



MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA <sup>1</sup>

Educación e Historia, Historia  
y Educación. Un asunto de lealtades  
e infidelidades<sup>2</sup>

Escribir un texto sobre mi aproximación a la historia a partir del campo de estudios educativos no es inocente... Implica ubicarse permanentemente en el centro de una encrucijada tratando de reflexionar y explicar qué ha significado para mí la historia; a esto lo he llamado, desde la perspectiva de mis búsquedas académicas, “un asunto de lealtades e infidelidades”.

Pido benevolencia al lector porque este texto, aun tratando de evitarlo, tiene un marcado tinte autobiográfico, ya que tengo como constante referente mi propio camino, mis propias dificultades, las soluciones que me he planteado, mis actuales inquietudes.

<sup>1</sup> Investigadora titular en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, y profesora en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Correo electrónico: lora@servidor.unam.mx

<sup>2</sup> Este texto tuvo su origen en la conferencia “Acercamientos a la historia desde la educación”, que presenté el 28 de junio de 2002 en el Seminario de Historia de la Educación y Etnografía de la Educación, coordinado por Oresta López en el Colegio de San Luis, A.C.

## ▪ El punto de partida: un asunto de infidelidades

Procedo del campo de la educación. Todos mis estudios profesionales, incluido el doctorado, los hice en él. Creo que la mirada educativa está presente en casi todo lo que hago; ésta es una marca que difícilmente se quita y a la que, quizás, una no puede, o no quiere, renunciar... Desde ahí descubrí la historia.

Debo aclarar que siempre he vivido con un pie fuera de la educación, rondando por diversos campos, buscando otras lecturas y argumentos, asideros más sólidos y convincentes para lo que hacía. Las incursiones por la sociología, la economía, el psicoanálisis, la literatura me permitían tomar bocanadas de aire fresco para poder regresar al punto de partida, la educación.

Cuando me pregunto cuándo me interesé en la historia, me doy cuenta de que tranquilamente han pasado más de veinte años.

De 1981 a 1983 realicé una estancia académica en la Universidad de Florencia, Italia, bajo la tutoría de Antonio Santoni Rugiu, uno de los historiadores de la educación más serios. Él procede de estudios humanísticos y su pasión ha sido la historia. Marxista no ortodoxo, de sólida cultura, lector asiduo de Carcopino, de Huizinga, de Bloch, y protagonista del movimiento europeo de renovación historiográfica en los años 70 que privilegia la lectura social, cultural y económica de la historia frente a las perspectivas idealistas e historicistas por igual. Sus historias se cultivan en el suelo fértil que da la batalla contra el peso de las ideas y de los pensadores que, abstraídos de toda circunstancia social, habían exacerbado el idealismo de Giovanni Gentile como forma de explicación histórica centrada exclusivamente en la hegeliana realización del espíritu.

Su *Historia social de la educación*, en dos volúmenes —que, por cierto, se publicó en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación—,<sup>3</sup> es un texto en el que convergen distintas dimensiones, distintas ópticas de análisis, para aprehender en la vida de hombres y mujeres de carne y hueso sus apuestas educativas, sus sueños, sus vicisitudes, sus fracasos, sus logros, sus alianzas, sus marginaciones, sus crisis, de modo que el acercamiento a toda forma de educación y pedagogía se da a partir del propio entramado de la vida social y cultural de un momento espe-

<sup>3</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Historia social de la educación*, volúmenes 1 (1995) y 2 (1996), Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núms. 8 y 17, respectivamente.

cífico y en un grupo social también específico, donde los seres humanos construyen respuestas, en parte intencionales y en parte involuntarias, frente a la necesidad de transformar las necesidades individuales en colectivas. Esta perspectiva arroja luz sobre texturas, tejidos, colores y disposiciones varias que cobran forma en debates, programas y protagonistas del quehacer educativo usualmente ignorados o directamente desconocidos. Es una de las pocas historias que abordan, de lleno, el problema de la educación y que sugieren muchas posibilidades de análisis. Alguna vez, comentando con Antonio el elogio que hacían los colegas españoles a esta obra como “una de las pocas que no aburren”, él decía que lo peor que le podía suceder es que lo consideraran “aburrido”.

Para mí, aquí hay una clave importante: Mi contacto, desde la escuela primaria y hasta la Facultad, fue siempre con historias aburridas, llenas de datos, de fechas, de asuntos por memorizar, escasas de elementos que pudieran interesarme y atraerme.

Otra de las enseñanzas que, a la distancia, percibo en Santoni Rugiu es que construye y sugiere historias de la educación no sólo desde las formas que legitima la academia como tal, sino también a través de los recuerdos infantiles, de la reflexión sobre las costumbres de la Italia de Mussolini, de la anécdota, del relato testimonial. Particularmente dos de sus libros, *El que no sabe enseña* y *Palabras de vida rápida*, responderían a lo que hoy corresponde a las aportaciones del estudio de la vida cotidiana. De éste último, que en palabras del autor “es una colección de palabras y palabrejas”, doy un ejemplo:

