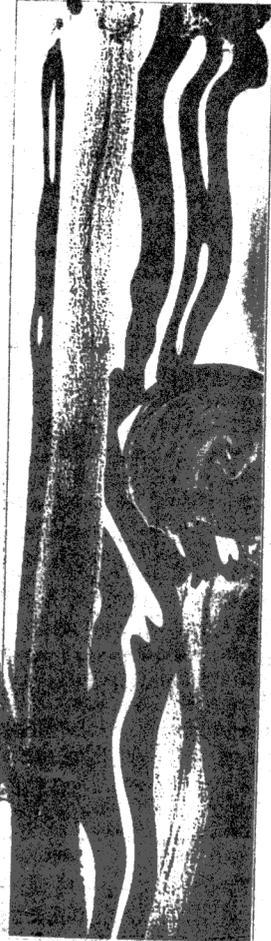


# ESCUELA E HISTORIA EN AMERICA LATINA:

*Preguntas desde la historia del curriculum.*

INÉS DUSSEL\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Cursó estudios de Maestría en FLACSO. Becaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Dir.: Cecilia Braslavsky. Docente en la Cátedra: Historia General de la Educación, FF Y L, (UBA).

Las teorías pedagógicas y la historia de la educación han tenido más desencuentros que encuentros a lo largo del tiempo. El surgimiento de un nuevo campo de investigación, la historia del curriculum, parece constituir un posible ámbito de confluencia para preocupaciones comunes: recuperar en la reflexión y en la acción la complejidad y especificidad de las prácticas pedagógicas.

En este artículo, se reseña la consolidación de esta disciplina y se plantean preguntas para y desde América Latina, donde aún tiene escaso desarrollo.

## *Escuela sin historia, historia sin escuela*

En un estudio reciente sobre la formación de los profesores para la enseñanza media, se les preguntó a los docentes de los profesorados qué criterios utilizaban para confeccionar sus programas. La mayor parte contestó que seguía al plan de estudios o al programa de la materia en el nivel secundario, algunos hicieron referencia a características de los alumnos (motivación, relación con lo que puede aprender) y sólo un tercio refirió a aspectos teórico-metodológicos de otro alcance: pluralismo, vinculación con los planteos de la didáctica crítica (BRASLAVSKY, BIRGIN y otros, 1992).

Si se repitiera la pregunta en otros niveles del sistema educativo -salvando el hecho de que en la primaria y secundaria la libertad de los docentes para elegir su programa es considerablemente menor, al menos desde la normativa-, probablemente las respuestas serían similares. Es casi parte del sentido común de los docentes que la enseñanza debe organizarse de acuerdo a lo que dictan los programas, la disciplina de referencia (llámese física, matemática o castellano) y a la estructura lógica del niño, elemento que ha cobrado más importancia desde la rápida difusión de las "pedagogías psicológicas" (VARELA, J., 1991). No hay referencias, por lo general, a la política, las demandas sociales, las obligaciones que impone el Estado,

los cambios históricos.

"Los educadores" solemos ser todos posmodernos", señaló Díaz Barriga, destacado especialista en el área del curriculum, en una conferencia pronunciada en 1989: el "fin de la historia" que algunos proclaman como un hecho reciente, en realidad habría sido sostenido por los educadores desde la consolidación de los sistemas educativos modernos<sup>1</sup>. La escuela parece funcionar al margen de los avatares de la historia y de la sociedad, definida por objetivos tan inapelables como los dictados de la Ciencia y de la Psicología.

**Funcionamiento sin historia de la institución escolar:** como lo hace Chevallard, cabría plantearse si esta negación de su propia historicidad no es, de hecho, la condición de posibilidad de la escuela moderna. Habría que volver a revisar a Emile Durkheim, teórico clave de aquel momento de institucionalización a fines del siglo pasado y principios de éste, que definía a la escuela como la agencia de transmisión del acervo cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, consagrándola en ese acto como el organismo por excelencia para legitimar ciertos saberes (los que son "válidos" para las nuevas generaciones) y excluir otros. Tanto como la ciencia, a la que debía difundir entre las masas, la escuela aparece por encima de la historia y de los conflictos sociales.

El positivismo, corriente a la que adscribieron heterogéneamente quienes participaron de la institucionalización de los sistemas educativos modernos, tiene bastante que ver en esta a-historicidad. Por un lado, supone la reducción de la historia a la acción de la naturaleza, que aunque se desenvuelve por un desarrollo progresivo depende en escasa medida de la acción de los hombres. Bajo esta invocación, muchos de entre quienes se interesaban por la educación leyeron los problemas pedagógicos en sede psicológica: un buen método de enseñanza era aquél capaz de considerar aptitudes, preparación, sentimientos y motivaciones del alumno. Por el otro, si algún papel les cabía a los hombres (a algunos hombres), es el de desarrollar la ciencia, única forma autorizada de corregir y/o optimizar el funcionamiento de la naturaleza. Así, la pedagogía con pretensión científica trató de encuadrar bajo leyes generales la variedad y multiplicidad de situaciones y prácticas educativas, y, tomada como acción de Estado, sirvió para uniformizar y normativizar la heterogeneidad inicial.

A esta acción de los pedagogos positivistas (dentro o fuera del Estado) contribuyeron muchos otros factores. Entre ellos, no es de menor importancia la pervivencia de prácticas religiosas al interior de la escuela, en los rituales, los libros de texto o la relación con la ciencia como "verdad revelada". También es altamente relevante el proceso de construcción de identidades colectivas, como la Nación, en el que se promovió una particular amnesia histórica.<sup>2</sup>

Sin embargo, pese a esta pretensión a-histórica de la institución escolar y a la cristalización e inercia de ciertas prácticas cuyos orígenes ya ni se recuerdan, la historia está presente en cada una de las actividades cotidianas escola-

res. Lo está en los contenidos que se transmiten, en las tradiciones pedagógicas que informan las estrategias docentes, en las identidades de los sujetos pedagógicos, en los rituales, en las memorias, en los cuerpos. Hacerla explícita, cuestionarla, relativizarla, serían algunas de las tareas más importantes para una historia de la educación que no quiera ser solamente un ejercicio académico. Podría así contribuirse a que los sujetos se apropien de la institución escolar, a que cuestionen su inscripción en la relación saber-poder en nuestras sociedades, a que elaboren nuevas propuestas que contemplen anteriores experiencias.

