



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Aguirre Lora, M. E., y Alfonso Garatte, M. (2021). Navegar sobre las gavias.
En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia,
cultura* (pp. 17-50). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación.

María Esther Aguirre Lora y Malena Alfonso Garatte

Nunca como hoy se ha hecho tan evidente el aserto simmeliano de que el hombre es ese “ser fronterizo que no tiene fronteras”, constatándose el hecho de que el hombre se pone fronteras, pero lo hace con libertad, de tal manera que pueda superar nuevamente esas fronteras, situándose más allá de ellas.

—*Josetxo Beriain*

UN HORIZONTE EN PERSPECTIVA

Este libro colectivo nace cobijado por un proyecto de investigación más general en el que se indagaron los desplazamientos paradigmáticos, los tránsitos disciplinares y los préstamos metodológicos en el campo de la historiografía de la educación.¹ Nos propusimos, pues, en esta obra, establecer puentes entre tres grandes campos: historia, educación y cultura; al respecto, más que buscar definiciones teóricas, nos interesa explorar la manera en que operan estas tres perspectivas y las articulaciones que pueden lograr entre sí, en medio de un entramado de búsquedas y reflexiones que hacen dominantes algunos de los discursos en el campo de estudios sobre lo educativo y lo que percibimos como sus vacíos. Percepción que, por otra parte, nos ofrece claves para la comprensión de nuestro universo: nos remitimos a las aportaciones del campo de las humanidades y las artes para repensar lo educativo, legado clásico que se ha ido actua-

1 Ese proyecto tuvo como propósito indagar las principales tendencias epistémicas de la nueva historiografía de la educación y la producción que ha habido en México al respecto, para proceder a hacer un balance crítico en nuestro país; los resultados se publicaron en el libro *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, 2016, coordinado por María Esther Aguirre. Se trata de dos volúmenes que incluyen un disco compacto que concentra la bibliohemerografía especializada producida durante la década 2002-2011.

lizando en el curso de la historia y en el que, de manera recurrente, se somete a debate su sentido de utilidad.

Ya desde el siglo I a. C. Cicerón esgrimía la defensa de su propia cultura al señalar que

a su juicio las artes liberales son estudios que no apartan al hombre de su comunidad ni lo recluyen en un *otium* cívicamente improductivo: las artes liberales no son arte por el arte, sino arte por la vida. Es el interés público el que está en ellas en juego, es la comunidad entera la que se beneficia del cultivo de las elevadas disciplinas espirituales que son los *studia humanitatis*.²

Se trata de los estudios humanísticos estrechamente vinculados con la vida política, la realización del sueño de la *polis*, que promueva la convivencia en medio de una mejor y más digna vida para todos.

No está por demás recordar que nuestras universidades nacieron bajo el signo de esta vocación humanística³ que, si bien ha ido cambiando al ritmo del tiempo y sus circunstancias, de las políticas públicas referidas a las humanidades y las artes, persiste bajo

2 En el contexto de la defensa que Cicerón realiza del poeta Arquias sale a relucir el papel que su propia cultura ha logrado en su formación como orador y como hombre público, donde se fragua el concepto de *humanitas*, cuyo referente es la cultura humanística proyectada en la formación del ser humano. Véase A. Arbea, "El concepto de Humanitas en el Pro-Archia de Cicerón", *Onomazein*, 2002, p. 397.

3 Fue Marco Tulio Cicerón (106 a. C.-43 a. C.), en el contexto romano y frente a la defensa del poeta Arquias, quien planteó el término *humanitas* para referirse a lo propiamente humano, próximo al cultivo del ser humano, en estrecha vinculación con la *paideia*, referida a la formación en las Artes Liberales (*Trivium*, las tres vías relacionadas con la palabra, y *Quadrivium*, cuatro vías para conocer la naturaleza), sumun de la sabiduría medieval ofrecida en las facultades de artes, antecedente requerido para ingresar a las facultades mayores (Teología, Leyes, Cánones, Medicina). Este cuerpo de saberes pasaría al Renacimiento como *studia humanitatis*, donde fertiliza el moderno concepto de humanidades que engloba campos de saberes marcados por el legado que apuntaría al fomento de conocimientos y valores que hicieran de los hombres seres humanos propiamente dichos, sensibles e idóneos para vivir en sociedad. Véase M. Heidegger, *Cartas sobre el humanismo*, 1970, pp. 15-16; E. González, "Artes liberales y facultades de artes en el Antiguo Régimen. El orden de los saberes escolares", en *idem* (coord.), *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, 2008, pp. 29-81; J. A. Obarrio y J. M. Piquer, *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, 2015, pp. 59-75 y 77-86.

distintas expresiones; en esta perspectiva es donde encontramos los antecedentes de nuestras indagaciones y el propósito que anima este volumen colectivo. Para lograrlo convocamos, desde una óptica plural e interdisciplinar, a quienes se dedican al estudio y a la práctica de la historia, la literatura, la pedagogía, la sociología, la música y las artes visuales, entre otras disciplinas.

Nos preocupa percatarnos (y lo experimentamos en carne propia), de manera cada vez más frecuente, de cierta limitación en los enfoques dominantes en el campo educativo, permeados por el cientificismo, el utilitarismo y las múltiples expresiones y medidas de las políticas y reformas pragmáticas orientadas por la productividad desbordada y la eficacia, lo cual, desde nuestro punto de vista, erosiona el lenguaje educativo empobreciendo el acercamiento a este campo de estudios. Asistimos a una época en que nociones tales como rentabilidad, calidad, competencias, habilidades, productores, consumidores, entre otras, parecen haber conseguido que lo inmediato se sobreponga a lo fundamental. Estamos de acuerdo con Sandra Carli cuando señala que nos hallamos frente al “vaciamiento de sentidos y la incertidumbre, pero a la vez [...] [frente a] cierta caducidad de los lenguajes y las categorías con las que durante estas últimas décadas se ‘ nombra ’ la educación”.⁴ Este exceso de lenguaje técnico nos conduce a una necesidad de explorar otras pistas que aporten elementos distintos para una mejor comprensión e intervención en los diferentes universos educativos.

Como dice el historiador de la educación António Nóvoa, no es ésta una sensación o un diagnóstico nuevo, ya que otras generaciones se han tenido que enfrentar a ello. Pero es en estos tiempos donde adquiere formas peculiares que influyen en nuestra búsqueda de comprensión.⁵ ¿A qué nos referimos específicamente? A lo que señalábamos con anterioridad: a la mercantilización de las humanidades

4 “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, 2012, p. 39.

5 “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 61.

y las artes, al sentido utilitario-pragmático por sobre sus propias definiciones, en la medida en que el conocimiento se ha vuelto hacia el terreno de un saber que tiene peso y medida, que es rentable, siempre bajo la óptica del mercado, de modo que cada campo humanístico parece cobrar sentido en tanto y en cuanto se pone al servicio del mercado y niega otros usos sociales que lo caracterizan, con lo que se profundizan un conjunto de desigualdades.

