

### **Tendencias**

Estos últimos 20 años de la historia de la educación han constituido un tiempo heterogéneo en el que se distinguen distintas etapas, pero que en términos generales puede ser leído desde el presente como un proceso de creciente capacidad en la producción de pensamiento, que fue posibilitada por la paulatina reconstrucción de trama social y productiva y la recuperación de la política como organizador social. En ese tiempo el campo de la Historia de la Educación ha crecido exponencialmente: organizó su Sociedad, su Anuario, las Jornadas Nacionales, y los Congresos Iberoamericanos. Fuimos creciendo, nuevas generaciones se incorporaron.

En las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación del año 2006, el panel conformado por Rubén Cuccuza, Edgardo Ossana, Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, daba cuenta de ese reconocimiento a los que fueron maestros y maestras de varios de nosotros. Ya nos habían dejado Weinberg y muy tempranamente Cecilia Braslavsky. Ellos construyeron cimientos de un campo de conocimiento con creciente capacidad productiva, en el que se han ido planteado tendencias, debates y temáticas diversas y en el marco del cual los 8 tomos publicados por Galerna marcaron una posición particular. Esa perspectiva ha permitido sostener la continuidad de un equipo de trabajo en el que permanentemente se incorporan nuevas generaciones, pero a mi modo de ver no está atado a ningún equipo o programa de investigación. Sino que se trata de una serie de categorías, de perspectivas, hipótesis, que delimitan el campo de conocimiento de un modo particular y ofrece elementos que organizan la trama de una discusión.

### **Herencias**

En esos escenarios diversos de la Argentina de los últimos años se inscribieron nuestros trabajos y nuestras biografías, y por ello presenta para un análisis, las complejidades metodológicas que tal involucramiento personal conlleva.

En los primeros años de democracia, la mirada histórica nos permitió ejercicios de- y re- constructivos que colaboraban en la comprensión del complejo y doloroso escenario pos dictatorial, marcado por huellas terribles. Hicimos experiencia el valor emancipatorio y reparador del conocimiento. Se trataba desde entonces del procesamiento de nuestras herencias, iniciamos el proceso de atravesar la experiencia

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: [lidiamero@gmail.com](mailto:lidiamero@gmail.com)

de lo que hemos abordado como tema teórico e histórico. Una de las características de las alternativas pedagógicas ha sido su dificultad para inscribirse en procesos de larga duración, son muchas las dificultades en la cultura nacional para procesar discusiones que habiliten procesos de trasmisión y apropiación. Parte de nuestro trabajo fue “reparar” esa discontinuidad construyendo series que nos permitan también ubicarnos con una cierta identidad, construyendo una tradición, una construcción de sentido sobre ciertos ejes a partir de los cuales se puede visualizar una prospectiva posible.

A diferencia de las tradiciones, el procesamiento de las herencias implica un involucramiento subjetivo que es anterior y que funda el compromiso político o intelectual. Se trata de trabajos cotidianos, invisibles, complejos, dolorosos, conflictivos, que no se resuelven sin pasión, alegría y dolor. “A las herencias se las critica” – me dijo Adriana Puiggrós en el 2008, cuando estábamos estrenando la nueva oficina de APPEAL en el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras de la calle 25 de mayo (de alguna manera reabriendo - vale la pena mencionar - el lugar donde los tomos y la producción de APPEAL en la Argentina comenzó a gestarse).

A mi modo de ver la crítica que reclama un legado no es una evaluación ni un juicio, sino una deconstrucción que libere los ladrillos y los deje disponibles para una creación nueva. Se trata de una producción intelectual muy alejada de la lógica de los *papers* y la mera acumulación en el curriculum. Demanda primero hacerse experiencia e inscribirse luego desde allí en el espacio público, en el espacio común.

No se trata de tomar conocimientos exteriores al sujeto, al modo de objetos que puede tomar y dejar luego en la caja de herramientas; o de territorios simbólicos o institucionales fijos que demanden simplemente ser ocupados. Son saberes, historias, experiencias, que permiten construir un lugar en el mundo, que construyen identidad, un lugar desde el cual puede ser interpelado. La apropiación es un proceso de construcción de sujetos. Procesar una herencia es apropiarse de una posibilidad, requiere tomar decisiones respecto al reparto para ubicar el legado en un nuevo proyecto, necesita una prospectiva en la cual el capital se resignifica.

El contexto democrático nos esta posibilitando realizar la el trabajo de trasmisión de legados de un modo novedoso para la historia nacional atravesada por golpes de estado. Se hacen entonces evidentes los obstáculos.