ÁNGEL DE LA GUARDA. Uno de los más grandes inventos de la pedagogía católica para la infancia —si no es que el más grande—, que en ese entonces nos hacían interiorizar desde los tres años de edad aproximadamente. Semejante a un súper-yo freudiano, este ángel era incansable e insomne porque te seguía a todas horas del día y de la noche —inclusive en los sueños—, siempre despabiladísimo. Se presentaba como un protector y, por lo tanto, como una compañía agradable y positiva, pero como sobre todo te protegía de las tentaciones, funcionaba mucho más como un represor que como un amigo. En otras palabras, para nosotros era más que nada un guardián de nuestro comportamiento, delegado por la autoridad. Poco a poco surgirían curiosidades en torno a su verdadera figura, que educadores y educadoras religio-

sas jamás esclarecían nítidamente, no se sabe si por falta de capacidad o porque era mejor dejarnos en la incertidumbre. Por ejemplo, este ángel, ¿era hombre o mujer? —a esa edad aún no sabíamos que los escolásticos ya habían debatido ampliamente respecto al sexo de los ángeles y era un hecho que nos dejaban creer que el ángel de la guarda era hombre, aunque con cabellera femenina y cuerpo efébrico—; y si era sexuado, ¿el sexo de cada ángel correspondía al de su custodiado o no? ¿Tenía las alas de plumas o de velo?, ¿y para qué le servían las alas si siempre estaba ahí, fijo, para vigilarte? Pero ¿siempre estaba fijo en un lugar o podía desplazarse? ¿Crecía con nosotros? ¿Tenía o no edad? ¿Era rubio o moreno? ¿Estaba más de parte nuestra o de la de su jefe?; es decir, ¿guardaba para sí alguno de nuestros pecados o hacía las veces de espía en todo? ¿Qué relaciones existían entre estos guardianes, se consultaban y hablaban de nosotros?, etc. etc. Como quiera que sea, teníamos envidia de nuestros coetáneos hebreos, libres de la molesta custodia, así como del catecismo y de la confesión periódica.<sup>4</sup>

Así, el ángel de la guarda, se transforma en observatorio de prácticas educativas de la pedagogía católica, en las que se percibe la vigencia del *catecismo* como modelo educativo regulado por el principio de autoridad, por el control de sí mismo, por la introyección de los sistemas de vigilancia a partir de la noción de pecado y la culpa que éste desencadena. Todo esto consecuente con el programa moralizador de la sociedad que asumiera la pedagogía católica italiana, en este caso.

Algunos años después, durante algún periodo, me dediqué a traducir del italiano a algunos autores que trabajaban la historia desde otras miradas disciplinarias: lo primero que traduje fue *El mito de la universidad*, de Claudio Bonvecchio,<sup>5</sup> una obra muy sugerente que aborda el estudio de la universidad europea en el siglo XIX y primera mitad del XX, a partir de su relato fundador; plantea el escenario de filósofos, literatos, funcionarios públicos y otros que contribuyeron a construir esa narración mítica desde los orígenes hasta su disolución. Bonvecchio, especializado en el campo de la filosofía política, es un profundo conocedor de la literatura y tiene en su haber una sólida formación histórica. Lleno de inventiva,

<sup>4</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue Edizioni, 1986, pp. 30-31.

<sup>5</sup> Editado por el CESU, UNAM y Siglo XXI, en 1991; a la fecha se han hecho 11 reimpressiones.

proponía los argumentos más audaces en sus seminarios, como el de Historia y mito —estamos hablando de hace casi quince años.

Por esos años, también empecé a traducir la *Historia social de la educación*, de Santoni, y después, *Nostalgia del maestro artesano*.<sup>6</sup> El trabajo de traducción me requirió gran disciplina de trabajo y exigencia de estudio, pues estas obras manejan una información muy amplia, erudita, que plantea verdaderos retos para no traicionar al autor, aunque siempre queda la duda... También es cierto que la comprensión de algunos compañeros de trabajo al respecto fue muy escasa, como si la traducción fuese talacha de segunda mano, una actividad mecánica; sin embargo, la directora del CESU en ese momento —María del Refugio González— tuvo una actitud inteligente. Decía que cuando uno, en algún momento de la vida se dedica a traducir, es que anda buscando algo... En mi caso así fue: no sabía cómo acercarme a la historia y rondaba algunas obras que me decían algo sobre la historia de la educación...

A partir de la década de los 90 encontré el pretexto idóneo para aproximarme a los historiadores de la educación: me quedaba claro que había diversas obras al respecto, percibía diferencias fuertes entre las comunidades y las instituciones que trabajaban sobre este campo, y decidí, a partir de un proyecto de investigación, preguntarles directamente qué había detrás de todo esto.<sup>7</sup> Fruto del trabajo testimonial fueron amistades muy valiosas con las que hace años compartimos algunos proyectos e intereses académicos. El deambular sistemáticamente con y entre los historiadores de la educación me planteaba el reto, quizá, de ‘cambiar de bando’ y alejarme del campo de la educación como tal, pero, finalmente, ni he dejado mi campo de estudios de origen, ni me he alejado de la historia de la educación.

Sin embargo, sí salí huyendo de algunas limitaciones que percibía en el campo educativo...

<sup>6</sup> Segunda edición, coeditada por el CESU, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, en 1996. Actualmente existe la versión portuguesa, editada en Brasil.

<sup>7</sup> Los resultados de la indagación se publicaron en M. E. Aguirre, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 1998.

