

En la misma sesión se preguntaba el diputado socialista por la Capital, Juan Antonio Solari, criticando el accionar del Ministro de Instrucción Pública del régimen, Jorge de la Torre:

“¿Cómo es posible que pasen cosas como éstas, en que a una alumna distinguida, respecto de la cual ni los propios maestros, ni el mismo rector, ni la inspección general, encuentran méritos para darle un correctivo se le cancele su matrícula? Es el caso de Berta Perelstein”.

El Ministro responde a los dos “liberales” advirtiéndole que el Poder Ejecutivo, “cuenta con personal de secretaría de cuya lealtad no duda que [...] ha podido controlar desde tiempo atrás, las actividades extremistas de la susodicha Berta Perelstein, viéndola desenvolverse sin rebozos e impartir directivas demoleedoras desde el lugar que ocupa en el ambiente de su preferencia”. La flecha detuvo hoy su trayectoria consecuente de maestra empecinada contra tantos empleados del sistema educativo durante todo el Siglo XX. Y quise de esta manera recuperar su juventud como una manera del homenaje a la segunda socia honoraria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Porque otros la recordarán como especialista en lectura y escritura”.

Rubén Cucuzza
Luján, 9 de octubre de 2008

Presentación

La presente edición del Anuario de Historia de la Educación de la SAHE es un número especial dedicado al VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, llevado a cabo en Buenos Aires entre el 30 de octubre y el 2 de noviembre de 2007 en la Ciudad de Buenos Aires.

Dicho evento fue organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y en él participaron aproximadamente 700 personas entre conferencistas, panelistas, ponentes y asistentes. Entre ellos, además, se contaban investigadores formados y en formación, profesores universitarios y de otros niveles del sistema, así como estudiantes de grado y posgrado e interesados en la temática.

El total de ponencias recibidas superó las 600, que representaban a una gran cantidad de países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela) y de otras naciones del globo (Bélgica, España, EEUU, Francia y Portugal).

El Congreso contó con una serie de eventos colectivos basados en Conferencias Magistrales y Simposios temáticos en los que participaron investigadores destacados de los distintos países participantes. Finalizado el evento, se invitó a sus miembros a enviar sus presentaciones por escrito a fin de ser publicados en este número.

El Simposio “historiografía de la educación en América Latina: balances y desafíos” se propuso presentar un estado de situación sobre la producción en historia de la educación Latinoamérica en y sobre el continente. Los trabajos de Dr. José Gondra (Brasil) “O desconhecimento de si. Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina” y de Dra. Lucia Martínez Moctezuma (México) “Historiografía de la educación en México: balances y desafíos”

El Simposio “Invisibilidades y resistencias en la historia de la educación latinoamericana” tenía como objetivo dar lugar dentro del Congreso a cuestiones y sujetos que hasta ahora no han sido abordados con gran profundidad en la historia de la educación latinoamericana. Los trabajos de Dra. Cinthia Greive Veiga (Brasil) “A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira” y de Dra. Oresta López Pérez (México) “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana”

El Simposio “Educación y construcción de la esfera pública en la historia de la educación latinoamericana” buscaba ampliar las fronteras del campo

más allá de lo académico, invitando a sumar al debate las temáticas vinculadas a la cultura política y a la esfera pública. Los trabajos de Dra. Sandra Carli (Argentina) “Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico” y la Dra. Martha Cecilia Herrera Colombia “Políticas públicas en educación ciudadana: La arena de lucha del campo intelectual en el período reciente”

Finalmente, El Simposio “Nuevas temáticas en la historia de la educación latinoamericana” se propuso ampliar las fronteras del campo sumando los nuevos temas y abordajes presentes en la producción actual. Los trabajos de Dr. Alejandro Álvarez Gallego (Colombia) “Quince años construyendo una Comunidad Académica” y de Dra. Inés Dussel (Argentina) “Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación”

La Conferencia de Clausura de Anne-Marie Chartier, realizada especialmente para el Congreso, y llamada “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, realiza un interesante recuento en Francia tanto de la enseñanza de la historia como de la enseñanza específica de la historia de la educación en la formación docente, para concluir con un balance del presente y algunas sugerencias a futuro.

Por todo lo expuesto, los XXX trabajos aquí reunidos dan cuenta tanto de la variedad como de la calidad alcanzada por el Congreso. En su conjunto, señalan tanto los resultados alcanzados como las nuevas líneas de investigación e intervención que se presentan en nuestro campo académico.

¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*

Anne-Marie Chartier

Servicio de historia de la educación -París
INRP/ENS

A los historiadores de la educación les gusta creer que su disciplina es “indispensable” para formar a los futuros docentes, porque sólo la historia puede ayudarles a recuperar y situar en la larga duración los problemas que tienen que enfrentar. Pero si bien todos los formadores están dispuestos a suscribir a esta propuesta, muchas veces lo que se acepta teóricamente se acepta menos en la práctica. Los historiadores se sienten generalmente incompetentes respecto de la mayoría de las cuestiones “urgentes” –como las referidas a las teorías del aprendizaje, a las didácticas, a las dificultades en lectura, a la aplicación de tests, a los resultados de PISA, o al último proyecto de reforma del Ministerio-. Sus enseñanzas consisten sobre todo en arrojar algunas luces sobre la larga duración de los fenómenos educativos y en situar cronológicamente a las figuras destacadas de la tradición, ya que nadie puede ignorar a los “grandes escritores” como Montaigne o Rousseau, a los “grandes pedagogos” como Pestalozzi o Fröbel, o a los “grandes pensadores de la educación” como Dewey o Piaget. La historia aporta a los profesionales de la escuela una especie de cultura general retrospectiva en la que las situaciones pasadas son tan antiguas que sería imprudente buscar lecciones para reflexionar sobre los problemas actuales.

Las obras que hoy triunfan en la historia de la educación parecen tener por función principal alimentar la curiosidad de un público que encuentra en el análisis del pasado sus miedos o sus sueños, sus obsesiones o sus nostalgias: todo lector halla en ellas a un viejo alumno que se despierta¹. Este “viejo alumno”, convertido ahora en padre o abuelo, se siente más o menos implicado en la *leyenda negra* del pasado, en los tiempos de la escuela represiva, con sus ejercicios absurdos, con sus alumnos castigados y maltratados, con sus maestros miserables e ignorantes. Cada uno puede entonces medir la suerte que tiene de concurrir a una escuela con costumbres más

suaves y mejor equipada en términos materiales. Otras versiones permiten reavivar la memoria de la escuela en los tiempos de las horas negras, las de la guerra o las dictaduras, y el lector se alegrará de que haya vuelto el tiempo de formarse en paz y en democracia.

En períodos de crisis se ven también florecer las versiones rosas de la edad de oro olvidada, la época de los “viejos buenos métodos” cuando los maestros eran respetados y educados, los alumnos pobres estaban ansiosos por formarse y la moral del trabajo no era nunca contradicha como en la sociedad de consumo actual. En Estados Unidos y Europa, un importante mercado lucrativo que comercia con esta nostalgia, reeditando manuales del Siglo XIX (abecedarios ilustrados, libros de rezos y moral, historias heroicas de la nación) o publicando suntuosas reproducciones de cuadernos que antes eran simplemente muestras de una caligrafía fascinante².

Pero los historiadores que se mantienen lejos de esos *clichés* (La escuela mejora vs La escuela empeora) también permanecen al margen de los grandes debates sobre la educación, en los cuales sí se encuentran implicados los psicólogos, los didactas, los sociólogos y los politólogos. Mientras que estos colegas son generalmente convocados por los medios de comunicación para dar cuenta de porqué no lograron producirse resultados más eficaces, a los historiadores nadie les reprocha no haber ayudado a mejorar los rendimientos de docentes y alumnos.

¿Cómo clarificar las relaciones de la escuela con su historia? Analicemos, en primer lugar, limitándonos en el caso de Francia, cómo se incluyó la historia en el currículo escolar y luego cómo se incluyó la historia de la educación en la formación docente. Luego de esa revisión por “la historia educativa”, buscaremos qué objetos de investigación nos resultan hoy privilegiados y cómo podrían contribuir a esa formación.

