

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

<sup>49</sup> 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.

<sup>50</sup> 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».

<sup>51</sup> 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.

<sup>52</sup> 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.

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

<sup>54</sup> Yves Chevallard, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, 1985

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

<sup>56</sup> 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

<sup>57</sup> 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

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

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

<sup>60</sup> 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*

(1962), producía una completa reflexión sobre la construcción de la esfera pública burguesa en Alemania identificando los vínculos entre el dominio privado y el dominio público y analizaba el papel de la prensa periódica en la forma institucional de los estados modernos, planteando su declive a partir de la separación entre estado y sociedad civil y del mayor intervencionismo estatal en el siglo XX (Thompson, 1996). Se generaba así una nueva reflexión sobre la relación entre estado y sociedad civil, entre lo público y lo privado, a partir de la evaluación de las experiencias nacionalistas en Europa.

En los años 90 del Siglo XX el debate sobre la idea de una esfera pública no estatal<sup>2</sup> se reactiva en América Latina en el marco de los procesos de descentralización y reforma del estado que llevaron adelante las políticas neoliberales y se liga con nuevas formas de pensar la relación entre estado y sociedad civil y entre sectores estatales y sectores privados. La asociación o distinción entre lo público y lo estatal, referencia permanente en debates políticos de los últimos veinte años, registra los cambios producidos en la estructura y alcance de la intervención estatal y la existencia de nuevos tipos de actores e instituciones en el escenario local, global y transnacional, pero también da cuenta de una reflexividad creciente sobre las categorías teóricas con las que se leen los procesos históricos.

En forma preliminar podemos sostener que una exploración de los procesos, fenómenos y tendencias educativas del presente, implica indagar cómo lo público se halla atravesado por la incertidumbre frente a los cambios contemporáneos en los lazos sociales, las dudas respecto del papel que desempeña la educación como mediación institucional en la configuración, conservación o transformación de esos lazos sociales y los dilemas en el terreno del conocimiento ante la persistencia de problemas de orden moderno, a la vez que la insuficiencia de las respuestas modernas del pasado para abordarlos<sup>3</sup>. Se abren entonces un conjunto de interrogantes respecto de qué corresponde a las prerrogativas del estado, de la sociedad civil y del individuo, cuáles son sus formas y modos de representación y cuál es el papel que desempeña la educación, en escenarios de creciente desresponsabilización respecto de las problemáticas sociales que afectan a distintos sujetos (niños, jóvenes, mujeres, migrantes, desocupados, etc.).

Las preguntas por cuáles son los lazos que nos unen en la sociedad contemporánea y por el papel de la educación en la construcción de ciertos lazos, no son preguntas banales. En buena medida lo que nos une es producto de creencias políticas del siglo XX que atraviesan nuestro lenguaje, nuestras identificaciones y prácticas y en el que la educación, como movilizadora de ciertas creencias, desempeñó un rol histórico en torno a la cohesión y la integración social y en la construcción de un “nosotros” asociado a la nación

como lugar de pertenencia territorial y simbólica. La educación pública y sus supuestos acerca del derecho individual a la educación y del papel del estado como garante de los mismos, central en la conformación del Estado-Nación moderno, fueron una construcción que permeó la cultura política de todo el siglo XX. La continuidad de esas creencias no es natural sino histórica, de allí que invariablemente se liga con el ámbito de lo político como espacio en el cual se dirimen concepciones, acciones posibles y nuevos modos de interpretar la realidad social.

Una mirada retrospectiva de las últimas décadas del siglo XX, del ciclo histórico que se inicia en América Latina con los procesos postdictatoriales de transición a la democracia y que culmina con los gobiernos de corte neoliberal de la década del 90, muestra la permanencia de construcciones liberales modernas como el sistema educativo (con diversas características y alcances según cada país) pero amenazadas por procesos de ajuste, diferenciación y deterioro, el despliegue de otras instituciones y organizaciones que proveen educación y oscilan entre formas comunitarias y mercantiles, y la configuración de la sociedad audiovisual a partir de la expansión de los medios y de las tecnologías de la información y de la comunicación que modulan una cultura común.

Debemos destacar que este mismo ciclo histórico crea las condiciones para la configuración del campo académico de la historia de la educación en su versión actual. Campo en el cual se reactivaron investigaciones sobre el pasado lejano, pero en el que el peso de ciertas preguntas del presente potenció modos de acercamiento en los que algunos ejes analíticos resultaron priorizados.

