

## Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación

Héctor Rubén Cucuzza.

***“Papá, explícame para qué sirve la historia (...).  
Algunos pensarán que es una fórmula ingenua; a mí me  
parece del todo pertinente. El problema que plantea, con la  
embarazosa desenvoltura de esta edad implacable, es nada menos  
que el de la legitimidad de la historia”.***

***(Marc Bloch)***

### I. Antecedentes

Decíamos, en alguna oportunidad, que un hilo conductor recorre la historia de la humanidad, a través de las manifestaciones colectivas de cada pueblo y se deshila en fenómenos complejos y diversos:

- Escritura, escuela, maestro: en sus formas racionalizadas, e institucionalizadas, urbanas
- Oralidad, shamanes, acciones rituales: en sus formas “no” institucionalizadas, “no” escolarizadas, rurales.

Es el hilo de la reproducción de las condiciones de existencia, de las prácticas cotidianas del trabajo, de los usos y costumbres, de la moral de la comunidad que determina lo permitido y lo prohibido, de las diferenciaciones entre los sexos, de las imágenes del nosotros y de los otros, de las concepciones del mundo, del tiempo y del espacio.

Es la historia de las prácticas de inserción de las nuevas generaciones en la trama axiológica de los antecesores, de los abuelos, el repertorio de representaciones del imaginario colectivo. Quizás, la historia de la construcción de las mentalidades, de las “cárceles en la larga duración”, y de los procedimientos utilizados por sus constructores.

Estas reflexiones anticiparon nuestra preocupación por lograr una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación, motivo de esta exposición.

Así, realizaremos una síntesis y una reelaboración de intervenciones en el Seminario sobre Perspectivas Metodológicas en Historia de la Educación, que dirige el Dr. Dermeval Sabían, en la Universidad Estatal de Campinas (1991); en el Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación, Colombia (1992); y una ponencia presentada en el Congreso Internacional “A Historia a Debate”, organizado por la Universidad de Santiago de Compostela (1993)

## II. ¿Historia o historias?

Señala Jerzy Topolsky que “las reflexiones metodológicas generales sobre la historia han estado inspiradas hasta ahora sobre todo por las cuestiones tradicionales de la historia política, de modo que la metodología general de la historia, en la práctica, ha sido en gran medida la metodología especializada de la historia política” (Topolsky, 1985:43).

Si trasladamos estos planteos a nuestra actividad específica podríamos observar algunas analogías. La reciente inclusión de la palabra “social” en el nomenclador de Historia de la Educación en las cátedras universitarias, por lo menos en mi país, obedecería a razones de confrontación ideológica, no siempre explicitadas.<sup>1</sup>

La Historia de la Educación “tradicional” dependió en principio de la Historia de la Filosofía, de la Historia de la Cultura, de la Historia de las Civilizaciones, etc. Aparecía en los manuales como un apartado residual debido a la escasa consideración que le merecía a los investigadores en Historia, dedicados a genealogías y batallas. Era la “Cenicenta de la historiografía”.

Las necesidades de formación de docentes para todos los niveles, a medida que se conformaba y expandía el *modo escolarizado* euro-occidental de transmisión de saberes, llevaron a su inclusión en los programas de las escuelas normales, profesorados y licenciaturas en Ciencias de la Educación.

---

<sup>1</sup> Creemos que la introducción de la categoría “social” en el nomenclador obedeció, entre otras causas, a la apertura de la “democracia” a partir del ‘83. Las cuestiones relativas a las relaciones entre sociedad, Estado y educación recuperaron un espacio en el debate universitario, largamente silenciado. Ello quizás explique la relativa ausencia de discusiones sobre la didáctica, por ejemplo.

Una concepción optimista sobre la legitimidad del saber histórico (la Historia “sirve”, como respuesta al interrogante del epígrafe) suponía que los diversos agentes de los sistemas educativos en constitución debían apropiarse del pasado de sus prácticas profesionales para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en el presente de las mismas. La historia de la educación surgía recortada, así, no como un desplazamiento del interés de los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos”.

Ello condujo a una definición igualmente recortada del objeto de estudio, como una historia de las ideas pedagógicas, una historia de las instituciones educativas, una historia de las políticas escolares estatales, etc. De otro modo, la “historia de la escuela”, como único y exclusivo modo *de transmisión de saberes*, como veremos más adelante.

