

# Investigación socioeducativa problemas y abordajes

María Ana Manzione y Andrea Díaz  
Organizadoras



***Espacios en Blanco***

*Serie Investigaciones*



# Investigación Socioeducativa

## problemas y abordajes

**María Ana Manzione y Andrea Díaz**  
*(Organizadoras)*

**Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires**

**Facultad de Ciencias Humanas**  
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

*Tandil — 2018*



Manziona, María Ana

Investigación socioeducativa: problemas y abordajes / María Ana Manziona; Andrea Díaz; compilado por María Ana Manziona; Andrea Díaz. - 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

283 p.; 24 x 17 cm.

ISBN 978-950-658-462-7

1. Investigación. 2. Teoría del Conocimiento. 3. Metodología de la Investigación. I. Díaz, Andrea II. Manziona, María Ana, comp. III. Díaz, Andrea, comp. IV. Título.

CDD 001.01

Imágenes de tapa:

© Fototeca digital FCH

© Foto Rembrandt.

© José Luis Fonzo.

© Proyecto "Las prácticas en espacios escolarizados y no escolarizados. Aportes para la formación de Profesores de Educación Inicial."

© Rody Becchi para El Eco de Tandil

El presente libro fue sometido a referato externo.

1ra Edición: noviembre 2018 – 200 ejemplares.

Corrección y revisión de maquetación a cargo del Equipo Editorial de la Revista Espacios en Blanco.

Diseño de Tapa: Luisa Demarco

Maquetación y diseño interior: Augusto Hidalgo

ISBN: 978-950-658-462-7

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2018 NEES

**Universidad Nacional del  
Centro de la Provincia de Buenos Aires  
U.N.C.P.B.A.**

Rector:

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector:

Dr. Marcelo Aba

Secretario de Ciencia, Arte y Tecnología:

Dr. Pablo Andrés Lotito

**Facultad de Ciencias Humanas**

**F.C.H.**

Decana:

Prof. Silvia Alicia Spinello

Vicedecana:

Mgter. Cecilia Di Marco

Secretario de Investigación y Posgrado:

Dr. Santiago Linares

**Núcleo de Estudios Educativos y Sociales**

**N.E.E.S.**

Vicedirectora:

Dra. Andrea Díaz

(a/c dirección)

Consejo Interno:

Dra. Sonia Araujo

Dra. Margarita Sgró

Mgter. Graciela Fernández

Mgter. Nora Ros

Mgter. Judit Goñi

Mgter. Alejandra Olivera

Auxiliar Administrativo:

Tec. Augusto Hidalgo



# ÍNDICE

## **Presentación**

*María Ana Manzione, Andrea Díaz* ..... 11

## **PARTE I**

### **MIRADAS SOBRE LA UNIVERSIDAD**

#### **Estado, universidad y sociedad: reflexiones en torno a la investigación de las políticas universitarias en la Argentina**

*Lucía B. García, María Cecilia Di Marco, Marisa Zelaya* ..... 19

#### **Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad**

*Sonia Araujo, Verónica Walker, Guadalupe Venanzi, Fiorella Lurbet* ..... 37

#### **Formación universitaria y campos profesionales: abordajes y perspectivas teórico-metodológicas en debate**

*Rosana Corrado, Mabel Guidi, Irene Laxalt, Rosana Panero, Macarena Santiago, Iván Surge, Nelson Ríos Cardozo, Eugenia Verellén* ..... 59

## **PARTE II**

### **HISTORIA, FILOSOFÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA**

#### **La investigación socioeducativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado**

*Ana María Montenegro, Jorgelina Méndez, Rubén Peralta, Natalia Vuksinic* ..... 81