En pleno siglo XXI adquieren visibilidad un conjunto de problemáticas del campo educativo –problemáticas que van desde los viejos y renovados fenómenos de deserción escolar hasta el aumento de las diferencias y desigualdades dentro del sistema educativo y la existencia de nuevos dispositivos y lógicas educativas desde el punto de vista cultural– que requieren volver a interrogar la producción histórico-educativa reciente a partir de la tensión existente entre conceptos teóricos, lecturas del pasado y diagnósticos del presente. Presentaremos una serie de tesis acerca de lo público en educación con el objeto de ensayar cierto balance de la producción generada en el campo de la historia de la educación en las últimas décadas del siglo XX, explorar algunas problemáticas educativas emergentes y recuperar ciertos debates teóricos actuales.

## La educación pública y el debate sobre el estatuto de la democracia

El siglo XXI nos enfrenta a la revisión de los alcances históricos de la tradición democrática liberal, de los significados de la democracia y de los estilos y modalidades de las culturas políticas en América Latina. Tradición liberal que atraviesa la expansión de la educación moderna en el siglo XX y la instalación de los sistemas escolares como herramienta estatal destinada a garantizar el derecho a la educación consagrado en las leyes nacionales sancionadas a fines del siglo XIX.

Si bien buena parte de esos tópicos modernos permanecen en discursos actuales, su lectura debe estar abonada por el propio debate que se ha generado en torno al *concepto de democracia*. En el caso de Europa, encontramos en la actualidad un debate acerca del concepto de democracia que tiene como telón de fondo la evaluación retrospectiva de la experiencia democrática posterior a la caída del bloque soviético. Autores como Chantal Mouffe y Jacques Rancière postulan desde perspectivas convergentes una crítica al estatuto actual de la democracia y un fuerte cuestionamiento de las visiones idealizadas de la democracia centrada en la importancia de la sociabilidad, el reconocimiento y la deliberación y en una mirada racional y moral de los procesos políticos. Mientras Mouffe (2007) plantea la idea de volver a inscribir la confrontación agonista (no antagonista) entre adversarios para hacer que en la esfera pública se debatan proyectos políticos hegemónicos; Rancière (2007a) valoriza el lugar de la discordia y del litigio, a partir de postular la naturaleza colectiva de las identidades, el peso de las pasiones políticas y la naturaleza conflictual de la política. Estos planteos también polemizan con el crecimiento de visiones de “odio a la democracia” –en palabras de Rancière– vinculadas con las reacciones de algunos sectores y figuras frente a las problemáticas de la inmigración, el terrorismo, el descontento de los jóvenes pobres, en el actual escenario europeo (2007b).

En América Latina, el debate sobre la democracia, ha alcanzado nuevo vigor con el giro político que se ha producido a partir de la asunción de gobiernos de centro o de centro-izquierda en distintos países. Los alcances democratizadores de la democracia, valga la redundancia, fueron un tópico central de la evaluación política del ciclo histórico posdictatorial: mientras en la llamada “transición a la democracia” de los años 80 se reactivó el papel de la sociedad civil y el debate sobre su rol en la construcción de democracias más “participativas”, en los años 90 tomó auge lo que Guillermo O’Donnell (1997) denominó como “democracias delegativas”, caracterizadas por el predominio de aspectos delegativos y plebiscitarios

de la relación gobernantes-gobernados, la vocación cesarista del liderazgo democrático, el refuerzo de una visión organicista y no liberal-contractual de la democracia, y que fortaleció la organización patrimonial-corporativa de la política enraizada en la tradición iberoamericana (Portantiero, 2000). En años recientes el fracaso de los gobiernos neoliberales de los 90 abrió un nuevo debate sobre la democracia “formal” a partir de la combinación entre la debacle económica y la fuerte crisis de la representación política, anunciada a principios de la década, dando lugar a la emergencia de nuevos actores y modos de hacer política<sup>4</sup>.

La asunción de nuevos gobiernos en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay y Venezuela reabrió el debate sobre el estatuto de la democracia y de la política en América Latina. Se reconoce como diagnóstico la existencia de un proceso de repolitización generalizada, de ampliación democrática y de expansión del principio igualitario en las distintas sociedades, que se combina con rémoras institucionales de América Latina que indican que el estado de derecho no estaría asegurado (Cheresky, 2007).

Estas reflexiones contemporáneas sobre la democracia pueden permitirnos leer algunos derroteros del campo educativo y al mismo tiempo analizar el papel de la historia de la educación como producción académica. La investigación histórico-educativa colaboró en reconocer cómo las políticas de los Estados Naciones modernos crearon las condiciones para la configuración de una *tradición democrática liberal* en América Latina, en la que la idea de igualdad y el papel emancipador de la educación operaron como la proa de un barco que navegó en las aguas turbulentas del siglo XX.