Más aún: la cultura en cuanto tal se diluye en sus posibilidades de incidir en el crecimiento armonioso de las personas y del mundo que les es próximo. Se apelaría a la cultura, no en términos de lo que se ha conocido como “alta cultura” sino como forma de vida compartida, como lo señala Terry Eagleton, seguidor de Raymond Williams y crítico del neoliberalismo y del impacto del industrialismo en nuestras actuales sociedades: “cuando más mecánica y empobrecida parece la experiencia cotidiana, más se promueve un ideal de cultura por contraste. Cuando más burdamente materialista se vuelve la civilización, más exaltada y sublime parece la cultura”.⁶

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que el propio “giro cultural” que se produjo en el terreno de la vida social y las formas de comprenderla, de mirarla, hace más de tres décadas, pondría de relieve no sólo otros conocimientos sino otra forma de producirlos, y daría lugar a los variopintos “giros” que hoy nos atraviesan: el interpretativo, el poscolonial, el memorialístico, el pictórico, el espacial, entre otros. De modo que la cultura, en sus múltiples acepciones y expresiones, abriría el espectro de lo ontológico, con su campo de tensión entre natura y cultura; el de la cultura, de impronta ilustrada, que remite a la experiencia adquirida, a los procesos que ponen en juego las facultades del espíritu; el más próximo a lo cotidiano, en el que tienen lugar las formas de hacer y de pensarse propias de un grupo determinado en un lugar y en un momento determinado.

La embestida contra las humanidades, al calor de las políticas e ideologías neoliberales, ha sido evidente desde hace algunos años. En este sentido, las últimas reformas en varios países latinoamericanos han logrado restar carga curricular de —o en el peor de los

6 *Cultura*, 2001, p. 23.

casos, directamente resignar— asignaturas artísticas y del campo de las humanidades y ciencias sociales (historia, filosofía y literatura, sobre todo), en nombre de una aparente “pérdida de tiempo” e inutilidad a corto plazo. Todo ello parece indicar que la pregunta por el sentido político de la educación está cada vez más en desuso y no reviste mayor importancia discutir el rumbo que debe tomar la educación en nuestros días, excepto cuando lo que se discute es si se prepara o no a las jóvenes generaciones para “adaptarse” a un mundo cada vez más cambiante, sin interrogarse la pertinencia ni bondad de esos cambios.

Estamos de acuerdo con Nussbaum cuando señala la emergencia de una “crisis silenciosa”⁷ que va más allá de la crisis económica global, situada a partir del año 2008, proyectándose directamente sobre todo aquello que tiene que ver con nuestra relación con las personas, con los objetos, con nuestra percepción del mundo y, finalmente, con nuestra calidad de vida, cuyo indicio es la evidente disminución de la presencia de las humanidades y las artes en la esfera de los saberes curriculares y de cualquier proyecto formativo:

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad [...] en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.⁸

Todo lo cual puede llevarnos a olvidar la mirada crítica sobre el papel histórico que tienen las humanidades: la posibilidad de cultivar la *imaginación narrativa* —esa capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas

7 “La crisis silenciosa”, en *idem, Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 2010, pp. 19-31.

8 *Ibid.*, p. 20.

que podría tener—. Para eso y por eso, para desempeñar bien su función las instituciones educativas deberían conceder “un papel protagónico a las artes y a las humanidades”, fundamentales para el mejoramiento de nuestra calidad de vida y la convivencia de la vida democrática.⁹ No debemos olvidar el papel formativo de las instituciones universitarias y la misión cultural que éstas tienen, ya señalada por Ortega y Gasset alrededor de 1930, donde los saberes humanísticos aún tienen mucho que decir.¹⁰

Al contrario de lo que vaticinan los planificadores y reformadores educativos actuales, consideramos que en estos tiempos la pregunta por el sentido político de la educación tiene que volver a estar en primer lugar. Resulta importante detenernos en esa naturaleza política de la educación para revisar críticamente las representaciones cotidianas que se asocian a ella porque, como expresan Graciela Frigerio y Gustavo Lambruschini, parece ser que el gran mérito de las políticas neoliberales y neoconservadoras ha sido transformar la política en técnica, asociándola con una actividad propia de los partidos políticos, y a la tecnocracia, en el régimen político paradigmático:

La educación tiene en la política no sólo sus condiciones reales —históricas y sociales— de posibilidad, sino que, fundamentalmente, la política es la que le determina sus fines, o mejor dicho, es *ella*, y no *el mercado capitalista*, la que debiera fijarle sus fines.¹¹

En síntesis, la política es una práctica y un saber esencialmente emancipatorio. Somos conscientes de los retos que imponen las circunstancias actuales: el fenómeno de la migración y las reacciones racistas y xenófobas que ha despertado; discursos autoritarios y de odio que se propagan por el mundo encarnados en figuras “mesíasnicas” que con promesas de seguridad, unidad y un alto a la corrupción —que están demostrando ser completamente falsas— llegan a

9 M. Nussbaum, “Cultivar la imaginación: la literatura y las artes”, en *idem*, *Sin fines...*, pp. 131-132.

10 *Misión de la universidad*, 1930.

11 G. Frigerio y G. Lambruschini, “Educar: una identidad filosófica”, en G. Frigerio (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, 2002, p. 15.

la presidencia de muchos países; el refuerzo de las fronteras para impedir la entrada de cientos de personas que huyen de la violencia y la falta de seguridad social en sus países, cuando puertas adentro se condena a millones de ciudadanos y ciudadanas a la pobreza, la devastación y el dolor. En una época en que muchas personas creen estar gozando más libertades individuales y colectivas que nunca, se incrementan los casos de violencia contra las mujeres, asciende el número de feminicidios y el debate por la despenalización del aborto despierta posiciones arcaicas que se creían superadas. Los medios de comunicación hegemónicos parecen tener cada vez más autoridad en la construcción de una realidad inexistente producto de una retórica que condena a los gobiernos de izquierda, generando una especie de esquizofrenia social que endurece la convivencia entre clases sociales.

La invitación que hacemos, en las páginas que siguen, a repensar la educación desde la historia, la política y la cultura la ofrecemos como una necesidad urgente en medio de este contexto en el que la saturación de evaluaciones institucionales, trabajos académicos a destajo y carreras competitivas y “a la carta” parecen hacernos perder de vista que la educación es, ante todo, un constructo social y cultural que hace posible un diálogo permanente entre el pensar, el sentir y el hacer; constructo no exento de relaciones de poder, que no sólo consolidan ciertas prácticas como “educativas” sino que también ocultan otras: “allí donde la agencia de los individuos o los grupos se nos presenta como natural, hay una tendencia a perder de vista cómo se han formado históricamente las agencias y categorías que definen las oposiciones”.¹²

Hay un concepto que atraviesa cada uno de los capítulos que recoge las ideas y los argumentos que los autores del “giro lingüístico” nos han proporcionado a la hora de pensar nuestros objetos y campos de conocimiento. En este sentido, y en relación con la historia, el principal argumento que ofrecieron es que ésta interpreta y moldea los hechos, en lugar de descubrirlos o encontrarlos:

12 T. S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural...*, p. 166.

Después de Barthes, Derrida y Foucault resulta difícil seguir aproximándonos a nuestros textos como objetos que debieran ser transparentes, como señales de otra cosa, como máscaras que ocultan algo mantenido en reserva, algo que, al final, será revelado como entero, primario y esencial, como una presencia perfecta.¹³

Es por ello que la dimensión histórica que privilegiamos ya no se encamina a reconstruir el pasado tal como era, sino más bien a comprender cómo es que los acontecimientos y los procesos pasados llegan hasta nuestro presente e influyen en nuestra forma de pensar, sentir y percibir el mundo, de expresarnos en él.

Por lo demás, el acercamiento a la educación desde la historia, la política y la cultura nos introduce de lleno en un campo de tensiones que nos habla de los desplazamientos paradigmáticos de la propia historiografía de la educación y de la crisis de las ciencias humanas: ¿dónde ubicar el campo de la historia de la educación? Bien puede ser como historia de la educación propiamente dicha, desde la *perspectiva disciplinar*, con sus propios nudos metodológicos y conceptuales, o bien como *mirada epistémica* articulada con la producción de conocimiento sobre lo educativo. Y esto es lo que ha constituido el lugar de convergencia propuesto, desde la diferencia, pero también el acuerdo de acercarnos a nuestros universos de indagación haciendo historia de la educación como tal o integrando la mirada histórica como forma de inteligir el mundo.