Lo cierto es que la historia de la educación, hasta hace relativamente poco tiempo, no asumió estas tareas. Tradicionalmente asociada a la historia de las ideas, en este siglo tuvo un vuelco hacia la sociología y la política, constituyendo lo que un pedagogo inglés llama la "historia de las leyes y los hechos" (GOODSON, 1988: 42 y ss.). Era la historia de la construcción de los sistemas educativos modernos, tal como debía ser enseñada en los novedosos institutos de formación docente. Debido a este nuevo énfasis, la atención se concentró en los proyectos del Estado y en la expansión del sistema educativo. El auge de la sociología funcionalista y de la orientación cepalina en los 50 y 60 no introdujo grandes cambios. Tanto como antes, se trataba de una "historia sin escuela": ésta era una especie de caja negra por la que se cumplían ciertos objetivos políticos o se asignaban ciertos puestos sociales. La especificidad de las prácticas pedagógicas, su complejidad y diversidad, no eran elementos tomados en cuenta para el análisis.<sup>3</sup>

Durante los años 70 y sobre todo durante la década de 1980 nuevas corrientes dentro de la didáctica y de la historiografía permitieron otro encuentro entre escuela e historia.

Por el lado de la didáctica, la perspectiva crítica (KEMMIS, 1988) introdujo nuevas preocupaciones sobre el "qué" y el "para qué" de la educación. Si para la perspectiva tradicional el curriculum es el conjunto de medios destinados al logro de ciertos aprendizajes y la confección del curriculum es una tarea netamente técnica,<sup>4</sup> y para la perspectiva práctica lo importante es la deliberación práctica de los docentes y la intervención razonada en la vida de aula, como hecho idiosincrático; la nueva sociología de la educación y la reconceptualización del curriculum cambiaron el ángulo de análisis. Al reconocer el carácter esencialmente político de la escolarización, denunciaron que el conocimiento escolar es una selección particular y arbitraria, vinculada a ciertos intereses sociales, de un universo mucho más amplio de posibilidades. Esto tuvo grandes repercusiones en las investigaciones sobre historia de la educación y del curriculum, como veremos más adelante.

Por el lado de la historiografía de la educación, el eco de nuevas tendencias historiográficas que recuperaron la narrativa y lo singular,<sup>5</sup> el problema del poder y la política, la vida cotidiana, las subjetividades, la descripción de casos y hombres, las actitudes frente a la infancia, la vejez, la enfermedad y la muerte, el sexo y el matrimonio, entre

muchas otras problemáticas; y de nuevas corrientes teóricas como la sociología de Bourdieu y la genealogía de Foucault, tuvieron también -junto con los cambios mencionados en la teoría educacional- gran impacto en la producción del área. Cunningham (1989) reseña la eclosión del campo de la historia educacional en varias sub-áreas, eclosión que sería producto tanto de los cambios en las ciencias sociales y en la historiografía, como de la renovación de la teoría pedagógica y de nuevos problemas en la política educativa (inclusión de las minorías, democratización cuantitativa y cualitativa, reformas curriculares, etc.).

La historia de algunas instituciones particulares, de la docencia, del curriculum, de la relación entre ramas y niveles de la enseñanza, de la administración escolar, de los cuerpos burocráticos, el rescate de pedagogos olvidados, son los temas que concentran la mayor parte de la producción en el área en los últimos años.

En el cruce de ambos movimientos -de la teoría pedagógica y del curriculum, y de la historiografía educacional- y con una doble filiación que trae aparejadas varias tensiones, como se verá más adelante, surge la historia del curriculum como una sub-área privilegiada. De sus pretensiones y limitaciones nos ocuparemos a continuación.

### *La historia del curriculum: construyendo otra mirada*

Parfraseando a Pierre Vilar, puede decirse que la historia del curriculum es una "historia en construcción". Esto no vale sólo como aserto historiográfico: literalmente, es una disciplina que se ha venido conformando en estos últimos 15 años. Hegemonizada por los anglosajones -y dentro de ellos, por las vertientes de la nueva sociología de la educación y los historiadores "revisionistas"-, conoce también un desarrollo importante en Francia, Alemania y los países escandinavos.

Como todo campo reciente, hay agudas controversias sobre sus temas y sus límites, y hay también grupos disciplinarios que pugnan por ser la voz autorizada.

En 1977, se reunieron en la Universidad de Columbia, en el prestigioso Teachers' College, un grupo de historiadores de la educación que compartían la necesidad de "una atención histórica concertada para brindar nuevas perspectivas e insights al pensamiento contemporáneo en el campo curricular" (KRIDEL, 1989: IX). Haciéndose eco de la apelación de Joseph Schwab sobre el estado "moribundo" del campo curricular, pedagogos e historiadores norteamericanos de la talla de Lawrence Cremin, Ralph Tyler, Arno Bellack y Laurel Tanner sostuvieron la importancia de mirar hacia el pasado para revisar la teoría y para insuflar nuevas perspectivas a la discusión de los 70. En esa reunión, se decide conformar una Sociedad para el Estudio de la Historia del Curriculum, que ha venido reuniéndose cada año.