Las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares. La redefinición del objeto de estudio reclama un esfuerzo simultáneo de reflexión sobre los problemas metodológicos.

Topolsky propone un subtítulo en el primer capítulo de su metodología de la Historia: “Algunas conclusiones útiles para las metodologías especializadas”. Señala allí que:

*“...podemos considerar estas disciplinas, o alguna de ellas, o sostener algunas ramas de ellas, como parte de las metodologías de las ciencias, o podemos considerar que la investigación metodológica sobre la ciencia esté siendo realizada sobre la base de estas disciplinas. La última visión corresponde mejor a la práctica investigadora actual.”*

(Topolsky, 1985: 34)

Y cierra sus “conclusiones útiles”, en realidad, con interrogantes útiles:

*“Esto da origen al problema, que no ha sido resuelto hasta el momento, de hasta qué punto estos instrumentos, llamémosle generales, pueden usarse*

*en las metodologías especializadas, y hasta qué punto y cómo deben ajustarse a las necesidades de estas últimas. ¿Hasta qué punto, finalmente, vamos a usar instrumentos que son solamente específicos de una disciplina o grupo de disciplinas concretas? ¿O quizás vamos a construirlos de caso en caso? ¿Son estos instrumentos meras variaciones de los instrumentos generales tratados más arriba?”*

(Topolsky, 1985: 35)

La Historia Social de la Educación se hallaría, así, en una situación no muy diferente de las otras historias sectoriales, en un momento de profunda reflexión sobre los “paradigmas” de las ciencias en su conjunto<sup>2</sup>.

Hacer historia de la educación quizás sea una manera de hacer la Historia Total, si lográramos una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos, etc. La tentativa reclama, entonces, la necesidad de redefinir el objeto de estudio como punto de partida para encarar, a posteriori, la cuestión de la selección del o de los métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc., para la investigación en nuestra actividad.

Proponía el Dr. Daniel Cano, en un seminario de posgrado de la Universidad Nacional de Luján, la posibilidad de una superación “hegeliana” (sic) de las Historias de la Educación (Cano, 1988).

Exigido por la necesidad de síntesis, podría resumir las propuestas y discusiones del grupo de la siguiente manera:

1. En lo que hace a *conservar / retener*:

- Recuperar y releer los trabajos de la historiografía “tradicional” en la historia de la educación.
- Preservar la recopilación de fuentes primarias realizadas por dicha historiografía.
- Promover su relectura desde los recientes aportes de las escuelas historiográficas.

---

<sup>2</sup> Un reconocimiento a nuestra actividad formula Topolsky cuando dice que entre “las diversas disciplinas históricas, la historia económica, la historia de la ciencia, junto la historia de la historiografía, la historia de la educación y hasta cierto punto la historia de las artes militares, son las únicas que pueden vanagloriarse de tener reflexiones metodológicas más o menos desarrolladas. (Topolsky, 1985:43)

- Analizar críticamente el discurso de los "historiadores profesionales" sobre la Historia de la Educación.

## 2. En lo que hace a *negar / rechazar*:

- El anacronismo que conduce a leer los modos históricos de transmisión de saberes desde los modos presentes.
- El eurocentrismo que conduce, igualmente a leer una historia de la educación sedicentemente "universal", desde el modo hegemónico euro-occidental.
- La corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio.
- La mirada escolarizante unidimensional del objeto.
- El aislamiento disciplinario.
- El reduccionismo (sociologismos, psicologismos, etc).

## 3. En lo que hace a *superar / alcanzar*:

- Redefinir el objeto de estudio de la Historia Social de la Educación.
- Definir la Historia Social de la Educación en sus articulaciones con las dimensiones sociales, políticas, económicas, etc.
- Adoptar un enfoque pluricéntrico respetuoso de la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas.
- Trabajar simultáneamente en la corta, mediana, y larga duración, en la diacronía y en la sincronía.
- Proponer periodizaciones intrínsecas de la Historia Social de la Educación, articuladas con otras periodizaciones de la historia política, social y económica.
- la colaboración interdisciplinaria entre pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, lingüistas, etc.

