Alberdi, la persecución que sufre bajo los gobiernos de Mitre y de Sarmiento, y su regreso al final de su vida, bajo el amparo de su amigo presidente Nicolás Avellaneda. Pero fueron los dos gobiernos del presidente Julio Argentino Roca los que más llamaron mi atención. Primero porque Roca fue explícitamente alberdiano, igual que Urquiza, y porque pude advertir que su ministro de instrucción pública Osvaldo Magnasco intentó hacer una reforma del nivel secundario invocando y argumentando con la figura y los escritos de Alberdi. Ese estudio me llevó más lejos, puesto que pude advertir que fue en el campo educativo, y de la mano de un conjunto de normalistas de la Asociación Nacional de Educación, donde más visiblemente podía verificar la invocación, y las apropiaciones del legado educativo alberdiano. Para estos normalistas y para el ministro Magnasco, se trata del “pensador de la educación argentina”, es decir, Alberdi era ubicado a la altura de Domingo F. Sarmiento (uno de los fundadores del normalismo como

se sabe), y por momentos por encima de éste. Desde entonces, y a partir de este libro que escribí con mucho placer, me dedico a la historia de la educación en Argentina, o mejor dicho, al estudio de este conjunto de normalistas alberdianos, y a sus distintas iniciativas como las escuelas populares, las escuelas normales populares y sus escuelas llamadas experimentales en Corrientes, Capital Federal y en provincia de Buenos Aires.

Instalado entonces, desde hace algunos años, en el estudio de los normalismos se me impuso, en el mismo momento que se publicaba el dossier sobre la historia de las ideas, hacer otro convocando a colegas que practican la historia de la educación en distintos países de nuestra América. Vale decir, que en el transcurso de ese proyecto del Dossier en torno a la historia de las ideas me vi nuevamente sentado en mi computadora invitando a otras y otros colegas de historia de la educación, y el resultado es este Dossier que se llama *Hablemos de historia de la educación*.

He convocado a colegas de distintos países de nuestra América porque soy, ante que todo, su lector. Algunas y algunos se sorprendieron con mi correo donde les indicaba mis lecturas, obviamente para no abrumarlas ni abrumarlos las expuse en unas pocas líneas, señalándoles aquello que me provocaron las tesis de sus estudios y el tono y estrategia de escritura de sus artículos o libros. Como lector, me interesa saber más de ellas y ellos, y a partir de ciertas preguntas que apuntan a su formación, a su labor creativa, a su reflexión sobre la historia que practican. En la mayoría de los casos, estudian e investigan historia de la educación como parte de sus investigaciones sobre otros aspectos de la historia. En casi todos los casos me identifico, porque a mí me sucede lo mismo. Y esto habla bastante de qué hablamos cuando hablamos de las y los investigadores de la historia de la educación, y de la producción de estudios al respecto. Quiero agradecer a

todas y todos los colegas por haber aceptado esta propuesta, por el entusiasmo y el compromiso con este proyecto. Quiero agradecer al querido Andrés Mombrú, por el espacio que siempre me brinda en esta hermosa revista, y a su paciencia con la edición de cada propuesta que le presento.

Bibliografía:

- Herrero, A. y Herrero F. (1994). “Dossier: Historia de las Ideas, encuestas respondidas por Hugo Biagini, Hebe Clementi, José Carlos Chiamonte, Fernando Devoto, Ezequiel Gallo, Arturo Roig, Félix Weinberg y Gregorio Weinberg, (en colaboración con Fabián Herrero), en: *Estudios Sociales*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 6, 2do semestre.
- Herrero A. y Herrero F. (1994b). “Dossier: Historia de las Ideas, encuestas respondidas por Víctor Tau Anzoátegui, Natalio Botana, José Emilio Burucúa, Jorge Dotti, Marcelo Monserrat, Ezequiel de Olaso, Beatriz Sarlo, Oscar Terán, Hugo Vezzetti, (en colaboración con Fabián Herrero), en: *Estudios Sociales*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 7, 1er semestre.
- Herrero, A. y Herrero F. (1996). *Las ideas y sus historiadores. Un fragmento del campo intelectual en los años noventa (Con un estudio preliminar escrito por Roger Chartier)*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1996.
- Herrero, A. y Herrero F. (2002). *La cocina del historiador. Reflexiones sobre la historia de la cultura europea. Entrevistas a Roger Chartier, Robert Darnton, Peter Burke y Daniel Roche*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús (Segunda edición, 2006).
- Herrero, A. (2009). *Ideas para una república. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas francesas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.
- Herrero, A. (2011). *Un pensador para la república argentina. La recepción de Juan Bautista Alberdi en la política Argentina de fines del siglo XIX*, 2011.

— Herrero, A. (2021). “¿De qué hablamos cuando hablamos de historia de las ideas o intelectual?”. *Revista Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada. Vol. 21. Marzo.

Historia política, social y cultural de la educación

Notas de un acercamiento

José Bustamante Vismara*

Hace un par de décadas trabajo temas de investigación ligados a problemas de historia de la educación. Interrogantes articulados a este amplio campo que tienen por objeto atender a procesos sociales, políticos y económicos.

Distintos recortes del siglo XIX han sido objeto de mis perspectivas. Se trata de un período fascinante para prestar atención al desarrollo de escuelas elementales. Aunque el concepto escuela pública ya era empleado, esta no se encontraba naturalmente instalada en el horizonte institucional. Fue en este período en que generaciones de niños transitaban por aulas y frente a maestros sin que sus padres o madres lo hayan hecho. La habilidad para descifrar escritos y, eventualmente, escribir comenzaba a divulgarse. Y entonces empezaron a circular las nociones de obligatoriedad y gratuidad, así como se visualizó la necesidad de formalizar la preparación de los maestros y maestras. Estos fueron los primeros profesionales provenientes de sectores populares. En el proceso los estados postindependientes tuvieron un lugar central y compartieron la oferta educativa con corporaciones y particulares; y si bien las crisis y momentos de decadencia

abundaron, no faltaron establecimientos puestos en marcha.

En estos párrafos trataré de recuperar las condiciones que le dieron forma a esas

perspectivas, aludiré supuestos e hipótesis sobre las que he trabajado y, en diálogo a interrogantes formulados para la convocatoria, caracterizaré el marco historiográfico en el que se insertó lo llevado adelante. Esperaría que el texto contribuya en develar y compartir el modo en que políticas, instituciones, personas e ideas nos hemos imbricado en el desarrollo de la disciplina.¹



José Bustamante Vismarra

Hacia mediados de la década de 1990 comencé a estudiar historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la Facultad de Humanidades por entonces se vivía la madurez derivada del renovador clima de

¹ Sin embargo, no sin pesar, le adelanto al lector que el tono resulta más introspectivo de lo que hubiera deseado. Asimismo advierto menos citas a trabajos de colegas que las que hubieran correspondido. Anotar todas las referencias en las que he abrevado habría cambiado la naturaleza de este breve texto.

*Vaya un agradecimiento para Pamela Reisin por la lectura a un borrador de este artículo

trabajo post-democrático. La transformación historiográfica sucedida luego de 1983 se visibilizaba tanto en las asignaturas de grado, como con los profesores visitantes que recalaban a dictar cursos en la maestría en historia, pionera en la región.

En ese contexto tuve la enorme fortuna de vincularme con el Dr. Carlos A. Mayo. Querría pensar que esa ha sido una relación clave en mi formación. El tenía participación en el posgrado y era director de un grupo de investigación, acompañado en la codirección por la profesora Ángela Fernández. Ellos articulaban proyectos de investigación histórica con media docena de colegas en diversa etapa de su formación. En forma colectiva se atendía a un tema y se analizaba desde una mirada plural, en la que tuvieran cabida las voces de los diferentes integrantes del equipo. Quizás los trabajos sobre pulperías y comercio minorista hayan sido los más relevantes de ese colectivo (Mayo 1996; Mayo, Fernández y Bustamante Vismara 2006).

A fines de la década de 1990 Mayo y su equipo nos abocamos al análisis de problemáticas ligadas a la historia de la frontera a lo largo del siglo XIX (Mayo 2000). Los debates en torno a la historia rural rioplatense, tan significativos unos pocos años antes (AAVV 1987), cruzaban algunas de las miradas del equipo. En lugar de una pampa casi vacía de relaciones sociales —que supuestamente solo tenía estancieros latifundistas, gauchos errantes e indios—, los trabajos de Garavaglia, Gelman y otros autores estaban poblado de matices ese mundo rural. En ese marco y con aquel potente acompañamiento comencé a trabajar sobre escuelas radicadas en la campaña de Buenos Aires. ¿Las hubo en ese contexto? ¿Quiénes asistían como maestros o alumnos? ¿Quiénes las administraba? ¿Cómo se explica que en el conflictivo período postindependiente hubiera recursos y energías por establecer escuelas elementales en sitios donde no las había habido? ¿En qué sentidos esas

experiencias se entroncaron con las sucedidas en la segunda mitad del siglo XIX?

Cómo fue siendo el proceso educativo ha sido un aspecto neurálgico. Este interrogante supone revisar el lugar común que se detiene en los momentos fundacionales de determinados establecimientos. Al hacerlo se desdibujan sus contingencias. Y en un período en el que las irregularidades fueron constantes, omitirlas resulta empobrecedor. De hecho, esas aperturas y cierres han sido determinantes para caracterizar al perfil de los educadores involucrados, de la cultura material y los impresos empleados, de los alumnos asistentes; en suma, de la política educativa del período. Y junto a ello atender a la estructura social de la región. En uno de los intercambios epistolares que tuve con Carlos Mayo acerca de estas escuelas me preguntaba aludiendo a los niños asistentes: “¿serán estos los hijos de los campesinos garavaglianos?”.

Un detalle casi arqueológico de la metodología con que se trabajaba en aquellos años: el puntapié inicial de la indagación lo comencé un verano analizando fotocopias de legajos ligados a establecimientos escolares. Mayo me los había alcanzando desde La Plata hasta Mar del Plata en una bolsa de polietileno. Él, sin dudas, sabía que trataban sobre un tema que me permitiría contribuir a mi formación y coadyuvar a la perspectiva del equipo. La nota resulta valiosa para referir el drástico cambio sucedido con la captura digital que hoy en día ya constituye un hecho dado por los más jóvenes estudiantes. Aspectos básicos de la tarea han sido alterados a partir del acceso repositorios resguardados en la web, así como a la posibilidad de concurrir a instituciones con una cámara digital. Seguramente, ello ha conllevado también una modulación en los interrogantes y las perspectivas que formulamos.

El diálogo que entablé en mis primeros trabajos fue, entonces, con la historia rural

rioplatense y con los trabajos de Newland (Newland 1992) y Narodowski (Narodowski 1999). Pero no dejé de prestar atención a una nutrida cantidad de ensayos—muchos de ellos institucionales, otros escritos hacia 1930 al calor del cincuentenario de la ley 1420 y no pocos con una vocación reivindicativa del pasado hispano— que ofrecían datos y referencias sugerentes.

No voy a entrar en detalles sobre las imperfecciones del libro que publiqué como producto de esa labor (Bustamante Vismara 2007), pero puede ser enriquecedor señalar un problema que sirve para reconocer el trabajo que luego he desarrollado. La periodización seleccionada fue relativamente extensa para un trabajo de tesis, atendí al período que va de 1800 y 1860; y con ello logré reconocer cambios y continuidades. Pero no faltó algún atento lector que advirtió explicaciones un tanto evolutivas en el análisis. Dicho de otro modo, en la narración había una lógica un tanto teleológica.

Al calor de la revisión que oportunamente efectué—y tratando de desandar la lógica antes referida—, uno de los puntos sugerentes que he encontrado radica en la noción de *configuración escolar* en diálogo a una renovada mirada sobre lo estatal. Desde mis primeros trabajos me interesó lo político en diálogo a las escuelas. En lugar de pensar lo educativo como un recipiente al que se vuelcan prescripciones o proyectos legislativos y en la que los procesos educativos son ajenos al contexto donde se desenvuelven, he tratado de entender el entramado de vínculos articulados en torno a la gestión escolar. Aquí el libro que trata sobre aspectos cotidianos de la formación del estado (Joseph y Nugent 2002), los trabajos compilados por Bohoslavsky y Soprano (Bohoslavsky y Soprano 2010), la perspectiva afirmada por Bragoni y Míguez (Bragoni y Míguez 2010), los estudios de Lionetti (Lionetti 2010), me han enriquecido significativamente. Así, por ejemplo, he

procurado atender a pautas de interrelación entre vecinos, funcionarios, sacerdotes y maestros interactúan. En alguno de los estudios comparé las características y el desempeño de las juntas en Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos (Bustamante Vismara 2016).

En la historia política y social de la educación que he llevado adelante lo regional ha tenido un lugar de referencia. La campaña de Buenos Aires fue la zona a la que me aboqué en mis trabajos iniciales, luego realicé otra investigación regional en torno al centro de México. Esta constituyó lo que sería mi tesis de doctorado y también se abocó al análisis de escuelas elementales. Como muchos otros proyectos, lo formulé con ambiciosas expectativas que fui calibrando en busca de un horizonte factible. En el primer planteo pretendía hacer un ejercicio comparativo, y aunque ello finalmente no fue un aspecto concretado, la atención procesos de relación y circulación resulta—¿es obvio?— un aspecto al que le presto mucha atención.

Esto se vinculó con la elección de México como el ámbito donde profundicé mis estudios. Tras haber realizado un posgrado en historia en la Universidad Torcuato di Tella, me generó mucho entusiasmo buscar respuestas/preguntas distintas para los temas que me apasionaban en otro contexto latinoamericano. Para concretarlo resultó idónea la posibilidad de realizar un doctorado en El Colegio de México; no sólo por el prestigio de la institución y su relación a temas de historia de la educación, sino también por la convicción que la realización de estudios y actividades en ámbitos exogámicos redundaba en una buena formación. En México, tras un período de intensos y exhaustivos seminarios de doctorado, con la dirección de Anne Staples, me aboqué a la redacción de una tesis de historia regional de la educación, también afirmada en el lapso comprendido durante la primera mitad del siglo XIX, pero centrada en el Valle de Toluca (Bustamante Vismara 2014). En este tránsito institucio-

nal aproveché diferentes aprendizajes. Uno de ellos deriva de la lectura de los trabajos de Elsie Rockwell. Entre sus referencias el concepto de *configuración escolar* ha servido para ponderar modos de interacción dominados por dependencias recíprocas. Estos vínculos se explican históricamente, pero son, a su vez, contingentes, cambiantes. Y en esa dinámica radica la potencialidad del concepto. Quizás el trabajo donde Rockwell mejor exploya su atención al asunto es el realizado sobre Tlaxcala en el período post-revolucionario (Rockwell 2007).

Además, en los trabajos de Rockwell hay un llamado de atención sobre el papel de la cultura material. En un artículo seminal sobre las bardas, cercos y llaves devela el modo en que a partir de distintos usos se tejen y desenvuelven relaciones de poder (Rockwell 2018). En lo que a mis trabajos respecta el análisis de inventarios y enseres disponibles dentro de las aulas ha sido un elemento que no me ha pasado inadvertido. Siguiendo la línea trazada por Mayo y Fernández para caracterizar las unidades productivas del mundo rural (Mayo y Fernández 1993), la posibilidad de prestar atención a los inventarios de escuela la he considerado atentamente. Estos listados ofrecen un acercamiento a la vida cotidiana ocurrida dentro de las aulas. Incluso hubo un trabajo donde intenté cruzar lo recogido en inventarios de escuelas con tasaciones y cuentas de comercios minoristas. La confluencia de información ofrecía un haz de elementos que me permitían sugerir hipótesis en torno al modo en que la escolarización coadyuvó a la construcción de una noción moderna de infancia (Bustamante Vismara 2012).

No expreso nada original al afirmar que hay una estrecha relación entre la cultura material y la renovadora historia cultural. Pero en esta vertiente, como es sabido, el estudio de impresos y mundo letrado ha cobrado un lugar destacado. Las propuestas allí afirmadas han servido para revitalizar el

campo de análisis desde el estudio de catecismos, manuales y libros de texto. Distintas compilaciones reúnen trabajos abocados al asunto tanto en México (Centro de Estudios Históricos 2000), como en el caso argentino (Cucuzza & Universidad Nacional de Luján, 2002). Aunque no ha sido el punto que más haya enfatizado en mis trabajos, he realizado una lectura de las expresiones explicitadas por impresos o textos escolares. Incluso he procurado dar cuenta de hipótesis ligadas a las prácticas de lectura y escritura de los alumnos (Bustamante Vismara 2005). Y, para el Río de la Plata, he estado atendiendo a la construcción del mercado editorial en relación al desarrollo escolar. Allí, el caso de Marcos Sastre me ha resulta de sugestivo interés (Bustamante Vismara 2020).

Esta forma de atender a la historia cultural —que aspira a ser sensible a procesos políticos, económicos y sociales— se afirma en otro punto de apoyo que, entiendo, tiene potentes posibilidad de desarrollo: la atención a las relaciones existentes entre finanzas e historia de la educación. Se trata de un campo que comencé a transitar al toparme con cuentas ligadas a la contribución directa en municipios mexiquenses (Bustamante Vismara 2013). Luego realicé exploraciones en lo sucedido hacia 1850 en la Confederación Argentina (Bustamante Vismara 2018a) y, últimamente, he llevado adelante un análisis ligado al pago de matrículas en escuelas públicas administradas por el Consejo Nacional de Educación (Bustamante Vismara, en evaluación). El caso de las finanzas sirve para apuntalar un aspecto básico de la metodología con que me siento identificado: más allá de los temas, interrogantes y preocupaciones teóricas que sostengo, el trabajo de archivo resulta constituyente de muchos de los pasos que voy dando. Tanto al estudiar la contribución directa en el Estado de México, como con el pago de matrículas en escuelas públicas y gratuitas en Argentina, se trata de problemas con los que me involucré como fruto

del análisis de documentación recogida en diferentes repositorios. No eran interrogantes formulados de antemano.

En estos trabajos el análisis de maestros y maestras ha sido atendido desde diversas perspectivas. Con lógicas cuantitativas y también relacionales, he buscado reconocer especificidades de los perfiles y las trayectorias de estos personajes (Bustamante Vismara

la década del 2010 me vi interpelado por la situación de desprotección y abandono que tenían repositorios documentales de establecimientos educativos. Junto a colegas de historia y de Ciencias de la Información, y acompañados por estudiantes universitarios interesados en el asunto, comenzamos a realizar intervenciones de puesta en valor de archivos históricos escolares en la ciudad de Mar del Plata (Bustamante Vismara et al.



Equipo de extensión

2018b; Jose Bustamante Vismara 2007). Además he comenzado a indagar –junto a un equipo de trabajo– aspectos relacionados a la conformación de burocracias en distintos contextos provinciales, así como a las trayectorias biográficas de diferentes educadores.

Un párrafo aparte, que retroalimenta las tareas de investigación histórica, remite a la docencia universitaria y el desarrollo de actividades de extensión y vinculación fuera del ámbito académico. Hacia mediados de

2018; Bustamante Vismara, Bianculli y Pettiti 2016). La tarea interdisciplinaria que venimos realizando –pandemia mediante– se vincula con instancias de sensibilización, archivología, puesta en valor para el uso pedagógico por parte de docentes, etcétera. Se trata de una actividad que no está estrictamente ligada a lo historiográfico –por una decisión metodológica hemos priorizado avanzar con lo patrimonial y archivológico, tratando de no colonizar con nuestras categorías el material–, pero que redundante y enriquece el diálogo entre el presente y el

pasado, así como entre docentes, alumnos y comunidades educativas. En complemento a esa tarea de “campo”, he tenido la oportunidad de sumarme a instancias colectivas de reflexión sobre el “archivo” como problema junto a Nicolás Arata y otros colegas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las tareas que llevo adelante se desarrollan en un marco institucional. La adscripción al CONICET y el lugar de trabajo que tengo en el Centro de Estudios Históricos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata son un punto ineludible. Allí los grupos de investigación que he transitado han sido claves. Antes el dirigido por Carlos Mayo, actualmente el grupo denominado “Problemas y Debates del siglo XIX” dirigido por Valentina Ayrolo. Los seminarios internos y las periódicas jornadas que desde el grupo se organizan son una instancia que propicia diálogos y enriquece las perspectivas, pero que además permite integrar a estudiantes e investigadores en diferentes etapas de su formación profesional.

Otro punto de apoyo lo constituyen las sociedades científicas. La Sociedad Argentina de Historia de la Educación ha sido un espacio con el que tengo filiación. Me gustaría pensar que si entre historiadores y científicos de la educación dedicados a la historia hubo cierta distancia, lo realizado desde estos ámbitos permiten acotarlas. De hecho, el trabajo de edición que realicé junto a Flavia Fiorucci (Fiorucci y Bustamante Vismara 2019) afirmado en la compilación de palabras claves de la historia de la educación argentina muestra un catálogo de autores y autoras que aspira a entrecruzan estos terrenos. Asimismo en ese libro se puede apreciar una vocación por articular voces de investigadoras e investigadores en diferentes etapas de su formación. Ello se suma al intercambio con colegas, estudiantes y lectores como marca del quehacer cotidiano. Los diálogos en torno a borradores o artículos generan un recíproco enriquecimiento.

Esperaría que el lector encuentre notas en las que lo retratado contribuya a comprender las formas en que me he involucrado en el campo de la historia de la educación. Son apuntes un tanto sesgados a lo que he realizado y, por ende, no constituye un balance o estado de la cuestión; mientras lo redacté repasé algunas huellas que, aunque en principio parecían dispersas, cobran cierto sentido en conjunto. Problemas relacionados a la historia de la educación situados en Hispanoamérica a lo largo del siglo XIX. Afirmados y retroalimentados en un trabajo de archivo, así como en diálogo con el presente.

Bibliografía

- AAVV. 1987. «Polémica: gauchos, campesinos y fuerza de trabajo en la campaña rioplatense colonial.» *Anuario IEHS* 25-70.
- Bohoslavsky, Ernesto Lázaro, y Germán Soprano, eds. 2010. *Un Estado con rostro humano: funcionarios e instituciones estatales en Argentina, desde 1880 hasta la actualidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros ; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bragoni, Beatriz, y Eduardo Míguez. 2010. «De la periferia al centro: la formación de un sistema político nacional, 1852-1880». en *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880*. Buenos Aires: Biblos.
- Bustamante Vismara, José. 2005. «Escrituras y lecturas a través de la educación elemental. Buenos Aires 1800/1860». *Anuario del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti*.
- Bustamante Vismara, Jose. 2007. «Buscando los maestros los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860)». *Historia de la Educación. Anuario* 8:217-40.
- Bustamante Vismara, José. 2007. *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires,

Dirección de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico «Dr. Ricardo Levene»: Asociación Amigos del Archivo Histórico.

— Bustamante Vismara, José. 2012. «Infancias pampeanas en las escuelas postindependientes». Pp. 131-34 en *María Ana Manziones-Lucía Lionetti-Cecilia Di Marco (comp.), Educación, infancias(s) y juventude(s) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires: La Colmena.

— Bustamante Vismara, José. 2013. «Sostener escuelas en el temprano siglo XIX: del real y medio a la contribución directa». *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas* 50.

— Bustamante Vismara, José. 2014. *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*. Primera edición. México, DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

— Bustamante Vismara, José. 2016. «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850)». *Historia de la Educación. Anuario* 17-1:50-71.

— Bustamante Vismara, José. 2018a. «Educación en tiempos de la Confederación Argentina». *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 18(2):e076.

— Bustamante Vismara, José. 2018b. «Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 6(11):1-22. doi: 10.29351/rmhe.v0i11.131.

— Bustamante Vismara, José. 2020. «La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX». *Anuario IEHS* 35(1):9-26.

— Bustamante Vismara, José. En evaluación. «Educación y finanzas. El pago de matrículas en escuelas públicas (Argentina, fines del siglo XIX)».

— Bustamante Vismara, José, Karina Bianculli, y Mara Petitti. 2016. «Un archivo histórico

en una escuela de gestión cooperativa, Mar del Plata, Argentina». *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* 2(3):182-91. doi: 10.20888/ridphe_r.v2i3.9265.

— Bustamante Vismara, José, Karina Bianculli, Susana Suárez, Rocio Aguilera, Franco Esteban Amoros, Carolina Bilbao, Maria Cruz Madroñal, y Gastón Fiego Colángelo. 2018. *Imágenes de una escuela con archivo histórico: escuela cooperativa Amuyén*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

— Centro de Estudios Históricos, ed. 2000. *Historia de la lectura en México: seminario de historia de la educación en México*. 2. ed., 2. reimpr. México. D. F: Colegio de México.

— Cucuzza, Héctor Rubén, y Universidad Nacional de Luján, eds. 2002. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina: del catecismo colonial a La Razon de mi vida*. 1. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila; Univ. Nacional de Luján.

— Fiorucci, Flavia, y Jose Bustamante Vismara. 2019. *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

— Joseph, Gilbert Michael, y Daniel Nugent. 2002. *Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Ediciones Era.

— Lionetti, Lucía. 2010. «Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)». *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas* (4).

— Mayo, Carlos Alberto (comp.). 1996. *Pulperos y pulperías de Buenos Aires 1740-1830*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

— Mayo, Carlos Alberto (director). 2000. *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. Buenos Aires: Biblos.

— Mayo, Carlos Alberto, y Angela Fernández.

1993. «Anatomía de la estancia bonaerense (1750-1810)». en *Historia agraria del Río de la Plata*. Buenos Aires: CEAL.

— Mayo, Carlos Alberto, Angela Fernández, y José Bustamante Vismara. 2006. «Comercio minorista y pautas de consumo en el mundo rural bonaerense, 1760-1870». *Anuario del IEHS* 20.

— Narodowski, Mariano. 1999. «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires.» *Anuario del IEHS* 9:255-77.

— Newland, Carlos. 1992. *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*. 1. ed. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

— Rockwell, Elsie. 2007. *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora, Michoacán : México, D.F: Colegio de Michoacán ; CIESAS : Cinvestav-Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas.

— Rockwell, Elsie, Arata, Nicolás, Carlos Escalante Fernández, y Ana Padawer. 2018. *Elsie Rockwell. Antología Esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

José Bustamante Vismara

Investigador adjunto del CONICET y docente del departamento de historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en historia por El Colegio de México y Magister por la Universidad Torcuato di Tella. En la UNMDP integro el grupo de investigación “Problemas y debates del siglo XIX” donde dirijo un proyecto titulado “Transformaciones culturales y educativas (Argentina, entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX), así como proyectos de extensión y voluntariado ligados a temas de patrimonio y educación.

Mis últimos libros son Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX; y compilé, junto a Alberto

Martínez Boom, Escuela pública y maestro en América Latina. Además ha editado junto a Flavia Fiorucci, el libro Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina.

¿Historia de las instituciones escolares o historia de la educación?

Patricia Cardona Zuloaga

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Mi formación ha sido larga y muy personal, aunque tuve buenos profesores, mi maestro apareció en el doctorado, se trata de Renán Silva, gran historiador colombiano con quien trabajé a profundidad la obra de teóricos como Pierre Bourdieu, Anthony Grafton, Norbert Elias, Michel de Certeau, Reinhart Koselleck, Walter Benjamin, Peter Burke, Françoise Xavier Guerra, Louis Dumont, Peter Laslett, Quentin Skinner, Carlos Marx entre otros. Los trabajos de Eric Havelock, John Pocock, Milman Parry y Robert Lord, Paul Zumthor, Donald Mackenzie han sido clave para escapar a la tiranía de la enunciación y atender más cuidadosamente al problema de la performatividad, al acontecimiento único que se produce con la oralización.



Patricia Cardona Zuloaga

El trabajo con autores como los mencionados, permite hacerse un bagaje teórico de textos que están en la base de muchos teóricos contemporáneos. Es imprescindible, en mi criterio, poner a los estudiantes en contacto con autores y perspectivas que rebasen el filtro del tiempo y que no respondan solo a

las modas académicas que intoxican nuestras academias, por otro lado, es indispensable que se familiaricen con ello, pero sin que se conviertan en camisa de fuerza, la teoría es una guía, un método que ayuda a poner a prueba las hipótesis, pero jamás debe ser un condicionante de la interpretación ni de la investigación y menos un molde en que se hace encajar a la realidad.

Desde la universidad empecé a trabajar en algunos proyectos de investigación y en temáticas aplicadas, tal como investigaciones históricas de monumentos para la intervención arquitectónica y la restauración, pero también hice parte de equipos de investigación en temáticas diversas, tales como historia empresarial, asistencia en proyectos editoriales y monitorias académicas, estas experiencias me hicieron entender la investigación de un modo natural, incorporado a mi quehacer cotidiano, sin grandes artificios y sin creer que ella fuese excepcional. Entiendo la investigación como lo que hago en cada momento de mi vida, siempre tengo un proyecto de escritura, borradores de artículos y conferencias con los cuales experimento, juego, y trabajo, es como si permanentemente estuviera armando grandes rompecabezas de minúsculas piezas, un divertimento que llena mis días de alegría. Los diversos cursos

que imparto en la universidad son para mí, pequeños proyectos investigativos en los que procuro siempre incorporar autores nuevos que me obliguen a estudiar y a enfrentarme a temas y lecturas nuevas.

Nunca me he negado a acercarme a ningún tema y creo que una recia formación en ciencias sociales es indispensable para la consolidación de la investigación y para el oficio del historiador, de igual modo la historia de la educación, la historia intelectual y cultural deben ser vistas como terrenos intersticiales que requieren de una ardua formación teórica y metodológica y, más aún, del uso, el estudio y la familiarización con las fuentes primarias que permitan una comprensión cabal de los diversos fenómenos del pasado y de sus diferencias y particularidades. Cabe poner como ejemplo lo que paso hace unos años con la obra de Michel Foucault en el contexto colombiano y en particular con su uso indiscriminado y acrítico que terminó por ver panópticos y sistemas de control en todas partes. Evidentemente la obra de Foucault es clave, pero es importante entender su obra en un contexto historiográfico y filosófico específico y en el contexto de discusiones de época que marcaron posturas y derivas que no pueden verse como definitivas y menos como “aplicables” a todas las épocas y a todos los contextos.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Evidentemente, hay un vínculo fuerte con la tradición francesa y alemana, igualmente, hay nexos importantes con investigadores mexicanos y brasileiros, sin duda la investigación que he hecho se inserta en discusiones sobre historia y la historia y la historiografía, la visión un tanto simplista e institucionalizada de la educación, cierta inercia en la comprensión de los grupos sociales y la idea, a veces prevalente de una historio-

grafía de izquierda que desconoce también procesos de continuidad, más de que ruptura y que es injusta con los modos educativos, culturales e historiográficos de sociedades antiguas. La historia del libro y la edición, vinculada a la historiografía y de la cultura ayuda a entender un mundo más complejo y menos compartimentado de lo que a veces creemos, si nos aferramos a los prejuicios o a la visión contemporánea. En mi experiencia, el conocimiento de las discusiones en las que se desarrollan las perspectivas y las líneas de investigación ha sido vital para asumir una posición crítica con discursos dominantes, con la idea populista que a veces prevalece en la investigación y que asume la educación popular y los sistemas educativos y formativos como el producto de la dominación ideológica de las fuerzas en el poder.

Las sociedades no son tan pasivas e inermes como a veces se cree, siempre crean mecanismos de liberación y contención; las reglas y normas, como lo ha mostrado Bourdieu, se aceptan y se acatan hasta cierto punto y bajo ciertas estrategias. De allí mi postura distante con los trabajos que asumen la educación como una camisa de fuerza para dominar ideológicamente, y de aquellos que equiparan la ideología y la alienación, así como las murallas que erigen entre las clases dominantes y las populares, ya la investigación de Bajtin *La Cultura popular en la edad Media y el Renacimiento* llamaba la atención sobre la difícil separación entre diversos grupos culturales e indicaba magistralmente la convivencia entre diversas tradiciones, la circulación y la retroalimentación permanente entre diversos grupos y prácticas. En el fondo, seguimos dominados por una idea bastante “elitista de la cultura”, que supone que solo la “cultura académica construye sociedad”. De allí la importancia de mantener siempre una relación con el archivo, que permita análisis empírico que ayuda a deconstruir modelos y a configurar modos más fluidos de entender los fenómenos históricos asociados a la circulación de la cultura y a la educación. De

otro lado, es necesario que las investigaciones sobre educación, historia intelectual e historia del libro presten atención al mundo oral, y a los indicios que quedan sobre los modos de transmisión y la alternancia en diversos momentos de la historia entre oralidad y escritura, la escritura no es una “avance” ni es la superación de mundo oral, es ante todo y en concordancia con Walter Ong y Jack Goody, un modo de pensamiento que acentuó y fortaleció los modos de transmisión de la oralidad. Sin la comprensión de este universo cualquier historia de la educación es artificiosa y fallida, incluso en los sistemas educativos contemporáneos, la transmisión cultural, el aprendizaje, la adquisición del lenguaje, en fin, siguen vinculados a la oralidad, de allí el papel clave de maestros como mediadores entre la oralidad del aula y el inmenso caudal de conocimiento que circula de manera escrita.

Quiero señalar también la importancia que tiene el estudio y la mirada “desnaturalizada” de prácticas culturales tan fuertes en nuestro contexto, el papel que siguen teniendo los sermones de pastores y sacerdotes, la fuerza que sigue teniendo en ciertos contextos la educación religiosa y el carácter elitista de colegios regentados por comunidades y, en general a la enseñanza privada que se han convertido en símbolo de estatus y legitimidad frente a los sistemas estatales de enseñanza cada vez más débiles y desprestigiados han abierto una profunda brecha de oportunidades entre quienes pueden acceder a la educación privada y quienes no, este fenómeno debería estudiarse juiciosamente, ¿cuáles son las razones de ese desprestigio? ¿es verdad que tiene menos calidad? o es simplemente un prejuicio que avala y refuerza la idea de que la educación privada es mejor.

Creo que valdría la pena retomar los trabajos de Pierre Bourdieu para problematizar este fenómeno y tomar cartas en el asunto, nuestras sociedades necesitan sistema educativos que garanticen oportunidades de

una vida plena, lo que implica mejorar las condiciones económicas, culturales, emocionales y cognitivas de nuestra sociedad, no sólo debe ocuparse de la empleabilidad y del adiestramiento para la producción, hay otros aspectos que deberían ser tan cuidados y atendidos como el desarrollo emocional, el derecho a disfrutar de la belleza, el arte, la literatura y todas las expresiones que permitan elevar el espíritu y gozar de la vida buena.

La obra de P. Bourdieu siempre nos llama la atención sobre el problema de naturalizar los fenómenos y de los peligros que encierra la ausencia de autorreflexión y, sobre todo, de reflexiones sobre los discursos que delatores de la injusticia y la opresión, no hacen más que perpetuar la injusticia y justificar la presunta incapacidad de ciertos sectores sociales para alcanzar el éxito educativo. No olvidemos que en *Herederos de la cultura* junto a Jacques Passeron estudiaron la situación de un grupo de estudiantes franceses en la década del 60, cuyo rasgo dominante era el ser los primeros universitarios de su familia. A través de un proceso de objetivación y de análisis de la noción estudiante y lejos de cualquier pretensión universalizante o idealizante, ambos autores caracterizaron a una población en un espacio (las universidades francesas), en un tiempo (años 60) para hacer evidentes las trampas que se ocultan bajo las tendencias igualitaristas y los peligros sociales que encierran. Su tarea fue, entonces, descomponer la noción de estudiantes como unidad de análisis, a través de una exhaustiva crítica sustentada en pruebas empíricas con las cuales pudieron reelaborar la noción y demostrar su inmensa complejidad.