Si esta Sociedad parecía llamada -por el renombre de sus integrantes y por el prestigio de las instituciones convocantes- a ser la ortodoxia del campo, pronto la hegemonía se consolidó a manos de quienes provenían de

la didáctica crítica. Ivor Goodson, Barry Franklin y Herbert Kliebard produjeron en los años 80 sendos libros que marcarían profundamente a la historia del curriculum, y cuyo reconocimiento está presente incluso en el libro conmemorativo de los 10 años de la Sociedad..., aún cuando ninguno de ellos haya figurado entre sus contribuyentes.

Creemos que la trayectoria de este grupo ilustra muchos de los problemas de la teoría curricular contemporánea y de los dilemas de pedagogos e historiadores de la educación. El trabajo de Williams (1961) había sido pionero en la identificación de movimientos curriculares en la educación inglesa, movimientos que -Williams se encargó de subrayar- no eran fácilmente reductibles a grupos sociales contemporáneos. La emergencia de la didáctica crítica, por su parte, introdujo nuevas problemáticas: si el curriculum es una selección arbitraria de contenidos, como ellos denunciaron, ¿cómo y por qué estos contenidos -y no otros- fueron elegidos? El libro de Apple, *Ideología y curriculum*, de 1978, intentó responder a esta pregunta, aunque todavía desde una perspectiva determinista. Los capítulos históricos de su libro apuntan a develar quién se beneficiaba con los conocimientos transmitidos por la escuela, y de allí a las hipótesis de la manipulación funcional de la escuela por las clases dominantes no restaba mucho.

Pasaron casi dos décadas hasta que se produjeran obras similares a la de Raymond Williams; y fue otro inglés, el pedagogo e historiador Ivor Goodson, quien rompió lanzas en 1983 con *School Subjects and Curriculum Change*. Para 1985, se produjeron en EE.UU. dos trabajos de envergadura, uno en la línea más instrumentalista -aunque no economicista- (FRANKLIN, 1986) y otro que identifica tradiciones curriculares específicas (KLIEBARD, 1987). Sobre sus planteos nos extenderemos más abajo; lo interesante a señalar es la simultaneidad de su aparición y la variedad de perspectivas que presentan y de líneas de investigación que abren. De mediados de los 80 a la fecha, se multiplicaron las producciones y aparecieron series editoriales exclusivamente dedicadas a la historia curricular (cf. la colección de Falmer Press, con sedes en Sussex y Filadelfia).

La imagen del campo de la historia curricular no estaría completa si no se hiciera mención a los debates crecientes sobre sus temas y límites. Existen polémicas historiográficas en torno al objeto de estudio, que es -se ha repetido hasta el cansancio- difícil de aprehender como concepto. ¿Es el curriculum el documento escrito o lo que se vive cotidianamente en la escuela? Y entonces, la historia curricular, ¿es historia intelectual o historia de las prácticas? ¿Cuáles son los sujetos de la determinación curricular? Quizás la síntesis de los tres trabajos centrales de la década de los 80 contribuya a esclarecer las posturas. El estudio de Franklin (1986) sugiere que el curriculum se moldea de acuerdo a influencias societales muy poderosas: en el caso norteamericano, fueron las necesidades de construir un nuevo sentido de comunidad o pertenencia las que sustentaron ciertos desarrollos curriculares. Herbert Kliebard, en cambio, analiza detenidamente la conformación de movi-

mientos pedagógicos, con sedes institucionales y distinguidos portavoces, que pelearon por hegemonizar el currículum, y que conocieron victorias y reveses sucesivos a lo largo de los 60 años que abarca su estudio. Sostiene que nunca hay dominación total, y que las coaliciones entre los más variados grupos y las cooptaciones de los postulados de unos por otros finalmente confluyeron en un currículum "híbrido", que contiene en forma despareja a las cuatro tradiciones pedagógicas que él identifica (Kliebard, 1987).

Goodson (1983) toma otro ángulo para historizar el currículum: el de la conformación de las profesiones de enseñantes de cada asignatura, que luchan por obtener reconocimiento profesional, status y recursos a través de controlar el currículum. Su obra está más emparentada con la sociología de las profesiones británica y la teoría de los campos de Bourdieu que con la historia de las ideas pedagógicas, como es el caso de Kliebard.

Es casi obvio decir que, tras esta variedad de posturas historiográficas, lo que subyace son distintas concepciones sobre el currículum. En tanto no haya consenso en torno a la cuestión del currículum, no lo habrá en quienes se dedican a la historia curricular. El punto a discutir es si este consenso es un objetivo alcanzable y en cuya consecución la historia curricular debería cooperar (como propone la Sociedad para el Estudio de la Historia Curricular), o incluso antes, si tal homogeneidad es un objetivo deseable.

Del lado de quienes proponen que la historia curricular debe contribuir a la teoría curricular y a dar mayor entendimiento sobre los problemas educativos contemporáneos, se encuentran la Sociedad... y algunos historiadores revisionistas norteamericanos. Barry Franklin, por ejemplo, sostiene que debe ser una especialidad de los estudios curriculares y no de la historia de la educación, porque los historiadores sólo considerarían los aspectos más relevantes para el desarrollo de la escolarización y no los aspectos más conceptuales, para los que no están capacitados. En un trabajo reciente, propone que la historia curricular sea abordada primordialmente por especialistas del currículum, más concientes de estas limitaciones y más orientados a resolverlas (FRANKLIN, 1991). Su postura teórica lleva a una definición más precisa y estrecha del campo.