1. Los usos de la historia en la educación

La historia, escuela de vida para formar al Príncipe

En Francia, el primer profesor que utilizó la historia como herramienta de educación fue el obispo Bossuet, preceptor del hijo de Luis XIV entre 1670 y 1680. En una carta dirigida al Papa, detalla el programa elaborado para instruir al futuro rey. La historia ocupa aquí un lugar importante, lo que era un hecho novedoso³:

«Le enseñamos historia. Y como es la madre de la vida humana y la política, lo hicimos con gran exactitud; nos hemos ocupado especialmente de enseñarle la historia de Francia, que es la suya. (...) Fuimos a las fuentes y hemos tratado de extraer la mayor cantidad de pruebas posibles para hacerle

comprender la sucesión de los hechos (...) Observamos las buenas y malas costumbres de las naciones, los hábitos antiguos, las leyes fundamentales, los grandes cambios y sus causas, los hechos inesperados (...) los errores de los reyes y las calamidades que las siguieron, la fe que conservaron ... »

La historia que el obispo preceptor construyó para el joven príncipe estaba en relación directa con su futuro oficio. Era el relato de las conquistas y las batallas, de los tratados y alianzas, de la gestión de los reinos, y en consecuencia de las leyes y costumbres que debían ser respetadas. Es la historia de la acción política que prepara al ejercicio del poder, insistiendo en “las faltas de los reyes y las calamidades que las siguieron”. El príncipe es formado para “aprender lecciones de la historia”, presentadas como un repertorio de situaciones y estudios de casos donde el profesor lo ayuda a no volver a caer. ¿En un caso similar, qué haría él? “*Cuando se le ha explicado, proseguimos el relato para enseñarle los acontecimientos*”, y por ello “*conducido por la experiencia, nosotros establecemos la manera de formar las intenciones y de realizarlos*”. Selecciona las situaciones críticas para ejercer el juicio de su alumno e implicarlo a la toma de decisión⁴. Tenía una finalidad práctica y desempeñaba el papel que hoy tienen las “ciencias políticas” para un futuro gobernante. Entonces, ¿Por qué habría de enseñársela a los que no gobernarán?

La historia, escuela de honor para conseguir su rango

No existía una disciplina titulada “historia” en el currículo para los niños de las élites que frecuentan los colegios de los jesuitas o de los oratorios. Pero la historia está presente en los cursos de latín y griego. Sin conocimiento de la Antigüedad, los alumnos no podían comprender los textos seleccionados por su valor moral que debían traducir⁵. Esos relatos mostraban las virtudes de los Antiguos, y oponían la valentía a la cobardía, el honor a la deshonra, y la fidelidad a la traición. Así pues, la historia de Grecia y Roma enseñaba al odio del tirano y el usurpador, al amor del buen soberano, el respeto de las leyes y virtudes. Esta historia, “escuela del género humano”, como escribió Charles Rollin, era una escuela del honor que ponía en guardia a los grandes y a los príncipes contra las pasiones ruinosas puesto que “por adelantado, muestra la frase que decidirá para siempre su reputación”.

Esta historia, que era adecuada para la educación de nobles, no estaba incluida en la formación de los niños del pueblo. No sólo porque les sería inútil, sino porque podría ser nociva, puesto que los exponía a los defectos de los príncipes y a los errores de los reyes. Mostraba que la inmoralidad y el azar hacían y deshacían imperios (la caída del Imperio Romano era un tema

de reflexión inevitable), lo que podría hacerle perder al pueblo la consideración y la confianza que debían tener en sus gobernantes. ¿Sería más útil su enseñanza en una sociedad regulada por *el Contrato Social*? Tampoco. En su utopía pedagógica, *Émile o la educación*, Juan-Jacques Rousseau lo rechaza también, ya que un niño es incapaz de comprender las relaciones de causa y efecto que determinan los acontecimientos históricos ¿Para qué hacerle retener conocimientos fuera de alcance de su inteligencia?

La historia cristiana de los catecismos

La ausencia de la disciplina escolar titulada “historia”⁶, podría llevar a pensar que, en su inmensa mayoría, los alumnos no tenían idea alguna de las grandes etapas que dividían el devenir de los pueblos. Pero eso sería olvidar que existía entonces una historia que todos los niños debían conocer sin distinción de rangos ni de sexo: la Historia Sagrada. En esa historia podían situarse, ya que reunía en el Antiguo y Nuevo Testamento a la historia de la Iglesia y la cristiandad.

Los catecismos elaborados por la Reforma para formar a los Pastores e instruir al pueblo eran catecismos históricos⁷ que relataban la historia del pueblo elegido desde el Génesis hasta la vida del Cristo, para continuar con la historia de la Iglesia y de su decaimiento, antes de su refundación por la vuelta al texto bíblico con Lutero o Calvino. El catecismo católico resultante del Concilio de Trento (1545-1563) es una exposición dogmática que formula también las verdades de fe y anuncia lo que todo católico debe conocer y confesar para ser salvado. Por ejemplo, el catecismo de los Hermanos de las escuelas cristianas comienza por definir lo que es un cristiano:

¿Que significa el nombre de cristiano?

-Significa discípulo de Jesucristo.

¿Qué es un cristiano?

-Aquél que se bautiza⁸.

Las explicaciones dadas sobre los rezos (Padrenuestro, Credo) y los sacramentos estaban acompañados por indicaciones “históricas” sobre la creación y la caída de Adán. Para los alumnos mayores, el catecismo exponía también los episodios del Antiguo Testamento⁹. Estos relatos eran popularizados por los cuadros que adornaban las iglesias de la Contrarreforma que mostraban a Adán y a Eva expulsados del paraíso terrenal, el Arca en el diluvio, el sacrificio de Isaac, Moisés recibiendo las Tablas de la ley. Cabe aclarar que estos episodios también se encontraban en las Biblias ilustradas. La *Biblia para la Juventud*, llamada *la Biblia de Royaumont*, fue utilizada hasta fines

del Siglo XIX¹⁰. También tuvo larga vida el Catecismo histórico del Abad Fleury¹¹, preceptor de los nietos de Luis XIV, que fue rápidamente traducido al bretón, al vasco y al occitano. Reeditado más de 200 veces entre 1816 y 1850¹², fue utilizado en muchas escuelas hasta la III República.

La Historia Sagrada es una teología que da sentido a la vez a la historia pasada, presente y futura. Contrariamente a la historia latina o griega, se refiere a todo el planeta, el de los cristianos y futuros cristianos, en tiempos de la primera “universalización” mediante los grandes descubrimientos y la colonización. Los dos Testamentos dan así “la” clave última de la existencia humana y un sentido a la vez colectivo e individual del destino de cada uno. Enuncia una verdad y perpetúa la fidelidad a una memoria, transmitida por las autoridades constituidas. Como lo destacó Erich Auerbach¹³, la historia-relato de la religión judeo-cristiana trastornó a la vez a las representaciones sociales ya los géneros literarios. En la retórica antigua, lo sublime estaba reservado a los príncipes y a los héroes, mientras que los hombres del pueblo, excluidos de la memoria colectiva, eran relegados a los registros bajos o cómicos. Pero con la cristiandad, todo hombre que realizara la voluntad de Dios podía convertirse en mártir o santo.

Abolir la tradición, renovar el curso del tiempo

¿Qué sucedió cuándo los acontecimientos políticos deshicieron el orden previo para fundar un nuevo orden social? La Revolución Francesa, al suprimir la tradición, tuvo que educar a los futuros ciudadanos con otras pautas¹⁴. Se trataba “de formar el corazón” y “de ejercitar el espíritu”, proponiendo nuevos héroes de la libertad del Panteón antiguo (como los Gracos o Bruto) o mártires de la causa revolucionaria (como Marat o el niño Bara). Las fiestas revolucionarias¹⁵ pretendían dar un equivalente cívico de lo que los sacerdotes hacían “con sus catecismos, sus procesiones, sus ceremonias, sus sermones, sus himnos, sus misiones, sus peregrinaciones, sus estatuas, sus cuadros, y con todo lo que la naturaleza y el arte ponían a su disposición”¹⁶. En cuanto a los “catecismos revolucionarios” (que apenas tuvieron tiempo de ser utilizados), debían enunciar los derechos humanos. Era necesario que la historia “se convirtiera en una historia del pueblo y no de un reducido número de jefes”¹⁷.

Una vez vuelta la página de la etapa revolucionaria y la epopeya napoleónica, la escritura de la historia se convirtió en un verdadero desafío intelectual. ¿Cómo comprender eso que tuvo lugar? ¿La revolución era un castigo divino por las faltas cometidas que era necesario reconocer y expiar? ¿Se trataba de un accidente que era necesario borrar restaurando el orden

antiguo, como lo predicaban los monárquicos retornados al poder? ¿Era un derivado “inevitable” de la sucesión de las causas, en cuyo caso es necesario sacar conclusiones para evitar que volviera a producirse?

