

Ideas en la educación latinoamericana

Un balance historiográfico

**NICOLÁS ARATA Y MYRIAM SOUTHWELL
(COMPS.)**

unipe: EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Presentación

NICOLÁS ARATA Y MYRIAM SOUTHWELL

Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI

LOS ESCRITOS AQUÍ REUNIDOS SON EL RESULTADO de una invitación realizada a doce historiadores de la educación de Brasil, Colombia, Chile, México, Uruguay y Argentina, a reflexionar sobre el presente de la producción historiográfica educativa en América Latina. La convocatoria a participar de esta publicación fue acompañada por un cuestionario donde los compiladores volcamos una serie de inquietudes sobre los problemas y desafíos que, a nuestro entender, enfrentan los estudios de historia de la educación en la actualidad.¹ Entre otros asuntos, las preguntas pretendían volver a colocar la mirada sobre un libro clásico –*Modelos educativos en la historia de América Latina*– para realizar un balance y repasar las lecciones que dejó la obra de Gregorio Weinberg; al mismo tiempo, nos interesaba evaluar en qué medida era viable elaborar una nueva versión de la historia educativa del continente e intercambiar ideas sobre cuáles podrían ser los recortes temáticos, espaciales y cronológicos más pertinentes; frente al «estallido temático» que caracteriza el actual momento historiográfico, el cuestionario proponía identificar los intereses y rasgos comunes que le otorgan consistencia y fisonomía al campo de estudio; retomando una inquietud docente, el temario buscaba, también, recoger las opiniones de los colegas sobre el vínculo entre la producción estrictamente científica, la historia de la educación y otras dimensiones de la vida educativa y cultural: la formación de maestros, la literatura de difusión, los formatos audiovisuales, indagando en los aspectos que debían tomarse en cuenta al momento de producir ese tipo de textos y materiales.

En respuesta, este libro ofrece un conjunto muy diverso de miradas que enfocan su atención en la historiografía educativa latinoamericana, con el propósito de identificar sus problemas, nudos y desafíos. Los autores iluminan con sus re-

1. En el anexo que se encuentra al final de este volumen se incorpora el cuestionario que está en la base de este trabajo.

flexiones diferentes aspectos y zonas de los interrogantes formulados: la noción de «América Latina» como lugar de enunciación; el tiempo educativo y los problemas que derivan de sus posibles periodizaciones; las ventajas y desventajas de las macronarrativas, la escritura de la historia, su relación con la política y las lecturas del presente, son algunos tópicos en torno a los que gravitan las ideas reunidas en este volumen.

En lugar de presentar cada uno de los artículos por separado, en esta introducción hemos optado por sintetizar estas respuestas y ponerlas a dialogar entre sí. Previamente, planteamos un par de claves de lectura para interpretar las tendencias que en las últimas décadas dejaron su huella en las producciones del campo de la historiografía educativa en Latinoamérica. Como sugiere el título de esta presentación, procuramos señalar los itinerarios que ha recorrido la producción historiográfica en los primeros años del presente siglo, haciendo referencia a algunos de los trabajos que a nosotros nos han resultado representativos entre los que se han producido sobre la historia de la educación. En esa misma línea, identificaremos tres dimensiones en las que ha tenido lugar una renovación tanto de los temas y objetos, como de las perspectivas y enfoques que configuran el campo historiográfico educativo en la actualidad. Finalmente, presentaremos tres problemas comunes formulados por los autores de estos ensayos, para pensar desde allí algunos de los desafíos que plantea la escritura de la historia de la educación en nuestro continente.

VITALIDAD Y PROLIFERACIÓN TEMÁTICA

Frente a la tarea de realizar un balance del área (tomando como referencia el tiempo transcurrido desde comienzos del siglo XXI), el primer aspecto que llama la atención es el crecimiento significativo del volumen de producciones del campo. Esta evolución puede «medirse» y objetivarse de diferentes formas: en el surgimiento y la consolidación de las sociedades científicas nacionales que nuclean a investigadores provenientes de distintas disciplinas, comprometidos con el estudio del pasado educativo en sus diferentes expresiones;² en la regularidad con que se realizan encuentros académicos nacionales e internacionales;³ en la oferta de espacios de formación, seminarios y cursos de grado y posgrado, y en la edición de revistas y publicaciones especializadas o de difusión, tanto nacionales⁴ como

2. En la actualidad existen seis sociedades científicas nacionales en América Latina dedicadas al estudio de la historia de la educación: la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SCHHE), establecida en 1992; la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), fundada en 1995; la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), creada en 1999; la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), establecida en 2004; la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, fundada en 2004, y la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE), creada en 2010. Una reconstrucción de la historia de la SBHE puede consultarse en SAVIANI *et al.* (2011).

3. Nos referimos particularmente a las jornadas nacionales que se realizan con periodicidad en México, Chile, Brasil y Argentina, y a los congresos iberoamericanos (CIHOLA) y luso-brasilero de Historia de la Educación (COLUBHE), del cual también participan investigadores de España y Portugal.

4. El *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina), la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México), la *Revista Brasileira de História da Educação* (Brasil) y el recientemente aparecido *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Chile).

internacionales.⁵ A su vez, cada una de estas dimensiones está atravesada –en mayor o menor medida– por requerimientos y demandas vinculadas al incremento de la producción científica que pretenden regularse a través del establecimiento de políticas de incentivos, certificaciones, rankings universitarios y otros instrumentos de medición de la productividad académica.

Hay que señalar, además, que esta «vitalidad» no se expresa ni es experimentada del mismo modo por todos los miembros que forman parte de esta comunidad a lo largo y ancho del continente. La presencia y asignación de los recursos –humanos y materiales–, o las facilidades para establecer vínculos con equipos e instituciones académicas –tanto regionales como internacionales– no se distribuyen de manera homogénea (se trata de una «realidad» que también puede constatarse entre los diferentes centros y universidades que conforman los planos nacionales). Y aunque los procesos de globalización han facilitado las posibilidades de intercambios y desplazamientos, las redes electrónicas han contribuido al fortalecimiento de vínculos de cooperación personales e institucionales, y la difusión del conocimiento circula con mayor fluidez que en períodos previos, la producción científica continúa estando atravesada por fuertes y acentuadas asimetrías. Ello puede constatarse, por ejemplo, en el modo en que están distribuidos los equipos de cátedras que cuentan con mayores recursos para la enseñanza de la historia de la educación, o bien de los proyectos de investigación que disponen de apoyos institucionales y económicos para desarrollar sus actividades. A ello hay que sumarle la presencia –o no– de comunidades intelectuales y de tradiciones académicas que contribuyen a establecer diálogos intergeneracionales o que promueven espacios de formación y discusión en cada una de las regiones e instituciones donde se desenvuelven los historiadores de la educación.

Al tiempo que promovieron formas novedosas de comunicación e intercambio, los procesos de globalización abrieron nuevas brechas –o acentuaron las existentes– entre países, en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. ¿Por qué el académico habría de ser la excepción? Sandra Carli advierte, haciendo referencia al caso argentino, que la disparidad de financiamiento que recibe la investigación en las principales universidades nacionales ha provocado «desarrollos desiguales de las producciones en el campo de la historia de la educación», aunque en ello también incidieron otras variables (el escaso nivel de financiamiento para participar en eventos académicos internacionales, el atraso en la modernización de las bibliotecas universitarias, entre otros) y sugiere que a estas condiciones hay que interpretarlas «como cuestiones que colaboran en la construcción de un lugar asimétrico dentro del país y en el contexto transnacional». Antonio Romano destaca la dimensión cuantitativa de la cuestión, haciendo referencia al escaso peso relativo que tiene la producción historiográfica educativa en Uruguay. A partir de un relevamiento de los trabajos académicos producidos entre 1997 y 2007 en el país

5. Ciertos temas de la historia de la educación latinoamericana han logrado captar el interés de la agenda de investigación internacional, incorporándose como *dossier* en la revista de historia de la educación más prestigiosa del gremio. Tal es el caso de los libros de texto, de la relación entre independencias y educación o de enfoques poscoloniales y la transferencia de modelos culturales entre Europa y América. Sobre el primero, véase HERRERA (2007). Sobre el segundo, véase CARUSO (2010). Con relación al tercero, véase OSSENBACH SAUTER y DEL POZO (2011).

oriental, destaca que apenas el 1% del total podría atribuírsele al campo de la historia de la educación. Habría que cuantificar el volumen de la producción en historia de la educación respecto a la investigación educativa en general en Argentina, Brasil y México –donde se percibe un mayor interés y desarrollo por estos estudios– para poder establecer comparaciones que permitan ponderar cuál es el desarrollo del área en cada región.

El desarrollo desigual de las producciones regionales es un asunto que se debe atender cuando se evalúa la posibilidad de elaborar una nueva versión de la historia de la educación del continente. Las dificultades que se derivan de ello son múltiples; elaborar una imagen de conjunto sin un conocimiento medianamente adecuado sobre el desenvolvimiento educativo de cada país o región multiplica las posibilidades de producir inexactitudes o de construir una mirada excesivamente simplificadora sobre la evolución educativa de la región. El acceso a la información también resulta un obstáculo central (cuando reunía los materiales para escribir *Modelos educativos*, Weinberg [1997] recordaba que acceder a un libro sobre historia de la educación de Ecuador podía resultar «una verdadera aventura»⁶). Existe una conexión entre la precariedad a la que están sometidos nuestros acervos documentales y la necesidad de acceder a fondos bibliográficos situados en el exterior para realizar el trabajo de campo. Al mismo tiempo, la debilidad o inexistencia de políticas de archivo que preserven el patrimonio educativo y faciliten su acceso indica que este asunto podría agravarse en el transcurso de los próximos años. Los sucesivos traslados a los que fue sometido el archivo de la Secretaría de Educación Pública–el último, a una bodega ubicada en el Estado de México– ofrecen uno de los ejemplos más claros sobre el descuido y el deterioro al que están expuestos los documentos del pasado educativo del continente.⁷

La expresión «sequía historiográfica», con la cual Iván Núñez Pietro (2010: 134) caracterizó el bajo nivel de la investigación académica sobre la formación inicial de maestros en la historia de Chile, podría emplearse para otros países y áreas temáticas. El escaso nivel de desarrollo que experimentan algunos países respecto al conocimiento de su pasado educativo contrasta notablemente con la producción que existe en otras regiones del continente, donde la historia de la educación goza además de un significativo reconocimiento académico e institucional. Por ello, conviene atemperar la idea de «vitalidad» a la que hicimos referencia al comienzo, señalando también que la producción en el campo de la historia de la educación es despareja, y es distinta y de variable calidad. Ello puede constatarse, por ejemplo, en las ponencias presentadas en los congresos, donde conviven aportes que contribuyen a hacer avanzar las discusiones con intervenciones intrascendentes, que reproducen inconsecuencias, enmarcan sus reflexiones en enfoques obsoletos o no se sustentan sobre problemas de investigación claramente formulados.

6. Desde 1995 se publicó una colección sobre historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos compuesta de diez volúmenes, que sin duda vino a cubrir el vacío al que aludía Weinberg. En particular, véase PALADINES (2006).

7. Sobre el traslado del archivo de la SEP, véase www.jornada.unam.mx/2012/08/24/politica/003n1pol (fecha de consulta: 11/10/2013).

A ello hay que sumarle que la tendencia a escribir historia de la educación en algunas regiones del continente aún se inscribe dentro de los parámetros y las preocupaciones de la historiografía tradicional, mucho más interesada en ofrecer un relato «edificante» sobre el pasado o en narrar una historia de los grandes hombres, como proponía Carlyle,⁸ que en problematizar sus objetos de conocimiento. Según señalan Molina Jiménez y Palmer (2003), autores de una valiosa obra sobre la historia de la educación en Costa Rica,

[...] la óptica social y cultural, que distingue los estudios sobre la educación en otros países, está prácticamente ausente en las investigaciones costarricenses, las cuales ofrecen una visión en extremo fragmentaria de la experiencia escolar y de su articulación con procesos como la configuración de una esfera pública o la expansión de la cultura impresa (2003: X).