No son solo los trabajadores manuales los que han perdido en las últimas décadas los ámbitos cotidianos donde la trasmisión de los saberes era posible para construir una referencialidad. Las lógicas de la producción intelectual sufrieron también profundos deterioros. En particular, para decirlo con claridad, se asustaron de la política y buscaron volverse eficaces y fundarse la legitimidad en la experticia neutral.

A mi modo de ver el crecimiento del campo de conocimiento y sus debates internos esta directamente vinculado a la posibilidad del desarrollo de miradas prospectivas donde esa producción encuentre un sentido. Y en el marco del cual se generen los ámbitos de construcción de sujetos que hagan posible la experiencia de que vale la pena una apuesta, asumir el riesgo sin garantías. De lo contrario lo que resuelve es un cálculo, una estrategia de conveniencia, una mirada corta. La lógica mezquina de la ganancia termina primando por sobre la lógica larga de la política.

## **Procesos**

Los tomos se gestan en los 80, en aquellos años donde “democracia” fue la promesa que vino a ocupar el vacío producido por la brutal represión del discurso de la “liberación”. Fueron momentos de regreso de los exilios internos y externos, con enorme entusiasmo pero también con las marcas de una experiencia traumática. Personalmente, el artículo del tomo 8 sobre la experiencia de la DINEA en el 73 es el que escribo en el acuerdo de intercambio – un seminario por una investigación - que Puiggrós dicta apenas llega a la Argentina.

Necesitábamos construir conocimiento sobre la historia reciente para poder ubicarnos. Se iniciaba un proceso de aprender a hacerse cargo desde el campo intelectual de una herencia potente y compleja. Los proyectos de país y personales con los que habíamos alimentado el entusiasmo de nuestros 20 años estaban hechos pedacitos, no había perspectivas claras, no encontrábamos los ladrillos. El fracaso desacredita y siembra desconfianza. ¿Que podíamos decir o enseñar desde ese lugar? ¿Quién quería escuchar?

Hoy la historia en la Argentina pone en evidencia que la derrota siempre es pasajera si hay direccionalidad de sentido, y que el camino sigue siendo el trabajo en el marco de una direccionalidad de sentido. Pero por aquellos años era requisito desarticular el sentido común que ya se estaba instalando que el éxito es la prueba de la verdad y que el triunfo sobre los demás la meta justificatoria principal.

Esos primeros momentos fueron también de reencuentro con lecturas que habían quedado escondidas, de las que nos habíamos empezado a olvidar, y también de apertura de nuevos horizontes teóricos. La “Educación Popular en America Latina”<sup>2</sup> fue un libro fundador del desarrollo posterior, sin el cual hubiera sido difícil avanzar con las investigaciones de los tomos de historia de la educación. Implicaba ubicar la educación argentina en la tradición pedagógica latinoamericana. Se inició allí la incorporación de categorías inspiradas en la tradición marxista para la construcción de

---

<sup>2</sup> Puiggrós, Adriana (1984) La educación popular en América Latina. México: Nueva Imagen.

un pensamiento que aportara a pensar el problema nacional, que luego seguirá creciendo: sobredeterminación, hegemonía, sujeto pedagógico, alternativas, desarrollo desigual y combinado, por citar algunas.

Fue muy difícil al comienzo lograr espacios institucionales, no se vuelve de los exilios de manera heroica. Mejores condiciones institucionales fueron facilitando luego las cosas.

### **Los tomos**

Ya en los 90 la producción adquirió cierta madurez, en la colección se pudieron abordar temas como el peronismo, del cual en aquel momento había escasos desarrollos investigativos en el campo de la historia de la educación. Y tuvieron también un lugar central los procesos educativos en el interior del país, con dos tomos a cargo de investigadores de provincias.

En ese proceso de retomar una transmisión que había sido interrumpida, el tomo 1 inicia la búsqueda de construcción de un pensamiento nacional para el campo pedagógico, asentándose en herencias intelectuales que nos permitieran liberarnos del funcionalismo que ha sido hegemónico en el debate educativo.

Ya se ubicó desde entonces en el campo analítico del análisis político del discurso, dando centralidad a la praxis de los actores. Se busca analizar el modo en que las tramas históricas se construyen en las nevaduras del cotidiano, sin que se justifique por ninguna necesidad o fatalidad de la historia. La pedagogía es parte constitutiva de la política y en ese sentido es continuidad de una perspectiva freireana.

Esa mirada analítica permitió también articular tendencias, posiciones y debates teniendo en cuenta los ejes nodales de construcción de sentido por sobre el soporte en el que el mismo se inscribe. Documentos, relatos, objetos, disposiciones arquitectónicas, etc., forman parte de una configuración discursiva compuesta de elementos heterogéneos que constituyen una trama significativa. Fue muy importante el esfuerzo de articular una base de datos empírica con la perspectiva teórica e histórica, que nos liberara de una mera descripción o de la pura especulación.