TRAZOS EN LAS RUTAS

Nuestra indagación se dirige a proponer los siguientes *observatorios* para incidir en otra comprensión y abordaje de lo educativo.

13 D. Harlam, "Intellectual history and the return of literature", 1989, p. 592, *apud* A. Nóvoa, "Textos, imágenes...", p. 63.

La educación como campo de prácticas culturales, como lo señala Thomas S. Popkewitz

Particularmente, y para los fines de este volumen, la historia nos ayuda en el proceso de entender cómo es que ciertos problemas devienen fenómenos educativos y se incorporan al lenguaje cotidiano, pasando a formar parte “de los procesos productivos de la sociedad mediante los que se clasifican los problemas y se movilizan las prácticas”.¹⁴

Este interés por la construcción de significados nos lleva a concebir el currículo como una de las vertientes privilegiadas de lo educativo, como un conjunto de prácticas histórico-culturales que condicionan la manera en que hablamos, sentimos, actuamos y vemos el mundo; es decir, entendemos por *educación* un conjunto de sistemas de razonamiento que inciden en la construcción de subjetividades, por lo que nos interesa prestar atención a aquellos conocimientos que enmarcan y organizan la acción, produciendo sujetos actuantes.¹⁵

Como se observa, el planteamiento va más allá del encuadre escolarizado; se trata de abordar la educación, en sentido amplio, como aprendimos con Popkewitz, Franklin y Pereyra:¹⁶ como una práctica inmersa en el campo de lo cultural, una práctica situada, ajena a las meras abstracciones y especulaciones. Aquí es importante señalar que no nos referimos al concepto de *práctica pedagógica* propia del Normalismo mexicano, que la acota al espacio aúlico, controlado, de aplicación de los conocimientos didácticos adquiridos. La noción de práctica cultural con la que nos hemos comprometido trata de visibilizar en múltiples modalidades de eventos educativos su construcción en el curso del tiempo, su historicidad, los modos en que sintetiza el imaginario colectivo de un grupo social

14 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 174.

15 T.S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural...*, pp. 15-58.

16 *Loc. cit.*

en un momento dado, las representaciones sociales que cada grupo construye sobre sí mismo, la sensibilidad social en un momento dado, las prioridades actuadas en relación con lo educativo, entre otras cosas. Es decir, hablar de educación como un conjunto de prácticas histórico-culturales supone prestar atención a aquellas formas de razonamiento que construyen identidades y a la manera en que esas construcciones cambian con el paso del tiempo: “esos cambios no son simplemente acerca de cómo uno ‘piensa’ el mundo, sino también acerca de cómo es ordenado el mundo y cómo se actúa en él”,¹⁷ lo cual incide directamente en la construcción de la subjetividad. En este sentido y en tanto práctica cultural, la educación es siempre situada: no hacemos referencia a un lugar geográfico, sino a un campo cultural que sitúa cómo son concebidas ciertas prácticas, problemas y sujetos actuantes.

Asimismo, es importante manifestar que todo conocimiento articula intereses y fuerzas sociales, lo que nos obliga a situarnos en el terreno político, social y cultural, prestando especial atención a aquellas prácticas de ordenamiento, disciplinamiento y división resultantes, en el que “la narrativa de la historia da un orden a la forma en que las gentes e individuos ‘utilizan’ conceptos e ideas para poner en práctica el propósito y la intención en la acción social”.¹⁸

Escenarios educativos desde la perspectiva de Antonio Santoni Rugiu

Como la invitación es a abrir la mirada hacia lo que desborda el ámbito de lo escolar o bien hacia aquello que lo plantea desde lugares renovados, interesa superar una de las imágenes frecuentes sobre la escuela que la hace el motor de las grandes transformaciones olvidando la cultura del momento y los propios modelos educativos vigentes que nutren la vida de las instituciones escolares y se recrean en su propia dinámica. Nos preocupa la insistencia en hacer historia

17 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 171.

18 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 25.

de la escuela por sobre otros posibles universos de estudio, al punto que hacer historia de la educación parece haberse confundido cada vez más con la historia de la didáctica y de la pedagogía, centrando la mirada en la escuela.

Asumimos, entonces, y de la mano de Antonio Santoni Rugiu, que la educación es

una trama de concretas reacciones conocidas y desconocidas ante los estímulos de enseñanza formal e informal, pero también de experiencia de vida, de continuas modificaciones de la mentalidad heredada y formada en edades precedentes en la micro o macro comunidad en que se ha crecido.¹⁹

Por supuesto, y siguiendo al autor, hemos aprendido que existen escenarios claramente diferenciados por donde discurren los procesos educativos: por un lado, el espacio institucional con sus formas escolarizadas; por otro, el social-comunitario en el que cobran importancia las comunidades y los grupos en la generación de prácticas, y uno más difuso en el que se hacen presentes las huellas de las distintas influencias ejercidas por las personas, los hechos y las circunstancias de vida de cada quien. Si bien es cierto que “todos los estudios y experiencias del hombre pueden ser igualmente formativos [porque] la formación es siempre fruto de influencias e intervenciones diversas, en parte no programadas ni intencionales”,²⁰ no todos esos estudios y experiencias son igualmente educativos. En este sentido, entendemos que ciertos problemas o prácticas (estudios y experiencias) son educativas en tanto y en cuanto movilizan una intencionalidad pedagógica (explícita o no). No obstante, también podríamos traer a colación experiencias educativas “negativas” que nos remiten a lo que Santoni Rugiu llamó “mala educación”, lo cual abre el espectro de posibilidades que nos llevan a pensar que las ex-

19 A. Gramigna, “Conversación con Antonio Santoni Rugiu, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Florencia”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2004, p. 541.

20 A. Santoni, *Vestimenta larga y vestimenta corta. Barberos-cirujanos, nodrizas y parteras como educadores*, 2016, p. 59.

perencias educativas no siempre constituyen un valor positivo por sí mismas.

Por otra parte, la construcción de identidades como resultado del acto de educar es una acción eminentemente política que, como dijimos, nos compromete con la formación de otros y supone una apuesta al futuro. Hoy más que nunca resulta muy importante la construcción de espacios en los que aparezca la pregunta por el sentido y el fin de la actividad que desarrollamos, así como que se ensayen respuestas que permitan trascender las lógicas mercantiles actuales que parecen obnubilar cualquier intento de cambio posible. Tal vez una manera de hacerlo sea rescatando experiencias educativas de trabajo artesanal, ajenas a evaluaciones, certificaciones o compensaciones de todo tipo más allá de la gratificación que suscita el trabajo por sí mismo;²¹ o buceando en las biografías personales tratando de responder a preguntas tales como: ¿cómo fue que llegué a ser educador?, ¿qué convicciones influyeron en esa decisión?, ¿de qué manera se han reestructurado esas convicciones a lo largo de los años?, ¿qué será de nosotros mañana?, ¿qué deseamos y queremos ser?, ¿en qué medida seremos capaces de luchar por eso?

Estas preguntas sintetizan una apuesta por el futuro, nos enfrentan a un diálogo con otros y con nosotros mismos; y, como en todo diálogo, a la producción de un pasaje que incorpora, al mismo tiempo, una novedad.

