

# La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente.

Sandra Carli<sup>1</sup>

## Resumen:

Este artículo tiene por objeto exponer una serie de reflexiones teóricas, vinculadas con un proyecto de investigación en curso titulado “Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales” (UBACYT, 2004-2007). Plantea una serie de hipótesis a modo de conjeturas sobre el discurso especializado de la historia de la educación producido en la Argentina en las últimas décadas del siglo XX y señala los dilemas a que se vio enfrentado en el tratamiento del pasado. Señala por otra parte el impacto de las transformaciones recientes de la Argentina sobre la construcción de relatos sobre el pasado y sobre las narraciones del tiempo presente. A partir de la indagación de una serie de conceptos (transmisión, experiencia, apropiación, identidad, identificación, narración, etc) propone nuevas perspectivas para la indagación tanto de los procesos de larga duración, como del tiempo presente como sede de distintas temporalidades.

## Abstract:

The main objective of this article is to expound a group of theoretical reflections, which are part of a research project called “The intergenerational process of the transmission of culture into the second middle of the XX century, in Argentine. Education and Cultural Consume”. (UBACYT, 2004-2007). This project proposes a set of hypotheses about the specialized discourse of history of education in Argentine, during the last decades of the past century. Besides, presents the dilemmas about the treatment of those discourses in the past.

In other way, the project points out the impact of the argentineans recent transformations on the constructions of narratives about the present time.

---

<sup>1</sup> Profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del CONICET con sede en el Instituto Gino Germani.

The inquiry of a set of concepts (transmission, experience, identity, appropriation, identification, narration) provides us with new perspectives for analyzing both long term processes and the present time as a source of different temporalities.

### **Retórica y hegemonía: la intención persuasiva del discurso histórico-educativo**

El desarrollo de la educación en la Argentina es objeto de un discurso *especializado*, el de la historia de la educación. Decimos especializado en tanto ha sido producto de una formación específica y manifiesta una particularidad dentro del campo más general de los estudios históricos por un lado, pero también de los estudios educativos. En ese discurso especializado se destaca el interés por los aspectos centrales de todo proceso cultural identificados por Raymond Williams (1980): las tradiciones, las instituciones y las formaciones culturales. La tradición de la educación pública, las escuelas públicas, las escuelas normales y las universidades nacionales, y los movimientos pedagógicos de distintos períodos históricos (la cultura pedagógica normalista, la reforma universitaria, el movimiento de la escuela, entre otros), son objeto de un conjunto de estudios históricos interesados en identificar continuidades y rupturas, por reconstruir genealogías, por localizar instituciones y figuras paradigmáticas, por establecer periodizaciones y cronologías locales, regionales y nacionales, por plantear estudios comparados con otros procesos nacionales. En este discurso especializado ha predominado una perspectiva de historia de las ideas y de historia social, planteándose recientemente abordajes más cercanos a la historia cultural. En el discurso de la historia de la educación la cuestión de “la educación argentina” ha estado signada por la tensión permanente entre la reconstrucción histórica del pasado y las preguntas políticas del presente, subvirtiendo el gesto de dividir el presente del pasado que caracteriza a la historiografía (De Certau, 1999, p17).

El discurso especializado de la historia de la educación, que puede ser entendido desde otra perspectiva como un “corpus de conocimientos” ligado a “un proceso de construcción de saberes académicos”(Ascolani, 1999, p1), concentró su atención, según las opciones teóricas de distintas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX, en los procesos político-educativos, en la sedimentación de tradiciones de enseñanza, en ciertas gramáticas escolares, en los modos de regulación y

en los dispositivos de poder, en los procesos de construcción de hegemonía. Podemos sostener que predominó el interés por analizar la cuestión del poder en la educación argentina, sea a través de la identificación de los elementos ideológicos del discurso educativo, sea a través del reconocimiento de la dimensión de poder en el entramado de los formatos institucionales (escolares y no escolares, estatales o privados, etc), los vínculos pedagógicos (simétricos o asimétricos, democráticos o jerárquicos, etc), las situaciones socio-educativas (de inclusión o exclusión social), las lógicas culturales (homogeneidad o heterogeneidad, etc) .