Para estos investigadores, la historia de la educación en Costa Rica continúa escribiéndose «desde el pedestal de los ministros, y no desde los sueños de los alumnos, las expectativas de los docentes o las incertidumbres de las familias populares de la ciudad y el campo» (ibíd.: XI). La presencia y circulación de versiones vetustas puede rastrearse igualmente en países con desarrollos historiográficos más potentes pero que, sin embargo, no han conseguido desplazar relatos consolidados en el imaginario educativo nacional (en algunas provincias argentinas, por ejemplo, muchos estudiantes de institutos de formación docente aún aprenden historia de la educación con el libro de Manuel Solari, escrito en la década de 1940).

El segundo rasgo que destaca en relación con la actual configuración del campo de estudios es la proliferación de sus temas y áreas de interés. La diversificación de las miradas sobre la educación ha desplazado la atención casi excluyente que la historia tradicional había depositado en la escuela para multiplicar sus objetos de estudio, abrir nuevos campos de posibilidades para el conocimiento histórico y sumar nuevos ángulos de análisis. Esta renovación historiográfica no es hija de este siglo, ya que sus orígenes pueden rastrearse en la década de 1980. Y aunque en algunos países se sigue privilegiando el estudio de las escuelas primarias (Martínez Moctezuma, 2008),⁹ lo cierto es que la proliferación temática de los estudios históricos educativos actuales podría pensarse bajo el signo de aquella máxima *annalista* según la cual «todo es historia».

Esta diversificación o «estallido temático» del área de estudios impacta de un modo especial en el proyecto de escritura de una historia general de la educación; como sugieren Álvarez Gallego y Taborda, hablar hoy de historia de la educación

8. «[A mi entender, [...] la historia de lo que los hombres han realizado en este mundo es, en lo esencial, la Historia de los Grandes Hombres que han actuado en él. Estos grandes hombres son los conductores de hombres; los modeladores, los ejemplares y, en sentido lato, los creadores de todo cuanto el común de la gente se ha propuesto hacer o lograr» (CARLYLE, 1985: 3). Para un análisis crítico de las características que este enfoque tiene en la historiografía educativa, véase AGUIRRE LORA (1997).

9. Una salvedad son los desarrollos cada vez más fuertes en torno a la historia de la educación superior universitaria en América Latina. En el límite del recorte propuesto, se publicaron tres tomos sobre los movimientos estudiantiles en América Latina, donde se reúne una serie de trabajos monográficos sobre estudiantes y universidades del continente entre el siglo XVII y el XX. Véase MARKISE (1999). Para el caso mexicano, véase GARCÍA CARMONA e IBARRA (2003). Para el caso de Argentina, véase BUCHBINDER (2005).

latinoamericana es un «imposible epistemológico», en la medida en que no existen consensos respecto de lo que debería estar incluido bajo tal denominación: «históricamente la educación se ha complejizado a tal punto que es imposible reducirla a la historia de la escolarización [...]. Quien pretenda hacer una historia global de la educación debe hacer explícitos los aspectos en los que centrará su mirada, aceptando que dejará por fuera muchos otros». Aunque desde nuestro punto de vista relativizaríamos un poco la expresión –en la medida en que puedan establecerse acuerdos puntuales respecto de los temas que merecerían una mayor atención, sin que ello implique ignorar o desmerecer otros, ni que esta agenda de temas no pueda ser revisada periódicamente–, acordamos con los colegas colombianos en que quienes pretendan abordar esta tarea deberán, por un lado, abandonar cualquier pretensión de escribir una «historia total» de la educación del continente y, por el otro, asumir el desafío que plantea la diversificación temática como un organizador central de los procesos de investigación y de escritura. Cada época genera sus propias condiciones para salir al encuentro del pasado. Por lo tanto, más que indagar si es o no posible escribir una historia de la educación del continente, convendría preguntarse qué versiones de la historia son deseables, posibles y estamos en condiciones de elaborar a partir de las circunstancias presentes, los recursos materiales con los que se cuenta (archivos, equipos, fuentes de financiamiento, etc.), los desarrollos conceptuales y las estrategias metodológicas del campo, y el compromiso de quienes participan de esa tarea (en forma aislada o en conjunto).

RENOVACIÓN TEMÁTICA Y PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Entre las líneas de indagación que se abrieron o se terminaron de consolidar desde inicios del siglo XXI podrían distinguirse al menos tres grandes temas que atrajeron la atención de los investigadores de la historia de la educación. No se trata, por cierto, de intereses «privativos» de la región, sino de procesos académicos globales que presentan marcas propias en el continente en general y diferentes niveles de desarrollo según cada una de las regiones en particular:

- 1) Las trayectorias y protagonismos, los perfiles y papeles que desempeñaron en los procesos educativos sujetos previamente marginados de los estudios históricos educativos: las mujeres,¹⁰ los niños y las niñas,¹¹ las comunidades étnicas,¹² los grupos políticos y religiosos minoritarios.¹³

10. Para el caso mexicano, véase entre otros GALVÁN LAFARGA y LÓPEZ (2008). Para el caso ecuatoriano, véase GOETSCHEL (2007).

11. Una perspectiva regional sobre las infancias puede encontrarse en SOSENSKI y JACKSON (2010). En este mismo volumen puede consultarse el trabajo de Herrera y Cárdenas sobre la configuración de los discursos sobre la infancia en el continente. Para el caso argentino, véase CARLI (2011).

12. Para el caso chileno, véase DONOSO ROMO (2008). Para el caso boliviano, véase el trabajo de BRIENEN (2011).

13. Para el caso de las acciones educativas de signo anarquista en Argentina y México, véase ACRI y CÁCEREZ (2011).

- 2) El desenvolvimiento de las instituciones educativas, los cambios y la multiplicidad de experiencias y prácticas pedagógicas que tuvieron lugar entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, entre el período «tardocolonial» y el «temprano siglo XIX».¹⁴
- 3) Los múltiples niveles en los que se producen, difunden y legitiman los saberes pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas, así como la elaboración de objetos (libros, informes, artefactos, reportes) vinculados con la enseñanza.¹⁵ Dentro de este recorte pueden situarse también el interés por los viajes de las personas, la circulación de objetos e ideas pedagógicas y el estudio de las relaciones entre las concepciones y las prácticas educativas y entre los intelectuales y la educación¹⁶ (este último ha contribuido a renovar las historias de las ideas educativas tradicionales).¹⁷

El interés por los períodos otrora poco visitados, la incorporación y revalorización de sujetos que habían permanecido hasta el momento en un cono de sombra, o la renovación de las miradas sobre la producción de conocimientos «sobre» y «en» las escuelas, a su vez, trajeron aparejados nuevos problemas y desafíos metodológicos ligados a la definición del problema de investigación, al uso de las fuentes, entre otros. La ampliación de los enfoques y la redefinición de las estrategias de acercamiento a los objetos de la historia de la educación explican, en parte, el paulatino abandono de las viejas fronteras temáticas y cronológicas. En este sentido, se pueden destacar al menos tres perspectivas teórico-metodológicas que contribuyeron con esa renovación: 1) las escalas de análisis; 2) el diálogo mantenido con otras ciencias sociales, y 3) la búsqueda de nuevas estrategias narrativas.

1) Los cambios introducidos en las escalas de análisis: el pasaje del enfoque «nacional» a los puntos de vista transnacionales, regionales y locales. A nuestro entender, este cambio va mucho más allá de pretender reemplazar el gran relato por pequeñas historias. Del mismo modo, resultaría erróneo interpretar el interés por recalibrar los espacios en que tuvieron lugar los procesos educativos como un

14. Para el caso de la difusión y recepción del método lancasteriano en Iberoamérica, véase CARUSO y ROLDÁN (2011). Para el caso argentino, véase BUSTAMANTE VISMARA (2007). Para el caso de Colombia, véase MARTÍNEZ BOOM (2011). Para el caso brasileño, véanse los artículos reunidos en VAGO y DE OLIVEIRA (2008).

15. Para el caso de la circulación de libros de texto ingleses en Hispanoamérica, véase ROLDAN (2003). Para el caso de Brasil, véase GASPARD DA SILVA y PETRY (2012).

16. Uno de los proyectos editoriales más abarcadores respecto a las ideas educativas en el continente desde comienzos del siglo XXI fueron los cinco volúmenes que componen el proyecto «Educadores en América Latina y el Caribe. Siglos XVI a XXI» financiado por COLCIENCIAS y coordinado por una red de investigadores del grupo HISULA, y la colección «Ideas en la educación argentina», de UNIPE: editorial universitaria, que ya lleva publicados diez libros de educadores y pedagogos argentinos destacados que estaban descatalogados, y en su nueva edición incluyen un estudio preliminar. Otro emprendimiento editorial, impulsado por los países miembros del Convenio Andrés Bello, reúne una serie de fuentes sobre las ideas educativas de educadores y pedagogos de los países que formaban parte del convenio en 1995. Véase AA.VV. (1995). La problematización de los vínculos entre intelectuales y educación también ha formado parte de la reflexión sobre producción de conocimientos, política y educación. Para el caso de Brasil, véase ALVES y LEITE (2011). Para el caso de Argentina, véase SUASNÁBAR (2004). Para el caso de México, QUINTANILLA (2008). También se han elaborado algunas compilaciones biográficas sobre pedagogos latinoamericanos en lo que va del siglo. En particular, véase STRECK (2010).

17. Para el caso de Brasil, véase SAVIANI (2007).

intento por sustituir las historias nacionales de la educación. Más bien, estos movimientos pueden interpretarse como una respuesta a «las historias generales de la educación [que] suelen ser historias *vistas desde el centro del poder*» (Rockwell, 2006: 51; resaltado en el original). Las visiones que se ponen en juego en las nuevas escalas de observación no pretenden tanto efectuar un reordenamiento de los relatos instituidos (buscando enhebrar los hitos de una historia alternativa que denuncia los «olvidos» o que procura confeccionar un relato «contrahegemónico» al uso revisionista), como contribuir a la construcción de una perspectiva diferente desde la cual analizar la historia educativa nacional en su conjunto. Abordar el desenvolvimiento de las instituciones educativas estatales y de la sociedad civil desde perspectivas regionales,¹⁸ así como las miradas transnacionales, ha permitido identificar y delimitar configuraciones sociales con características propias e irrepetibles, atravesadas por dinámicas específicas (e incluso opuestas o ajenas a las políticas impulsadas desde los estados centrales) que imprimieron rasgos distintivos en la conformación de las redes educativas locales.

Las distintas formas de aproximarse al estudio de los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica permitieron, entre otros asuntos, descentrar la mirada, redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las escuelas, reconociendo en ellos la existencia de tensiones entre poderes centrales y locales. Estas estrategias de aproximación demostraron un mayor interés por comprender los procesos a través de los cuales los modelos educativos adoptados de los países centrales se transformaban o transfiguraban cuando se «aplicaban» en los contextos latinoamericanos, dejando atrás una modalidad interpretativa que veía en estas dinámicas «errores» o «desviaciones» respecto a las fuentes originales.¹⁹ Los enfoques preocupados por estudiar las rutinas diarias y la naturaleza singular y situada de las instituciones educativas contribuyeron de manera decisiva a comprender los impactos que tuvieron los diferentes proyectos educativos «nacionales» desde la perspectiva de las situaciones locales. Los trabajos que analizan las experiencias educativas locales con relación a fenómenos de alcance mayor²⁰ no solo han permitido relevar aspectos particulares, peculiaridades, datos, singularidades, especificidades, realidades locales. También han permitido resignificar los diferentes modos en que tienen lugar los cambios, y las diversas formas en que operan las resistencias en los distintos niveles de los sistemas educativos.