Procesos de transmisión

La noción de transmisión es de antigua data y ha experimentado múltiples deslizamientos semánticos propios de los tiempos y de los grupos sociales que se la han apropiado. Con diversas sedimentaciones históricas e interjuegos disciplinares es como pudo llegar a nuestro tiempo. Émile Durkheim (1858-1917), en el esfuerzo por comprender la vida social, aborda lo educativo desde la perspectiva

21 M. E. Aguirre, "Introducción. Para empezar...", en *idem* (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015, pp. 15-33.

de la teoría de la acción social y lo acota en una de sus obras cimeras: “a la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social”.²² Se trata de acciones, procesos de transmisión cultural, donde se transfieren comportamientos, creencias, valores, saberes que hacen a los individuos aptos para integrarse a la sociedad; nociones que convergen con lo que los antropólogos acotaron como *endoculturación* para referirse, coincidentemente con Durkheim, a la transferencia, consciente o no, del legado cultural de las generaciones anteriores sobre las nuevas, quienes habrán de conservarlo y enriquecerlo. Se trata de herencias que apelan a la metódica y paulatina socialización de las nuevas generaciones, a la adquisición de modos de pensar, comportamientos y valores que conducen a lograr equilibrio y estabilidad social,²³ pero son acciones que no dejan de tener, desde nuestra actual percepción del asunto, un carácter lineal, unidireccional, unívoco, jerárquico, aun cuando sea necesario.

De hecho, son perspectivas que, en distintos tiempos y contextos, se constituyeron como parte del lenguaje pedagógico de una época que remitía al proceso de enseñanza-aprendizaje que daba cuenta de un proceso lineal en el que el docente se concebía transmisor de un saber previamente establecido, sin fisuras de ningún tipo, que recibía pasivamente el alumno. Este modelo mecanicista, duramente cuestionado por los constructivistas y evidenciado por Paulo Freire, propició el rechazo y la impugnación de un concepto²⁴ que, hoy por hoy, se busca resignificar a partir de la propia movilidad de su propuesta, que remite a la complejidad tanto de la transmisión en sí misma como de los procesos de apropiación que desbordan al supuesto receptor.

Resulta oportuno señalar que este libro se propone contribuir a una reflexión a partir de la cual se abandone la idea de una transmisión total, sin fisuras, sin huecos; en todo caso, la noción que sostenemos, más próxima a las teorías psicoanalíticas contemporá-

22 *Educación y sociología*, 1992, p. 60 y ss.

23 *Ibid.*, p. 53.

24 P. Freire, *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, 1973.

neas, se relaciona con el carácter incompleto y fragmentario de toda transmisión, que renuncia a una pretensión totalitaria de que todo es transmisible y susceptible de resignificación,²⁵ así como también despega la transmisión de toda idea de contenido:

En efecto, si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido. Afirmaremos que si *entre-dos* algo se transmite, es aquello que resulta de una pedagogía que no reniega de la transferencia. [...] Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa.²⁶

Para aclararnos un poco, retomamos nuevamente las palabras de Graciela Frigerio: “en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentido a la cosa en sí, un valor agregado”.²⁷ Ese valor está íntimamente relacionado con el amor: *el amor de transferencia*, por medio del cual se sostiene la transmisión al actualizar deseos inconscientes en un contexto de equívocos. Es decir, “alguien cree que el otro es lo que el otro no es, alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie o donde hay un hueco”.²⁸

No podemos pasar por alto, y coincidiendo con Susana Bercovich,²⁹ que las primeras reflexiones morales y pedagógicas surgen en Grecia relacionadas con las prácticas, transmisiones y diversificaciones de los placeres; la práctica pedagógica, de esta manera, era parte de los cuidados de sí, es decir, un saber aplicado al arte de vivir. En la relación del maestro con el discípulo intervenía el amor, y todos los

25 Véase, entre otros, los planteamientos de Hassoun referidos a la perspectiva idealizada de los procesos de transmisión: J. Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, 1996; G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*

26 G. Frigerio, “Los avatares de la transmisión”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*, p. 15.

27 *Ibid.*, p. 16.

28 *Ibid.*, p. 17.

29 “Elementos para pensar la experiencia pedagógica”, conferencia pronunciada en el Seminario Nuevas Miradas Pedagógicas, 2008.

esfuerzos pedagógicos se encaminaban a lograr que el joven discípulo, con la guía del maestro adulto y por la vía de eros, abandonara el cuerpo y los placeres para dirigirse a la idea de belleza, al saber y a la verdad. Claro está, la pedagogía de nuestros tiempos, heredera de la Ilustración, “se sabe” lejos de estos terrenos y más cerca de imposiciones adaptativas, censuradoras, violentas y puritanas; de modo que una genealogía de ella, siguiendo a Michel Foucault,³⁰ nos conduciría a localizar estos rasgos disciplinares en la propia *historia de la sexualidad*.

Ahora bien, dijimos que el concepto de transmisión que privilegiamos se despega de todo contenido o va más allá de éste. En este sentido, lo que nos interesa enfatizar es que al focalizar en los objetos por transmitir (saberes, valores, maneras, usos), perdemos de vista que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y, por lo mismo, con el sujeto:

no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto [...]. No se trata de una “valija”, pero, aun cuando así fuera, también contaría la manera en que tomamos la manija y las fuerzas que debemos aplicar para alzarla, y la necesidad (o la prohibición manifiesta) de examinar el contenido.³¹

De ahí que, y siguiendo a Laurence Cornu, transmitir un saber suponga reconocer en otro sujeto la capacidad de desearlo, entenderlo, desarrollarlo. La transmisión construye al sujeto:

La cuestión de la transmisión —nos dicen Graciela Frigerio y Gabriela Diker— hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del

30 *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*, 2008.

31 L. Cornu, “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*, p. 28.

tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural.³²

La transmisión nos coloca frente a este acto de comunicación, rodeado de claroscuros, de zonas luminosas y de penumbras en las que se juegan fantasías, mitos, intersticios que nos desbordan, que sobrepasan nuestros límites y, a pesar de ello y en ello, afloran nuestras posibilidades.

En el terreno educativo, se pasa algo a otro, algo que nos fue pasado previamente y que hemos conquistado; pero eso que se pasa también es algo que no nos pertenece, algo que no tenemos, y lo pasamos sin saberlo. El propio Derrida irrumpe en la prepotencia y omnisciencia habitual que envuelve el acto pedagógico desconstruyendo sus certezas, sus certidumbres, al advertirnos, con una frase de Anaximandro, que también se transmite lo que no se tiene,³³ en la medida en que se trata de procesos de los que emerge algo totalmente otro, donde el *don* se nos escapa y deviene en múltiples formas, insospechadas formas, sin posibilidad de preverlas ni de sujetarlas del todo, que tienen que ver con el encuentro-desencuentro con el otro,³⁴ a quien formamos y nos forma. “Esa política de la transmisión sostiene, construye una cadena, una filiación, en la que el discípulo se reconoce, pero de la que deberá desprenderse para construir su camino, recuperando algo de la experiencia de la libertad también transmitida”.³⁵

Pero hay otra cala más que también nos interesa destacar y que va más allá y trasciende su condición de modelaje intersubjetivo, más próxima al campo de tensión que se establece entre el *acto de comunicar* y el *acto de transmitir*. Así, para Regis Debray,³⁶ transmitir una información, sea en el espacio o bien en el tiempo, se plantea

32 “Prólogo”, en *idem* (comps.), *La transmisión...*, p. 9.

33 *Dar (el) tiempo*, 1995, p. 2.