El relato sobre el pasado de la educación argentina en el discurso de la historia de la educación, que experimentó un notorio desarrollo en las últimas décadas del siglo XX (véase Cucuzza, 1996; Ascolani, 1999), estuvo fuertemente marcado por los avatares del ciclo histórico postdictatorial que comprendió el período de la transición democrática y la polémica década del 90 y que imprimió cierta orientación en las visiones sobre el pasado lejano (siglo XIX) o reciente (siglo XX). La sobredeterminación de la dimensión política en esos relatos estuvo vinculada tanto con los estudios en boga en el campo del conocimiento (desde el análisis político-ideológico hasta la biopolítica), como con el cambio epocal que produce el pasaje de sociedades estatales-nacionales a sociedades postnacionales-transnacionalizadas, cambio reconocido socialmente con mayor claridad a fines del siglo XX. Ello ha ido en detrimento de otro tipo de análisis (cultural, por ejemplo), menos urgidos en dar forma a hipótesis políticas sobre el presente y señalar tendencias en escenarios futuros.

Esta sobredeterminación de lo político en el discurso de la historia de la educación puede ser analizada como síntoma de la inconclusión de los procesos de modernización cultural y educativa en la Argentina y sus promesas pendientes, pero también a partir de la exploración de la *cuestión retórica*, que implica en forma más amplia una reflexión sobre el lenguaje en un corpus específico. Como sostiene De Certau en todo relato histórico “es necesario que haya “representación”, debe formarse el espacio de una figuración” y ello implica indagar la “operación que nos hace pasar de la práctica investigativa a la escritura” (1999: 101). La cuestión retórica es abordable en un doble registro analítico: los elementos retóricos presentes en el discurso especializado de la historia de la educación y las dimensiones retóricas de la educación como práctica social, a diferencia de otras prácticas sociales.

Mientras para los sofistas la retórica era un arte empírico y rutinario, asociado a la intención declamatoria y a la relación con el “ideal del buen

decir” en vistas a la intervención en los asuntos públicos, para Aristóteles la retórica era considerada un “arte porque mira a lo persuasivo en general” (Aristóteles, 1971: p13) destacando su relación con la filosofía y con el conocimiento de la verdad. El primado de la persuasión y la dimensión política del arte retórico se vincula con el “cuerpo de la creencia”. La evolución de la retórica indica que, mientras en sus orígenes primó el enfoque pragmático (persuadir), en los 20 siglos posteriores se volcó a la construcción del “discurso hermoso” y a la literatura (Ducrot y Todorov, 1995).

Queremos señalar el peso de ciertos elementos retóricos en el discurso especializado de la historia de la educación, en el sentido de la presencia de una intencionalidad persuasiva orientada a la vez a modular una visión del pasado y a articular esa visión a una intervención pública en el presente<sup>1</sup>. A la vez que da cuenta de los resultados de la investigación sobre fenómenos históricos del pasado, el discurso es también el medio para sostener una creencia (respecto del valor y el sentido de la educación, respecto de los sujetos de la educación, respecto de ciertas posiciones político-educativas, respecto de ciertas tradiciones o experiencias pedagógicas, etc) a través de la apelación a ciertos indicios, a lo verosímil, a ejemplos, a la inducción, a determinadas figuras. Ese discurso pretende persuadir y se torna político en tanto se halla sobredeterminado por la necesidad de intervención pública en debates y acontecimientos del presente, sesgando las miradas del pasado. Destacar las dimensiones épicas de la educación o acentuar la eficacia o fracaso de ciertos dispositivos político-educativos o pedagógicos o enfatizar la envergadura de ciertas tradiciones educativas, resultan estrategias retóricas en un discurso interesado por argumentar acerca de las tendencias de continuidad o de ruptura en los procesos histórico-educativos y a sostener tomas de posición políticas frente a las coyunturas del presente, aún disímiles o antagónicas.