18. Para el caso de Bogotá, véase ZULUAGA (2002). Para el caso de la ciudad de México, véase GONZALBO AIZPURÚ y STAPLES (2012). La combinación entre ejes temáticos y recortes geográficos ha representado otro modo de encarar este desafío, en particular en países con geografías tan dilatadas como el brasileño. Para el caso del norte y nordeste de Brasil, véase CASTRO, FERREIRA PINHEIRO y CARVALHO LOPES (2011). (Cada uno de los cuatro libros que forman parte de la colección aborda una temática específica: las instituciones escolares, los objetos, prácticas y sujetos escolares, el oficio docente y las mujeres en la historia de la educación.) Para el caso mexicano, véase MARTÍNEZ MOCTEZUMA y PADILLA (2006). Para el caso de la Patagonia argentina, véase TEOBALDO (2011). Para el caso de la provincia de Córdoba, véase ROITENBURD y ABRATTE (2010).

19. Para un análisis desde el nivel supranacional y sobre los modos en que los flujos transnacionales inciden en la co-construcción de modelos escolares en América Latina (con un énfasis en la experiencia del sistema lancasteriano en México) véase ROLDAN VERA (2013).

20. Para el caso de las reformas educativas introducidas en el contexto de la Revolución mexicana y su impacto en una región específica, véase ROCKWELL (2007).

Una nota más: aunque la revalorización de las escalas locales en la historiografía educativa podría explicarse en buena medida por los aportes de otras disciplinas y enfoques metodológicos (la antropología y el registro etnográfico, fundamentalmente), resulta importante señalar también –como advierte Sandra Carli– que la importancia que los estudios históricos atribuyen a las experiencias locales está íntimamente relacionada con las nuevas significaciones que asume lo local en un mundo desterritorializado. Existen sobrados fundamentos que dan cuenta de la erosión que los procesos de globalización han ejercido sobre la hegemonía de los estados modernos y la centralidad de la categoría «nación» como punto de partida «natural» de los relatos historiográficos. Junto con abordar la nación y el Estado como problemas y no como presupuestos, lo que esta perspectiva subraya es la posibilidad de identificar los lazos que existen entre experiencias situadas en territorios distantes, aprender a reconocer los numerosos intercambios que existen en las fronteras, o identificar nuevas «zonas de contacto», con el propósito de elaborar un nuevo marco de referencia teórico que permita «la revisión de nuestra propia tradición intelectual» y habilite «nuevas posibilidades al pensamiento, situándonos –a los intelectuales latinoamericanos– en la perspectiva de una tradición por construir» (Ortiz, 1998: XVI).

2) Los diálogos mantenidos con otros campos de las ciencias sociales: estos cambios han permitido introducir nuevas preguntas y claves de lectura y dotar de una inteligibilidad más rica y profunda la comprensión de los procesos educativos en su devenir histórico.²¹ Desde nuestro punto de vista, no obstante, este «diálogo» muchas veces se pareció más a un trabajo de recepción y asimilación de las producciones realizadas en otros ámbitos de las ciencias sociales por parte del campo historiográfico educativo que a un intercambio entre estas y la historia de la educación. Lejos de desmerecer la producción teórica elaborada desde la historia de la educación, lo que queremos subrayar es el hecho de que la historiografía educativa es mucho más receptora que productora de discursos teórico-metodológicos. Una evidencia de ello es la escasa producción de trabajos que privilegien la reflexión sobre las cuestiones teóricas y metodológicas que nos atañen, o que indaguen los motivos por los cuales se configura esta particular relación epistemológica-teórica entre campos de conocimiento.²²

La lista de enfoques y autores de los que se ha nutrido la historiografía educativa en el continente es sumamente amplia. Pueden subrayarse las contribuciones que han realizado al campo los aportes provenientes de la historia conceptual, los estudios de género, la historia de las sensibilidades, el análisis del discurso,²³

21. Entre otros, véanse HERRERA CORTÉS y DÍAZ SOLER (2001); y ACEVEDO RODRIGO y LÓPEZ CABALLERO (2012).

22. Para el caso de Brasil, véase TABORDA DE OLIVEIRA (2007). Para identificar las etapas historiográficas que se sucedieron en el caso argentino, véase ASCOLANI, (2012). Un balance sobre la configuración de la producción historiográfica en la historia reciente y sus áreas de vacancia puede verse en ARATA y SOUTHWELL (2011).

23. En particular, el grupo Giros Teóricos, conformado inicialmente por académicos de México y Argentina, pero que en sus últimos encuentros ha ido incorporando otros de Brasil y Uruguay, nació en torno a la problematización de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y lo ha ido poniendo en diálogo con otras teorizaciones. Este nucleamiento ha producido cuatro volúmenes colectivos: DA PORTA y SAUR (2008); BUENFIL, FUENTES y TREVIÑO (2012); CARLI (en prensa); y DE ALBA y FUENTES (en prensa).

los estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura,²⁴ la historia ambiental y las miradas poscoloniales,²⁵ entre muchos otros. Por otra parte, la referencia habitual a ciertos autores (M. Foucault, R. Chartier, A.M. Chartier, M. de Certeau, C. Ginzburg) no solo representa un «arsenal» al que acuden en busca de categorías los historiadores de la educación (aunque en ocasiones la referencia a estos autores quede reducida al empleo de una «autoridad teórica», como si estos ofrecieran una «marca de calidad» que garantizara el «buen conocimiento»); estas referencias también pueden ser interpretadas como una búsqueda de inspiración para la elaboración de los trabajos de investigación. Solo en algunas ocasiones la obra de alguno de estos autores fue sometida a una reflexión sistemática con el propósito de establecer cuáles pueden ser sus potenciales aportes a un área o tema de estudio específico de la historia de la educación.²⁶

3) La redefinición del objeto de estudio de la historia de la educación. El cuestionamiento al legado que postulaba la existencia de un único relato del pasado educativo impactó de lleno en la búsqueda de nuevas estrategias narrativas, así como en la ampliación de los recursos y acervos documentales. Este aspecto no responde con exclusividad a dinámicas académicas, y sus razones también habrá que buscarlas en los requerimientos del Estado, que en algunos casos ha mostrado un renovado interés en la producción historiográfica educativa con fines conmemorativos y políticos, y en las demandas de algunos sectores del mercado editorial. La presencia de estos actores ha permitido también definir nuevas áreas de indagación, explorar otros lenguajes y modelos comunicacionales, o revisitarse viejos temas a la luz de fuentes documentales inexploradas o que no habían sido tenidas en cuenta por considerarlas de escaso valor «científico» (tal es el caso de la literatura).²⁷

Vale decir: los primeros historiadores de la educación encuadraron sus prácticas historiográficas dentro de normas «rankeanas» y ciñeron su trabajo a los documentos domiciliados en los archivos oficiales, fundados por los estados modernos, dejando de lado otro tipo de recursos documentales. Al multiplicarse los temas y campos de interés, pero también los lenguajes y los públicos a los cuales

24. El proyecto más ambicioso realizado en este sentido fue la conformación de la red MANES a principios de la década de 1990, coordinada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia con sede en Madrid. El proyecto trabajó en la sistematización y análisis de los libros de texto escolares producidos en España, Portugal y América Latina. MANES es un muy buen ejemplo de cómo los límites respecto a lo latinoamericano se desdibujan y resignifican, estrechando diálogos con los países ibéricos. Una revisión crítica de sus resultados puede encontrarse en SOMOZA RODRÍGUEZ (2006). En Argentina, el programa HISTELEA, con sede en la Universidad Nacional de Luján, fue el que trabajó con mayor perseverancia el tema. Para un acercamiento a su trabajo, véase CUCUZZA (2011). Para un estudio que privilegia el aspecto cronológico, véase CUCUZZA y PINEAU (2002). Desde una perspectiva que pone el énfasis en la dimensión temática, puede consultarse KAUFMANN (2012). Para el caso mexicano, entre otros, véase GALVÁN LAFARGA y MARTÍNEZ MOCTEZUMA (2010).

25. Un análisis del estado del arte sobre la perspectiva poscolonial en los estudios de historia de la educación puede encontrarse en OSSENBACH SAUTER y DEL POZO (2011).

26. Para interiorizarse sobre los aportes de un grupo amplio de autores, entre los que se incluyen De Certeau, Marx y Elias, véase FARIA FILHO (2005). Sobre los usos de la teoría de Foucault, véase CARUSO (2003).

27. Para el caso argentino, véase PINEAU (2005).

está dirigido el discurso historiográfico educativo,²⁸ los historiadores de la educación se vieron impelidos a bucear en otros acervos documentales (públicos y privados, escritos, audiovisuales y orales). También se apeló a la producción de textos «híbridos», en los que los autores se mueven entre géneros, desde los narrativos a los reflexivos, incorporando y combinando las referencias a la producción académica con el registro de la novela histórica,²⁹ o bien a la elaboración de materiales que leen el devenir educativo de un país o región en clave biográfica haciendo foco en un referente del campo.³⁰

Respecto al empleo de los acervos documentales, situar las fotografías o la literatura como protagonistas del trabajo del historiador de la educación y dirigirles a ellas las preguntas principales debe ser comprendido como algo más que una selección de fuentes «originales»: supone organizar nuevos archivos, generar nuevas demandas teóricas, formular nuevas preguntas, o instalar una mirada oblicua y renovadora sobre los problemas de siempre. El giro visual,³¹ el estudio de la cultura material o de la formación de sensibilidades, han tornado visibles «objetos» que ya estaban frente a nuestras narices: los establecimientos educativos y las fotografías escolares son dos ejemplos de temas de investigación que alcanzaron un estatus autónomo (hasta entonces era mucho más común utilizarlas como elementos ilustrativos o como meras «evidencias» sobre las que se apoyaba la escritura). Ello condujo a la configuración de nuevas canteras temáticas o al empleo de las ya existentes de otras formas, así como también a la necesidad de construir y emplear nuevos conceptos teóricos para su análisis.³² Tal como señala Agustín Escolano: «los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se han constituido en fuentes del nuevo archivo que la arqueología de la educación ha configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material, el campo de la cultura de la escuela» (2012: 11), inaugurando líneas de trabajo sumamente prolíficas sobre la cultura material de la escuela en Latinoamérica.

En sintonía con los discursos sobre el patrimonio y la preservación de objetos y espacios, se han impulsado o resignificado museos escolares y educativos (incluyendo aquellos a los que se puede acceder a través de internet) en diferentes ciudades latinoamericanas; se creó un simposio internacional en el que se abordan específicamente estos temas,³³ así como redes de archivos escolares que pro-

28. Para el caso mexicano, véase ROCKWELL y ROLDÁN (2010). Otro ejemplo es el programa de televisión «Pública y gratuita», emitido desde 2012 por Canal Encuentro, en el que se reconstruyen algunos temas de la historia de la educación argentina. Una propuesta más es la compilación de fuentes *Educación en la Independencia*, realizada por el Ministerio de Educación de Colombia, en el marco del bicentenario, para trabajar temas de historia de la educación en el nivel medio y cuyo principal propósito consiste en «facilitar al joven estudiante el acercamiento a la investigación histórica a través de materiales muy ricos, que le permitirán conocer, analizar, criticar e interrogarse sobre los modos de educar de la época» (2009: 6).

29. Véase PUIGGRÓS (2012).

30. Entre otros, véase NERVI (2013).

31. Sobre el impacto del uso de fuentes visuales en la producción historiográfica educativa, véase en particular DUSSEL (en prensa). Un buen ejemplo del estudio de fuentes visuales puede encontrarse en CIAVATTA (2005).

32. Nos referimos principalmente a las nociones de «cultura escolar», «forma escolar» y «gramática escolar». Para una discusión sobre la categoría «cultura escolar» y su pertinencia en los estudios históricos educativos, véase DE SOUZA y VALDEMARIN (2005). También puede consultarse FARIA FILHO *et al.* (2004).