Las alternativas cobraron importancia por su capacidad creativa y de lo que por entonces llamábamos “trascendencia”, su capacidad de ser ladrillos de nuevas construcciones alejadas en tiempo y espacio de las experiencias originales. Esa perspectiva articula entonces la historia en la política, en términos de lo potencial no como elementos de prospectivas posibles.

Como una última característica – por señalar algunas relevantes- los tomos no se propusieron una historia total, de la educación “de” la Argentina, sino “en” la

Argentina, bajo el supuesto de que hay historias que se cruzan, paralelas, contradictorias, superpuestas.

## Los 90

Ese trabajo se produce en el particular escenario de los 90, en un momento de cierta decepción frente a las enormes expectativas que se habían depositado en la recuperación democrática y también de expectativas respecto a la posibilidad de cambios sustantivos en los sistemas escolares de la modernidad.

Discutiendo la concepción funcionalista de “crisis”, Puiggrós<sup>3</sup> retomaba la tradición gramsciana de crisis orgánica. Se trataba de procesos de desarticulación no ajenos a las decisiones políticas sino por el contrario producida por las estrategias neoliberales.

Braslavsky<sup>4</sup> planteaba la necesidad de reconversión de los sistemas educativos nacionales, cuyo nacimiento y expansión se produjo durante la modernidad, en los nuevos escenarios.

En fin, tradicionales demandas sociales al campo educativo fueron significadas desde el discurso hegemónico como de calidad, pertinencia, eficacia, y se ofreció como respuesta la lógica de la competencia y el mercado.

La Carpa Blanca instalada por la CTERA en defensa de la escuela pública se tornó un lugar condensador de las múltiples demandas generadas por los procesos excluyentes del neoliberalismo. Sarmiento amordazado fue un referente central en esa lucha que logró poner un freno a los procesos privatizadores, aunque no fue suficiente para evitar la implementación de la Reforma Educativa en los principales distritos del país.

Un campo popular aún devastado, logró dar una respuesta de resistencia, pero no avanzó con la misma fuerza creativa que los sectores más conservadores en una línea de continuidad de los planteos de la tradición de la educación popular y freireana.

Las preguntas generadas por ese escenario atravesaron las investigaciones de los tomos. ¿Cuál fue la trama que nos llevó hasta acá? ¿Cuáles fueron las marcas fundantes que hicieron posible la dictadura y el neoliberalismo? ¿Dónde radican los obstáculos para un recorrido distinto? ¿Cuáles fueron las potencialidades no desarrolladas?

---

<sup>3</sup> Puiggrós, Adriana (1997) Cumbre Internacional de Educación de la Confederación de Educadores Americanos. Tema 8: La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional. México, febrero de 1997.

<sup>4</sup> Braslavsky, Cecilia (1995) Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino. 1984 – 1995. Serie Documentos e Informes de investigación N° 190. FLACSO/IDRC. Junio de 1995.

Estudiamos entonces el comienzo de las formas en que la educación se configuró en la modernidad argentina, y nos centramos por ello en el análisis del SIPCE y sus alternativas. Significativamente la serie culmina en el periodo dictatorial. Hay sin duda razones institucionales que explican esa situación, pero me interesan más las históricas.

Es nuestra hipótesis de trabajo que el trabajo freireano es el que produce la dislocación de la configuración educación moderna en America Latina. Más allá de las múltiples lecturas que ese autor ha tenido en nuestro país, el discurso – la configuración de sentido - de la DINEA del 73 marca ese momento de ruptura en nuestro país, con su enorme valor productivo.

Fue una propuesta que logró plantearse como una totalidad no cerrada ni fija pero coherente, no rígida pero sólida. A partir de la cual fue imposible retornar a los tradicionales sentidos del campo educativo, incluso los más democratizadores quedaron puestos en cuestión. Si bien es imprescindible, desde entonces ya no fue suficiente desamordazar a Sarmiento. (Es auspiciosa y llamativa la cantidad de jóvenes que están en la actualidad estudiando, indagando desde el campo académico y militante, acerca de esa experiencia).

Desde entonces ya no se pudo regresar a la situación anterior, restaurando simplemente los viejos cánones educacionales. La represión fue el único camino posible para evitar el desarrollo de una propuesta pedagógica articulada a intereses políticos populares.

## **Prospectivas**

Es también una hipótesis de trabajo que en aquel punto de inspiración freireana se inicia la conformación del actual escenario educativo que, a falta de una caracterización más afirmativa, llamamos “pos”. Pos -SIPCE, en razón de una situación original donde la insuficiencia del modelo escolar se ha tornado sentido común, especialmente en los jóvenes y en los sectores marginados. Pero también en el cuerpo magisterial. La fuerza de la educación para acompañar utopías que fue un aspecto central en la figura docente desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX, está hoy reservado para los sectores militantes.