Por otra parte, la educación como práctica social, también puede ser pensada a partir de sus dimensiones retóricas. Tomando en cuenta la vinculación que realiza Ernesto Laclau entre retórica y hegemonía y recordando aquí la tesis sobre la educación como espacio de lucha por la hegemonía –concepto de importante presencia en la producción educacional en general<sup>2</sup>-, ésta se caracterizaría a la vez por la metonimia, es decir por el vínculo contingente entre los elementos del discurso, pero también por tender a “una totalización metafórica” que le daría, a la educación en este caso, su dimensión de poder (2000: 78). El relato histórico-educativo de los fenómenos educativos marcado por la dimen-

sión del poder está permeado por esta intención totalizante en su propia escritura. En tanto, según sostiene Laclau siguiendo a Paul De Man, “todo lenguaje está regido por la materialidad del significante, por un medio retórico que disuelve (...) la ilusión de toda referencia no mediada”, la hegemonía se plantea como una representación, como un “movimiento político-tropológico” que desde una diferencia o particularidad construye una totalidad imposible.

En el discurso de la historia de la educación sobre la educación moderna, sobre un pasado revisitado pero imbuido de los dilemas y preguntas de la temporalidad del presente, hallamos esa intención *totalizante*. Esa intención totalizante del discurso histórico-educativo fue contemporánea de la crisis del concepto de totalidad y del reconocimiento teórico y político de la diferencia que se produjo en la trama del debate modernidad-posmodernidad y de las teorías postestructuralistas y posmarxistas. En este sentido, la intención totalizante del discurso histórico-educativo, sin dejar de atender los alcances teóricos de este debate, se articuló de modo estrecho a los avatares del proceso político-educativo que impuso nuevas lecturas sobre el sistema educativo y sobre su potencial reforma o conservación en la década del 90 <sup>3</sup>.

## **Transmisión y experiencia educativa: narración y destotalización**

La mentada crisis de la representación y la crisis de las creencias, que ha sido paradigmática del ciclo de la globalización postnacional, junto con la notoria mutación social y política que se ha producido en las últimas décadas en la Argentina, nos plantea nuevas preguntas y dilemas respecto de los relatos sobre el pasado de la educación pero en particular respecto de cómo *narrar* el presente. Así como el discurso especializado de la historia de la educación, centrado en la construcción de un relato histórico sobre la educación moderna en la Argentina, dio prioridad al análisis de los procesos de institucionalización eficaces y por tanto destacó su dimensión política y persuasiva, generando un *tipo* de visión del pasado a partir de la recuperación de diverso tipo de fuentes documentales vinculadas con las políticas oficiales como con los movimientos y acciones de la sociedad civil, una renovación de ese discurso requiere la exploración de nuevo tipo de fuentes para desmontar o poner en cuestión ciertas totalizaciones o experimentar otro tipo de escrituras históricas del presente .

Entre otros, los textos de ficción o los ensayos habilitan una mirada en la que la *experiencia educativa* irrumpe, siempre mediada por una forma de lenguaje que es necesario explorar, distancia al lector de la temporalidad política y de sus juegos retóricos para ponerlo en situación, en una realidad histórica en las que entran en juego las diferencias, la subjetividad. Las miradas del pasado desde estas escrituras revelan la disparidad, la heterogeneidad, los rumores, los malentendidos, la polifonía de voces, las ignorancias y los silencios. Si el discurso especializado sobre la educación, desde cierta perspectiva, busca evitar el silencio y el vacío y reforzar su condición de saber académico y su asentamiento en la verdad –por su propia aspiración performativa en vistas a “la intervención en los asuntos públicos”–, los textos de ficción o los ensayos (en particular los autobiográficos) expresan la no sutura de la educación y abren el espectro de diferencias que toda experiencia educativa supone (sea en el ámbito de las instituciones o de otros espacios) promoviendo otro tipo de narración del pasado.