33. Nos referimos al Simposio Iberoamericano «Historia, educación y patrimonio educativo», coorganizado por la Red Iberoamericana de investigación y difusión del patrimonio histórico educativo y el grupo de Pesquisa em História da Educação, cultura escolar e cidadania con sede en la UNICAMP.

curan fortalecer y poner en valor los acervos históricos de dichas instituciones,³⁴ al tiempo que definen y recortan nuevos e interesantes objetos de estudio.³⁵

Estos son solo algunos de los temas y enfoques que se encuentran en el centro de la producción historiográfica educativa a comienzos del siglo XXI en América Latina. Los rasgos del campo sobre los que hemos planteado algunas consideraciones deben ser interpretados como un acercamiento y pueden complementarse con los realizados por Eugenia Roldán y Sandra Carli en este mismo volumen. Asimismo, los capítulos sobre los saberes escolares de Álvarez Gallego y Taborda, y sobre el estudio de las infancias de Herrera y Cárdenas, representan dos contribuciones sumamente valiosas para profundizar en el conocimiento del estado actual de los debates temáticos que tienen lugar en el campo. En ambos trabajos pueden apreciarse las diferentes estrategias que ponen en juego los autores para apropiarse de las categorías elaboradas en otros contextos culturales (principalmente Europa) y ponerlas a jugar en los contextos regionales. Herrera y Cárdenas parten de la noción moderna de infancia para formular algunos interrogantes en torno a la constitución de la infancia como categoría en América Latina. Analizan las formas de inteligibilidad que se fueron configurando alrededor de la noción de infancia, así como las estrategias que se trazaron, en el orden social, para el tratamiento de los asuntos vinculados a la niñez que se consideraron problemáticos, otorgando especial atención a las modalidades de formación y educación de las que emergieron distintos modos de subjetivación y de subjetividades de un conjunto de actores sociales vinculados con ellas. El trabajo de Álvarez Gallego y Alejandra Taborda se comprende aun mejor en el marco de un diálogo con las múltiples producciones del espacio interinstitucional Grupo de Prácticas Pedagógicas.³⁶ El ángulo escogido es el de los saberes escolares, al que presentan como una categoría en construcción. Los autores se ocupan de explicitar su opción como una estrategia que pretende arrojar luz sobre los problemas educativos del presente: «lo que queremos es contribuir a la pregunta por lo que le está pasando hoy a la escuela, a los maestros, a la pedagogía escolar y a los niños y jóvenes que todavía asisten en masa a dicha institución». Retomaremos esta inquietud cuando volvamos sobre las relaciones entre el presente, la política y la historia.

Recapitulando: hemos argumentado que, así como la vitalidad que anima la producción historiográfica no siempre está acompañada de una deseada solidez, y ello redundando en las dificultades para componer una mirada de conjunto sobre la historia de la educación en el nivel regional, la proliferación temática requiere preguntarse de qué maneras pueden integrarse estos conocimientos a miradas más abarcadoras, donde las partes puedan contribuir a complejizar nuestras concepciones generales sobre el desarrollo de la educación. Una forma de avanzar en

34. Entre otros, hacemos referencia al museo de la escuela de Buenos Aires, al museo pedagógico de Uruguay, al museo de la educación Gabriela Mistral, en Chile, entre muchos otros.

35. Para el caso argentino, véase GARCÍA (2010). Para una mirada sobre el lugar de las exposiciones universales y la construcción de un discurso museográfico educativo, véase especialmente DUSSEL (2009).

36. Con el propósito de pensar «problemas de largo aliento», su fundadora -Olga Lucía Zuluaga- inició un grupo de investigación que abarcara diversas líneas temáticas. Las mismas pueden consultarse en <http://historiadela practicapedagogica.com/>. Para una mayor referencia a la historia de este grupo, véase MARTÍNEZ BOOM y ÁLVAREZ GALLEGO (2010).

esta dirección fue la escritura de una historia regional a partir de la elaboración de trabajos comparativos.³⁷ Sin embargo, como bien señala Toro Blanco, el resultado ha sido más bien un encuentro de dos historias paralelas, a las que no se logra imbricar mutuamente o en las que no se detectan «familiaridades y diferencias». El mismo autor sugiere que, para superar este punto, se requiere de una «solidez conceptual y metodológica» que debiera estar conformada por al menos dos características distinguibles: «la formulación de problemas como ejes estructuradores del relato y el acopio de aportes provenientes desde disciplinas fronterizas». La clave, en suma, «tiene que ver principalmente con cumplir con algunos atributos metodológicos y orientaciones que le otorguen solidez, valor social y pertinencia al producto de nuestra mirada al pasado de la educación».

Vitalidad del campo y proliferación temática son, a nuestro entender, dos signos que caracterizan este momento historiográfico. Sin embargo, hay un tercer elemento que atraviesa a ambos y en cierta forma los envuelve. La producción de la historia de la educación en América Latina está sujeta a dinámicas locales y globales que pueden interpretarse bajo el signo de una tensión. Como advierte Sandra Carli, la identidad de los historiadores de la educación se encuentra tironeada entre «el reconocimiento de los signos históricos de los horizontes emancipadores del siglo XIX y XX» y «las expectativas vinculadas con los nuevos horizontes del mundo global». La configuración de un nuevo espacio de enunciación no es un asunto menor, si tomamos en cuenta que esta tensión puede conducir a un distanciamiento cada vez mayor de los imaginarios educativos ligados con la épica emancipadora de la primera mitad del siglo XX (a la que la historia de la educación contribuyó a pensar y, en cierta forma, alimentó), para acercarse a una lógica de cuño pragmática, más apropiada a los usos del siglo XXI. Más allá de los matices que se le pueden realizar a la afirmación previa, lo que nos interesa dejar señalado es que, si uno de los desafíos historiográficos del siglo XX consistió en generar fisuras en el relato edificante de la historiografía tradicional, el del presente siglo, entre otros asuntos, podría consistir en imaginar los caminos por los cuales los conocimientos sobre las historias de la educación continúen siendo un aporte significativo al debate de la discusión pública sobre educación, y no se encierren en la elaboración de un saber que solo responde a las lógicas sujetas a la razón instrumental de los expertos o a las lógicas del «accountability» académico.

PENSAR AMÉRICA LATINA

Observados en conjunto, los trabajos aquí reunidos dan cuenta de aspectos y problemas tan diferentes como distintas y complejas son las realidades latinoamericanas en las cuales se concibieron y elaboraron. Las lecturas «situadas» del cuestionario común que ofició como punto de partida para estos escritos produjeron textos diversos, en los que quedaron plasmados los enfoques e intereses de cada uno de los autores. Es posible, sin embargo, encontrar problemáticas que atra-

37. Para el caso de Argentina y Brasil, véase VIDAL y ASCOLANI (2009).

viesan más de un texto, referencias bibliográficas compartidas y elementos que contribuyen a delinear un horizonte de intereses y preocupaciones comunes. Asimismo, y más allá de estos puntos en común, la diversidad de miradas sobre los problemas historiográficos del continente invita a preguntarse dónde radica lo «latinoamericano».

Esta inquietud fue planteada en distintos momentos –con mayor o menor intensidad, según el período– a lo largo del siglo XX, desde diferentes perspectivas.³⁸ Un conjunto de intelectuales latinoamericanos abonaron, fundamentalmente a partir de la década de 1920, un nutrido conjunto de reflexiones en torno a la «especificidad» política y cultural del continente. La expresión «Nuestra América» retomada por Henríquez Ureña y José Martí de Francisco de Miranda sintetizaba una visión del continente que exaltaba el destino común de las naciones latinoamericanas y que establecía un distanciamiento respecto de la figura de la «Madre patria» España (cfr. Funes, 2006). Bajo ese imaginario común, que ansiaba un porvenir compartido para las naciones latinoamericanas, no obstante, cada una de las culturas nacionales vibró con ritmos propios, siguió procesos y adoptó caminos singulares; los países latinoamericanos configuraron, en definitiva, *historias diferenciales* que difícilmente podrían subsumirse en un relato único.

La singularidad que plantea cada una de las historias nacionales puede «experimentarse» como un límite a la producción de una historia común de la educación en América Latina. El argumento que enuncia esta percepción podría formularse del siguiente modo: mientras más se ahonda en el conocimiento de las especificidades educativas nacionales, más difícil se torna poder establecer acuerdos generales sobre los rasgos comunes que «definen» la educación en el continente. Sin embargo, el desafío de elaborar una historia común de la educación en América Latina continúa despertando entusiasmos. Más allá de la obra de Weinberg, en las décadas de 1980 y 1990 algunos proyectos editoriales³⁹ y equipos de investigación se propusieron avanzar en esa dirección, ofreciendo interpretaciones significativas sobre los aspectos del devenir educativo latinoamericano y su constitución.⁴⁰ Uno de los desafíos actuales consiste en preguntarse cómo integrar las historias educativas nacionales en un relato que tome en cuenta las articulaciones entre los procesos regionales y las culturas nacionales; que se pregunte en qué consistieron esos vínculos y qué representaciones de lo «latinoamericano» se construyeron a partir de ellos, incorporando a su análisis los trabajos previos.

38. Una obra de referencia respecto a ese clima de ideas puede consultarse en ZEA (1986). Desde la perspectiva poscolonial, véase MIGNOLO (2007).

39. Nos referimos a la colección de antologías donde se reunían una serie de fuentes sobre autores y temas relacionados con la historia de la educación latinoamericana. La iniciativa fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública y la editorial Caballito de México. Cada tomo contaba con un estudio preliminar a cargo de un investigador.

40. Los integrantes del programa APPEAL (Facultades de Filosofía y Letras de la UNAM [México] y la UBA [Buenos Aires]), y de un modo especial su directora Adriana Puiggrós, fueron quienes desarrollaron el trabajo más intenso en este sentido. Para un acercamiento a su perspectiva, véase PUIGGRÓS (1990). En colaboración con Claudio Lozano, Puiggrós inició una colección sobre historia de la educación en la que se comparaba la evolución de distintos países de Iberoamérica, de la que se publicó un solo volumen. Véase LOZANO SEIJAS Y PUIGGRÓS (1995). Desde una perspectiva desarrollista se editaron, a través del PNUD y la CEPAL, un conjunto de trabajos sobre el desenvolvimiento de los sistemas educativos, la educación rural y la educación popular en América Latina desde una perspectiva que combinaba la historia, la política y la sociología de la educación. Véase en particular RAMA, TEDESCO Y NASSIF (1981).

Existen numerosos ejemplos sobre los modos en que se articularon las identidades nacionales en relación con nuestro continente. Recordamos dos: cuando los argentinos (sobre todo, los «blancos» y «porteños») se colocaban frente al espejo de América, experimentaban –como señaló Borges– la sensación de ser «europeos en el exilio»; los mexicanos, por su parte, lograron articular una identidad multiétnica que, sin embargo, estuvo fuertemente permeada por las influencias de sus vecinos del norte. En todo caso, las respuestas a la pregunta sobre qué significa ser latinoamericano están cambiando permanentemente (cfr. García Canclini, 2002). En otras palabras, el desafío consiste –como propone Jorge Bralich– en pensar las culturas latinoamericanas «como algo distinto a un conjunto heterogéneo de componentes culturales, producto de una simple suma o acumulación de culturas nacionales».

La necesidad de «aclarar» a qué hacemos referencia cuando hablamos de Latinoamérica ha llevado a algunos autores de este volumen a revisar la historia de ese concepto y pensar las experiencias y realidades que incorpora, las ideas y sentimientos que moviliza, las imágenes que convoca, lo que omite y excluye. Lo cierto es que para «pensar América» los autores se sirven tanto de las producciones intelectuales del continente como de las extranjeras, efectuando una lectura de las ideas de estos últimos y reinscribiéndolas en los contextos locales, es decir, «situándolos». Las dificultades que se derivan de ello pueden ser evidentes, pero vale la pena que las formulemos una vez más: ¿a quién no podría resultarle dificultoso remontar siglos de hegemonía eurocéntrica y encontrar la palabra apropiada en el marco de nuestra historia colonial y poscolonial? Un elemento articulador de las llamadas «epistemologías del sur» (Santos, Meneses y Nunes, 2004) consiste precisamente en desentrañar/denunciar los procesos por medio de los cuales el conocimiento científico clasifica –a partir de una norma cuyos padrones fueron concebidos en las regiones centrales– y coloca en un lugar subalterno los saberes que conforman la diversidad epistemológica del mundo.