34 F. García, *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*, 2008, p. 32.

35 S. Carli, “Imágenes de una transmisión...”, p. 48.

36 “Transmitir más, comunicar menos”, *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 2007, p. 1; *idem*, *Transmitir*, 1997.

entre las urgencias de los tiempos presentes que, no obstante su riqueza y aperturas, su velocidad y expansión, sus recursos tecnológicos, pueden circunscribirnos en un presentismo sin vuelta de hoja, y amenazar o afectar los ritmos propios de los procesos de transmisión, vinculados con un hacer que madura en el tiempo. Se trata de dos dimensiones que convergen en el acto de transmitir, pero que hemos de cuidar que una no se superponga a la otra, la opaque, la invisibilice:

entre nuestros aparatos y nuestras instituciones el desequilibrio va acentuándose, podemos comprimir el espacio por la velocidad (hasta 300000 km por segundo), hasta el punto de anular, sobre las redes, los efectos y los signos de la distancia. Pero la técnica no puede hacer lo mismo con el tiempo de información y de incubación. El pequeño debe ir todavía a la escuela para volverse grande, y la escuela, ella sigue siendo aburrida y ello tiende incluso a prolongarse. Yo puedo, de París, conocer en el acto un evento que ocurre en Moscú, pero me faltarán aún varios años para aprender el ruso y poder comprender el mundo a la rusa... Hay algo de incomprensible... algo así como un intolerable factor de inercia del cual un cierto modernismo simplón bien querría poderse quitar el peso... Fantasmando un informe de los atajos. Esperando la píldora para aprender el español o el ruso. Es decir, soñando ahorrarse el tiempo del aprendizaje por una suerte de ingestión farmacéutica de dosis de saber o de experiencia.³⁷

Si bien hay que buscar puntos de equilibrio entre ambas dimensiones, la de comunicar y la de transmitir, entre los recursos del presente con sus complejos mecanismos y diversidad de recursos y la continuidad de las instituciones con sus rituales y su cultura gestada y conservada a lo largo del tiempo, queda, sin embargo, el reto de cada quien para hacer propio el legado, la experiencia, la información, lo cual deposita en el acto de transmitir en el contacto humano, directo. Se requiere hacer propia la experiencia, los saberes contenidos en el acto de la transmisión, sin perder de vista que lo que se

37 R. Debray, "Transmitir más...", p. 7.

transmite no se limita a los contenidos: incide en ellos, desbordándolos. Se transmite un modo de hacer, un modo de pensar, un estilo propio, tamizado a través de la propia experiencia. Goethe, siglos atrás, ya había puesto el dedo en la llaga: “lo que has heredado de tus padres, si quieres poseerlo, conquístalo”.³⁸

Producción de conocimiento y circulación de saberes

Finalmente, la producción de conocimientos y circulación de saberes nos confrontan con el complejo entramado que, por vías y soluciones diversas, en distintas expresiones y momentos, se encuentra en el núcleo del campo de estudios sobre lo educativo, deviene en gran medida su razón de ser. Partimos de la perspectiva de las distintas filiaciones que los conocimientos integran, donde un primer nivel remite a la información aún sin procesar que, de acuerdo con Burke, nos remite a lo que Malinowski, por su lado, planteó como “materia en bruto”, o bien, retomando a Levi-Strauss, se puede expresar en su condición de “alimento crudo”, en la medida en que aún le falta someterse al proceso de filtración que la analice, la depure, la verifique, la sistematice.³⁹ En los conocimientos como tales prevalece el vínculo con la objetividad y la verdad; se expresan en su condición de legitimación en el ámbito académico, en el espacio institucional, donde tiene lugar el terreno de las disciplinas, de las comunidades que se integran en torno a un tipo determinado de conocimiento. Los saberes, por su parte, tienen la marca de haber sido socialmente contruidos por otras vías: son prácticas sociales ancladas en tradiciones, en creencias, en cosmovisiones, donde está presente la experiencia de los sujetos y en las que, más que el criterio de verdad, dominan procesos mediados por la aprehensión, la interiorización, la elaboración propia. Se trata de búsquedas que parten de la temprana

38 Goethe, *Fausto*, apud Freud, *Compendio del psicoanálisis*, apud J. Hassoun, *Los contrabandistas...*, p. 179.

39 P. Burke, *Historia social del conocimiento: de la enciclopedia a la Wikipedia*, 2012, p. 17 y ss.

Modernidad occidental en la empresa de comprender la realidad y, en ese sentido, ordenarla.⁴⁰

Ahora bien, en relación con la apertura de este horizonte, proponemos algunas pistas.

Como parte de la proyección del giro cultural, que subsanaba las formas de comprensión centradas en lo socioeconómico y en lo político,⁴¹ una de las perspectivas y nociones que han enriquecido en gran medida el campo de estudios sobre la educación ha sido la noción de cultura escolar que el historiador francés Dominique Julia propuso desde 1983, difundida en México por medio de diversas publicaciones y enriquecida con las investigaciones de otros estudiosos internacionales y nacionales. El planteamiento, original y necesario en su momento y ahora, incidía en la necesidad de visibilizar qué sucedía en el interior de la vida escolar (representada por la metáfora de la caja negra), generadora de prácticas y culturas específicas que ameritaban una mayor comprensión de su proceder: pisamos el terreno de las prácticas escolares, la apropiación —o no— de la normativa escolar, la vida cotidiana en la escuela, los estilos de vida de los distintos actores, los artefactos escolares, los manuales escolares, y todo lo que se expresa como vida interna de la escuela que surge *in situ*, sin perder de vista su relación con el campo más amplio de prácticas culturales en general. La propuesta se dirige a leer la vida escolar en clave etnográfica y antropológica, en sus núcleos permanentes de resistencia y de tensiones.⁴²

Pero, en la medida en que la producción de conocimiento y la circulación de saberes en nuestro campo no se limita al ámbito de lo escolar, sino que lo desborda, nos parece oportuno recuperar algunos de los planteamientos que ya había formulado Max Weber (1864-1920) en el contexto de las sociedades occidentales, al remi-

40 Véase, J. L. Fuertes, *El discurso de los saberes en la Europa del Renacimiento y del Barroco*, 2012; G. Berthoud, "Los saberes hoy: desafíos y apuestas", *Andamios*, 2010, pp. 349-375.

41 Véase M. E. Aguirre y J. Márquez, "Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2012: vicisitudes de un territorio abierto", en M. E. Aguirre (coord.), *Historia e historiografía...*, vol. 1, 2016, pp. 35-60.

42 D. Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en M. Menegus y E. González (comps.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, 1995, pp. 131-153.

tirse a las implicaciones de la racionalidad y la modernización,⁴³ particularmente en relación con la configuración de los conocimientos.

El campo de tensión que establece Weber nos resulta de particular interés porque es propicio para indagar distintas soluciones y tendencias en el terreno educativo, esto es, entre el saber del especialista, como sustento de las modernas profesiones, y el saber del diletante, empírico, dirigido a resolver cuestiones prácticas. En el primer caso, se parte de la sistematización del saber que se expresa en teorías, conceptos y demás, en tanto que, en el segundo caso, el saber procede de la propia experiencia y solvencia en lo que se hace. Estas distinciones, cruces y entramados que median entre ambos polos de tensión aportan referentes para inteligir distintos modelos y procesos involucrados en la producción de saberes, en procesos de transmisión cultural, en agentes inéditos que actúan como mediadores y aun como maestros en el más amplio sentido del término, no necesariamente reconocidos como docentes; en definitiva, hacen referencia a espacios o ámbitos que educan a la par de las instituciones escolares y que se nos presentan —debido a la naturalización de la escuela como la única entidad capaz de hacerse cargo de la educación— como carentes de influencia formativa.

Incursionar en los procesos de producción de conocimientos y circulación de saberes en el terreno de lo educativo nos lleva a confrontarnos con otras interrogantes, capaces de ser abordadas desde la perspectiva de los “lugares del saber”,⁴⁴ que plantea otros campos de tensión cuyas puntas van de lo local a lo transnacional y en los que la globalización impacta de múltiples maneras la vida social, la vida cultural, la educación. Preguntándonos por los lugares desde y en los que se produce conocimiento educativo, fijamos la mirada en el movimiento dialéctico, con matices, orientaciones, expresiones y conflictos, en el que convergen los planos de lo local, lo nacional, lo mundial-global. Hoy el mundo globalizado, más allá de la cul-

43 *La política como profesión y la ciencia como profesión*, 1992, p. 186 y ss.; V. Núñez, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, 2002, pp. 24-25.