A partir de esa condición histórica, si la historia del siglo XX puede leerse en claves de luchas, políticas y programas destinados a favorecer la inclusión en ese universo de derechos de cada vez más sectores de la población, el presente ofrece facetas críticas en tanto condensa la reactualización de esa tradición democrática en los discursos, pero en un contexto de desigualdades fragantes y de mayor distancia entre discursos democráticos (con no pocos componentes retóricos) y prácticas democráticas. Si bien una enunciación democrática vinculada con el “derecho a la educación” parece tener permeabilidad en todo el campo educativo, el alcance *performativo*<sup>5</sup> de ese discurso en sociedades crecientemente segmentadas debe ser analizado.

En el terreno de la historia de la educación esto puede vincularse con ciertos señalamientos teórico-metodológicos planteados en estudios históricos actuales que señalan la necesidad de diferenciar el plano de las representaciones (ideas) del plano de la historia institucional o, desde un lenguaje de impronta antropológica, la necesidad de leer los modos de *apropiación*<sup>6</sup>. Esto implicaría favorecer un pasaje crítico de una historia de las ideas democráticas

en educación a una historia de las instituciones o de las formas efectivas de construcción de la democracia en las instituciones educativas.

Recuperando algunos de los planteos señalados antes respecto de la naturaleza conflictual de la política, podemos esbozar como hipótesis que en los últimos años el peso en el campo de la historia de la educación de visiones asociadas al reconocimiento o más ampliamente a una lectura *cultural* de los fenómenos educativos (atenta a las identidades, los lenguajes, las diferencias culturales) (Carli, 2007)<sup>7</sup>, soslayó una lectura de la dimensión *conflictual y litigiosa* de los procesos educativos en los escenarios democráticos. Escenarios que –aunque atravesados por tensiones de diverso tipo– son lugares de deliberación y confrontación por el acceso y construcción institucional de la igualdad. Si la igualdad constituye a esta altura un supuesto que intervino en los procesos históricos del siglo XX y no una verdad natural, la cuestión en juego en el presente es en todo caso cómo “verificar los efectos de la igualdad”, cómo identificar las “construcciones históricas de la igualdad”, en palabras de Jacques Rancière.

Esta pregunta resulta de relevancia para interrogar el presente pero también para volver a incursionar en el pasado histórico-educativo. Una inquietud refiere al grado de *permeabilidad* del discurso de la educación pública sobre otros campos. En este sentido, si bien la educación pública se ha construido como un espacio de transmisión de la cultura, de representación social y de producción de identidades a lo largo del siglo XX (Carli, 2003), ha tenido parcial impacto sobre los sistemas y políticas de la minoridad, situación que parece reeditarse en la actualidad cuando se verifica que el discurso de los derechos del niño no logra desestabilizar sistemas institucionales decimonónicos de disciplinamiento y encierro de los menores.

Para cerrar, la pregunta por la democracia asume una nueva importancia en el campo de la historia de la educación en tanto permite desmontar los efectos retóricos de discursos decimonónicos y afinar la mirada sobre los procesos institucionales.

### La educación como mediación en la construcción de lazos sociales y comunitarios

El siglo XXI nos invita a revisar las formas históricas y actuales de la relación entre Estado y sociedad civil, en tanto la reconfiguración y emergencia de nuevo tipo de lazos sociales (o la anulación de los mismos) interroga a la educación como mediación institucional que interviene en la sedimentación o reactivación de un tipo de estructuración social.

La relación entre estado y sociedad civil fue un eje de indagación en la investigación de la historia de la educación del siglo XX. En el caso argentino, ya sea desde la historia de las alternativas al estado o desde la tesis sobre unidad y diferenciación del sistema educativo<sup>8</sup>, la pregunta por la relación entre estado y sociedad condensó las preocupaciones políticas y teóricas por la construcción de procesos y espacios de inclusión, distinción y diferenciación de ofertas educativas y por los modos de inscripción de los sectores sociales en ellas. En su tratamiento historiográfico este eje estuvo ligado a las tradiciones del pensamiento moderno, sea de impronta marxista tradicional, gramsciana o asociada al pensamiento sociológico y crítico de los años 70, desde Bourdieu hasta Foucault.

En la actualidad, el debate acerca de la relación entre estado y sociedad civil, en un escenario caracterizado por la expansión global del capitalismo financiero, por el crecimiento de la esfera del mercado y por la reforma del estado en el marco de la transnacionalización de la economía mundial y en particular latinoamericana, ha incorporado la inquietud sobre el papel del *mercado*, no solo como un agente autónomo sino como lógica que permea la cultura en general y que da lugar al mismo tiempo a una culturalización de la economía (Yudice, 2002: 31).