Ivor Goodson (1991), en cambio, sostiene que la historia del currículum no puede ser desvinculada de

**una historia social de la educación y que es necesario un "diálogo productivo" entre didactas e historiadores.**

Por un lado, porque asume la crítica de los historiadores a la historia orientada exclusivamente a resolver los problemas del presente: si sólo se quiere "iluminar" una cuestión actual, se corre el riesgo de caer en visiones a-históricas. El descuido de la perspectiva histórica en este tipo de trabajos lleva a cierto "uso discrecional de la historia" para justificar políticas. El otro término, igualmente relevante

para Goodson, es el de la contribución de la historia a la teoría pedagógica. Pero ésa es una "responsabilidad compartida": "(un diálogo productivo) implica que los historiadores del currículum acepten una responsabilidad, cuando sea posible, en iluminar la perspectiva contemporánea y, también cuando sea posible, desarrollar insights teóricos y estudios de los procesos internos del currículum. Más ciertamente, implica para todo especialista curricular tomarse el trabajo de que deben empezar a aprender y practicar las habilidades del historiador" para analizar la complejidad que involucró el desarrollo del currículum de la escuela moderna (GOODSON, 1988: 55).

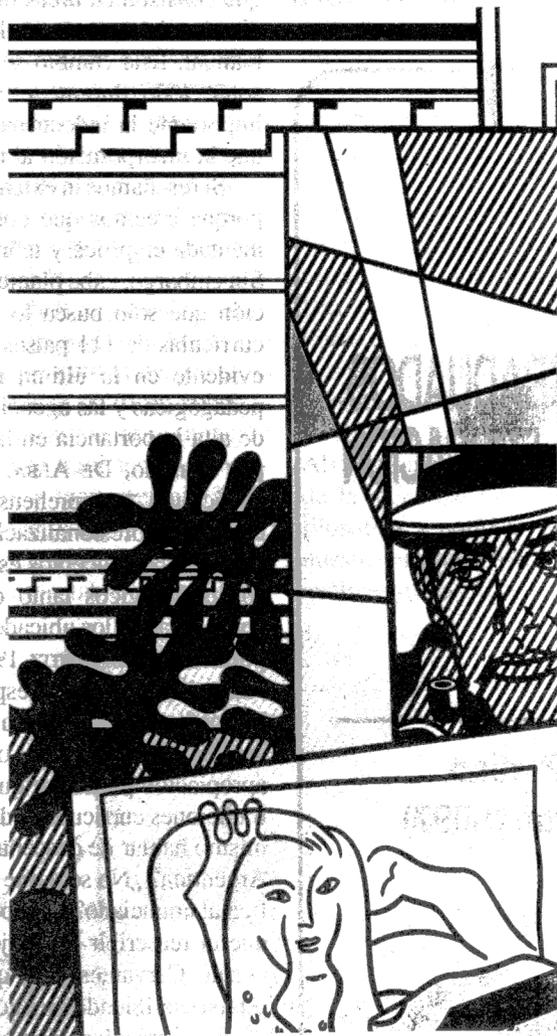
Pese a las diferencias, hay ciertos acuerdos en definir las temáticas y problemas que aborda la historia curricular. Franklin (1991) identifica tres tendencias principales en este campo:

1) quienes estudian movimientos curriculares significativos, como es el caso de Kliebard;

2) quienes analizan la emergencia de nuevas áreas del currículum, como los trabajos de Goodson y de Popkewitz para EE.UU.;

3) quienes investigan los cambios dentro de las materias escolares tradicionales a través del tiempo, como por ejemplo Cha (1991) en relación a la enseñanza de la lengua a nivel internacional.

En torno a este último trabajo pueden señalarse algunas cuestiones que, creemos, ilustran parte de las contribuciones de la historia curricular tanto a la teoría como a la historia de la educación. Cha estudia los contenidos de la enseñanza de la lengua en un número significativo de países, de acuerdo a los datos disponibles para cada etapa: así, analiza 11 currículas nacionales para 1870 y 111 para 1985. El autor propone como hipótesis que "el currículum escolar es una convención social que emerge y cambia en el ambiente cultural transnacional más amplio." El curri-



culum escolar está organizado más como una puésta en acto de ideologías educacionales, reglas y convenciones universales, que como una respuesta nacional a condiciones locales concretas. Por ello Cha sostiene que el auge y la declinación de cada disciplina del lenguaje (letras clásicas, lengua nacional y lenguas modernas extranjeras) en el curriculum escolar nacional probablemente será más un reflejo de la transformación estructural en el sistema internacional que de las características de los estados

nacionales. La institucionalización de la escuela de masas genera también una alta institucionalización de los contenidos escolares. Aunque no niega la importancia de las diferencias nacionales, las subordina a los cambios en el sistema-mundo. Otro ejemplo: el curriculum primario tradicional fuertemente concentrado en las 3 R (lectura, escritura, aritmética) y en la educación religiosa, fue reemplazado rápidamente por el curriculum "moderno" que consistía en áreas disciplinarias como ciencias, estudios sociales, artes, educación física y entrenamiento manual. Este cambio se dio a finales del siglo pasado y sobre todo durante el actual: "Hoy en día es menos importante la indoctrinación popular en lengua nacional que la incorporación al mundo." (CHA, 1991: 19).