La definición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación determinará nuestras tareas en las siguientes áreas:

a) las actividades de investigación; es decir, la elección del universo a investigar, y la selección de aparato metodológico, técnicas de relevamiento de datos, tipo de fuente, etc.

b) las actividades de docencia, explicitación desde objetivos, organización de los contenidos, las actividades de docentes y alumnos, la selección de bibliografía, etc.

c) Las actividades de extensión universitaria; por ejemplo, la definición del contenido de un museo de la educación, que no es sinónimo de museo de la escuela.

Estas verdades de Perogrullo, no son tales en las condiciones en que se desarrolla nuestra actividad; y ello se debe no sólo (o quizás no tanto) a incoherencias de tipo científico o académico, sino a las condiciones socio-históricas en que se realiza la investigación en ciencias sociales. Las reglas del juego para obtener becas o subsidios condicionan la elección del objeto de investigación y nuestras prácticas profesionales.

En nuestro país, buena parte de los trabajos publicados en la historia de la educación tuvo que ver con "celebraciones" y "aniversarios". La producción de la década de 1980 reflejaba nuestras polémicas sobre el proyecto de la "Generación del 80". O, hacia 1982, las investigaciones sobre el Congreso Pedagógico de 1882, cuando se pergeñaba un Segundo Congreso Pedagógico.

Regresando al principio, si la definición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación determina las estrategias metodológicas de la investigación, ello debería expresarse en las actividades de los equipos académicos.

Veamos cómo se expresa este supuesto de las actividades de algunos equipos argentinos.

### **III Breve reseña de la actividad de algunos equipos de investigación en Argentina**

Comencemos por la cátedra de Historia de la Educación General, de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la Dra. Cecilia Braslavsky. En la definición del objeto de estudio, juega un papel determinante el concepto de *monopolio de la educación*, concepto que toma del historiador alemán Robert Alt :

*"En sociedades divididas en clases o fuertemente segmentadas, el monopolio de la enseñanza es el ejercicio de la posibilidad de los grupos o sectores*

*dominantes, de decidir ilimitadamente sobre la orientación y la amplitud del contenido de la educación formal, y a veces también no formal, de la que participan todos los miembros de la sociedad, en interés de la reproducción de la sociedad segmentada". (Braslavsky, 1982)*

Para el cumplimiento de esta función global, agrega Cecilia Braslavsky, el monopolio de la educación actúa en dos direcciones:

- limitar la educación de los grupos dominados sólo a aquellos conocimientos y capacidades que el trabajador sin posesión de capitales, tierras o herramientas necesita trabajar; y
- transmitir sólo contenidos que coadyuven a una conciencia y comportamiento estabilizador.

La definición del objeto es completada con los conceptos de *unidad y diferenciación*. Así:

*"...Unidad y diferenciación son conceptos íntimamente ligados al de monopolio o ruptura del monopolio de la educación. Tanto la tendencia a la unidad como diferenciación del sistema educativo pueden actuar, en condiciones determinadas, en dirección de la conservación del conocimiento en sectores minoritarios de la población, o de su rompimiento..." (Braslavsky, 1982)*

No es azarosa, entonces, la estructuración en unidades del programa de docencia de la cátedra:

- La indiferenciación de lo educativo y de lo pedagógico en las sociedades primitivas.
- Primeras formas de diferenciación de la educación.
- Profundización de la diferenciación de la educación (o la educación en la edad de oro feudal).
- La urbanización y la génesis de nuevas líneas de diferenciación educativa (siglos XIV a XVII) .

- La proclama igualadora y la práctica diferenciadora (o la educación y la pedagogía desde la Revolución Industrial y en el capitalismo de libre concurrencia (siglos XVIII y XIX)
- Utopía y práctica educativa igualizante.
- Democratización del acceso a los sistemas educativos, y selectividad del acceso al conocimiento (política educativa y práctica pedagógica en los siglos XIX y XX)
- Transnacionalización y diferenciación internacional de la educación y de la pedagogía (siglo XX)

Múltiples líneas de investigación fueron abiertas en Argentina por Cecilia Braslavsky, sea desde su equipo en la Universidad de Buenos Aires, o desde su actividad en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Mencionamos aquí, sin que ello implique una ponderación:

- "Estado, burocracia y políticas educativas" (1987)
- "Balance y perspectivas de los estudios e investigaciones acerca de la historia de la escuela primaria latinoamericana" (1998)

Los intereses de Cecilia Braslavsky parecerían virar hacia el tratamiento socio - histórico de los libros de textos escolares en la enseñanza de la historia. Tal su trabajo en "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1976 - 1982" (1991)

El tema de las *relaciones sociales de producción, transmisión, y apropiación / distribución de los saberes*, aparece, igualmente en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós.