<b>Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos</b>	
<i>Margarita Sgró</i> .....	105
<b>Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría Crítica</b>	
<i>Andrea Díaz</i> .....	123
<b>El Derecho a la Educación y la investigación político-educativa. Definición, supuestos y dimensiones de análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos</b>	
<i>Juan Suasnábar</i> .....	147
<b>Garantizar el derecho a la educación: debates teóricos y objetos empíricos para su abordaje territorial</b>	
<i>María Laura Bianchini, Natalia Correa, Natalia Cuchán, Micaela Etcheverry, Débora Ispizúa, Antonella Lastra, Nerina Menchón, Alicia Raimondi</i> .....	169
<b>Las dimensiones de educación, cuidado y atención en las políticas socioeducativas para la infancia. El caso argentino (2005-2015)</b>	
<i>María Ana Manzione, Silvina Centeno</i> .....	197

### PARTE III

#### PRÁCTICAS EDUCATIVAS

<b>Formas y preformas en la formación docente</b>	
<i>María del Carmen Rímoli, Alicia Spinello</i> .....	217



**Prácticas pedagógicas preprofesionales en el profesorado de Educación Inicial: una pluralidad y diversidad de experiencias formativas**

*Nora Ros, Mariela Acosta, Marisel Caricato, Graciela Carpinacci, Nancy*

*Iannone, Josefina Villamañe ..... 227*

**Los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura: la enseñanza directa vs la enseñanza contextualizada y reflexiva. Un estudio didáctico experimental con niños de 5 y 6 años con escrituras PS 2, Sil. SVSC y Sil. CVSC.**

*María Viviana Izuzquiza, Florencia Zanotti ..... 245*

**Índice de autores ..... 265**



# La investigación socioeducativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado<sup>1</sup>

*Ana María Montenegro  
Jorgelina Méndez  
Rubén Peralta  
Natalia Vuksinic*

## Introducción

De los múltiples abordajes que la investigación socioeducativa comprende, la historia de la educación se constituye en un campo disciplinar esencial para construir el objeto de estudio central donde todas esas miradas confluyen: la educación.

En este entramado, nuestro proyecto de investigación, que se inserta en un programa más amplio, aporta a dichos abordajes, desde una mirada particular: la trama presente-pasado, atravesada por el doble juego de "los cambios, pero también de lo que permanece" (Aróstegui, 1995). Desde ella, se intenta superar una mirada de la historia de la educación como aquella disciplina que estudia la educación en el pasado, y enfocarla en cambio, en otra concepción, la de un "espejo retrovisor, donde lo que está detrás de mí no es un inerte pasivo pasado, sino un alerta pasado... que ayudará a comprender mejor las complejidades, paradojas de este presente" (Charlton, 1983:3).

Entender la investigación histórica en estos términos supone reconstruir el pasado desde un presente que lo interpela y que nos nutre

---

<sup>1</sup> Enmarcado en el Programa de Investigación SPU – Código 03/D282 II Etapa. Programa Historia, Política y Educación. Proyecto II "Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado".

de preguntas para desnaturalizarlo desde una mirada crítica; en otras palabras, desandar para no naturalizar lo escolar (Giovine, Montenegro y Martignoni, 2016).

En este sentido, y aunque la educación escolarizada —constructo moderno y pilar constitutivo de los Estados nacionales— sea la preocupación central de nuestro proyecto, hay tres dimensiones que aquí se privilegian: instituciones, sujetos y reformas, en tanto que permiten no sólo reconstruir tramas socioculturales y políticas, sino fundamentalmente comprenderlas en sus resignificaciones materiales y simbólicas.

Para el abordaje de estos objetos nos valemos de los diferentes métodos históricos en los que se sustenta la historia de la educación (Aróstegui, 1995; Viñao Frago, 1997), aquellos que privilegian un análisis cualitativo, de variadas fuentes históricas, buscando superar la mirada del documento/monumento sacralizado.

En un intento de profundizar las innovaciones que aporta este proyecto, analizaremos en un primer apartado, las consideraciones teóricas que plantean para la historia de la educación un giro en su mirada, apuntalado en la reconstrucción presente-pasado y viceversa. En un segundo apartado, ahondaremos en las especificaciones sobre los tres objetos informadores seleccionados: reformas, instituciones y sujetos, prestando atención especialmente a las articulaciones e interacciones entre ellos, interrogados desde un presente que los interpela.