44 R. D. Salvatore, *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, 2007.

tura vinculada con los ámbitos locales de producción, mira hacia “los desplazamientos, las diásporas, las dislocaciones, la hibridez de las situaciones fronterizas y la naturaleza construida de los espacios”.⁴⁵

Finalmente, en las páginas que siguen “se explora el conocimiento como algo que ‘articula’ los intereses y las fuerzas sociales, antes que como una práctica productiva en la construcción del poder en sí mismo”.⁴⁶ De ahí que el conocimiento sea concebido como algo que se emplea para generar algún efecto, con una cierta intencionalidad; ya lo advirtió Canguilhem cuando escribió que la formación de una ciencia no puede ser separada de su capacidad para inventar la forma de saber apropiada para abordar el objeto que ésta construye.⁴⁷

La idea de que todo conocimiento articula intereses y fuerzas sociales es importante porque nos obliga a situarnos en el terreno social y cultural, y prestar especial atención a aquellas prácticas de ordenamiento, disciplinamiento y división resultantes. Es “la narrativa de la historia [la que] da un orden a la forma en que las gentes e individuos ‘utilizan’ conceptos e ideas para poner en práctica el propósito y la intención en la acción social”.⁴⁸

Pero también los saberes y conocimientos guardan relación con el deseo: “el deseo de lo desconocido en el propio conocimiento”, dice Laurence Cornu. Reconocer el desconocimiento, que es una forma de lo otro, antes de conocerlo; y, al mismo tiempo, convertirse en otro: estar alterado por los saberes. El camino nos transforma, nos forma. El deseo de conocer, el esfuerzo de universalización nos expulsa sin remedio del jardín de la inocencia, nos arranca de las familiaridades de lo mismo y de nuestros particularismos.⁴⁹

45 J. W. Meyer y F. O. Ramírez, “La institucionalización mundial de la educación”, en J. Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, 2002, p. 99.

46 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 23.

47 Georges Canguilhem, *Estudios de historia y filosofía de la ciencia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2009, *apud* L. Cornu, “Saberes alterados”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, 2010, pp. 51-53.

48 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 25.

49 L. Cornu, “Saberes alterados”, p. 52.

Los textos que integran este volumen no necesariamente son, por sí mismos, de historia de la educación abordada desde alguno de sus enfoques; tampoco es posible organizarlos de manera lineal a partir de un único enfoque planteado. En cada uno de ellos la indagación se dirige a explorar el entrelazamiento de historia, educación y cultura, de donde pueden emerger nuevos hallazgos.

Las fuentes y metodologías que emplean los autores también son variadas, de ahí su riqueza y las aperturas que queremos proponer: en este sentido, el arco de fuentes va desde el archivo y sus documentos hasta las fotografías y las narraciones de vida, y las estrategias metodológicas incluyen el análisis documental, la entrevista, el análisis iconográfico, el acercamiento a imágenes de distinto tipo y las huellas de la oralidad, entre otras.

1. Delimitación de territorios

Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa, en el capítulo titulado “Cultura e historia de la educación: diálogos con Michel de Certeau y E. P. Thompson”, nos proponen explorar las relaciones entre cultura y educación desde el punto de vista histórico, recurriendo a los aportes de dos autores: Michel de Certeau y Edward Palmer Thompson. Deteniéndose en las razones que llevaron a De Certeau y Thompson a interrogarse sobre la cultura en los años sesenta y analizando el concepto de cultura de ambos, las autoras evidencian la pertinencia del uso de esta categoría para los análisis históricos; categoría que, en palabras de las autoras, se ha vuelto referencia fundamental en los estudios sobre la escuela y la educación por parte de historiadores de la educación que acogen la perspectiva cultural como constitutiva de la experiencia de los sujetos y de las prácticas sociales.

Por su parte, en “Repensar la educación y la pedagogía. Legado y nuevas articulaciones”, Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Bar-

bosa brindan elementos de carácter teórico y contextual para pensar las particularidades del discurso pedagógico en relación con la historia, la política, la cultura y el conocimiento. Para ello, las autoras contextualizan las transformaciones y desafíos que enfrentamos en el momento actual y que tienen implicaciones profundas para la educación; esbozan algunos de los referentes ordenadores para repensar la educación y las pedagogías de nuestra época, y analizan las aportaciones que organizaciones sociales de América Latina han hecho para reconfigurar las visiones hegemónicas de educación, aportando a la construcción *otras epistemes*.

Una invitación a reflexionar acerca de los sentidos dominantes sobre la relación cuerpo-cultura en la Modernidad nos hace Eduardo Galak en su texto “El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo”. El propósito es analizar las implicancias de las concepciones preponderantes sobre lo corporal, con el objeto de ver en los pliegues de sus límites cómo se constituyen posicionamientos ontológicos sobre el mundo, e incluso cosmogonías sobre la vida. El análisis de lo corporal lleva al autor a cuestionarse por los modos en que las sociedades se organizan a sí mismas, y a cuestionar la política, lo cual implica pensar en los sujetos y en los estatutos de subjetividad, lo que supone interpelar la organización de los estados-nación y la consecuente institucionalización de la educación: cómo, por qué y para qué las sociedades occidentales modernas buscan reproducirse a través de educar (los cuerpos).

2. Tradiciones y saberes

Abre esta segunda ruta el capítulo “Educar para el ahorro, programa civilizatorio de la Modernidad. Una lectura de largo aliento”, de María Esther Aguirre Lora. El propósito del texto es aproximarse al análisis de la manera en que se construyó el ahorro como práctica cultural que emerge en la temprana Modernidad; la manera en que se constituye la panacea del proyecto civilizatorio occidental, y las vías por las que transita hacia la escuela. Interesa señalar algunas de las transformaciones más significativas que estas prácticas han

experimentado en el curso del tiempo. Para ello, la autora asume una perspectiva de tiempo largo (siglos xv a inicios del xx), en la medida en que en estos procesos subsisten historias sedimentadas que arrojan luz sobre las distintas resignificaciones a las cuales se vieron sometidas las prácticas del ahorro en general, y de México en particular, así como los modos en que se empalman, se entrecruzan, se resisten a desaparecer.

Por su parte, Patricia Medina Melgarejo, en “Epistemes sociales: sistema médico herbolario indígena y movimientos sociales. Historias y mundos interconectados”, a partir del análisis de fuentes documentales y orales procedentes de algunas de las protagonistas que han incidido en la construcción de los sistemas médicos herbolarios indígenas, procede a visibilizar la complejidad de las prácticas y de las epistemologías en que se sustentan. El estudio da cuenta de la producción de saberes y de la densidad de los procesos de transmisión que median en ello. La invitación es a efectuar un ejercicio comprensivo sobre las historias y mundos interconectados en el uso de las herbolarias medicinales indígenas del complejo sistema médico de estas sociedades, en el contexto de las luchas de las organizaciones y movimientos sociales.

A su vez, Lourdes Palacios, en “Escucho, bailo, canto, opino y aprendo. De las prácticas de tradición oral en la música a las prácticas educativas en todo proceso formativo”, profundiza en el conocimiento de la tradición oral como forma de pensamiento. Para ello, toma como referente el análisis de las prácticas de la oralidad en la música, con la intención de caracterizar y comprender la esencia de sus mecanismos y los modos de aprendizaje que la distinguen. El estudio permite desentrañar formas de apropiación de conocimiento que por su carácter cultural, comunitario, holístico, corpóreo y multisensorial resultan de enorme atractivo para ser consideradas como modalidades diferenciadas en el aprendizaje, no sólo en el campo de la música, sino como conocimiento sensoperceptivo de crucial importancia en la base todo proceso formativo.