Para solo mencionar algunos, textos como *Los estudiantes* de Víctor Mercante, *Cuadernos de infancia* (1957) de Norah Lange, o *Pantalones cortos* (1972) de Arturo Jauretche, entre otros textos autobiográficos, introducen una narración de la experiencia educativa que desmantela las totalizaciones de sentido, desmitificando la pedagogía normalista, matizando su fantasmática propia, discutiendo su eficacia normativa y limitando su alcance. Podríamos decir que mientras una identidad de la educación centrada en su poder disciplinario y de transmisión es constituida a través del discurso histórico-educativo (centrado sobre todo en corpus de documentos oficiales), en los textos ficcionales o en los ensayos autobiográficos la narración de la educación refiere a los contradictorios y complejos procesos de identificación que indican procesos de destotalización de las identidades (Hall, 2003)<sup>4</sup> y expresan en muchos casos la falibilidad de la transmisión educativa, su incompletud y hasta su negación.

Si este tipo de fuentes conduce a una exploración de la experiencia, se necesita pensar la tensión que se plantea entre la educación como espacio de transmisión y la experiencia de los sujetos y cómo esta tensión se expresa en el discurso de la historia de la educación. La pregunta de Walter Benjamin, “¿para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?” (1989: p168) expresa los dilemas presentes de la relación entre herencia cultural y experiencia educativa, entre tradiciones y subjetividad, en un ciclo histórico caracterizado en la Argentina por la devastación del patrimonio cultural y el deterioro de las

condiciones sociales, culturales y educativas para la apropiación de ese patrimonio. En este sentido podemos preguntarnos: ¿qué relación se construye entre la transmisión de la herencia cultural y la experiencia educativa?, ¿cómo se tramita en el espacio de la educación en el presente cierta invalidación de la transmisión del pasado en una experiencia en la que prima la incertidumbre respecto del futuro? Y por último ¿cómo se ponen en juego estos dilemas en el discurso de la historia de la educación, que puede oscilar entre cierta mitificación del pasado y un no reconocimiento de las particularidades históricas del presente?.

El concepto de transmisión irrumpió en el discurso educativo contemporáneo dando cuenta a la vez de un reconocimiento de la caducidad del ciclo histórico de la educación moderna (centrada en la eficacia material y simbólica de la enseñanza escolar) y de la demanda político-cultural de fortalecer procesos de enseñanza y/o transferencia de conocimientos en un contexto de aumento de la desigualdad social en el espacio de la educación y del deterioro cultural en distintos planos. Desde distintos campos de conocimiento, el concepto de transmisión devino en una pregunta capaz de abrir una reflexión sobre la relación político-cultural entre las generaciones en un escenario de crisis de autoridad y de crisis de las instituciones, entre otras las educativas (véase Frigerio y Diker, 2004). Se vincula a su vez con el concepto de *tradición*, en tanto indica la relación de la educación con el pasado, con lo que Williams denominó como las “lecciones de experiencia” o con los “bienes de la educación” señalados por Benjamin. Podemos sostener que el discurso histórico-educativo priorizó en sus relatos la lectura de los procesos de transmisión, el texto de la transmisión, la recuperación de las “lecciones de experiencia” del pasado educacional, la reconstrucción de las “tradiciones pedagógicas”.