La definición del objeto de estudio de la Historia de la Educación surge en este caso, con claridad, desde la denominación del proyecto de investigación: APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina). En una de sus publicaciones, advierte que:

*"decidimos utilizar la categoría "alternativas pedagógicas" en lugar de "educación popular", llenándolo de un significado diferente y redefiniendo el objeto de nuestro estudio",*<sup>3</sup> (Puiggrós y otros, 1988)

Se señala allí que:

*"usamos <<alternativas>> en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras innovaciones. Innovar es "mudar o alterar las cosas introduciendo novedades", lo cual alude a un estado anterior o inicial, o a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que se denominan "educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante"...* (Puiggrós y otros, 1988)<sup>4</sup>

De allí, uno de los objetivos del programa de docencia señala que los alumnos "conozcan y analicen las formas institucionales que adquirió la educación argentina a lo largo de su historia, y *también propuestas que no llegaron a institucionalizarse, pero que representaron demandas de sectores sociales, políticos, y culturales*".<sup>5</sup>

La denominación "alternativas" remite a Gramsci, y así lo asume el equipo:

*"Gramsci sentó bases para definir las alternativas como un campo, como una serie de posibilidades, más que como un paradigma, y los vinculó con el problema de la hegemonía. Este es uno de los fundamentos teóricos que tomaremos con mayor fuerza".* (Puiggrós y otros, 1988)<sup>6</sup>

Las actividades de investigación que dirige Adriana Puiggrós en el marco del proyecto APPEAL, y a partir de su definición del objeto de estudio de la Historia de la Educación, vienen recuperando para la memoria el accionar de

---

<sup>3</sup> . El subrayado es nuestro.

<sup>4</sup> . El subrayado es nuestro.

<sup>5</sup> . Criticamos en alguna oportunidad esta definición de "alternativa" como cualquier innovación o cambio. En los trabajos individuales del equipo percibimos otros usos que remiten a las categorías gramscianas de hegemonía y contrahegemonía. Por lo demás, el título "Alternativas pedagógicas" aplicado a una recopilación de sus trabajos, obedece al compilador, M. A. Manacorda.

<sup>6</sup> . El subrayado es nuestro.

individuos y grupos no registrados u "olvidados" en la historiografía de la educación argentina. Así, los casos del "loco" Vergara en la Escuela Normal de Mercedes, o el accionar de anarquistas, comunistas, etc., recuperados documentalmente, como "alternativas", ante, frente, y / o paralelos al accionar pedagógico hegemónico.

El APPEAL viene construyendo un banco de datos que permitirá localizar la información en los diferentes archivos, de acuerdo a los múltiples la información en los diferentes archivos, de acuerdo a los múltiples rubros en los cuales se encuentra clasificada.

En papel de circulación interna resumían así las investigaciones: "Historia de las alternativas pedagógicas (experiencias, hechos y discursos) de la educación tradicional escolarizada y no escolarizada durante el siglo XX. Determinación de las tendencias alternativas relevantes; ubicación, recopilación, microfilmación y sistematización de fuentes primarias, rescatando materiales de valor histórico, testimonios de informantes clave, historias de vida, de instituciones, localidades y colectividades de inmigrantes internos, latinoamericanos, y europeos".

Entre los principales temas abordados, se destacan las alternativas impulsadas por el liberalismo democrático, los anarquistas, los socialistas y los nacionalismos populares, las experiencias educacionales realizadas por las colectividades (española, italiana y otras); la influencia de la inmigración en los discursos pedagógicos alternativos latinoamericanos, etc.

### **Ejes de investigación del equipo de HSE de la UNLu**

Hemos ido señalando la definición del objeto de estudio de la Historia de la Educación de otros equipos, a partir de la definición que procuramos colocar en la discusión de este encuentro. Y corresponde aquí dejar constancia de nuestro reconocimiento a los aportes realizados por el Dr. Daniel Cano a las reflexiones del equipo de Historia Social de la Educación de la UNLU, durante el período de su desempeño como profesor titular de la cátedra.

Discutíamos la definición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación, como el estudio de los:

Modos Medios Relaciones Sociales	de	Producción Transmisión Apropiación Distribución	de saberes
---	----	--	------------

Fenómenos que se darían en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales (sociedad, economía, política, etc.)