Tan cierto como que todo conocimiento es portador de una marca geo-histórica y política es que la geopolítica del conocimiento occidental se recubrió de un aura «universal», encubriendo su lugar de enunciación y, por lo tanto, su carácter profundamente histórico y parcial. Si bien es indispensable –en nombre de una «justicia cognitiva» (Meneses, 2009)– ejercer una vigilancia política y epistemológica sobre los *loci* desde donde se produce y difunde el conocimiento, esta tarea está lejos de resultar una labor sencilla. Eduardo Grüner señala esta dificultad cuando describe cuál es el lugar que tienen los intelectuales latinoamericanos en el marco de la reflexión sobre la historia y la cultura que se experimentan como propias:

Por supuesto, ante todo pensamos como *latinoamericanos*, esto no debería hacer falta aclararlo. Y sobre todo, no debería hacer falta *proponérselo*. Debería ser una inevitabilidad, incluso una *fatalidad* [...] cuya misma aclaración resultara «sospechosa» de inconsciente eurocentrismo: después de todo, en el Corán no figuran los camellos. Como diría también Borges: ellos se dan por sentados (2010: 27-28).

Las reflexiones en torno a lo latinoamericano reunidas en este libro presentan diferentes matices. El ensayo de Bralich gira alrededor de las nociones de «educación» y «Latinoamérica». Al respecto, el autor destaca la opacidad del término «Latinoamérica» atribuyéndole «cierta carga de ambigüedad y polisemia». En sintonía con esta perspectiva, Toro Blanco sostiene que las diversas situaciones que podemos entender hoy bajo el término «educación latinoamericana» no remiten a «un *dato* estable e inmóvil, puesto que existen numerosas dimensiones en que prima la diversidad o se manifiesta la asincronía». El abordaje que proponen Gondra y Sooma Silva, en cambio, enfoca la atención en las diferentes formas en que fue representada cartográficamente América Latina, interrogando las relaciones que guardan esas representaciones respecto de los antiguos vocablos que designaban una porción de ese territorio con los nombres indígenas Abya-Yala, Tawantinsuyu y Anahuac. Las imágenes del territorio que emergen de ese contraste ponen en evidencia que el término *América Latina* no es el resultado de un reflejo «neutro e imparcial» de una espacialidad que no ha sufrido cambios, sino el producto de una serie de transformaciones epistemológicas y de distorsiones en los modos de representar el territorio.

Por otra parte, debemos subrayar que las representaciones de Latinoamérica que solemos construir (donde se promueven imágenes y sentidos de pertenencia, hermandad e integración) pueden coexistir con otras, mucho menos idealizadas, forjadas por los propios estados latinoamericanos y legitimadas por distintos sectores de la ciudadanía, como la que señala Eugenia Roldán Vera, cuando indica que

la formación de bloques económicos regionales como el Tratado de Libre Comercio de México, Estados Unidos y Canadá, y los cambios en la política exterior mexicana desde el ascenso al poder del partido conservador en el año 2000 han alimentado la autopercepción de México como un país desvinculado del resto de América Latina.

Para continuar pensando lo espinoso del asunto, Lidia Rodríguez nos propone ingresar al tema problematizando la noción de identidad, señalando que la «latinoamericana» no es «una identidad unificada, originaria, integral, una porción que permanecería sin cambio, idéntica a sí misma», añadiendo también que «la unidad del objeto [Latinoamérica] no está dada por una positividad subyacente sino por la construcción de la categoría que abre así esa empiricidad muda a una serie de lecturas posibles». En esa misma dirección, Gondra y Sooma Silva señalan la importancia de iluminar un aspecto que hay que volver a problematizar desde una mirada educativa, sobre todo a partir de los desarrollos propuestos por los enfoques poscoloniales: la invención del concepto de *América Latina*.⁴¹ Esa tarea y ese desafío se relacionan, según los autores, a la tarea de «desnaturalización que –agregan los autores– debe acompañar el empleo de las categorías históricas de *América* y *América Latina*». Finalmente, partiendo del análisis de al-

41. La referencia a América como una invención fue postulada por Edmundo O'Gorman, quien entendía que los «latinoamericanos» habían sido literalmente «inventados» por los europeos. Véase O'GORMAN (1958).

gunas de esas tensiones y disputas concernientes al empleo de las categorías *América* y *América Latina* en el juego de producción de visibilidades en la escritura de la historia de la educación de la región, Gondra y Sooma Silva proponen construir «un observatorio heterogéneo, compuesto, [que] puede funcionar como una experiencia importante de la producción de conocimiento».

TIEMPOS Y PERIODIZACIONES

Haciendo referencia a la historiografía educativa clásica, Adriana Puiggrós advertía que «la búsqueda de unidad que ha guiado la mayor parte de los estudios sobre la historia de la educación» partía de un prejuicio básico: asumir que durante el proceso de conquista habían chocado dos «sustancias»: conquistadores y conquistados. «En lugar de comprender –agregaba– que el enfrentamiento fue entre dos complejos, cada uno de los cuales condensaba múltiples series de significados», los historiadores tradicionales habían organizado sus relatos sobre la base de una «bipolaridad» que arrojaba como resultado «una concepción lineal y absoluta del tiempo histórico» (1996: 99).

En la actualidad, muy pocos historiadores se atreverían a proponer una periodización «definitiva» que organice, en una serie de etapas con rasgos nítidos y claramente diferenciados, los procesos educativos que tuvieron lugar en el continente. Como sentencia Hartog, «el historiador ha aprendido a no reivindicar un punto de vista desde lo alto, desde el cual podría dominarlo todo» (2007: 37). Menos apegados a las nociones de «momento fundacional» o de «rupturas», existe actualmente una inclinación a leer los procesos históricos entreviendo las continuidades en los cambios, la «irrupción» de las novedades como el resultado de procesos de lenta actuación, la emergencia de una «novedad» como el producto de las rearticulaciones y des-sedimentaciones de viejos conceptos, y la proliferación de las «corrientes de ideas» como las sucesivas configuraciones de tendencias dentro de un campo –el pedagógico– en el que no suelen expresarse las ideas en su estado más «puro», sino como una serie de legados que viven y se renuevan, presentando numerosos puntos de convergencia y de fricción.

Las reflexiones sobre la relación entre pasado, presente y futuro, y la revisión de las periodizaciones educativas constituyen dos asuntos que también convocaron la atención de los autores de este volumen. Frente a una imagen unitaria, lineal y objetiva del tiempo, los trabajos que reúne esta compilación coinciden en postular una concepción múltiple del tiempo histórico, donde resulta tan importante reconocer las características y ritmos que adopta cada institución educativa, como las formas en que en ellas se imprimen las huellas de temporalidades diversas y heterogéneas. Esta perspectiva rompe, por un lado, con la concepción evolutiva del tiempo que prevaleció en los trabajos clásicos a los que hacía mención Puiggrós, donde el transcurrir de las instituciones estaba signado por las nociones de «atraso» y «progreso». Una serie de ejemplos pueden encontrarse en el capítulo de Gondra y Sooma Silva, donde se analizan los trabajos de tres autores que produjeron textos sobre historia y educación (Afranio Peixoto, Stephen Duggan y Celéstin Hippeau). A través de ellos se puede ver cómo el pasado educativo era reducido a una historia de la escuela, donde las experiencias educativas eran presentadas –en relación con el pa-

sado— «como una lección que debía ser enseñada/aprendida» y —en dirección al futuro— «como un programa de acción que debía ser concretizado por la marcha civilizatoria siguiendo determinada idea de progreso».

A través de los artículos, los autores discuten la noción de un tiempo «homogéneo y vacío», al que hacía referencia Walter Benjamin (2004), cuya principal cualidad había sido la de fagocitar las historicidades paralelas y autónomas de las que partían numerosas experiencias educativas. Sin lugar a dudas, a quebrar esta lógica temporal contribuyó el descentramiento de la escuela como objeto privilegiado de los estudios histórico-educativos. Si, como creemos, la escuela es la región de un continente mucho más amplio —la educación—, entonces es preciso salir en busca de los tiempos que atraviesan esas otras dinámicas, desarrollos y desenvolvimientos que confluyen y diversifican las experiencias educativas que tuvieron y tienen lugar en Latinoamérica y que no necesariamente se ajustan a los tiempos y ritmos de los sistemas escolares.

Dicho de otro modo: para la historiografía educativa actual *el tiempo ya no es lo que era*. El pasado dejó ser concebido como un repositorio que se debe inventariar, para transformarse en un mundo opaco que requería de estrategias y técnicas que permitieran desentrañar sus acontecimientos y someterlos a diferentes interpretaciones. Es decir, el tiempo dejó de ser el telón de fondo de la reflexión historiográfica, para transformarse en un elemento que debe ser objeto de una problematización. Las periodizaciones, como señala muy bien Lidia Rodríguez, no representan entonces un elemento dado ni un supuesto a priori, sino «una hipótesis de trabajo [...] que se pone en tensión con el trabajo de campo o de archivo, y que en ese proceso se va modificando».

En esa dirección, el primer paso dado por la historiografía educativa consistió en reclamar la autonomía relativa de los procesos educativos respecto al resto de los procesos sociales. Al destacar la interdependencia de la esfera educativa fundamentalmente de las periodizaciones políticas, se abrió el camino hacia la construcción de periodizaciones «propias» (expresión que denota «especificidad», pero que también puede interpretarse como «más apropiadas»). La historia de la educación tenía que distinguirse de la historia política como condición para poder establecer cuándo se habían producido los cambios, o bien para determinar por qué, a pesar de las transformaciones en otras esferas de la vida social, las formas educativas se mantenían sin sufrir grandes variaciones. La segunda cuestión no le fue en zaga. Se trataba de reconocer que, si las experiencias educativas de nuestras sociedades presentan orígenes, desenvolvimientos y ritmos singulares, entonces era preciso construir las herramientas que permitieran trabajar en su singularización, sin por eso perder el sentido de pertenencia a realidades o situaciones que las envuelven y de las que, sin duda, forman parte.

Las etapas en que se organiza *Modelos educativos en la historia de América latina* (1984) respondían a una periodización que Weinberg había definido con anterioridad a la escritura de la obra (1972); allí distinguía tres momentos en el desarrollo educativo del continente: el de la cultura impuesta, que correspondía a la etapa colonial; el de la cultura admitida o aceptada, que coincidía con el comienzo de la emancipación política de las repúblicas, y el de la cultura criticada, en el que se rechazaban las pautas y valores formulados durante el período previo, aunque con una escasa capacidad para proponer modelos alternativos. A los

tres momentos «culturales» con los cuales Weinberg medía el tiempo, hay que sumarle uno más que está presente en su obra y que constituye una de las rupturas más importantes con la perspectiva de los historiadores tradicionales: la educación indígena. Lejos de ignorarla o de lanzar sobre aquella una mirada peyorativa, el autor de *Modelos educativos* destaca la complejidad de los procesos de transmisión cultural indígenas, distingue diferentes «modelos» (el tupí y el azteca) y hace referencia a una «fractura» en sus desarrollos educativos cuando se da inicio al proceso de conquista. La puesta en valor de la educación indígena no quita, por otra parte, que Weinberg despliegue sobre ellas la mirada de un historiador occidental. Lo hace cuando pondera las funciones, alcances y objetivos de la educación indígena siguiendo los parámetros de los sistemas educativos modernos: «A pesar de su carácter asistemático, la educación entre los tupinambá lograba a su manera lo que se propone cualquier sistema educativo: transmisión de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes» (1984: 7).

Diferentes autores han propuesto formas alternativas de acercarse y medir los tiempos y las dinámicas educativas. Gabriela Ossenbach Sauter, en cuya obra puede notarse un interés por los trabajos de Weinberg, organiza un recorrido por la historia de la educación tomando como punto de partida la emergencia de los sistemas nacionales de instrucción pública en Iberoamérica, distinguiendo cinco períodos: 1) los primeros pasos hacia la organización de la instrucción pública (primera mitad del siglo XIX); 2) la consolidación del Estado y la creación de los sistemas educativos nacionales; 3) las reformas sociales, los populismos y la educación de masas en la primera mitad del siglo XX; 4) el desarrollismo y la planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial, y 5) la crisis del desarrollismo y las políticas educativas a partir de 1980 (2004: 23-25).⁴² El interés de Ossenbach Sauter consiste en establecer las bases para poder avanzar en una historia comparada de la educación, combinando «criterios comunes de periodización» y «características comunes significativas» que tuvieron lugar en cada período (ibíd.: 23-24).