En los años ochenta, en el marco de cierta continuidad de los procesos de movilidad social ascendente y de debate sobre los resultados de la experiencia socialista en el mundo, las preguntas acerca de la relación entre estado y sociedad civil tenían un sentido asociado a la fuerte penetración e intervención estatal y a la necesidad de considerar el papel activo de la sociedad en la gestación de experiencias autónomas y en la formulación de demandas de educación. Estas preguntas en los últimos 10 años, en un escenario caracterizado por la reconfiguración del capitalismo y del estado, por la existencia de capacidades desiguales de la sociedad civil y de sus organizaciones propias (desde sindicatos hasta asociaciones de diverso tipo), pero también por la penetración del mercado en el terreno de lo político y de lo social, implica reconocer la existencia de procesos más complejos que no encajan en las viejas representaciones sobre el estado y la sociedad civil. El concepto mismo de “interpelación” desde el cual se leía la vinculación política de la sociedad civil con el estado encuentra límites<sup>9</sup>: por un lado, es necesario reconocer el papel del mercado en la configuración de identidades a la vez más homogéneas y diferenciadas y por otro, leer la heterogeneidad interna del estado y de la sociedad civil y sus articulaciones históricas.

La conversión de bienes educativos públicos en mercancías privadas en las que pesa el valor de cambio y no de uso, la pérdida del valor simbólico y político de los bienes educativos en el largo plazo, la existencia de capacida-

desiguales de los actores en el juego instalado de la oferta y la demanda de educación, etc., son algunos de los fenómenos que reclaman una lectura sutil de las transformaciones de la historia reciente, en tanto nuestros lenguajes teóricos están configurados en períodos anteriores y no siempre en condiciones de leer lo “nuevo” que emerge en lo mismo.

El debate actual sobre la noción de *comunidad* en la obra de distintos autores (Esposito, Agamben, Nancy, Bauman, entre otros), como expresión inscripta en los lenguajes contemporáneos (comunidades virtuales, comunidad política, comunidad académica, etc.), pero que a la vez resuena en la larga tradición filosófica latinoamericanista (filosofía de la liberación, estudios postcoloniales, etc.), revela entre otras cosas los límites de las conceptualizaciones centradas en la relación estado-sociedad, paradigmática de las teorías socioeducativas del siglo XX, pero también los límites de una teorización política que adjudica al mercado un poder absoluto en la definición actual del tejido social. La noción de comunidad, en sus diversas acepciones tanto en la teoría como en el lenguaje en uso, parece aludir a la posibilidad de sustraerse de las tendencias homogeneizantes de la sociedad y de construir un lugar propio<sup>10</sup>.

En la investigación histórico-educativa hemos relevado cómo la noción de comunidad estuvo presente en distintas corrientes y fenómenos (el pensamiento político anarquista, la política del nacionalismo popular, el pensamiento freireano, las experiencias político-culturales de los años 60 y 70, entre otras). Sin embargo, la reivindicación actual de la noción de comunidad en el terreno educativo parece oscilar entre la identificación del valor cultural de los lazos horizontales entre pares (generacionales, identificación sexual, consumos culturales, etc.) o vinculados con cierta pertenencia cultural territorial (comunidades indígenas, por ejemplo), sustraídos de la lógica política-representativa y favorables a la ampliación del universo de gustos y derechos específicos, y la confirmación de la autonomía de ciertos sectores en una sociedad dominada por formas de segregación y guetización social creciente (comunidad por pertenencia social).

La aspiración a la construcción de lazos comunitarios, como lugar de una armonía reparadora, esconde también las aspiraciones de una educación a medida del usuario. De allí que la educación común o “lo común” de la educación, sea a esta altura del siglo XXI una inscripción de elementos comunes (materiales y simbólicos) en sistemas altamente diferenciados y depositarios de expectativas de distintos sectores sociales. Es decir, podríamos pensar en lo común, con su componente de homogeneización siempre relativa, como una construcción político-cultural, como una tensión, como un horizonte

en construcción permanente y no como el punto de partida histórico ligado a un formato, modelo o gramática moderna (estatal-escolar, etc.).

En otro plano, la mutación de los lazos sociales que muestran los estudios de la biopolítica y que señalan la emergencia de nuevas formas de animalidad, de genocidio o de gestión profesional de las poblaciones, supone explorar no sólo las fallas –instituciones– grietas de los sistemas educativos, atendiendo a sus mecanismos de diferenciación y heterogeneización internos, sino explorar sus *excedentes*, lo que no está contenido allí ni quizás lo estará nunca y preguntarse en este sentido acerca del papel de la educación como mediación simbólica ligada a la vida y alternativa a la muerte y a la eliminación del otro<sup>11</sup>. Esto último implica poner en discusión la tesis con la que se evaluó la modernidad educativa y que conceptualizó al sistema educativo como un dispositivo de gobierno y disciplinamiento de los sujetos y avanzar en la hipótesis de un sistema de alcance parcial en la modulación de la cultura del siglo XXI, que ha perdido su capacidad y eficacia de antaño sin por ello dejar de producir ciertas experiencias y fenómenos.