La tarea de descomponer la unidad de análisis a través de la estadística llevó a los autores a distanciarse de las explicaciones economicistas o sociologizantes, para demostrar que los factores económicos inciden pero entendidos en el marco del análisis social y del acceso que tienen los distintos grupos sociales

a la cultura que define la vida universitaria. Este trabajo introduce una crítica contra las tendencias igualitarias y homogenizantes que han dominado no sólo los campos analíticos de la sociología y la economía, sino que se han convertido en ideales democráticos en cuanto al acceso a la educación, pero que usados acríticamente, han resumido este problema a una versión economizante, esto es, han identificado en el acceso a recursos económicos el principio de la igualdad; como si la igualdad sólo se encarara a partir de una distribución equitativa de recursos que garantizarían de manera automática la incorporación de lo que la sociedad moderna ha definido “educación” y “cultura”. El predominio de la versión economicista ha producido dos alternativas para enfrentar el problema del acceso a la educación: a) el dinero es el principio de la igualdad, los recursos económicos garantizan a todos la posibilidad de acceso a la cultura, y 2) al sostener la idea igualdad definida en el acceso a recursos, quien no alcanza el éxito en el ámbito universitario es tildado como menos dotado “por naturaleza”. Es decir, de una explicación económica se pasa a una taxonomía que sólo da cuenta de los resultados, descontando por completo la historia individual y social de los miembros de la comunidad universitaria. Sin atender para nada a la historia misma del sujeto que marca fuertemente su modo y su capacidad de aprehender e incorporar la cultura, los ademanes, “el habitus” universitario, esta investigación creo que mantiene su plenitud sobre todo a la hora de preguntarnos por la sistematicidad y la organicidad de los sistemas educativos por una parte, y por otra por el capital cultura que transmiten y que es, en buena medida, responsable del modo en el que se incorporan los sujetos a los diversos ámbitos de la vida social y productiva.

Abordada desde los postulados de la economía la noción de igualdad es contradictoria, pues mientras se erige como

fundamento de la democracia, también sanciona el mantenimiento de los privilegios de los más favorecidos social, cultural y económicamente. En una sociedad existen intangibles como las tradiciones culturales, los vínculos sociales, la familiaridad con círculos y lenguajes intelectuales que confieren condiciones óptimas para que sus miembros alcancen a adaptarse y a desenvolverse de manera efectiva en ciertos ámbitos. A pesar de la igualdad, son los estudiantes familiarizados con la cultura que difunde la universidad los que logran incorporarse mejor en ella y garantizar en mayor medida el éxito en sus profesiones y en sus relaciones sociales, a expensas de un grupo que aunque es tratado de manera igualitaria, carece de lo que llamaría posteriormente Bourdieu el *capital cultural* que se necesita para incluirse de manera eficaz en la universidad y en la vida profesional. Entonces, lo que es ventaja nominativa, se constituye en una desventaja objetiva que puede medirse a través de encuestas que tasan el acceso a bienes culturales como a libros, cine o teatro, contactos, o el dominio de un lenguaje que otros tendrán que aprender.

La idea de acceso igual a la educación, define el éxito de aquellos que poseen por su origen social el capital cultural que la educación provee y difunde como *don, talento o carisma*, con lo cual se exalta el espejismo igualitario, mientras se cataloga el fracaso escolar y profesional como falta de talento y capacidad, estigma que marca como minusvalía mental, lo que no es otra cosa que el resultado del origen social, condiciones de vida verificables y cuantificables. En este punto los autores no sólo desarrollan una crítica sobre el tratamiento equitativo de los sistemas educativos, sino que contemplan los mecanismos a través de los cuales una sociología objetiva puede contribuir a develar las falacias discursivas de los conceptos que aplicados, desdibujan su sentido, esto es, lo que pasa con la noción de *trato igualitario*,

de homogeneidad, que a la postre legitima y mantiene enquistadas las diferencias y desventajas sociales que favorecen los “herederos de la cultura”, sobre aquellos que tienen que aprehenderla y dominarla so pena de ser estigmatizados como menos dotados; así una probabilidad condicional es transformada en una condición racional que deviene en clasificación natural de la inferioridad de un individuo, condición inmodificable.

La cuestión entonces es nunca dejarse llevar por tendencias que, impregnadas de buena voluntad y afán altruista, terminan reforzando modelos culturales, los que afincados en una pretendida igualdad, no hacen más que exacerbar la brecha, la igualdad debe ser siempre de oportunidades y es eso lo que hay que garantizar.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Claramente, interactúo con otros colegas, las clases y mis estudiantes son para mí como “laboratorios” en los cuales pongo a prueba algunas de mis hipótesis y metodologías de trabajo. Siempre leo a otros historiadores, sociólogos, filósofos, etc., pero también es imprescindible para mí las fuentes primarias que me permiten trabajar una época, una sociedad, sin someterme a la camisa de fuerza de la teoría, intento siempre que la teoría me acompañe pero que no condicione mis análisis. Siempre en mi cabecera están los trabajos de P. Bourdieu, R. Koselleck, Jack Goody, Norbert Elías, Paul Ricoeur, Hans Georg Gadamer entre otros, no obstante no hago de ellos un seguimiento piadoso, siempre intento establecer con ellos una relación dialógica a través de la cual pueda reconocer sus fortalezas, pero también sus falencias. Además, y esto lo aprendí de Bourdieu, practico permanentemente el autoanálisis, la distancia crítica de mis propias

convicciones de modo que pueda luchar contra mis prejuicios y mis convicciones, para ponerlos en su justo lugar.

El autoanálisis parte de la reflexión constante sobre la experiencia del investigador en relación con las múltiples variables que dan forma y componen la práctica misma. Es por tanto, una habilidad de distancia y extrañeza ante lo conocido, una crítica a las certezas y la duda sobre todo aquello que se ha instaurado como verdadero, sagrado y consagrado. El autoanálisis no estriba en una morbosa exhibición de la intimidad, sino en la capacidad de establecer relaciones con el mundo que transforma y se transforma. La *reflexividad* permite que el investigador se convierta objeto de investigación empírica y logre racionalizar su experiencia y hacer de ella un campo epistemológico para explicar las prácticas mismas y las relaciones de estas con el mundo. Este enfoque permite huir de todo protagonismo inútil, pues, a la postre, *la reflexividad se funda en relación con el pasado, con los otros y con los ámbitos propios de la investigación y el trabajo intelectual.*

La comprensión de las fugas con respecto a las disciplinas canonizadas, a los intelectuales sacralizados y las teorías consagradas, ayudan a comprender las dinámicas sobre las cuales se han desarrollado las resistencias y partir de ellas, la construcción de las propias alternativas de investigación y la conquista de nuevos espacios para ejercer el oficio académico. De allí que yo eluda cualquier protagonismo o cualquier posición que no esté estrictamente fundada en mi trabajo académico e investigativo, no soy intelectual, no busco ejercer influencia ni determinar a la opinión pública, no soy experta que hable en medios de comunicación, no soy política y no pretendo ninguna figuración al respecto, no soy consultora de ninguna entidad; el mío es un trabajo académico, diario, perseverante, silencioso, sencillo,

oficioso, con el cual espero que mis estudiantes aprendan algo, y sobre todo que aprendan de mi experiencia, a fin de que puedan sobrepasar talanqueras con mayor facilidad de lo que he podido hacerlo yo. Sobre todo me interesa transmitir a mis estudiantes el amor y la pasión por la investigación, entendida como un quehacer cotidiano, una labor diaria que divierte, emociona nos llena de luz, pero también nos lleva a conocer los parajes más oscuros del alma y de las sociedades humanas.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Hay muchas destrezas deben aprenderse: el manejo de la legislación que rige a una época, el conocimiento a profundidad de la sociedad que se va a trabajar, el manejo teórico, pero también cierta sensibilidad para buscar fuentes que permiten ver un universo complejo y enorme, almanques, catecismos, breviarios, diarios, memorias, en fin son textos que pueden romper incluso con el esquematismo que reduce la educación a la escolaridad y que limita a veces los análisis en la relación entre el letrado y el no letrado, definitivamente, deben entender dinámicas de transmisión y tradición oral, estrategias editoriales, creación y segmentación de mercados, impresos diversos que también se utilizaron y se leyeron de múltiples maneras, para mí es fundamental ver como los individuos y las sociedades llevan a cabo ciertos ejercicios libertarios y de autonomía en la manera en la que usan y apropian los diversos saberes, de allí que para mí la hermenéutica se clave. Paul Ricoeur es siempre para mí una guía maravillosa, su manera de abordar la memoria, de entender la narración, de vivir el mundo del texto, pero también el mundo del lector, me ha facilitado la comprensión de un universo más abierto, más móvil, más interrelacionado,

de modo que aunque la evidencia histórica con la que trabajamos los historiadores sea el texto escrito, nunca olvide que hay una porción enorme de hombres que accedieron a esos textos a través de sus propias coordenadas culturales: lo que llamaría Ricoeur el mundo del lector o la refiguración, que comprende el utillaje cultural de la sociedad, el cual permite que la lectura, la comprensión y el sentido de los textos sea menos una imposición enunciativa y más el resultado de una experiencia consensuada.

Entre las destrezas que debe tener cualquier historiador (no sólo de la educación) deben estar la sensibilidad, la lucha contra prejuicios y lugares comunes y la capacidad para desnaturalizar todo cuanto se investiga, se lee y se produce. Creo que el encasillamiento en “historia de la educación” ha sido clave para limitar mucho los estudios y que estos estén encerrados en un círculo muy limitado a las instituciones, las prácticas pedagógicas y la ideología. Abrirse a la hermenéutica, la historia intelectual, a la filosofía, a la historia cultural a las teorías de la recepción permiten expandir el horizonte y tratar más transversalmente las problemáticas, incluso deshacerse de muchas creencias heredadas del estructuralismo y de los pretendidos sistemas educativos que sólo son tales en el siglo XX con el ya consolidado estado nación.

El olvido e incluso, el desprecio por los modos de educación instituidos por la iglesia son un problema que debe rebasarse, pues evidentemente fue ésta la institución que logró solventar y consolidar cierta unidad cultural que favoreció la idea de comunidad histórica, asimismo prácticas como el sermón, la formación catequística, la enseñanza basada en la memoria deben ser revisados en su complejidad, la crítica por ejemplo contra la enseñanza memorialista es absurda, primero porque se desconoce sin más su importancia y utilidad en sociedades en las que la escritura no es un gesto recurrente; los famosos palacios de la memoria estudiados por Francis Yates *El arte de la memoria*, a

propósito de la obra de Giordano Bruno, nos muestran los palacios de la memoria, una técnica compleja, sofisticada e ineludible para oradores y hombres destinados al ejercicio público de la palabra, que mediante una serie de ejercicios eran capaces de recordar con detalle y precisión inmensas cantidades de información de la que debían disponer al momento del despliegue oratorio. Los catecismos y su carga memoriosa y dogmática coinciden con una sociedad que fundaba su supervivencia en la creencia de una verdad común que había que preservar, el sermón y su potencial educativo son, sin duda algunos referentes que revisitados permiten una mejor y más sofisticada comprensión de los sistemas de circulación y transmisión cultural en diversos momentos de la historia, sin duda, el término de Historia de la educación concuerda plenamente con el estudio de esos sistemas en los estados nacionales desde los albores de la modernidad, que asumieron la educación como un sistema organizado, formalizado y fuertemente legislado, pero no creo que explique claramente el fenómeno educativo en contextos no occidentales y no modernos....

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Mi líneas de investigación giran alrededor de temas como la historiografía, la historia del libro y la edición, la historia de las prácticas de lectura, la historia de los modos de transmisión y circulación de los saberes (uno de los cuales es la escuela). En este momento me encuentro trabajando las relaciones entre historia y textos en primera persona, pero también vengo trabajando algunos asuntos relativos a la “educación popular y oralidad. No creo que mi trabajo responda a la historia de la educación, más que ésta, me interesan los modos de transmisión y circulación de la cultura y,

particularmente, de la historia, incluso en ámbitos no escolares. La divulgación (poner en conocimiento del vulgo) es un tema que me interesa mucho, de allí que haya recurrido a la retórica para entender mejor la didáctica y los propósitos del “discurso” en correlación con el auditorio, el mensaje y el espacio, de allí que sea esquivia a la idea de hacer “historia de la educación”, y me sea más afín la de que hago una historia de los modos de transmisión y circulación de la historia, para lo cual es preciso señalar la limitación en cuanto a que gran parte de ese proceso se dio a través de la oralidad, de la cual solo quedan algunos indicios, no obstante pueden reconstruirse a partir de diversas fuentes y métodos: los prólogos y las indicaciones a los lectores, las guías de preceptores, los métodos de lectura, las ediciones y reediciones de los textos, las biografías y memorias, los inventarios escolares etc., ayudar a explicar e interpretar esa elusiva realidad de la oralidad, que aunque es inasible no es etérea.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

Me parece que está demasiado ligada a las instituciones: a la escolaridad, a los modelos pedagógicos, a la fundación de colegios, escuelas o facultades. Creo que debe trascender un poco ese modelo, que por lo demás reduce la circulación, la formación y la instrucción a “sistemas educativos” que aparecieron y se desarrollaron relativamente tarde en América Latina, creo que falta indagar más por la educación popular desde una perspectiva no marxista... entendiendo como la iglesia, los catecismos, las asociaciones políticas fueron clave en la circulación de ideas y de conocimiento, creo que es preciso “des - institucionalizar” la historia de la educación y vincularla más

con la historia intelectual, la historia cultural y una renovada historia de las prácticas y las formas de enseñanza y aprendizaje.

Patricia Cardona Zuloaga

Historiadora, Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín. Doctora en Historia en Historia. Universidad de los Andes, Bogotá. Profesora investigadora del Departamento de Humanidades. Universidad Eafit- Medellín. Miembro del comité editorial de la Revista Co-herencia, de la cual fue directora entre el 2012 y el 2014. Adscrita al grupo de Investigación Estudios en Filosofía, hermenéutica y narrativas. Su trayectoria investigativa se enmarca en los problemas relacionados con la cultura escrita, la historiografía, la narrativa histórica, la historia patria y la formación nacional. Las últimas investigaciones se han concentrado en explorar las relaciones entre la formación retórica y construcción histórica en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX. Autora de los libros: *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia 1870-1876, Y la historia se hizo libro, Trincheras de Tinta y Una polémica sobre el pasado, la verdad y la patria, Miguel Antonio Caro y José María Quijano Otero (1872)*. Ha publicado diversos artículos sobre historiografía colombiana, historia del libro y escritura en revistas como Co-herencia, Historia Crítica, Anuario Colombiano de historia regional y de las fronteras, Lingüística y literatura, y Araucaria, entre otras. En la actualidad se desempeña como directora del Doctorado en Humanidades de la Universidad Eafit.

Mi trayecto como historiador de la educación, reflexiones y recuento

Carlos Escalante Fernández

Mi formación inicial es en Sociología. Mientras estudiaba el último tercio de la licenciatura, obtuve una plaza de medio tiempo como técnico de investigación en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Mis actividades se limitaron fundamentalmente a tramitar préstamos a domicilio requeridos por el investigador para el que estaba adscrito, así como búsquedas de noticias en la prensa diaria y fotocopiar el material que me indicaba. Aunque no aprendí mucho, pude leer la bibliografía de mis asignaturas de la carrera y alimentar de información los temas de mi propio interés, ya que las actividades que me asignaban las cumplía

y me dejaban tiempo. Así puedo decir que en 1979 inicié mi trabajo académico. Con mi primer salario me compré las Obras completas de Lenin en Ediciones Salvador Allende (51 tomos), de los cuales leí varios trabajos (El desarrollo del capitalismo en Rusia, ¿Qué hacer?, Materialismo y empiriocriticismo, Un paso adelante, dos pasos atrás, ¿Quiénes son 'los amigos del pueblo' y cómo luchan contra los socialdemócratas?, El Estado y la revolución, entre los que recuerdo). Como algunos de los tomos presentaban páginas en blanco o faltaban páginas, me di la tarea de revisar página por página de cada tomo y encontré problemas en una veintena, mismos que me fueron canjeados. Así que puedo decir

que recorrí con la vista todas las páginas del revolucionario ruso.

En la carrera además de buenas maestras y maestros mexicanos, me beneficié de académicos y académicas argentinos, chilenos, nicaragüenses, entre otros, que venían de exilios y encontraron un espacio de desarrollo profesional en la Universidad



Carlos Escalante Fernández

Nacional Autónoma de México (UNAM), institución que los acogió. Mi interés por la educación me llevó a tomar el seminario de preespecialización en “problemas educativos”. La titular del seminario, la argentina Olga Pisani, me condujo con su exigencia

a incursionar en el interés por la investigación y aprendí algunos trucos y tips valiosos que me acompañan todavía. Por cierto, fue ella la que nos dio a conocer lo que se estaba haciendo en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), así leímos a Olac Fuentes Molinar, Eduardo Weiss, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

Ya egresado participé como auxiliar en un proyecto de Pisani que, lamentablemente no llegó a buen término, por causas ajenas a ella. Inicialmente intenté hacer una tesis sobre la formación de intelectuales orgánicos de la burguesía salidos de las instituciones

de educación superior de carácter privado, tema que a Olga Pisani le pareció relevante. Como dato arqueológico, publiqué un artículo sobre la educación privada en la revista del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, STUNAM (Escalante, 1982). Al obtener en 1982 una plaza de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas (al año de egresar de la licenciatura) abandoné el tema de tesis. Hasta 1990 pude titularme de sociólogo con la tesis “El movimiento universitario poblano de 1961”, que tenía una impronta de autores como Antonio Gramsci y Alan Touraine. En la elaboración de la tesis, consulté periódicos resguardados en la hemeroteca nacional, actividad que me agradó. Sin embargo, en ese momento no contemplé dedicarme a la investigación histórica. Incluso viviendo en Chiapas, mis expectativas caminaban por otro lado (aunque no sé bien hacia dónde, porque la vorágine en la que me vi involucrado en la sociedad chiapaneca impedía un minuto de reflexión pausada).

En 1986 arribé con mi esposa Laura y mi hijo Carlos a Toluca, Estado de México. Ingresé como docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Intenté formar un equipo de trabajo abocado a realizar investigación etnográfica en escuelas primarias con niños y niñas otomíes. Tampoco hubo muchos resultados. Pero aprendí que no me sentía a gusto preguntando y/o observando a la gente. Por el tipo de preocupaciones que tenía en ese momento (la escuela como espacio de resistencia y de reproducción social, cuestión muy en boga en ese momento en el medio sociológico), alguien me sugirió pasar una temporada en archivos, pues el tipo de preguntas que me hacía, implicaban una respuesta fincada en la historicidad profunda, lo que me ayudaría a entender las configuraciones escolares de las escuelas bilingües y biculturales, que

trataba de estudiar. Y como señala Arlette Farge, desde otros intereses, el archivo me atrapó. Así que lo que suponía un trabajo de dos años máximo, se convirtió en mi *modus operandi* profesional. La búsqueda y localización de documentos, la fascinación por descubrimientos documentales provenientes de repositorios diferentes, la magia de narrar y describir analíticamente, el intercambio crítico con colegas constituyen algunas de los destrezas que me atrajeron y me hicieron entender que en la investigación histórica de la educación estaba mi vocación.

Los anteriores párrafos intentan comunicar que lo formativo, en mi caso, pasó por la universidad, pero también por actividades institucionales de investigación poco exitosas en términos de resultados finales, pero altamente provechosas en la medida en que me ayudaron a encontrar la vocación. Por muy importante socialmente que sea un problema, uno no lo puede investigar si no se siente a gusto. Si no le resulta capaz de sentir placer. Y eso no se enseña en los libros de metodología, pero se aprende a partir de tropiezos y desencuentros. Frecuentemente, como en mi caso, la vocación se encuentra luego de muchos años. Aunque eso ahora ha cambiado frente a las exigencias que predominan en la formación de investigadores de las ciencias sociales y las humanidades.

Preocupado por dar cuenta de maestros y maestras en la historia de la educación, me reencontré con Antonio Padilla, un compañero de la carrera de sociología, que tenía preocupaciones similares. Hacia 1993 emprendimos un conjunto de trabajos buscando explicar formación histórica del sistema educativo en el Estado de México. El ya era doctor en historia por El Colegio de México y con él aprendí sobre el oficio de historiar, desde cuestiones relativas a fuentes hasta las maneras de comunicar resultados, pasando por la lectura y discusión de autores como Jacques Le Goff, Fernand

Braudel, Eric Hobsbawm, March Bloch, Lawrence Stone, entre otros. En esos años se dio en México un importante paso para reunir a los investigadores e investigadoras de la educación. Se organizó el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. El Congreso fue dividido en 30 temáticas y se organizaron reuniones por temáticas en varios estados de la República. A Toluca correspondió iniciar los trabajos. Como sede participé en su organización al lado de Eugenio Martínez y David Sandoval, compañeros de generación de la carrera de sociología. Como consecuencia del congreso, se conformó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En el caso de la historiografía de la educación, también como resultado del Congreso de investigación educativa se reanudaron los Encuentros nacionales de historia de la educación, que estaban interrumpidos. La historia regional constituía la forma predominante en el medio académico, alimentada por la historia social y, en menor medida, por la historia cultural.

En ese contexto, el dueto de trabajo con Padilla fue fecundo. Comencé a publicar y a participar como ponente en reuniones académicas. Aún recuerdo la satisfacción que experimenté al ver publicado un artículo en la naciente, y hoy prestigiosa, *Revista mexicana de investigación educativa* (Padilla y Escalante, 1996). Como culminación del trabajo de esos años, publicamos un libro, en el que combinamos capítulos individuales y en coautoría (Escalante y Padilla, 1998). El libro introdujo una perspectiva de trabajo que sin negar el papel del Estado como constructor del sistema educativo, visibilizaba a otros actores y mostraba temas nuevos como el de la higiene escolar, el de las escuelas especiales (tema que proseguiría Padilla a partir de estudiar la “infancia anormal”) y mostraba la pertinencia de visualizar procesos educativos de temporalidad amplia.

A diferencia de lo que ocurre en la actualidad, yo pude investigar adscrito de tiempo completo a una institución académica sin contar con el grado de doctor. Pero los cambios en el mercado académico obligaban a estudiar ese nivel de posgrado. Y concreté un sueño acariciado por muchos años, ingresar al DIE-CINVESTAV en la primera generación de su doctorado. Por razones diversas nunca pude postular para estudiar la maestría en esta institución, pero ahora se me daba la oportunidad. Fui dirigido por Elsie Rockwell y en mi comité de tesis, tuve la valiosa colaboración de Susana Quintanilla, Ariadna Acevedo y Antonio Padilla a lo largo del proceso, e igualmente de los comentarios puntuales de Mary Kay Vaughan, Eduardo Weiss, Alicia Civera (compañera de generación en el doctorado y en El Colegio Mexiquense, actualmente investigadora en el DIE), Ruth Paradise, Adriana Robles y Sergio Miranda Pacheco (UNAM). Y también de colegas de otras instituciones como Luz Elena Galván, María Bertely, María Eugenia Vargas, Marco A. Calderón, entre otros. El último trayecto del doctorado lo realicé con el apoyo de El Colegio Mexiquense, institución a la que ingresé en 2006.

El tema de la investigación doctoral era continuación de mis preocupaciones: dar cuenta de actores poco estudiados como los indígenas. Así que me planteé mostrar las apropiaciones de lo escolar y las resistencias de mazahuas del municipio de Jocotitlán, Estado de México. Años después, la tesis se convirtió en mi primer libro monográfico (Escalante, 2014). Bajo el paraguas de ideas como “documentar lo no documentado” seguir indicios, y procurar cuidar las escalas de análisis (Rockwell, 2018; Ginzburg, 2003; Levi, 1990) y de conceptos como apropiación, cultura local, cultura escolar, me instalé en el análisis social de prácticas educativas en el período de 1879 a 1940. De esta manera pude conciliar mi formación sociológica

inicial, con la historiografía y la investigación educativa. En una presentación del libro, Lucía Lionetti, colega argentina, notó la influencia implícita de E. P. Thompson en la hechura de la investigación.

El DIE-CINVESTAV no sólo me dio la oportunidad de estudiar el doctorado. Me abrió también las puertas para colaboraciones diversas que se han mantenido con quienes me apoyaron en mi formación doctoral sino que se han ampliado con investigadoras del departamento que ingresaron a éste después de mi titulación, como Eugenia Roldán e Inés Dussel, así como con egresadas y egresados de sus posgrados como Karina Flores Cordero, Aymara Flores Soriano, Aleida García Aguirre, María de Lourdes Solares Ramos, Nicolás Arata, Susana Ayala, entre otros. Ahora mi seminario en el colegio, se ha sumado como convocante del “Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación y la Investigación Científica. Saberes y prácticas” que desde hace años nació en el DIE y al que se sumó la Universidad Pedagógica Nacional. Ese seminario constituye un espacio importante de intercambio de ideas y comentarios a trabajos en proceso que se presentan con periodicidad de tres semanas y que nos han asomado a colegas del país y de América Latina.

Otro dúo de trabajo académico estimulante lo fue con Alicia Civera en El Colegio Mexiquense. Organizamos diferentes reuniones académicas (“VI Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación”, “XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, “Simposio sobre historia de la educación rural en II Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Humanidades. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento”, entre otros), coordinamos libros colectivos (Civera, Escalante y Galván, 2002; Civera, Alfonseca y Escalante, 2011) y escribimos algunos trabajos en coautoría. Además compartimos el doctorado del DIE como estudiantes. A raíz

de su salida del colegio las posibilidades de trabajar de manera conjunta han disminuido pero no se ha interrumpido la comunicación.

Hallazgo personal de mi investigación doctoral fue percibir la importancia de historiar los usos de la escritura y de la lectura. Así abrí un nuevo tema de investigación, centrado en la alfabetización. Mi propósito más ambicioso es poder visibilizar a los analfabetos y analfabetas, tarea por demás complicada porque generalmente dejan muy pocas huellas escritas, por razones más que obvias. Esta nueva preocupación cobró dos maneras de investigarlo: a escala municipal y en el estudio de experiencias nacionales. En el primer caso me centré en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de 1944-1946 en el municipio de Toluca, Estado de México. Documenté diversos procesos y ensayé formas analíticas para documentar los usos de la escritura en pueblos de este municipio (Escalante, 2013 y 2015). El segundo camino me reencontró con América Latina (que había sido muy importante en mi formación sociológica) a raíz de mi año sabático realizado en el Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en Tandil, Argentina, en 2014-2015. Así emprendí el estudio de la Campaña mexicana antes mencionada pero a escala nacional y de las campañas de alfabetización realizadas en Guatemala entre 1945 y 1954. Igualmente comencé el estudio de los dispositivos materiales de las cartillas que se elaboraron para esas campañas. Y en el caso mexicano comparé la cartilla nacional con una cartilla hecha por el bando republicano durante la guerra civil española (Escalante, 2020 a, b, c y d).

Mi perspectiva, en clave latinoamericana, se ha visto alimentada por el diálogo fructífero, crítico y respetuoso con colegas de diversos países. Lucía Lionetti, Yolanda de Paz Trueba, Olga Echeverría, José Bustamante Vismara, Nicolás Arata, Yamila Liva, Sol Almirón,

Adrián Ascolani, Mariana Tossolini, Mariana Alvarado en Argentina. En Brasil con Norberto Dallabrida, José Gondra, Circe Bittencourt. En Chile con Camila Pérez Navarro, Benjamín Silva, Carolina Figueroa y Pablo Toro Blanco. En Ecuador con Sonia Fernández; con Ximena Málaga en Perú. En Colombia con Alexander Yarza. En Cuba con Yoel Cordoví, por mencionar a los más constantes. Leerlos me aporta y me amplía la mirada. Aprendo mucho de sus trabajos.

Fruto del interés por la educación indígena, por un lado, y de la alfabetización de adultos por el otro, es mi actual proyecto de investigación. Se trata del estudio pormenorizado de la Cartilla Maya-Español que se publicó en 1946 para apoyar la alfabetización de los mayas monolingües de la península de Yucatán. Parto de la idea de estudiar tanto el soporte material del documento como su soporte simbólico, e indago en las condiciones en las que se produjo (el debate sobre el uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza, por ejemplo). La investigación en curso no sólo me ha permitido confluir los dos intereses de estudio, sino que me reencontró con mi abuelo paterno, el Prof. Silio R. Escalante, quién fue el redactor pedagógico de la mencionada cartilla. Compañeras de mi institución me han aconsejado que me dediqué a escribir la biografía de este profesor rural, tarea que por el momento no me he decidido a hacer, pero que, de realizarla se enmarcaría en una de las nuevas temáticas de la historiografía de la educación: la biografía de educadores y educadoras.

Este recorrido por mis temas se puede completar con unas breves referencias a mi forma de trabajo. De manera implícita he adelantado que la investigación es un proceso colectivo. Ilustré con ejemplos las maneras en las que he aprendido de compañeras y compañeros de profesión. Pero no todo se limita al gremio. Sin el apoyo de mi familia, mi trayectoria hubiese

sido sencillamente imposible, no hubiese sido capaz de sortear el primer obstáculo. El amor y acompañamiento de mi esposa Laura Patricia y de mis hijos Carlos y Sergio ha sido siempre fundamental. Con ellos he compartido satisfacciones y decepciones. En el primer caso han disfrutado conmigo, en el segundo han sido solidarios y no han dejado de alentarme. Dadas las exigencias que supone la actividad de investigar, robé muchas horas de convivencia con ellos. Me duele, pero la forma de compensarlo es la de procurar hacer bien mi trabajo. Y he recibido muestras de ellos de que se sienten orgullosos de mí y de lo que soy como profesionalista.

En casa he atiborrado los muros de las paredes de libros, no siempre bien acomodados. Mi mesa de trabajo siempre está con un montón de papeles que apenas dejan espacio para colocar la lap top. Constituyen un caos ordenado. Aunque no faltan las ocasiones en las que no encuentro un libro en los libreros, o un folder en la mesa, o incluso un archivo en la computadora. Esto se ha compensado por el apoyo institucional que me ha dotado de un cubículo amplio y bien iluminado que, sin embargo, presenta un cuadro similar al de mi espacio doméstico de trabajo. Por más que me propongo cambiar, me resulta sumamente difícil y lo pospongo día con día. Siempre trabajo así y no ha sido un limitante, aunque pienso que una mejor disposición redundaría en beneficio productivo. No es infrecuente que “descubra” textos impresos en el momento menos esperado y que, en ocasiones sean hallazgos casi provinciales.

Suelo leer mucho. Varias horas del día. Si hubiese que cuantificar, diría que leo unos diez libros en promedio por mes. No todos son “especializados” pues la literatura la disfruto. La novela policíaca me resulta placentera y me ayuda en el ejercicio del conocer por indicios. A los diez libros habría que agregar la lectura de un número indeterminado de artículos de revistas académicas, de las notas

de las diversas secciones del periódico *La Jornada* todos los días, de avances de tesis de mis estudiantes y, por supuesto de mis fuentes primarias. Mi hijo Sergio cuando era pequeño escuchaba a sus amigos que se referían a los empleos o profesiones de sus padres, uno era médico, otro era oficinista, otro veterinario, etc. En todos los casos no era necesario preguntar que hacía el médico, el oficinista o el veterinario. Cuando Sergio decía que yo era sociólogo, inmediatamente le preguntaban “¿y qué hace?”, “¿Quién sabe, se la pasa leyendo?” era su respuesta. Lo paradójico es que terminó estudiando sociología, y la ejerció de manera muy diferente a la mía.

Generalmente leo textos nuevos, pero las exigencias de docencia o nuevas preguntas en mis pesquisas me obligan a retornar a libros ya leídos. *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg lo he leído completo muchas veces, por ejemplo. Constantemente regreso a autores como Antonio Gramsci, E.P. Thompson, Roger Chartier. Y procuro leer lo más reciente de colegas como los que ya he mencionado con anterioridad.

Además de las horas de lectura, que reparto por la mañana y por la noche, intento escribir si no todos los días si con la mayor frecuencia posible. Generalmente lo hago en casa si se trata de preparar una ponencia, un artículo o un capítulo de libro. No siempre resulta exitoso el intento pues hay días que no logro hilvanar las ideas o encontrar el tono adecuado para la comunicación escrita. ¿Narración, análisis, descripción? A veces tardo varios días para encontrar el eje que vertebra. Y no sé poner límites a la información que debo manejar. Suelo pensar que ya la tengo organizada y tengo la certeza de cómo acomodarla en el texto, pero siempre me veo sorprendido al interrumpir la redacción y buscar en la biblioteca del colegio o de mi casa o en la web nuevos textos. Me cuesta ponerle límites al proceso. Evidentemente es un error porque nunca debe uno pretender que un texto agotará el tema tratado.

Usualmente me concentraba en la redacción de un solo texto y no me proponía iniciar otro hasta no ver culminado el primero. Las exigencias actuales me obligan a redactar varios textos en tiempos simultáneos. Ha sido un aprendizaje no exento de problemas. Pero el cambio me ha ayudado a salir de compromisos institucionales o a cumplir con invitaciones que acepto generalmente. A veces un colega que leyó un texto mío de hace varios años me pide que escriba algo sobre el mismo tema, el cual ya dejé de trabajar hace tiempo y ante el cual no tengo nueva información, lo que me pone en aprietos.

Y una buena parte de mi tiempo presencial en la institución lo ocupo en escuchar a algún compañero compañera en una conferencia, o en la presentación de un libro o de un avance de investigación, o en dialogar en su cubículo o en el mío. Procuro asistir a los exámenes de grado de los estudiantes de la maestría en Historia del colegio (como se trata de un programa bianual, no suelen ser muchos exámenes). Y dado que mi institución es un centro de investigación y por tanto la docencia supone cargas de trabajo menores (un seminario por año y una o dos direcciones de tesis) cuando me toca ser docente dedico un número importante de horas a preparar mis sesiones. Central en el soporte institucional es la organización del colegio centrada en la investigación. Así hay diversos apoyos que facilitan las actividades de uno. Aprecio mucho el haber contado con la ayuda valiosa e invaluable de varias becarias, Denisse Martínez Castillo, Alba Lira, Natalia Montiel, Mariel Antonio Romero, Mayra Laureano, Dulce María Roa Flores, así como de Hugo Emmanuel Trejo y de la interlocución con estudiantes de los tres programas de posgrado del colegio.

Mi adscripción al seminario de Historia Contemporánea me ha permitido conocer y tratar de entender otras formas de hacer historia y conocer, además de la educación, otros temas como la historia política, la

historia económica, la nueva biografía, la historia intelectual y la historia de las mujeres, temas que desarrollan colegas como Carmen Salinas Sandoval, Paolo Riguzzi, Mílada Bazant, Sebastián Rivera, Regina Tapia y Margarita Vasquez Montaño. Ese diálogo al interior del seminario es sostenido y se concreta en diversas actividades: presentación y comentarios de avances de investigación, Jornadas del seminario, presentación de libros, reuniones internas entre las más recurrentes.

Por supuesto que también suelo tener períodos de trabajo de archivo que me ocupan dos o tres semanas. Con el confinamiento por la pandemia extraño la visita a los archivos, en los que paso hasta seis horas en cada visita. Y qué decir de las reuniones académicas como congresos, coloquios y encuentros en los que aprenden uno mucho en las sesiones de trabajo pero también en los espacios de convivencia con las y los colegas. ¿Volverán esas dinámicas en la nueva normalidad, tras el control y fin de la pandemia?