## ▪ Para tender el telar...

Para mi gusto, el campo de estudios en educación como tal adolece de algunas carencias: privilegia ciertos enfoques que proceden de las mismas exigencias que se le plantean a los profesionales de la educación: las más de las veces, sus aportaciones se debaten entre presentismo e inmediatez, y esto, sin negar sus virtudes, pues el aterrizaje en la realidad es permanente y forzoso, también incide en el empobrecimiento cultural, en la exacerbación del tecnicismo y de la receta pedagógica, siempre lista para proponer, para hacer planes y programas, para evaluar, para hacer reactivos. O bien, en el extremo contrario, el campo está atravesado por la carga de discursos complejos, fuertemente abstractos que parecieran no tocar la tierra, incomprensibles para aquellos que no son ‘iniciados’.

A menudo, aún a la fecha, cuando se trabaja en un grupo con diversas procedencias disciplinarias, opera una curiosa delimitación de terrenos y de atribuciones: a los estudiosos de la educación les compete trabajar un problema a partir de una fecha relativamente reciente —tiempo corto o, cuando más, de coyuntura—; de ese momento para atrás es el historiador quien se hace cargo del pasado.<sup>8</sup> Quiere decir, se supone, que la gente de educación no debe habilitarse para pensar históricamente su disciplina, los problemas que le plantea el presente, lo cual resultaría tan desacertado como restringir el acceso al campo educativo a profesionales de otros campos, depositando sólo en el especialista de la educación el abordaje de cualquiera de los niveles en que sea requerido; hay campos disciplinares que, por fuerza, son comunes al conocimiento académico en general. Considero que la alternativa de fondo consiste en habilitarse en diversos niveles para incursionar en el campo que requerimos, en nuestro diario hacer y pensar.

La historia, así como la educación, constituyen enfoques de los que todos estamos urgidos. Fernand Braudel, hace ya por lo menos cuarenta años, proponía que “el análisis de las diferentes duraciones de los hechos sociales se presenta entonces, más que como un tema que correspondería a la historia, como un problema común a todas las ciencias sociales contemporáneas”.<sup>9</sup> Ya desde entonces el histo-

<sup>8</sup> “Entrevista a Luz Elena Galván”, en Aguirre, 1998, pp. 222 y ss.

<sup>9</sup> Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1970, pp. 63 y ss.

riador francés avizoraba lo que sería el *giro histórico* en las Ciencias humanas, que, si bien paulatinamente ha ido cobrando fuerza en nuestro tiempo, no estuvo ausente de las preocupaciones de los grandes sociólogos del siglo XIX —Marx, Weber y Durkheim— que buscaron en la historia respuesta a sus interrogantes sobre la vida social.

El reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad nos conduce a tener siempre como referencia las diversas temporalidades en que se acotan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, nos ubica frente a la lógica cultural que los origina; la historia es necesaria para dar esa visión de profundidad y perspectiva que tanto necesitamos en la educación. Nos permite comprender una verdad de perogrullo: que el complejo problema de la formación humana no se realiza de un día para otro, ni data de la última reforma educativa que se impulsó en el sexenio anterior.

Todo esto nos da conciencia de lo que hay de otros hombres y mujeres en nuestras soluciones, en nuestros sueños, en nuestras luchas; nos permite sentirnos partícipes de la sociedad y del momento en que vivimos. Y nos hermana con los hombres y mujeres de otras sociedades y de otros tiempos al acercarnos a la manera en que se interrogaban en torno a la formación humana y a las utopías que trenzaban alrededor de ella, las más de las veces cristalizadas en proyectos, programas y hechos concretos. Creo que la historia es como el psicoanálisis de la sociedad: ofrece una visión retrospectiva que integra experiencias fragmentadas, desordenadas, y le da sentido al presente.

Recientemente concluyó un proyecto colectivo sobre historia de la educación, que coordinó Luz Elena Galván;<sup>10</sup> yo colaboré con un texto sobre la escuela básica en el siglo XIX. Después de ello, de seguir de cerca la manera en que fue cobrando forma esta institución, la lenta acotación de sus espacios, de sus actores, de sus funciones, de sus recursos, de sus tiempos, en los que mediaron las apuestas de generaciones enteras de maestros, de políticos, de pensadores, veo con emoción y reconocimiento renovados a los niños que todas las mañanas, acicalados y uniformados cargando una mochila a las espaldas, corren presurosos a la escuela oficial; valoro de otra forma el esfuerzo que existe atrás de nuestras escuelas primarias públicas. Esta sensibilidad y esta conciencia la da la historia.

<sup>10</sup> *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia elaborada por la Dirección de Cómputo Académico de la UNAM, 2002.

Por otra parte, en la búsqueda de autores que me aportaran elementos para ubicar conceptos tales como temporalidad, historicidad e historiografía propiamente dicha, descubrí *El ser y el tiempo*, de Heidegger,<sup>11</sup> y en él encontré otros argumentos que me resultaron convincentes: “Las épocas ahistoriográficas no son por ello simplemente ahistóricas”. Quedaba claro, ahora más que nunca, que la carencia de historiografía en los estudios educativos no necesariamente daba por suelta su ahistoricidad, y sobre esto había que trabajar mucho. La historia era una lectura imprescindible para la educación.