Ampliamos la definición con las siguientes proposiciones, a cuenta de futuros desarrollos:

1.1 Modos de *producción* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación propone una relectura de la Historia de la Ciencia, de la Historia de las Técnicas, de la Historia del trabajo, y de la Historia de la Cultura.

1.2 Modos *transmisión* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación procura explicar el pasaje de modos accionales a modos institucionales. Y, de otra manera, el proceso de escolarización de la transmisión de saberes.

1.3 Modos de *apropiación* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación intenta dar cuenta de las modalidades en que el proceso de escolarización cristalizó la circulación de los saberes y el monopolio del conocimiento en instituciones y sistemas.

1.4 Modos de *distribución* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación examina los circuitos estatuidos por la legislación escolar en diferentes sistemas educativos, que determinan socialmente la circulación y apropiación de saberes.

2.1 Medios de *producción* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación investiga el desarrollo histórico de los soportes materiales (fuerzas productivas) y sus consecuencias en la producción de los conocimientos.

2.2 Medios de *transmisión* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación realiza una relectura de las fases en la tecnología de la palabra y sus consecuencias en la inserción de los individuos en el todo social.

2.3 Medios de *apropiación* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación analiza las técnicas de la palabra, sus orígenes históricos y su elección para el ejercicio del monopolio del saber.

2.4 Medios de *distribución* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación investiga la utilización social de las tecnologías, las formas de apropiación y las disputas por el uso de dichas tecnologías.

3.1 Relaciones sociales de *producción* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación analiza las condiciones materiales socio- históricas en las que las comunidades humanas produjeron saberes sobre la naturaleza, el nosotros, los otros, la vida, y la muerte, etc.

3.2 Relaciones sociales de *transmisión* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación analiza las instituciones creadas para la transmisión de dichos productos, a su vez materiales.

3.3 Relaciones sociales de *apropiación* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación interpreta las luchas de clases por sostener o derribar el monopolio de los saberes y conocimientos.

3.4 Relaciones sociales de *distribución* de saberes. Tesis: La Historia Social de la Educación examina las formas pactadas o negociadas en que se produjo la distribución del saber.

La terminología recuerda categorías del marxismo clásico y remite al problema epistemológico de la consistencia metodológica de la analogía.<sup>7</sup>

---

7. No otro intento es el R. Williams (1981).

Resumiendo, por modos entendemos el proceso histórico de institucionalización/escolarización de saberes y el pasaje a un acotamiento progresivo de los fines, tiempos, espacios, etc., en que se concreta la transmisión de saberes.

Desde este eje de lectura, la Historia Social de la Educación remitiría al estudio del pasaje de modos accionales a modos institucionales, susceptibles de medir por el acotamiento progresivo de los tiempos, espacios, agentes, contenidos, etc. en que se realiza la transmisión de saberes.

Decir modos accionales supone no aceptar otras categorías, formuladas desde la mentalidad "escolarizante", tales como:

- educación no-formal vs educación formal,
- educación a-sistemática vs educación sistemática, y
- educación espontánea vs educación planificada.

Es decir, no aceptar definiciones de la educación que conducen a definir el objeto de estudio de la Historia Social de la Educación, formuladas desde el modo dominante escolar de raíz euro-occidental.

Los medios remiten a las fases en la tecnología de la palabra (Ong, 1987) y su incidencia en el surgimiento y desarrollo de la escuela.

Las relaciones sociales generaron formas particulares de distribución/ apropiación de los saberes en cada contexto histórico, tales como el monopolio del conocimiento, las diversas formas en que se manifiesta la diferenciación y la segmentación ( Alt, 1975; Braslavsky, 1982).

Intentaré sintetizar y ejemplificar mi exposición a través de los siguientes cuadros. El primero procura dar cuenta de las formas en que se manifestó (y se manifiesta) el proceso de escolarización de transmisión de saberes, a través del acotamiento progresivo de las acciones educativas.