Mientras que en las historias tradicionales religiosas y políticas era el pasado lo que explicaba al presente, la Revolución produjo una relectura del pasado en función del presente a la luz de los recientes “acontecimientos”: En consecuencia, una nueva disciplina histórica nacía. El escritor monárquico Chateaubriand, que sabía que la vuelta atrás era imposible, anunció claramente que “*los historiadores del Siglo XIX (...) tienen un nuevo mundo ante sus ojos y ese nuevo mundo les sirve de escala rectificadora para medir el antiguo*”¹⁸.

Para renovar el curso del tiempo interrumpido, el Romanticismo puso de moda la búsqueda de los orígenes de Francia y el tiempo oscuro que separaba la historia de la Antigüedad de la historia llamada “Moderna”: Los tiempos de los celtas, el surgimiento del cristianismo, las invasiones bárbaras, la Edad Media. Estos períodos eran misteriosos, mal conocidos¹⁹, y contrariamente a la historia de Grecia y Roma, parecían susceptibles de revelar las raíces de la nación. Tras la Revolución, la historia era un “género literario” a ser refundado y fue necesario todo el Siglo XIX para que se constituyera en discurso científico y en disciplina universitaria separada de las Bellas Artes. Durante este tiempo, los estudiantes de los Colegios volvieron al latín y al griego, los colegiales a la Historia Sagrada, a medida que los manuales de Historia de Francia²⁰ iban entrando poco a poco en las clases.

La historia escolar y la identidad nacional

Fue necesario esperar a la III República, que instauró la escuela laica y obligatoria (1881), para que la historia de Francia se convirtiera en una disciplina claramente instalada en el horario escolar²¹. Los maestros enseñaban en ella una nueva *vulgata*, en la que la Revolución Francesa ocupaba un lugar central: señalaba el fin definitivo de una época antigua e inauguraba una nueva etapa. Antes de la Revolución, y a través de los siglos, las guerras, las alianzas y las herencias, las dinastías reales habían ido construyendo lentamente el espacio nacional: pero recién en 1789 se hizo Francia. Con la Revolución, comenzó para el pueblo francés un régimen político basado en el derecho y no en los usos y costumbres. Se estableció la libertad del ciudadano y no la obediencia a los sujetos, la representación electiva y no la monarquía absoluta. Tal era la historia de Francia que los profesores debían enseñar en las escuelas.

Como la historia religiosa a la que venía a reemplazar, esta historia laica también tiene un acontecimiento central, inevitable y por tal preanuncia-

do, cuya luz permite releer los acontecimientos anteriores, llamados desde entonces “Antiguo Régimen” (así como la Biblia había sido convertida en el “Antiguo Testamento”). Como en los catecismos, esta enseñanza de la historia enunciaba a la vez la verdad y la fidelidad a una memoria transmitida por las autoridades constituidas.

Si el alumno, escribe el historiador Lavissee:

“no aprendió lo que costó en sangre y esfuerzos lograr la unidad de nuestra patria y dejar atrás el caos de nuestras instituciones mediante las leyes consagradas que nos hicieron libres, si no se convierte en un ciudadano compenetrado con sus deberes y en un soldado que ama su bandera, el profesor habrá perdido su tiempo”²².

De esta forma, la historia escolar planteó un conflicto directo con la interpretación cristiana de la historia, a la que sustituyó con otra sacralidad, “el amor consagrado de la Patria” cantado en el himno nacional. Como dijo Emile Combes, padre de la ley de separación entre la Iglesia y el Estado en 1905, “el verdadero combate entre la escuela laica y la escuela de las congregaciones se da en el manual de historia”²³.

Se aprecia fácilmente cómo, sobre el esquema del catecismo histórico cristiano, la escuela laica forjó su propio catecismo nacional, relatando el devenir de “*Francia, Madre de las artes, de las armas y leyes*”, al decir del poeta du Bellay, y también la Patria de los Derechos humanos con la divisa “Libertad, Igualdad, Fraternidad”. La nación francesa era concebida como una persona cuya identidad se revelaba progresivamente y cuyo genio debían mostrar los docentes. La historia desempeñaba un rol central en la educación escolar: hacía amar a Francia, volvía universales a los valores franceses, y permitía comprender por qué Francia era un modelo a seguir para las demás naciones²⁴. En síntesis, la historia instalaba en todos los niños un sentimiento de orgullo nacional.

Se comprende inmediatamente que este “catecismo republicano” se construyó seleccionando de la historia lo que servía a su objetivo educativo: se hacía hincapié en las guerras de religión que revelaban el fanatismo de las Iglesias, y se minimizaban los episodios sangrientos de la Revolución (“La Convención cometió muchos crímenes, pero salvó la patria”²⁵). La colonización es presentada como una aventura más generosa que interesada, que extiende los beneficios de la civilización, hace cesar la esclavitud y las guerras tribales, y crea carreteras y escuelas. Después de la Primera Guerra Mundial, se denunciaba el orgullo, la falta de honradez y la crueldad de los alemanes que les “mereció la expulsión del Mundo civilizado”, mientras que Francia se batió “no solamente para Francia sino para la libertad del Mundo”²⁶.

La historia es una ciencia

Los historiadores del período de entreguerras se alzaron contra esta historia nacionalista. Lo hicieron en nombre de una ciencia que no tenía por qué defender los “intereses” de Francia contra los de Alemania o de cualquier otro país. Los jóvenes universitarios que habían combatido durante la Primera Guerra se negaban a reanudar el discurso triunfalista, ligado a la patria y el progreso que había conducido a una guerra ruinosa. En un texto famoso de 1920, Lucien Febvre denunciaba el confinamiento de la historia a los fines partidarios:

“La historia “que sirve” es una historia “sierva”. Profesores de la Universidad francesa de Estrasburgo²⁷, no seamos misioneros descalzos de un Evangelio nacional oficial por más bonito, grande y bien intencionado que pueda parecer (...). La historia es una ciencia, no una patraña de la abogacía (*avocasserie*)”²⁸.

Esta concepción de la historia como búsqueda de la verdad por sí misma puso también en entredicho el relato cronológico de los “grandes acontecimientos” organizados por los “grandes hombres” que dirigieron los Estados, las Iglesias, los partidos o los ejércitos. Los debates entre los historiadores (v.g. la interpretación del Absolutismo, la Revolución Francesa, o la conquista colonial) dieron lugar a los protagonistas anónimos de la historia para que se estudiaran las condiciones de vida del pueblo, sus sufrimientos y sus luchas, sus creencias y sus esperanzas. La vida familiar, las relaciones con los niños, y los sentimientos se volvieron objetos de historia. Y en consecuencia, de la educación.

¿Podía enseñarse a los niños esta historia social, económica y cultural? La respuesta dependía de la concepción de la infancia que tomara la escuela. O más exactamente de la concepción de la educación que dominara en la escuela en cada período. Para eso, debemos examinar las sucesivas concepciones que la historia de la educación propuso a los docentes.

II los usos republicanos de la historia de la educación Reescribir la historia de la escuela a la luz del presente

La historia de la educación se puso en marcha a fines del Siglo XIX, cuando se crearon cátedras de pedagogía en las universidades²⁹. Una vez laicizada la escuela, fue necesario formar en esa nueva matriz a los docentes y a sus formadores, a los profesores de las Escuelas normales y a los inspectores, porque la legitimidad política de la escuela laica sería insuficiente sin el apoyo de una legitimidad intelectual. Por eso la escuela, por mucho

tiempo controlada por la Iglesia con fines religiosos, debía reinventar su herencia. Al igual que los historiadores del Siglo XIX que reescribieron la historia política de la Monarquía a la luz de la Revolución, los historiadores de la educación debieron dar cuenta a la vez tanto de las continuidades (la escuela no se hizo en un día) como de las rupturas (por ejemplo, la III República inauguró una nueva era escolar con las leyes laicas de 1881) en sus temas de estudio. La escuela “sin dogma y sin catecismo” debía conocer su pasado, incluso religioso, y no olvidarlo o disimularlo para establecer con claridad en qué camino se reconocía. El Diccionario de Pedagogía dirigido por Ferdinand Buisson³⁰ elaboró un monumental estado de la escuela que presenta también una visión retrospectiva sobre su historia.