### ¿Cuál es la historia necesaria para la educación?

El problema que confrontaba ahora era cuál historia. En Nietzsche encontré algunas respuestas: no interesa el exceso de historia —de la que los estudiosos de la educación aún estamos lejanos—; es decir, “hemos de detestar [...] la historia como lujo y preciosa superabundancia de conocimientos y de fechas [...] Esto significa que la necesitamos para vivir y para actuar”.<sup>12</sup>

No se trata, pues, de la historia de la educación *per se*, por el puro prurito del dato, de la información, de la curiosidad y aun de la erudición; tampoco como coto disciplinario ni necesariamente como espíritu de cuerpo académico, sino de la historia como una suerte de *observatorio* que nos aporte elementos, que nos dé herramientas metodológicas para repensar nuestros pasos, para escudriñar a la distancia la manera en que hemos configurado nuestras percepciones, nuestras justificaciones y gestualidades en estos menesteres.

Los que nos desplazamos en el campo de la educación necesitamos explicaciones sobre el cambio en educación, qué la mueve, cómo se transforman prácticas y discursos, por qué, hacia qué dirección se mueven, que principios las rigen, o bien por qué no se mueven, cuáles son los focos de resistencia, de qué manera persisten, sedimentadas, diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación. Pero también nos interesa conocer cómo se constituyen los problemas

<sup>11</sup> Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

<sup>12</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1988, p. 55.



en nuestro campo, cómo surgen las temáticas, cómo se construyen los discursos. Y muchas de estas explicaciones la historia nos puede ayudar a formularlas.

Uno de los ejemplos, al alcance de la mano, que me parece ilustrador es el tema, recurrente en las agendas de los distintos niveles escolares, del *reza*go educativo, que, como espada de Damocles, pende amenazante sobre los maestros para darle solución a la baja calidad de la educación. El tópico resulta abrumador y es responsabilidad de los que tenemos que ver con la formación. No obstante su presencia, cuando lo rastreamos en una visión retrospectiva nos aproximamos al momento en que se fue construyendo este discurso y se nos impuso como una descalificación más, procedente de los organismos internacionales y de las instancias locales, siempre bajo la luz de comparaciones arbitrarias para una circunstancia que demanda soluciones plurales.

Sería largo de analizarlo aquí; baste señalar que el fenómeno del atraso educativo como tal no existió en los dominios de la Nueva España, cuya política, bien que mal, era ordenar todo, integrar a todos, a cada quien desde el lugar que le correspondía en la jerarquía social; la ambición de la educación era dirigirse a todos, a cada quien desde la particularidad de su ubicación. La expresión del rezago conoció otras designaciones, tuvo otras explicaciones. Este fenómeno surge en la medida en que se da curso a la modernización de la sociedad y se establecen nuevos parámetros de comportamiento social. Para la Ilustración, la alfabetización y el derecho de todos a la educación serán algunos de los valores más valorados e impulsados por políticos e intelectuales, y esto empezó a bosquejarse a horcajadas de los siglos XVIII y XIX, cuando empezaron a ser recurrentes los conceptos de ‘atraso’ e ‘ignorancia’. No fue hasta 1940 cuando el atraso fue propiamente una categoría educativa.

Al respecto, también confluye el desarrollo de la cultura escrita que fue ganando espacio durante el siglo XIX como una de las prácticas deseables para amplios sectores de la población; antes de esos años la condición de no alfabetizado no era un lastre para llevar a cabo diversas ocupaciones. El atraso educativo se empezó a leer como analfabetismo paralelamente a la generalización de la cultura escrita y al despliegue de amplias redes de escolarización; a partir de entonces sigue siendo una constante en nuestras estadísticas escolares. La expansión del sistema educativo, de sus redes escolares, de la masificación de su población, se acompaña, paradójicamente, de su rezago. El avance y el progreso implican retroceso, atra-

so, quedarse a la vera del camino, siempre en comparación con modelos de desarrollo que se califican de avanzados.<sup>13</sup> El rezago educativo, como discurso recurrente, tiene solamente escasas dos décadas de vigencia, pero se ha impuesto de tal manera que perdemos de vista que se construyó en un momento dado.

### El asunto de la memoria y la historia de la educación

¿Cuál es el entramado de olvidos y de recuerdos que sostienen las diversas formas de historiar la educación?, ¿desde dónde se construyen?, ¿cómo explican y articulan el cambio social, hacia dónde lo apuntalan?, ¿qué ‘fijan’ como recuerdo y qué omiten y olvidan?, ¿de qué manera inciden en la producción de conocimiento en educación?

Esto se encuentra indefectiblemente unido al problema de la identidad que se manifiesta y converge en múltiples planos: el del propio campo de estudios, el de las instituciones educativas, el de las comunidades académicas, el del que ejerce el oficio. La identidad, por otra parte, nos remite a procesos permanentes de recreación de la diferencia que se vinculan a la construcción de sistemas de representaciones sociales convergentes en los modelos educativos.<sup>14</sup> En ellos se fundan las formas de intervención educativa y las directrices de gobernabilidad social.

Cada campo de estudios, contiene, sedimentadas, las preguntas que le dieron origen, las vicisitudes, los retrocesos, las cuotas de resistencia de sus protagonistas, los préstamos de otros campos...

<sup>13</sup> Rf: M. E. Aguirre, “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, *Ethos Educativo*, Publicación trimestral del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (en curso de publicación).

<sup>14</sup> Los modelos educativos emergen de un esquema fundamental dentro del cual la sociedad trata de organizar, de transmitir, determinado tipo de comportamiento, de formar ciertos hábitos, de formar ciertos conocimientos, ciertas creencias religiosas, culturales, políticas y otras. El modelo siempre implica una relación dialéctica entre los términos involucrados y responde a formas de racionalidad construidas históricamente.

*Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultadas, olvidadas: el producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan.*

Durkheim

Quizá aquí radicó una de mis primeras preocupaciones por acercarme a la historia desde la educación: el hecho de confrontarme constantemente con este campo de la educación, de percibir la distensión de sus fronteras, las querellas por la delimitación de los oficios cercanos me condujo a buscar explicaciones sobre la configuración de la formación, como problema de estudio, hacia el umbral de la modernidad: de qué manera se construyen teorías, cómo emergen soluciones. La lectura de la obra del pensador moravo Juan Amós Comenio me ofreció un vasto horizonte para ello, para reconocer las fuentes de prácticas y discursos que trazan las formas de pensar y resolver algunas de estas interrogantes que hoy nos resultan tan familiares.<sup>15</sup> La historia de la educación, en este caso, me ha sido útil para acotar el surgimiento de la escolarización, sus sucesivos refinamientos y recreaciones, como expresión de búsquedas más amplias y complejas de determinados grupos sociales en un momento dado. De hecho, Comenio generalmente se conoce, poco, por sus aportaciones a la docencia, a través de la *Didáctica magna* —publicada en México por Antonio Porrúa, en la década de los setenta, en la Colección Sepan cuántos—, pero éstas sólo constituyeron una parte de su misión de reformador de la sociedad, de los saberes, de los poderes, de la recreación de modos de gobierno de la sociedad, siempre desde la perspectiva religiosa, la bandera posible en los siglos XVI y XVII. En este contexto se percibe con mayor nitidez la tarea atribuida a la escuela.

<sup>15</sup> De este proyecto han cristalizado diversas publicaciones: AAVV, *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. Homenaje en el IV centenario de su nacimiento*, México, CESU, UNAM, 1993; Estudio introductorio y edición académica de *El mundo en imágenes*, de Juan Amós Comenio, México, CONACYT y Miguel Ángel Porrúa, 1993; *Caleidoscopios Comenianos I*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 1997; *Caleidoscopios Comenianos II... Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 2001.

Para aprehender algunas facetas de la obra de Comenio, de su biografía intelectual, de sus interlocutores, de sus circunstancias, de la cosmovisión de los pensadores del siglo XVII era muy importante la historia, pero también la perspectiva filosófica, la cultural, la epistemológica y, por supuesto, la educativa.

### ¿Historia de la educación o dimensión histórica de lo educativo?

La pregunta que me suscitaba la conjunción de miradas en torno a la educación me planteaba nuevas preguntas: ¿cómo darle su propio peso y lugar a todas las miradas y poder desplazarme libremente entre ellas?

En este sentido, me gusta hablar de dimensión histórica de la educación como una opción frente a la historia de la educación propiamente dicha; es decir, la clave radica, desde mi punto de vista, en desarrollar una mirada histórica propia en torno a lo educativo y a lo pedagógico; es decir, una historia hecha desde la pedagogía y desde la educación, donde no se pierdan ni se diluyan los problemas educativos.<sup>16</sup> En ella lo que importa, a final de cuentas, es integrar en el propio ámbito de trabajo una forma de pensar históricamente las prácticas y discursos, como una forma de teorizar, de analizar y avanzar en la construcción de este campo particular de conocimientos. Interesa, además, el horizonte abierto a cuantos desplazamientos disciplinares sean necesarios para profundizar en la comprensión de los problemas educativos que confrontamos.<sup>17</sup>

La insistencia en hacer historia desde la educación radica, quizá, en otra insistencia que nos remite al lugar desde el cual se plantea el problema del que parte una investigación histórico-educativa. Esto marca una diferencia importante en relación con los campos disciplinarios de procedencia: el antropólogo, el sociólogo, el economista, el médico, el pintor, el músico y otros más enfocan la lente desde sus propias historias, desde sus propios temas, desde la confrontación permanente con las interrogantes que su propio campo les suscita; con esto no pretendo negar el diálogo, sano y necesario, entre los diversos campos, sólo quiero hacer hincapié en la trayectoria disciplinar de procedencia que conforma la *mirada*

<sup>16</sup> Recordemos que una de las tendencias del movimiento renovador de la historiografía se expresa en términos de la 'historia problema'; esto también sigue siendo válido para la historia de la educación.

<sup>17</sup> La propia condición de la teoría, que no es incommensurable, da pie a los enfoques multirreferenciados.

y en la absoluta necesidad de trabajar con compañeros procedentes de otros campos para abrir el horizonte de significación de nuestros objetos.

¿Qué línea de investigación asumir?

La preocupación por la historia que necesitamos desde la educación me ha hecho ser muy consciente de lo que quiero asumir como línea de investigación; es decir, desde donde indagar diversos objetos.

Para mí, ‘genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura’ —que es la línea de investigación que he asumido institucionalmente—, y no historia de la educación propiamente dicha, representa una manera de insistir en una perspectiva, en una mirada, en un observatorio desde el que me interesa explicarme el surgimiento de determinadas prácticas y discursos educativos, sus sucesivas e insólitas transformaciones, sus vicisitudes, su aparente dispersión. Me interesa indagar no a partir de siglos acotados, que pueden revertirse en cárceles, sino desplazarme libremente, con las dificultades que ello implique, por las múltiples temporalidades, motivada solamente por las sucesivas configuraciones del objeto de estudio, su despliegue en el tiempo y en el espacio. Cabe señalar, sin embargo, que no necesariamente la presencia o ausencia de la etiqueta ‘genealogía’ resuelve el enfoque; existen muchas investigaciones que sin inscribirse en ella responden al planteamiento, como es el caso de los famosos estudios weberianos que rastrean los orígenes del capitalismo en la mentalidad protestante.