Para terminar quisiera opinar sobre el presente y el futuro de la historia de la educación. Hoy, las historiadoras e historiadores de la educación siguen haciendo investigaciones regionales, pero es momento de plantearse el concepto de región a la luz de los nuevos conocimientos provenientes de la geografía y de la historia del paisaje. Están utilizando nuevas fuentes tanto escritas como visuales (fotografía y películas). Están revisando las premisas de la historiografía hecha en los pasados treinta años. Cuestionan la pertinencia de ciertos conceptos y la necesidad de su reconceptualización o sustitución por otros. Historia de la arquitectura escolar, del cuerpo, de las emociones son nuevos temas.

Para fortalecer el gremio y el campo de trabajo es importante no abandonar prácticas como por ejemplo la realización de debates respetuosos, o como procurar contar con tiempos de pausa y reflexión antes de caer

en la tentación de publicar por publicar. Y me parece necesario revalorar las tesis de licenciatura y posgrado y dialogar con ellas en nuestras pesquisas y escritos. Se invierte mucho tiempo, energía y recursos en la formación de profesionistas como para limitarnos a quedar satisfechos con la presentación del examen final. Ahora que hay repositorios institucionales digitalizados con las tesis de muchas instituciones académicas, no existe excusa para no utilizarlas como un referente tan importante como lo es un libro o un artículo de revista especializada.

El futuro de la historiografía de la educación es prometedor. Soy optimista pero con fundamento. Hay en México una vigorosa Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, que convoca a un Congreso cada dos años, que ha consolidado la edición de una Revista especializada y que apoya a grupos de investigación de diversas entidades. En el campo de la historia y en el de la investigación educativa se ha ganado un lugar y ha dejado de ser el patito feo. Hay una generación joven con nuevas ideas y temas de investigación y con un empuje y compromiso renovador para el gremio. Generación que hoy propone nuevos procesos analíticos como la comparación cuidada y enfoques como el transnacional y el biográfico que abren nuevas miradas al pasado. Las condiciones de intercambio con el extranjero, si bien ahora retadas por la pandemia, tienen bases sólidas. Así que, como muchas y muchos otros colegas, me veo aportando conocimiento en los próximos años, y, si mi salud se mantiene positiva, desearía concluir mis días como historiador de la educación en activo.

Bibliografía

— Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (Coords.) (2002), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Zinacantepec, El Colegio Mexi-

quense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

— Civera, Alicia, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (Coords.) (2011), *Campeños y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México, Miguel Ángel Porrúa/El Colegio Mexiquense.

— Escalante, Carlos (1982), “La educación superior privada en México” en *Foro Universitario*, no. 17, México, abril, pp. 39-41.

— Escalante, Carlos (2014), *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense.

— Escalante, Carlos (2013), “Alfabetos y letrados en Santa María Totoltepec, Toluca, México (1944-1946)” en Lionetti, Lucía, Alicia Civera y Flávia Obino Correâ Werle (Comps.) (2013), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Rosario, Argentina, Prohistoria ediciones/El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán, pp. 97-110.

— Escalante, Carlos (2015), “Ser analfabeto en el Estado de México, 1944-1946” en Escalante, Carlos (Coord.), *Miradas recientes a la historia del Estado de México, siglos XIX y XX*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, pp. 211-229.

— Escalante, Carlos (2020 a), “La Campaña Nacional contra el Analfabetismo en México (1944-1946)” en Escalante, Carlos (Coord.), *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, pp. 23-44.

— Escalante, Carlos (2020 b), “Las campañas de alfabetización en la Guatemala democrática (1945-1954)” en Escalante, Carlos (Coord.), *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, pp. 45-59.

— Escalante, Carlos (2020 c), “Dos cartillas de alfabetización de adultos en Guatemala, 1946 y 1966” en Escalante, Carlos (Coord.), *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, pp. 167-181.

— Escalante, Carlos (2020 d), “Cartillas de alfabetización en tiempos de guerra, España (1937) y México (1944)” en *Revista mexicana de historia de la educación* vol. VIII, no. 15, México, pp. 113-134.

— Escalante, Carlos y Antonio Padilla (1998), *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del Sistema Educativo en el Estado de México*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación/Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México.

— Ginzburg, Carlo (2003), *Tentativas*, Morelia, México, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.

— Levi, Giovanni (1990), *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piemontés del siglo XVII*, Madrid, Editorial Nerea.

— Padilla, Antonio y Carlos Escalante (1996), “Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX” en *Revista mexicana de investigación educativa* Vol. I, Núm. 2, julio diciembre, pp. 424-438.

— Rockwell, Elsie (2018), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Carlos Escalante Fernández

Investigador en El Colegio Mexiquense desde 2006, adscrito al seminario de Historia Contemporánea, del que actualmente soy su coordinador y donde investigo sobre la alfabetización de adultos en México y Guatemala (siglo XX), así como sobre historia de la educación indígena (siglos XIX y XX). Antes de ingresar al colegio estuve

como docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Doctor en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.

Mis textos de más reciente publicación (2020) son *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, del que soy coordinador y autor de tres capítulos y “Paulo Freire en el Cidoc, Cuernavaca, México: dialogando para ampliar su mirada” en el libro *Historias entrelazadas. El intercambio académico en el siglo XX: México, Estados Unidos, América Latina*.

Deviniendo un historiador de la educación

G. Antonio Espinoza

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Yo considero que he devenido un especialista en historia de la educación, sin haber recibido una formación inicial en este campo. Mi interés en el tema surgió por motivos personales, así como también por los contextos histórico e historiográfico en los que crecí y me formé, respectivamente. Por una parte, varios de mis familiares en Lima fueron docentes. Por otra, mi niñez coincidió parcialmente con el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (1968-1980), una de cuyas reformas más representativas fue la expansión y modernización de la educación pública. Luego, mi juventud coincidió con la aplicación de las recetas neoliberales, que afectaron directa e indirectamente el ámbito educativo, con frecuencia de manera negativa. Finalmente, la historia de la educación es uno de los campos menos estudiados y actualizados de la historiografía peruana.

Estudí la Licenciatura en Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en Lima, donde no tuve cursos de historia educativa. A pesar de ello, cuatro catedráticos fueron influyentes en mi formación inicial como investigador. Franklin Pease, ya falle-



G. Antonio Espinoza

cido, quien fue especialista en etnohistoria andina. Pedro Guibovich, quien es historiador del período virreinal. Carmen McEvoy, especialista en historia política republicana. Y Jeffrey Klaiber, S.J., también ya fallecido, historiador de la Iglesia Católica. De Pease aprendí que, como decía él, “el historiador hace preguntas”, y también que el escepticismo es una actitud necesaria para la lectura de las fuentes. En los cursos sobre Inquisición e Historiografía que llevé con Guibovich, y en innumerables conversaciones, aprendí mucho sobre la importancia de la exhaustividad en la localización y lectura de fuentes primarias y secundarias. Con McEvoy, me acerqué por primera vez a una lectura renovada de la historia del pensamiento político, con énfasis en las intenciones de los autores y en los contextos discursivos. Finalmente, del Padre Klaiber aprendí la importancia de organizar bien la información, para comunicarla de manera más clara y efectiva. Más tarde, ya cursando los estudios de posgrado en Nueva York, mi asesor doctoral fue Pablo Piccato, especialista en la relación entre Estado y sociedad civil en la esfera pública. Entre sus muchas enseñanzas, aprendí la importancia de enraizar el análisis cultural con una sólida referencia a las condiciones sociales.

Mi primer trabajo de investigación acerca de un tema referido a la historia de

la educación, fue mi tesis de Licenciatura. A sugerencia de Guibovich, investigué el Real Convictorio de San Carlos de Lima a fines de la época virreinal (1770-1816). Si bien la historiografía acerca de San Carlos es extensa, ha estado tradicionalmente inscrita dentro de la historia patria. Algunos graduados, maestros, y estudiantes del convictorio criticaron el régimen colonial, estuvieron involucrados en conspiraciones antes de la declaración de Independencia por el general argentino José de San Martín (1821), y participaron de los primeros gobiernos republicanos. Por todo ello, la historiografía ha privilegiado el presunto radicalismo de San Carlos, en desmedro de las condiciones que rodearon su fundación y funcionamiento. Por ello, mi interés se centró en los factores políticos y económicos que influyeron en el desarrollo institucional del Convictorio Carolino. Situé mi análisis en el contexto de las reformas borbónicas, consultando para ello la creciente bibliografía acerca de las mismas que se estaba publicando entonces. Asimismo, hice una revisión crítica de lo que se había publicado anteriormente acerca de San Carlos, deslindando entre lo que era original y lo que eran repeticiones. Adicionalmente, consulté fuentes primarias, sobre todo impresas, que no habían recibido mayor atención.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Mis trabajos de investigación se relacionan tanto con tradiciones académicas de mi país como con tradiciones extranjeras. Ello se debe, al menos parcialmente, a que mi formación inicial fue sobre Historia del Perú, en mi país, mientras que realicé mis estudios de posgrado sobre Historia Latinoamericana, en los Estados Unidos. Naturalmente, mis intereses académicos están fuertemente influenciados por la problemática pasada y presente del Perú, así como también por las

interrogantes y los silencios de la historiografía peruana. A través de mis estudios de doctorado en Columbia University, tuve la oportunidad de familiarizarme con la obra de Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y también con estudios acerca de la formación cultural del Estado, como los de Philip Corrigan, Derek Sayer, y William Roseberry, entre otros. Además, pude iniciar un diálogo con la historiografía de la educación en América Latina, mucho más extensa y generalmente más actualizada que aquella existente acerca de mi país. Destaco particularmente los trabajos de Carlos Newland, Elsie Rockwell, y Mary Kay Vaughan. Desde hace un par de años, estoy participando de un proyecto colectivo acerca de la feminización del magisterio en América del Sur, dirigido por Flavia Fiorucci. Este proyecto me ha permitido conocer mejor la historiografía argentina, especialmente acerca de temas educativos.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Generalmente, al elaborar mis trabajos de investigación trato de leer la producción académica acerca del tema, principalmente las aproximaciones históricas, pero a veces también las de otras ciencias sociales. Ello me resulta especialmente necesario porque todavía existen muchos vacíos en la historia de la educación acerca del Perú, y con frecuencia los trabajos existentes son demasiado descriptivos y celebratorios. Además, lo producido por otros autores me permite acceder a nuevos aportes conceptuales, o contrastar el desarrollo de la educación en el Perú con aquellos ocurridos en otros países. Con frecuencia, me siento un poco corto de compartir borradores de mis trabajos con mis colegas, ya que no quiero añadir una tarea más a sus responsabilidades. Alternativamente, trato de presentar ponencias en al menos un par de congresos académicos

por año, ya sea de historia o de estudios latinoamericanos, con la finalidad de recibir preguntas, comentarios, y críticas acerca de mis investigaciones.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Hasta la publicación de mi primer libro, "Education and the State in Modern Peru:

Primary Schooling in Lima, 1821-c.1921" (2013), mi investigación estaba centrada en las interacciones entre la sociedad y el Estado en el ámbito de la educación primaria. Me interesaba sobre todo examinar las motivaciones detrás de las regulaciones educativas, y contrastar dichas normas con la realidad de las prácticas, explicando las convergencias y divergencias, a partir de las agendas diferenciadas de las élites y de los sectores medios y populares. Desde entonces, he pasado a enfatizar el rol de los actores educativos, especialmente maestras y maestros. Me interesa precisar las realidades materiales del magisterio, identificar sus estrategias profesionales, y explicar los resultados.

Para mí, las destrezas más útiles como investigador han sido leer críticamente, ser organizado en el manejo de la información, tener una disposición flexible, y tratar de



Jornadas "Historia de las mujeres en el campo cultural latinoamericano, siglos XIX Y XX", en el IDES en noviembre de 2020

ser claro en la comunicación de mis ideas. La lectura es una habilidad que uno nunca deja de desarrollar, y que se perfecciona leyendo constantemente y, como mencionaba anteriormente, manteniendo un cierto grado de escepticismo. Es importante mantener la información proveniente de fuentes primarias y secundarias segura y bien organizada, lo cual resulta de algún modo más fácil con los soportes digitales. Trato de estar siempre abierto a revisar mis interpretaciones de acuerdo a los datos nuevos que encuentro, a las lecturas que realizo, y a las sugerencias y comentarios de los colegas. Y, finalmente, creo que una de las ventajas de leer mucho es que uno mejora también la propia escritura. Al igual que la lectura, la escritura también es una habilidad que uno mejora al practicarla.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Como he comentado anteriormente, mi primera investigación de largo aliento fue acerca de la educación superior a fines del período virreinal, relacionando el desarrollo de una institución con el contexto político. Luego, para mi tesis doctoral y mi primer libro, examine la interacción entre un Estado en construcción y las comunidades

locales de la región de Lima, en el ámbito de la educación primaria. En este momento me encuentro preparando una monografía acerca del magisterio de Lima entre 1860 y 1930. La primera parte de esta monografía está dedicada a presentar información cuantitativa acerca de los docentes, incluyendo la evolución de sus salarios y capacidad adquisitiva. La segunda parte examina la progresiva feminización del magisterio, los factores que contribuyeron a ella, y las reacciones de intelectuales y enseñantes, tanto hombres como mujeres. La tercera parte es un análisis de la formación de los docentes, ya fuera de manera autodidacta, en escuelas normales, y mediante charlas y congresos pedagógicos. La última parte está dedicada al asociacionismo magisterial y las publicaciones pedagógicas editadas por los docentes.

En el futuro, me gustaría estudiar la influencia del indigenismo en las ideas y políticas pedagógicas en el Perú entre 1930 y 1970. Es conocido que varios de los intelectuales indigenistas peruanos fueron también educadores, pero se ha investigado poco el impacto que su ideología tuvo en textos y prácticas escolares.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

En el caso de la historia de la educación en el Perú, hay un creciente interés entre los jóvenes investigadores por estudiar el tema. Dicho interés ha sido estimulado, en parte, por el afán de hacer un balance de la educación peruana con motivo de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia. En algunos de los estudios más recientes que se han publicado, se aprecia una intersección entre la historia de la educación y la historia de las mujeres. Investigadoras como María Emma Mannarelli, Fanni Muñoz,

y Margarita Zegarra, han examinado las estrategias de las mujeres para enfrentar los obstáculos para acceder a la educación secundaria y a la universitaria, y al quehacer intelectual. Además de continuar estudiando las construcciones de feminidad en el ámbito educativo, una interesante línea de investigación sería hacer lo propio para las construcciones de masculinidad.

Dr. G. Antonio Espinoza

Catedrático Asociado de Historia Latinoamericana en la Universidad de la Mancomunidad de Virginia (VCU), donde enseña desde 2008. Licenciado en Historia en la Universidad Católica del Perú en 1996. Fue becado por el Programa Fulbright para seguir estudios de posgrado en los EE. UU. Se recibió de PhD. en Historia de América Latina en Columbia University (NYC) en 2007. Es autor de *Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821 - c. 1921* (Nueva York: Palgrave-Macmillan, 2013), así como de numerosos artículos y capítulos de libros sobre la historia intelectual y educativa del Perú y de Latinoamérica. En 2018, recibió el Premio de Mentoría Robert L. Perry otorgado por la Asociación Nacional de Estudios Étnicos de los Estados Unidos.

Del "Lexico familiar" a la historia cultural

Las genealogías de mis temas de investigación

Flavia Fiorucci

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Mi formación inicial no fue en historia sino en Ciencias Políticas. Estudié con una beca en la Universidad de San Andrés. Ven-go del interior así que hice el pasaje de vivir en una ciudad chica a Buenos Aires a los 17 años. Hubo algo de esa transición que al haber concurrido a esa universidad lo hizo más natural. Pasaba de una ciudad de un tamaño reducido a una universidad también pequeña donde el trato y la cercanía con los profesores le daban cierto aire de escuela que para mi fue muy estimulante. Había una convivencia descontracturada entre profesores y alumnos que desdibujaba las jerarquías. La formación en la Universidad de San Andrés fue pensada al modo de los *Liberal Arts College* de Estados Unidos, por lo que debía cursar una serie de materias generales al inicio de la carrera, entre estas, asignaturas como matemática e historia. Con el correr de los años fui identificando que las materias que menos me gustaban eran las



Flavia Fiorucci

que se acercaban más a la ciencia política y aquellas que más me atraían se aproximaban a la historia. Observaba en la historia una capacidad, incluso para interrogarse sobre el presente, que no encontraba en la ciencia política. La disciplina histórica se me presentaba como un campo más amplio y plástico de preguntas y abordajes que la ciencia política.

Probablemente parte de esta visión tenga que ver con que me asomé a la ciencia política en un momento en que los análisis (a mi entender más rígidos y acotados) de teoría del juego e institucionalistas, ganaban terreno dentro de esa disciplina. Fue así que escribí mi tesina de licenciatura sobre un tema de historia: la revista *Sur* y el peronismo, tema que luego retomé más tarde en mi tesis doctoral. En ese trabajo me acompañó Eduardo Zimmermann, quien me enseñó cómo pensar una investigación original y me guió con paciencia y generosidad. En la escritura de ese trabajo me asomé por primera vez a lo que era el trabajo en el archivo y ya ahí pude sentir eso que Arlette Farge describió como la "atracción del archivo": ese entusiasmo que depara desempolvar viejos documentos y deshilvanar los hilos que nos permite

ordenar el pasado en un relato inteligible.¹ Luego realicé mi doctorado en Inglaterra. Eduardo Posada-Carbó fue un gran profesor quien me enseñó mucho del oficio. James Dunkerley fue mi director de tesis y me inculcó la importancia de una prosa clara. Trato siempre de honrar esa enseñanza. Luego de haber completado mi doctorado en Inglaterra y de regreso en Buenos Aires, mi inserción en el Centro de Historia Intelectual de la Universidad de Quilmes devino en una etapa crucial en mi formación. De cada uno de mis compañeros y compañeras he aprendido mucho y lo sigo haciendo. En ese espacio convivo con una forma de concebir la disciplina histórica muy hospitalaria al cruce de tradiciones y poco adepta a las fronteras disciplinarias rígidas. Tuve el privilegio de unirme al grupo cuando todavía lo integraba Oscar Terán, recuerdo con admiración sus intervenciones, su erudición y precisión. Carlos Altamirano también ha sido un guía generoso y siempre se aprende al escucharlo. Trabajar en la revista que editamos como parte de nuestro grupo (*Prismas Revista de Historia Intelectual*) es una experiencia muy enriquecedora por muchas cosas, pero sobre todo porque es una empresa colectiva.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

He vivido en varios países y soy una lectora muy ecléctica de la producción historiográfica internacional, obviamente he recibido muchas influencias. Esto no lo podría negar. No obstante, no he acogido como mi “hogar intelectual” ninguna escuela y/o corriente historiográfica. Por otro lado, creo que gran parte de mi agenda de investigación no se urdió en respuesta a grandes tradiciones epistemológicas sino con interrogantes que de algún modo permearon el léxico familiar,

¹ Arlette Farge, *La atracción del archivo*, (Edicions Alfonso el Magnànim, Valencia, 1991).

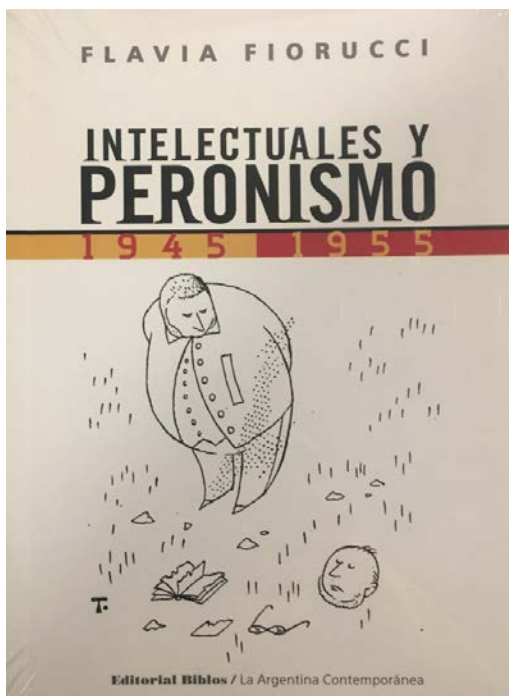
usando la expresión de Natalia Ginzburg.² Primero escribí e investigué sobre el peronismo. Varias veces escuché evocar a mi padre el conflicto de Perón con la iglesia refiriéndose a su hermana mayor monja, a la que había visto en ese momento “vestida por primera vez de civil”. Mi papá recordaba risueño, casi al borde de la carcajada, que su hermana parecía más monja “vestida de civil que con su hábito”, y que le aconsejaba que si quería pasar desapercibida, mejor volviera a su ropaje religioso. No llegué a conocer a mi tía monja pero esa imagen perduró guardada en algún anaquel de mi memoria. Mi mamá rememoró muchas veces que su abuela Juana (directora de una escuela nacida en 1901) había sido jubilada de oficio por negarse a contribuir con su sueldo al pago de las exequias de Evita. Juana había estudiado de maestra normal en Mar del Plata en una escuela normal popular y se había recibido en 1919. En 1930 se separó del marido y con su sueldo de maestra sostuvo a su familia. La anécdota familiar señalaba que privada de su salario Juana se ganó el pan, hasta que consiguió jubilarse, contrabandeando medias de nylon desde Uruguay. Algunas fotos de un viejo álbum muestran a mi bisabuela de guardapolvo junto a sus alumnos. Posa alegre y segura. Mi madre y mi tía también ejercieron varias décadas después de maestras. Mi mamá le dedicó mucha de su inagotable energía y entusiasmo a esa profesión. El normalismo, sobre todo el significado de este para las mujeres en Argentina, es ahora mi tema de investigación. Claramente estas memorias guiaron – de modos a veces inconscientes y otros más evidentes – la genealogía de mis agendas de investigación. ¿Qué había hecho que mis antepasados familiares no se adhirieran al peronismo como sus vecinos y/o colegas? ¿Cómo se explicaban los gestos de mi abuela Juana? ¿Qué significado había tenido

² Natalia Ginzburg, *Léxico familiar*, (Penguin Random House Grupo Editorial, Buenos Aires, 2017).

para ella (una mujer nacida a principios del siglo XX) su paso por la escuela normal? ¿Era Juana una figura singular? No podría negar que el encuentro con la historia cultural fue crucial para convertir esos recuerdos desenhbrados, y los interrogantes que me fueron despertando, en proyectos de investigación.

En ese amplio campo podría nombrar algunos autores a los que suelo, sin mucha sistematicidad, volver a la hora de imaginar cómo sondear las fuentes, elaborar mis interrogantes y planificar mi investigación. Entre otros podría nombrar a Tony Judt y Stefan Collini cuando quiero pensar a figuras intelectuales; a Jonathan Rose, Roger

Chartier y a Robert Darnton cuando tengo que abordar los consumos culturales y la cultura del libro; a Natalie Zemon Davies cuando necesito reflexionar y/o reconstruir trayectorias biográficas y a Ben Eklof para investigar los modos en que los sujetos sociales se han relacionado con la escuela. Más tardíamente me he acercado a la literatura sobre la historia de mujeres. También la historiografía que se ha producido en las últimas décadas en la Argentina en el campo de la historia cultural e intelectual ha sido un gran estímulo para mis indagaciones. Allí encontré inspiración pero también una comunidad de diálogo.



3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Paso en general muchas horas leyendo y recopilando fuentes. Las registro en fotos y luego tomo notas de las fuentes. Copio textual

y compulsivamente trozos de los textos que me parece capturan lo más importante de cada documento. Anoto además referencias para poder volver a los originales. En general no resumo, copio en extenso. Es un gesto que insume mucho tiempo. A mi me resulta productivo. Las ideas de cómo ir zurciendo el contenido de esas fuentes en una interpretación empiezan a aparecer en ese ejercicio casi mecánico. Tengo la costumbre de hacer un cuadradito en cada página y ahí a medida que transcribo empiezo a garabatear ideas, croquis de cómo pensar lo que leo, hipótesis y pensamientos sueltos. Luego, cuando ya me dispongo a escribir, contar con ese material vuelve más

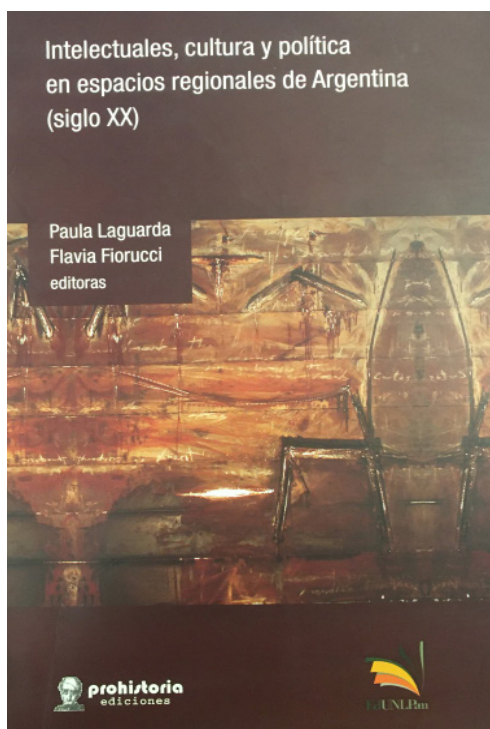
ágil y ordenado ese ejercicio. Converso también mucho con los empleados de archivos y bibliotecas, de ellos he recibido noticias de fuentes que no eran tan fácil encontrar. Todavía hoy (luego de dos décadas de mi primer contacto con el archivo) conservo intacto el entusiasmo por el rastreo de las fuentes. No sé si mido muy bien la proporción de esfuerzos: recopilo más fuentes de las que necesito, me entretengo en los vericuetos de los legajos y me cuesta sistematizar las miles de fotos que guardo. No sería un ejemplo a imitar. Al mismo tiempo que transcribo las fuentes leo literatura secundaria, teórica y/o histórica, a veces para guiarme, otras para

entender el contexto y también muchas para inspirarme. Busco en bases de datos lecturas que se ocupen del mismo tema en otros contextos nacionales. Trato siempre de compartir mi texto cuando es todavía un borrador. También procuro alguna instancia para discutirlo antes de enviarlo a ser publicado. En general, cuando es posible, dejo que el texto descansa un tiempo en la computadora para poder volver a revisarlo.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Diría que mi trabajo y mi agenda de investigación se inscriben en el campo de la historia intelectual y de la historia cultural en el modo impreciso pero hospitalario que la concibe Peter Burke. Podríamos definir la historia cultural – dice Burke en un libro cuyo título es *¿Qué es la historia cultural?* - como una modalidad de hacer historia que se define más por sus problemas, sus objetos, zonas de investigación y por sus preguntas que por un método particular.³ Lo que caracteriza a lo que a partir de los años 80 se llamó nueva historia cultural o también historia sociocultural es estudiar fenómenos culturales muy variados desde la lectura al deporte, la

³ Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, (Buenos Aires, Paidós, 2006).



fiestas o los carnavales, hasta determinados objetos, costumbres o hábitos como el aseo, la vestimenta, los consumos con nuevas preguntas pero también con un nuevo archivo de documentos y fuentes más inclusivo.

La historia de la educación ha sido una preocupación más tardía en mi carrera. Claramente mi modo de encararla es deudora de mis primeras investigaciones. De la historia de la educación me interesan más las figuras

intelectuales, los debates, las representaciones, ciertas prácticas más que la historia de las políticas y/o de las instituciones educativas. Creo sin embargo que no importa qué aspecto individual de los mencionados abordemos se necesita siempre de un eje que lo zurza. En nuestro caso nacional, que es el que yo estudio, ese hilo está dado por la política estatal. La escuela en la Argentina fue ante todo el producto de una voluntad estatal por lo que no puedo desdeñar este aspecto en mis investigaciones.

No me dedico a la reflexión teórica sobre la disciplina histórica aunque sí tengo una visión de cómo debería practicarse nuestra profesión. Creo que un historiador de la educación debe contar con las mismas habilidades que cualquier historiador. No haría acá una distinción por el objeto que se indaga. Las técnicas, o las cualidades y habilidades, que todo historiador debe poseer han sido objeto de diversas elucubraciones. El bello texto de Marc Bloch *Apología para la historia o el oficio de historiador* aún sirve de croquis e inspiración para identificar las mejores prácticas y para imaginarse aquello que deberíamos

intentar en el ejercicio de nuestra profesión.

⁴ Personalmente distingo como cualidades necesarias para el ejercicio de nuestra profesión la creatividad, la perseverancia y la disciplina. En primer lugar creo que un historiador debe aspirar y trabajar para alimentar su creatividad. Marc Bloch fue categórico al respecto: los documentos solo hablan cuando uno sabe interrogarlos. Indagarlos requiere imaginación. Hoy además sabemos que las respuestas a muchas de nuestras preguntas aguardan en fuentes que no son las tradicionales. Para encontrarlas también se requiere imaginación. La imaginación

se puede alimentar leyendo, escuchando y observando qué se escribe más allá de nuestras acotadas áreas de investigación. Esta es una tarea que debe ocupar un lugar importante en la organización de nuestro trabajo. La perseverancia y la disciplina son necesarias para concebir proyectos de largo aliento. Quien haya escrito una tesis doctoral sabe muy bien de lo que hablo. En cuanto a las destrezas creo que una de las más importantes para un historiador es desarrollar una buena prosa; al menos procurar de cuidar la escritura tanto como el contenido. Sé que estas cualidades que observo como ideales chocan con las demandas propias de la pro-

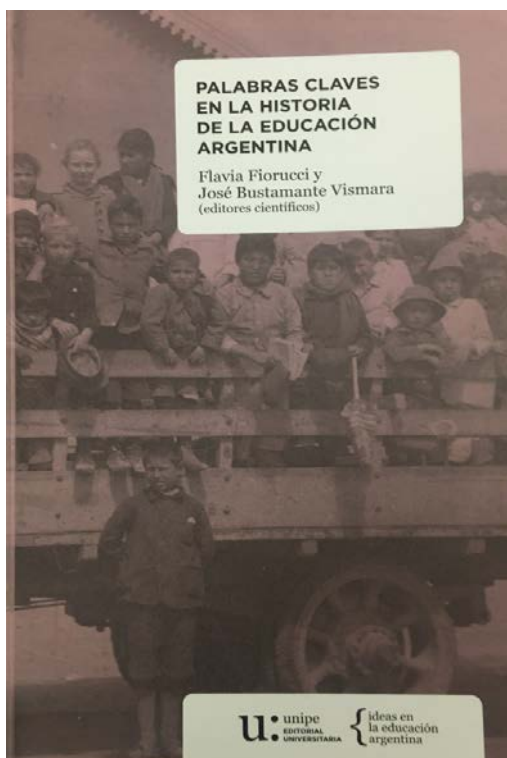
⁴ Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, (Fondo de Cultura Económica, México, 1993).

fesionalización de la disciplina. *Publish or perish* dice el dicho en inglés. Encontrar un equilibrio entre estas aspiraciones y las reglas y demandas del campo es parte de los dilemas actuales de nuestro ejercicio profesional.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Mis primeros trabajos estuvieron abocados a la historia de los intelectuales en la Argentina y con el tiempo me he concentrado en la historia cultural de la educación. ¿Qué entiendo por historia cultural de la educación? Mi intención es unir los temas más convencionales de la

historia de la educación, como por ejemplo la historia de las instituciones educativas, con nuevas preguntas y nuevos archivos que nos permiten entender cómo la escuela, su mundo material y simbólico, fue procesado por el resto de la sociedad. Yo incluyo a la historia intelectual como parte de la historia cultural, es decir que también me intereso por las ideas sobre educación que se fueron tejiendo a lo largo de los años, los debates intelectuales y las figuras que los han sostenido. Hace bastante tiempo que trabajo sobre el tema del normalismo y últimamente he intentado conectar el tema con interrogantes relacionados con la historia de la mujer en la Argentina. Me interesa entender cómo la escuela normal transformó los proyectos vitales de las mujeres en la Argentina.



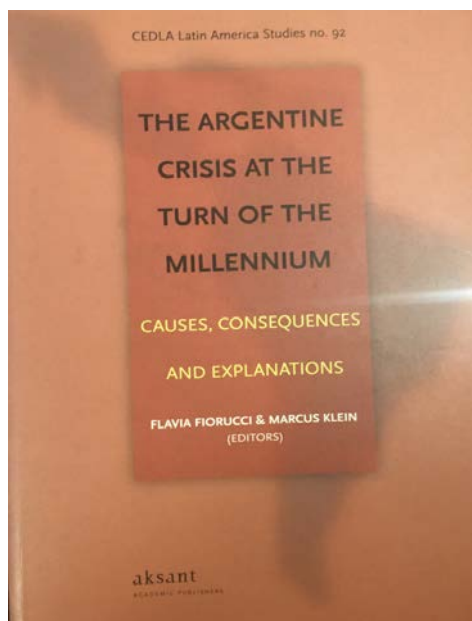
6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

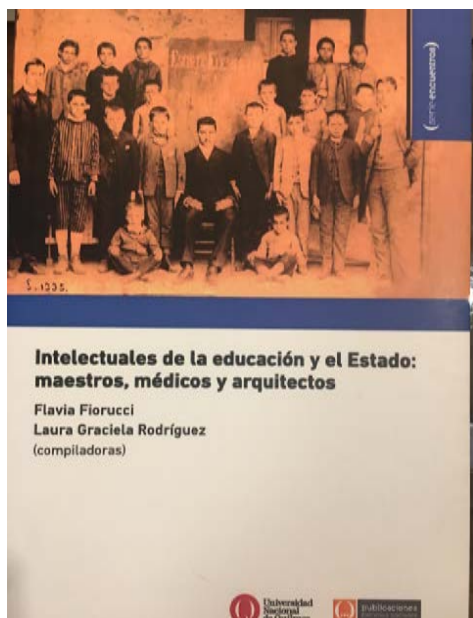
La historia de la educación como subdisciplina se ha beneficiado de la renovación historiográfica que se produjo desde los años sesenta en adelante en la práctica histórica, sobre todo a través de los giros que produjeron en el campo de la historia social y de la historia cultural, influidos en gran parte por la escuela de Annales y el marxismo británico. Como se sabe, a partir de esas transformaciones los historiadores en general y los de la educación en particular, se empezaron a interesar por otros temas; como la familia; la infancia; los procesos de alfabetización; la historia de las mujeres; de las enseñanzas profesionales y técnicas; de las poblaciones escolares y del contenido de las disciplinas a enseñar. En la Argentina la renovación de la práctica historiográfica histórica se aceleró a partir de la vuelta de la democracia en 1983. En el subcampo de la historia de la educación también se produjo una transformación (probablemente un poco más tardíamente) en los temas y en las metodologías de investigación. Claramente se ha avanzado mucho en incorporar una nueva agenda más allá del estudio de las políticas educativas y de un puñado de nombres importantes – temas y zonas que por mucho tiempo fueron predominantes en los estudios de historia de la educación local – para abordar un abanico de cuestio-

nes más complejas que tienen en cuenta el mundo material y simbólico que rodea a la educación, incorporando además el estudio de actores sociales que antes habían sido desdeñados. No ha habido sin embargo grandes debates, sino grupos que avanzan con sus agendas en proyectos que a veces se cruzan, pero muchas veces no. Por otro

lado, la renovación historiográfica no ha significado un diálogo entre los historiadores de la educación y el resto de la comunidad de historiadores. Esto se puede ver reflejado en las obras que se han producido para dar cuenta de las innovaciones que se dieron en el campo. Para dar un ejemplo podemos recurrir a la colección La Nueva Historia Argentina que, aparecida a principios del 2000, se propuso en diez volúmenes dar cuenta de lo nuevo en la historiografía nacional. La presentación de

la colección anunciaba que “partiendo de las nuevas formas del saber histórico [esta se proponía] explicar los procesos transitando los diferentes niveles de análisis – económico, social, político y cultural- y, a la vez mostrando las peculiaridades más salientes”. Ninguno de los 10 tomos de una obra que puede ser leída como una condensación (o un momento bisagra) en la renovación de la historiografía nacional dedicó un capítulo o una sesión extensa a la educación y/o a la escuela. Algunos de los estudios allí contenidos ofrecen datos dispersos referidos a la escolarización y/o el analfabetismo pero ninguno de ellos hizo de la educación pública su objeto de estudio. Esta falta de diálogo entre los historiadores





de la educación y el resto de la comunidad de historiadores se arrastra hasta nuestros días y creo es una tarea pendiente para quienes nos dedicamos a esos temas.