En el campo de la historia de la educación, esta hipótesis puede dar visibilidad a las amplias masas de población infantil y juvenil cuyas formas de existencia actuales retrotraen a tiempos premodernos y preigualitaristas y a escenas de siglos anteriores. En el caso de la Argentina, la existencia de nuevas concentraciones oligárquicas en una sociedad de tradición más plebeya, los retornos al mundo rural del siglo XIX en escenarios de expansión de la vida urbana o los nuevos modos de apartheid social y cultural en los conglomerados urbanos, reactivan tesis neodarwinianas en distintos discursos que invitan a una relectura de los alcances del pensamiento positivista en pleno siglo XXI<sup>12</sup>, aunque desligado de las políticas modernas que acompañaron su alcance a principios del siglo XX.

Los nuevos lazos de comunidad, emergentes en el campo educativo, expresan a un mismo tiempo la aspiración al encuentro entre iguales y a la identificación y construcción de una cultura común; como el fracaso de las políticas de estado para desestabilizar en el terreno educativo las segmentaciones en curso en el tejido social por el avance de modelos económicos de concentración de la riqueza.

### La esfera pública y la esfera privada en educación o la crisis de sus fronteras

En pleno siglo XXI es necesario explorar la relación entre esfera pública y esfera privada y en forma más general analizar la conformación y la importancia del espacio público. En sociedades como las latinoamericanas, caracte-

rizadas por la fuerte concentración de la riqueza, amplias franjas de sectores pobres y marginados y clase medias con poder relativo y metamorfoseadas por un nuevo pragmatismo económico, el espacio público se constituye en un lugar clave para la disputa de sentidos culturales y educativos y para la construcción de horizontes y metas sociales comunes ante la predominancia de lazos comunitarios diferenciales.

La noción de esfera pública y la distinción entre esfera pública y esfera privada, que dominó el pensamiento filosófico alemán de fines de los años 50 y principios de los 60, expresó el interés de la época por analizar las fronteras entre el ámbito doméstico-familiar y el ámbito político-público, pero también por explorar el papel de la prensa y de la publicidad y de los círculos de sociabilidad en el espacio público.

En América Latina, la investigación histórico-educativa ha identificado el papel de distintas instituciones (vinculadas en particular con la tradición del socialismo pero también con la emergencia de diverso tipo de organizaciones políticas, sindicales y culturales de los nacionalismos populares) en la conformación de un espacio público cuyas expresiones y modalidades educativas conforman un material invaluable. La esfera pública tematizada por Habermas siempre debe leerse en América Latina en la trama de una modernidad descentrada y periférica (Casullo, 1998) que ha lidiado entre las referencias del modelo europeo o americano y la complejidad cultural, política y social de los procesos, sujetos y tradiciones latinoamericanas, pero en particular en el marco de instituciones asediadas por la inestabilidad y la insuficiencia de recursos.

Fenómenos tan diversos como el muralismo mexicano, la tradición de las universidades populares, los movimientos vanguardistas de los años sesenta, las experiencias extensionistas de las universidades públicas o los emprendimientos educativos de sindicatos y movimientos sociales, fueron construcciones que desbordaron las fronteras de las instituciones educativas y las pusieron en cuestión, generando una ampliación del espacio público. En todos los casos la expansión de la cultura letrada, con todos los elementos que se asocian a ella, estuvo en el centro de una lucha por la expansión de lo público. Los circuitos de sociabilidad de las grandes ciudades latinoamericanas o el papel de la prensa escrita, conforman tópicos de interés para una investigación atenta a los cambios en las fronteras entre lo público y lo privado.

En la actualidad debemos reconocer el proceso de construcción visual de lo público (Martín Barbero, 2003). Los medios son escenarios en los que se produce una modulación de lo público y de lo común. En sociedades privatizadas e inseguras en las que los individuos tienden a sustraerse del espacio

público, el consumo televisivo deviene en un espacio de reconocimiento. Desde una perspectiva de historia de la educación ello invita a considerar el papel de los multimedios y de los grandes conglomerados privados en la hegemonización de ciertas visiones sobre nosotros y sobre los otros, pero también en la construcción de ciertas representaciones sobre la educación (presente en noticieros, publicidades, programas de ficción, etc.). En tanto los medios forman una visión del mundo, resulta de interés explorar fenómenos como la creciente banalización cultural, la dilución de fronteras entre lo público y lo privado con la fuerte visibilidad de la intimidad, el recurso al realismo como modo de naturalización y espectacularización de la desigualdad y de la pobreza, la sexualización de los contenidos y estéticas televisivas como estilo que no reconoce públicos por edad sino que saltea las fronteras que pauta el sistema educativo, etc.