Cierra esta segunda sección el capítulo de Malena Alfonso titulado “Exilio argentino y educación: tradiciones culturales y nuevos saberes pedagógicos en México (1974-1983)”, en el que, a través

de una *experiencia de lectura* de materiales disponibles en el campo educativo que centran la mirada en el exilio de académicos de la última dictadura militar argentina, la autora ensaya y comparte una serie de respuestas a las preguntas: ¿qué aprendieron los exiliados en México? ¿Qué aprendieron los mexicanos con los que entraron en contacto? ¿En qué medida esos aprendizajes impactaron en la producción académica y disciplinar de las ciencias sociales latinoamericanas, inaugurando tradiciones y nuevos saberes? Todo ello con el propósito más general de reflexionar sobre los procesos migratorios —como el exilio—; sus protagonistas —en este caso, académicos argentinos exiliados— y las negociaciones de sentido —en el *país refugio*— que están en la base de la producción de conocimiento educativo.

3. Prácticas de lo escrito

Jesús Márquez Carrillo, en “Cultura escrita y epistemología social de la escolarización. Los colegios jesuíticos de Puebla y sus libros (siglos XVII y XVIII)”, incursiona en la nueva historia del libro para aproximarnos a la configuración histórica del Fondo Antiguo de los colegios jesuitas —en particular el del Colegio del Espíritu Santo— y el sentido que históricamente pudieron tener algunos de sus libros en la formación cultural, intelectual y moral de las jóvenes generaciones. El enfoque integra la historia cultural de las ideas, concebida como la resultante de un híbrido entre la historia intelectual y la historia cultural propiamente dicha; la historia social de la cultura escrita, particularmente la historia del libro y la lectura en cuanto prácticas sociales, y la epistemología social de la escolarización, entendida como la historización de un conocimiento particular que enuncia reglas y pautas a través de la cual “razonamos” sobre el mundo y nosotros mismos.

Considerando los textos literarios como reveladores de prácticas, espacios, utensilios y sentimientos que, aunque se inscriben en la ficción literaria o en la crónica y, quizá por ello, condensan una época, “Tinteros de plomo: la escuela finisecular en la narrativa de

Ángel de Campo *Micrós* (1868-1908)”, de Martha Leñero Llaca, selecciona algunas obras de Ángel de Campo *Micrós* en las que la escuela y la educación, sus espacios, sus “útiles” y sus personajes son protagonistas principales. La autora analiza ocho de sus cuentos y relatos, empezando por el que menciona a los tinteros de plomo como parte indispensable del “material didáctico” con el que las escuelas de la época delectaban su mundo, con lo cual nos invita a reflexionar sobre los “materiales” y “prácticas” escolares con las que delectamos el nuestro.

Entretejiendo aportes de la historia de la educación, de la historia de las mujeres, del libro y de la edición desde un registro cultural, Paula Caldo nos hace una invitación a adentrarnos en el análisis de mujeres argentinas de la primera mitad del siglo xx, autoras de libros prescriptivos, abocados a la transmisión de saberes específicos, ya sea para otras mujeres o para alumnos. “Libros que educan, mujeres que (pr)escriben. Notas para repensar la relación género femenino, cultura escrita y educación en vista a una historia de la educación con mujeres (1918-1934)” centra la mirada en mujeres que la autora llama “escritoras didácticas”, con el propósito de estudiar los espacios de escritura femenina; reconocer a las mujeres como educadoras y autoras, y pensar las formas de educar en los bordes escolares.

Finalmente, Federico Brugaletta, en su trabajo “El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire (1969-1977)”, se concentra en la incidencia de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Freire en la historia reciente de la educación y destaca especialmente el rol de la editorial protestante Tierra Nueva. El autor desarrolla una reflexión teórico-metodológica sobre los aportes de los estudios que examinan la cultura del libro y la edición para el análisis de los fenómenos educativos en perspectiva histórica; caracteriza a la editorial Tierra Nueva, describiendo el lugar especial que tenían los títulos de Paulo Freire dentro del catálogo del sello editorial, así como los circuitos de comunicación que contribuyeron a difundir materialmente sus ideas pedagógicas, y realiza una aproximación a los circuitos editoriales cristianos que propiciaron la circulación de la obra del pedagogo brasileño y la hicieron dispo-

nible para diversas comunidades de lectores en distintas partes del mundo, contribuyendo con ello a un proceso de globalización de la pedagogía freireana.

4. Imaginarios y construcción de subjetividades

Juri Meda y Marta Brunelli inauguran esta última ruta con su trabajo “Contribución al estudio de la iconogénesis del capirote (siglos XVIII y XIX)”, en el que se proponen reconstruir la historia cultural del antiguo castigo escolar del *cappello d’asino* (en español, *capirote* o *coroza*), utilizado en las escuelas italianas hasta principios del siglo XX, desde una perspectiva que indague la génesis de las imágenes, destacando las raíces simbólicas de esta práctica. A través de su estudio, los autores revelan cómo este castigo se vincula, por un lado, con la práctica medieval de estigmatizar la locura de tontos y bufones colocando sobre sus cabezas un sombrero con orejas de burro o de otros animales; y, por otro, deriva de la práctica de marcar a los herejes e infieles con un sombrero puntiagudo, como el capirote impuesto a los condenados por la Inquisición española, aunque también estaba presente el burlarse de los sombreros de pico o cucuruchos de los obispos. La obligación de usar públicamente tales sombreros fue introducida para visibilizar manifiestamente la desviación intelectual o espiritual de los usuarios y exponerlos al desprecio público. En los siglos siguientes los significados simbólicos de estos sombreros se arraigaron tan profundamente en la cultura popular que también impregnaron el ambiente escolar, dando vida a este castigo.

“Alegorías femeninas en la educación de la ciudad de México y Veracruz en la época independiente (1821-1868)”, de Pablo Martínez Carmona, analiza la presencia de alegorías femeninas religiosas, patrióticas y republicanas en escuelas elementales y colegios de la primera mitad del siglo XIX. Se realizan comparaciones entre la capital del país y dos ciudades pequeñas, para lo cual se escogieron casos de las ciudades de México, Xalapa y Veracruz. La pregunta

principal que atraviesa el escrito se vincula con el significado de esas alegorías en materia de escolarización, ciudadanía e identidad nacional. La metodología empleada se apoya en el concepto de imaginiería simbólica y la producción-adquisición de saberes en que intervienen procesos de interpretación y apropiación.

Georgina Ramírez Hernández nos hace una invitación a analizar una educación corporal centrada en el deporte y la danza en México, entre 1920 y 1940, tomando como base las pautas que los procesos modernizadores establecieron en términos sociales y culturales, a través de las cuales se moldearon subjetividades, nuevos ideales, saberes y prácticas corporales. “Huellas fotográficas de una educación corporal: danza, deporte y subjetividad en México (ca. 1920-1940)” recurre a la fotografía como fuente primaria, bajo el supuesto de que dichas expresiones sociales y culturales quedaron plasmadas en las producciones iconográficas de algunas agencias fotográficas reconocidas en la época, como la de los Hermanos Casasola y Enrique Díaz, y desde las cuales se despliega un universo de estudio centrado en las prácticas deportivas y dancísticas y en los espacios formativos del entorno urbano.