La pregunta por la *experiencia* remite invariablemente al presente y a las formas y modos de apropiación del pasado, diríamos de una transmisión. Desde el punto de vista de la historia de la educación supone descentrarse de ciertas construcciones totalizadoras y explorar esa historicidad de los actores, los fenómenos educativos, las instituciones, que muestra el movimiento imperceptible de la historia. Teniendo en cuenta que, como ha sostenido Giorgio Agamben, “cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia” (ibídem: 131), podemos sostener que la experiencia de la educación en el tiempo presente, en una contemporaneidad en la que se han erosionado instituciones, culturas

políticas, actores y tradiciones del pasado, pone en cuestión por un lado los alcances de la transmisión educativa y por otro el modo con que el discurso histórico-educativo narra tanto el pasado como el presente. Si el siglo XX ha estado asociado a un ideal de transmisión, a cierta experiencia del tiempo, a la preeminencia de un “nosotros” universal que desconoce o elimina las diferencias, la crisis de ese ideal reclama también someter a crítica el discurso histórico-educativo.

¿Cómo narrar el presente en los albores del siglo XXI?, ¿cómo narrar el presente de la educación argentina en el escenario configurado a partir de la llamada crisis del 2001 que marca un cierre paradigmático del siglo XX?. Una narración de la experiencia de la educación en el tiempo presente supone cierta distancia con el pasado, si tenemos en cuenta que las narraciones del presente estarían liberadas de su sumisión al pasado, parafraseando a Nelly Richards (en Martín-Barbero, 2004). Mientras la transmisión educativa –en el sentido más clásico del término– se sostiene en la sumisión al pasado, la experiencia educativa del tiempo presente parece mostrar otras lógicas del tiempo en las que la sumisión al pasado y/o apropiación del pasado se torna imposible o al menos más compleja ante la ruptura de la relación entre pasado y presente, paradigmática del ciclo de la globalización y ante la emergencia de formas más temporarias y precarias de las identidades educativas.

Podemos hipotetizar que el relato histórico-educativo se ha centrado en lo que Braduel denominó como la historia de la *larga duración*, introduciendo una idea de periodización y de temporalidad, atendiendo a una estructura de larga vida como es la escuela<sup>5</sup>; larga duración que “equivale familiarizarse con un tiempo frenado, a veces incluso en el límite de lo móvil”, una atención a capas de historia lenta (1999: 74). Ese relato en la Argentina se ha detenido en el ciclo que recorre la implantación y expansión del sistema educativo moderno, que ha dado forma a interpretaciones sobre la educación que destacan la continuidad del dispositivo educacional y el papel de la escolarización pública en la construcción de la cultura argentina.

El nuevo ciclo histórico de la educación argentina, que comienza con la dictadura militar y que comprende los últimos 20 años de gobiernos democráticos, reclama una lectura atenta a la *corta duración*, más cercana a los acontecimientos, teniendo en cuenta la inestabilidad económica del período, la profunda transformación de la estructura social y el hecho de que el sistema educativo fue objeto de una reforma estructural. Desde esta perspectiva una mirada sobre la experiencia de la educación,

sobre los modos de apropiación cultural (DeCerteau, 1996) de la educación resulta clave, en tanto han predominado por un lado diversas formas de expropiación y exclusión y por otro por una mayor desigualdad y heterogeneidad de las instituciones educativas, entre otras las públicas. No sólo se han modificado las posibilidades de apropiación de la educación por parte de distintos sectores sociales, en tanto se ha modificado su situación de integración social, sino que el bien “educación” ha dejado de ser homogéneo y equitativamente distribuido.

## **Tiempo presente y biografía: narrar la actualidad de las instituciones educativas**

Si los textos autobiográficos permiten acercarse a los modos particulares de la experiencia educativa en otros periodos históricos, creemos que el *método biográfico* puede permitir vincularnos más directamente con la experiencia educativa de los actores sociales en el presente, atendiendo a los procesos de configuración de sus identidades. Interesa destacar en este sentido la tesis de Stuart Hall cuando sostiene que “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no ser; no “quienes somos” o “de donde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y como atañe ello al modo como podríamos representarnos. La identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (2003: 17-18). El método biográfico potencia así un proceso de “narrativización del yo”, una reflexividad histórica sobre el presente. Esa narrativización del yo no supone abandonar una mirada de historia social, sino que plantea un desafío ya planteado por Braudel, “ser capaz de tener sensibilidad para ambas (la historia individual y la historia social) al mismo tiempo y en conseguir apasionarse por una de ellas sin por ello olvidar a la otra” (1999: 43).