Si reseñamos in extenso las hipótesis de este estudio, es porque creemos que contribuyen una aportación fundamentada empírica y teóricamente a la historia curricular. Sin embargo, cabe plantearse los límites de una aproximación que sólo busca lo común, lo estandarizado, en las currículas de 111 países. Sin duda, y esto es mucho más evidente en la última mitad de este siglo, las modas pedagógicas y las agencias internacionales son una fuente de alta importancia en la confección del curriculum (ver por ejemplo, DE ALBA, 1991). La descentralización, el curriculum "comprehensivo", las "pedagogías psicológicas", la profesionalización docente, son una suerte de "slogans" o conceptos estelares que atraviesan los discursos pedagógicos tanto de los gobiernos conservadores como de aquéllos ubicados más a la izquierda del espectro político (ver POPKEWITZ, 1993; CARRIZALES RETAMOZA, 1992). Ahora bien: ¿qué peso específico tienen estas dinámicas en la conformación curricular? ¿Son ellas mismas las que explican las reformas, o debe pensarse más bien en la apropiación particular que hacen distintos movimientos y tradiciones curriculares de estos planteos? Más aún: ¿es lo mismo hablar de descentralización en los EE.UU. que en la Argentina? ¿No será que el lugar de la enunciación modifica al enunciado? Como el Pierre Ménard de Borges que quería reescribir el Quijote *exactamente* como lo había escrito Cervantes pero que en el acto de reescritura ya estaba escribiendo otra cosa, quienes confeccionan y practican el curriculum, aunque sigan los dictados de las modas o de las agencias de financiamiento, están produciendo diseños originales no reductibles a la dinámica internacional, y que incorporan en forma diversa las tradiciones y realidades idiosincráticas. Sin embargo, y retomando el análisis de Cha, es innegable que la institucionalización y estandarización de los contenidos escolares juegan un papel creciente en el curriculum, cuyos alcances particulares todavía están por estudiarse en forma más compleja y abarcadora que la propuesta por el autor. Después de la recuperación de los pluralismos nacionales y regionales, parece también importante atender a las regularidades trans-nacionales que moldean las escuelas de hoy en día. Tanto la teoría pedagógica como la historia de la educación tendrían mucho por aprender de, y aportar a estudios como el encarado en Stanford.

## ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

México 871, 9º piso,  
ofs. 36/37, Capital (1097)

(SEDE PROPIA)

Tel.: 342-5036  
Mensajes las 24 horas

REVISTA  
ARGENTINA DE  
EDUCACION

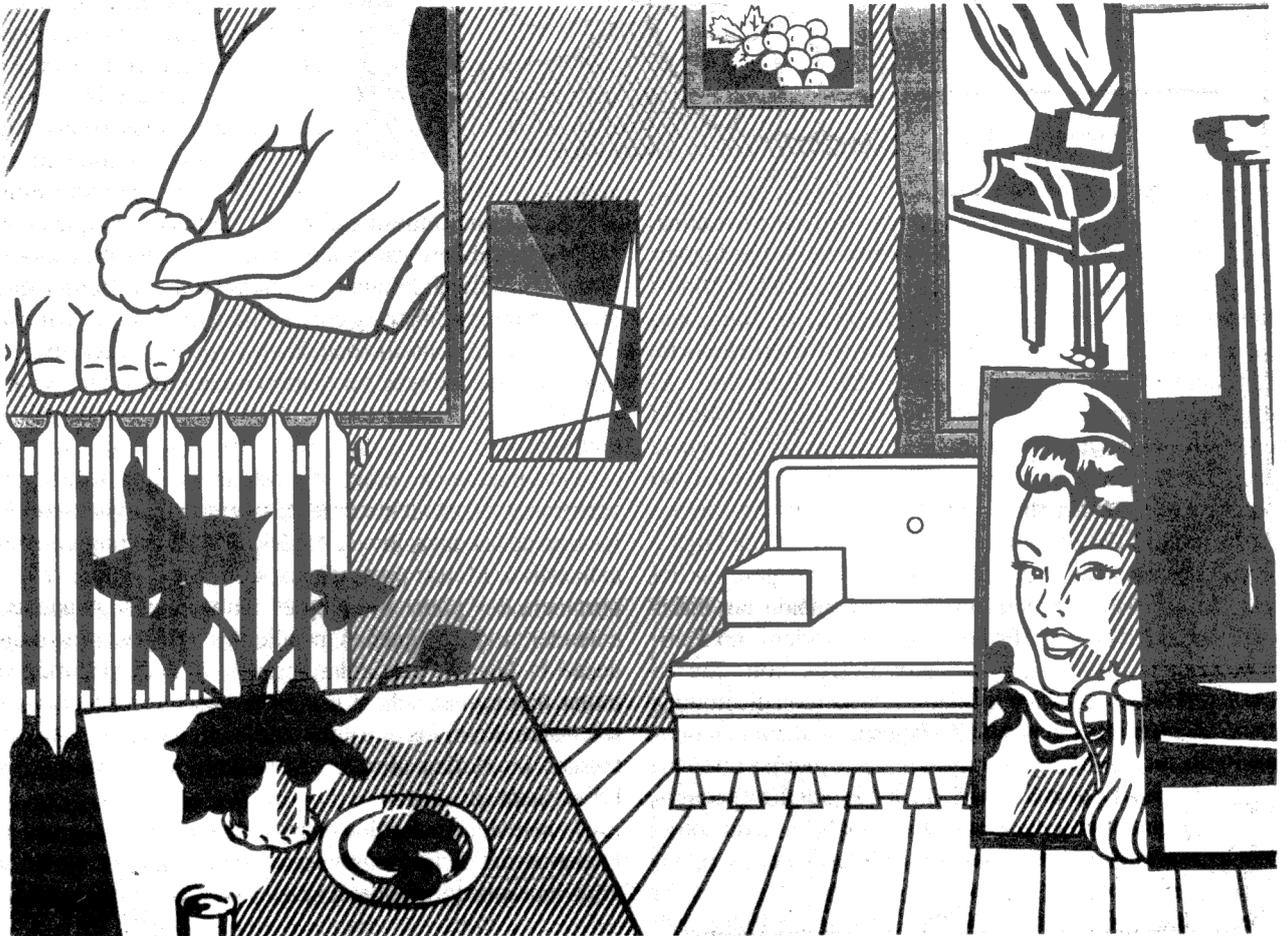
## Preguntas desde América Latina

En América Latina, como es fácil suponer ante la situación crítica de universidades y centros de investigación educativa, el panorama dista de tener la complejidad y los alcances que tiene en Europa y en América anglosajona.