Flavia Fiorucci

Doctora en Historia por la Universidad de Londres, MA en Estudios Latinoamericanos de King's College Londres, Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad San Andrés. Investigadora independiente del CONICET, integrante del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. Con publicaciones en revistas locales y extranjeras sobre la temática de los intelectuales y la cultura en Argentina y sobre la historia de la educación argentina. Entre sus publicaciones se puede mencionar *Intelectuales y Peronismo* (Editorial Biblos, 2011); *Flavia Fiorucci & Paula Laguarda, Intelectuales, Cultura y Política en Espacios Regionales. Argentina, Siglo XX*, (Rosario, Prohistoria, 2012) y *Flavia Fiorucci & José Bustamante Vismara (eds), Historia de la Educación Argentina: Palabras Claves*, (UNUPE, 2019).

Orfebres de la palabra

Gerardo Garay Montaner

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Mi primera formación de grado fue en filosofía; cuando inicié la segunda carrera en educación, participé de los grupos de investigación de mi facultad en filosofía de la educación. La creciente insatisfacción que sentí respecto a sus resultados, me fue llevando paulatinamente a la necesidad de leer trabajos de historia. En ese tiempo, es decir, alrededor de 2005, contábamos con la presencia del profesor Enrique Puchet, un personaje maravilloso, de otra generación, con un amor al conocimiento infinito. Tempranamente nos estimuló en el diálogo interdisciplinario y así comencé a volcarme a los trabajos de investigación historiográfica. De esos grupos académicos aprendí la importancia de la crítica como fermento indispensable de la labor de investigación.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

En Uruguay muchos prestigiosos profesores que vienen del campo de la filosofía terminaron realizando grandes aportes al

campo historiográfico, por lo que, en ese sentido, el camino se allanaba; por otra parte, la tradición de historia en mi país es muy fuerte y extremadamente celosa de sus logros, de ahí que entrometerse en cuestiones de otro campo disciplinar continúa siendo de algún modo un tabú. ¿Lo mejor? siempre decir: “no soy historiador” y al mismo tiempo ofrecer al público las investigaciones para que puedan juzgarse por sí mismas.

El campo de la historia de la educación en el Uruguay está teniendo en los últimos años un impulso renovado. La creación de la *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación* ha permitido, en esta última década, propiciar actividades y nuclear un grupo importante de investigadores, referencia tímida todavía, pero que refleja un proceso constante de ampliación de temas y abordajes metodológicos. Y es que la tradición reciente en este campo disciplinar había arrojado resultados más bien magros, ligados al “paradigma” entendido como “historia rankeana”, sus enfoques pioneros estuvieron caracterizados por subrayar los grandes acontecimientos constitutivos de la educación estatal, sus logros y limitaciones, atravesados por conflictos políticos, decisiones heroicas, masculinas y determinadas por factores ‘externos’ a lo educativo. En esta perspectiva, la historia de la educación sólo adquiriría relevancia en



Gerardo Garay Montaner

tanto expresión de los procesos vinculados a los ritmos de las políticas gubernamentales. Por eso me he propuesto abordar líneas de investigación que estén más acorde con la nueva sensibilidad historiográfica. Han sido importantes los aportes de la *nueva historia intelectual* y la *microhistoria*, en la lectura de los teóricos europeos pero también en la recepción-creación que están realizando los colegas de la región.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Cada vez me molesta más leer investigaciones que no cuidan la escritura; percibo en el fondo cierto desprecio al lector, del cual se espera que se rinda ante las “evidencias” que presenta el autor. Nuestra labor como investigadores en educación está más emparentada con la realización de una obra de arte que con los requerimientos científicos. Al menos, tal como se entiende usualmente eso que denominamos “ciencia”. La opción por una estrategia retórica es parte constitutiva del abordaje heurístico, no hay remedio, no es un simple refinamiento culposo. No en vano António Nóvoa citó al poeta Rainer María Rilke en su famosa “Carta”: En un pasaje de la primera epístola dice Rilke: “Una obra de arte es buena si ha nacido al impulso de una íntima necesidad” [...] y más adelante: “Sólo he querido aconsejarle que se desenvuelva y se forme *al impulso de su propio desarrollo*. Al cual, por cierto, no podría causarle perturbación más violenta que la que sufriría si usted se empeñase en mirar hacia afuera, esperando que del exterior llegue la respuesta a unas preguntas que sólo su más íntimo sentir, en la más callada de sus horas, acierte quizás a contestar”. Es decir, una labor de investigación que valga la pena conservar para las futuras generaciones supone autores y autoras *que estén cursando un desarrollo intelectual*. Parece una

perogrullada, pero me temo que muchas veces pasamos horas frente a la computadora o ante una hoja en blanco, culpando a las musas por la falta de inspiración, pero en realidad, lo que falta es tener *algo que decir*.

La tensión parece inevitable: por un lado, la historiografía heredó del cercano pasado precientífico, como forma de exposición y explicación, el milenarismo recurso de la narración; por otro, la demanda de objetividad al conocimiento histórico para hacerlo “verdaderamente” científico. Michel de Certeau, en *La escritura de la historia*, condensó maravillosamente esta tensión: el término “*historiografía*”-nos dice- lleva inscrito en su nombre la paradoja de su razón de existencia; señala al mismo tiempo a la “historia” y a la “escritura”; es decir, la relación de dos términos antinómicos: lo real y el discurso. La tarea historiográfica es intentar unirlos; y, agrega para mi gusto una genialidad: “en las partes en que esa unión no puede ni pensarse, hacer *como si* los uniera”.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Los nuevos modos con los que contamos para vincularnos con la información han modificado las demás esferas del saber. Estos parámetros exigen mayor fluidez en la circulación de datos y una actitud muy activa en la producción y el consumo. Nos hemos convertido en obedientes y obsesivos voluntarios de un sistema que exige rapidez a cambio de profundidad. Más información y comunicación significan más productividad, más aceleración y crecimiento. La aceleración de la comunicación, a su vez, favorece su emocionalización, excluyendo en muchas ocasiones la racionalidad crítica, el juicio templado, o la suspensión del juicio... es decir, aquellos atributos que Nietzsche

creía indispensables para realizar con éxito la tarea de investigar lo “humano”. Tal vez por ser filólogo y no analista programador, Nietzsche percibió con impresionante



lucidez los riesgos de andar a las corridas en materia de “cultura”. En el prólogo de “Aurora”, escribió: “La filología es un arte respetable, que exige a quienes la admiran que se mantengan al margen, que se tomen tiempo, que se vuelvan silenciosos y pausados; un arte de orfebrería, una pericia propia de un orfebre de la *palabra*, un arte que exige un trabajo sutil y delicado, en el que no se consigue nada si no se actúa con lentitud. El arte al que me estoy refiriendo no logra acabar fácilmente nada; enseña a leer bien, es decir, despacio, profundizando, movidos por intenciones profundas, con los sentidos bien abiertos, con unos ojos y unos dedos delicados”.

Esta *hermenéutica de la escucha*, ya no parece un proyecto deseable para el común de nuestros conciudadanos. Nos encontramos cotidianamente con usos de información que refieren a un pasado que simplifica y trivializa

la labor historiográfica: emocionalización, simplicidad, fluidez; la vivencia sustituyendo a la experiencia, la información al conocimiento, etc. La mirada hacia el pasado se vuelve un producto más para el consumo. Pero la labor historiográfica es justamente lo contrario, es ir más allá de las emociones, de la inmediatez, requiere atención profunda: paciencia, tiempo de comprensión, es decir, facultades forjadas a través de un proceso lento de asimilación y construcción crítica; meses o años de archivo y todo esto generalmente para decir “es más

complejo”. ¿Cuáles serán las consecuencias políticas para estas generaciones habituadas a conocer el pasado casi exclusivamente a través de las series de Netflix?

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Mi tesis de maestría estuvo enfocada a estudiar el pensamiento de autores desde la perspectiva de una tradicional historia de las ideas, utilizando las categorías de “función utópica del discurso”, tal como la entendió Arturo Andrés Roig. Para la tesis de doctorado incursioné en “nueva historia intelectual”, Skinner y Pocock fundamentalmente y un reciente trabajo de posdoctorado utilizó las herramientas de la microhistoria. Los objetos de estudio rondan el aporte del movimiento

obrero revolucionario, preferentemente de extracción anarquista, a la cultura y a la educación en mi país.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

En Uruguay estamos viviendo un periodo de renovación; el riesgo es el de volver a los acontecimientos del pasado desde una perspectiva “militante”, siempre deudora de reivindicaciones coyunturales que nos impida investigar con libertad. Por otra parte, la búsqueda constante del ámbito académico por ofrecer cosas nuevas (y que se distingan de nuestro/as colegas) puede llevarnos a investigaciones de un gusto tan refinado y de aspectos tan específicos que se dificulte el diálogo para elaborar comprensiones mayores y más abarcativas de los fenómenos del pasado.

Gerardo Garay Montaner

Nueva Palmira, Uruguay. Profesor de filosofía, Licenciado en educación, Magister en ciencias humanas (UDELAR), Doctor en ciencias de la educación (UNLP-AR) y posdoctor (UEPG-BR). Es profesor adjunto en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la FHUCE-UDELAR, Montevideo, Uruguay. Ha publicado *La vida es un arma. El pensamiento anarquista de Rafael Barrett y Luce Fabbri* (2015); *Anarquistas y racionalistas en Montevideo, 1911-1916* (2017); *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann: 1909-1957* (compilación, 2019); *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: campos, fronteiras e disputas* (compilación, 2021); *La ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana, la labor de Otto Niemann en la Escuela experimental de Progreso* (2021).

El desafío de historiar la educación

Laura S. Guic

*En homenaje a Juan Carlos Tedesco
(1944 - 2017)*

A modo de introducción

Historiar la educación implica reconocer, por un lado, los esfuerzos realizados por las diversas tradiciones de lectura y avanzar en este sentido, tanto en las continuidades como en las rupturas necesarias para la producción y la progresión del conocimiento educativo con perspectiva histórica, por otro, reflexionar en relación a los desafíos que surgen de los avances en el ámbito educacional por su crecimiento y expansión. En esta oportunidad quisiera hacer un recorte particular, que delimita, además, el ámbito de estudio en la Argentina, según los ciclos que se han ido delineando a lo largo del tiempo.

Se puede entonces para este ejercicio de significarla, tomar una acepción amplia de la construcción sustantiva o una más restringida para poder aproximarnos a una definición más categórica atendiendo a la esencia que la constituye para desentrañar, qué es la Historia de la Educación Argentina.

De manera introductoria me gustaría compartir dos expresiones con cierto potencial esclarecedor, para comprender el espectro

que abarcan los desarrollos de una educación historiada, hasta convertirse en una genuina ciencia educativa. Propongo entonces delimitar esta amplitud entre dos denominaciones en los extremos de un abanico desplegado, tomando dos puntos que no se excluyen entre sí, entre historiar la educación y una Historia de la Educación, con mayúsculas, como sustantivo propio.

Para decirlo de otro modo, esta propuesta se fundamenta en el establecimiento de una diferenciación que considero necesaria, entre la expresión del título que inicia este recorrido y la disciplina, para que pueda precisarse con claridad de qué se trata la Historia de la Educación, como extremos contingentes y siempre desde cada uno de los escenarios de producción e investigación, en principio, regionales y nacionales.

En cuanto al recorte temporal, pueden tomarse como referencia los ciclos educativos formulados según las etapas históricas en que fue historiada la Argentina, en sus periodos ya consuetudinarios por la Historia Argentina, con mayúsculas. De éstos, se definen para la etapa que se intenta denominar como una historia propiamente dicha, a aquella que comprende la instauración de un sistema educativo como parte aguas, en un esfuerzo por incluir el *ex ante* y el *ex post* de



Laura S. Guic

su construcción. Este aspecto temporal requiere un estudio en sí mismo¹.

Volviendo a la definición, por un lado y recurriendo a un sentido bien amplio y abarcativo de la construcción, historiar la educación sería entonces, un hacer que implica un modo histórico, en el que se relevan las tradiciones de lecturas de un problema educativo y en este sentido, se requieren una especie de cronología, para el armado de una historia del tratamiento de quienes antes sentaron las bases o se ocuparon de esa problemática, ahora constituida como un nuevo problema, que devela vacancia de conocimiento, promovándose así la construcción de un nuevo objeto de estudio, siempre educacional.

De alguna manera y siguiendo estas definiciones prototípicas, es posible afirmar que quienes desarrollan investigaciones educativas de una manera u otra, siempre historian la educación. Para formar parte de una tradición de lectura, investigadores diversos/as historian esos objetos educativos y sus indagaciones, se suman con nuevas perspectivas y construcciones de saberes, al acervo anterior y lo incluyen. Quienes investigan, también pueden relevar una tradición para discutirla, por las nuevas evidencias del caso, y en este sentido nos

1 Aún quedan por definirse los ciclos y decidir cómo y en qué tiempos podemos establecer una Argentina como Estado Nación que pueda diseñar y establecer a través de un gobierno educacional, un sistema educativo propio. Esto exhibe un nuevo problema a dilucidar en cuanto a que los pueblos originarios poseían una educación que es urgente recobrar y que quedan por fuera de las líneas de investigación hegemónicas, entre otros. Tampoco existen estudios sistemáticos, relevantes y contingentes al respecto. Sí existen valiosos esfuerzos realizados en este sentido, que han de profundizarse, expandirse y establecerse como saberes propios de la Historia de la Educación.

encontraríamos con una ruptura y el inicio de una lectura distintiva. Para evitar las falsas dicotomías entre ambas, es preciso mencionar que hay muchas otras posibilidades de esa construcción del estado de la cuestión, que podría decirse, se constituye en alguna forma, en este hacer investigativo que denomino, historiar la educación.

En un sentido expandido, quienes participan de la investigación educativa, historian la educación, aunque ésta no sea el fundamento, ni la justificación de su abordaje. Es más, puede sumarse a esta definición ampliada, que aún quienes no se proponen interrogantes o hipótesis históricas educacionales requieren de un conocimiento respecto del origen de los objetos construidos; de allí una praxis historiográfica requerida y escasamente reconocida como tal.

Lo anterior despeja y facilita la fundamentación de la definición de la Historia de la Educación, en su función actual y en su propedéutica². En una significación bien restringida y acotada, es sin lugar a dudas, la disciplina científica que constituye las ciencias educacionales, con el objetivo preciso de generar las narrativas para esclarecer ese pasado educacional tan escurridizo con la ilusión de alcanzarlo. Entonces los objetos empíricos de abordaje y sus objetivos, hipótesis y problematizaciones, serán histórico educacionales.

La Historia de la Educación, como experiencia de formación e investigación además requiere al menos, algunas explicitaciones más, en cuanto a la multiplicidad de los significantes de su empleo.

2 La valoración de la Historia de la Educación, en su función propedéutica remite a su potencialidad para reconocer en sus esfuerzos, la producción de saber que propicie un conocimiento para el diseño, la implementación y concreción de políticas educativas, tanto en los diferentes modos estatales, como institucionales, queda aún por reconocerse.

Historia de la Educación, es el nombre de asignaturas y seminarios, constituidos por programas, planes y acreditaciones institucionales "tanto universitarias, como asociaciones, terciarios, editoriales, etc.", para la formación profesional y académica. De aquí surge una denostada "historia de manual" que fuera recuperada y prestigiada por algunas investigaciones, (Arata, 2015). La construcción con mayúsculas, nombra y denomina, además, publicaciones y asociaciones. Se convocan en su nombre, conferencias, jornadas, conversatorios y congresos, para discutir los avances de líneas de investigación diversas y de objetos múltiples.

Entonces y desde este despliegue complejo, entre la amplitud que ofrece historiar la educación y la restricción de la definición disciplinar, surgen cuestiones que se atan fuertemente a las preguntas de esta conversación que se inicia.

Nombrar o categorizar implica un riesgo que es debido asumir ante los reduccionismos propios de las operaciones del método científico impuesto, tanto a la historia como a la pedagogía, que son preexistentes a aquel. También la implementación de un método de estudio, cualquiera sea este, implica escollos como el anterior. Tal como el anacronismo, que se produce al llevar categorías del presente para hundirlas en el pasado, sin un debido procesamiento metodológico para esta ejecución. Este es un intento, simplemente eso, de llamar a las cosas por su nombre y de reconocer esos riesgos propios de la historiografía educacional.

Según lo anterior y en este sentido de la delimitación posible, de una aproximación a la definición, podemos afirmar de manera primigenia y rudimentaria, que historiar la educación es un proceso devenido de un hacer investigativo por quienes atravesamos e indagamos la educación en la construcción de problemas y de los objetos que interpela. Ahora bien, esto es propio de las ciencias

de la Educación, pero también de otros campos del conocimiento que se ocupan de estudiar cuestiones educacionales, *cuestión* "la reiteración es intencional", por la cual la extensión de esta conversación no permite dirimir del todo tamaña empresa.

Otra razón, en cuanto a las tensiones y a las vías por la negativa para la definición de una Historia de la Educación, se requiere de la revisión de su constitución producida por quienes no son estrictamente partícipes del ámbito educativo. Estas intervenciones en el campo, además, le imponen modalidades y metodologías, con sus categorías propias a las ciencias educativas y a su historia en particular.

Para explicitar mejor lo anterior, esta visualización de la imposición, no quiere destituir de ningún modo, a quienes desde otras disciplinas han construido conocimiento histórico en torno a ella; sí intenta abrir la discusión a tales obligaciones que se exigen a los científicos educacionales, para definir la científicidad de sus aportes a través de esos otros modos disciplinarios, de otras áreas de saber.

En esta apelación al estatuto de científicidad, no se reniega del acervo de la Historia de la Educación constituido, sino por el contrario, se plantea la posibilidad de que científicos educacionales especializados en la investigación de la Historia de la Educación³, puedan construir sus propias formas de indagar y en ese camino, no necesitar del reconocimiento y aval de otras áreas del saber para establecer su científicidad. Muchas veces el "rigor científico" se queda más en la primera parte de la construcción sustantiva que en la segunda; es más "rigor" que "científico".

3 En esta hegemonía de la imposición de categorías de otros ámbitos del conocimiento se ponen en cuestión los avances metodológicos de la esfera educativa, como la investigación acción, entre otras.

Mi posicionamiento para la discusión y el punto de vista que pretendo abrir, se encuentra entre la valoración de los aportes y el reconocimiento de las investigaciones derivadas en, desde y para historiar la educación, ahora puesto el término como especificidad y fundamento, para quienes se especializan en la educación.

Retomando el diálogo propuesto en esta entrevista, es preciso mencionar que, en principio, no estaba muy de acuerdo en asumir las respuestas del cuestionario enviado por el historiador Alejandro Herrero, a quien agradezco profundamente esta oportunidad de reflexionar en torno a la Historia de la Educación, desde una modalidad de estructuración de pregunta-respuesta, y materializar la reflexión como respuestas aisladas o conformar con ellas un escrito devenido de sus preguntas. El falso dilema de construir un texto único o tomar el camino de la correspondencia entre interrogante y reflexión, quedó resuelto en un movimiento conciliador para aceptar el desafío de dar respuestas, ofreciendo la propia trayectoria de formación e investigación, aun cuando mis estudios historiando la educación con aspiraciones a conformar y ser parte de la Historia de la Educación con mayúsculas, contienen más preguntas que certezas.

Tomando como insumo las preguntas de la entrevista pude escribir las respuestas planteadas a modo de conversación abierta, tanto con colegas con enormes antecedentes con quienes comparto este libro, como así también desde el reconocimiento en este ámbito de la producción de conocimiento histórico educativo, con quienes aportan desde sus investigaciones primeras al ámbito educativo con perspectiva histórica, para que se sientan convocados/as a enriquecerlo.

Propongo aquí un escrito que recupera mi trayectoria vital que involucra, la formación docente y su praxis, la formación profesional, la especialización en educa-

ción y la participación en la investigación histórica institucional, junto a reflexiones metodológicas y por qué no, epistémicas para compartir tamaño empresa. De allí la elección de ofrecer respuestas, elegí en el recorte, las cavilaciones primeras a tan bien formulados interrogantes iniciando con una breve introducción que aquí finaliza.

A las preguntas

Las preguntas enumeradas ordenan la narrativa de la experiencia para pensar y repensar la Historia de la Educación y sus acepciones, como ciencia o disciplina, problematizando como una cuestión, para su consolidación, sin dejar de revelar esa cara propia de un actuar de investigación educacional que remite al pasado en la búsqueda muchas veces infructuosa, otras veces abrumadora de hallazgos.

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

La retrospectiva es mayor aún en mi caso y me lleva a los inicios de formación como maestra de escuela, encontrando en ese tiempo, los dos manuales tradicionales del ciclo previo a la Reforma de los '90, Ethel M. Manganiello (1957) y Manuel Horacio Solari (1991)⁴, que eran, sim más, la bibliografía obligatoria del profesorado de enseñanza primaria. Como hiciera referencia en la introducción las denominadas “historias de manual”, construcción sustantiva de carácter generalmente peyorativo, debe tener un reconocimiento diferente y ser indagadas

4 Manuel Solari junto a Gustavo F. J. Cigliano, han sido, según señala Nilda León, los referentes de Juan Carlos Tedesco. En presentación del libro Democracias, justicia social y educación, el legado de Juan Carlos Tedesco, UNSAM Edita. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=O-97BnKTn3A>

en profundidad a partir de las panorámicas presentadas por las investigaciones que se ocuparon de esta cuestión. Definir a los maestros y maestras⁵ en el ámbito educativo, es claramente un problema, en tanto se hace difícil seleccionar en la trayectoria profesional a quienes han promovido la curiosidad en relación de ciertas praxis docentes.

La Historia de la Educación y en particular de la Argentina, eran para mí y en este tiempo de estudiante del profesorado, una asignatura del programa del magisterio que debía transitar, estudiar y aprobar. Si bien no se comparten los abordajes y sus modalidades, estas obras han caracterizado y construido una narrativa que sirve como punto de partida para su discusión. Por otra parte, estos textos si se quiere escolares, de divulgación histórica educativa, requieren de un estudio novedoso que implique, además, a quienes quedaban por fuera de estos relatos y su potencia radica también en los modos de tratamiento de sus periodizaciones. Sus escritos han sido constitutivos de la formación docente por décadas completas y la naturalización de estas construcciones son parte de cuestiones internalizadas que es sustantivo revisar.

Mencionado lo anterior, es que la cercanía al conocimiento histórico educativo, con “rigor ese científico” si se quiere con todos los entrecomillados posibles viene mucho después con el ingreso a otro tramo de formación, con la participación en el grupo de investigaciones históricas de la Universidad Nacional de Lanús.

5 Mis preguntas por la educación como un derecho, inherente al sujeto educativo, me llevaron a emprender publicaciones manuales de Matemática acompañando a una maestra, Susana Etchegoyen y a participar de publicaciones de divulgación docente respecto de la Educación Especial gracias a la recomendación de Elena Luchetti. En cuanto a la historia, mi reconocimiento en la formación a mi querida profesora Rosa Vila.

Allí mis maestros, Héctor Muzzopappa y Alejandro Herrero, despertaron una particular problematización histórica en su cátedra, y desde sus propuestas investigativas, dieron lugar a un interés distinto por esa Historia de la Educación, documentada y promovida ahora por sus investigadores.

Estos grandes maestros, con los que comparto una tradición de lectura y una preocupación por comprender desde el origen la educación y su función actual, me trajeron de la mano a otra y otro, que desde sus investigaciones ofrecían una historiografía distintiva y que es preciso reconocer; escuchar y leer. Adriana Puiggrós⁶ y Juan Carlos Tedesco, en sus conferencias y obras tan caras al quehacer tanto de historiar la educación como la edificación de una Historia de la Educación, para la Argentina, son y serán un baluarte de cada ápice del espectro que propongo, y de referencia ineludible para historiar y problematizar la educación.

Con el tiempo y en mis investigaciones del origen del gobierno de la educación en Argentina, Hugo Biagini y su reconocida obra, propició mis estudios en torno a José María Ramos Mejía y su participación, en la presidencia del Consejo Nacional de Educación. El enfoque del movimiento positivista (1895) resolvió para mis muchos dilemas en relación a las definiciones de los orígenes del sistema educativo y su proceso de consolidación, un modo de abordaje desde la trama ideológica de la escena histórica interpelada.

Esta formación docente en clara tensión con los problemas planteados en el espacio universitario, propiciaron una especie de modificación en la trayectoria profesional, que puede simplificarse como un salto, desde

6 Su mega proyecto editorial, convocando a especialistas a través de sus propia expertiz, reúne una obra de permanente consulta para nuestras investigaciones.

la formación docente hacia la identidad como investigadora y todos mis intentos de abordajes, en la construcción de problemas educacionales con perspectiva histórica, para conocer el origen de esos interrogantes presentes⁷ en los dos sentidos de la palabra.

Los avances en la participación de grupos de investigación⁸ y en la formación académica de posgrado, a su vez, abrieron por un lado y profundizaron por otro, la necesidad de construir conocimiento histórico educativo. Así en los encuentros con Celina Lértora Mendoza y la promoción de indagaciones diversas, es que pude ampliar y participar en diferentes jornadas, congresos y conferencias, además de diversas publicaciones, para seguir ahondando en mis objetos de estudio.

Es preciso reconocer en este espacio también a quienes son continuadores de los legados de los precursores en esta Historia de la Educación que aún está por construirse, y que forman desde sus investigaciones, produciendo conocimiento científico desde las publicaciones promovidas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET) y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Gracias a estos referentes, algunos de ellos participan de esta publicación, y otros y otras han sido partícipes necesarios de mi formación, mis maestros y maestras, se han multiplicado, en este camino para sumar, además, a quienes

7 Presentes por actuales y presentes por existentes, en un ser y estar educativo.

8 Es central para todas mis investigaciones la posibilidad de compartir en grupos de investigación tanto en la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad del Salvador, como en fundaciones y asociaciones como la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (FEPAI), el Instituto Superior de Estudios Religiosos (ISER) y la Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

desde sus publicaciones me han interesado por los orígenes del sistema del que era y soy parte.

Quedan algunos aspectos por decir de mis maestros y maestras, por eso dejo abierta la respuesta y doy paso al siguiente interrogante.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Las tradiciones de lectura de los objetos educativos han sido construidas a través de metodologías impuestas al campo, y en general por disciplinas de menor tiempo de existencia, que la historia y la pedagogía mismas. Es por eso que la tradición que se sigue y continúa, por un lado, no deja de explicitar la imposición de categorías y metodologías devenidas de la aparición del método científico, que aún quedan por sortear. Ya esta concepción bourdiana de campo, se ha vuelto imprescindible cuando del ámbito de indagación de estos objetos hablamos. Y la anterior es solamente una de tantas.

Por ello aquí una breve referencia a las etapas que conforman la tradición donde se inscriben las indagaciones de las que me nutro para investigar objetos educativos con perspectiva histórica. Según un nudo problemático de las indagaciones que emprendo, tanto desde la formación académica⁹, como en los diferentes equipos de investigación, se muestra el lugar de discusión de la investigación, que se enlaza en la intersección de dos disciplinas colonizadas por otras áreas del conocimiento científico como son la Historia y la Educación.

No sin inconvenientes, el vasto ámbito de posibilidades que surgen, requiere un posicionamiento que implique la discu-

9 Entendiendo como investigaciones aquellas producciones que acreditan algún tramo de formación universitaria.

sión y habilitación de la perspectiva o las perspectivas que se pretenden poner en juego. Así pongo a consideración algunos interrogantes teóricos tomado el desafío de revisar las consideraciones que dieron origen al conocimiento histórico educacional.

Y en este sentido y no menos importante, esta concepción, es entendida a través de un relato histórico, originado en una construcción filosófico-política, que se traduce en una educación a lo largo de la historia y expresa a su vez, una construcción de un relato cuya función deja por fuera los otros relatos educacionales que quedan ocultos.

En esta respuesta, propongo volver al interior de la tradición y las relaciones de la red de esa producción de conocimiento, para continuar con la discusión respecto de las incumbencias científicas de ámbito histórico y educacional para una investigación en torno, a los objetos de estudio.

De las disputas por la investigación historiográfica, es preciso detenerse en aspectos disciplinares de naturaleza histórica y desde esta perspectiva, aquellos objetos de conocimiento educacionales, abriendo el debate en torno a las modalidades de estudio de la Historia de la Educación como disciplina establecida para la formación y escasamente sistematizada para la investigación, y su consecuente intervención en las decisiones de las políticas públicas.

Para ello, se exponen algunas líneas y tendencias que establecieron el relato histórico educativo hasta el presente. Filósofos, sociólogos, psicólogos y epistemólogos, entre otros, se han ocupado del tratamiento de problemas del ámbito educativo, y en este mismo sentido, forman parte del corpus de las obras que historian la educación, y esta es otra arista para recorrer.

A continuación, se recuperan las valiosas contribuciones de historiadores muy diversos, que han sentado precedente en

los avances de una Historia con mayúscula; abriendo la posibilidad de establecer hacia el futuro, una sistemática construcción del conocimiento educativo histórico. Un saber que no desdeña y no resigna el lugar de científicos educacionales y su punto de vista de la historia educativa, para edificar aquella con mayúscula.

La propia búsqueda y la ausencia de oferta académica de posgrado¹⁰ en este ámbito, me llevó a realizar un estudio sustantivo para la proyección de las tesis doctorales y posdoctorales, ya en curso. Se trata aquí de recuperar debates anteriores y abrir nuevos en el horizonte de inteligibilidad del campo educativo.

Historia de la Educación: Definiciones primeras

Las definiciones que se exponen a continuación no pretenden ser exhaustivas, sino que se encadenan en relación a la fragmentación y a la restricción misma que le cabe, en principio, por no tener más que cierto rango de aproximación disciplinar y que muchas veces no deja de constituirse como una mera asignatura a ser enseñada como parte del plural de las Ciencias de la Educación.

Entonces y a partir de aquí, las investigaciones más recientes que desde una perspectiva crítica se propusieron estudiar el relato pedagógico recuperando como ejes temáticos, “la evolución, normativa y la dinámica burocrática, las prácticas editoriales, protagonistas de gestiones nacionalizadoras y la alternativa de otras voces.” (Rodríguez Aguilar, y Ruffo, 2013); aquellas que continúa con la tradición de lectura que

10 De la vacancia nacional e internacional en oferta educativa para la formación de historiadores educacionales, derivó un proyecto de seminario que se encuentra en diseño.

iniciara Terán, en la década del '90, —entre otros— y señala a la élite dirigente como intelectuales. Así se advierte en la cita en extenso el tratamiento aludido:

Estos intelectuales, que ejercían con ciertos grados diferenciados una funcionalidad a la elite hegemónica, aspiraban a convertir sus producciones en el relato ideal del pasado común, para lo cual disponían espacios institucionalizados, productos de las articulaciones surgidas a partir de la Ley 1420 de Educación de 1884, que establecía la enseñanza laica, gratuita y obligatoria, con contenido en su currículum de las siguientes materias: historia nacional, geografía nacional y lengua castellana. (Rodríguez Aguilar, y Ruffo, 2013, p. 89)

A través de este diálogo en torno a la historiografía educativa puede verse el cuestionamiento a esta tradición ciertamente reduccionista que encubre con la nominación de intelectual el encadenamiento político de praxis efectiva existente. En el caso de las investigaciones que pude realizar, son dirigentes o funcionarios de gobierno, con intención de permanecer en ese lugar del Estado que consideran, les pertenece. Tampoco se sigue la cuestión del establecimiento de la Ley 1420 como laica, en su formulación.

A través de la metodología de periodización, Ramallo formula una sucesión donde establece que: “los períodos y épocas de la historia de la educación argentina deben considerarse adscriptos a los períodos y épocas de la historia general, de los cuales no pueden ni deben escindirse, so pena de perder autenticidad.” (Ramallo, 1999, p. 92).

Un pequeño señalamiento en el cierre de la pregunta por la Historia de la Educación, muestra la relevancia de la inscripción científica para fortalecer la trama relacional de una revisión necesaria del ámbito educacional por

un lado y la importancia del acervo indagado para su profundización. Investigar la educación en perspectiva histórica es hacer Historia de la Educación. Un hacer vedado muchas veces a quienes son parte de su ámbito.

De aquí en adelante se postula la posibilidad de rebasar el borde disciplinar a modo de materia de formación y en este sentido abrir las discusiones necesarias para una transformación que propicie un hacer legitimado.

Una asignatura pendiente

Será con el advenimiento de las reformas del primer gobierno peronista, que la Historia de la Educación se tornara en cátedra separada de la Pedagogía y la historia de sus pensadores: “Por primera vez se concretaba la aparición de la materia Historia de la Educación como contenido autónomo de la pedagogía y, desde 1949 a 1951, se dictó en 4º y 5º año, según fuentes ministeriales.” (Ascolani, 2013, p. 45).

Adrián Ascolani (2013), en su trabajo, proporciona un enfoque historiográfico que promueve preguntas en torno al estado actual y las proyecciones del campo investigativo.

Abre el debate en su artículo exponiendo:

La comprensión de una disciplina científica, en este caso de la Historia de la Educación, requiere el conocimiento no sólo del corpus acumulado sino también de la historia intelectual del mismo, es decir de las instituciones, sujetos e ideas que han intervenido en su elaboración, debate, circulación y recepción. Nuestro propósito ha sido desnaturalizar ciertos puntos de partida habitualmente presentes en los estados del arte de las investigaciones recientes sobre historia de la educación argentina, a través de la reconstrucción de algunos lineamientos centrales del desarrollo de la disciplina desde su origen hasta el presente, en varios registros

distintos – curricular, ideológico, institucional y político-. Particularmente interesante es constatar la existencia de continuidades metodológicas o de valoraciones en coyunturas y en grupos de investigación distanciados en el tiempo o diferentes en cuanto a los factores que los legitimaron, aunque no en sus prácticas de pensamiento y de escritura, siendo este un efecto de herencias y causalidades, y no de la simple coincidencia. (Ascolani, 2013, p. 42)

Esta cita en extenso propone algunas de las dimensiones que aquí se eligen para la indagación del campo. Tomando los lineamientos historiográficos enunciados por el autor, se advierte la necesaria reformulación de dimensiones de abordaje, en ausencia de cuestiones centrales como el gobierno, el ámbito pedagógico, que excede al curricular y el eje de la didáctica que va en dos sentidos: el de la construcción del sujeto en sede educativa —propio de su función política— y por otro, en la formación de los cuadros que tendrán a su cargo de esta función.

También se muestra la necesidad de revisar categorías que cubren significaciones que no terminan de describir a los sujetos u objetos que se investigan, otra vez aquí surge la noción de intelectuales que es preciso problematizar. Muchos de los denominados intelectuales, son hombres de gobierno, según surge de algunas de las investigaciones recientes.

Por ello, la historiografía en sí misma, forma parte de las indagaciones panorámicas, sumamente importantes para el ámbito de la historización de la educación, pero que requieren de desarrollo y de profundización.