**Cuadro nro. 1**

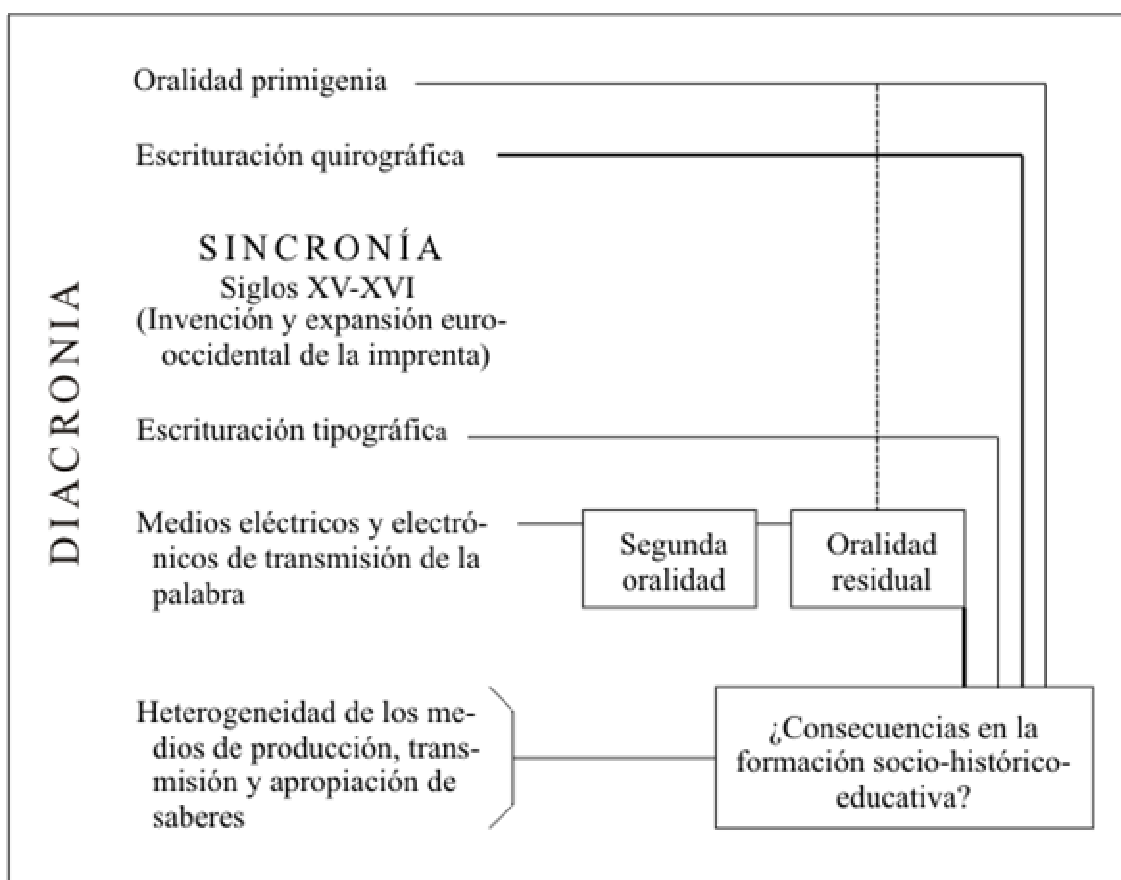
<b>Componentes de las acciones educativas que se institucionalizan</b>	<b>Formas en que se manifiesta la institucionalización de saberes</b>
	Declaraciones constitucionales.

Los fines (o para qué se enseña)	Legislación escolar. Discursos y manifiestos. Proyectos, petitorios, proclamas.
Los tiempos (o para cuándo enseñar)	Calendarios escolares: días y horas de clases. Festividades escolares. Tiempo de aula y tiempo de "recreo". Clase y "extraclase". Tiempo de exámenes.
Los espacios (o dónde se debe enseñar)	Edificación escolar. Aulas, patios, gabinetes y "salones". Comedores, baños y "areneros", salas de profesores, celadurías, rectorías, etc.
Los actores (o quién enseña y quién aprende)	Infantes, niños y adolescentes. Preceptores, maestros, profesores.
Los saberes (o qué enseñar y a quiénes)	Planes y programas. Los contenidos mínimos. La "currícula".
Los métodos (o cómo se debe enseñar)	Las didácticas generales y especiales. Teorías del aprendizaje
Los circuitos y las secuencias (o cuándo y dónde enseñar a unos y otros)	Niveles, ciclos y modalidades. Gradualidad. Cohortes.
La supervisión (o cómo controlar los logros)	Directivos, inspectores y funcionarios. Pruebas, exámenes y registros. Constancias, certificados y títulos.