En su reverso, otras formas de construcción de lo público-común se ponen en juego en producciones independientes en canales de cable y en los nuevos canales públicos promovidos por el estado, que disputan en el espacio público su lugar, su presencia y su alcance. Moduladores de cierto canon cultural de la clase media, la calidad estética de los productos aspira a una validación para el consumo de un público más amplio. La democratización de la cultura en el escenario de la globalización, pero también la democratización de la noción de cultura operada por los estudios culturales en el campo académico, invita a avanzar a esta altura en una evaluación de la calidad estética de los productos culturales (Richards, 2005). Respecto de la esfera privada, cabe relevar algunos fenómenos que indican fronteras lábiles con lo público. Por un lado, reconocer los procesos de privatización familiar de sectores sociales altos, segregados en comunidades urbanas que llevan adelante nuevos modos de socialización educativa (Svampa, 2001), fenómeno históricamente nuevo en Argentina, pero bastante típico y representativo de la lógica de urbanización en distintos países de América Latina. Por otro lado, reconocer su contracara, los procesos de desprivatización y estatización de núcleos familiares de sectores pobres, sea por la creciente visibilización de sus condiciones de existencia en los medios, como por su precaria sobrevivencia ligada a la expansión de los planes sociales estatales. Para la historia de la educación, la historia de la familia (Moreno, 2004) ofrece insumos interesantes para analizar las transformaciones de las fronteras de la esfera pública y de la esfera privada, que permitirían recorrer el vínculo que une las prácticas positivistas-higienistas-eugenésicas de principios del siglo XX con algunas prácticas del siglo XXI. Las nuevas configuraciones familiares ponen en crisis la forma moderna de familia al mismo tiempo que la reactivan como institución histórica, estableciendo un nuevo juego

de relaciones entre lo privado y lo público, que se expresa en particular en el terreno de la educación.

Desde el punto de vista ideológico, las tesis sobre la familia presentes en documentos de la política educativa indican que el discurso educativo sigue siendo un lugar de disputa ideológica de distintas corporaciones como la Iglesia Católica, en el que se renuevan elementos arcaicos y ahistóricos que niegan la existencia de lo público como espacio que produce, como señalaba Arendt, la salida del mundo de la casa y el comienzo de la política. La exploración en los discursos educativos del siglo XX y de la actualidad de las tesis sobre la familia y del papel de sus portavoces invita a explorar la dimensión de la enunciación como lugar desde el cual sujetos e instituciones buscan “ocupar” posiciones en el terreno de la política y de lo público.

### La generación de conocimiento público y el papel de las universidades

El siglo XXI nos enfrenta a la revisión de la cuestión del conocimiento en lo que respecta a la producción, circulación, acceso y usos y a su configuración en los ámbitos universitarios. Durante el siglo XX la tradición moderna ilustrada dominó el debate entre defensores y detractores de la cultura moderna de raíz europea, a favor en ambos casos de cierto universalismo que estuvo en la base de la cultura pedagógica. En la actualidad el debate sobre el universalismo, pero también sobre la apropiación del conocimiento en sistemas universitarios diferenciados y segmentados constituyen dos cuestiones claves a pensar en el campo académico de la historia de la educación.

El carácter público del conocimiento, en el marco de nuevas aspiraciones universalistas que plantean desde perspectivas totalizadoras la existencia de la sociedad de la información, del saber o del conocimiento, se convierte en un tema crucial en el debate universitario, en un escenario histórico caracterizado por la creciente diferenciación de los sistemas y de las instituciones universitarias y de crecimiento de las tendencias a la privatización del nivel superior.

El acceso gratuito a internet, la protección de los patrimonios bibliográficos y documentales locales y la disponibilidad de los mismos para estudiantes e investigadores, los debates sobre la propiedad intelectual, la disponibilidad para cualquier usuario del patrimonio visual, son cuestiones cruciales en las que la historia de la educación debe participar en tanto se juega allí la ampliación de posibilidades temáticas de investigación y la multiplicación de espacios y ámbitos institucionales para la investigación en lugares periféricos y no centrales. Lo que intentamos señalar es que la ampliación de las

posibilidades de acceso a los bienes culturales (bibliográficos, entre otros) objeto de políticas centrales de protección y promoción, permite a un mismo tiempo garantizar el derecho a la investigación en instituciones, zonas y ámbitos ubicados por fuera de los circuitos de poder académico.