Así, las innovaciones educativas de los últimos siglos fueron consideradas invenciones técnicas, ideológicamente neutras, de las cuales cualquiera podía sentirse heredero. La laicización se refería a los contenidos (la religión no era más una “disciplina escolar”) y al personal docente (lo que excluyó a los religiosos de la enseñanza pública), por lo que podían conservarse otros legados del pasado, como las instituciones (las escuelas populares o los colegios para las élites), las técnicas de enseñanza (los ejercicios escolares, los métodos de alfabetización) e incluso algunos conocimientos (la civilización latina y griega, la gramática latina y francesa), que debían ser adaptados a las exigencias sociales que la Nación imponía a la escuela pública.

Los textos que componen el Diccionario de Buisson, aunque escritos por autores diferentes, se basan en una certeza compartida: el progreso pedagógico, a la vez científico (los conocimientos no dejan de mejorarse), político (los objetivos de la educación se consolidan cuando son asumidos por el Estado) y técnico (los objetos y los medios aplicados se vuelven más eficaces).

La historia de las doctrinas e instituciones educativas

Los autores que inventaron la historia de la educación eran profesores de filosofía (Compayré, Marion, Buisson, Durkheim), lo que no debe asombrar puesto que la educación era entendida entonces como una cuestión filosófica. La historia de la filosofía que se constituyó en el Siglo XIX³¹ se basaba en describir los “progresos del pensamiento” de la Antigüedad a la edad contemporánea. Por eso la historia de la educación, uno de sus capítulos, se construyó siguiendo ese modelo. Presentaba las obras de los que “pensaron” la educación a lo largo de los siglos: Platón, Aristoteles, Rabelais, Erasmo, Montaigne, Comenio, Lutero, Fénelon, Locke, Rousseau, Kant, Condillac, Maine de Biran, Spencer... Según Gabriel Compayré, la historia de la edu-

cación era “un tipo de filosofía de la historia (...) que explora, tanto en sus causas más variadas y menudas como en sus orígenes más profundos, la vida moral de la humanidad” para no ser reducida “a una historia de la pedagogía que exponga solamente las doctrinas y los métodos de los maestros de la educación propiamente dicha”.

Para el autor de la primera historia de la pedagogía francesa no era suficiente exponer las doctrinas y los métodos de la educación. Sus fuentes eran diversas, como la doctrina pedagógica (la Didáctica Magna de Comenio), los tratados teóricos (los Pensamientos sobre Educación de Locke), o los relatos utópicos (el Emilio de Rousseau) en un modelo que superpone la historia de las ideas educativas con la historia de la educación. Por eso, “el historiador de la pedagogía no debe limitarse a dar a conocer las concepciones generales que los filósofos de la educación sometieron a la aprobación de los hombres. Si quiere dar una visión completa, debe entrar en el detalle de los hechos realizados y estudiar en su realidad los establecimientos escolares que se los organizadores de la instrucción instituyeron a las distintas épocas”³².

Compayré era un filósofo espiritualista que creía en el progreso de la educación y consideraba a la escuela como el lugar de perfeccionamiento moral e intelectual de los sujetos. Para él, el objetivo que los profesores debían buscar incansablemente, a través de presentar las vicisitudes de la historia, era cómo enseñarle al niño a ser libre y a hacer buen uso de su libertad. Su historia de la educación busca, tanto en las doctrinas como en las instituciones escolares (los colegios jesuitas, las escuelas de los Hermanos de las escuelas cristianas, o el instituto de Yverdon fundado por Pestalozzi) la realización concreta de este ideal. Sus juicios tienen por criterio esa mayor o menor preocupación por la libertad. Por eso le dio tanta importancia a Comenio o Rousseau, quienes confiaban en la infancia, contra los prejuicios de los que estaban convencidos de que los niños sólo aprenden cuando son obligados y forzados.

La evolución histórica de la escuela y su función de socialización

Para el sociólogo Emile Durkheim, que dirigió la segunda edición del Diccionario de Buisson aparecida en 1911, la escuela tiene como función principal la socialización de las jóvenes generaciones³³. Y en sus términos, socializar es imponer. Por tanto, el acto de educar implica siempre un cierto grado de violencia, puesto que educar los niños es equivalente a civilizar a los bárbaros: “Entre maestros y alumnos existe la misma relación que entre dos poblaciones de cultura desigual (...): los unos son extranjeros a la civilización, los otros están muy impregnados por ella (...). En las con-

diciones de la vida escolar hay algo que inclina a una disciplina violenta”³⁴. Una vez aceptada esta situación (que desafiaba el romanticismo ingenuo de las pedagogías liberales), la función de la escuela es doble: por un lado, debe procurar que todos los alumnos de un país se sientan miembros de una misma comunidad, compartan el mismo sentimiento nacional, lo que llama a crear una “solidaridad orgánica”. Pero también debe procurar que cada alumno considere normal la diversidad de status profesionales y que acepte las desigualdades sociales resultantes de los estudios diferenciados. La escuela prepara así para la división del trabajo, bien visible cuando se examina el futuro de los egresados de la escuela primaria obligatoria, insertos rápidamente en la vida activa o en las escuelas profesionales, y el de los alumnos de secundaria habilitados para ingresar a las carreras reservadas a las élites.

La escuela pasó a ser la encargada de inculcar en los sujetos la conciencia colectiva y la aceptación de sus destinos sociales diferentes, cuestión que Compayré no había previsto en lo más mínimo. Lo logra estableciendo actividades formales programadas, algunas de las cuales son comunes a todos los alumnos (la moral, la lengua francesa, la historia, geografía) y otros que se diferencian según los públicos específicos de cada establecimiento. Los alumnos de la enseñanza primaria, destinados a los estudios breves, aprenden francés, cálculo, dibujo geométrico, trabajo manual o costura. Los alumnos del secundario, destinados a los estudios largos, aprenden literatura, lenguas muertas y vivas, matemáticas, dibujo artístico, y música.

De todas maneras, en una época en que la enseñanza secundaria se abría a nuevos públicos, la cultura clásica debía ser reelaborada, y los profesores no podían limitarse a transmitir la vulgata inventada por los jesuitas para los colegios del Antiguo Régimen. Como sostiene el escritor Gustave Lanson: “es absurdo emplear en la educación de una democracia que no admite la religión de Estado una literatura monárquica y cristiana (de la cual) no se extraería un grano de pensamiento patriótico o social”³⁵. Por eso Durkheim, para legitimar la reforma de programa de 1902 frente a los futuros profesores, candidatos a la *agrégation*³⁶, basado en que toda reforma escolar no es sino “la obra de un cuerpo convocado a rehacerse y reorganizarse”³⁷, no dictó en 1904 un curso de sociología sino uno de historia de la evolución pedagógica en Francia.

De la memoria militante a la sociología crítica

Estas dos formas de ver la escuela tuvieron larga vida, aunque más del lado de los “pensadores de la educación” (psicólogos, sociólogos, pedagogos,

formadores de docentes) que de los historiadores. En su versión positiva, fuertemente presente en el período de entreguerras, se encuentran también Wallon, Piaget, Vygotski, Bruner como psicólogos que ven en la escuela a la institución por excelencia de la emancipación social individual o colectiva³⁸. Gracias a los progresos de la ciencia psicológica, la escuela logró reformarse, mejorarse y –al decir actual-, aumentar su “rendimiento”. No se trata de aumentar las dificultades y la carga de trabajo, sino de liberar las energías cautivas en los alumnos para invertir las en sus proyectos de aprendizaje y de esta forma proponer experiencias exitosas que respeten intereses y ritmos propios. Las discusiones sin fin sobre los estadios de desarrollo desataron la capacidad crítica, ya que pusieron en entredicho la manera de enseñar (a todos al mismo tiempo y al mismo ritmo) y el contenido de los programas (que no tienen en cuenta “la naturaleza” del niño y su desarrollo cognitivo).

La escuela primaria, mediante la alfabetización inicial, debía brindar a todos la oportunidad de acceso a la cultura escrita. Cumplía así una función democratizadora porque compensaba las desigualdades sociales y promovía a los alumnos a partir de sus aptitudes³⁹. Para los “pensadores de la educación” de la época, esta certeza justificaba el avance del movimiento de la Escuela Nueva⁴⁰, respaldada por los más grandes científicos, como Dewey, Wallon o Piaget. Los psicólogos científicos parecían darle la razón a aquellos pioneros a quienes hubieran podido decirles “ustedes aplicaron con exactitud las leyes teóricas que nosotros descubrimos”⁴¹.