Ante todo, los escasos trabajos en historia del currículum están más emparentados con la historia de la educación que con los estudios curriculares. Así, por ejemplo, el trabajo de Carmen Ramos Escandón sobre los planes educativos en el México independiente, entre 1821 y 1833, establece las correspondencias previsibles entre las nuevas ideas políticas y las nuevas propuestas curriculares, señala líneas de continuidad con las viejas instituciones y concluye sin aportar ninguna interpretación de estas rupturas y continuidades (RAMOS ESCANDÓN, 1972). Los trabajos sobre la historia de la educación puertorriqueña, en tanto, deben ocuparse casi necesariamente de la cuestión curricular debido a la trascendencia del debate sobre la lengua en que debía enseñarse. La cuestión del inglés en la escuela primaria puertorriqueña en la primera mitad de este siglo vino a condensar grandes polémicas políticas sobre la autonomía de la isla. Sin embargo, la aproximación historiográfica ha sido generalmente tradicional -el currículum es sólo el plan de estudios- y fuertemente influida por las opciones políticas. Por ejemplo, el estudio de C. Gómez Tejera y David Cruz López (1970), pro-americano, señala en cierto momento que “lamentablemente, (desde

que triunfó la enseñanza del castellano) a la cuestión de la enseñanza de ambos idiomas en Puerto Rico se le ha dado un matiz político cuando es realmente un problema pedagógico”: el de la conveniencia del bilingüismo (GÓMEZ TEJERA Y CRUZ LÓPEZ, 1970: 167; véase también OROZCO, C., 1991). La invocación de la neutralidad de lo pedagógico en un debate político es una demostración por el absurdo de la politicidad del tema.

No son muchos los estudios previos a la década del 80 -que hemos señalado como un punto de inflexión en la historia del currículum en el mundo anglosajón- que abordaron la complejidad y particularidad de las curriculas latinoamericanas. Entre aquéllos que sí lo hicieron, pueden destacarse varios trabajos de historiadores mexicanos. El estudio de Josefina Vázquez sobre la enseñanza de la historia en México y su papel en la conformación de una identidad nacional, sobresale por la cantidad de “agentes curriculares” que identifica aún antes de que así lo formulara la teoría pedagógica: políticos, filósofos, autores de libros de texto, casas editoriales, profesores; a la par que avanza en una periodicidad propia de la disciplina, no siempre previsible a partir de los cambios políticos (VAZQUEZ DE KNAUTH, 1970). Otro historiador mexicano, Edgar Llinás Álvarez, analiza la relación entre educación y formación de la identidad nacional (“mexicanidad”) como síntesis filosófica y política; su contribución más importante, a nuestro entender, para una historia del currículum, es el análisis de la lucha por la estructura educativa entre



corrientes pedagógicas enfrentadas -aunque no se profundice en las diferencias curriculares entre ambas: quedan delineadas más como corrientes filosófico-políticas. El trabajo colectivo sobre historia de la lectura, del Seminario de Historia de la Educación del Colegio de México, muestra la fertilidad de encarar a la escuela dentro del proceso de formación de un público letrado. La obra de Shirley Gordon sobre las islas caribeñas que dependen del Commonwealth británico aporta una variedad de fuentes que concitan la atención metodológica: es una traslación temprana de la "historia social" al campo educativo, que apela a informes oficiales y religiosos, publicaciones en los periódicos, cartas y cuadernos de chicos y de docentes, salarios docentes (GORDON, 1963). También el trabajo pionero de Luis Felipe González sobre la historia de la educación en la Costa Rica colonial es llamativa por la variedad y riqueza de la imagen que presenta: hombres, instituciones, movimientos filosóficos y políticos se entrecruzan y confluyen en compleja trama en las escuelas coloniales; aunque -nuevamente y como era de esperar por la época en que lo produjo- la perspectiva sobre el curriculum sea de corte tradicional. Es decir, si bien la producción historiográfica en educación ha sido rica en describir las complejidades del curriculum, esto no ha surgido del diálogo con la teoría pedagógica, por lo menos hasta mediados de la década del 80.

Es nuestra hipótesis que en la producción argentina reciente, sin tener la magnitud de otros países de América Latina, se participa en mayor medida de las discusiones pedagógicas. Quizás porque quienes se han destacado en los últimos tiempos provienen del campo pedagógico y no son, como las más de las veces en América Latina, historiadores de formación: ¿otro argumento para Barry Franklin?. El estudio de Juan Carlos Tedesco (originalmente publicado en 1970) marcó a una generación de pedagogos bajo la aserción de que la educación cumplió entre 1880 y 1900 una función política antes que económica, distanciándose de las teorías del capital humano por entonces en boga e introduciendo a las clases sociales como protagonistas del cambio educacional. Sin embargo, su trabajo en varias oportunidades cae en afirmaciones a-históricas, no renovando en profundidad los parámetros con que la historiografía tradicional analizó la época (con dicotomías como Estado/Iglesia, positivismo/ espiritualismo, economía/política, normalismo/antinormalismo, etc.), y no avanzando en el análisis más detallado de las prácticas pedagógicas. La escuela seguía siendo una "voz" por la que otras "voces" (el Estado, la oligarquía, la Iglesia, la economía) se expresaban.