Un buen ejemplo de esta historia genealógica, sin proponérselo ni declararlo el autor, es *Nostalgia del maestro artesano*, donde Santoni Rugiu, cuyo argumento es abundar en la integración entre formación y producción en los talleres artesanales en la Edad Media y la paulatina disolución de este lazo, motivada por la crisis de las corporaciones, sigue el curso de las sucesivas transformaciones de las corporaciones medievales, en un arco temporal que abarca desde los siglos XII, XIII hasta el siglo XIX. Recupera los indicios de la mentalidad de los artesanos durante estos siglos, sus modelos formativos, las contiendas por el predominio de unos gremios sobre otros, el prestigio de las artes liberales frente a las mecánicas, el nacimiento de los artistas, la disolución de los gremios y el origen de la profesión de docentes y otras muchas facetas de lo que, andando los años, será la educación tecnológica.

El punto de partida es muy sugerente, pues, para el autor, a partir del siglo XVIII los pedagogos se empeñan en restaurar este vínculo que expresan como añoranza del tiempo pasado. De hecho, uno mismo, como lector, percibe la nostalgia por esa relación formativa cara a cara y el deseo de recuperarla en los espacios educativos actuales. La mirada del investigador italiano se desplazó entre los siglos siguiendo los cambios de ese modelo formativo original hasta llegar a nuestros días, y no está exenta de erudición, pero sólo la necesaria para explicar lo que se propuso en un inicio.

Mi motivación hacia la ‘genealogía’ estuvo relacionada, en un principio, con la lectura de Nietzsche, uno de los primeros críticos de la modernidad y de la historiografía del siglo XIX, no necesariamente con Foucault, aunque es cierto que algunas de sus propuestas me resultan muy sugerentes. De hecho, existe un grupo importante de autores procedentes de campos diferentes al de la historia, contemporáneos o no, que asumen esta posición como alternativa a las formas de historiar.

La genealogía implica incursionar en los orígenes, pero no por sí mismos, aprehendidos de manera absoluta y abstracta en el hegeliano mundo del espíritu, sino con el propósito de indagar configuraciones en el tiempo de realidades que nos suscitan interrogantes, rastrear sus procedencias, cuáles son los mecanismos que las fijan como prácticas significativas. No se trata de un recorrido cronológico ni lineal en retrospectiva, sino de buscar quiebres, continuidades, momentos de retroceso, resignificaciones en los fenómenos que investigamos.

La perspectiva genealógica aporta un observatorio histórico, quizá hasta un modelo de indagación, que se construye desde el presente —observatorio que también han integrado los historiadores como herramienta metodológica—, pues es éste el que plantea enigmas, que acota interrogantes, que confronta con prácticas, con discursos, con cuestiones y temáticas revestidas de un halo de naturalidad que es importante develar, movilizar, para entender cómo se fueron transformando en el curso del tiempo, en los grupos sociales, siempre en pos del sentido de la vida.

La indagación genealógica, al igual que cualquier investigación histórica, requiere de una gran disciplina de trabajo, de una gran acumulación de información que habrá de seleccionarse, de resignarse a perder conservando sólo la información valiosa, pertinente, para explicar el enigma del que se parte.

El punto de partida, o mejor dicho el momento al que nos hemos de remontar en una indagación de este tipo, es una decisión muy importante. Aquí no interesa acotar siglos ni décadas precisas para tratar de agotarlas en su conocimiento, sino

la acotación de lo que consideremos el origen de un discurso, de la estructuración de unas prácticas; es decir, desde donde nos interese, desde donde consideremos que empieza a manifestarse, a gestarse, el problema que nos ocupa, y a partir de ahí buscaremos —como nos lo enseñó Carlo Ginzburg— indicios, huellas relevantes en el curso de su despliegue.

Un ejemplo de esta perspectiva de investigación nos lo puede dar el currículo, como un campo de prácticas y discursos referidos a la escolarización. Su empleo está de tal manera integrado a nuestra vida cotidiana que pareciera que siempre ha existido; cuando más, su configuración se rastrea en nuestro país hacia la década de los 70, cuando la UAM Xochimilco generalizó su uso y desplazó la noción de plan de estudios por obsoleta. Algunos años después se marcó su origen a principios de siglo en la sociedad estadounidense, pero esto no era del todo convincente.

¿Dónde ubicar el momento en que ha de partir nuestra indagación? Me parece oportuno, en este caso, hacia el final de la Alta Edad Media, en Europa, cuando las ciudades crecen y se complejizan; cuando los grupos sociales empiezan a diferenciarse en su interior y ya no se ve con buenos ojos la convivencia desordenada, ‘promiscua’, lo cual es indicio de profundos cambios de mentalidad que buscarán otras formas de clasificación, nuevos sentidos del orden, nuevos modos de gobernar a la sociedad.