Desde el punto de vista regional, los diagnósticos sobre los procesos de globalización del conocimiento en América Latina (Richards, 2005) como las tesis acerca de una visión geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2002), ofrecen perspectivas críticas acerca de la producción de conocimiento, en particular en los ámbitos académicos que abren una discusión posible sobre cómo se inscriben los contextos y las lógicas del poder regional y global en las prácticas y en los discursos intelectuales y cuáles son los usos locales del conocimiento. En el caso de la historia de la educación en América Latina estas perspectivas invitan a realizar un balance y a indagar las marcas latinoamericanas, regionales y nacionales en la producción académica, no pretendiendo retornar al provincianismo localista de los inicios de los estudios histórico-educativos, sino revisar los derroteros singulares que en distintos ámbitos diferencian una producción académica de otra.

La discusión teórica sobre la universalidad y sobre el conocimiento universal, sea desde los aportes del pensamiento feminista o de los estudios postcoloniales (véase Carli, 2008), es sumamente fértil para reinterrogar desde el punto de vista teórico y político la producción académica, en una etapa como la actual de sedimentación y consolidación del campo de la historia de la educación. Pero también para situar y dar visibilidad a algunos de los problemas que afectan a los países de la región en el contexto global, como son las migraciones de graduados universitarios que resultan subcontratados en países centrales, la capación por el sector privado de recursos formados en universidades públicas (que se verifica con consecuencias muy graves en el sector salud) o el impacto de la cultura política y de las crisis económicas sobre el campo académico (con sus efectos diferenciales en el fortalecimiento de algunas instituciones y en el debilitamiento de otras). Estos problemas del presente interpelan a la historia de la educación en sus fronteras con las preocupaciones de otros campos (política educativa, política científica, etc.) y reconfiguran los sentidos presentes y futuros de la educación en la complejidad de los vínculos entre estado, sociedad y mercado en un escenario a la vez nacional y global.

¿La educación pública como política de formación, revierte sobre el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad?; ¿la formación universitaria se orienta a la preparación de profesionales destinados a la atención en servicios básicos privados y no públicos?; ¿los sistemas universitarios públicos exportan profesionales calificados convirtiéndose la inversión

estatal a largo plazo de los países de origen en la ganancia rápida de los países centrales? En un mundo globalizado y acechado por notorias desigualdades, cómo pensar la dimensión política y pública del conocimiento?. Estas son sólo algunas de las preguntas que pueden dar lugar a un debate en el campo de la historia de la educación que otorgue visibilidad nuevamente a las cuestiones sociales y políticas de la investigación académica.

### Referencias:

- AGAMBEN, G. (1996) *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-textos.
- ARENDT, H. (1998) *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005) *Comunidad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BLEICHMAR, S. (2006) *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires, Taurus.
- CARLI, S. (2003) "Educación pública. Historia y promesas", en FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.
- CARLI, S. (2007) "El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible", en DA PORTA, E. y SAUR, D. (comps.) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, CEA-UNC-Editorial Comunicarte.
- CARLI, S. (2008) "Conocimiento y universidad. Ilustración moderna, pensamiento perspectivo y narración de la experiencia", en *II Encuentro Internacional Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México, (mimeo).
- CASULLO, N. (1998) *Modernidad y cultura crítica*. Buenos Aires, Paidós.
- CHERESKY, I. (2007) Intervención en "Reinterrogando la democracia en América Latina", en *Revista Argumentos*, Revista electrónica de crítica social, N°8, octubre/2007, en <http://argumentos.fsoc.uba.ar>.
- DE CERTAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2006) *A Gramatica do tempo*. Sao Paulo, Cortez Editora.
- ESPOSITO, R. (2003) *Communitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESPOSITO, R. (2006) *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires, Katz editores.
- FISTETTI, F. (2004) *Comunidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GIROUX, H. (2003) "La enseñanza y la cultura del positivismo. Notas sobre la muerte de la historia", en *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HABERMAS, J. (1981) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona, Ediciones Gustavo Gilli.
- MARTÍN BARBERO, J. M. (2003) "Estética de los medios audiovisuales", en XIRAUX, R. y SOBREVILLA, D. *Estética*. Madrid, Trotta.
- MIGNOLO, W. (2002) "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo", en WALSH, C. et al, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- MORENO, J. L. (2004) *Historia de la familia en el Río de la Plata*. Buenos Aires, Sudamericana.
- MOUFFE, Ch. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NANCY, J. (2007) *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires, La Cebra.
- O'DONNELL, G. (1997) "¿Democracia delegativa?", en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Paidós, Buenos Aires.
- PORTANTIERO, J. C. (2000) "Revisando el camino: las apuestas de la democracia en Sudamérica", en *El tiempo de la política*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- RANCIÈRE, J. (2007a) *En los bordes de lo político*. Buenos Aires, La Cebra.
- RANCIÈRE, J. (2007b) *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- RICHARDS, N. (2005) Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana", en *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. Buenos Aires, CLACSO. P455-470. Versión digital en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/richard.rtf>
- ROCKWELL, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario del a Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N° 1, enero/2004-mayo/2005. Barcelona-México, Editorial Pomares.
- SCHUSTER, F. (2005) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo.
- SVAMPA, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries*. Buenos Aires, Biblos.
- THOMPSON, J. (1996) "La teoría de la esfera pública", en *Voces y Culturas*, N°10. Barcelona.
- YUDICE, G. (2002) *El recurso de la cultura*. Barcelona, Gedisa.