En su diagnóstico el autor explica que hacia 1980 existían acuerdos al interior del campo, dados los límites que le imponía la educación formal. Su hipótesis expresa que:

Desde comienzos del siglo XX hasta esta fecha se fue construyendo un objeto de estudio muy afín a las necesidades de la formación del profesorado normal, secundario universitario, vale decir centrado en las instituciones y pedagogías, cuyo conocimiento tenía una utilidad reconocida como saber aplicado a la práctica docente. Este fue el núcleo consolidado del campo de la historia de la educación, y en torno de él se experimentaron otras vertientes cuya legitimidad quedó más circunscrita al ámbito en el cual se generaron, como fueron la historiografía de cuño católico, la historiografía académica crítica, los ensayos históricos escritos por profesores, los manuales de estudio elaborados por pedagogos universitarios y los ensayos eruditos militantes. (Ascolani, 2013, pp. 42 - 43)

En su definición avanza hacia la actualidad, y como punto de partida de un nuevo ciclo señala el año 1984, estableciendo una etapa a partir de la cual la producción se encuentra en la academia.

En la historiografía de la educación establece tres momentos a los que denomina como: Historia institucional de la educación, ubicando como fundante el trabajo de Juan María Gutiérrez¹¹; que considera, abre un nuevo ciclo con el denominado periodo entre guerras, cuyo nombre expresa además, un movimiento, y “De la Historia política a la Historia de las ideas educacionales”, que describe como momento de “esplendor”. En este ciclo aparecen, “una decena de obras relevantes, resultado de investigaciones

11 La oportunidad de poder recorrer el manuscrito de Gutiérrez en la Academia Nacional de la Historia, en los primeros pasos de las investigaciones, promovieron gran parte de los interrogantes que abrieron camino en el bosque hacia nuevos rumbos educativos.

muy documentadas, realizadas con gran profesionalismo por historiadores y por otros intelectuales. En los años '20, las obras escritas tuvieron objetivos diversos.” (Ascolani, 2013, p. 44). Un tercer momento es titulado por el autor como “Historia Social de la educación”, donde incorpora el trabajo de Tedesco, entre otros.

Más adelante explicita, que, si bien existía un consenso en los progresos educativos, surgen una gran variedad de temáticas e identidades institucionales. Revela como un hito, en julio de 1934, la convocatoria del CNE para presentar monografías sobre educación primaria, en tres segmentos: “la dominación española desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420 y las cinco décadas posteriores a 1884” (Ascolani, 2013, p.45). El autor omite señalar que ésta era una modalidad propia de las actividades del CNE y que, para el Centenario de la Revolución de Mayo, se realizó una publicación, fruto de las monografías promovidas por concursos de participación docente, además de los encargos que la presidencia de la entidad requería a sus funcionarios.

Un dato relevante para este trabajo, es el momento en que la Historia de la Educación se constituía como materia, en el primer gobierno peronista. En este sentido y en relación a la bibliografía, esto dio origen a publicaciones que aún hoy son parte de los planes de formación del profesorado, como la obra de Solari.

El tercer ciclo a continuación del anterior, “Historia Social de la educación”, contiene una periodización valiosa, porque exhibe cuáles son los desafíos en cuanto a los modos de indagar o metodologías, la multiplicación de las temáticas, sosteniendo, por último:

Desde fines de la década de 1990, la participación en reuniones científicas internacionales y la formación de post-

grado en el exterior sumó un elemento nuevo, como fue el desplazamiento del debate desde un escenario nacional a otro internacional, lo cual ha conducido al predominio de un diálogo en torno de la especificidad temática de fenómenos de circulación o imitación de ideas y prácticas educacionales o pedagógicas en diversos lugares de Iberoamérica. (Ascolani, 2013, p. 50)

Esta descripción exhibe el estado en que se encuentra este ámbito de conocimiento, aunque desde una perspectiva fundada en una formación que se complementa con experiencia en la escuela.

Recuperando algunos hitos de la periodización de Ascolani y, sin seguir un orden de importancia, se suma a esta perspectiva de la Historia considerada como asignatura de formación docente, la obra de Manuel Horacio Solari, destinada a la formación del magisterio. El texto es un manual reeditado hasta el presente que condensa la historia de la educación argentina. A continuación, algunas definiciones desde su concepción histórica y su aporte a la caracterización del ciclo que se estudia. Como historiador, Solari formulará una periodización amplia, inaugurada en 1880, cuyo cierre establece en 1920. Su relato exhibe una cierta continuidad en la modalidad y organización al interior del recorte, caracterizando la educación a través de uno o dos pensadores, traza sus biografías y señala aspectos de la ideología dominante.

Los denominados manuales del magisterio, son a su vez fuentes documentales que muestran los procesos de la historiografía educacional y como aporte, han de ser analizados y profundizados para entamar una Historia de la Educación que contemple esta dimensión entre la formulación científica y la formación docente. A continuación, los estados más recientes de este proceso entre unos y otros.

La producción académica

En un balance a modo de diagnóstico y evolución de la investigación de la educación, con perspectiva historiográfica, Southwel y Arata (2014) describen la evolución del campo en cuanto a volumen de producción. Se considera que el incremento, es producto del crecimiento exponencial propio de los sistemas académicos donde proliferan las publicaciones científicas, fruto además de la modalidad de los sistemas de promoción de este siglo. El análisis que se toma en cuanto el indicador de productividad señalado por los autores, no invalida la falta de sistematicidad, aludida en este trabajo.

En su introducción, la mirada es optimista: los itinerarios que ha recorrido la producción historiográfica en los primeros años del presente siglo, haciendo referencia a algunos de los trabajos que a nosotros nos han resultado representativos entre los que se han producido sobre la historia de la educación. En esa misma línea, identificaremos tres dimensiones en las que ha tenido lugar una renovación tanto de los temas y objetos, como de las perspectivas y enfoques que configuran el campo historiográfico educativo en la actualidad. (Southwel y Arata, 2014, p. 10)

Los autores advierten una necesaria, aunque no natural, vinculación entre historia, política y educación, y es en este ámbito, donde se espera contribuir en la definición de categorías que promuevan la construcción de una historia educativa desde la óptica gubernamental.

No siempre la historia estuvo en manos de historiadores en cuanto a la educación. Los programas de formación del magisterio de otrora requerían de un gran caudal de referencias históricas que ubicaban al hecho educativo aún antes de constituirse la historia. Ethel M. Manganiello y Violeta E.

Bregazzi, ambas profesoras en Pedagogía, graduadas en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires condensaron en su *Historia de la Educación General y Argentina*¹², (1957), a modo de manual de formación para el magisterio, un relato que por eminentemente pedagógico, más se asemeja a una historia de la pedagogía.

En principio, dos mujeres formulan una historia que en la introducción explicitan:

El modo cómo se realiza, en cada lugar y en cada época, este proceso de asimilación de la cultura, es descripto por la *historia de la educación*. Ella aspira a dar una visión integral del pasado educacional de la humanidad, estudiando a través del tiempo, juntamente con el *hecho educativo*, la *teoría* y la *técnica* pedagógicas. De la Historia pedagógica puede el maestro extraer los resultados de la experiencia acumulada a lo largo de los siglos. (Manganiello y Bregazzi, 1957, pp. 9 y 10)

La relevancia que la disciplina posee para las autoras, es en principio pragmática y vinculada a un *hacer* recuperado para el propio *hacer*. Explican la vinculación con la filosofía y la cultura, en una afirmación totalizante y discutible: “Todo sistema pedagógico traduce una filosofía determinada.” (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 10).

En sintonía con el filósofo Domingo Barnés Salinas (1879-1940), sostienen que el docente debe conocer la filosofía de su tiempo y recuperando una cita de Wilhelm Dilthey (1833-1911), mantienen una formulación que fortalece la mera efección de docentes en su ámbito, tal que “la última palabra del filósofo es la pedagogía” (p.10).

12 El libro que se empleó para el estado de la cuestión destacad además en su portada: Desarrollo del Programa de la Asignatura correspondiente al 4° año del Ciclo del Magisterio y corresponde a la octava edición corregida y aumentada.

Completan esta vinculación explicitando que el hecho pedagógico —que aparece como unidad de análisis del recorrido en la introducción—, se encuentra en fuerte conexión con el ámbito cultural: “El estado cultural de un pueblo determina siempre, con sus valores, los fines de la educación.” (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 11). Matizan esta expresión considerando la cultura como “un proceso dinámico”, alertando así acerca de la pretensión de “validez general” para todo tiempo de cualquier sistema pedagógico.

Desde estas concepciones, expresan modos despectivos al narrar las diferentes culturas, así y al desarrollar la educación de los pueblos primitivos, expresan: “Otro rasgo distintivo de las sociedades inferiores es la supresión casi absoluta de la individualidad.” (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 14).

En los últimos capítulos condensan una breve historia de la educación argentina, centrando su atención en la información vinculada a los pensadores e instituciones desde el virreinato hasta su presente.

Si bien este manual cuya estructura, forma y dimensión, es propia de un instrumento de enseñanza, reúne las características panorámicas que en general han abarcado las producciones académicas en relación a los intentos de historiar la educación.

Se evita aquí la denominación de texto de divulgación, por su concepción peyorativa, y porque la formación es de académicos, que producen para la academia.

Al no escindirse de la formación, como se indica en el párrafo anterior, el material de Manganiello puede ser pensado en el ámbito de la Historia como esa asignatura que reproduce en el magisterio, saberes que es preciso problematizar, abriendo así un espacio, para la producción de conocimientos propios y no apropiados.

Narrativas actuales de la Historia de la Educación

En este último ciclo, que llega al presente, existen avances en la construcción de categorías novedosas y en la articulación de los esfuerzos de las historias de la educación, hacia el horizonte de una arquitectura que la consolide como disciplina, esa que pueda rebasar el corsé de la subordinación y la colonización de saberes antes mencionada.

La obra de compilación Adriana Puiggrós, iniciada su publicación, en la década de los '90, es en este sentido, un verdadero hito para quienes investigamos los objetos educacionales, desde perspectivas históricas. Es la referencia primera que hace de andamiaje cada una de nuestras incursiones al pasado educativo para elucidar el presente.

Las narrativas actuales, iniciadas por la obra, cumplen con la función, además de la formación académica y de la producción sistemática de conocimiento en torno a ella, de la elaboración de definiciones categoriales de las formuladas en las últimas décadas, siendo relevantes para mis investigaciones, la ciudadanía, la nación de Andrés Bisso, en la trama del origen de una burocracia educativa, por un lado, y por otro los aportes en torno a los digestos de Roberto Marengo, y el de higienismo, de Karina I. Ramacciotti, publicadas en una obra reciente.

En relación a la tradición de lectura atravesada por concepciones de la historia educacional, es que se necesita una aproximación a una definición que la consigne como científica y educativa, o si se quiere, apropiada, en las dos acepciones de la palabra, como adecuada y conveniente, por un lado, y tomando las propiedades al adueñarse definitivamente para dejar de pedir permisos¹³ académicos para su producción.

13 Lo mismo ocurre con las palabras que

Hacia una definición¹⁴ de la Historia de la Educación

Estudiar desde una perspectiva histórica y educacional promueve una interpelación a este ámbito de estudio y es en este sentido que, por ser esta una interrogación que se responde desde la bibliografía y desde la experiencia, requiere de un esfuerzo en las definiciones para la producción de conocimiento desde, en y para la educación, sin claudicar en su enfoque histórico.

Para inscribir las investigaciones es necesario volver hacia las definiciones de carácter más amplio, evitando las restricciones de dimensiones sesgadas de su especificidad. Un interesante paso hacia ese abordaje se encuentra en la resolución de Arata (2019), quien formula una primera aproximación donde explicita los requerimientos para tal fin:

Identificar, bajo la estela de su trayectoria, un conjunto de instituciones y agentes que producen y transmiten saberes persiguiendo múltiples propósitos: desde la construcción de memorias sobre las instituciones educativas, pasando por los conocimientos aplicados a la formación de docentes, educadores y educadoras, hasta el diseño de investigaciones que estudian los procesos educativos en clave histórica. (Arata, 2019, p. 189)

devienen en categorías de investigación; pareciera que, en esta hegemonía de unas ciencias sobre otras, se invalida la posibilidad de usar nociones como la de campo sin nombrar a Pierre Bourdieu, porque de hacerlo se requiere de un sistema argumentativo, que quita del foco, el objetivo de la investigación. Entonces se resigna el uso y se prefiere ámbito.

14 Se encuentra en proceso de investigación, junto al Dr. Alejandro Herrero, un trabajo de redefinición de la Historia de la Educación, que realizo, consultado a los investigadores y formulado desde sus praxis y metodologías.

Completa estos requerimientos que exhiben la arista de formación docente, con una concepción que irrumpe y problematiza por su amplitud. El foco está puesto en su acepción que se considera inaugural:

La historia de la educación puede caracterizarse como un área del saber en un sentido amplio y también como un campo de conocimiento especializado. Una lectura posible sobre el devenir de la historia de la educación en la Argentina puede organizarse en torno a cuatro ejes: la elaboración de historias y memorias educativas institucionales; la escritura de textos orientados a su enseñanza y transmisión; la emergencia de la historia de la educación como un campo académico con rasgos propios; y la formación de una comunidad intelectual que se institucionalizó en una sociedad científica (Arata, 2019, p. 189)

Entiende Arata, en una definición ampliada, que la historia de la educación es un ámbito de conocimiento concebido “en el cruce de múltiples modos de leer e interpretar los tiempos educativos, efectuado en distintos contextos históricos, dirigido a diferentes públicos y producido desde diversas instituciones (universidades, agencias estatales, movimientos magisteriales, comunidades educativas)”. (Arata, 2019, p. 190).

Desde la perspectiva del presente escrito, la educación o pedagogías fueron un ámbito de interés en torno al poder y el gobierno desde tiempos inmemoriales, por ello más que un cúmulo del cruce de éstos; la formulación que propongo puede pensarse a la inversa, como el clivaje del potencial educacional y sus saberes, dominado y fragmentado por la apelación de legitimidad, que distintos pensadores de todos los tiempos, se apropiaron y llevaron para sus disciplinas. Es conveniente subrayar que el efecto, es la división y una franca extrapolación, hacia las distintas áreas del saber científico.

Esta respuesta, se repregunta por el resultado del análisis de ese *todopedagógico*, como función alfabetizadora escolar o la lucha contra el analfabetismo, ya iniciado por Tedesco, y sigue su cuestionamiento en torno a esta premisa en su tesis. Expone, como función supra ordenadora de la instrucción pública, la función eminentemente política, como distorsión de los proyectos de república que esgrimen los proscritos por Rosas. Así queda la función alfabetizadora relegada a la política.

La producción de saberes histórico-educativos, entendidos como todas aquellas conquistas del conocimiento en torno a los objetos de la educación, en contextos distintos, a lo largo del tiempo, según las dimensiones a abordar, debe ser redefinida en su arista política. La palabra conquista también debe ser remarcada como se explicitó en los primeros tramos de esta parte, vinculada además a los procesos de colonización de la educación, en estos lugares.

Este derrotero epistemológico, propone otra opción, como una salida, que puede delinear como respuesta a la configuración de estos saberes históricos educacionales devenidos de las ciencias —en plural— de la educación, mostrándose una posibilidad de su transformación en virtud de un conocimiento histórico educativo, comprendido como aquellos estudios que surgen, en, desde y para la educación, en una ciencia única, con especialistas en cada caso, científicos educacionales, según un rango reconocido, dando así otra forma de respuesta a la constitución de una disciplina que requiera de expertiz tripartita, en tanto histórica, pedagógica y metodológica. Esto no implica destituir a quienes historian la educación sino ampliar, profundizar y sistematizar, y estas son las palabras claves, para que otros modos de investigar como el presente, y así, se constituyan en modelos posibles de superación, perfectibles, que establezcan que la educación requiere de científicos del campo expertos en educación.

En este sentido y en continuidad con el autor, también se rescata un aporte en torno a aquel “conocimiento historiográfico especializado”, que, en ocasiones, expresa Arata, no reúne los requerimientos académicos para ser validado.

Como su modo de pensarlo es la acumulación, la genealogía es una forma válida de encontrar una lógica de producción, y así, las capas sedimentadas, de orden acumulativo, se suceden y pierden de vista los fines últimos, como la transformación educativa y la formación docente.

El autor ordena a través de ejes que articulan cada una de estas capas, “en la dimensión institucional de los agentes y espacios de producción, así como de las finalidades que persiguen las narrativas histórico-educativas.” (Arata, 2019, p. 190).

Luego en su recorrido formula un listado de las que pueden denominarse historias de la educación argentina, estableciendo dos ejes a saber:

El primer eje agrupa historias y memorias educativas institucionales. En los escritos elaborados a partir de la segunda mitad del siglo XIX afloraron los primeros intentos de periodizar los tiempos educativos. Aquellos esfuerzos—de improntas hagiográficas y conmemorativas—estuvieron sobredeterminados por las posiciones político-pedagógicas de sus autores, en un escenario enmarcado por las luchas para sentar las bases del sistema educativo y por los debates que suscitó el proceso de escolarización. (Arata, 2019, p. 190)

El problema de unir estos aspectos de producción tiene que ver con la inscripción de sus autores.

Arata establece la organización del segundo eje, en función de los contenidos de la historia de la educación de la formación del magisterio, y a un saber más especializado.

Desagrega a su vez otros cuatro ejes; agrupa en el primero a los docentes universitarios y de las escuelas normales, que escriben en relación a las biografías e ideas de educadores arquetípicos, los sistemas educativos y momentos fundantes de la pedagogía. Pone, por ejemplo: *La educación. Tratado general de pedagogía* (1920), de Carlos Bunge.

Luego, y para el ciclo siguiente al estudio que aquí se realiza, menciona dos obras panorámicas, la publicación de: “*Educación y lucha de clases* (1937), de Aníbal Ponce, e *Historia de la Educación Argentina*, de Manuel Solari (1949).” (Arata, 2019, p.192). Entre otros materiales, destaca obras posteriores, como la de Manganiello, Ramallo y Weinberg.

Ubica temporalmente el tercer y antúltimo eje, en la segunda mitad del siglo XX, tiempo donde encuentra el surgimiento de un “saber especializado”. Un fragmento saliente de su recorrido:

Entre las décadas de 1970 y 1990, comenzó a instalarse la historia de la educación como un campo problemático con perfil propio. La irrupción de la dictadura cívico militar (1976-1983) diezmó la posibilidad de consolidar un campo de estudios afectado por la represión sobre el campo de la cultura, la persecución y la clausura de universidades. Precisamente, una de las obras pioneras del campo –*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, de Juan Carlos Tedesco– salió a la luz en 1970, pero recién en 1986 fue reeditada. (Arata, 2019, p. 191).

La tesis de Tedesco, inspiradora de mis propias y tantas otras investigaciones, se enmarca en un tiempo histórico particular de la Argentina. Otras obras de gran envergadura, como la compilación de Adriana Puiggrós, y otros autores forman parte del corpus fundante, para estudiar el campo educativo. Estos genuinos baluartes y como abre caminos insoslayables, a quienes transitamos la investigación educacional, son

sustantivos para cualquiera sea la indagación que se emprenda.

Como último y cuarto eje, propone “la formación e institucionalización de una comunidad intelectual” (Arata, N. 2019, p.192). Entre los hitos que destaca, menciona la creación de la Universidad Nacional de Luján y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, SAHE, con sus consecuentes publicaciones.

En el final de su recorrido expresa que más allá del empuje que brinda la investigación, esto no explicaría en sí mismo el crecimiento de las producciones; aunque expresa que quedan pendientes “deudas y aspiraciones”. Si bien las preguntas que formula algunas recuperadas de las ya definidas por Puiggrós en relación del lugar de las escuelas, sentencia: “Estas y otras preguntas son vitales para incorporar la dimensión prospectiva que todo campo de conocimiento produce y busca consolidar –o al menos hacer tangible– a través de un programa futuro de historia de la educación.” (Puiggrós, en Arata, N. 2019, p. 194).

Tal aspiración se resuelve en un programa educacional, más que en una transformación promotora de un movimiento disciplinar y de reconocimiento en términos de un estatus genuinamente científico para la Historia de la Educación. Aspiración a su vez, que alcance la validación de expertiz propia, que se forme a través no de uno, sino de sistemáticos programas que propicien la categorización de un conocimiento específico y propio. En su trabajo genealógico, Arata no rescata monografías históricas, como la de Antonio Portnoy, escrita en 1934 y publicada en 1937, cuya complejidad resiste el ordenamiento a los ejes que propone Arata.

En su amplio recorrido Arata omite, además, publicaciones de gran relevancia que son soporte de las nombradas y referencias de sus autores, como los citados por como Hugo Biagini, para señalar algunos ejemplos.

Para finalizar se dejan aquí los esbozos hacia una nueva configuración de la Historia de la Educación, que evita la discusión de aquellas definiciones ajustadas a cuestiones de restricción o ampliación de la ciencia, soslayando categorías devenidas de matrices que establecen una historia subordinada a la sociología, a la filosofía, etc.

Ni ampliada, ni restringida, propiamente histórico educacional, se procura que los abordajes de los objetos educativos a través del tiempo, respondan a los ciclos y espacios donde éstos existen.

Las construcciones ideológicas descriptivas y monovariantes, muchas veces dejan por fuera, la mirada política de la conducción de la educación. Solamente para mostrar la afirmación, si la Ley 1420 es liberal como lo sostiene Escudé, cómo se condice su sentencia, con una obligatoriedad que implicó decisiones instrumentales del gobierno, escasamente o nada liberales. Para decirlo en forma concreta, si es liberal, en cuáles de los sentidos que esta demarcación ideológica se puede comprender la educación, y si es oligárquica, en cuáles de los niveles educativos, si se entiende que la ocupación del gobierno y todo el funcionariado, es combatir el analfabetismo y uno de los objetivos explícitos de la dirigencia entre el siglo XIX y principios del XX.

La Historia de la Educación comprende a los relatos, narraciones del pasado que se reconstruyen a través de los documentos que de ese tiempo existen, para leer problemas que comportan objetos educativos o los evocan. La mirada puede estar supeditada a los niveles y las políticas que el gobierno le impone, y cuando esto se asume, la Historia es educativa o de la Educación. Desde allí pueden pensarse políticas establecidas por un gobierno de la educación que se quiere historiar. Estas consideraciones son un puntapié para volver a pensar las definiciones que limitan a quienes participamos de este ámbito, del recorrido por investigaciones

que se reconozcan científicas y académicas, y rehúyan de los sesgos que se les imponen, hacia una concepción que involucre estas cuestiones que se han problematizado.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

De la extensión de las definiciones anteriores puedo precisar que, en mi tarea, la reflexión permanente de mi quehacer investigativo, puede describirse desde la figura inescindible que propongo, como docente-investigadora. Creo que un docente que problematiza esas nociones que pone a consideración de sus estudiantes promueve una apropiación diferente de esos saberes, y que, desde la investigación, la didáctica y las formas de referir los pasos de ese andar investigativo, se ven favorecidos por una pedagogía de la investigación que opera en ella.

Desde el aspecto metodológico, es la reflexión metametodológica, es propia de los encuentros con investigadores, donde se nutren con las preguntas y se requiere de explicitación de los alcances de las indagaciones, y es en los equipos de las universidades y en los encuentros con otros/as investigadores, de países hermanos, donde las aproximaciones a cada objeto se clarifican y potencian la fuerza del hallazgo.

La construcción de los enfoques metodológicos que propongo, por su parte, intentan sortear las imposiciones al campo y las jerarquías de modalidades devenidas de las matrices.

De la metodología naturalizada y de ciertas praxis de investigación, es oportuno extrañarlas, separarse de los modos de hacer historia de la educación y mirarlas en una reflexión de esa práctica. Como se ha señalado, formar parte de grupos de investigación requiere la observancia de los avances como de su comunicación en el ámbito de la indagación; y es en el diálogo con autores y con

otros modos de investigar, que al poner en palabras aquello que se piensa, se externalizan y se esclarecen las hipótesis, y se ponen a prueba diferentes aspectos a ajustar.

En esa imposibilidad de abordar el todo y lejos de ser una frustración, es una luz de esperanza tal que de los interrogantes que otros formulan, nunca se ha clausurado en la perspectiva historiográfica, con una respuesta, no se ha dicho “todo” de algo, las categorías que se formulan, siempre pueden desprender nuevas, por ello la historia educacional es dinámica, está siempre en movimiento y su denominación depende de ciertas líneas y caminos transitados, ya trazados, mesetas y otros relieves, que ofrecen seguridad y otros que nos dejan a la intemperie.

La pregunta compartida implica una capacidad necesaria de redefinir las preguntas de otros y otras, que no tienen las mismas líneas de indagación que las que transitamos.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Las diferencias en la práctica implican además a los modos de nominar la disciplina y en ese proceso de delimitar lo que se entiende y lo que es necesario tener en cuenta los aspectos de su derrotero. Siempre existe el riesgo de emplear palabras, construcciones sustantivas o sustantivaciones que tengan una amplia posibilidad de significaciones. O por el contrario el nombre no termina de designar del todo, no posee potencia nominativa.

Un ejemplo me permite explicitar tamaña aseveración, en las distintas derivas metodológicas, que son metodologías y que no lo son o los fallidos de negación de la academia como la investigación acción y la teoría fundamentada. Y sus negaciones en pos del rigor científico que o es más del primero que del segundo componente de la construcción sustantiva.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

En cuanto a las líneas de investigación es necesario hacer aquí una distinción atendiendo a la reflexión de su definición un poco *ad hoc* para este trabajo. La línea de investigación sería ese eje tópico o temática de recorte temporal acotado o cíclico tanto fijo como provisorio, que siguen algunas tradiciones de investigación en el ámbito. Puede decirse que existen más que líneas de investigación planos o dimensiones que se articulan o, y para ello es posible apropiarse de la teoría de los nudos que lo grafican fácilmente.

Un plano personal de trayectoria vital y de formación y otra de corte institucional de inserción laboral y profesional, han definido mis inquietudes para avanzar en la indagación de la educación respecto en particular de su entramado ideológico naturalizado, por el mito fundacional de la creación del sistema educativo. Ahora bien, entre mis intereses y preguntas personales y las surgidas de los equipos de investigación a los que pertenezco y que fortalecen, ambas se retroalimentan.

Considero que para ofrecer una respuesta a dar continuidad y establecer rupturas a las líneas de investigación, es posible pensar en la figura del docente - investigador que contribuye a repensar los modos de enseñar historia en las aulas o materiales de cátedra y de construir o reconstruir conocimiento en ese ámbito académico.

Las preguntas primeras, esas que no encontraban ninguna lógica ni sentido común estaban vinculadas a mis praxis profesionales y que era preciso volver a subrayar y se centraban en conocer los motivos por los cuales un alumno o alumna debía ser integrado/a o incluido/a, según las distintas denominaciones del caso, en una escuela,



que por obligatoria, desde la Ley 1420, le pertenecía por derecho.

Una continuidad de una pregunta del presente me llevó a la historia en la búsqueda de pistas intelectivas para comprender ese presente a través de este interrogante. Un recorte propio de la revisión de fuentes reveló que es desde el gobierno educacional de principios del siglo XX y desde un organismo poco profundizado, el Consejo Nacional de Educación en la conducción de la Educación común, lleva a la práctica una reforma educativa cuyas evidencias pueden advertirse en las políticas educativas del presente. Es en el ciclo de los centenarios entre 1908 y 1916, escena de un orden conservador que

Natalio Botana caracterizó de manera irremplazable.

Los aspectos a conocer en las premisas argumentales, tenían que ver con asociaciones devenidas del higienismo y por el otro, con el patriotismo o el nacionalismo según la función política atribuida. Si se siguen de las representaciones docentes relevadas de mis primeras incursiones en la investigación educativa, la escuela no era un espacio terapéutico no de salud. Y es en ese recorrido, que encuentro que, uno de los que promueven esa educación patriótica, es nada más ni nada menos que un médico que gobierna la educación.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

Tal es mi preocupación en este sentido que dedique dos capítulos de mi tesis doctoral a plantear y revisar este problema ya formulado por otros investigadores. Adhiero aquí a la posición de Arata y sus avances en cuanto a la fragmentación y las dificultades en el registro del modo de producción del campo educativo. Si bien el diagnóstico muestra las dificultades de articulación de los investigadores, es posible tener una mirada esperanzadora en la cantidad de jornadas, congreso y publicaciones de educación historiada que existen en la actualidad. Encuentro en la vacancia de tal sistematización, una oportunidad de construcción de tramas investigativas a lo largo del país y por qué no de otros países hermanos, como se viene intentando resolver en espacios de compartida, como conferencias, jornadas, congresos y publicaciones.

Consideraciones finales

Para historiar la educación y conformar una Historia de la Educación que no sea solamente el nombre de un seminario o trayecto educativo, propongo consolidar la profusa producción de conocimiento y sistematizarla para su continua problematización. Pensarla como una disciplina central para la construcción de estados de la cuestión de los problemas educacionales, asumida e interviniente, en las ciencias educacionales para la promoción del conocimiento eminentemente educativo e histórico.

En cuanto su eficacia de significación, historiar la educación implica una praxis, entendida y concretada como la resolución de cualquier estado de la cuestión que se transite.

De la anterior concluyo que historiar la educación es inevitable. Pensar la Historia de la Educación como un campo en construcción permanente por su dinámica, aunque con tramas articuladoras, se entiende como una trama necesaria, que, a modo de red, sortee la fragmentación de los esfuerzos presentes. Esto implica pegar un salto al vacío y hacia la conformación de una disciplina con metodología y epistemología propia y apropiada, saliendo además del plano de lo declarativo y asumiendo su dimensión de anclaje eficiente.

La oportunidad en esta fragmentación permite visualizar el potencial de investigadores que han logrado sortear las dificultades que le imponen los mismos sistemas académicos a los docentes e investigadores para fortalecer este espacio de las ciencias educacionales. Entonces desde que fundamentaciones es posible dar entidad a la Historia de la Educación sin vulnerar el ideal de ciencia educativa y para seguir en la apertura de las discusiones y debates necesarios.

Esto no deja de entrar en tensión además con aquel planteo de consolidar una

única ciencia educacional y aquí surge la pregunta por el lugar de la Historia de la Educación, nuevamente.

Esta complejidad abre el juego a nuevas conversaciones que involucren estos aspectos y otros más para la consolidación de la Historia de la Educación en la Argentina del presente y el futuro.

Están dadas las condiciones de posibilidad para su emergencia, y si ese iceberg, que empieza a mostrarse por encima de la superficie de un océano de saberes, qué es preciso reconstruir para que más aparezca sobre la línea de ese horizonte. Estaremos en condiciones de sistematizar el saber y las metodologías propias para su concreción en la instauración de una Historia de la Educación, cuando no se le impongan nociones por fuera de su configuración de saber.

Restringida o ampliada la definición por la Historia de la educación desde la significación científica está aún por resolverse, atendiendo a que ambas partes de su denominación, la historia y la pedagogía o educación, son preexistentes al método científico que ahora las coloniza, y esto es un hecho para seguir indagando.

Que haya publicaciones de Historia de la Educación, es causa necesaria, más no suficiente para su existencia, saliendo del plano epistémico no es excluyente de historiadores y científicos educativos, no privativo de las Ciencias de la Educación en su complejión actual, para configurar una disciplina, como una ciencia con autonomía relativa. Como respuesta liminar y a través de los enormes esfuerzos realizados pensar en este avance disciplinar es por lo menos posible.

Bibliografía

— Arata, Nicolás (2015). La formación de una comunidad intelectual / Luis Garcés ... [et al.] editado por Nicolás Arata; María

Luz Ayuso. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SAHE.

— Biagini, Hugo E., compilador. (1985). *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

— Bourdieu Pierre (1983) *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

— Eescudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires. Di Tella.

— Manganiello, E. y Bregazzi, V. E. (1957). *Historia de la Educación. General y Argentina*. 8va. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires, Librería del Colegio.

— Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.

— Puiggrós, Adriana (2010) *El verdadero origen del sistema educativo. Espacios por el Bicentenario de la Revolución de Mayo*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

— Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismarra, José, (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE.

— Tedesco, Juan Carlos (2005) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Siglo XXI de Argentina Editores*, Buenos Aires. 168 p.

— Solari, Manuel H. (1991) *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Laura S. Guic

Es profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Gestión Educativa. Especialista en Educación, con orientación a la Investigación, magíster en Investigación Científica. Doctora en Educación.

Ha participado en publicaciones, conferencias magistrales, jornadas y congresos; indagando el ámbito de la Historia de la Educación desde la perspectiva del gobierno y las

políticas educativas con perspectivas histórica.

Ha publicado el libro *Claves para leer las multitudes Argentinas* de José María Ramos Mejía.

Docente – investigadora, por la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad del Salvador.

Forma parte de la Comisión del Instituto Superior de Estudios Religiosos.

Las Escuelas Normales, la formación de maestros/as y la educación de las mujeres como objeto de estudio

Laura Graciela Rodríguez

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Me fui formando como investigadora en el marco de la elaboración de las tesis que debí presentar (licenciatura, maestría y doctorado), bajo la guía y supervisión de distintos/as directores/as. Cabe aclarar que ninguna de estas tres tesis tenía relación con los temas educativos que hoy estoy investigando. En el grado, me recibí de profesora de historia (1996) en la Universidad Nacional de Misiones y a fines de ese año, presenté mi tesis para obtener el título de licenciada en historia, donde abordé temas de historia reciente, realizando trabajo de archivo y entrevistas de historia oral. Una vez recibida de licenciada, a principios de 1997, me interesó ampliar mi formación en otras disciplinas y comencé una Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Sociología en la FLACSO/ Buenos Aires, con una beca de la Universidad. Presenté mi segunda tesis (1999) que ampliaba y profundizaba en los temas de la licenciatura. Luego, me postulé para iniciar un Doctorado en An-



Laura Graciela Rodríguez

tropología Social en Misiones, institución que me benefició con una segunda beca. Para la elaboración de esa tesis – aprobada en 2004-, realicé trabajo de campo etnográfico y entrevistas en profundidad sobre cuestiones que cruzaban la antropología política y el género. Ciertamente, este recorrido que hice por diferentes postgrados, me permitió adquirir herramientas metodológicas y teóricas provenientes de distintas disciplinas (Sociología y Antropología), que me fueron muy útiles y enriquecieron mucho mi formación inicial de historiadora. Mientras escribía mis tesis, participaba de grupos de investigación y presentaba mis avances parciales en congresos.

Por cuestiones personales, desde el año 2000 me instalé a vivir en la ciudad de La Plata. Unos años después, gané una selección docente e ingresé como profesora en la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, daba clases en un Instituto de Formación Docente y trabajaba en la Dirección Provincial de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la

provincia de Buenos Aires. Un colega me hizo el contacto con un grupo de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) donde se estudiaban temas de historia reciente. Dicho grupo de la UNGS estaba integrado mayormente por historiadores, pero también por egresados de otras disciplinas. Uno de sus miembros me dio su aval para presentarme por esa universidad, a una beca post doctoral de CONICET. Habíamos acordado que me presentase con un tema de historia reciente y me decidí por elaborar un proyecto que tuviese relación con mi quehacer en la DGCyE. Presenté una propuesta para estudiar las trayectorias de los funcionarios de la cartera de educación bonaerense durante la última dictadura y las políticas educativas diseñadas e implementadas en ese período. Gané la beca en 2007 y en 2009 ingresé a la carrera de investigador de CONICET en la Comisión de Psicología y Ciencias de Educación, con sede de trabajo en la UNGS.