Las retrospectivas históricas enseñadas en las Escuelas Normales debían recobrar a los precursores de la educación nueva, ignorados, incomprendidos, y a menudo traicionados, para celebrar su memoria y alumbrar sus agudas intuiciones que hicieron la superioridad de sus instituciones. Autores de doctrinas (como Rousseau) y fundadores de establecimientos (como Pestalozzi y Froebel) entraron al panteón pedagógico junto a contemporáneos como María Montessori, Decroly, Claparède, Makarenko, y más tarde Célestin Freinet⁴². Pero el riesgo fue abandonar la historia por la hagiografía. En él cayó Adolphe Ferrière, fundador en 1921 de la Liga Internacional, infatigable promotor de la escuela activa. Transformó la biografía de tres pioneros⁴³ en un relato de milagros más cercano a aumentar el entusiasmo de los ya convertidos que a convencer a los escépticos.

Después de la segunda Guerra Mundial, las reformas esperadas se vieron retrasadas por las contiendas políticas y por la explosión demográfica. A causa de las clases superpobladas, la masificación de la enseñanza reforzó el uso de métodos que habían sido denigrados por los innovadores del período de entreguerras. En revancha, eso favoreció el desarrollo de los enfoques críticos de la escuela, que tuvieron su época de auge en los años 1960-70⁴⁴. A las

críticas clásicas de los militantes pedagógicos sobre las formas de transmisión, se añadieron entonces las críticas sobre el contenido y otras cuestiones ideológica y científicamente cuestionables. Las impugnaciones más radicales se referían “al sistema”, ante el hecho (estadísticamente probado) que la escuela no era democrática por el solo hecho de la prolongación de los estudios: contrariamente a lo que afirmaba, trataba a los alumnos en forma muy desigual. Se denunció a la escuela de *la reproducción* como instancia de selección social encubierta en la selección escolar (Bourdieu y Passeron), se sostuvo que la escuela era responsable de *vigilar y castigar* la disciplina en los cuerpos en nombre de la razón (Foucault), y que *la Escuela capitalista*, en tanto que aparato ideológico del Estado, era la garante de la división entre trabajadores manuales e intelectuales (Baudelot y Establet)⁴⁵.

Sin embargo, desde cualquier ángulo de enfoque o de ataque, estas corrientes se inscriben en la prolongación de una historia “filosófica” de la educación. Cada autor elabora una teoría sobre “la” función central de la escuela que subsume a las demás y destaca los datos que validan su análisis. La escuela se convierte en un “sistema” monolítico con partes articuladas, que actúa de agente del progreso o de conservación, de la emancipación o la opresión, de la unificación o la división social. Este enfoque se aleja mucho del de los historiadores.

III. La historia de la escuela vista por los historiadores Historia política

Cuando la educación se convirtió en un objeto de investigación de los historiadores, se pusieron en juego otros temas de análisis: la historia política de las leyes y las reformas, la creación de las instituciones y de sus currículos de estudios, la historia de la oferta y la demanda de alfabetización, la historia de los conflictos y luchas sobre el contenido de la enseñanza o sobre la formación docente. En el contexto francés de la investigación histórica del Siglo XX, la Revolución de 1789 fue tanto un punto de llegada⁴⁶ como de partida⁴⁷. Los programas del mundo “contemporáneo”, es decir, post-revolucionario, cuando la política era el resultado de contiendas electorales, concibieron a la educación como una disputa de poder entre fuerzas políticas progresistas y conservadoras. Eso implicó una revisión total de las formas de pensar. Para Locke y Rousseau, el profesor era un preceptor y el establecimiento de Pestalozzi, visitado por Fichte y Fröbel, era una institución privada libremente administrada por su director. Todo cambió cuando la educación no fue más una cuestión doméstica y se tornó un problema social; la evolución de los

modos de educación eran producto de la difusión de las ideas que debían ser acompañados por medidas legales.

La educación del pueblo ingresó al escenario político: ¿Debía ser voluntaria u obligatoria? ¿Impartida por laicos o por clérigos? ¿Gratuita para los pobres o para todos? ¿Era necesario pensar en escuelas diferenciadas para mujeres y para las distintas confesiones religiosas, o en escuelas “mixtas”? ¿Quién debía financiarlas y controlarlas? Estas son cuestiones que las doctrinas educativas no habían pensado. Los historiadores describieron los debates virulentos alrededor de los proyectos de ley, los conflictos con la Iglesia, y la lenta instauración de un cuerpo de “profesionales” laicos. Esto fue acompañado por un discurso legitimador: los beneficios de la educación no pudieron ser disfrutados hasta que no se liberó a la escuela del monopolio de la Iglesia Católica. Los progresos de la instrucción estaban “naturalmente” vinculados a los partidos progresistas, que rechazaron tanto el poder monárquico como el poder administrativo. Como los estudiantes debían aprender en un manual en 1920: “Un gran deber de la República es dar a todos los Franceses el medio de informarse. La República se ocupó más que ningún otro gobierno de la educación nacional. Quiso que la enseñanza fuera obligatoria y gratuita. Para nosotros, el pueblo es soberano; cada francés tiene su parte de soberanía; nombra a los diputados que hacen las leyes; debe por lo tanto informarse para involucrarse y practicar sus deberes de ciudadano. La República construyó una enorme cantidad de escuelas mucho más bonitas que las tristes escuelas de antes. Destina más de doscientos millones al año para la enseñanza primaria”⁴⁸.

Pero esta historia política de la escuela no contradice ni a la historia espiritualista de Gabriel Compayré, ni a la historia sociológica de Durkheim, sino que vincula el progreso que éstos asignan a la escuela con un régimen político (la democracia republicana), ya sea del lado del perfeccionamiento individual o de la socialización ordenada de juventud. Por eso esa visión fue compartida por los psicólogos del período de entreguerras y aceptada por los docentes⁴⁹, quienes a su vez rechazaron las corrientes críticas de los años sesenta.

Historia social y cultural de la educación

Oras investigaciones deshicieron progresivamente esta concepción lineal de la historia orientada por el progreso de las ideas acompañada por “las fuerzas políticas de progreso”⁵⁰. Detengámonos en dos ejemplos, referidos a la historia de la infancia y a la historia de la alfabetización.

Historia de la infancia: La educación se encuentra determinada por los fenómenos demográficos (la mortalidad infantil, la contracepción) que hacen que el niño pueda o no ser el objeto de una intervención precoz. Eso es lo que sugiere Philippe Ariès⁵¹, en su libro “El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen” que, rápidamente traducido en inglés y en alemán, provocó un debate internacional. Para él, el “sentimiento de la infancia” es una realidad social, históricamente variable, que no debe confundirse con el afecto que los padres manifiestan de manera variada a su progenitura. El *status* de los niños y la demanda social de educación (donde la escuela no es más que un componente) están vinculados a los contextos, lo que se opone a una historia que siempre había considerado “la infancia” como una realidad biológica estable, lo que legitimaba tratar a las doctrinas de la educación como abstracciones conceptuales.

La manera de considerar las “edades de la infancia” y el paso a la edad adulta varían considerablemente según el tiempo y los lugares, los medios, el sexo, el mayorazgo y minorazgo, las expectativas de la familia y las normas sociales. La escuela, con su currículo obligatorio, instituyó una nueva escala de las edades, definió la “normalidad”⁵² de manera inédita, e hizo penetrar la adolescencia en las clases populares a medida que se alarga la duración de escolaridad. En síntesis, transformó la visión que cada uno se había hecho de la infancia en general y de sus niños en particular. Para no proyectar indebidamente las evidencias del presente sobre el pasado, el historiador debe reconstruir los formas de pensamiento y acción de cada época y elaborar su propia definición de lo que significa “educar”.