En la década del '90, el trabajo de Adriana Puiggrós y

su equipo parece llamado a marcar época, como antes el de Tedesco. Incorporando los debates recientes de la teoría pedagógica y de la didáctica crítica sobre la especificidad de lo pedagógico tanto como una compleja estrategia historiográfica, su producción releva la existencia de movimientos curriculares que en algunos casos reconocen filiación política y en otros no, o al menos no tan claramente; y avanza en una periodización vinculada a los proyectos político-pedagógicos. Para el análisis del curriculum, Adriana Puiggrós entra por lo que ella llama "camino laterales", como la implantación del lenguaje médico en la escuela, las asociaciones entre sexo, política y arquitectura, el mobiliario escolar y la salud, las formas disciplinares. Señala que "la traducción a un lenguaje educativo de las tareas ordenadoras requeridas por la clase dirigente no derivó solamente en contenidos de planes de estudio. El discurso pedagógico normalizador utilizó varias otras vías

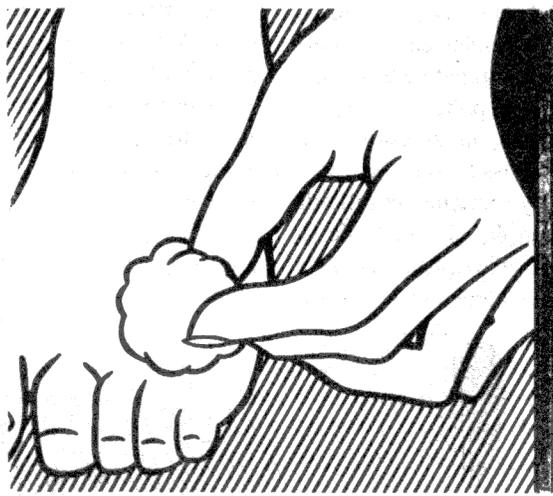
que también aportaron a las enseñanzas escolares. Tan importante fue el programa de matemáticas y de historia, como los modelos de arquitectura escolar y de higiene y educación sexual." (PUIGGRÓS, 1990: 266).

Los trabajos de Finnochio (1989) sobre la evolución de los programas de cuatro asignaturas de la escuela media, y de Cecilia Brslavsky (1992) sobre los libros de texto para la enseñanza de la historia entre 1862 y 1916, entran en cambio por lo que podríamos llamar los "camino centrales" -planes de estudio y programas- y constituyen

también una muestra relevante de lo que podría aportar la historia del curriculum a la teoría y a la historia educativa. Desmitificando una relación supuestamente unívoca entre cambios políticos y contenidos escolares, las autoras demuestran la multiplicidad de propuestas que conviven y que persisten a través del tiempo en la enseñanza de una materia escolar, y la heterogeneidad de los agentes curriculares.

Este panorama -escueto y arbitrario- que señala encuentros y desencuentros de la teoría pedagógica con la historia de la educación en América latina, no pretende ser exhaustivo. Menos pretencioso, se busca subrayar la importancia de "poner a dialogar" ambas áreas. A nuestro entender, todavía quedan pendientes muchas preguntas desde la historia curricular, preguntas que en América latina han comenzado a plantearse los últimos trabajos reseñados. Entre las que creemos de mayor interés para la teoría y la política educativa contemporáneas, señalamos las siguientes:

1) la relación entre los pedagogos y el Estado: ¿cuál es la autonomía de lo pedagógico en América Latina, donde no se han consolidado democracias liberales al estilo de las europeas o la norteamericana y por lo cual, antes que de



“campo intelectual” con sus propias reglas y autonomía, en nuestros países cabe más bien referirse a las prácticas intelectuales como “sistemas precarios” (ALTAMIRANO Y SARLO, 1983)? ¿Cuál ha sido la relación con los políticos y con los gobiernos y regímenes estatales? ¿Hay, como propone Kliebard para los EE.UU., movimientos curriculares propiamente tales, o más bien sus diferencias se hallan subordinadas a su articulación con movimientos políticos y sociales? ¿Qué independencia alcanzó la burocracia educativa de los cambios políticos?

2) la relación entre pedagogos e intelectuales: ¿cuál es el lugar de los pedagogos dentro del campo intelectual? ¿La escuela tuvo el mismo papel privilegiado que en Francia, por ejemplo, en la construcción del estado republicano, o tuvo un papel más secundario? ¿Qué papel juegan los normalistas en este proceso? ¿Cuáles fueron las dinámicas de profesionalización de la docencia, y qué influencia tuvieron sobre el campo intelectual? ¿Cuáles han sido las reglas de validación de los discursos pedagógicos: son las mismas que los discursos académicos o son diferentes?

3) la estructura del sistema educativo: ¿cuáles son las relaciones de poder entre las instituciones y niveles educativos? ¿Hay una coronación en la cúspide universitaria/académica, como propone el modelo napoleónico que intentó “importar” Rivadavia con la creación de la UBA, o será que este modelo nunca tuvo vigencia? ¿Quién determina el curriculum escolar: las disciplinas universitarias, como en algunos países europeos, o las asociaciones profesoras y la burocracia educativa? ¿Los profesores reconocen la “primacía” de los académicos? Nuevamente, el tema a analizar es el papel del saber en la construcción del estado latinoamericano.

4) el curriculum escolar y la formación de un público letrado (WILLIAMS, 1961): ¿qué papel juegan las industrias culturales en la determinación del curriculum? ¿Qué sujeto promueven? ¿Qué papel tienen las editoriales de libros de texto? Es casi completa la ausencia de estudios sobre las formas de confección y comercialización de los libros de texto en nuestros países, cuando, cabe recordarlo, muchos profesores organizan sus clases siguiendo a los manuales.

Entender la crisis educativa actual -crisis que parece ser del sistema educativo tal como se constituyó desde fines del siglo pasado, de su articulación con la sociedad, de los sujetos que se propuso formar, de los sentidos que promovió-, implica en varios sentidos incorporar las preguntas mencionadas. Analizar el lugar de la escuela en la legitimación del Estado, el rol de los contenidos en este proceso, la traducción escolar peculiar que se realizó en las escuelas latinoamericanas, la existencia, virtudes y debilidades de los movimientos curriculares que lucharon por la democratización de la escuela -de los que ganaron y de los que fueron derrotados-, son elementos valiosos para la elaboración de nuevas políticas. Seguramente no vamos a encontrar una sola y tranquilizadora respuesta, sino (¡con suerte!) una multiplicidad de perspectivas desde las cuales se podría abordar e iniciar la búsqueda de nuevas propuestas. Quizás, final paradójico, podría esperarse que sean las

urgencias de la política educativa las que impulsen en América Latina un nuevo encuentro entre didactas e historiadores.