A partir de la posibilidad que me brindó CONICET, me fui especializando en historia de la educación, leyendo y estudiando, tanto autores argentinos, como de otros países. En la UNGS, gané otra selección docente y di clases de Historia de la Educación Argentina en la carrera de la Licenciatura en Educación y en el Taller de Tesis de la Maestría en Historia Contemporánea del Instituto de Desarrollo Humano. Como parte de mis tareas de investigación, participaba de los encuentros periódicos del grupo de historia reciente, donde discutíamos trabajos de tesis y de colegas formados, de esa y de otras universidades del país y del exterior. Además, junto con otros/as colegas, coordinaba una Mesa en las *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente* que se organizaban cada dos años. Posteriormente, la Dra. Carolina Kaufmann inauguró las primeras *Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente*, donde también estuve involucrada desde los inicios.

En simultáneo, coordinaba con otros/as colegas, desde los años 2008 y 2009, dos Mesas, una sobre dictadura en las *Jornadas de Sociología de la UNLP* y otra de historia de la educación en las *Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*.

Luego de esta etapa muy fructífera que pasé en la UNGS, por razones de organización familiar – mis dos hijas eran chiquitas y los viajes me insumían mucho tiempo- decidí trasladar mi sede de trabajo a la ciudad donde vivía y daba clases, más precisamente, al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Allí continué investigando en el marco de las reuniones de los equipos de investigación y de los Proyectos que he integrado. En la actualidad, sigo investigando estos temas, y desde hace unos años comencé con una línea nueva alrededor de las Escuelas Normales y algunos temas derivados, como la formación de maestros y maestras y la educación de las mujeres. En suma, mis investigaciones siempre se hicieron dentro de estos marcos generales de intercambios constantes que se daban en los proyectos de investigación que integraba, las reuniones, eventos, y/o congresos, donde se congregaban investigadores/as argentinos y extranjeros de distintas disciplinas.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Inicialmente, los textos de Adriana Pui-ggrós y de Gregorio Weinberg, resultaron la puerta de entrada más significativa para mí a los temas de historia de la educación, especialmente las obras que intentan brindar perspectivas comparadas sobre la educación en Latinoamérica. Considero que la comparación sistemática, aunque fuese entre los países del Cono Sur – he realizado trabajos sobre dictadura y educación en esa dirección-, iluminan de manera considerable nuestros propios casos nacionales.

Sin ánimos de dejar afuera a ningún/a otro/a investigador/a que he leído con sumo interés, me gustaría detenerme en dos obras de autores/as argentinos/as – Juan Carlos Tedesco y Lucía Lionetti- que me han marcado el rumbo a seguir, en relación con mis nuevos temas acerca de las Escuelas Normales.

La obra de Juan C. Tedesco, en mi experiencia personal, resultó y resulta una referencia obligada de consulta, especialmente a partir de mi ingreso a la carrera de investigadora con los temas de educación y dictadura. Posteriormente, cuando gané una selección docente para dar la materia “Historia de la Educación Argentina”, aproveché para leer más detenidamente el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, con el propósito de preparar mis clases y de darles a los/as estudiantes algunos capítulos como parte de la bibliografía obligatoria. En el aula, la hipótesis general que formula, fue generadora siempre de ricos debates. En relación con ella, me gustaría referirme aquí a la manera en que incidió en mis recientes investigaciones. Dicho supuesto establece que el crecimiento educativo no se realizó en función de exigencias económicas, sino que se hizo en función de necesidades políticas, y por ello predominaron, tanto en la primaria como en la enseñanza media, los programas de estudio enciclopedistas y sin vinculación con los sectores productivos. El autor destaca además, que existía la creencia que la economía misma de la Argentina, al estar basada en la explotación agropecuaria extensiva, no requería la preparación de personal técnico capacitado que debiera prepararse en las escuelas. En línea con esto, Tedesco muestra también cómo en particular, durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen, se mantuvo esta preparación humanista- enciclopédica en los Colegios Nacionales, con el propósito de ampliar las posibilidades de acceso de los sectores medios a la universidad, donde la formación era básicamente profesionalista.

Mis investigaciones sobre la Escuela Normal, me han permitido reafirmar esta posición y trasladarla a otros ejemplos. He visto que, a partir de 1910, el gobierno nacional comenzó a crear Normales destinadas a la formación de maestros/as rurales, ubicándolas en ciudades de poca población y vinculadas al sector agropecuario del interior del país. Se denominaron Escuelas Normales de Preceptores y eran mixtas. Entre 1910 y 1930 se fundaron diez en total, de las cuales siete surgieron durante el gobierno del presidente Yrigoyen. De acuerdo a lo que pude analizar, tenían un plan de estudios de dos años – de cuatro que tenían en las Normales comunes- y ninguna materia agraria. Los informes anuales que debían enviar los directores a los ministros y que tuve oportunidad de leer, no dejaban de quejarse por esta situación. Por ejemplo, el director de la Normal de La Banda le pedía encarecidamente al encargado de la cartera educativa, que lo autorizara para disponer un día por semana para la realización de prácticas agrícolas y las concernientes a una pequeña granja, con el propósito de poder brindarles a los futuros maestros los conocimientos para el trabajo en las escuelas de campaña. El director de Rosario de la Frontera sugería eliminar la materia de Francés que figuraba en primer y segundo año del curso de magisterio, para utilizar esas horas en materias prácticas agrarias. Explicaba que, una vez egresados, los maestros no tenían ocasión de utilizar los conocimientos de ese idioma, ya que debían ir a trabajar a lugares apartados de la provincia, donde nadie lo hablaba. Finalmente, he señalado que estas diez Normales fueron cerradas y en los fundamentos se sostenía que el plan de estudios de dos años era un plan carente de lógica ya que no cumplía con el propósito que originalmente perseguían esas Normales, es decir, “servir a las necesidades de la instrucción primaria en la campaña”. En suma, tal como apuntó Tedesco para el sistema educativo en general, he muestra-

do que incluso estos planes destinados a la formación de un magisterio rural, seguían con una orientación enciclopédica y sin ninguna orientación al trabajo productivo (situación que se intentó corregir con las Normales creadas a partir de 1932).

La segunda cuestión que quisiera plantear aquí es en qué sentido el autor me ha orientado de manera significativa a pensar el proceso de feminización del magisterio en su capítulo dedicado a las Escuelas Normales. Allí se mencionan las críticas que tempranamente recibieron las Normales de varones, porque sus estudiantes, una vez egresados, no se dedicaban al magisterio debido a que obtenían fácilmente trabajos en otros rubros más lucrativos. En el medio de una profunda crisis económica, en 1890 el presidente en ese momento decidió eliminar las becas que el Estado nacional les otorgaba, pero ante las protestas, debió restituirlos. Esta medida no tuvo casi impacto para detener la desertión, por lo que el número de inscriptos y recibidos siguió bajando año tras año. Según el autor, los varones también se alejaron de la profesión docente, debido al contenido de la Ley 1420 sancionada en 1884, que estableció en su artículo décimo la obligatoriedad de que fuesen maestras – y no maestros- las que estuviesen al frente de los primeros grados.

En base a mis indagaciones, hoy puedo afirmar que aquellas primeras explicaciones me sirvieron de base para poder avanzar y realizar nuevos descubrimientos respecto a las causas de la feminización. En primer lugar, observé que después del episodio de las becas, el ministro Osvaldo Magnasco firmó un decreto en el año 1900 para que los cursos de magisterio de las 12 Normales de Maestros funcionaran como anexos a los Colegios Nacionales, lo que significaba que los varones debían cursar el plan de los Colegios más unas pocas materias pedagógicas. Si bien algunos cursos funcionaron uno o dos años como anexos, en los hechos la

medida significó el cierre definitivo de 12 de los 13 cursos de magisterio de las Normales de varones que existían hasta ese momento. Debido al prestigio y las conexiones políticas de sus docentes, el único curso de magisterio masculino que se salvó de la clausura fue el de la Normal de Profesores de Capital.

La segunda causa que pude identificar, fue la creación, entre 1874 y 1914, de once Normales solo en la Capital Federal – la mayoría de las ciudades tenía entre una y tres Normales- de las cuales diez fueron de Mujeres. Esto se debió a la alta demanda de los padres para que sus hijas pudiesen estudiar una “carrera decente” y la necesidad de las autoridades de formar maestras, principalmente, para las escuelas infantiles (primero y segundo grados según la Ley 1420/84). Esto tuvo un impacto en la Capital pero también en el resto del país: todas estas Normales tuvieron una matrícula muy alta y una significativa cantidad de egresadas, por lo que las flamantes maestras que tenían necesidad de trabajar y en esa ciudad no conseguían cargo – hecho que resultó cada vez más común- tuvieron que trasladarse a los Territorios Nacionales y a las provincias. En síntesis, este libro de Tedesco significó para mí una guía certera y esclarecedora que me sirvió, tanto para dar clases como para comenzar mis investigaciones sobre el sistema educativo en general y las Escuelas Normales en particular, en el entendido que este y sus otros textos hoy se han transformado en clásicos ineludibles.

El segundo libro que fue -y es- de referencia para mí, es el de Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Fue uno de los primeros que leí sobre normalismo y me sirvió de guía – junto a las otras variadas y fundamentales producciones de la autora- para iniciarme en este tema, especialmente la segunda parte de ese libro, que está dedicada a la Escuela Normal. La autora me ayudó a pensar y profundizar

varias temáticas relacionadas, entre las que mencionaré solo algunas. Por ejemplo, frente a la versión unívoca que el normalismo comenzó en 1870, ella introduce un matiz y menciona que hubo intentos de creación de Normales antes de ese año de parte de las provincias, aunque no prosperaron. Esta noción me sirvió para poner el foco en el período anterior a 1870, donde encontré que en la provincia de Buenos Aires había existido una importante Normal de mujeres que funcionó alrededor de dos décadas y que fue responsable de la formación de la mayoría de las maestras de esa época. En segundo término, la autora despliega el argumento que muchos normalistas, varones y mujeres, llegaron a ser considerados intelectuales en su época, concepto que me permitió retomar para mis trabajos la figura del/a maestro/a como intelectual. En base a esta idea de Lionetti, escribí sobre un conjunto de maestras egresadas de la Escuela Normal de La Plata, que eran reconocidas por sus contemporáneos como integrantes de la élite profesional e intelectual de la ciudad. En otra parte de su libro, la autora menciona el rechazo de ciertos funcionarios al fenómeno de la feminización del magisterio. Indagando más sobre estos y otros testimonios, pude comprender que esta animosidad era, sobre todo, hacia las maestras que educaban a los niños varones de diez años en adelante. En general, la preocupación por la pérdida de virilidad o el afeminamiento en los varones, se producía, según estas versiones, cuando era educado por una mujer maestra, en su adolescencia o pubertad. En simultáneo, he podido constatar que, entre la gran mayoría de estos funcionarios, casi no había desacuerdo en que la mujer se ocupara de la enseñanza de los varones de menos de diez años. En el último capítulo, Lionetti se detiene a analizar la educación de las niñas y señala, haciendo referencia a un programa de la década de 1880 de la escuela primaria, que ellas recibían menos carga horaria en materias como aritmética y geometría,

entre otras. Este descubrimiento, me llevó a buscar otros programas de primaria y de las Escuelas Normales, donde pude observar que estas diferencias curriculares existieron durante bastante tiempo. En resumen, este libro y el resto de la obra de esta autora han sido -y son- materiales de consulta frecuente que me estimularon siempre a nuevas y originales búsquedas.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Realizo mi tarea de maneras múltiples y variadas. Antes de abordar una investigación, leo siempre a los/as colegas que han escrito sobre ese tema, tanto de historiadores/as como de académicos provenientes de otras disciplinas. Como el conocimiento es acumulativo, no puede obviarse nunca este paso previo, porque es la única instancia que nos permite conocer cuál es la vacancia en esa área y cuál podría ser nuestro aporte novedoso. Es frecuente además, que le escriba al colega si su trabajo me gustó y/o para hacerle consultas sobre cuestiones puntuales. Una vez que tengo la primera versión de mi trabajo, puede ser que se lo envíe a dicho/a colega para que me haga sugerencias y correcciones y/o a algún otro/a investigador/a que le interese y tenga tiempo en ese momento para leerlo.

Suele ser común que transforme ese escrito inicial en una ponencia y lo exponga ante mi grupo de investigación y/o en algún evento académico del país o del extranjero. Vale decir que los eventos se diferencian mucho entre sí en relación a la cantidad de expositores por Mesa: si es grande esa cantidad, el tiempo de exposición será menor y mucho más acotado o ninguno el tiempo destinado a la discusión. Al contrario, si el evento tiene pocos/as expositores/as, resultará mucho más provechoso para el debate y más aún si tiene incluido uno o varios comentaristas.

En los congresos además, aprovecho para conocer a nuevos/as investigadores/as y/o escuchar exposiciones de colegas que había leído pero no conocía personalmente (ciertamente, todo esto antes de la pandemia). Estas instancias presenciales resultan muy importantes para el trabajo de investigación porque se traducen en invitaciones a publicar, armados de proyectos conjuntos y/o propuestas de estadias en otras universidades, tanto si el evento congrega a investigadores/as nacionales como del exterior. En general, los eventos adonde voy, convocan a académicos de distintas disciplinas, que trabajan un mismo período histórico – por ejemplo, historia reciente- o un mismo objeto – la educación-.

Otra instancia relevante en el proceso investigativo se da cuando me invitan a exponer sobre algún tema y aprovecho para presentar una investigación que esté recién empezando. A veces, me piden que haga circular entre los presentes el trabajo y otras, solo lo expongo. La instancia más enriquecedora se da luego, cuando los participantes hacen preguntas, comentarios, sugerencias y reflexiones acerca de lo que acaban de escuchar. Estos espacios son sumamente gratificantes cuando se privilegia este segundo momento y el tiempo destinado a los intercambios.

En otras ocasiones, me invitan a participar de un libro, donde el/a o los/as compiladores/as organizan una reunión con todos/as los/as autores/as para que cada uno/a detalle el contenido del capítulo que piensa escribir o que ya escribió. Esta misma situación se da cuando, junto con algún/a otro/a colega, organizamos un libro y convocamos al resto a intercambiar pareceres. Este tipo de encuentros resultan muy relevantes porque me ayudan a pensar cómo puedo mejorar mi trabajo en función de las demás producciones, con el objetivo de que la obra quede mejor articulada y con mayor coherencia general.

En el medio de estas tareas de investigación, debo preparar clases y realizar evaluaciones de distinto tipo: artículos, ponencias, libros, proyectos de becas e ingreso a carrera de Conicet, entre otros. Todas estas evaluaciones contribuyen también a mi trabajo de investigación, en tanto y en cuanto me ayudan a pensar desde nuevas perspectivas, mis propios escritos o bien me obligan a argumentar con mayor precisión algunas cuestiones.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

La investigación que practico sigue los pasos habituales de una investigación científica del área de las humanidades y ciencias sociales, tanto sea para escribir un libro, un artículo, una ponencia o un capítulo de libro. En primer término, me dedico a leer críticamente todas las investigaciones que existen sobre el tema que estoy abordando. Esto me permite, como ya mencioné, elaborar un estado de la cuestión e identificar cuál sería mi aporte original a ese campo de estudios. En segundo término, es prioritario definir los objetivos generales y particulares y sus correspondientes hipótesis, ya que ayudan al lector/a a orientarse en la lectura y ordenan las reflexiones finales o conclusiones. En una investigación sobre historia de la educación, igual que en toda investigación histórica, la destreza más importante que debería reunir un/a investigador/a es la de poder analizar la mayor cantidad de fuentes documentales posible, tales como periódicos locales y nacionales, revistas de distinto tipo, documentos producidos por el Estado (leyes, decretos, circulares, disposiciones, resoluciones, etc.) y realizar, en la medida que sea viable, entrevistas de historia oral.

Claramente, todo esto depende de la accesibilidad a los archivos y a los/as entrevistados. Sabemos que durante el año 2020,

buena parte de las Bibliotecas y Archivos de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires, han permanecido cerrados durante estos meses de pandemia, así como tampoco fue posible, o no fue muy fácil, encontrarse con los informantes para una entrevista. En circunstancias normales, yo recomiendo leer todos los documentos del período a estudiar, aun los que aparentemente no tratan sobre educación, como los diarios. En mi experiencia, una de las fuentes más valiosas para reconstruir lo sucedido con la educación durante, por ejemplo, la última dictadura, fueron los periódicos de tirada nacional y provincial. También recomiendo al/a investigador/a chequear periódicamente en internet, porque cada vez más Bibliotecas y Archivos públicos están digitalizando su material y lo dejan disponible y gratuito en línea. Otra alternativa es comprar los libros y las revistas que se necesiten, en las plataformas que los venden de manera online. Lamentablemente, se está haciendo muy común encontrar a la venta por internet, valiosos documentos históricos. Otras fuentes con las que yo trabajo y me ayudan a reflexionar sobre mis temas desde otras perspectivas, son las obras literarias y el cine, porque en muchas ocasiones y teniendo los recaudos teóricos y metodológicos debidos, estas nos permiten acceder a ciertas dimensiones de la vida privada y/o cotidiana, que no son asequibles de otro modo.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

A lo largo de más de diez años y desde mi ingreso a CONICET, he desarrollado varias líneas de investigación que se fueron desplegando en simultáneo, producto de los diferentes proyectos que fui presentando en CONICET y de los distintos grupos de investigación en los que he ido participando. La primera línea de investigación está vinculada al campo de la historia reciente y de

educación y dictadura, a partir de la cual he publicado numerosos artículos y dos libros: *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)* (Rosario: Prohistoria, 2011); y *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, (Rosario: Prohistoria, 2012).¹

La segunda línea está referida a la historia de la universidad, por la que publiqué el libro: *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)* (Buenos Aires: Prometeo, 2015). Dentro de esta área, he elaborado distintos trabajos sobre los orígenes de las universidades privadas y en particular, de la Universidad Católica Argentina y la Universidad Católica de La Plata. Así también, he participado como invitada en paneles y he presentado ponencias en sucesivos encuentros sobre las derechas en Argentina y en América Latina, exponiendo sobre los intelectuales de derecha y la universidad entre las décadas de 1950 a 1980. Hace poco, elaboré un trabajo sobre la gestión de los ministros de educación del presidente Mauricio Macri, en el marco de los recientes gobiernos de derecha que se instalaron en la región.

Como parte de mis tareas docentes en la carrera de Sociología, he publicado, dentro del marco teórico de la Sociología de las élites, varios escritos, uno de ellos sobre las élites políticas nacionales dentro de los Ministerios, donde realicé un estudio prosopográfico de los sucesivos ministros de educación de la Argentina, desde 1854 hasta 2015, y en co autoría con Mara Petitti, un segundo trabajo sobre los ministros de la provincia de Buenos Aires. En otro texto estudié las trayectorias de maestras que

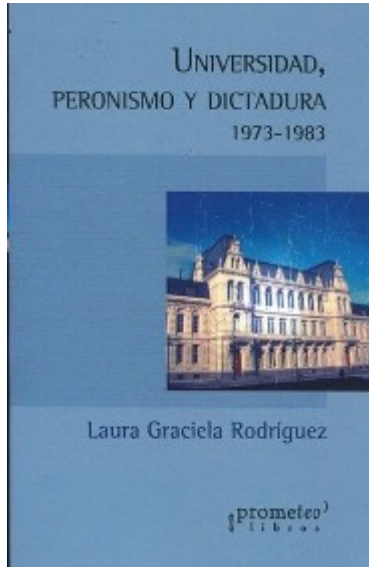
¹ Todos mis artículos están en línea, en el sitio <https://conicet-ar.academia.edu/LAURAGRACIELARODRIGUEZ>. Pueden consultarte también en la página web de Conicet.

aparecían en los diccionarios biográficos llamados *Quién es Quién en La Plata*, donde se encuentran retratadas las élites locales de la ciudad capital.

En la actualidad, estoy investigando, como ya dije, sobre las Escuelas Normales y cuestiones vinculadas como la formación de maestros y maestras, y la educación de las mujeres, a partir de mi incorporación como miembro del grupo responsable del PICT: “Profesionales, intelectuales y Estado. Análisis

comparado de trayectorias y configuraciones sociales en la Argentina” (2017-2019) y luego como directora de un nuevo PICT, continuación de aquél, llamado: “Profesionales de Estado. Un análisis comparado de burocracias estatales en el siglo XX”. Estos dos Proyectos han nucleado a tesisistas e investigadores de distintas universidades, con quienes hemos publicado dos libros de compilaciones, uno en co autoría con Flavia Fiorucci, *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018); y el segundo con Germán Soprano, *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas* (Rosario, Prohistoria, 2018).

En referencia a estos temas, he publicado, entre otros artículos, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”; “Los primeros Jardines



de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945); “Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952)”, “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)” y “¿Economía Doméstica o Labores? La educación femenina en las escuelas: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920)”. Asimismo, como resultado de estas investigaciones, di un Curso de Posgrado denominado: “Cien años de normalismo argentino (1870-1970)”, en el Programa de Formación Continua de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

Me parece que alrededor de la historia del normalismo, la mayoría de los trabajos - muy valiosos todos- continúa concentrado en el nivel nacional y en las primeras décadas (1870-1920). En este sentido, me parece que un debate que aún no se desarrolló suficientemente o que recién es incipiente, es el deshacer la idea que existió un normalismo homogéneo en todo el país y que las Escuelas funcionaron de manera similar a lo largo del territorio. Considero que, si entre 1870 y 1970, se fundaron alrededor de 174 Escuelas Normales, tenemos la obligación de contar estas 174 historias individualmente y ubicarlas dentro del escenario político y económico regional. Es decir, las Escuelas fundadas en la Capital Federal tuvieron una serie de características diferentes a las creadas en las capitales de las provincias de la zona pampeana y otras, en las provincias del Noroeste, o en los Territorios Nacionales del Noreste y del Sur. Creo fervientemente que sólo así podremos empezar a complejizar el relato nacional, cuando necesariamente se incluya toda esta variedad.

Como he mostrado en mis trabajos, de esas 174 Escuelas, hubo 18 que estuvieron creadas para formar maestros/as rurales y tuvieron un devenir bastante diferente al resto: se abrieron con planes de dos años (cuando las demás tenían cuatro), no tenían materias agrarias, fueron cerradas y luego reabiertas con nuevos planes de cuatro años y orientación agraria. Sin embargo, a pesar de estos avances, siguieron teniendo múltiples dificultades para funcionar y resultaron un subsistema dentro del normalismo.

Asimismo, las investigaciones sobre las Normales están en general centradas en el nivel medio, pero conocemos menos sobre la historia de sus Escuelas de Aplicación (nivel primario), y de sus Jardines de Infantes (nivel inicial). En un artículo específico, intenté hacer una primera aproximación a este nivel dentro del normalismo, pero hace falta continuar con esta historia, por lo menos, hasta 1970.

Otra cuestión que ha sido escasamente atendida, es la reconstrucción de las sucesivas creaciones, cierres y reaperturas de cursos del Profesorado dentro de las Normales y la fundación de Institutos Nacionales de Profesorado, que se fueron abriendo en varias provincias entre 1870 y 1970. Es decir, algunas Normales tuvieron nivel inicial, primario, y en el nivel medio, formaban maestros/as y profesores/as. Estas Escuelas tenían la mayor matrícula de todo el sistema y eran las que absorbían buena parte del presupuesto. De todos modos, la mayoría de las Escuelas tuvo solo nivel primario y magisterio. De esto se desprende otra cuestión poco vista: las diferencias presupuestarias que recibía cada Escuela según su ubicación geográfica, la cantidad de alumnos/as, etc., y que, durante un tiempo, se tradujeron en diferencias salariales al interior del sistema normalista.

Así también, falta investigar el sistema público de las Normales provinciales, que

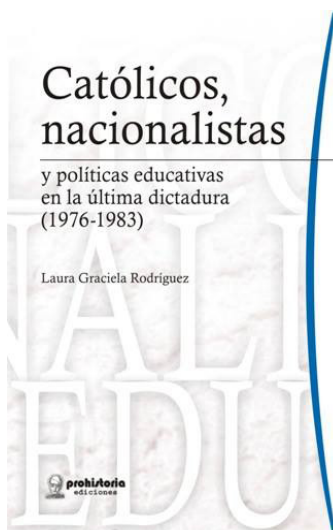
eran alrededor de 80 en 1970. Estas Normales convivieron con las nacionales y en ocasiones, se encontraban asentadas en la misma ciudad, por lo que competían abiertamente por captar el mismo alumnado.

Algunas de estas instituciones provinciales alcanzaron mucho prestigio y fueron centro de innovaciones pedagógicas, por lo que resulta muy necesario comenzar la reconstrucción de este universo. Siguiendo esta pista, debo señalar que también desconocemos casi todo de las Normales municipales,

otro punto a dilucidar en el futuro.

Por último, la historiografía se ha ocupado poco de las Normales privadas, que hacia 1970 llegaron a ser más del doble de las públicas nacionales. Su presencia fue muy importante allí donde estaban asentadas, porque formaron en su gran mayoría, a los/as maestros/as católicos que tuvieron mucha incidencia luego en el sistema primario.

Respecto a los otros temas de investigación derivados de este, como la formación de los/as maestros/as y la educación de las mujeres, considero que los/as investigadores/as se han ocupado de manera muy interesante sobre la situación de las mujeres maestras, pero no han puesto el foco en cómo estos estereotipos de género se plasmaron en discursos y normativas que en los inicios, fueron perjudiciales para las mujeres. En dos trabajos elaborados sobre esta cuestión, observé de qué manera los primeros planes de estudio de magisterio tuvieron - hasta principios del siglo XX- suprimidas para las



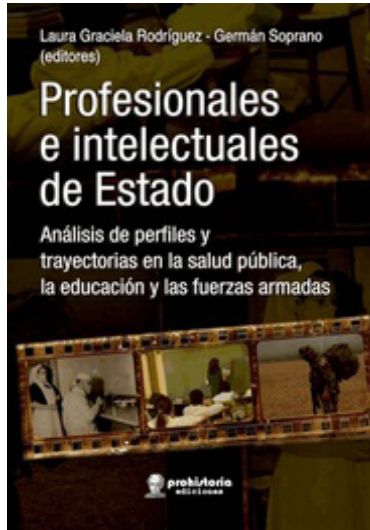
mujeres o menos carga horaria, de materias como Aritmética, Álgebra, Fisiología, Geometría, Física, Trigonometría, Agrimensura, Química, Lógica, Astronomía, Química, Cosmografía, Cálculo y Matemática, entre otras, debido a que ellas debían cursar las asignaturas de Labores y Economía Doméstica. En referencia a los salarios, señalé que fueron más bajos para las maestras nacionales y de provincia de Buenos Aires hasta 1885 y 1887, cuando la escala salarial se igualó en forma horizontal pero no vertical: los sueldos menores fueron para las maestras de las escuelas infantiles – que en la provincia y en nación se había prescripto que fuesen atendidos exclusivamente por mujeres- y los más altos para los/as docentes de las elementales y superiores. En los inicios del siglo XX, los salarios se habían igualado en las escuelas nacionales - no así en la provincia- cobrándose por antigüedad, aunque se mantuvieron las diferencias en los cargos de directores/as. He indicado, finalmente, en qué sentido las primarias de las Normales tenían otro

régimen salarial, y los sueldos resultaron más bajos para las maestras jardineras, igualándose recién en la década de 1910.

En suma, intenté ofrecer aquí un panorama general al/a lector/a, sobre las investigaciones propias y de algunos/as otros/as autores/as sobre el normalismo. Pretendí mostrar en qué sentido considero que esta línea es un campo fértil aun, donde existen un sinnúmero de temáticas para profundizar y muchas otras por descubrir.

Laura Graciela Rodríguez

Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) en la Comisión de Psicología y Ciencias de Educación, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Es Doctora en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones, Magister en Ciencias Sociales por la FLACSO/ Buenos Aires, y Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Misiones. Producto directo de sus pesquisas ha publicado más de 50 artículos con referato en el país y en el exterior sobre los temas de educación y dictadura, e historia de la universidad. Actualmente está investigando sobre la historia de las Escuelas Normales, y algunos temas derivados, como la formación de maestros/as y la educación de las mujeres, y ha publicado, entre otros: “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada



HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL DE PARANÁ (1871-1969)



Laura Graciela Rodríguez
Eva Mara Petitti



a la formación de docentes”; “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)” y “¿Economía Doméstica o Labores? La educación femenina en las escuelas: programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920)”. En co autoría con Flavia Fiorucci publicó *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018); y con Germán Soprano *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas* (Rosario, Prohistoria, 2018). Es autora de los libros: *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)* (Rosario: Prohistoria, 2011); *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, (Rosario: Prohistoria, 2012); y *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)* (Buenos Aires: Prometeo, 2015). Correo de contacto: lau.g.rodrig@gmail.com

Volver a la Historia Social

Isadora Salinas Urrejola

I. Formación y recorridos iniciales

Inicié mi formación de Licenciatura en Historia en la Universidad de Chile en el año 1992, en momentos en que en Chile vivíamos en el primer gobierno del período de “transición a la democracia”, con Patricio Aylwin como primer presidente electo, célebre por su frase garantizando justicia frente a los crímenes cometidos en dictadura “en la medida de lo posible”. Este período largo de transición, sin duda explica que la generación estudiantil de los noventa, al igual la de los ochenta, pero en contextos diferentes, estuvieran altamente politizadas en función de exigir las transformaciones que se supone vendrían con el retorno a la democracia, y que lejos de suceder, permanecieron y aún se profundizaron las desigualdades estructurales del modelo chileno.

Esto tuvo su primer reflejo durante mis años de formación, cuando vivimos un proceso de ajuste curricular que respondió a los cambios que se daban en el contexto de democratización, proceso que tocaba de forma particular a la Universidad de Chile. Cuando ingresamos, la Licenciatura en Historia se fundía en un plan común con otras disciplinas formando un plan de licenciatura general en Humanidades con

menciones, por lo que recién en el tercer año comenzábamos con la formación en historia. Esto cambió en el transcurso del año 1993, se produjo el cambio curricular que separaba las formaciones disciplinarias partiendo desde el primer año y, junto con una serie de movilizaciones estudiantiles, se inició el camino para terminar con los enclaves autoritarios que se mantenían, incluso, como en el caso del departamento de historia, con ex colaboradores de la dictadura cívico militar ocupando cargos de dirección en el programa académico.



Isadora Salinas Urrejola

Desde el punto de vista de las tradiciones académicas que influenciaron mi formación y después mi camino profesional; menciono como una de las más importantes a la Historia Social, que comencé a incursionar en la licenciatura tomando cursos de historia de Chile, siglos XIX y XX, y de Teoría de la Historia con el profesor Gabriel Salazar, uno de los principales exponentes de la Historia Social chilena, premio nacional de historia debido a una “obra” de más de 40 años de investigación, interrogantes y escrituras. Al finalizar los cursos de pregrado, junto a un grupo de compañeras y compañeros, formamos parte de las primeras generaciones de estudiantes graduados en los seminarios de Historia Social que fueron dirigidos por

mucho tiempo por el profesor Salazar; lo que en ese momento produjo ciertas resistencias “políticas” de la academia conservadora que primaba mucho más que hoy día en la Universidad de Chile. Esas resistencias fueron “disfrazadas” con argumentos de la “disciplina” que sostenían que nuestro trabajo se acercaba más a la sociología que a la historia, por tratar problemas y contextos del tiempo histórico presente.



Hago especial mención en este recuerdo de la profesora de Historia Moderna, María Eugenia Horvitz y el profesor de Geografía, Héctor Caviedes, ambos fallecidos recientemente, y que desde sus diferentes “trincheras” del conocimiento histórico formaron parte de la comisión evaluadora de nuestro seminario de grado, desafiando en esos años noventa los enclaves del autoritarismo académico y obteniendo con ello nuestro tremendo respeto, gratitud y solidaridad académica.

Con la profesora Horvitz incursioné por primera vez en la historia de las mujeres, aun sin la conciencia de la teoría de género y la historia feminista, sus cursos fueron un espacio de trabajo y acercamiento histórico al sujeto femenino y a los movimientos de mujeres, leyendo a autoras como Michelle Perrot, Joan Scott, Linda Kelly, Asunción

Lavrín y otras historiadoras pioneras de los estudios de género. A esas alturas de la formación me inquietaban esos temas y no existía un curso que acogiera de forma explícita estas corrientes historiográficas que en Chile eran relativamente recientes (años 1980). El acercamiento a la historia de las mujeres y a las autoras chilenas que fuimos descubriendo en los archivos de la biblioteca, como los trabajos de Edda Gaviola, Ximena

Jiles, Cecilia Salinas, Diame-la Eltit, Alejandra Brito... lo fuimos haciendo en una suerte de currículo oculto que se fue perfilando a partir de esa autonomía que vamos desarrollando en la etapa de formación, y que luego requiere el ejercicio profesional, para determinar las preguntas, los problemas y las formas en que vamos a encaminar nuestro trabajo.

Ese mismo “vacío” en la formación me llevó a iniciar los estudios de género apenas

me licencié en historia, ingresando al Postítulo de “Genero y Cultura en América Latina”, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en el año 1997, cuando aquel programa estaba en una especie de “marcha” hacia su formación como magister, en el segundo año de apertura y era dirigido por la profesora Kemy Oyarzún. Esto es un dato interesante debido a que en ese período aún se encontraban en formación los primeros programas pioneros de estudios sobre las mujeres con perspectiva de género, con enfoques feministas depositarios de los años ochenta pero que en los noventa comenzaban a tomarse algunos espacios de la academia (en la Academia de Humanismo Cristiano, en la Universidad de Chile).

Mi primer acercamiento a la investigación fue en este Postítulo, debido a que mi ingreso fue posible obteniendo una beca de

colaboración académica, durante ese periodo cumplí labores en una investigación en el mismo Programa. Posteriormente ingresé al Magíster en Historia, lo que coincidió con la adjudicación de una beca para investigadores jóvenes, financiada por la Fundación Ford, orientada a solventar trabajos para profundizar en diversas temáticas relacionadas con las memorias de la represión en los países del Cono Sur. Esta realmente fue mi primera experiencia en el área de la investigación histórica, que incluía instancias de encuentro de las cohortes de becarios del programa, donde teníamos la posibilidad de retroalimentar las investigaciones con especialistas en temas de memorias como Steve Stern o Elizabeth Jelin. Particularmente mi trabajo se centró en el estudio de los mecanismos de transmisión generacional de la memoria del pinochetismo, en el contexto de la detención de Pinochet de Londres por delitos de Lesa Humanidad, a través de un programa de becas de estudios con que la Fundación Pinochet beneficiaba a hijos de la denominada “familia militar”. Una parte de este trabajo fue publicada en el año 2009 en un texto colectivo coordinado por el historiador Pablo Aravena, titulado “Nombrar el Devenir. Filosofía de la Historia, Memoria y Política”, que agrupa trabajos en torno a las dictaduras en Chile y Argentina.

A partir de esa experiencia me he ido construyendo como historiadora en distintos frentes y campos laborales, algunos vinculados con la academia, pero buena parte ha estado vinculada a espacios autónomos de trabajo en los que la educación ha sido un

fin pero también una potente herramienta de cambio desde la perspectiva social de la historia. En este ámbito el trabajo colectivo ha sido un principio fundamental, y naturalmente se ha producido un intercambio y retroalimentación con otros y otras colegas que comparten los mismos espacios.