En este volumen, el trabajo de Eugenia Roldán Vera propone distinguir tres momentos. La primera etapa es el período colonial, que da inicio con el genocidio indígena y concluye con la génesis del nacionalismo criollo hacia finales del siglo XVIII. La segunda etapa tiene lugar durante el siglo XIX; sus tiempos están marcados por la temprana relación entre educación y liberalismo durante el período independiente y el establecimiento de la gratuidad y la obligatoriedad escolar hacia finales de ese siglo. La tercera etapa tiene lugar durante el siglo XX y está atravesada, entre otras, por las dinámicas propias de la relación entre educación urbana y educación rural, y las tensiones entre la federalización y la centralización de la enseñanza. El período concluye con la irrupción violenta de las dictaduras, las experiencias del exilio y la reapertura democrática.

Lidia Rodríguez, por su parte, establece una periodización que da inicio con la llegada de Colón, el «descubrimiento» europeo, la conquista y la colonización que le siguió, generando la constitución de una situación traumática como fue la desarticulación de los pueblos que habitaban esta geografía. Un segundo mo-

42. También puede consultarse OSSENBACH SAUTER (1993).

mento da cuenta del proceso que culmina con la consolidación de los sistemas educativos nacionales, en el que surgen posiciones triunfantes (el proyecto formulado por Domingo F. Sarmiento) y proyectos derrotados (la utopía emancipadora de Simón Rodríguez). El tercer momento se configura a partir de la década de 1960, con el agotamiento del modelo de sistemas escolares.

Como se alcanza a apreciar, en estas periodizaciones pueden identificarse tanto puntos de contacto como de divergencia. La pertinencia –o no– de cada una de ellas deberá juzgarse en relación con los objetos que pretende incluir dentro de su narración. La existencia de diferentes modos de relatar una historia da cuenta, además, del interés por poder poner de relieve procesos que, desde la óptica del narrador, cumplen un papel significativo para su relato. Esto no significa juzgar como pertinente cualquier forma de narrar el tiempo; lo que estamos tratando de advertir es la posibilidad de configurar con mayor libertad diferentes temporalidades, en donde el tiempo –precisamente– adquiere una apariencia multiforme, quebrada y no lineal, y en el que confluyen elementos contradictorios, fluctuantes, contingentes.

Otro asunto asociado con las formas de narrar el tiempo que merecería un detenimiento más profundo pero que queremos al menos dejar enunciado, es el interés que surge, conforme se coloca la atención en experiencias y objetos hasta el momento poco o nada considerados por los historiadores de la educación, de construir otros cortes que, por un lado, se ajusten a la especificidad de los temas y objetos estudiados, y por el otro, pongan en cuestión los supuestos sobre los que se organizan las periodizaciones clásicas. Algunos de ellos son tomados en préstamo de la historiografía (por ejemplo, el empleado para caracterizar los acontecimientos educativos que emergen y se desarrollan durante la etapa «tardocolonial»). Uno de los casos más significativos, junto al interés por reconstruir el devenir de la educación durante la «historia reciente»,⁴³ fue la invención del «temprano siglo XIX», expresión que pone de relieve y destaca la proliferación de estudios educativos en torno a los últimos años de la Colonia y las primeras décadas de vida independiente. Se trata, sin dudas, de la «invención» de un momento por parte de los historiadores que trabajan sobre ese período y ven allí rasgos específicos, singularidades, y no solo una etapa de tránsito entre el fin de la organización colonial y el lento y sinuoso surgimiento de los estados nacionales. De esta cantera han comenzado a surgir trabajos que amplían el conocimiento sobre los modos en que los funcionarios coloniales, la gente de saber, los clérigos y los grupos ilustrados pensaron las formas escolares, abordando aquellas ideas y prácticas no como la expresión de una «institucionalidad tajante» (apostados sobre la premisa teleológica del «triunfo» de la forma escolar) sino como una serie de procesos abiertos que se fueron configurando a través de cruces contingentes entre discursos y prácticas en los que se empiezan a diferenciar las escuelas respecto a otras prácticas relacionadas con la enseñanza (cfr. Martínez Boom, 2011).

43. Especialmente para el Cono Sur, véase PINEAU *et al.* (2006). Sobre la relación entre educación y transición democrática, véase SOUTHWELL (2007). Sobre las formas en que la enseñanza de la historia reciente procuran crear conciencia histórica más que recuperar el pasado, véase FRIEDRICH (2014).

HISTORIA, EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Los autores advierten, también, sobre las múltiples implicancias que existen entre educación, historia y política. En el caso argentino, la factura de los estudios histórico-educativos de las décadas de 1980 y 1990 fue, en buena medida, tributaria de una coyuntura política que estuvo marcada por el proceso de recuperación democrática y la crisis y los procesos de reforma de signo neoliberal que reconfiguraron los sistemas educativos nacionales. El impulso que le dio la reapertura democrática a la cultura y la educación a partir de 1983, y las transformaciones educativas neoliberales que tuvieron lugar durante la década de 1990, señala Sandra Carli, «pusieron en primer plano las inquietudes políticas de ese presente histórico y permearon la mirada que los historiadores dirigieron al pasado». ¿Se trató de una sensibilidad particular que un grupo de intelectuales puso de manifiesto respecto de los proyectos pedagógicos que se expresaron durante aquellos años lo que los llevó a cargar de sentido político su mirada sobre la historia educativa argentina? La respuesta solo podría ser parcialmente afirmativa.

No hay una única forma de pensar las relaciones entre historia, educación y política. La biografía de muchos de los investigadores que, más tarde o más temprano, se volcaron hacia el campo de la historia de la educación colindó con el mundo de la política partidaria y de la gestión educativa, en la cual algunos se desempeñaron al frente de los ministerios de educación nacional o provinciales. Pero existen otros elementos que entran en juego. Marcelo Caruso, más interesado en observar las conexiones entre los modos en que se configura un campo de estudios en la larga duración, el peso que tienen sus tradiciones intelectuales y las acciones de quienes se desenvuelven en él, sugiere que los vínculos entre investigación en historia de la educación y política responde a «la autonomía insuficiente de las ciencias de la educación, las relaciones históricamente desarrolladas entre ciencia social moderna y cambio político en la región, y el modo en que las universidades latinoamericanas se ven a sí mismas como agentes de transformación y justicia» (2012: 21).

Sin embargo, las preocupaciones y los intereses por lo político en la educación no se ponen de manifiesto de la misma forma en las diferentes disciplinas que componen las ciencias de la educación.⁴⁴ La imbricación que existe entre el campo de las ciencias de la educación y el ámbito político pareciera intensificarse cuando se ven involucrados los historiadores de la educación. Con ello no queremos resaltar una inclinación «natural» del historiador de la educación por los asuntos políticos, cuanto tratar de abonar esta idea a partir, como sugiere Caruso, de tres interpretaciones posibles. Uno: hay una debilidad de la perspectiva histórica sobre la política en la que la primera es un instrumento de la segunda, sometiéndose, ora a los intereses del Estado en su tarea de construir la historia de la nación, ora a la causa emancipatoria de un sujeto colectivo –la «clase», el «pueblo»–. Dos: existe un empleo político deliberado que se sirve del saber histórico para amoldar el pasado con el propósito de construir una fuente de legitimación de un determinado proyecto político, lo que en muchos casos trabaja los acontecimientos históricos

44. Para una profundización en este tema, véase DE ALBA (1995).

como un prolegómeno del presente. En ambos puntos, la relación entre la utilidad política y la validez científica está atravesada por una tensión, en tanto las interpretaciones que se realicen pueden conducir a «una manipulación de los datos históricos en función de objetivos del presente» (Chiaramonte, 2013: 22). Tres: podría atribuirse esta peculiaridad a una configuración laboral de los historiadores de la educación, cuyo *habitus* profesional los inclina y predispone a interesarse e intervenir con mayor frecuencia e intensidad que sus colegas en los debates que propone la arena política (cfr. Caruso, 2012).

El peso que las miradas políticas tienen sobre las lecturas del pasado educativo no es, en absoluto, privativo del caso argentino. El artículo de Pablo Toro Blanco –quien sostiene que hay que pensar la historiografía «como un insumo de proyectos políticos y culturales»– comienza planteando una inquietud que atraviesa los debates en la esfera pública chilena: las manifestaciones estudiantiles en defensa de la educación pública. El planteo que formula respecto a la comprensión histórica de este fenómeno, donde se combinan recursos tradicionales –marchas, mítines, «tomas» de colegios y universidades– con medios y estrategias novedosos –manifestaciones coordinadas a través de redes sociales o «flashmobs»–, pone de manifiesto el vínculo entre historia, educación y política. Un ejemplo de ello, señala Toro Blanco, es el colectivo estudiantil chileno conocido como «movimiento pingüino», cuya presencia y accionar

testimonia el peso de las nuevas formas de ciudadanía, [y] la relevancia de las tecnologías en ellas, desafiando las interpretaciones lineales, supuesto de buena parte de la historiografía educacional, entre educación y sistema escolarizado o acción política y sistemas de representación vía partidos políticos.

Se puede ir un paso más allá: al mismo tiempo que construyen un repertorio renovado de modalidades de participación política, muchos de los colectivos estudiantiles actuales están produciendo nuevos tipos de fuentes históricas que desafían a los historiadores de la educación a reflexionar sobre las relaciones de continuidad y los cambios que existen entre los panfletos (un típico producto de la era de la imprenta) y los *flyers* (diseñados a través de herramientas y programas informáticos), entre las sensibilidades que despertó la lectura del *Manifiesto Liminar* en una sala de la Universidad de Córdoba y el efecto «wow» que genera un video diseñado por el colectivo estudiantil mexicano #yosoy132 que circula y se reproduce exponencialmente en las redes sociales. Las nuevas formas de vinculación entre educación y política están introduciendo cambios en la fisonomía de los archivos. Uno de los trabajos del historiador consistirá en identificar las continuidades en los cambios y los puntos de contacto entre viejos y nuevos archivos, estudiando la originalidad de las nuevas fuentes pero cuidando también de no dejarse deslumbrar frente al destello de la novedad. Creemos, en ese sentido, que deberá aprender a analizar de qué modos se están produciendo «transiciones y “remediaciones” en las que lo viejo y lo nuevo se yuxtaponen y transforman mutuamente» (Dussel, 2012: 231).

Continuando con las valiosas experiencias que están teniendo lugar en el país trasandino, la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, a través de sus *Cua-*

dermos, destacó el valor que tiene la historia para pensar el cambio y la crisis educativa (y no solo el pasado educativo) poniéndolo de manifiesto en su primera editorial:

En Chile, la investigación relativa a la Historia de la Educación –en comparación a lo realizado en otros países latinoamericanos– aún no se consolida como un campo disciplinar autónomo. En la actualidad, tanto el desarrollo de la investigación histórica como la reflexión pedagógica plantean la necesidad de crear nuevos espacios de difusión y debate en el campo de la Historia de la Educación, aún más si consideramos los cambios en materia educativa, los movimientos sociales de los últimos años y la conciencia de *crisis* predominante en vastos sectores de la población chilena (Sociedad Chilena de Historia de la Educación n° 1, 2013: 3; destacado en el original).