El segundo cuadro propone que el proceso de institucionalización/escolarización de la transmisión de saberes como consecuencia de los cambios en la tecnología de la palabra (o de otro modo, considerar la escuela como un epifenómeno de la escritura) puede fundamentar una propuesta de periodización.



**Cuadro Nro. 3**



Si superponemos la lectura del segundo cuadro (fases en la historia de los modos) a la lectura del tercero (fases en la historia de los medios), una Historia Social de la Educación (que incluyera a la historia de la escuela sin mimetizarse con ella) comenzaría a constituirse como la historia de la conformación del modo de producción del capitalismo euro-occidental y de su expansión hegemónica apoyada en la tecnología de la imprenta y en la escuela.

Debería registrar las diversas y complejas maneras en que se produjo (y continúa produciendo) el "choque" entre los *modos* y *medios* de transmisión del saber europeos con la diversidad de los *modos* y *medios* que encontrarán en las periferias. Esto es, las resistencias, simbiosis, sincretismos, copias, resignificaciones, etc. que, en definitiva, se expresan en el cotidiano interior de un aula de Río de Janeiro, Bombay o Argel.

Todo el pasado de la historia social de la educación occidental se precipita en presente, en un punto del tiempo y del espacio, cuando un maestro mestizo escolarizado coloca una cartilla del alfabeto castellano en el pupitre de un alumno indígena mexicano, que construyó su concepción del mundo pensando desde el habla nahuatl de su vida cotidiana.

Desentrañar este último párrafo, casi en los límites entre la literatura y la historia, constituye nuestro desafío en investigación y docencia, como historiadores en las carreras de ciencias de la educación.

Trabajando en la diacronía intentamos explicar, por ejemplo, que la psicodinámica de la oralidad no requiere de la institución escolar; que la escritura como medio particular de transmisión de saberes demandó la aparición de la escuela; que sin la escrituración de la Regla de San Benito de Nursia no se habría conformado el germen de los sistemas euro-occidentales; que sin la imprenta, la Ratiojesuita no hubiera construido su sistema ecuménico, ni las elites liberales decimonónicas sus sistemas educativos nacionales; y en definitiva, sin los medios eléctricos y electrónicos, no estaríamos inmersos a fines del siglo XX, dentro de una verdadera “ionósfera” que ha transnacionalizado los *modos de producción y transmisión* del saber, al tiempo que ha profundizado la diferenciación y segmentación de su *apropiación y distribución*.

## V. A modo de cierre

***“Cuando se seca el oasis de la utopía  
se extiende el desierto de la banalidad  
y la perplejidad.”***

**(J.Habermas)**

Decidirse a construir una Historia Social de la Educación que niega su rol tradicional de arquitecta del monumento a la escuela implica, al mismo tiempo, un interés sin frontera por todos los modos de transmisión de saberes, y la sospecha de la imposibilidad del intento.

Preferimos acceder a la historicidad del complejo fenómeno educativo en sus múltiples manifestaciones a la mera tarea hagiográfica del acarreo de escombros para legitimar su presente (o demolerlo).

La historia de la educación registra todas sus utopías formuladas en la historia de la humanidad. Desde la candorosa petición de Pestalozzi, dirigida al zar Alejandro, por la emancipación de los siervos en Rusia (Ponce, 1937) hasta las intenciones de Fourier de “asociar trescientas familias desiguales en fortuna y retribuir a cada persona, hombre mujer, niño, según las tres facultades: capital, trabajo, talento” en el falansterio (Cepeda, 1950). Dicho de otro modo, todas las propuestas utópicas, vinieran formuladas desde los pedagogos, los filósofos, los políticos o los economistas, finalmente desembocaron en la formulación de una utopía pedagógica.

Desde la Historia Social de la Educación, una lectura realizada desde nuestra definición del objeto debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las *relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes*.

Castas, estamentos y clases sociales disputaron espacios geográficos ambientales, ecosistemas que les aseguraran la reproducción material de sus condiciones de existencia. Y para ello, simultáneamente, disputaron los *modos* y los *medios de producción, transmisión, etc., de los saberes*, que les aseguraran la reproducción de sus condiciones materiales de existencia.

En el interior de esa disputa nacieron las utopías sociales, políticas, económicas y pedagógicas. Valga como cierre provisorio, recuperar el...