Los colegios, anexos a las Universidades, son los lugares donde madura lo que sería la escolarización propia de la modernidad. Su población inicialmente estaba formada por clérigos que procedían de lugares lejanos y buscaban donde quedarse a dormir, de modo que se transformaron en internados que preservaban a los jóvenes de los peligros del exterior. Poco a poco se fue organizando un programa de actividades para tenerlos ocupados. Paralelamente se fue configurando un modelo cerrado, que controlaba la vida del estudiante. El maestro dejó de ser el compañero de juego y se investió de autoridad; las reglas de los monasterios y conventos sirvieron de base para normar el comportamiento de los alumnos.<sup>18</sup>

Ya para el siglo XVI, estas nuevas formas de gobierno de la población dedicada al estudio cristalizaron en la organización por clases, por edades, con contenidos y libros precisos; fue también el siglo XVI, a través de las reformas calvinistas, el que fijó el término currículo en las universidades escocesas abocadas a la formación de predicadores, para referirse a lo que el estudiante debía aprender.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Durkheim, 1982; Le Goff, 1985; Ariès, 1987.

<sup>19</sup> Hamilton, 1989; Hamilton, 1991.

La contrarreforma religiosa, encabezada por los jesuitas, a su vez implementó formas de vigilancia continua de los estudiantes, así como una meticulosa organización de los estudios de probada eficacia, la *Ratio atque institutio studiorum Societas Iesus* (1599), puesta en práctica durante más de doscientos años. Se trataba del *Plan fijado con anticipación y la disposición de los estudios de la Compañía de Jesús*, que, dicho de manera breve, es el plan de estudios.

Y así podríamos seguir las transformaciones de este campo de discursos y prácticas, hasta llegar a nuestros días; indagar los nuevos sentidos que fue adquiriendo, la saturación de su uso y muchas cosas más. Todo ello nos aporta elementos para reubicar el problema del currículo escolar en nuestros días.

### ¿Historia del presente versus historia del pasado?

Las anteriores reflexiones nos conducen a plantearnos la historia siempre desde la perspectiva del presente, en la medida en que nos sirve para vivir y para entender el momento que vivimos, los conflictos y problemas que constatamos y, tal vez, avizorar algunas tendencias de sus sucesivos despliegues.

En el momento actual, las incursiones por la historia, para mí, se orientarían hacia una vertiente que indagara cómo hemos aprendido a pensar la educación como hoy lo hacemos, cómo hemos construido nuestras propias 'racionalidades', nuestras propias 'lógicas culturales', qué imaginarios ponemos en juego, desde dónde le damos sentido a los fragmentos de realidades dispersos. Es decir, quitarle el halo de naturalidad en el que estamos inmersos y ver con nuevos ojos y herramientas metodológicas nuestro presente: nuestras instituciones educativas, nuestros sujetos de la educación, nuestras representaciones sociales en torno a la calidad de la educación, al problema del rezago, a la desocupación juvenil, a las tareas que ha de asumir el maestro, a las evaluaciones hechas por los organismos nacionales e internacionales, etc. Se trata de indagar los porqués, qué mueve y se mueve en la educación. Todo esto ha sido construido históricamente; es importante darnos cuenta de ello y saber cómo para repensar la educación.

Esto es, comprender la manera en que pensamos, los ojos con que vemos, las maneras en que actuamos en el mundo. Cómo y desde dónde se organiza nuestra participación en la vida social, como configuramos nuestras prácticas y discursos,



desde qué lugar. Cómo producimos conocimientos sobre la escolarización, sobre los agentes educativos, sobre los ámbitos de la educación no formal.

Un ejemplo para ilustrar la historia del presente versus la historia del pasado nos lo puede ofrecer el sistema heliocéntrico de Copérnico: éste ya no nos afecta directamente; afectó a las sociedades de los siglos XVI y XVII, marcadas por las reformas religiosas y la amenaza de la Inquisición para aceptar otras explicaciones sobre el movimiento de los astros; la concepción heliocéntrica se vetó y fueron preservadas, a lo largo de quince siglos, las explicaciones geocéntricas. Hoy, desde mi punto de vista, el problema relevante en relación con la ciencia sería entender cómo se fue configurando este discurso desde una perspectiva extraterritorial, compacta, aparentemente sin fracturas, y se olvidó que se trata de un campo cultural más que se erigió en hegemónico frente a otras formas de conocimiento, como aún lo vemos en nuestros días.

¿Qué le pediría, hoy, a la historia de la educación?

Desde mi punto de vista, muchas de las historias de —y para— la educación que tenemos al alcance de la mano, en general —aunque hay excepciones— adolecen de tres limitaciones:

1. Siguen prevaleciendo las *historias positivistas* —acuciosas y objetivas en la minuciosidad de los datos, obsesionadas por documentar, que aún confían en que los documentos hablen por sí mismos y castigan, a favor de un estatus científico, el juego de interpretaciones más audaces— o bien, las *historias historicistas* —orientadas por una voluntad ubicada más allá del tiempo y del hombre, que, conocedora de la esencia de la naturaleza humana, sabe de antemano los más sutiles desenlaces—, lo que las hace, paradójicamente, ahistóricas al negar el movimiento, la fragilidad, la confusión.

2. Pero también son historias a las que les falta teoría y, por lo tanto, herramientas desde dónde leer, desde dónde interpretar.