Resulta paradigmático de lo que estamos señalando aquí el párrafo con el que queda inaugurada la revista de historia de la educación chilena. Por un lado, porque hace referencia a la importancia de consolidar un campo disciplinar (en espejo con lo que sucede en otros países de la región) pero también atendiendo a la capacidad que conserva la mirada histórica de significar procesos como los que sacuden a la sociedad chilena en la actualidad, para contribuir a pensar su crisis y las razones que impulsan a diferentes sectores de la sociedad a manifestarse. Es posible rastrear gestos intelectuales equivalentes en otras regiones del continente, donde los historiadores de la educación también manifiestan una sensibilidad peculiar por los movimientos sociales y estudiantiles en particular.⁴⁵

Hemos hecho referencia a algunas características que surgen de la articulación entre educación, política e historia. Sin embargo, sería un error naturalizar estos vínculos, o creer que –desde sus «orígenes» hasta la fecha– la historia de la educación siempre se interesó por interpretar las experiencias del pasado a la luz de los problemas del presente. La configuración del campo de estudios de la historia de la educación tiene su propia historia. Dicha configuración ha crecido gracias a los aportes de diversas disciplinas, lo que ha transformado paulatinamente a la historiografía educativa en una zona de contacto donde se entrecruzan los intereses y las preocupaciones, pero también las modalidades interpretativas y las tradiciones teóricas de pedagogos, historiadores, antropólogos, filósofos y sociólogos.

¿Qué tipo de especificidad le otorgan a la historia de la educación las miradas multidisciplinares y cómo inciden en la conformación de su cultura académica?⁴⁶ Antonio Romano deposita la atención en este punto, recuperando una pregunta

45. Para el caso mexicano, véase en particular ACEVEDO RODRIGO y LÓPEZ CABALLERO (2012).

46. El concepto de «cultura académica» puede definirse, siguiendo a Naidorf, como el «universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos de la Universidad. Está conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas» (2009: 22).

formulada por Héctor Rubén Cucuzza (1996) –«¿Historiadores o pedagogos? ¿Quiénes son los agentes legitimados por la academia para escribir la historia de la educación?»– para comprender por qué el campo de la historiografía educativa uruguaya, que cuenta con un pasado tan rico en términos educativos, no alcanzó a desarrollar una sólida corriente de estudios sobre el tema. La respuesta, en parte, la podemos encontrar en una reflexión de António Nóvoa, refiriéndose a la doble marginalización que sufrió la historia de la educación, en los años de su conformación, de parte de los historiadores y de los pedagogos:

No seio da História jamais se lhe recononeceu um estatuto autônomo, o que dificultou um investimento científico estável e consistente –na melhor das hipóteses, verificam-se algumas «passagens breves» por este campo (as quais, reconheça-se, deram por vezes origem a trabalhos de grande qualidade e interes); no seio das Ciências da Educação sempre se olhou com desconfiança para uma disciplina que não podia dar respostas imediatas aos problemas escolares e pedagógicos (1997: 11).

Para el historiador portugués, la historia de la educación no ha tenido un parto fácil: desde sus inicios padeció el desinterés de los historiadores y la desconfianza de los pedagogos. Más que un campo de disputa, se asemejó a un terreno baldío que los primeros no querían ocupar porque consideraban que carecía de un estatuto científico, y que a los segundos no les preocupaba defender, porque estaban mucho más interesados en dar respuestas a los problemas del presente que en construir un saber de largo aliento sobre la escuela. Aludiendo al temprano desinterés que manifestó la historia por el estudio del pasado de la educación, Héctor Rubén Cucuzza (1997) se refería a esta, no sin un dejo de ironía, como «la Cenicienta de la historia». Entre los asuntos pendientes que quiere dejar planteados esta presentación, se incluye el de pensar si esta imagen se ajusta a los tiempos actuales, en los que se percibe un mayor interés en la historia de la educación por parte de las ciencias sociales.

Sugeríamos que las articulaciones entre educación, política e historia se han modificado con el tiempo. ¿Qué decir sobre el momento actual? La especificidad del caso argentino presenta algunos aspectos en común con los de otros países del continente. Como sugiere Sandra Carli, podrían distinguirse tres momentos en la configuración de esta relación.⁴⁷ El primero tuvo lugar durante las décadas de 1950 y 1970. En esas décadas las universidades públicas cumplieron un papel protagónico en la definición de los vínculos entre educación, historia y política. El segundo estuvo marcado por el proceso de democratización de las instituciones que tuvo lugar después de la dictadura militar, en los años ochenta. Entonces, se incorporaron los saberes producidos sobre la historia de la educación en otros puntos del continente. Las redes que algunos investigadores tendieron con colegas e instituciones latinoamericanas tras la experien-

47. Los tres momentos señalados, a su vez, están prefigurados por «el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas» que se originaron y desplegaron «en instituciones, tradiciones y actividades que –aunque no constituyeron necesariamente *investigación* [...]– se estructuraron desde fines del siglo XIX o comienzos del siglo XX» (PALAMIDESSI y SUASNÁBAR, 2007).

cia del exilio contribuyeron de un modo central en la generación de una mayor visibilidad de los fenómenos educativos latinoamericanos. Un tercer momento, que podríamos ubicar entre las últimas décadas del siglo XX y la actualidad, pone de manifiesto cómo ha variado notablemente el sentido y la definición de esas «redes», que son el producto de una construcción compleja donde se combinan el interés por la búsqueda de nuevas perspectivas teóricas y culturales con las exigencias de profesionalización y una colocación más ventajosa dentro del capitalismo académico.

El siglo XXI arropa nuevas incertidumbres. Para estudiar el curso de las transformaciones de los campos de conocimiento académico, se requiere un constante ejercicio de reflexión prospectivo capaz de seguir la evolución de diferentes variables: el papel de los estados y de las universidades en Latinoamérica frente a los incesantes procesos de mercantilización del conocimiento y de la educación; las diferentes configuraciones del conocimiento ante las nuevas y viejas formas de mediación cultural, institucional, política, tecnológica y económica que atraviesan a los países de la región; los derroteros que adopten los sujetos históricos frente a las nuevas y viejas modalidades de interpelación social, geográfica, étnica, de género y generacional. Escribir historia de la educación entraña un desafío. Si asumimos que la producción historiográfica puede ofrecer un plus para la formación de una conciencia histórico-política, la pregunta sobre qué historias de la educación –en tanto cuerpo de saberes y prácticas– precisan nuestras sociedades deberá responderse de cara a estos y otros procesos, siempre y cuando pretendamos continuar fomentando formas de intervención político-pedagógicas en los que se articulen de manera novedosa el compromiso cívico, las políticas públicas y el protagonismo de los colectivos sociales.

LOS SABERES DE LA HISTORIA

Nuevos enfoques. Nuevos objetos. Nuevos problemas. Las formas de escribir la historia de la educación están cambiando, y con ellas las estrategias de aproximación, lectura y tratamiento de las fuentes, la construcción de los archivos y los modos en que leemos el pasado de la educación, tanto para relacionarlo con otros hechos del pasado, como para interpretarlos a la luz de los sucesos del presente. La pregunta por las dinámicas del conocimiento ha dado lugar en los últimos años a distintos tipos de indagaciones y resulta pertinente como instrumento para explorar la producción y circulación de los saberes académicos, así como para repensar la tensión entre lo local y lo global. Para las perspectivas interesadas en los estudios locales, la pregunta por los significados que guarda la construcción de conocimientos «en» y «desde» un lugar particular ha ganado un peso considerable dentro del campo de estudio de la historia de la educación; para quienes destacan la importancia de atender las dinámicas globales, en cambio, resulta indispensable interrogarse por los procesos de difusión y recepción de los flujos transnacionales de objetos, personas y textos en la interconexión y formación de los saberes educativos.

La intención de la serie de trabajos que se inician con este libro consiste precisamente en tributar con las ideas, las palabras y el trabajo a un tercer espacio, co-

locando la atención en el entrecruzamiento de procesos locales y globales para volver a preguntarse por sus incidencias en el mosaico de experiencias educativas y pedagógicas latinoamericanas. No se trata tanto de pensar Latinoamérica como un «bloque histórico», sino como... Para ello es central volver sobre la noción de saber; pero no del saber que privilegia la esfera de la cultura escrita, sino de los saberes que «los sujetos construyen, transmiten, [se] apropian y resignifican» con el objeto de comprender «las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual estas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia histórico-social» (Gómez Sollano *et al.*, 2014: 40).

En este sentido, existen numerosas formas de representar los lugares del saber en los países que forman parte de América Latina. Cada uno está atravesado por dinámicas en las que conviven signos específicos de las culturas nacionales junto con marcas regionales y globales. En *La piel del cielo* (2001) la escritora polaco-mexicana Elena Poniatowska propone, a partir de la vida de Lorenzo de Tena (quien encarna a Guillermo Haro, uno de los astrónomos más importantes de la historia de México), una poderosa metáfora sobre el lugar del conocimiento científico en nuestras sociedades. La historia narra el papel que desempeñó el protagonista en la instalación de un observatorio astronómico en México. Tras superar los atrasos y las trabas burocráticas, el observatorio se alcanza a construir. Durante un tiempo todo va bien, hasta que la estructura que sostiene el lente comienza a ceder. El lente se conserva intacto, pero fue perdiendo la precisión indispensable para ofrecer datos exactos. Ante la falta de respuesta de las autoridades, el científico mexicano encuentra una solución: idear un conjunto de fórmulas matemáticas que permiten calcular el error que produce la base dañada y así corregir la deformación.

La imagen es muy potente, pero entraña algunos peligros: reconocer en el viejo telescopio vencido un símbolo del estado de la ciencia y de la educación en América Latina en distintos momentos de su desarrollo histórico podría dejarnos pegados a una imagen «folclórica» del saber latinoamericano, atiborrada por la adversidad y la resignación; asociar la tenacidad, la imaginación, el compromiso y la inventiva del personaje de Poniatowska con el de tantos y tantos investigadores, científicos e intelectuales latinoamericanos podría correr el foco del análisis de las políticas que deben garantizar condiciones de trabajo y apoyo estables a lo largo del tiempo, hacia los esfuerzos, el ingenio y los compromisos individuales con la producción de conocimiento. Creemos que hay al menos una perspectiva más: la de reconocer en aquel artefacto el testimonio de uno de los lugares del saber que se han incorporado al cúmulo de las experiencias latinoamericanas, que se sostiene de múltiples deseos y realizaciones, obstáculos y sinsabores, esperanzas y cambios, que forman parte de la historia común pero que de ningún modo las agotan ni determinan de una vez y para siempre.

El despliegue del campo de la historia de la educación en las últimas décadas abrió nuevos espacios para el diálogo y generó una dinámica que impactó en las formas académicas de investigación y producción de conocimiento de cada comunidad, estableciendo intercambios y experiencias en común, en un contexto donde está teniendo lugar una mayor internacionalización del conocimiento. También ha lo-

grado instalar en la agenda pública algunos debates, recuperando experiencias y señalando a la sociedad, con mayor o menor suerte a veces, la importancia de pensar históricamente.

En el cierre de esta presentación, con la que queda inaugurada la colección *Ideas en la Educación Latinoamericana*, quisiéramos volver a resaltar dos aspectos de los trabajos reunidos. El primero es que se trata de ensayos que no solo ofrecen un balance de la producción historiográfica; también polemizan, se interrogan, proponen hipótesis, sugieren caminos... El segundo es que ponen en evidencia la pluralidad de puntos de partida, enfoques y problemas, lo que encierra un intento por pensar la historia de la educación desde una perspectiva continental. La intención de este libro consiste precisamente en esto: presentar argumentos y construir un espacio para establecer intercambios y discusiones, asumiendo que no es posible gestar una producción historiográfica vigorosa si quienes elaboran sus narrativas se abstienen de operar una transformación metodológica y temática, y afirmando que la factibilidad de este proceso depende de un trabajo que puede asumir como punto de partida esfuerzos individuales, pero que se potenciará enormemente si logra confluir en un proyecto colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV.

1995 *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*, Bogotá, Editorial Voluntad (dos tomos).

Acevedo Rodrigo, Ariadna y López Caballero, Paula (coords.)

2012 *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México D.F., El Colegio de México y DIE-CINVESTAV.

Acri, Martín y Cáceres, Ma. del Carmen

2011 *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Buenos Aires, Utopía Libertaria.

Aguirre Lora, María Esther

2001 *Calidoscopios comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México D.F., CESU y Plaza y Valdés editores.

Alves, Claudia y Leite, Juçara L. (orgs.)

2011 *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*, Vitória, EDUFES.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam

2011 «Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina», *History of Education & Children's Literature*, Macerata, Edizioni Università Macerata.