*“Desafío que hace ya bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: o inventamos o erramos...”*

(Weinberg, 1984)

Para inventar, en la voz de García Márquez, “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

## Referencias bibliográficas

ALT, R. (1975) "La educación en las comunidades primitivas", en *Erziehung und Gesellschaft*. Berlín, Volk und Wissen. (Síntesis y traducción de la Lic. Sandra Carreras para la cátedra de Historia General de la Educación, UBA.

BLOCH, M. (1975) *Introducción a la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

BRASLAVSKY, C. (1982) "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación", en *Revista Argentina de Educación*, AGCE. Buenos Aires, año 1, Nro 2.

BRASLAVSKY, C. (1987) "Estado, burocracia y políticas educativas", en Tudesco, J. y otros, *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

BRASLAVSKY, C. (1988) "Balance y perspectivas de los estudios e investigaciones acerca de la historia de la escuela primaria latinoamericana", en Muñoz Izquierdo (comp.), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. México, CIDE.

BRASLAVSKY, C. y KRAWCZYK, N. (1988) *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

BRASLAVSKY, C. (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", en Riekenberg, M., (comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza.

BRASLAVSKY, C. (1991) "Introducción a la enseñanza de la Historia General de la Educación para docentes y profesionales de este sector". Buenos Aires, UBA/FLACSO (mimeo).

CANO, D. (1988) "Escrituración y escolarización en Asia y África a partir de la expansión euro-occidental del siglo XVI", Seminario de postgrado. Luján, Universidad Nacional de Luján.

CASPARD, P. (1990) *International Guide for Research in the History of Education*. Francia, INRP.

CARDOSO, C. (1985) *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona, Crítica.

CARDOSO, C. y BRIGNOLI, H. (1984) *Los métodos de la Historia*. Barcelona, Crítica.

CARR, E. (1983) *¿Qué es la Historia?* Barcelona, Ariel.

CEPEDA, A. (1950) *Los utopistas*. Buenos Aires, Hemisferio.

CUCUZZA, H. (1987) "El problema de la periodizaciones". Luján, Universidad Nacional de Luján (mimeo).

CHESNEAUX, J. (1984) *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* Buenos Aires, Siglo XXI.

GOMES FERREIRA, J. (1988) "Situación actual de la historia de la educación en Portugal", en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Universidad de Coimbra, año XXII.

HELLER, A. (1985) *Teoría de la Historia*. Barcelona, Fontamara.

LE GOFF, J. y NORA, P. (1985) *Hacer la Historia*. Barcelona, Laia.

- LEON, A. (1985) *La historia de la educación en la actualidad*. París, UNESCO.
- ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- OSTENC, M. (1988) *L'histoire de l'éducation en Italie*. París, INRP, *Histoire de l'éducation*, Nro. 37.
- PONCE, A. (1937) *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos.
- PUIGGROS, A. (1980) *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- PUIGGROS, A. (1984) *La educación popular en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- PUIGGROS, A., JOSE, S. y BALDUZZI, J. (1988) *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto.
- PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGROS, A. "Las 'alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, AGCE, año VIII, nro. 13.
- PUIGGROS, A. (1991) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica Latinoamericana". Buenos Aires, APPEAL (mimeo).
- SAVIANI, D. (1982) "Función de la enseñanza de la Filosofía y de la Historia de la Educación", en Sabían, D., *Educação: do senso comun a consciencia filosófica*. San Pablo, Cortez Editora.

SAVIANI, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina", en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, AGCE, año II, nro. 3.

SAVIANI, D. (1986) "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara", en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, AGCE, año V, nro. 8.

SAVIANI, D. (1987) *Educação brasileira. Estrutura e sistema*. San Pablo, Cortez editora.

TAMARIT, J. (1990) *El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación*, en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, AGCE, año VIII, nro. 13.

TIANA FERRER, A. (1988) *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Cuadernos de la UNED.

TOPOLSKY, J. (1985) *Metodología de la historia*. Madrid, Cátedra.

VIÑAO, A. (1989 "Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana", en *Revista de Educación*, Nro. 288.

VOGT, J. (1974) *El concepto de la historia de Ranke a Toynbee*. Madrid, Guadarrama.

WEINBERG, G. (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.

WILLIAMS, R. (1981) en *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Buenos Aires, Paidós.