Historia de la cultura escrita: mientras que el imaginario francés suponía que la ley de obligación escolar era un invento necesariamente republicano y laico, las comparaciones pusieron de manifiesto, por un lado, que ya habían sido promulgadas más de un siglo antes por algunas monarquías (1736 en Prusia, 1764 en Sajonia), y, por otro, que la alfabetización fue más rápida y más fuerte en los países de Europa del Norte, donde la escuela había sido confiada a las Iglesias. Una investigación hecha en Francia sobre la capacidad para firmar⁵³ puso de manifiesto que la penetración de la cultura escrita en los distintos grupos sociales fue independiente de los acontecimientos destacados por la historia política de la educación (v.g. la Revolución Francesa, las leyes republicanas de 1881). Por el contrario, mostraba una “geografía social” que combinaba múltiples factores: las ciudades se alfabetizaron más rápidamente que la campiña, y los hombres antes de las mujeres. Estos datos no causan sorpresa, pero la explicación del hecho de por qué la Francia del Norte leyera más que la Francia del Sur no era tan evidente.

Por otra parte, las curvas estadísticas que señalan el crecimiento de la capacidad para firmar no dicen nada acerca del *savoir faire* necesarios para cumplir con esa habilidad elemental. François Furet y Jacques Ozouf descubrieron que muchos franceses alfabetizados sabían leer sin saber escribir, lo que suena poco concebible hoy en día. Por eso, es necesario determinar qué se entiende cada época por *analfabeto* y *instruido*: de la misma forma que las definiciones de la infancia varían según las épocas, la definición del “saber leer” no se refiere a las mismas competencias ayer y hoy: por ejemplo, actualmente nadie concibe la instrucción como la capacidad de recitar un catecismo y releer rezos en latín. Se ha pasado de una lectura religiosa a una lectura profana, por lo que es necesario analizar cómo los periódicos y novelas, difundidas en masa por la edición industrial, modificaron la definición del “saber leer” y las finalidades de los aprendizajes escolares aún cuando su lectura estuviera prohibida en la escuela. Para solucionar este enigma, es necesario profundizar en los materiales pedagógicos de la época y ver cómo los usos de los escritos extraescolares modificaron, por enseñanzas interpuestas, a las competencias esperadas en las clases.

En la escuela de la década de 1830, como en la actual, los fundadores de la escuela obligatoria creen haber creado una sociedad definitivamente alfabetizada, aun cuando desde hace tiempo los investigadores señalan el resurgimiento del “iletrismo” en las sociedades desarrolladas. De hecho, junto a la supuesta “baja del nivel”, surge una nueva definición del “saber leer” establecida por la UNESCO y las evaluaciones de PISA (“manejo de la información resultante de documentos diversos para responder a preguntas por escrito”). Se dista mucho de la prueba de lectura oral con la que se evaluaba el “saber leer” hasta los años cincuenta. Esto podría ayudar a los futuros docentes a comprender las evaluaciones internacionales y las estadísticas del fracaso escolar. La historia de la educación se encuentra así ubicada, sin haberlo buscado, en temas que preocupan a los profesores de hoy.

Historia de las disciplinas escolares

Un último campo de investigación se encuentra en el terreno propio del trabajo de la enseñanza: la historia de las disciplinas escolares, que pretende reconstituir su génesis y sus evoluciones. Se sitúa en la encrucijada de varias miradas: la historia de las ciencias, dado que trata de la difusión de los conocimientos y debates en torno al contenido que debe transmitirse a las nuevas generaciones; la historia política, ya que trata de las condiciones institucionales, y de la determinación curricular de los programas oficiales de enseñanza; y la historia de las prácticas educativas, ya que estudia las

innovaciones y las rutinas de las actividades conducidas por un cuerpo de profesionales. ¿Cómo se instituyeron la gramática escolar, la historia escolar y las matemáticas escolares?

Lo primero a señalar es que la gramática, la historia y las ciencias naturales son consideradas espontáneamente como conocimientos que existen en forma independiente y previa a la escuela. En general, los didactas parten de postular que los conocimientos “descienden” de la Universidad a las aulas simplificándose (a menudo demasiado) para volverse accesibles a los principiantes. No existe una “gramática escolar”, sino una disciplina “sabia” más o menos bien escolarizada. La teoría de la “transposición didáctica”⁵⁴ dio cuenta de las transformaciones que se producen en este paso del lugar de elaboración de los conocimientos (la Universidad) a los lugares donde se enseñan.

Pero al investigar sobre la enseñanza de la gramática, la ortografía y la lengua francesa al Siglo XIX, André Chervel⁵⁵ descubrió otra realidad: eran los profesores quienes definían a la vez el contenido y las formas de enseñanza. Los saberes universitarios no fueron referencia sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial. La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar: una materia sólo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario (por ejemplo, en la escuela no hay psicología ni derecho). Por otra parte, ciertas disciplinas escolares (lectura, escritura, cálculo) no son “conocimientos puros” sino “conocimientos técnicos” que no tienen lugar en la Universidad⁵⁶. Una “disciplina escolar”, contrariamente a un “saber”, se caracteriza por la elaboración de una *vulgata* con ejercicios fáciles a reiterarse en situaciones colectivas, progresiones, y formas de evaluación compatibles con la organización de exámenes. Si los profesores no logran inventar una “forma escolar” adecuada para un contenido, la reforma que se quiere imponer fracasa: ese fue el caso de la gramática inspirada de la lingüística, o de la geometría pura, que, contrariamente a la geometría tradicional, olvidó las “figuras geométricas” dibujadas con regla y compás.

La escuela no es entonces la simple correa de transmisión de “conocimientos sabios”, elaborados fuera de ella que se limita a transmitirlos añadiéndoles su “lubricante pedagógico” –para retomar la expresión de A. Chervel-. Este es muy importante, ya que las disciplinas construidas por la escuela se vuelven evidencias para todos los antiguos alumnos de un país, al punto que estructuran sus categorías de pensamiento y su lista de importancia de los conocimientos basada en las materias presentes en su horario cuando eran alumnos. Les es difícil pensar que eso varíe según los tiempos y los países⁵⁷. Como ya hemos planteado, la historia fue enseñada en los cursos de latín y griego antes de ser una “disciplina escolar”. Las disciplinas escolares nacen

y mueren (por ejemplo, la religión, la moral, la higiene, la agricultura han desaparecido del currículo francés). Y una misma denominación puede ocultar sus avatares: en la escuela primaria, hasta los años setenta, antes de volverse parte de la matemática como ciencia formal, la aritmética incluía a la contabilidad económica y la medición física.

La historia de las disciplinas escolares abre una vía de reflexión renovada para comprender el imaginario compartido por generaciones formadas con los mismos programas y los mismos ejercicios. Las identidades nacionales están siendo duraderamente sitiadas porque los conocimientos científicos, las emisiones de televisión y los objetos de consumo corriente se convierten en “productos internacionales”. Como lo destacaba Durkheim, la escuela desempeña así un papel central en la transmisión de una cultura colectiva.

Conclusión

“¿Con qué historia de la educación debemos formar a nuestros docentes?”, nos preguntábamos en la introducción. ¿Cómo responder a esta pregunta luego de esta breve exposición? ¿Qué debe hacer el investigador, si quiere hacer una historia de la educación “que sirva” y no una “historia sierva”, parafraseando a Lucien Febvre?

Primera constatación: Para los maestros y los alumnos, la historia fue un relato a aprender que enunciaba los fundamentos de una identidad colectiva, originariamente cristiana, y luego cívica y patriótica. Ese relato (la historia de un pueblo) daba valor ejemplar a las grandes figuras y a los acontecimientos memorables celebrados en el presente. Pero la elaboración en el Siglo XIX de un método documental exigente, junto a los abusos de la historia-memoria con fines nacionalistas o partidarios, condujeron “a neutralizar” la dimensión identitaria de este discurso en nombre de la objetividad científica. ¿“La historia-ciencia” puede convertirse en un discurso que excluya toda creencia? La búsqueda de la verdad y la fidelidad a una memoria no pueden disociarse completamente⁵⁸: aunque el historiador se comprometa a elaborar una “historia verdadera”, la selección de sus “objetos de investigación” responde a la vez a cuestiones objetivas y subjetivas, colectivas e individuales. Como lo señaló Marc Bloch⁵⁹, son las preguntas del presente las que renuevan las preguntas que se le hacen al pasado. El interés actual por la historia del antisemitismo, las minorías étnicas, la colonización y la descolonización, por la historia de las mujeres o de los esclavos, es una consecuencia de una investigación a la vez científica y “militante” a condición que acepte las normas del método histórico.