Carlos Mario Jaramillo Ramírez, en “Idea de nación en la República Liberal: Colombia 1930-1940”, teje una especial relación entre arte, política educativa y política cultural, y en ellos el trabajo de los artistas, asunto que obligó, entre otras cosas, a la validación social de viejas ideas de arte, a vincular reformas culturales con la radio, el cine y las sensibilidades nacionalistas de creación, y a revisar políticamente el alcance moderno del proyecto urbano que —en sus reformas espaciales— se asumió desde una perspectiva estética.

Cierra esta última sección el capítulo “Modelos femeninos y producción del conocimiento disciplinar en Guadalajara (ca. 1953-1969)”, de Luciano Oropeza Sandoval, en el que se examina la forma de construcción del ideario femenino en torno a la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Guadalajara y el entramado de imaginarios a partir de los cuales se produce conocimiento disciplinar. Este objetivo se concreta a través de la exposición de las bases fundacionales del proyecto educativo, la organización de la vida académica y las experiencias que vivieron estudiantes y profesores de

esa carrera. El estudio abarca desde 1953, año de fundación de esta escuela, y concluye en 1969, año en que egresa la última generación de la modalidad técnica.

**PARA TERMINAR POR EL COMIENZO:
¿POR QUÉ “DESPLAZAMIENTOS”?**

El desplazamiento procede de un verbo que integra el prefijo “des” y el sustantivo “plaza”; denota privar de la plaza que es propia, salirse de ella. Se refiere tanto a la acción como a su resultado, esto es, mover, trasladar algo o a alguien del lugar original (de la plaza). Los desplazamientos son múltiples, obedecen a distintas circunstancias y los usos del término también son muy variados. Hay seres que se desplazan por su propia voluntad, otros necesitan el impulso de los demás. Nos encontramos frente a dislocaciones en contextos y por motivos diferentes.

Los desplazamientos se dan en el espacio, en el tiempo y a menudo aparecen en la literatura, la cinematografía, las artes visuales.

El ser humano se encuentra en tránsito constante; de la misma manera, muchas especies animales se desplazan en ciertas épocas del año en búsqueda de lugares más favorables, con condiciones climáticas más propicias, como las ballenas, las mariposas, las cigüeñas, las golondrinas, las tortugas, las ranas.

Las personas se mueven por motivos que no siempre son voluntarios, deseados o programados, como es el caso de los exilios, los destierros, los transtierros, las persecuciones de todo tipo, los desastres naturales, que obligan a salir en pos de mejores condiciones de vida. Asimismo, tenemos, en días más serenos, las mudanzas, los viajes.

El término tiene múltiples acepciones y lo mismo sirve para referirse a lo que se mueve de un lugar a otro, como el caso de una lámpara, una cama, un sillón, o para remitirnos a mudanzas que experimentan en la vida los hombres de poder o en cargos políticos, por ejemplo. Y, por último, también utilizamos esta palabra y sus

derivados para referirnos a las personas orilladas, marginadas, que han perdido su lugar en la plaza principal.⁵⁰

En el ámbito que particularmente nos atañe, y que es el interés central de este libro, están también las migraciones disciplinares que hacen posible el diálogo entre comunidades, tribus y grupos académicos; la sustitución de conceptos, teorías y nociones dentro de un campo disciplinar producto del avance del conocimiento, las técnicas de investigación y su confrontación con lo desconocido, las tradiciones y la cotidianidad de la acción que transmite y transforma; sumado a esto último, la innovación en las formas de distribución y diseño de la información.

Algo nuevo generan los desplazamientos: re-pensar, volver a pensar o pensar de otra manera. Esperamos que en las páginas que siguen los lectores encuentren el abrigo donde fecunden nuevas preguntas, búsquedas y rutas que permitan seguir repensando, con otros, la educación desde la historia, la política y la cultura; que disfruten estos emplazamientos, estas traslaciones, es una de nuestras intenciones más caras.

Mayo de 2020

REFERENCIAS

- “Concepto de desplazamiento”, en *De conceptos.com, s.d.*, <<https://deconceptos.com/general/desplazamiento>>, consultado el 27 de abril, 2019.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, 2 vols., México, ANUIES/Comie, 2016.
- Aguirre Lora, María Esther y Jesús Márquez Carrillo, “Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2012: vicisitudes de un territorio abierto”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Historia*

50 “Concepto de desplazamiento”, en *De conceptos.com, s.d.*

- e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, 2 vols., México, ANUIES/Comie, 2016, vol. 1, pp. 35-60.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Aguirre Lora, María Esther, “Introducción. Para empezar...”, en *idem* (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015, pp. 15-33.
- Arbea, Antonio, “El concepto de Humanitas en el Pro-Archia de Cicerón”, *Onomazein*, núm. 7, 2002, pp. 393-400.
- Bercovich, Susana, “Elementos para pensar la experiencia pedagógica”, conferencia pronunciada en el Seminario Nuevas Miradas Pedagógicas, s. l., 24, 25 y 26 de abril, 2008 (mimeo).
- Berthoud, Gérald, “Los saberes hoy: desafíos y apuestas”, *Andamios*, vol. 7, núm. 14, 2010, pp. 349-375.
- Burke, Peter, *Historia social del conocimiento: de la enciclopedia a la Wikipedia*, Barcelona, Gedisa, 2012.
- Carli, Sandra, “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 39-50.
- Cornu, Laurence, “Saberes alterados”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2010, pp. 51-54.
- Cornu, Laurence, “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 27-37.
- Debray, Régis, “Transmitir más, comunicar menos”, *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, núm. 50, 2007, pp. 1-13.
- Debray, Régis, *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- Derrida, Jacques, *Dar (el) tiempo*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1992.
- Eagleton, Terry, *Cultura*, Madrid, Taurus, 2001.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

- Freire, Paulo, *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973.
- Frigerio, Graciela, “Los avatares de la transmisión”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 11-25.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker, “Prólogo”, en *idem* (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 9-10.
- Frigerio, Graciela y Gustavo Lambruschini, “Educar: una identidad filosófica”, en Graciela Frigerio (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 11-41.
- Fuertes Herreros, José Luis, *El discurso de los saberes en la Europa del Renacimiento y del Barroco*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012.
- García Masip, Fernando, *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*, México, Universidad Iberoamericana, 2008.
- González González, Enrique, “Artes liberales y facultades de artes en el Antiguo Régimen. El orden de los saberes escolares”, en *idem* (coord.), *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, UNAM/Colegio de Michoacán, 2008, pp. 29-81.
- Gramigna, Anita, “Conversación con Antonio Santoni Rugiu, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Florencia”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 22-23, 2004, pp. 529-545.
- Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- Heidegger, Martin, *Cartas sobre el humanismo*, Madrid, Taurus, 1970.
- Julia, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (comps.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, UNAM, 1995, pp. 131-153.

- Meyer, John W. y Francisco O. Ramírez, “La institucionalización mundial de la educación”, en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, 2002, pp. 91-111.
- Nóvoa, António, “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 61-84.
- Núñez, Violeta, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Nussbaum, Martha, “La crisis silenciosa”, en *idem*, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 19-31.
- Nussbaum, Martha, “Cultivar la imaginación: la literatura y las artes”, en *idem*, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 131-160.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- Obarrio Moreno, Juan Alfredo y José Miguel Piquer Mari, *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, Madrid, Dykinson, 2015.
- Ortega y Gasset, José, *Misión de la universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1930.
- Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 146-184.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural*

- y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 15-58.
- Salvatore, Ricardo D., *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, Rosario, Beatriz Viterbo, 2007.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Vestimenta larga y vestimenta corta. Barberos-cirujanos, nodrizas y parteras como educadores*, México, BUAP/Ediciones de Educación y Cultura, 2016.
- Weber, Max, *La política como profesión y la ciencia como profesión*, Madrid, Austral, 1992.