Ascolani, Adrián

2012 «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina», *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 35, n° 1, enero-abril.

Benjamin, Walter

2004 *Tesis de filosofía de la historia*, México D.F., Contrahistorias.

Brienen, Marten

2011 «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana», en Civera, A.; Alfonseca, J. y Escalante, C. (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México D.F., Miguel Ángel Porrúa.

Buchbinder, Pablo

2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Buenfil, Rosa Nidia; Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto (coords.)

2012 *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, México D.F., UNAM.

Bustamante Vismara, José

2007 *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires y Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

Carli, Sandra

2011 *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

Carli, Sandra (coord.)

en prensa

Giros Teóricos III. Fronteras y perspectivas del conocimiento transdisciplinario, Buenos Aires, CLACSO-UBA.

Carlyle, Thomas

1985 *Los héroes*, Barcelona, Orbis.

Caruso, Marcelo

2003 «Sus hábitos medio disciplinados». Enseñanzas, disciplina y disciplinamiento en América Latina», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XV, n° 37 (septiembre).

2012 «El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)», *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol. 12, n° 1, Buenos Aires, Prometeo.

Caruso, Marcelo (ed.)

2010 «Education and Latin American Independence: Forging Politics, Inventing Republics, Reshaping Identities», *Paedagogica Historica*, vol. XLVI, n° IV.

Caruso, Marcelo y Roldán, Eugenia

2011 «El impacto de las nuevas sociabilidades: Sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial», *Revista brasileira de história de la educação*, Campinas-SP, vol. 11, n° 2, mayo-agosto, San Pablo, UNICAMP.

Castro, César A.; Ferreira Pinheiro, Antonio
y Carvalho Lopes, Antonio (coords.)

2011 *Tempos, memórias y histórias da educação*, São Luís, EduFMA, uFPB y café y Lápis.

Chiaramonte, José Carlos

2013 *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico*, Buenos Aires, Sudamérica.

Ciavatta, Maria

2005 «Educando al trabajador de la gran “familia de la fábrica”. Memoria, historia y fotografía», en Aguayo, Fernando y Roca, Lourdes (comps.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora.

Cucuzza, Héctor Rubén

1996 «Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación», en Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

2011 «El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos», *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), Bogotá, Universidad Javeriana.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.)

1997 *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires, Libros del Riel.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.)

2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del caudalesmo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Da Porta, Eva y Saur, Daniel (coords.)

2008 *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, Córdoba, Comunicarte.

De Alba, Alicia (coord.)

1995 *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

De Alba, Alicia y Fuentes, Silvia (coords.)

en prensa

Giros teóricos IV. Lenguaje, Transgresión y Fronteras, México, UNAM.

De Souza, Rosa Fátima y Valdemarin, Vera Teresa (orgs.)

2005 *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios*, Campinas, SP, Autores Associados.

De Sousa Santos, Boaventura; Meneses, Maria Paula y

Nunes, João Arriscado

2004 «Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo», en Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Porto, Afrontamento.

Donoso Romo, Andrés

- 2008 *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*, Santiago, Pehuén editores.

Dussel, Inés

- 2009 «The Spectacle of Schooling and the Construction of the Nation in Argentina's Participation in World Exhibitions, 1867-1899», en Lawn, M. (ed.), *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books.

- 2012 «Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios, educación y formación de la ciudadanía», en Acevedo Rodrigo, Ariadna y López Caballero, Paula (coords.), *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*, México D.F., El Colegio de México y CINVESTAV.

en prensa

«Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica», en Aguirre Lora, M.E. (comp.), *Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio*, México D.F., Ediciones del ISSUE-UNAM.

Escolano, Agustín

- 2012 «Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio)», en Gaspar Da Silva, Vera L. y Petry, Marília G. (orgs.), *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catalina - Séculos XIX e XX), Florianópolis, Editora Insular.

Faria Filho, Luciano M. (org.)

- 2005 *Pensadores Sociais e História da Educação*, Belo Horizonte, Autêntica.

Faria Filho, Luciano *et al.*

- 2004 «A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira», *Educação e Pesquisa*, San Pablo, vol. 30, n° 1.

Friedrich, Daniel

- 2014 *Democratic Education as a Curricular Problem. Historical Consciousness and the Moralizing Limits of the Present*, Nueva York, Routledge.

Funes, Patricia

- 2006 *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo.

Galván Lafarga, Luz E. y López, Oresta (coords.)

- 2008 *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México D.F., Publicaciones de la Casa Chata.

Galván Lafarga, Luz E. y Martínez Moctezuma, Lucía (coords.)

- 2010 *Las disciplinas escolares y sus libros*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Juan Pablos Editor.

García, Susana

- 2010 «Museos y materiales de enseñanza en la Argentina (1890-1940)», en Castilla, Américo (comp.), *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.

García Canclini, Néstor

2002 *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós.

García Carmona, Óscar e Ibarra, Sonia (eds.)

2003 *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, Jalisco, Universidad de Guadalajara.

Gaspar Da Silva, Vera L. y Petry, Marília G. (orgs.)

2012: *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catalina - Séculos XIX e XX)*, Florianópolis, Editora Insular.

Goetschel, Ana M.

2007 *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, FLACSO y Abya Yala.

Gómez Sollano, Marcela; Hamui Sutton, Liz
y Corenstein Zaslav, Martha

2014 «Huellas, recortes y nociones ordenadoras», en Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Gonzalbo Aizpurú, Pilar y Staples, Anne (coords.)

2012 *Historia de la educación en la ciudad de México (desde su fundación hasta el año 2010)*, México D.F., Secretaría de Educación del Distrito Federal y Colegio de México.

Grüner, Eduardo

2010 *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*, Buenos Aires, Edhasa.

Hartog, François

2007 *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*, México D.F., Universidad Iberoamericana.

Herrera, Cecilia (ed.)

2007 «Political Culture, School Texts and Latin American Societies», *Paedagogica Historica*, vol. XLIII, n° V.

Herrera Cortés, Marta C. y Díaz Soler, Carlos J. (comps.)

2001 *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia y Plaza Janés.

Kaufmann, Carolina (coord.)

2012 *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, Paraná, UNER.

Lozano Seijas, Claudio y Puiggrós, Adriana (comps.)

1995 *Historia de la educación en Iberoamérica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Markise, Renate (coord.)

1999 *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, México, Plaza y Valdés.

Martínez Boom, Alberto

- 2011 *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela (1774-1821)*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.

Martínez Boom, Alberto y Álvarez Gallego, Alejandro

- 2010 «Introducción», *Figuras contemporáneas del maestro América Latina*, Bogotá, Editorial Magisterio.

Martínez Moctezuma, Lucía

- 2008 «Historiografía de la educación en México: balances y desafíos», en Sociedad Argentina de Historia de la Educación, *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 9, diciembre, Buenos Aires, Prometeo.

Martínez Moctezuma, L. y Padilla, A. (coords.)

- 2006 *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Meneses, Maria Paula

- 2009 «Justiça Cognitiva», en Cattani, António; Laville, Jean-Louis; Gaiger, Luis Inácio y Hespanha, Pedro (orgs.), *Dicionário Internacional da Outra Economia*, Coimbra, Editora Almedina.

Mignolo, Walter

- 2007 *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.

Ministerio de Educación de Colombia

- 2009 *Educación en la Independencia*, Colección Bicentenario, Bogotá, Panamericana Formas e Impresos.

Molina Jiménez, Iván y Palmer, Steven

- 2003 *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*, San José de Costa Rica, EUNED.

Naidorf, Judith

- 2009 *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*, Buenos Aires, Eudeba.

Nervi, María Loreto

- 2013 *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*, Santiago, Editorial Universitaria.

Nóvoa, António

- 1997 «Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal», en Nóvoa, A. y Ruiz Berrio, J. (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación.

Núñez Pietro, Iván

- 2010 «Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)», en *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vols. 46-47, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

O’Gorman, Edmundo

1958 *La invención de América. El universalismo de la cultura de Occidente*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, Renato

1998 *Otros territorios*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Ossenbach Sauter, Gabriela

1993 «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)», *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1, enero-abril. Disponible en <http://www.rioei.org> (fecha de consulta: 14/7/2013).

2004 «Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica (BADHICEI)», en Zuluaga, Olga y Ossenbach Sauter, Gabriela (comps.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, Siglo XX*, Bogotá, Magisterio.

Ossenbach Sauter, Gabriela y Del Pozo, María del Mar (eds.)

2011 «Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America (1870-1970)», *Paedagogica Historica*, vol. 47, n° V.

Paladines, Carlos

2006 *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*, Loja, Universidad Técnica particular de Loja.

Palamidessi, Mariano y Suasnábar, Claudio

2007 «Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina», en Galarza, D.; Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.

Pineau, Pablo

2005 *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Pineau, Pablo et al.

2006 *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Poniatowska, Elena

2001 *La piel del cielo*, México D.F., Alfaguara.

Puiggrós, Adriana

1990 *Sujetos, disciplina y currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.

1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

2012 *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*, Buenos Aires, Galerna.

Quintanilla, Susana

2008 «Nosotros». *La juventud del Ateneo de México*, México D.F., Tusquets.

Rama, Germán; Tedesco, Juan C. y Nassif, Ricardo

- 1981 *Los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz y CEPAL-PNUD.

Rockwell, Elsie

- 2001 «Caminos y rumbos en la investigación etnográfica en América latina», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 13, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- 2006 «Mirando al centro desde los estados», en Martínez Moctezuma, L. y Padilla, A (coord.), *Miradas a la historia regional de la educación*, México D.F., Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- 2007 *Hacer escuela, hacer Estado. La educación revolucionaria vista desde Tlaxcala*, México D.F., El Colegio de Michoacán y CIESAS.

Rockwell, Elsie y Roldán Vera, Eugenia

- 2010 *Nuestros pasos por la escuela: lo que queda y lo que cambia*, México D.F., Ediciones SM.

Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (comps.)

- 2010 *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Brujas.

Roldán Vera, Eugenia

- 2003 *The British Book Trade And Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*, Aldershot, Ashgate.
- 2013 «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, n° 2, <http://www.somehide.org/numero-2-2013.html> (fecha de consulta: 02/02/2014).

Saviani, Dermeval

- 2007 *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados.

Saviani, Dermeval et al.

- 2011 «Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações», *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, n° 3 (27), sept.-dic., San Pablo, Cubo, pp. 13-45.

Sociedad Chilena de Historia de la Educación

- 2013 «Presentación», *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*. Disponible en <http://historiadelaeducacion.cl/ediciones/n-1> (fecha de consulta: 11/10/2013).

Somoza Rodríguez, Miguel

- 2006 «El “Proyecto MANES” y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos», *History of Education & Childhood*, n° 1, Macerata, Universidad de Macerata.

Sosenski, Susana y Jackson, Elena (coords.)

- 2010 *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Southwell, Myriam

- 2007 «*Con la democracia se come, se cura y se educa...*» Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática», en Camou, A.; Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo.

Streck, Danilo (org.)

- 2010 *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Belo Horizonte, Autêntica.

Suasnábar, Claudio

- 2004 *Universidad e intelectuales, educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial y FLACSO.

Taborda de Oliveira, Marcus (org.)

- 2007 *Cinco estudos em história e historiografia da educação*, Belo Horizonte, Autêntica.

Teobaldo, Mirta

- 2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones. (1884-1962)*, Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Vago, Tarcísio M. y de Oliveira, Bernardo J. (orgs.)

- 2008 *Histórias de práticas educativas*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (orgs.)

- 2009 *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*, San Pablo, Cortez Editora.

Weinberg, Gregorio

- 1972 «Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales», *Revista de la Universidad de México*, XXVI, n° 6-7, febrero-marzo.
- 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- 1997 «La historia de la educación en Latinoamérica y Argentina», en Ossanna, E. (comp.), *Historia de la educación. Pasado, presente y futuro*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Zea, Leopoldo (coord.)

- 1986 *América Latina en sus ideas*, México D.F., Siglo XXI y UNESCO.

Zuluaga, Olga L. (coord.)

- 2002 *La historia de la educación en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.