## Notas

<sup>1</sup> En realidad, esta es una versión particular del posmodernismo. Para otros, quienes proclaman el fin de la historia serían los modernos, al erigir a la modernidad como la culminación del desarrollo.

<sup>2</sup> Decía Ernest Renan en 1882: “El olvido, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación, (...) la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que hayan olvidado muchas cosas. Ningún ciudadano francés sabe si es burgundio, alano, taifelo, visigodo; todo ciudadano francés debe haber olvidado la noche de San Bortolomé, las matanzas del mediodía en el siglo XIII” (RENAN, 1957: 83/85). (Cf. ANDERSON, B., 1991).

<sup>3</sup> Estamos refiriéndonos a las tendencias predominantes dentro del área. Lejos de ser un campo monolítico, en la historia de la educación -tanto como en la didáctica, que se analiza a continuación- deben reconocerse corrientes alternativas tempranas. Sin embargo, creemos que la producción mayoritaria del campo puede encuadrarse en las líneas descriptas.

<sup>4</sup> En la versión clásica de Ralph Tyler, incluye la selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo a principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión.

<sup>5</sup> Lawrence Stone señala que “la historia narrativa difiere de la estructural fundamentalmente en dos aspectos: su ordenación es descriptiva antes que analítica, y concede prioridad al hombre por sobre sus circunstancias. Por lo tanto, se ocupa de lo particular y lo específico más bien que de lo colectivo y lo estadístico.” (STONE, L., 1986: 95/6).

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. Y SARLO, B., *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, CEAL, Buenos Aires, 1983.
- ANDERSON, B., *IMAGINED COMMUNITIES*, Verso, London, 1991.
- APPLE, M., *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, New York, 1978.
- BRASLAVSKY, C., *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. 1853-1916*, FLACSO/UBA, Buenos Aires, Mimeo, 1992.
- BRASLAVSKY, C., Y BIRGIN, A. (COMP.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992.
- CARRIZALES RETAMOZA, C., *Las obsesiones pedagógicas de la modernidad*, en LECHNER, N. y otros, *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS/UAEM, Cuernavaca, 1991.
- CUNNINGHAM, P., *Educational History and Educational Change: The Past Decade of English Historiography*, en *History of Education Quarterly*, Vol. 29, N° 1, 1989.
- CHA, YON-KYUNG, *Effects of the global system on language instruction, 1850-1986*, en *Sociology of Education*, Vol. 64, N° 1, January, 1991.
- DE ALBA, A., *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, UNAM, México D.F., 1991.
- FINOCCHIO, S., *Análisis de los programas de cuatro asignaturas*, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 1, Buenos Aires, 1989.
- FRANKLIN, B.M., *Building the American Community*, Falmer Press, Baltimore, 1986.
- FRANKLIN, B.M., *Historical Research on Curriculum*, in Lewy, Arieh (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Bergamonn Press, Oxford, 1991.
- GÓMEZ TEJERA, C. Y D. CRUZ LÓPEZ, *La escuela puertorriqueña*, Troutman Press, Sharon-Connecticut, 1970.
- GONZALEZ, L.F., *Historia del desarrollo de la instrucción pública en*

- Costa Rica, Imprenta Nacional, San José, tomo I: La colonia, 1945.
- GOODSON, I., *School Subjects and Curriculum Change*, Croom Helm, London and Canberra, 1983.
- GOODSON, I., *Making the Curriculum. Collected Essays*, Falmer Press, Sussex, 1988.
- GOODSON, I., *Social History of Curriculum Subjects*, in Lewy, A., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, 1991.
- GORDON, SH., *A century of West-Indian Education*, Longmann, London, 1963.
- KEMMIS, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Barcelona, 1988.
- KLIEBARD, H., *The struggle for the American Curriculum (1895-1958)*, Routledge, Philadelphia, 1987.
- KRIDEL, C. (ED.), *Curriculum History. Conference Presentations from the Society for the Study of Curriculum History*, University Press of America, Lanham, 1989.
- LLINÁS ALVAREZ, E., *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, Cía. Editora Continental, México D.F., 2ª edición, 1985.
- OROZCO, C., *La educación en la historiografía puertorriqueña*, en op. cit., *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas*, Universidad de Puerto Rico, Nº 6, 1991.
- POPKEWITZ, T.S., *Política, conocimiento y curriculum en la educación*, entrevista realizada por Inés Dussel, en *Revista Propuesta Educativa*, Nº 8 (en prensa), 1993.
- PUIGGRÓS, A., *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1990.
- RAMOS ESCANDÓN, C., *Planes educativos en México independiente, 1821-1833*, The University of Texas at Austin, M. A. Thesis, 1972.
- RENAN, E., *¿Qué es una nación?*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1957.
- Seminario de Historia de la Educación, *Historia de la lectura*, El Colegio de México, México D.F., 1987.
- STONE, L., *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1986.
- TEDESCO, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ed. Solar-Hachette, Buenos Aires, 1986.
- VARELA, J., *El triunfo de las pedagogías psicológicas*, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 198, diciembre, 1991.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, J., *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México D.F., 2ª edición, 1975.
- WEXLER, P., *Social Analysis of Education. After the New Sociology*, Routledge, New York and London, 1991.
- WILLIAMS, R., *The Long Revolution*, Penguin Books, London, 1961.