Un aspecto que hoy me parece importante mencionar, y a propósito del tema que convoca este dossier, es que en la formación de Licenciatura en Historia no tuvimos prácticamente ningún tipo de acercamiento a la Historia de la Educación, sí existía un programa de continuidad de estudios pedagógicos, que era de carácter opcional al terminar el grado, y del que formaba parte la destacada profesora Miryam Zemelman, quien investigaba, publicaba y dirigía tesis sobre problemas de historia de la educación. No obstante, no recuerdo que como asignatura haya tenido un espacio “formal” en la malla curricular de la formación disciplinaria. Y destaco este punto porque muchos años después, en el ejercicio de mi actividad docente en carreras de formación pedagógica, he visto en muy pocos casos asignaturas de historia de la educación que pongan el foco, por ejemplo, en los grandes problemas de la educación

chilena y sus relaciones con los procesos de desarrollo del sistema de educación pública y las reformas, pero también en interrelación con el rol histórico del magisterio y las comunidades educativas en el abordaje de esos problemas.

Ello sin duda contribuiría directamente a potenciar el ámbito de formación magisterio, incorporando en la formación inicial la dimensión histórica del rol profesional, la identidad y la memoria como aspectos clave de la profesionalización, intencionado la reflexión sobre el rol docente en diálogo con la praxis y con la historia. En ese sentido, me parece que la Historia de la Educación goza de un “estatuto” menor en comparación a otras corrientes historiográficas y,



desde mi experiencia, aparentemente no ha sido suficientemente intencionada como una dimensión relevante de la formación pedagógica y/o de grado académico.

II. Historizar a las mujeres en la educación

En el año 2010 obtuve una beca (CONICYT) para estudios de doctorado luego de una trayectoria laboral que me llevó a estar a cargo del proyecto académico de

una universidad regional durante siete años. Cursando el doctorado en Historia de Chile me interesaba producir cruces entre la historia social y la historia con enfoque de género, y luego de un proceso de búsqueda e indagación, principalmente discutiendo con colegas del doctorado llegué a definir como eje de estudio a las maestras primarias en la perspectiva de su construcción como sujeto histórico, en una larga duración, para analizar el desarrollo de su profesionalización en el siglo XIX y su rol en la construcción de la educación pública en el siglo XX.

La pregunta por el rol histórico del sujeto “maestra primaria” implicó, en una primera etapa, caracterizarla y definirla en la trayectoria general de su aparición y desarrollo

profesional en los siglos XIX y XX, identificando las continuidades y transformaciones de su constitución como sujeto femenino y docente. De manera más específica, implicó también definir algunos ámbitos sobre los que era posible observar su proceso de construcción

histórica, en función de dos aspectos o problemas generales que se presentaban durante todo el proceso de desarrollo de las maestras primarias -en el transcurso de un siglo - con distintos énfasis conforme avanzó su profesionalización.

El primer problema nos remitió al rol de las mujeres en el desarrollo de la educación nacional atendiendo a la propia historicidad de quienes llegaron a convertirse en maestras, en distintos contextos de la historia nacional y desarrollo educacional, observando también las ideas y pautas de género que

fue elaborando la sociedad sobre su función en el siglo XIX y primera mitad del XX. El segundo problema general -que cruzó todo el período observado- nos refirió a la pregunta por los actores que promovieron y orientaron la educación nacional, y a sobre quienes la “pensaron” y construyeron las políticas educativas, pudiéndose observar un proceso de progresiva participación e incidencia del magisterio primario, y de las maestras en particular, en el ámbito de la educación estatal-popular cuando ya avanzaba la primera mitad del siglo XX. (Salinas: 2018)

Para ello definimos una propuesta metodológica y analítica que permitió sistematizar e imbricar en diferentes “etapas” o fases el desarrollo identitario y profesional de las maestras que abordamos en nuestra investigación. El resultado fue la identificación de cinco etapas históricas en las que las maestras fueron interviniendo y transitando la historia del gremio y la profesionalización, en interacción con los cambios sociopolíticos producidos en el transcurso del siglo XIX hasta 1950.

Cada una de estas etapas impactó de manera distinta en el rol de las maestras en el ámbito de la escuela, pero también en el plano social y gremial, lo que se fue configurando con el desarrollo de la profesionalización, principalmente a partir de la década de 1880 con el impulso de las escuelas normales femeninas, observando las relaciones entre la experiencia de formación normalista y su ejercicio en el espacio de la escuela, sumado a la autonomía económica que influyó en la construcción de su identidad como clase asalariada.

En el cambio de siglo observamos una fase de “acción colectiva” propiciada por la incorporación y participación en distintas instancias de sociabilidad y de organización gremial, en la que se fueron desarrollando paulatinamente discursos sobre las especificidades de la condición femenina. Esta es la fase de acción política, a la que incorporaron

contenidos de un feminismo de clase que logró “filtrarse” en la política gremial en la década de 1920, y aun cuando su carácter feminista no volvió a repetirse de la misma manera, es interesante observar cómo se proyectó en otras experiencias posteriores (Reforma de la enseñanza en 1928, formulación y puesta en marcha de un proyecto de educación popular-estatal 1944-1973).

Por su parte, el desarrollo histórico de la educación chilena por mucho tiempo fue abordado preferentemente desde un prisma institucional, a través de trabajos que forman parte de una tradición historiográfica centrada en la acción del Estado y en la evolución de las políticas educacionales. En definitiva, poniendo el foco en el carácter estatal y nacional de un sistema educacional que se fue construyendo conforme se fue construyendo el Estado. Junto a ello, estos enfoques han puesto el foco no solo en la consolidación progresiva del sistema educacional, en su carácter estatal y nacional, sino también en general, han abordado descriptivamente la evolución de cada nivel educacional en forma independiente.

Ahora bien, desde la perspectiva de una historia social de la educación, que es en el campo que situé las preguntas de mi investigación doctoral, y dentro de las contribuciones historiográficas que integran nuevas preguntas y temas a la historia de la educación a partir de la década de 1990 en adelante, me parecen interesantes algunos autores y autoras que abrieron líneas de investigación en el campo de la historia de la educación, bien para observar y profundizar en ciertos procesos y actores que no han tenido lugar en la historiografía institucional, o bien para abrir nuevos campos de investigación que las nuevas generaciones han ido tomando y tejiendo.

Una de estas líneas es la historia del profesorado, y en general perspectivas que han

entregado claves de aproximación al estudio histórico de los actores educativos, incorporando dimensiones como la cultura popular, las relaciones intersubjetivas, los procesos de construcción de las identidades docentes. A partir de ello, particularmente relevante me pareció el foco puesto en las maestras primarias, caracterizando su origen popular-rural en el siglo XIX, y observando su proceso de desarrollo profesional y político al alero de la organización gremial en el siglo XX.

Una autora relevante en el medio chileno es la historiadora María Angélica Illanes que propone –desde la historia social– una exégesis de la historia de la educación que rompe con la disposición “universalizante” y “homogénea” con que suele abordarse la historia educacional en la historiografía conservadora. En uno de sus trabajos (1991) la autora pone en debate la idea de una escuela para el mejoramiento social, y propone en su análisis que la función de la educación del Estado, en la primera mitad del siglo XX, respondió a un proyecto político “democratizador” tendiente a neutralizar y contener los conflictos de clases que caracterizan el período.

Por su parte, las contribuciones de María Loreto Egaña, que ha investigado sobre la educación primaria como política estatal

en el siglo XIX, observando la realidad material y las condiciones en que se ejercía el rol docente, nos permite acceder a un notable trabajo de fuentes que reconstruye una imagen histórica del preceptorado, los niños y niñas que asistían a la escuela, los “visitadores” y otros actores del sistema estatal (2000). En un trabajo posterior, en conjunto con Iván Núñez y Cecilia Salinas, incorporaron la variable de género al estudio del magisterio, privilegiando el análisis de las docentes primarias, en el que se examinó el proceso de profesionalización de su labor y la feminización del trabajo docente



(2003). En este proceso, profundizan en las características de las maestras que se incorporaron a la organización gremial en la década de 1920, señalando que particularmente la labor de algunas al interior del gremio, y a contrapelo de las prácticas de género dominantes, puede ser considerada como representativas del feminismo del período.

En la misma línea los aportes de Mario Monsalve (1998) entregan una aproximación a la vida cotidiana del profesorado y

las condiciones materiales de los contextos educativos a partir de un extenso trabajo recopilatorio de fuentes primarias. Pero sin duda, a mi juicio, lo más interesante es que el autor analiza los impactos que tiene la acción educativa del estado el mundo popular –en un sentido moralizador y “civilizador”– poniendo el foco en las transformaciones culturales que van experimentando las clases populares, que de algún modo se van despojando de algunas características de su identidad histórica.

Otras contribuciones importantes en esta línea son los trabajos que observan la participación de las mujeres educadoras en la construcción, no solo del sistema de educación, sino también de pensamiento educativo. En este campo, a mi juicio aún existen deudas en lo que refiere a trabajos que aborden el aporte a la historia del pensamiento y política educativa de las maestras normalistas, que han quedado un tanto rezagadas en comparación al aporte de las extranjeras y las de nivel secundario y superior. Indudablemente en la actualidad puede verse reflejado un campo más amplio de especialistas, nuevas generaciones de investigadores e investigadoras, tesistas, que abordan aspectos de la historia de la educación poniendo en circulación nuevas perspectivas, lo que sin duda denota un avance cualitativo en el desarrollo de la disciplina.

El proyecto que me convoca actualmente es profundizar en el estudio de las relaciones que se producen entre el desarrollo de los primeros movimientos por la educación de las mujeres, en el último tercio del siglo XIX en Chile, con la idea de que estos movimientos constituyen procesos y fenómenos claves para indagar e identificar las genealogías de los feminismos locales, y contribuir de esa manera a la historización de un movimiento histórico que hoy día se vuelve a reposicionar como un factor relevante de cambio. Afortunadamente en el contexto de pandemia se

han formado muchos círculos autónomos de reflexión y debate en modalidad virtual, en donde se ha hecho posible intercambiar perspectivas y retroalimentar las ideas de este proyecto con colegas y educadoras jóvenes que se encuentran reflexionando en la misma línea, siendo lo más paradójico que esta posibilidad de encontrarnos estando en distintos países no era siquiera imaginable antes de la pandemia, lo que nos invita a adaptarnos a nuevas formas de interacción y trabajo que son bienvenidas a quedarse.

Isidora Salinas Urrejola

Licenciada en Historia con Postítulo en “Género y Cultura en América Latina”, ambos cursados en la Universidad de Chile; Doctora en Historia, con Mención en Historia de Chile, graduada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. A partir de su proyecto de investigación doctoral se ha ido introduciendo en el estudio de la profesión docente femenina en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Ha trabajado en forma independiente como docente universitaria, impartiendo cursos de historia de Chile en carreras de pregrado, diplomados y en formación continua del magisterio. Investigadora y educadora en temas vinculados a la Historia de las mujeres con perspectiva feminista; y a la Historia Social, con foco puesto particularmente en la Memoria, las mujeres y la educación. Actualmente forma parte del equipo docente del Programa de “Diplomado en Educación, Memoria y Derechos Humanos” de la Universidad de Chile.

Entre el pasado y el presente

Revisando un "oficio"

Pablo Ariel Scharagrodsky

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Lo recuerdo con mucha alegría, pasión y compromiso. Conectado con grupos de investigadores (UNLP y UNQ) y con algunxs referentes que me orientaron en el oficio y me ayudaron a comprender ciertas reglas del campo académico.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Mi producción es, en parte, el 'eco' colectivo de discusiones, encuentros, debates y diálogos con otrxs colegas. También se vincula con lazos y redes transnacionales que trabajan temas afines a los que yo abordo –y aborde- a lo largo de casi 30 años. El diálogo y las lecturas transnacionales fueron muy importantes para identificar problemas de investigación y nuevas perspectivas.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Mi tarea se realiza por un lado sentado en una computadora escribiendo, por el otro asistiendo a bibliotecas y participando de congresos, encuentros con otrxs colegas y

compartiendo buenos momentos más allá de la producción. Los lazos emocionales y afectivos con algunas personas del campo son tan importantes como lo producido... En general, los trabajos escritos los pongo en circulación antes de publicarlos con el fin de mejorar los trabajos realizados. Leo a colegas que trabajan temas similares y me nutro de sus perspectivas y enfoques.



Pablo Ariel Scharagrodsky

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

Como una tarea placentera y, al mismo tiempo, muy intensa y con importantes dosis de autodisciplina.

Una buena idea requiere de muchas horas de trabajo e indagación. Creo que el oficio de un investigador de historia de la educación se compone de muchas dimensiones: buen oficio de escritura, saber identificar nuevos problemas, lecturas a 'contra pelo' de las fuentes primarias, saber escuchar de otrxs colegas, ser receptivo a las críticas, asistir regularmente a bibliotecas, congreso y encuentros, aprender a lograr becas de financiamiento, involucrarse en redes transnacionales de trabajo, estar bien 'conectado' emocionalmente, etc., etc.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria?

¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Mis líneas de investigación han estado vinculadas con los estudios de género en la educación, la teoría social del cuerpo en el campo pedagógico, los estudios históricos sobre la cultura física en el marco de los procesos de escolarización modernos, los procesos de medicalización entre otros. Actualmente estoy trabajando temas vinculados a las masculinidades en la historia de la educación y en la cultura física, los procesos de medicalización



en el campo pedagógico, el universo trans (travestis, transexuales, transgéneros, etc.) en la educación en las últimas décadas, el cine y el género, y la prensa, el cuerpo y los deportes en los años 20 del siglo XX. Imagino seguir con estos temas e incorporar otros.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates

relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

En mi opinión, si la comparamos cuando empecé (hace 30 años), la situación actual de la historia de la educación está mucho más consolidado, hay nuevos enfoques, más investigadores, más financiamiento, más espacios de discusión (congresos, jornadas, encuentros, etc.), más y mejores vínculos transnacionales, más grupos disputando sentidos, etc. Entre los debates relevantes hay trabajos con enfoques muy interesantes y sugerentes como aquellos que se nutren de la historia de las emociones, el giro espacial, los estudios de género y queers, los estudios comparados, las historias regionales, los aportes de la historia material de la escuela, etc.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación. Co-director del Programa de investigación denominado "Discursos, prácticas e instituciones educativas" en la UNQ. Además, es docente en la FHCE, UNLP. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género.

Ha elaborado distintos informes y artículos para la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Es autor de 9 libros y más de 100 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros).

Largo y sinuoso camino

Pablo Toro-Blanco

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos o investigadores? ¿Tuvo maestros?

Mi proceso de formación obedeció a tradiciones distintas. En el período de pregrado, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, uno de los fundamentos que era mayoritariamente compartido por las y los docentes con los que estudié, era la importancia concedida al trabajo documental y al uso de fuentes. Sin la intención de rotular ese enfoque predominante como “positivista”, sí puedo caracterizarlo como una comprensión del oficio en la que la atención al trabajo con las fuentes es un asunto crítico e irrenunciable, idea que comparto en lo medular, sobre todo cuando observo ocasionalmente textos historiográficos contruidos principalmente sobre teorías y sin apelación a las trazas que deja el pasado en sus multiformes restos. Tuve la fortuna de tener como maestro y amigo al profesor Armando de Ramón, un notable historiador urbano y, sobre todo, un hombre que encarnaba síntesis muy interesantes: siendo un estudioso de la genealogía (no la de Foucault, sino que la de los apellidos) era también un historiador con un enfoque social y popular muy marcado; formado teóricamente en



Pablo Toro-Blanco

disciplinas normativas o nomotéticas, como derecho y sociología, tenía una exquisita sensibilidad ante la singularidad del caso a caso, al latido de la persona en el cuerpo de una sociedad que la contiene. Así, por ejemplo, pudo adentrarse con igual solvencia

en la configuración de la propiedad urbana en el Santiago colonial y en la vida de una religiosa de esa misma etapa, demostrando maestría en dominar las distintas escalas de análisis. Gracias a Armando participé en mi primer equipo de trabajo, en el marco de un Proyecto Fondecyt que tuvo como objetivo elaborar un diccionario biográfico de los poderes legislativo y judicial de Chile. En el plano personal, le debo buena parte de

mi vocación y la muy saludable costumbre de enfrentar diversos desafíos de la vida con humor. También practicamos juntos en innumerables ocasiones el arte de pisar hojas de árboles caídas en otoño.

Otros profesores que ejercieron influencia sobre mí, en un plano distinto pues no trabajé con ellos como ayudante sino que admiré facetas de sus calidades académicas fueron Sergio Villalobos y Sol Serrano. Del primero valoro su capacidad narrativa y de síntesis entre escalas temporales y geográficas, la que desplegaba con fluidez en sus cursos de Historia de Chile Colonial y del

siglo XIX. Siendo sus estudiantes en cursos de seminario, se preocupaba de entregarnos un documento redactado por él que nos orientaba a acercarnos amablemente a la escritura y a valorar nuestra hermosa lengua. Considerando el maltrato que ella suele sufrir por la pluma sin tacto promo-



Sandra Milena Herrera (colega colombiana) Pablo Toro-Blanco y Heloísa Pimenta Rocha (de Brasil). Panel ISCHE, Buenos Aires

vida por tendencias adocenadas o fanáticas de la moda intelectual, creo que ese breve manual sigue siendo un lindo regalo. De la profesora Serrano, con quien me habría encantado haber trabajado, recibí un conjunto de nociones sobre el oficio que conservo hasta el día de hoy. Entre ellas, la necesidad de fundamentar lo sostenido en un texto o presentación de forma sólida y, sobre todo la comprensión de la historia como un ejercicio eterno de preguntas. Y, algo que puede parecer superfluo o innecesario señalar, también aprendí de ella que la capacidad intelectual y la finura analítica se encuentran repartidas más allá de las brechas de género. En un Instituto de Historia marcadamente masculino, Sol era la referente femenina de hacer historia.

Tras varios años ejerciendo la docencia escolar, tiempo que afectivamente suelo añorar, comencé estudios de posgrado que me llevaron a una tradición intelectual diferente, en la medida que hice mi maestría en Historia en la Universidad de Chile. De ese período rescato principalmente a dos profesores

que impactaron sobre mi trabajo. En primer lugar, la profesora María Eugenia Horvitz. Una académica y una persona cabal. Sencilla en su manera de presentar sus profundos conocimientos sobre historia de Europa, tuvo una especial acogida a mis intereses de ese momento. Me resultó muy inspirador su capacidad de presentarnos, con profundidad y de forma amena y clara, las distintas vertientes de análisis que puede ofrecer la historia cultural. Como buena parte de

mis profesores del período de pregrado se inscribían en ese campo historiográfico, mi propósito al estudiar en “la Chile” era encontrar otras tendencias. La profesora Horvitz me entregó, entonces, una nueva oportunidad para revalorar ese lente analítico. Paradojas de una decisión.

El segundo profesor que me resultó inspirador en mi paso por la Universidad de Chile fue Gabriel Salazar. Para quienes nos formamos en la década de 1980 y la siguiente, era el referente historiográfico obligado tanto política como teórica y metodológicamente. Uno de los padres de la Nueva Historia Social en Chile, Salazar y sus clases gatillaron en mí un amplio campo de inquietudes y una relación ambivalente, no resuelta hasta la actualidad, entre lo general

y lo particular, la esencia y la experiencia, entre otras. Desde la seguridad de sus categorías (y, en el fondo, de su fe) Salazar me presentó un referente al cual difícilmente puedo dejar de tener en cuenta, ya sea por sintonía u oposición.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Una primera precisión que creo que es conveniente hacer es que no poseo una obra que, ni por extensión o profundidad, pueda ser considerada como consistente o articulada en torno a un enfoque historiográfico predominante. Si tuviera que rotular de algún modo el conjunto de textos que he escrito (mayoritariamente monográficos, en formato de capítulos y artículos), diría que calzarían mejor con el campo de la historia cultural de la educación. Preocupaciones recurrentes en mis artículos han sido los asuntos concernientes a las formas de regulación conductual y a las relaciones intergeneracionales. Eso se expresó primeramente en mi tesis doctoral (en la que estudié el proceso de discusión sobre la eliminación del castigo físico en los liceos del Chile del siglo XIX) y luego derivó a mi interés de los últimos años en el campo de la historia de los afectos o emociones, que he conducido a través de dos proyectos en torno a la regulación “desde adentro” (o sea, a la formación emocional de la infancia y la juventud escolarizada).

En función de lo dicho, me parece que me he beneficiado de una ola de estudios de historia de la educación que ha sido representada por autores como Sol Serrano, Nicolás Cruz, Iván Núñez, en el plano nacional. En lo internacional, siempre he estado atento a los estudios de Marcelo Caruso, Inés Dussel, Stephanie Olsen, Agustín Escolano Benito, entre otros. Un factor que merece ser mencionado es que, en el caso de Chile, el campo de historia

de la educación se ha ido constituyendo como una confluencia, a veces difícil, de historiadoras e historiadores formados en la disciplina y profesores provenientes de la educación. Como yo estudié en ambos campos, me he sentido en un entrevero académico que junta ambas procedencias, aunque pesa más lo disciplinar en mi caso.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Una de las grandes deficiencias de mi trayecto como investigador ha sido la escasa tendencia a trabajar colaborativamente. Es un ripio profesional que, en el fondo, es la proyección de una estructura de personalidad más bien introvertida y, en ocasiones, poco sociable. Esto lo he sufrido en la elaboración de mis investigaciones, muchas de las cuales se habrían visto beneficiadas, sin duda, al recibir comentarios y sugerencias enriquecedoras. El reverso de esta inconformidad es apreciar, con esperanza, que las nuevas generaciones son bastante más sabias en este dominio. Gracias a colegas mucho más jóvenes (entre las que puedo indicar a Daniela Belmar MacVicar y Camila Pérez Navarro) he tenido más oportunidad de apreciar los beneficios que supone dialogar en torno a lo que uno está desarrollando como investigación y escribir y publicar en conjunto. A través de distintas formas, tanto presenciales, impresas o virtuales, he tenido ocasión de ir notando cómo la historia en Chile hoy se hace de manera más colegiada. Aunados por campos temáticos o por afinidades culturales o agendas políticas, múltiples colectivos de estudiantes y recién egresados le están dando una vivacidad no vista anteriormente al panorama de la disciplina.

Respecto a la lectura de otros autores relacionados con mis investigaciones, sí es una práctica que intento cumplir cabalmente,

aunque la expansión del campo académico sea tal que, en muchas ocasiones, se hace inmanejable. Procuró estar relativamente a caballo de lo que se está escribiendo en las áreas en las que estoy interesado. Y, con el paso de los años, he ido ganando una saludable (e indispensable) propensión a leer cada vez más a autores provenientes de otras disciplinas, costumbre que no fue lo suficientemente enfatizada durante mis años de formación y que sí veo que hoy enriquece los procesos de aprendizaje de las y los nuevos historiadores.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

No sé si interpreto muy arbitrariamente la tradición historiográfica chilena, pero me parece que ella se ha caracterizado, en general, por ser muy poco dependiente de marcos rígidos y normativos a los cuales someter el proceso investigativo. Quiero decir con esto que me parece que mi investigación contempla referentes teóricos y metodológicos pero, sin embargo, se caracteriza por un cierto afán libertario tanto en su agenda como en su proceso interpretativo. Por lo mismo, no me siento partícipe de una capilla historiográfica específica.

Lo anterior me lleva a valorar mucho ciertas habilidades que considero básicas para una investigación histórica. Así, destrezas tales como la imaginación; la capacidad de relacionar distintos planos, espacios y agentes; el interés por el contraste entre lo gregario y lo íntimo; la búsqueda de comunicar lo investigado de manera clara y ojalá honrando al lenguaje, son aspectos que me gustaría cumplir y que considero como los más importantes para quien quiera ser historiador o historiadora de la educación.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria?

¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Dando una mirada al pasado, me parece notar que el azar o las circunstancias suelen ser muchas veces las que gobiernan aquello que se supone que debería ser una agenda investigativa bien articulada. Sin embargo, creo que también hay ciertas líneas profundas que, a la larga, le pueden entregar algo de legibilidad a los trayectos que uno ha hecho. Al decidir estudiar historia, tanto yo como buena parte de mi generación, estábamos haciendo un gesto que, con mayor o menor conciencia, revestía una respuesta ética y generacional frente al Chile en que nos formamos. Colegas un poco más adultos lo han definido, en alguna conversación, con más claridad y radicalidad: queríamos explicar por qué existió la dictadura de Pinochet y, a la larga, juzgarlo.

Siendo el contexto formativo uno marcado por la barbarie, era natural que la experiencia del trauma se proyectara de algún modo en la investigación. Sin embargo, no fue inicialmente así. Es aquí donde el azar y la coyuntura juega un rol importante: como era posible y pecuniariamente conveniente hacer mi tesis de pregrado dentro del proyecto del diccionario biográfico al que se ha aludido, temática y cronológicamente me desplazé al siglo XIX y al estudio de parlamentarios. Como, por otra parte, la fascinación por la historia de la educación me había sido despertada gracias al seminario de Sol Serrano, terminé escribiendo una tesis sobre sociabilidades de élite y obreras promotoras de la instrucción primaria en el siglo XIX en Chile.

La historia política ejercía mayor interés sobre mí cuando recién egresaba del pregrado. Dedicué un tiempo a estudiar al populismo y luego me interné en un tema que nunca he abandonado: los movimientos estudiantiles. Mi tesis de magister la dediqué a intentar reconstruir aspectos del estudiantado que

apoyaba a la dictadura en la Universidad de Chile. Sin embargo, en esa época (en el cambio de siglo) ya comencé a sustentar un problema que, de algún modo, se ha pro-

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?



Carlos Escalante (México), Adrián Ascolani (Argentina), Margarida Louro Felgueiras (Portugal), Carlos Eduardo Vieira y José Gondra (ambos de Brasil). Esta foto corresponde a un CIHELA realizado en Medellín, Colombia.

yectado a través de los siguientes ejercicios investigativos que he realizado: las formas de disciplinamiento y normalización de la infancia y la juventud. Foucault mediante, en primera instancia me llamó la atención el disciplinamiento corporal, lo que llevó a mi tesis doctoral sobre los castigos físicos. Desde allí, el paso que pareció natural fue mantener el interés en las formas de normalización y control proyectadas al siglo XX, lo que condujo a las regulaciones afectivas. En estos últimos años he conducido ese interés a través de la investigación acerca del origen y desarrollo de los espacios curriculares dedicados a ese campo, lo que me ha llevado a estudiar la orientación escolar. Interesantemente, el campo en cuestión me ha ayudado a percibir una de mis tantas flaquezas: lo necesario que resulta fijarse en los aspectos transnacionales y globales de lo educativo, asunto que espero poder incorporar más claramente en mis futuros trabajos.

La pregunta me lleva a pensar en dos planos: el global y el nacional. En lo que respecta al primero, me parece que el campo de estudio está bastante consolidado como espacio de intercambio intelectual, académico y humano, gracias a la existencia de numerosas organizaciones que lo promueven con entusiasmo y que, cosa muy importante, han logrado generar mecanismos de recambio generacional. Al respecto, pienso en lo que hacen sociedades como ISCHE (en el nivel global) o la SAHE (en el caso de Argentina) con las escuelas de jóvenes investigadores. Si bien la pandemia COVID le ha puesto desafíos a la continuidad de las formas tradicionales de intercambio basadas en el intercambio directo, no cabe duda que la robustez de las comunidades de investigadoras e investigadores en historia de la educación han logrado mantener proyectos conjuntos y espacios de encuentro. Ahora bien, en cuanto al plano local que me compete (o sea, Chile), me parece que hay una institucionalización más difícil del campo debido a varias circunstancias, una de las cuales es la casi inexistencia de la historia de la educación como espacio curricular en el proceso formativo de las y los profesores. El sistema universitario, probablemente gobernado por pragmáticos curriculistas poco afectos al aporte reflexivo que brinda la dimensión histórica

al conocimiento educativo, ha minimizado los espacios “no técnicos” en la formación docente, a diferencia de lo que sucede en países hermanos como Argentina, Brasil y México.

Pese a lo señalado recién sobre el caso chileno, veo con entusiasmo que surgen nuevas generaciones de académicas y académicos que se interesan en la historia de la educación e investigan, sobre todo en torno al Chile reciente. El renovado interés en historia de la educación parece ser una consecuencia natural de la discusión más amplia que ha tenido lugar en Chile respecto al sistema educacional y el derecho a la educación, cuya demanda ha sido uno de los elementos detonantes de las movilizaciones masivas que en la última década han prologado el proceso de cambio constitucional que experimenta Chile en la actualidad.

Pablo Toro-Blanco

Doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Historia por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Historia en la Universidad Alberto Hurtado. Investigador responsable de proyectos Fondecyt (2009, 2014, 2020). Sus líneas de investigación se relacionan con historia de la educación en Chile, de los movimientos estudiantiles y la juventud e historia de las emociones. Ha participado como investigador visitante, conferencista invitado y/o panelista en actividades académicas en Reino Unido, España, Alemania, Hungría, Argentina, Brasil, México, Perú, Colombia, entre otros países. Entre sus publicaciones se cuentan los libros *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2006 (en coautoría) y *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario 2007). Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, volumen II.

Hilos y tramas de la Historia de la Educación entre Instituciones Escolares, Colecciones Históricas y Género

Nilce Vieira Campos Ferreira

Cuestionario

1.- ¿Cómo vuelves a tu periodo formativo en áreas de investigación? ¿Estás conectado con grupos o investigadores? Profesores de Tuvo?

Mi trayectoria académica comenzó en 1990, cuando inicié el curso de educación superior en Pedagogía - grado completo, en la Universidad de Uberaba, UNIUBE/MG. La identificación con el curso me llevó a la profesión de docente en las escuelas públicas del municipio de Frutal, en Minas Gerais, a partir de 1991. La graduación fue significativa en mi formación, ya que me brindó la expansión de conocimientos en el campo de la educación y la posibilidad de ejercer la profesión docente.

Sensibilizado por las cuestiones didácticas, comencé a ampliar las lecturas y a construir una postura reflexiva a partir de mi práctica pedagógica en las materias que se imparten en la escuela primaria y secundaria. Trabajando inicialmente con materias como portugués, filosofía y sociología, comencé a enfrentar



Nilce Vieira Campos Ferreira

problemas de aprendizaje en el aula. Mis concepciones pedagógicas me presionaron para superar el proceso de transmisión de conocimientos. Entonces comencé a trabajar con estrategias de motivación, animando a los estudiantes a asistir a grupos de estudio, seguimiento y nivelación.

Esta necesidad, la voluntad de comprender y cambiar, me llevó a darme cuenta del impacto de la educación continua en el entorno educativo. Habiendo completado el curso de Pedagogía, busqué mi título en un curso de especialización en Didáctica y Metodología de la Lengua Portuguesa - 1994. Mi compromiso con el aula, la elaboración de proyectos de lectura y la implicación en otros proyectos en las instituciones en las que trabajé. Además de la necesidad de reconocer mi potencial educativo y profesional, utilizando la mediación pedagógica como herramienta, busqué una oportunidad de innovación, para tratar de llamar la atención de los estudiantes de las disciplinas que impartía, así como permanecer en el mercado docente como un profesional valorado.

El siguiente paso fue inscribirse en el curso de Literatura de la Universidad São José de Rio Preto - UNORP. Interrumpí mis estudios con la conclusión de la Licenciatura, por la necesidad de seguir trabajando para apoyar y formar a mis hijos. Recién en el 2000 retomé mis estudios y completé mi Licenciatura en Letras en la Universidad Presidente Prudente, en São Paulo.

Un rico período de experimentación tuvo lugar hasta 2002, en el que, aun con poca teorización al respecto, utilizó intuitivamente la disciplina de Lengua y Escritura Portuguesa como laboratorio de enseñanza y prácticas pedagógicas. Utilizando lo que ahora reconozco como “Proyecto Pedagogía”, me asocié con profesores que impartían las disciplinas de Matemáticas, Historia, Educación Física y Artes, estableciendo espacios para el intercambio interdisciplinario y multidisciplinario, aflojando la frontera entre disciplinas, permitiendo a los estudiantes un tránsito más flexible. en el proceso de enseñanza y aprendizaje, trabajando en equipo, resolviendo problemas y, principalmente, utilizando procedimientos de actividad y estudio en el campo real como presentaciones, juegos, maquetas, talleres, teatros y muchos otros recursos que han demostrado ser de una riqueza inigualable. .

Entre 1991 y 2003 trabajé con clases de primaria - 5to a 8vo grado y bachillerato, coordiné el Departamento de Proyectos Especiales del Municipio de Frutal, fui supervisor docente en escuelas estatales y desarrollé o participé en varios proyectos de lectura, deportes y esparcimiento. , incentivo a la cultura.

El hecho de haber generado posturas creativas me hizo darme cuenta de cuánto una propuesta pedagógica diferenciada y guiada por la propia práctica amplía horizontes. En esos años, comencé a comprender que la educación tiene especificidades, características diferentes en sus múltiples escenarios,

conocimientos y prácticas. Rompí barreras que me impedían continuar mis estudios, como la propia cuestión económica, aunque las dificultades eran todavía muchas, para avanzar en el proceso de adquisición de conocimientos. Entonces vi la necesidad de una mejor calificación. Así, en busca de un fundamento teórico más expresivo, que permitiera que las acciones educativas se reflejaran de manera más adecuada, en 2001 participé en la selección para la Maestría en Ciencias y Prácticas de la Educación de la Universidad de Franca - UNIFRAN, en São Paulo.

La influencia que tuvo el Programa de Postgrado, cuando cursé el Máster (2002-2003), en Franca y posteriormente, Doctorado (2011-2012) y Postdoctorado (2017), en mi formación fue inmensa. Mis ideas, mi discurso, todo adquiere una visión única, ya que a partir de entonces, mis lecturas y experiencias de investigación se fueron ampliando.

2.- ¿Puedes decidir que tu trabajo, de alguna manera, está relacionado con tradiciones académicas en tu país o en el extranjero?

Mi trabajo está marcado por tradiciones académicas. Desde la conclusión del máster, fueron muchas las oportunidades que se abrieron para la investigación y un conjunto de iniciativas diferenciadas: participación y organización de eventos, seminarios de investigación, reuniones y congresos para presentar la investigación que se estaba llevando a cabo, participación en juntas de máster y doctorado. Las semanas académicas, la participación en las graduaciones, se hicieron comunes y me permitieron adoptar un enfoque reflexivo del campo académico. En 2003, con la admisión a una universidad, comencé a orientar el trabajo de conclusión. Estos trabajos deben ser presentados a una junta, con la participación de al menos 03 profesores, para su evaluación.

Luego de ingresar a la Universidad Federal de Mato Grosso - UFMT, también me incorporé al Programa de Posgrado en Educación y comencé a orientar tanto la maestría académica como el doctorado. Al igual que en los trabajos de conclusión del curso, también es necesario que la investigación sea presentada a un consejo, con al menos la participación de 03 profesores que tengan un título de doctorado (en el máster) y 05 profesores en la misma condición en el curso de doctorado. Para evaluar.

En 2012, viví la experiencia en el doctorado interino en la Universidad de Lisboa, Portugal. A partir de ahí, se amplió mi visión de la importancia de las actividades que se desarrollan en redes y en 2017 fundamos la Red de Investigación, Docencia y Extensión en Educación en las Regiones Medio Oeste y Norte de Brasil y América Latina - RECONAL-Edu, trayendo en conjunto un conjunto de instituciones de educación superior en Brasil y América Latina.

3.- ¿Cómo realiza, para el general, su tarea? ¿Discute su trabajo con otros colegas? Lee a otros autores cuando está trabajando en su trabajo?