Estamos frente a un escenario inédito. Un aspecto central para el tema educativo son los cambios sustantivos en el sujeto pedagógico, producidos por lógicas excluyentes del neoliberalismo y nuevos procesos migratorios, así como también

transformaciones en la cultura política. En ese sentido también podríamos ubicar una etapa pos peronista.<sup>5</sup>

Por ello, la defensa de la escuela pública requiere ser acompañada de una transformación profunda. Un Freire monumentalizado no es suficiente. A 40 años de la Pedagogía del Oprimido podemos también ubicar un periodo pos freireano, pero hemos avanzado más en su repetición que en su crítica. En este nuevo, las respuestas educativas disponibles resultan anticuadas. Nos hallamos frente a una escasez y debilidad de posibilidades más democráticas inscriptas en la tradición de la educación popular latinoamericanista. Y no tenemos construida una historia de las alternativas pedagógicas de esta historia reciente en la cual las actuales se puedan referenciar y consolidar una identidad.

“Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro.... El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de la clase dominante.”<sup>6</sup> Construir no el monumento de lo que fue sino su lado de fracaso, la historia de lo que no fue, los discursos interrumpidos e incompletos, lo que apenas fue gesto, pero sigue siendo posibilidad. En el borde de lo afirmativo: la duda, la apertura, y el riesgo de la apuesta.

La escena fundante de la educación moderna latinoamericana<sup>7</sup> sostiene un protagonismo exclusivo y asesino del conquistador. Nos falta la voz indígena, las expresiones de su estupor y desconcierto, del profundo desprecio hacia la brutal ignorancia de aquel que lo somete. No es una sino que son múltiples y dispersas las escenas fundantes de esas otras historias, como son múltiples y dispersas las luchas no hegemónicas, las estrategias de preservación. Como la del mexica ubicando a su dios en la cara escondida de las piedras con las que lo forzaron a construir el templo cristiano.

En continuidad con el trabajo de los tomos en un escenario así caracterizado, paso a sintetizar algunas de las cuestiones que estamos discutiendo.

- La categoría de sobredeterminación, a partir de las críticas al planteo althusseriano y la resolución en última instancia por la economía. En nuestros análisis cobran cada

---

<sup>5</sup> Laclau, Ernesto (2010) Populismo popular. Entrevista a Ernesto Laclau. Revista La Nave. Año 1 No. 1, julio 2010. Buenos Aires.

<sup>6</sup> Benjamin, Walter (2005) Tesis sobre la historia y otros fragmentos. México: Contrahistorias.

<sup>7</sup> Puiggrós, Adriana (1996) “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Bs. As.: Miño y Dávila.

vez mayor importancia las prácticas de construcción de hegemonía y los análisis de las configuraciones discursivas resultantes de la praxis de los actores.

- La categoría de interpelación y sus críticas, respecto en particular al proceso de emergencia de nuevos sujetos políticos en el marco de complejos procesos de cambio cultural y novedosas construcciones identitarias.

- La pedagogía en términos de procesos sociales de construcción de sujetos toma cauces sinuosos y complejos que es tarea del investigador conceptualizar, recortar, hacer visibles. La educación se entiende como praxis, como campo problemático, y no puede reducirse a los ámbitos escolares o a “no formal”, definido por oposición. La articulación entre pedagogía y política, adquiere nuevas formas que no se reducen a la formación de conciencia y la perspectiva de clase. Se requieren instrumentos metodológicos que permitan reconocer nuevas formas de esa compleja articulación, que incluyen lo no conciente, lo invisibilizado, lo contingente, lo potencial.

- Estamos trabajando en la apertura hacia otros aportes metodológicos requeridos frente a procesos caracterizados por la escasez documental y la falta de la voz de los sectores subalternos. No se trata de construir la gran y única historia, sino recuperar las pequeñas.

- La categoría de “pedagogía emancipatoria” nos esta por ahora permitiendo aportar a la construcción de una discusión que supere la simple denominación “pos freire”.

- La categoría “pos colonial” nos permite dar cuenta de la especificidad de la problemática del continente, pero remite a un planteo dicotómico y puede ser un obstáculo para dar cuenta de la complejidad de los procesos y los sujetos.

Para terminar, es importante señalar que esas discusiones nos han puesto de relieve la importancia de ubicar la situación argentina en perspectiva latinoamericana, al menos entrar en diálogo con otros países. En particular, estamos discutiendo y organizando una base de datos sobre Alternativas Pedagógicas y Educación Popular con el equipo de APPEAL con sede en la UNAM que dirige Marcela Gómez Sollano.