Segunda constatación: la historia de la educación siguió el mismo camino que la historia. Se construyó para consolidar la creencia del progreso educativo a través de la sucesión de las doctrinas y celebrar el triunfo próximo de las nuevas pedagogías anunciado por los precursores. Sirvió para denunciar a una escuela cuya preocupación prioritaria era el control del cuerpo y el alma de los niños, la inculcación ideológica, el conformismo intelectual o la selección social. Las investigaciones sobre la historia de la infancia, sobre la alfabetización y la cultura escrita, y sobre las disciplinas escolares condujeron a actuar con mayor prudencia: los principios enunciados a lo largo de los siglos (proteger al niño, enseñarle a leer, ejercer su juicio) correspondían a prácticas diferentes a las definiciones contemporáneas. Eso permitió comprender los anacronismos que generan algunos pedagogos cuando adoptan categorías del presente para leer el pasado, y descubrió una escuela mucho más compleja que lo que se desprende de los juicios “en blanco y negro” de los “viejos alumnos” (la escuela mejora vs. la escuela empeora; el nivel sube vs. el nivel baja). Lejos de haber sido una corporación inmóvil y conservadora, los profesores no cesaron de inventar e innovar para instruir a sus “públicos cautivos” y responder a la petición creciente por más educación.

Tercera constatación: Si todos estos conocimientos modifican la mirada que tenemos sobre la escuela, ¿Ayudan “a formar a los docentes”? Un conocimiento “forma” si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio⁶⁰, pero muchos historiadores (sin duda rigurosos) plantean sus objetos de investigación sin tener en cuenta a los profesores, por lo que pueden quejarse de que sus trabajos no tengan efectos en sus prácticas. Y existe también la debilidad “epistemológica” de las historias de la escuela que transforman el pasado en necesidad y “lo que tuvo lugar” en destino. Las “teorías” sobre la escuela que predicen efectos deseables (la emancipación de los futuros ciudadanos) o indeseables (su enajenación) suelen considerar a los educadores como una cuestión olvidable. Esto le sirve a los docentes de coartada para sus sentimientos de impotencia, a la vez que les priva de toda responsabilidad profesional.

La historia de la educación no puede ayudar a formar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia. Eso implica que las investigaciones sobre reformas escolares, prácticas profesionales, contenidos de enseñanza o producciones de alumnos deben interesarse principalmente por los procesos y no solamente por los resultados. Esto vuelve visible una comprensión de la realidad –legítima en términos científicos– que presupone márgenes de indeterminación: en el momento en que se lleva a cabo, la historia no está escrita aún y su resultado es siempre dudoso. El papel

de los protagonistas, por limitado que sea, es “decisivo” en la consecución de los acontecimientos, puesto que ellos pueden tomar “la decisión”. Esa es la causa por la que condiciones económicas y sociales idénticas –que hicieron que los sistemas escolares de países de Europa evolucionaran “en el mismo sentido”– no hicieron perder las especificidades nacionales de cada caso. Por eso no se saben nunca por adelantado los efectos a largo plazo de una reforma o de una nueva técnica de enseñanza. Las investigaciones que vuelven visibles los márgenes de poder de los docentes son aquellas que investigan lo más cerca posible de su espacio propio. Poder limitado pero real, poder individual y también colectivo a causa de la interiorización de normas comunes. La clase puede convertirse en un lugar de resistencia pasiva feroz bajo los regímenes de control y opresión. Tales investigaciones, que vuelven perceptibles los espacios del trabajo de los enseñantes, señalan también los conflictos y las relaciones de fuerza internas a la escuela, y las transformaciones fomentadas, permitidas, frenadas o prohibidas por los profesores. Tratar a los docentes como protagonistas de la historia es devolverles su parte de responsabilidad en los avances y bloqueos del sistema; las elecciones epistémicas del historiador (qué busca saber y hacer saber) son también elecciones éticas y políticas.

Esta perspectiva es la que Bossuet había adoptado para formar al futuro rey de Francia. Él trataba la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntara: “¿Y yo que hubiera hecho?”. Este ejercicio de ficción lo obligaba a clarificar los principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos, imaginar varias situaciones de acción. Lo conducía también a considerar que “lo que, finalmente, tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero que “los hechos” constituyen un nuevo reparto ineludible ¿Acaso no eso formarse en cualquier oficio donde se debe tomar decisiones y actuar?

Para volver a la escuela su reino, los historiadores de la educación podrían decir, parafraseando a Bossuet, que: “Le enseñamos la historia (...); pero sobre todo tuvimos cuidado de enseñarle que la escuela es suya (...) Nosotros mismos fuimos a las fuentes y extrajimos de los autores más reconocidos lo que podía servirle más para comprender las consecuencias de los asuntos”. “Ir a las fuentes”, “servirse de los autores más reconocidos” son prácticas que legitiman la investigación científica. Seleccionar “lo que podía servir para hacer comprender las consecuencias de los hechos” legitima la construcción de los objetos de búsqueda: el conocimiento debe hacerle percibir a un principiante las dificultades de las situaciones y el espacio de acción que le corresponde. Por eso, si quieren contribuir a su formación,

los historiadores de la educación deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes.

Anne-Marie Chartier
Servicio de historia de la educación -París
iNRP/ENS

Notas

* Traducción y edición a cargo de Pablo Pineau.

¹ Pablo Pineau (2008), *La escuela no fue siempre así*, Bs. As, ed Iamiquè.

² Rachel Grünstein et Jérôme Pecnard, avec Brigitte Dancel, *Nos cahiers d'écoliers, 1880-1968*, Les Arènes-France Info, 2002. *Cent dictées de notre enfance*. Textos reunidos por Albine Novarino. Photographies de Michel Maïofiss. Monibus, 2006, 200p.

³ Patrick Garcia et Jean Leduc no han encontrado menciones a la historia en la educación de los príncipes previas a esa fecha. *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, 2003, p. 13-14.

⁴ Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Belin, 1997, p. 179. No es más que la técnica actual de los juegos de simulación y estrategia, utilizados en la formación de dirigentes o de trabajadores de riesgo, a partir de situaciones históricas verdaderas.

⁵ Annie Bruter demuestra que este uso moral se acentuó con el avance del absolutismo monárquico, que sustrajo a muchos nobles -hasta al príncipe- del “uso político” de la historia, reservado para el rey. *Id.*, p. 135.

⁶ François Furet, *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982.

⁷ Le *Petit Catéchisme* de Lutero, destinado a los padres de familia, fue publicado en 1529.

⁸ Jean-Baptiste de La Salle, *Devoirs d'un chrétien* (II), in *Œuvres complètes*, FEC, Rome, 1993, p. 1003. Evidentemente, se hace una diferencia entre « estar bautizado » y « ser un discípulo de Cristo » ya que una cosa puede hacerse sin la otra. Según la encuesta realizada por el Ministerio de Guizot, este libro fue usado al menos hasta 1830.

⁹ En *l'Explication des premières vérités de la Religion*, par Pierre Collot [1739], los episodios bíblicos son presentadas mediante preguntas y respuestas en 28 páginas (72 para la vida de Cristo), desde la creación de Adán hasta la revuelta de Judas Macabeo contra Antioquio. Esta exposición es introducida como un comentario del Credo “Creador del Cielo y de la Tierra”, lo que permite desarrollar el relato según el Génesis. En el “compendio para los jóvenes alumnos” el relato va desde la caída de Adán al Nuevo Testamento.

¹⁰ Imágenes de la *Bible pour la jeunesse* de Lemaistre de Sacy pueden encontrarse en www.inrp.fr/she/lej/liste_2_lw.htm#sacy

¹¹ Claude Fleury (1640-1723), *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, 1679. A causa de ciertas posiciones de su autor (v.g. para él, el Papa es el obispo de Roma), esta obra fue puesta en el Index, lo que posiblemente contribuyó a su éxito.

¹² Martyn Lyons, « Les best-sellers », in Martin et Chartier, dir., *Histoire de l'édition française*, III, *Le temps des éditeurs, du Romantisme à la Belle Époque*, Promodis 1985.

¹³ Erich Auerbach, *Mimesis, La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Gallimard, 1968 [1947].

¹⁴ Dominique Julia, *Les Trois couleurs du tableau noir, La Révolution*, Belin, 1981.

¹⁵ Mona Ozouf, *La fête révolutionnaire, 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1976, *L'École de la France. Essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.

¹⁶ Rabaut Saint-Etienne, *Projet du 21 décembre 1792*.

¹⁷ Talleyrand, *Rapport sur l'instruction publique* de septembre 1791.