### Notas

\* Este texto fue presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Buenos Aires, del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007, en el Panel "La construcción de la esfera pública en la historia de la educación".

<sup>2</sup> La noción de "esfera pública no estatal" se reconoce en el pensamiento neoliberal pero también en la obra de pensadores como Paolo Virno que reivindica las construcciones políticas "sin estado". Demonizado o reivindicado en el debate contemporáneo, el estado permanece como la figura institucional en torno a la cual se vertebran las posiciones de

partidos políticos y movimientos sociales. En el campo de la educación se traducen, de manera específica, estas posiciones y debates generales.

<sup>3</sup> Boaventura de Souza Santos postula que en el presente estamos en un “período de transición paradigmática” entre la ciencia moderna y la ciencia emergente, posmoderna (2006: 139). Esta transición genera el campo de la educación y en particular de la universidad un debate acerca de sus formas institucionales y de la vinculación con el conocimiento.

<sup>4</sup> La emergencia de nuevos actores y de nuevos modos de hacer política se asocia, para autores como Esposito (2006) a la idea de lo “impolítico”, como aquello que queda fuera de la representación pero que no por ello es anti-político o a-político.

<sup>5</sup> La noción de performatividad ha sido desarrollada, tanto por el pensamiento feminista (Judith Butler) como por la teoría política y los estudios postcoloniales (Homi Bhabha, entre otros). El estudio de la performatividad política implica explorar la dimensión enunciativa y la dimensión modal, que refiere a cómo el enunciado configura el sentido público de su práctica (véase Schuster, 2005).

<sup>6</sup> La pregunta por la apropiación desde el lugar de la enunciación supone la atención a la “apropiación de la lengua” por parte de los locutores y desde el punto de vista cultural más amplio la atención a las “operaciones de uso” y a “las maneras de hacer cotidianas” (De Certeau, 1996). Véase también una indagación de este concepto en Rockwell (2005).

<sup>7</sup> Las visiones asociadas al reconocimiento o más ampliamente a una lectura *cultural* de los fenómenos educativos se vinculan con el impacto del giro lingüístico y de los estudios culturales, que generaron un desplazamiento en el campo de la educación de enfoques disciplinarios de tradición sociológica a enfoques que recuperan aportes de distintos campos de conocimiento y que focalizan sus investigaciones en el nivel de lo discursivo y de la experiencia cultural. Sobre el peso de estas corrientes en el campo educativo en Argentina, véase Carli, S. (2007).

<sup>8</sup> En Argentina los estudios de Adriana Puiggrós problematizaron el papel del estado y de la sociedad civil en la construcción del sistema educativo y la generación de alternativas educacionales; los de Cecilia Braslavsky se centraron en la lectura del sistema educativo a partir de los conceptos de monopolio de la educación y de unidad y diferenciación. En ambos casos, pesó la preocupación epistemológica sobre la relación entre totalidad y diferencia.

<sup>9</sup> La pregunta althusseriana por la “interpelación educativa” se asentaba en una concepción de la relación entre el poder y la ideología y en una idea del estado como aparato eficaz.

<sup>10</sup> “...dentro de la sociedad moderna y posmoderna –en sus intersticios, en sus márgenes o en el propio corazón de sus procesos-constantemente se recrean relaciones comunitarias y lazos que se sustraen a la lógica contractual del mercado o a la burocrático-jerárquica del Estado” (Fistetti, 2004: 8).

<sup>11</sup> Silvia Bleichmar (2006) sostiene para el caso argentino, pero que se podría ampliar a otros casos latinoamericanos, una ausencia de representación del tiempo futuro y una pérdida y variación de la capacidad de la educación como mediadora de la identificación entre adultos y jóvenes. Recomponer esa mediación se plantea como garantía para detener los procesos de desintegración social que afectan a las sociedades.

<sup>12</sup> Tiene sentido recuperar aquí la expresión “cultura del positivismo” elaborada por Henry Giroux, que desborda la referencia al paradigma filosófico-científico del siglo XIX para permitir indagar las huellas positivistas en la cultura escolar y pedagógica como lógica de pensamiento que elimina la conciencia histórica (2003).