He tratado de organizar mis actividades de investigación, docencia y extensión, así como la difusión de conocimientos, en la relación con colegas de Historia de la Educación que trabajan en instituciones asociadas en las regiones del Medio Oeste y Norte de Brasil vinculadas a América Latina. Anualmente realizamos el Encuentro de Investigadores Jóvenes e Investigadores e intentamos acercar a más personas a las discusiones que hemos establecido. Además, hemos privilegiado las discusiones entre colegas siempre que ha sido posible de forma remota. Muchas de estas discusiones ya están disponibles en línea en lo que hemos llamado, desde agosto de 2020, TV GPHEG, un canal en YouTube. Allí publicamos nuestras actividades relacionadas con el Seminario de

Investigación Interinstitucional: Historia y Memoria de la Educación en las Regiones del Medio Oeste y Norte de Brasil - HISTEDCON. Destaco que el socio científico es significativo para que podamos difundir y realizar nuestra investigación.

4.- ¿Cómo defines la investigación que practico? ¿Cuáles serían las competencias más importantes que debería reunir un investigador en historia de la educación?

El proceso investigativo desarrollado en GPHEG, el grupo que coordino, se ha basado en los métodos de análisis que nos permiten triangular datos, ya sea entre investigadores, o entre teorías y métodos, en definitiva, privilegamos los diálogos con las fuentes, con los diversos Implicaciones a las que está sujeta la educación: política, economía, cultura, ubicación geográfica, en definitiva, condiciones objetivas o subjetivas que la influyen.

Las características más importantes de una investigadora o investigador, para mí, deben ser el compromiso ético con la investigación que emprende, con la cuidadosa recopilación de fuentes, la seriedad y el compromiso con los estudios y análisis, desde el proceso de legitimación y credibilidad con nuestros La producción científica es creada por los modelos que nos inspiran.

5.- ¿Cuántas líneas de investigación llevaste a cabo en tu trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

Las investigaciones que desarrollo son reflexiones que surgen de la investigación desarrollada en el Doctorado en Educación y de un conjunto de interrogantes que se han ido revelando a lo largo de mi experiencia en el campo de la educación, tanto en el desempeño de la docencia en Educación Básica, como en el trabajo en Educación Superior, en el Departamento de Funda-

mentos y Teorías de la Educación / DTFE, en la cual doy la disciplina de Historia de la Educación, en el curso de Pedagogía, en el Instituto de Educación / IE, de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT / Campus Cuiabá).

También surgen de la actuación en el PPGE con la disciplina Seminario Avanzado I y II - Cultura, Memoria y Teorías en la Educación, con pautas ya defendidas y en proceso en la Maestría, y pautas en el curso de Doctorado en Educación.

También surgen de la actuación en el PPGE con la disciplina Seminario Avanzado I y II - Cultura, Memoria y Teorías en la Educación, con pautas ya defendidas y en proceso en la Maestría, y pautas en el curso de Doctorado en Educación.

Mi interés se centra en temas relacionados con la Historia de la Educación en cuanto a las instituciones escolares, la educación rural, la educación de la mujer, la escolaridad y el género, estudios desde la perspectiva histórica de la vida escolar, la historia regional y local. Pero recientemente he intentado avanzar en la investigación considerando la circularidad de modelos en los espacios educativos y en la educación superior. Estos intereses surgen de aspectos relacionados con la investigación que desarrollamos en el Grupo de Investigación en Historia de la Educación, Instituciones y Género - GPHEG, en el Centro Memória Viva del Instituto de Educación, en la Red de Investigación, Docencia y Extensión en Educación en las Regiones del Medio Oeste y Norte de Brasil y América Latina - RECONAL-Edu.

Es claro que algunas referencias han tenido y han tenido mayor o menor repercusión en nuestra investigación, según los actores e intereses involucrados, pero en general partimos de los principios traídos por el movimiento de los Annales, es decir, valoramos otras fuentes, además de docu-

mentos escritos y tratamos de componer una Historia de la Educación a partir de los supuestos de la Nueva Historia, lo que nos permite ampliar aún más las posibilidades de investigación abiertas por la Escuela de los Annales.

6.- ¿Cómo entiende la situación actual de la historia de la educación? En su opinión, ¿cuáles son los debates relevantes que se desarrollaron dentro de la desigualdad?

Creo que el campo de investigación y estudios de Historia de la Educación se ha consolidado en Brasil y por extensión en el Medio Oeste y Norte del país, como fruto, semilla del esfuerzo por articular grupos de investigación vinculados a diferentes Instituciones de Educación Superior, especialmente en aquellas regiones donde enseño e investigo. En cuanto al debate que se está dando en educación, los estudios historiográficos permiten profundizar en supuestos teóricos y metodológicos que enfatizan la necesidad de cuestionar la neutralidad y veracidad de los documentos oficiales, ampliando las posibilidades de análisis de las fuentes.

Como elemento modernizador, a priori, pensamos que la circularidad de los modelos de conocimiento fue incorporada por el desarrollismo en Brasil como un mecanismo de importancia para las políticas, la circulación y apropiación de modelos educativos para la educación considerando referencias extranjeras que impactan grandemente nuestro desarrollo, lo que puede ser visto en búsquedas.

El debate resulta relevante, pues es necesario analizar y cuestionar por qué se proponen estos modelos, el motivo de su circularización, con el fin de brindar un análisis de las proyecciones ideológicas expresadas por el gobierno en un período determinado, además de verificar cuál fue la situación histórica., política, social y cultural brasileña en el momento en que circularon.

Creemos que este camino puede constituir un repositorio de un marco grupal basado en referentes institucionales.

En definitiva, considerando el desinterés por el pasado y el pragmatismo tan presente en la actualidad, me he esforzado, en términos de investigar la historia y la memoria de las instituciones escolares y los procesos escolares, como condición, para comprender los desafíos actuales, creyendo en la Posibilidad de que una comprensión más amplia de la Historia de la Educación pueda contribuir al análisis de algunos de los problemas actuales que impregnan la educación brasileña.

Desde Cuiabá, 22 de marzo de 2021.

Nilce Vieira Campos Ferreira

Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Uberlândia - UFU / MG. Prácticas en el Programa de Doctorado Intermedio en Educación de la Universidad de Lisboa (PDSE-CAPES). Magíster en Educación de la Universidad de Franca - UNIFRAN. Profesor adjunto de la Universidad Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

Docencia en cursos de pregrado y posgrado. Asesor de Maestría y Doctorado y en el Programa de Iniciación Científica, PIBIC y VIC, así como en Trabajos de Finalización de Curso en la Licenciatura en Pedagogía. Tiene experiencia en la gestión, trabajando en la Coordinación de Políticas de Acciones Afirmativas y Asistencia al Estudiante, en el Decano de Asistencia al Estudiante de la UFMT, de marzo de 2018 a febrero de 2021. Fui coordinadora del Curso Normal de la Universidad Antônio Carlos en el Período de 2003 a 2007. Investigador principal del Grupo de Investigación y Estudios en Historia de la Educación, Instituciones y Género - GPHEG / CNPq, Coordinador de la Red

de Investigación, Docencia y Extensión en Educación en las regiones del Medio Oeste y Norte de Brasil y América Latina - RECONAL-Edu / UFMT y Rede Centro Memória Viva del Instituto de Educação CMVIE / UFMT. Gerente institucional del término de cooperación académica y científica internacional establecido entre la UFMT y la Universidad San Luis de Potosí (MEX); entre la UFMT y la Universidad La Pátria Grande en Buenos Aires y entre la UFMT y la Universidad de Cartagena / Colombia. Me desempeñé en el Comité de Ética en Investigación en Humanidades, así como en la Cámara de Extensión de la UFMT entre los años 2014 a 2018. Desarrollo actividades de extensión, participo en actividades de formación docente para el sistema escolar público. Socio de revistas nacionales e internacionales. Integro comités científicos como evaluador de proyectos para agencias de investigación y desarrollo como el CNPq. Trabajo como miembro de Asociaciones Científicas, en particular, en la SBHE / Sociedad Brasileña de Historia de la Educación. Soy Asesor de la Sección de Educación de la Asociación de Estudios Latinoamericanos - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina y formo parte del Grupo de Trabajo CLACSO: Universidad, Innovación y Futuro en América Latina y el Caribe. Soy miembro de los Comités Científicos: Revista Palobra de la Universidad de Cartagena, Colombia, Revista de Educación Pública UFMT, Revista UNIFAL / MG Entre Parêntese, Revista UNIR Educa; Revista Liberação / NEPEFIL / UEPB, Editorial Universitaria UFMT. Estas actividades permitieron publicaciones calificadas, representadas en los últimos 05 años por artículos en revistas nacionales e internacionales; organización de colecciones en editoriales universitarias nacionales (UFMT, EDUFRO, UNEMAT) y capítulos en libros y colecciones. Entre las publicaciones en revistas y libros destacan: Historia de la educación, itinerarios

de enseñanza y formación en las regiones Medio Oeste y Norte de Brasil; Historia de la educación y la docencia en las regiones del Medio Oeste y Norte de Brasil: Sujetos y conocimientos - Entre las instituciones y sus prácticas; Educación profesional y tecnológica: múltiples espacios educativos; Historia de la Educación en el Medio Oeste y Norte de Brasil entre el oficio y la misión: formación de maestros normales y misioneros rurales; Economía Doméstica: Formación profesional para mujeres en el Triángulo Mineiro - Uberaba / MG (1953 a 1997). Como investigadora, trabajo principalmente con el marco teórico propuesto por los integrantes de la Escola dos Annaes, adoptado como metodología de investiga-

ción en Historia de la Educación, memoria, formación docente, instituciones escolares y género en GPHEG. Líneas de investigación: Historia de la educación femenina y formación del profesorado; Historia de las Instituciones Escolares y Escolaridad Rural; Historia de la Educación Profesional y la Educación Superior, Mujer y Género. Desarrollo una investigación con financiamiento del CNPq, proyecto aprobado para 2018-2021: "Formación de Maestros Misioneros en las Regiones Medio Oeste y Norte: Mato Grosso y Rondônia / Brasil (1936-1963)". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>. Correo electrónico: nilcevieiraufmt@gmail.com



Sala de aula UFMT =

Fios e tramas da História da Educação: Entre Instituições Escolares, Acervos Históricos e Gênero

Nilce Vieira Campos Ferreira

Cuestionario

1.- ¿Cómo recuerda usted el período de su formación en tareas de investigación? ¿Estuvo conectado con grupos de investigadores? ¿Tuvo maestros?

Minha trajetória acadêmica começou com o curso superior de Pedagogia, na Universidade de Uberaba, UNIUBE/MG. No curso, lembro-me de meus primeiros contatos com as obras clássicas da Pedagogia, como Emílio ou da Educação de Jean Jacques Rousseau. A identificação com o curso levou-me à profissão de professora em escolas públicas no município de Frutal, em Minas Gerais, Brasil. A conclusão desta graduação foi significativa na minha formação, na medida em que me proporcionou a ampliação de conhecimentos no campo da educação e a possibilidade de exercer a profissão docente, contudo, embora tivesse encontrado bons professores, o estímulo à pesquisa não era o intuito do curso.

Sensibilizada pelas questões didáticas, comecei a ampliar leituras e construir uma postura reflexiva a partir de minha prática pedagógica nas disciplinas que eram ministradas no Ensino Fundamental e Médio. Trabalhando inicialmente com disciplinas como Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia, comecei a defrontar-me com os problemas de aprendizagem em sala de aula. Minhas concepções pedagógicas pressio-

navam-me a superar o processo mecânico de transmissão do conhecimento. Comecei a trabalhar com estratégias e a circularidade de modelos, incentivando estudantes a frequentarem grupos de estudo, monitoria e de nivelamento das habilidades de leitura e escrita para que pudessem acompanhar o desenvolvimento das aulas.

Essa necessidade, a vontade de compreensão e de mudanças, levou-me a perceber o impacto da formação continuada no ambiente educacional. Durante o curso de Pedagogia, realizei minha primeira pesquisa. Naquele momento, incomodada sobre os processos avaliativos de estudantes na educação básica, titulei o trabalho final como “A Avaliação Escolar”, uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Meu compromisso com a sala de aula, a elaboração de projetos de leitura e o envolvimento em outros projetos nas instituições nas quais trabalhei, além da necessidade de reconhecimento do meu potencial educacional e profissional, utilizando como ferramenta a mediação pedagógica, levou-me a um curso de Especialização em Didática e Metodologia da Língua Portuguesa (1994). Nesta etapa, pesquisei a “A Avaliação Escolar na Perspectiva dos Ciclos”, já avançando nos princípios comuns à análise documental, que utiliza, documentos que não sofreram tratamento analítico, que ainda não foram analisados ou sistematizados. Essa pesquisa contou com a análise de documentos escolares,

leis e regulamentos, normas e outras diretrizes que eram direcionadas pelos gestores educacionais às escolas nas quais lecionava.

Logo em seguida, retomei os estudos, e ingressei no curso de Graduação em Letras. Um período rico de experimentações ocorreu até 2002, no qual, mesmo com pouca teorização a respeito, de forma intuitiva usava a disciplina de Língua Portuguesa e de Redação como laboratório de ensino e de práticas pedagógicas.

Usando o que hoje reconheço como “Pedagogia de Projetos”, estabeleci parcerias com professores da educação básica que ministravam as disciplinas de Matemática, História, Educação Física e Artes, estabelecendo espaços de troca interdisciplinar e multidisciplinar, afrouxando a fronteira entre as disciplinas, permitindo aos estudantes um trânsito mais flexível no processo de ensino e aprendizagem, trabalhando em equipe, resolvendo problemas e, principalmente, usando atividade e procedimentos de estudo no campo empírico, articulando teoria e prática para a resolução de problemas.

O fato de ter gerado posturas criativas me fez perceber a quanto uma proposta pedagógica diferenciada e pautada na própria prática amplia horizontes. Em busca de fundamentação teórica mais expressiva, que me permitisse refletir com mais propriedade sobre as ações educativas, cursei Mestrado em Ciências e Práticas Educativas na Universidade de Franca – UNIFRAN, em São Paulo.

A influência que o Programa de Pós-graduação teve, quando frequentei o curso de Mestrado (2002-2003), em Franca e posteriormente, de Doutorado (2011-2012) e Pós-doutorado (2017), em minha formação foi imensa. Minhas ideias, meu discurso, tudo se reveste de uma visão diferenciada a partir daí, pois minhas leituras e experiências de investigação foram ampliadas.

Estas breves reflexões sobre minha trajetória são fundamentais para a compreensão da constituição do campo da História da Educação em minha vida. No curso de mestrado, desenvolvi uma investigação sob orientação da Professora Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Mestrado em Ciências e Práticas Educativas, intitulada “O Currículo Integrado em Ação: o Enfoque Interdisciplinar nas Práticas Educativas”.

Cursando o mestrado, o contato com professores com a Professora Dra. Maria Cristina Bergonzoni Stefanini, participante da banca de qualificação e defesa, cuja contribuição foi inspiradora, com a Professora Dra. Marlene Aparecida Gonzáles e, especialmente, com minha orientadora, trouxeram-me a concepção própria de educação e trabalho que foi vital para o meu perfil atual. O mestrado foi um período de aprendizagem intensa, no qual desconstruí as certezas que tinha sobre educação. Minha orientadora, sempre questionadora, indagava: O que você quer dizer com isso? Qual a fundamentação? Quais os princípios teóricos embaixadores dessa prática? Perguntas que ainda tento responder.

No curso de doutorado ampliei minhas aprendizagens sobre os princípios teórico-metodológicos que devem orientar uma pesquisa. A partir da orientação atenta do Professor Dr. Wenceslau Goncalves Neto, fui avançando nos pressupostos que devem nortear uma pesquisa, bem como tornei-me uma profissional da educação mais consciente do alcance das ações educativas e de minhas próprias ações na instituição e na comunidade na qual me insiro. Minha postura investigativa, meus referenciais teóricos encontraram sustentação na perspectiva da evolução histórica das instituições educativas, do trabalho coletivo, da autonomia, da gestão compartilhada e democrática, na evolução dos conceitos que fundamentam a concepção curricular e das próprias prá-

ticas educativas, procurando relativizá-las como formas concretas, integradas e em construção permanente.

Nessa época, o contato com intelectuais da História da Educação como a Professora Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, Professor Dr. Carlos José de Araújo, Professora Dra. Rosa Fátima Souza Chaloba, Professor Dr. Justino de Magalhaes, Professor Dr. Joaquim Pintassilgo, Professora Dra. Maria João Mogarro, entre outras e outros pesquisadores, permitiram-me tecer um caminho de alteridade no sentido de conduzir minhas próprias pesquisas, de interpretar e analisar fontes, de adotar e cruzar metodologias e procedimentos de pesquisa.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, em Minas Gerais, atuei como professora nas disciplinas de Língua Portuguesa e Fundamentos da Educação. Ali, integrei um grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Irma Beatriz Araújo Kappel, com o projeto geral de pesquisa denominado “Tipologias de texto e de discurso para o estudo e o ensino da linguagem”, a partir do qual encontrei alguns conceitos provenientes de várias leituras na convergência de sobreposição de conteúdos e metodologias que se faz notar de forma crescente no desenvolvimento histórico das Ciências Sociais.

Ademais, as diversas teorias que fui estudando, trouxeram-me o encontro com o processo de legitimação, criando ciclos de credibilidade na minha produção científica.

Hoje caminho em favor de abordagens multi-métodos de pesquisa, de uma proposta teórica e metodológica que congregue aspectos qualitativos e quantitativos, que me permita compor um conjunto de dados quantitativos e qualitativos que se complementam, dado que a realidade educativa interage dinamicamente, permitindo triangular teorias, métodos, fontes, e a própria análise.

2.- ¿Se puede decir que su obra, de alguna manera, se relaciona con tradiciones académicas de su país o extranjeras?

Minhas obras estão marcadas pelas tradições acadêmicas. A partir da conclusão do mestrado, muitas foram as oportunidades que se abriram para a pesquisa e para um conjunto de iniciativas, para as quais venho tentando congreguar pesquisadoras e pesquisadores do Brasil e da América Latina. Para isso, após o ingresso na UFMT, ingressei também no Programa de Pós-graduação em Educação, no Instituto de Educação, campus Cuiabá. Pesquiso e oriento estudantes nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico desde 2014.

Em 2017, fundei, junto com um grupo de pesquisadores, a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu, congregando um conjunto de instituições de ensino superior do Brasil e da América Latina.

Os debates realizados no âmbito das pesquisas que realizamos têm originado publicações e pesquisas conjuntas¹ que são disponibilizadas para consulta gratuitamente em meio digital. Outras ações também têm sido desenvolvidas com o intuito de conhecer o que se publica e temas que se inter-relacionam à educação brasileira e latino-americana.

3.- ¿Cómo realiza, por lo general, su tarea? ¿Discute sus trabajos con otros colegas? ¿Lee a otros autores cuando está elaborando su trabajo?

Tenho procurado organizar minhas atividades tanto de pesquisa, como de ensino e de extensão, bem como realizado a difusão do conhecimento, na relação com colegas da História da Educação que atuam em insti-

¹ <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu/pagina/publicacoes/2094>

tuições parceiras nas regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras articuladas à América Latina. Realizamos anualmente o Encontro de Jovens Pesquisadoras e Pesquisadores do Brasil e da América Latina – JOPEQAL e procuramos trazer mais pessoas para as discussões que estabelecemos. Além disso, vimos privilegiando discussões entre colegas sempre que possível de forma remota e, por vezes presenciais. Já recebemos na UFMT e desenvolvemos projetos conjuntos com professores da Argentina, do México e da Colômbia, a saber: Professor Daniel Carceglia, da Universidade de Quilmes, Argentina, cuja militância tem sido em prol da educação popular; Professora Dra. Oresta López Pérez; Profa. Dra. Dora Piñeres de La Ossa. Orientamos ainda duas estudantes no curso de mestrado provenientes da Colômbia: Yésica Paola Montes Geles, Cartagena (2017) e Nataly Ginnette Rojas Pinzón, Bogotá (2021).

Muitas dessas discussões que realizamos em nível nacional e internacional, já colocamos disponível on-line no que denominamos, desde agosto de 2020, TV GPHEG², um canal no YouTube. Ali estamos postando nossas atividades relacionadas ao Seminário Interinstitucional de Pesquisa: História e Memória da Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras – HISTEDCON. Destaco que a parceira científica é significativa para que possamos difundir e realizar nossas pesquisas.

Em 2021, tivemos novamente a oportunidade de criarmos juntos com outras pesquisadoras e pesquisadores, tanto de nossa região Centro-Oeste, da região Norte brasileira quanto com outros colegas da América Latina, um acervo e repositório digital³ para disponibilizarmos fontes de pesquisa para o avanço das pesquisas com temáticas afins.

2 https://www.youtube.com/channel/UC_eaddcP6YIxQHCTBrIufoQ/featured

3 O Acervo e Repositório digital ARA pode ser consultado aqui: <http://ara.ufmt.ifmt.edu.br>

Considero que as pesquisas realizadas em conjunto são uma possibilidade de ampliarmos nossas concepções de História da Educação na América Latina.

Destaco também que a participação em eventos como as Jornadas Internacionais de Historia de la Educación (Universidad del Salvador) - Argentina, e outras como Seminario Internacional de Educación rural en América Latina, bem como a participação no Laboratorio de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos - LIGIDH (El Colégio San Luis de Postosi – México).

A participação nesses espaços permite que os debates teóricos e metodológicos adquiram novas nuances e avanços em tornos de questões como educação rural, educação de mulheres, educação das infâncias, bem como sobre temáticas como o acesso à educação superior, entre outras questões que permeiam nosso cotidiano educacional na formação de profissionais para a atuação nas instituições escolares.

Encontros e reuniões nas quais participam investigadores das regiões brasileiras nas quais estou inserida e da América Latina, debatemos nossos projetos e investigações, com a finalidade de firmar parcerias e fortalecer os convênios estabelecidos e os vínculos acadêmicos.

4.- ¿Cómo define la investigación que practica? ¿Cuáles serían las destrezas más importantes que debería reunir un investigador de historia de la educación?

O processo investigativo desenvolvido no GPHEG, grupo que coordeno, tem se pautado nos métodos de análise que nos permitem a triangulação de dados, seja entre fontes, seja entre procedimentos teóricos e metodológicos. No GPHEG, privilegamos os diálogos com as fontes, com os métodos e com as diversas implicações às quais a educação está sujeita: política, econômica, cultural,

localização geográfica, enfim a dialogicidade com as condições objetivas ou subjetivas que influi na educação de homens e mulheres.

A característica mais importante de uma investigadora ou investigador, para mim, deve ser o comprometimento ético com as pesquisas que empreende, com a coleta cuidadosa das fontes, com a seriedade, o compromisso com os estudos e as análises que empreende, uma vez que o processo de legitimação e de credibilidade com nossa produção científica cria-se por força dos modelos que nos inspiram.

Está claro e é amplamente discutido entre pesquisadores da História da Educação que uma abordagem metodológica deve permitir a apreensão do processo histórico em sua unidade dinâmica e contraditória, uma vez que a História da Educação é um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, descritos e analisados linearmente, ou seja, o estudo histórico deve ser entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos.

Nessa perspectiva, minhas pesquisas têm se apoiado no movimento que ficou conhecido como Escola dos Annales. Minhas pesquisas e escritos históricos devem ser livres de muralhas, no dizer de um de seus precursores, de tal forma que se irradie “[...] largamente, livremente, indiscretamente mesmo, sobre todos os jardins da vizinhança, um espírito, o seu espírito: isto é, um espírito de livre crítica e de iniciativa em todos os sentidos.” (FEBVRE, 1989, p. 29)⁴.

Igualmente, busco compreender e explicar o processo dinâmico da educação, a partir

4 FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Tradução: Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa/Portugal, Editora Presença, 1989.

do estudo e da interpretação de sinais, de vestígios materiais, de documentos, de fontes orais e de outras fontes disponíveis, para analisar determinada realidade. Essa tarefa requer critérios específicos para apreender inúmeros fatos e fenômenos que aconteceram no passado. Minha fundamentação teórica, portanto, compreende uma aproximação com os princípios da pesquisa histórica como método, ao munir-me de instrumentos, técnicas e procedimentos, para análises de os documentos de meus predecessores sob um novo olhar, trazido pela *École des Annales*, movimento originado na França, no final nos anos de 1920, com criação da Revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* idealizada e editada por Lucien Febvre e Marc Bloch, o que me permitiu nova interpretação e análise de dados e fontes, de modo a obter novas respostas historiográficas.

Ao abandonar a ideia de que é possível reconstruir o passado, trato de problematizar a historiografia em busca de estudar os acontecimentos em dado espaço temporal e preocupo-me em discutir variados aspectos do cotidiano educacional, de suas relações diferenciadas entre classes, grupos sociais e gênero, em específico, quando se trata da educação e do ensino rural e das mulheres.

O método de pesquisa histórica que sigo, encontra fundamentos na nova história, pois acredito de fato, que tudo tem uma história e o passado pode ser um princípio reconstruído e relacionado às ações, aos cotidianos, às práticas humanas que são desenvolvidas na sociedade.

A abordagem sistemática que procedo ocorre por meio de coleta, organização e avaliação crítica de dados que tem relação com ocorrências do passado e na produção de um trabalho histórico, procuro seguir as etapas: I. levantamento de fontes; II. avaliação crítica dessas fontes; III. apresentação dos fatos, interpretação e conclusões.

O principal objetivo, portanto, é lançar reflexões sobre tempos e lugares, sobre o passado das instituições escolares, da formação que foi ofertada a mulheres e homens para que essas reflexões possam clarear o presente, mas acima de tudo, suscitar e clarear desafios educacionais no devir.

A metodologia histórica que utilizo é de abordagem, sobretudo, qualitativa, fundamentalmente narrativa e não numérica, embora promova o debate sobre a educação diferenciada, inclusive quantitativa, que foi ofertada [e ainda é] a grupos sociais com condições de acesso à escolarização diferenciada, o que promove imensa desigualdade entre a população brasileira e na América Latina. A mim também cabe o papel de evidenciar essas diferenças em busca de condições mais igualitárias de acesso à educação de qualidade para todos e todas.

Defendo que o conhecimento é produzido socialmente, e que cabe a pesquisadores e pesquisadoras, ao produzir o conhecimento sobre qualquer tempo, no seu ofício de historiar, criar perspectivas do passado, a partir do presente, enfim, sigo na busca do conhecimento, questionando o passado e suas influências no “agora” que vivencio.

5.- ¿Cuáles fueron sus líneas de investigación a lo largo de su trayectoria? ¿Cuál es su línea de investigación actual y cómo imagina continuarla en el futuro?

As investigações que desenvolvo decorrem da pesquisa desenvolvida no Doutorado e Pós-doutorado em Educação e de um conjunto de questões que foram se revelando ao longo de minha experiência no campo da educação, tanto na atuação como professora na Educação Básica, como atuando no Ensino Superior, e na Pós-graduação, na UFMT/Campus Cuiabá.

Os debates educacionais, teóricos e metodológicos são relevantes para as temáticas que abordo, tais como a história

das instituições escolares, do ensino rural, da educação das mulheres, da escolarização e gênero. Esses são estudos que revisito a partir da perspectiva histórica dos cotidianos escolares, da história regional e local.

Recentemente, tenho procurado avançar na pesquisa considerando a circularidade de modelos nos espaços educativos e no ensino superior. Esses interesses decorrem de aspectos relacionados às próprias pesquisas que desenvolvemos no GPHEG⁵, no Centro Memória Viva do Instituto de Educação, na Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu⁶ e, mais recentemente, no Acervo e Repositório Digital da História da Educação – ARA, disponibilizado online.

Claro está que alguns referenciais têm e tiveram maior ou menor repercussão em nossas pesquisas, conforme os atores e interesses envolvidos, mas em geral partimos de princípios que valorizam outras fontes, além dos documentos escritos. Assim, procuro compor meus escritos e pesquisas de modo a alargar ainda mais as possibilidades de pesquisas abertas pela Escola dos Annales.

Para além disso, conhecedora que sou de que a coleta, a catalogação, a organização e a análise de fontes deve permitir e suscitar novas interpretações, busco desenvolver ações que envolvem tanto pesquisadores, e instituições de ensino, quanto a comunidade em geral.

Defendo que as pesquisas devem propiciar novos aprendizados, a valorização da História da Educação, dos acervos históricos, dos acervos públicos e pessoais e outros espaços

5 <https://www.ufmt.br/unidade/gp heg/pagina/apresentacao/2095>

6 Na <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu> é possível ver algumas de nossas publicações.

que reúnem farta documentação, tais como bibliotecas, hemerotecas, fototecas, museus, e acervos e repositórios digitais, entre outros que podem ser acessados remotamente.

Compreendo também que o manuseio das fontes documentais é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente, construir conhecimento histórico. Nessa concepção, o Acervo e Repositório Digital – ARA, busca constituir-se como uma forma de criar, publicitar e disponibilizar fontes de pesquisa com alcance maior de pesquisadoras e pesquisadores que não apenas presencial.

6.- ¿Cuál es, a su entender, la situación actual de la historia de la educación? ¿En su opinión, cuáles son los debates relevantes que se desarrollan al interior de la misma?

Acredito que o campo de pesquisa e estudos em História da Educação tem se consolidado no Centro-Oeste e Norte do país e por extensão no Brasil, como uma semente, um fruto que resulta do esforço de articulação de grupos de pesquisa vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior, principalmente nessas regiões nas quais ensino e pesquisa.

No que concerne ao debate que se instala na educação na América Latina, os estudos historiográficos devem permitir o aprofundamento em pressupostos teórico-metodológicos que enfatizam a necessidade de questionamentos sobre a neutralidade e veracidade dos documentos oficiais, ampliando as possibilidades de análise das fontes, tanto no Brasil quanto nos países vizinhos.

Como elemento modernizador, a priori, penso que a circularidade de modelos de conhecimento foi incorporada pelo desenvolvimentismo no Brasil como um mecanismo de importância para políticas de circulação e apropriação de modelos educativos para

a educação a partir de referenciais estrangeiros, cujos interesses escusos impactam sobremaneira nosso desenvolvimento, o que pode ser ratificado a partir de inúmeras pesquisas amplamente divulgadas.

Esse debate se mostra relevante. Cabe-nos analisar e questionar o porquê desses modelos serem propostos, a razão de sua circularização e de terem sido adotados, mesmo quando não recomendados pela comunidade acadêmica, de modo a proporcionar uma análise de projeções ideológicas expressas pelos governantes em determinado período, além de verificar qual era a situação histórica, política, social e cultural brasileira, na época em que circularam. Consideramos que esse percurso pode constituir um repositório de um quadro coletivo que sirva como parâmetro para análise de mudanças propostas no presente.

Em suma, considerando o desinteresse pelo passado e o pragmatismo tão presentes nos dias de hoje, tenho me empenhado, em termos de pesquisar a história e a memória das instituições escolares e dos processos de escolarização, como condição para o entendimento dos desafios atuais, acreditando na possibilidade de que uma compreensão mais ampliada da História da Educação possa contribuir para a análise de alguns problemas atuais que perpassam a educação brasileira.

Por fim, penso que ao atuar em um Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFMT, posso sistematizar melhor minhas concepções, leituras e a direção de meus objetivos de pesquisa, o que me permite aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria de práticas educacionais, já que um novo paradigma educacional requer maturação, conscientização e grande esforço para romper com determinadas estruturas de reprodução.

Ao mesmo tempo, tento não perder de vista o fato de que uma formação humana e cidadã deve cuidar da memória educacional e construir repositórios de recordações

e representações, sejam orais ou escritas, emocionais, afetivas quer em quadros biográficos e coletivos, quer tomando por base referentes institucionais, sociais, culturais, econômicos e de gênero.

Essas são as convicções que me marcam: a busca por perspectivas teóricas que me permitam reflexões, a dialogicidade e a ação para fortalecer minha atuação no ensino, na pesquisa, na extensão, enfim na educação brasileira, que me permita o aprofundamento teórico e empírico, definindo meu papel como uma pesquisadora e intelectual da memória da escolarização, das instituições escolares e da educação brasileira.

Desde Cuiabá, 11 de fevereiro de 2022.

Nilce Vieira Campos Ferreira

Sou Professora na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus Cuiabá, Brasil. Exerço a Docência na graduação e na pós-graduação no Instituto de Educação da UFMT. Oriento pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação e no Programa de Iniciação Científica, - PIBIC, bem como de Trabalhos de Conclusão de curso na Licenciatura em Pedagogia. Concluí meu Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG. Durante o curso de doutoramento, realizei meu estágio no Programa Intercalar de Doutoramento em Educação na Universidade de Lisboa (PDSE-CAPES). Concluí o Mestrado em Educação na Universidade de Franca – UNIFRAN/SP. Tenho experiência com a gestão de políticas de ações afirmativas, pois atuei na Coordenação de Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, na Pró-reitoria de Assistência Estudantil na UFMT, no período de março de 2018 a fevereiro de 2021. Fui coordenadora do Curso Normal da Universidade Antônio Carlos no Período de 2003 a 2007. Sou

pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG/CNPq, Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu/UFMT, da Rede de Pesquisa Centro Memória Viva do Instituto de Educação CMVIE/UFMT e do Acervo e Repositório Digital de História da Educação - ARA. Sou gestora institucional do termo de cooperação internacional acadêmica e científica estabelecido entre a UFMT e a Universidade San Luis de Potosi (MEX); entre a UFMT e a Universidad La Pátria Grande em Buenos Aires e entre a UFMT e a Universidade de Cartagena/Colômbia. Atuei no Comitê de Ética em Pesquisa de Humanidades, bem como na Câmara de Extensão da UFMT entre os anos de 2014 a 2018. Desenvolvo atividades de extensão e participo de atividades de formação docente na rede pública de ensino e Mato Grosso. Sou parecerista de periódicos nacionais e internacionais. Atuo como membro de Associações Científicas, em específico, na Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE. Sou Conselheira da Sección de Educación da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina e integro o Grupo de Trabajo Universidad, Innovación y Futuro en América Latina y el Caribe - CLACSO. Integro os Comitês Científicos: Revista Palobra da Universidade de Cartagena, Colômbia, Revista Entre Parênteses da UNIFAL/MG, Revista Educa da UNIR; Revista Libertação/NEPEFIL/UEPB. Essas atividades permitiram publicações qualificadas, representadas nos últimos 05 anos por artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, organização de coletâneas em editoras universitárias nacionais, nas editoras da UFMT, da Universidade de Rondônia, e da Universidade do Estado de Mato Grosso e de capítulos em livros e coletâneas. Entre as publicações em livros

destacam-se: História da Educação, ensino e itinerários formativos nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras; História da Educação e ensino nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: Sujeitos e saberes - Entre instituições e suas práticas; Educação Profissional e Tecnológica: Múltiplos Espaços Educativos; História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros, entre o ofício e a missão: formação de professoras normalistas e missionárias rurais; Economia Doméstica: Ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro – Uberaba/MG (1953 a 1997); História da educação das mulheres: entre agulhas, prendas domésticas e o magistério (Mato Grosso/Brasil e Caribe/Colômbia); História e Historiografia da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas. Como pesquisadora, atuo prioritariamente com o referencial teórico proposto pelos integrantes da Escola dos Annales, adotando seus pressupostos como metodologia para as investigações que realizo em História da Educação, ensino rural, memória e formação docente, história das instituições escolares, escolarização e gênero no GPHEG. Áreas de Pesquisa: História da Educação Feminina e da formação docente; História das Instituições Escolares e da Escolarização Rural; História da Educação Profissional e do Ensino Superior, Mulheres e Gênero. Desenvolvo pesquisas com financiamento do CNPq, projeto aprovado para 2018-2022: “Formação de Professoras Missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>. E-mail: nilceviciraufmt@gmail.com