La indagación de la experiencia educativa del presente puede detenerse en aquellos espacios, fenómenos y actores caracterizados como “nuevos” por su carácter emergente<sup>6</sup>, pero también en la exploración de aquellas instituciones clásicas que persisten combinando las marcas del siglo XX y las marcas del presente invisibilizadas muchas veces en los lenguajes institucionales y político-educativos. Este el caso de la universidad pública, pero también de otras instituciones educativas como las escuelas o los institutos de formación docente. La universidad pública es una institución educativa, creada y expandida durante el siglo XX, es a la vez

espacio de una educación de masas y está marcada notoriamente por el cambio del tejido social del país, es depositaria de imaginarios culturales, tradiciones e ideales de otros ciclos históricos que son objeto de una transmisión a través de la enseñanza, reubicada en un sistema de educación superior que ha dado forma a otras opciones universitarias para los sectores medio-altos, expresa la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias formativas de profesores y alumnos, y por último es un ámbito en el que las biografías estudiantiles expresan las tensiones propias de este ciclo histórico marcado por la inestabilidad y la incertidumbre, ante la movilidad descendente de los sectores medios. La universidad pública es un ámbito, entre otros, para analizar la experiencia de la educación en el tiempo presente, en tanto las identidades “debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003: 18).

La narración de la experiencia educativa en el presente, demanda una concepción teórica sobre el presente entendido como “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (Ludmer, 2002: 94). A diferencia del relato histórico-educativa y su mirada totalizante, una narración de la experiencia educativa en el tiempo presente supone mirar la actualidad como aquello que “reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteaer, de antaño” (Braudel, 1999: 76), leer las marcas del pasado en el presente y su reinterpretación, analizar la combinación entre la crisis de las instituciones y la construcción de situaciones, identificar la generación de diferencias generacionales y en particular las formas de significación y apropiación de los bienes culturales (de las instituciones y de generaciones anteriores). Esa narración puede permitirnos alcanzar nuevas interpretaciones sobre los diversos sentidos de la educación como construcción histórico-cultural en la Argentina, teniendo a la vez una intención de desmitificación y de crítica, aunque también propiciar otros modos y horizontes de intervención político-cultural. Esa narración seguramente debe partir de lo fragmentario, reconocer su incompletud y su vacío, sin por ello negar su plus de politicidad; en una segunda instancia esa narración nos conduce a una lectura de lo general y, por qué no, a una lectura política que construye una perspectiva de totalidad que parte del reconocimiento de las experiencias diferenciales de los sujetos.

Esa narración invita, por otra parte, a otra mirada sobre *lo conocido*. Braudel ha señalado en este sentido que “la sorpresa, la desorientación, el alejamiento y la perspectiva –insustituibles métodos de conocimiento todos ellos–son igualmente necesarios para comprender aquello que nos rodea tan de cerca que es difícil vislumbrarlo con claridad” (1999: 80). En este sentido, interesa narrar la experiencia de la educación en el tiempo presente a partir del acercamiento a la vida cotidiana de viejas instituciones, pensadas como espacios de experiencia y como analizadores privilegiados del tiempo presente.