La preocupación por la teoría también se refiere a su cantidad y a su calidad; a su pertinencia y suficiencia. Es importante recordar que la perspectiva teórica tiene su origen en Platón, en el sentido de contemplar —curiosamente teoría y teatro comparten la raíz griega que identifica ambos términos con la posibilidad de mirar a la distancia—, y debe servirnos precisamente para eso: para poder *mirar*.

¿Qué es lo que uno quiere *leer* en la educación? Bien podría ser cómo se

produce el conocimiento sobre la escolarización, sobre los sujetos de la educación, sobre las políticas desde las cuales intervenimos, cuáles legados —y desde dónde— emigran a las prácticas y los discursos educativos.

Al respecto, me ha sido muy valioso lo que Thomas Popkewitz llama *epistemología social*, como postura alternativa a la epistemología abstracta, de carácter fuertemente especulativo, que se interesa por debatir la naturaleza del conocimiento, su regulación, sus límites y posibilidades. La epistemología social se ocupa de las condiciones sociales en que se produce el conocimiento y esto nos permite acercarnos al saber y a la cultura *in situ*, en la vida social que los posibilita, en su propia historicidad. Las aportaciones de los pensadores franceses, tales como Braudel, Bourdieu, Foucault y otros, son fundamentales al respecto.

En el caso de la producción de conocimiento sobre la escuela, esta opción, por ejemplo, nos ayuda a reconocer su significado en las nuevas formas de gobierno que buscan las sociedades modernas; la necesaria filiación de los modelos educativos con la Iglesia y la milicia; la impronta mesiánica que tiene todo discurso educativo, exprese en el nivel y esfera en la que se exprese.

3. Son historias de la educación que carecen de explicaciones... Si la inquietud que subsiste en la historia de la educación es explicar, es pertinente que nos preguntemos ¿desde dónde?

¿Cómo ver detrás de las realidades educativas que aparentemente se nos muestran? Yo creo que éste es uno de los grandes desafíos que nos plantea la historia de la educación: la interpretación, la búsqueda de sentido en la acción humana, en el cambio de la cultura y de la educación.

*Lo que es omnipresente es imperceptible. Nada resulta uno de los mayores lugares comunes que leer la experiencia, a la vez que nada es aún más desconocido. Desde luego leer es un asunto que, a primera vista, parecería que no se puede decir nada acerca de ello.*

Todorov.

Para poder ‘leer’ hay que estar en condiciones de aprehender el sentido, de efectuar un constante ejercicio hermenéutico orientado por el lugar desde el que se construye la explicación, de recurrir a enfoques, conceptos y teorías que nos apoyen. Esto, nuevamente, subraya la necesaria acotación del problema con el que se parte, pues es ahí donde convergen todos los recorridos.

La historia que queremos para la educación ha de ser convincente a fuerza de su movilidad que le permite atravesar las fronteras disciplinarias, que impulsa otras formas de curiosidad, que abre las múltiples posibilidades de lectura, de interpretación, de reconocimiento de múltiples centros de la actividad humana. Quizá por ello sea 'posmoderna'...

Se trata de una historia para la educación que no ha de olvidar que el lenguaje es la materia prima con que construye sus explicaciones, con las que se narra a sí misma para persuadir de sus verdades y ganar para sí la conciencia de hombres y mujeres en pos de su identidad.

#### ■ El punto de llegada: un asunto de lealtades

Todos tenemos mucho que aprender de los historiadores y de la historiografía; no lo cuestiono ni lo niego. Ellos también tienen mucho que aprender de los diversos oficios académicos y campos disciplinarios, pero... "La historia es demasiado importante para dejarla en manos de los historiadores", dice el historiador francés Chesneaux, y creo que tiene razón: cada quien, desde su ámbito disciplinario de procedencia, tiene derecho, y obligación, de escribir sus propias historias, de prepararse para ello; cada cual tiene la posibilidad de incursionar en pos de las explicaciones históricas que le hacen falta, de dar cuenta de cómo se transformaron las cosas en su campo de origen.

Finalmente, la historia es de todos, nos pertenece...

#### ■ Bibliografía y fuentes consultadas

AAVV, *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. Homenaje en el IV centenario de su nacimiento*, México, CESU, UNAM, 1993.

AGUIRRE, María Esther, *Caleidoscopios Comenianos I*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 1997.

———, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 1998.

———, *Caleidoscopios Comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 2001.

- , “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, *Ethos Educativo*, publicación trimestral del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (en prensa).
- (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU, UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ARIÈS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, Colección Ensayistas núm. 284, 1987.
- BONVECCHIO, Claudio, *El mito de la universidad*, México, CESU, UNAM, Siglo XXI, 1991.
- BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1970.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuántos, núm 167, 3ª edición, 1988.
- , *El mundo en imágenes*, México, CONACYT, Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- DURKHEIM, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, Colección Genealogía del Poder, núm. 8, 1982.
- HEIDEGGER, Martin, *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LE GOFF, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa, Colección Hombre y Sociedad, 1985.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, *Consideraciones intempestivas*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1988.
- SANTONI RUGIU, Antonio, *Chi non sa, insegna. Viaggio antipedagógico nella prima repubblica*, Bari, Lacaíta, 1994.
- , *Historia social de la educación*, volumen 1, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núm. 8, 1995.
- , *Historia social de la educación*, volumen 2, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núm. 17, 1996.
- , *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2ª edición corregida y aumentada, 1996.
- , *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue Edizioni, 1986.