¹⁸ Chateaubriand, *Études ou discours historiques sur la chute de l'Empire romain*, 1831

¹⁹ Augustin Thierry (1795-1856) *cuanta que su vocacion historica provino de la lectura de Martyrs* de Chateaubriand y de las novelas medievales de Walter Scott

²⁰ Por ejemplo, Madame de Saint-Ouen, *Histoire de France*, Paris, Colas, 1827, Letronne, *Premières leçons de Géographie, de Chronologie et d'Histoire*, Paris, Hachette, 1832.

²¹ La enseñanza de la historia de Francia se volvió obligatoria para el nivel primario en 1867, pero como la guerra de 1870 provocó la caída del Segundo Imperio, no fue sino hasta la Tercera Republica que se volvió una enseñanza a la vez laica y republicana.

²² Ernest Lavissee, Article « Histoire », *Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson, 1887. *Questions d'enseignement national*, Paris, Colin, 1885

²³ Citado por Christian Amalvi, « La guerre des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914) », *Revue Historique*, 532, 1979, p. 359-398

²⁴ La República dio en Francia todas las libertades: libertad de la prensa, libertad de reunión, libertad de asociación. *Francia es el país más libre del mundo; lo que es un gran honor* “, como se lee en el manual de Historia de Francia de Lavissee para el curso [1913] medio, éd 1920, p. 234. La frase en itálica debía ser memorizada para su recitación

²⁵ Lavissee, *Histoire de France*, op. cit. p. 166

²⁶ *Id.*, p. 250.

²⁷ Estrasburgo es la capital de Alsacia, región anexada por Alemania entre 1870 y 1918, que acababa de volver a ser francesa. Es en la universidad “liberada” en la que Febvre (1878-1956), figura futura de “la Escuela de los Annales” fue nombrado profesor luego de su desmovilización en 1919.

²⁸ Lucien Febvre, « L'histoire dans un monde en ruine », *Revue de synthèse historique*, 30, Février 1920, p. 4-5.

²⁹ Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Peter Lang, 2002.

³⁰ Publicado en entregas periódicas por Hachette, fue editado completo en cuatro volúmenes en 1887, y reeditado bajo la dirección de Émile Durkheim en una edición abreviada en 1911 <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> Patrick Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Bern, Peter Lang, 2002. Pierre Kahn et Daniel Denis dir., *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, 2003.

³¹ Victor Cousin, *Histoire générale de la philosophie, depuis les temps les plus anciens jusqu'au XIXe siècle*, 1867. Gustave Lanson elaboró poco tiempo después su *Histoire de la littérature française*, 1894

³² Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie*, Paris, Paul Delaplane, p. X, 28^e édition, 1917 [1879]. Este manual se utilizó en todas las escuelas normales de Francia hasta la década de 1950.

³³ Emile Durkheim, « Education et morale », curso dictado en 1902-1903, en *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 1992, p. 162-163.

³⁴ Emile Durkheim, « Education et morale », curso dictado en 1902-1903, en *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 1992, p. 162-163

³⁵ Gustave Lanson, « Dix-septième siècle ou dix-huitième siècle ? », *Revue bleue*, 14, 5^e série, tome IV, 30 septembre 1905. Durkheim y Lanson fueron partidarios de la reforma de 1902 que instituyó el bachillerato sin latín, contra lo que se levantaron la mayoría de los profesores de lenguas clásicas.

³⁶ Examen a cargo del Estado para ingresar a la docencia del nivel medio (Nota de editor).

³⁷ Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905, avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938), réédition: Paris, P.U.F., 1990.

³⁸ Wallon (1879-1962), Piaget (1896-80), Vygotski (1896-1934), Bruner (1915-)

³⁹ Tanto en EEUU como en la URSS, se creía que la psicología permitiría una selección científica que permitiría orientar a cada alumno «a su lugar correcto» en la sociedad en función de su capacidad y no de su destino familiar o social.

⁴⁰ Sobre este período, véase Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, ed., *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19^e, milieu du 20^e siècle*, Peter Lang, Berne, 2006.

⁴¹ Adolphe Ferrière, *Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*, Paris, Flammarion, 1927.

⁴² Este tipo de trabajo tiene aún hoy gran éxito. Véase al respecto Jean Château, *Les grands pédagogues*, collectif, PUF, 1956 ; Jean Houssaye, dir., *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 2000.

⁴³ Se trata de un alemán, Hermann Lietz, de un italia, o Giuseppe Lombardo-Radice y de un checo, Frantisek Bakulé, a quienes conoció personalmente.

⁴⁴ Por ejemplo, véase las criticas realizadas a la enseñanza del francés y de la historia en Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le Français national: politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*, Paris, Hachette, 1974; Suzanne Citron, *L'école bloquée*, Paris, Montréal, 1971, *Le Mythe national: l'histoire de France en question*, Paris, Editions ouvrières, 1985.

⁴⁵ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970 ; Michel Foucault, *Surveiller et Punir, Naissance de la prison*, Gallimard, 1975 ; Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1980

⁴⁶ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.

⁴⁷ Antoine Prost, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin, 1968.

⁴⁸ Ernest Lavisse, *Histoire de France*, Cours Moyen, A. Colin, [1912], réédition 1920, p 236

⁴⁹ Aunque críticos del papel de Francia (en las guerras de conquistas napoleónicas, por ejemplo), los docentes pacifistas de entre-guerras no tuvieron ningún medio de refutar esta visión lineal de la historia, construido sobre la cronología política de los hechos.

⁵⁰ Podemos datar en los años 60 el cambio de esta mirada política por una mirada social y cultural, más pertinente para dar cuenta de los fenómenos educativos (la evolución de las costumbres y las mentalidades, la demografía, etc.). Por eso muchos historiadores de la *éducation* se ubican en la «Escuela de los Annales».

⁵¹ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960. Véase una síntesis de las reacciones provocadas por esta obra en Egle Becchi, Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, 2 vol. Seuil, Paris, 1998. Sus comentarios señalan una paradoja: Ariès, nacido en un medio monárquico, católico y conservador, ubica a la escuela de los Anales en las antípodas de su «sensibilidad política», pero no de su acercamiento a las cuestiones culturales.

⁵² La escala métrica de la inteligencia elaborada por Binet en 1904 vincula el desarrollo intelectual temprano con el éxito escolar y define la debilidad (o la deficiencia intelectual) en función del retraso escolar acumulado.

⁵³ François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit, 1977, 2 vol.

⁵⁴ Yves Chevallard, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, 1985

⁵⁵ André Chervel, *La culture scolaire, une approche historique*, Belin, 1998. *Histoire de l'enseignement du Français du XVIIe au XXe siècle*, Retz, 2006.

⁵⁶ Jean Hébrard, «La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne», *Histoire de l'éducation*, mai 1988, 38, p.7-58; Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz, 2007

⁵⁷ Anne-Marie Chartier, «Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire», *Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept*, 25, décembre 1999, CNRS, pp. 207-218

⁵⁸ Paul Ricoeur, *Temps et Récit, t.3, Le temps raconté*, Seuil, 1985; *Mémoire, Histoire, Oubli*, Seuil, 2000

⁵⁹ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1941, publicado en 1949).

⁶⁰ Anne-Marie Chartier, «Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée», *Le Télémaque*, Description de l'ordinaire des classes, n° 24, novembre 2003, p. 81-110

Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico*

Sandra Carli
Universidad de Buenos Aires
CONICET
Argentina

Introducción

Ocuparnos de lo público en el campo académico de la historia de la educación y en forma más amplia en el campo educativo, implica invariablemente abrir preguntas acerca de la relación entre educación y política, tanto respecto del pasado como de una historia del presente.

En la historia de la educación el significante “público” se inscribe en los discursos educativos vinculado a dos construcciones históricas. En primer lugar, la “educación pública”, como expresión que alude a una construcción paradigmática de fines del siglo XIX y del siglo XX, con una importante tradición en el caso argentino. En segundo lugar, las “políticas públicas”, como expresión contemporánea que condensó a fines del siglo XX y en pleno escenario político y económico de corte neoliberal la demanda de acciones centrales del estado en áreas básicas como salud y educación ante el avance de los procesos de privatización.

En la segunda mitad del siglo XX en el marco de la teoría política y de la teoría cultural distintos autores problematizaron *la cuestión de lo público*. Hannah Arendt en *La condición humana* (1958) se detuvo en la distinción entre esfera pública y esfera privada ubicando en la primera la referencia a la publicidad y a lo común. Pocos años después Jürgen Habermas, en *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*