Someter a crítica el discurso histórico-educativo supone reflexionar sobre las herramientas conceptuales y metodológicas con las que trabajamos, sobre los problemas que configuramos como objetos de investigación y sobre el lenguaje con el que representamos esa realidad en estudio. Pero supone también dar cuenta de los contextos históricos en los cuales el discurso histórico-educativo se inscribe, en qué medida dichos contextos nos modulan, nos imponen, preguntan, nos tensionan hacia el pasado y hacia el presente, nos marcan el anacronismo o la fertilidad de nuestras indagaciones. La pregunta por las instituciones educativas públicas en el tiempo presente, entre otras la Universidad, implica a un mismo tiempo el reconocimiento de su carácter de construcciones históricas modernas y por tanto portadoras de mandatos emancipatorios, la identificación de sus dilemas y limitaciones estructurales (materiales, posmodernas, etc) en un escenario histórico tendiente a nuevas concentraciones del poder y del poder cultural y la decisión política y teórica de pensar sus fronteras (institucionales, culturales, experienciales, sociales, etc) como posibilidades abiertas para instituir debates, escenarios y producciones intelectuales más democráticas.

## **Bibliografía**

AGAMBEN, Giorgio (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ARFUCH, Leonor (2002) “Problemáticas de la identidad” en *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.

ARISTOTELES (1971) *Retórica*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

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

BENJAMIN, Walter (1989) Discursos interrumpidos I. Madrid, Taurus.  
BRAUDEL, Fernand (1999) La historia y las ciencias sociales. Madrid, Alianza Editorial. Madrid.

CARLI, Sandra (2004) "Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente". Revista Zigurat. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Año 5. No5. dic/2004.

CUCUZZA, Rubén (comp) (1996) Historia de la educación en debate. Buenos Aires, Colección: Educación, crítica y debate. Editorial Miño y Dávila.

DE CERTAU, Michel (1996) La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.

(1999) La escritura de la historia. México, Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.

DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (1995) Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comp.) (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires, Noveduc-CEM.

HALL, Stuart (2003) "Quién necesita "identidad"?" en Stuart Hall y Paul du Gay (comp.) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu editores.

LACLAU, Ernesto (2000) Misticismo, retórica y política. Buenos Aires, FCE.

LUDMER, Josefina (2002) "Temporalidades del presente" en Boletín/10, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

MARTÍN-BARBERO, Jesús "Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria" en [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). Sitio Web Orientado al Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Cultura y Sociedad. Disponible en Internet (50-05-2004): <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/TIEMPO-BARBERO.pdf>.

WILLIAMS, Raymond (1980) Marxismo y literatura. Barcelona, Península.

## Notas

<sup>1</sup> La intervención pública de algunos reconocidos historiadores de la educación argentina en la década del 90 pone en cuestión la distancia entre práctica historiográfica y política. De Certau consideraba en este sentido que "por mostrarse cercano a los problemas políticos, pero no en el lugar donde se ejerce el poder político, el historiógrafo se halla en

una condición ambivalente que se manifiesta, más visible, en su arqueología moderna” (1999: 22).

<sup>2</sup> En las últimas décadas del siglo XX la tesis acerca de la educación como práctica inserta en las luchas por la hegemonía fue un tópico clásico de la producción socio-histórica (véase Torres y Gonzalez Rivera, 1994); en estos últimos años el concepto de hegemonía es revisitado en publicaciones recientes, pero ya no como vinculado a los luchas continentales del período de la transición democrática, sino a los nuevos procesos de exclusión social.

<sup>3</sup> La expresión “retórica neoliberal” presente en ciertos discursos críticos de la década del 90, parece dar cuenta de la escisión entre lenguaje y realidad y vincularse con el significado de “discurso hermoso” de la última etapa de los estudios sobre la retórica.

<sup>4</sup> La identificación es entendida aquí como la define Stuart Hall, como proceso de articulación, como sutura, como sobredeterminación, que incluye el lazo emocional planteado por Freud, y la presencia de la ambivalencia (2003: 16).

<sup>5</sup> “Para nosotros los historiadores una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún una realidad que el tiempo tarda en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones (...) (Braudel, 1999: p70).

<sup>6</sup> Las investigaciones sobre las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales o sobre las nuevas formas de socialización educativa en barrios cerrados centran su atención en fenómenos emergentes del mapa educacional.