En tercer lugar, profundizaremos sobre el enfoque metodológico adoptado, que pretende superar una única mirada a partir de la triangulación y complementación de diversas fuentes históricas.

Finalmente, presentaremos algunas consideraciones finales que intentan enunciar algunos de los desafíos que presenta el campo de la

historia de la educación para pensar la investigación socioeducativa en el presente.

### **Sobre el abordaje teórico: el giro pasado-presente**

Tal como expresamos en la introducción el campo disciplinar de la Historia de la educación presenta características esenciales para la comprensión de las problemáticas que la investigación socioeducativa comprende, siempre y cuando se debatan cuestiones de oficio, enfoque y abordaje en el marco de los cambios paradigmáticos.

Desde el campo de la historiografía la "crisis de los grandes paradigmas" —el marxismo histórico, Annales y el estructural-cuantitativismo— en las décadas del `60 y `70, marcó la renovación del campo impactando también en la historia de la educación. Esta crisis provocó dos grandes movimientos en la historia. Por un lado, debates vinculados al posmodernismo que señalan el carácter narrativo de la historia, es decir la concepción de relato, ampliamente discutida y resistida desde la historiografía en general. Por otro lado, un intento de revitalizar la investigación histórica a través del diálogo con otras ciencias sociales —la antropología y la sociología principalmente— generando tres propuestas diferentes: la Microhistoria, la Nueva Historia Cultural y la Historia Socioestructural.

La historia de la educación, a nivel mundial, estuvo influenciada por estos cambios paradigmáticos. Tradicionalmente se destacan dos enfoques predominantes que devienen del positivismo e historicismo alemán de la primera mitad del s. XIX (Montenegro, 2008). Se trata de la historia de las ideas pedagógicas y la historia institucional y legislativa que marcaba los grandes hitos de la institucionalización del sistema

educativo. Pereyra (1981) y Tiana Ferrer (1988) coinciden en que esta última se desarrolló buscando responder a las necesidades de la formación docente. De hecho, en nuestro país la consolidación del campo se dio de la mano de la incorporación de la asignatura Historia de la Educación en la formación docente (en la Escuela Normal y Universidades) generando un corpus de libros y manuales para la enseñanza (Ascolani, 2011).

La "crisis de los grandes paradigmas" significó la superación de este modelo tradicional de historia de la educación. Durante los años '60 y '70 en Europa comenzó a delinearse la Historia Social de la Educación que marcó, por un lado, el diálogo con otras disciplinas sociales, sumando sus posturas teóricas y epistemológicas, y por otro, la renovación de los temas y enfoques (Viñao, 2008), incorporando a los sujetos educativos (infancia, mujeres, familia, etc.) y ampliando la mirada más allá de la educación escolarizada o formal.

En este sentido, el campo y oficio del historiador en educación se ha alterado en lo que respecta a cuestiones teóricas y metodológicas con el alejamiento paulatino de paradigmas tradicionales y la incorporación de otros que incluyen nuevos enfoques, temas y actores sociales. Desde estos abordajes los "silencios de la historia tradicional" (Escolano Benito, 1997) comienzan a desvelarse a partir de un diálogo, no tanto para revivir "una tradición, sino una manera de ser en el tiempo, un modo de afrontar los problemas de nuestra época (...) desde la perspectiva que la historia suscita" (Escolano Benito, 1997:7).

En nuestro país la incorporación de estos cambios historiográficos fue más tardía, como consecuencia de los procesos dictatoriales y la violencia institucional que cercenó la posibilidad de generar conocimiento libremente, por lo que recién se instaló con la recuperación democrática

de 1983 ganando terreno rápidamente. Desde allí el crecimiento y diversificación de la disciplina ha sido de los más importantes dentro del campo educativo argentino, como lo muestra una reciente publicación que da cuenta de la conformación de una importante comunidad intelectual en el campo de la Historia de la Educación (Arata y Ayuso, 2015).

Partiendo de estas consideraciones, el proyecto de investigación mencionado toma como punto de partida dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la relación historia y sociedad que demarca la dimensión histórica de lo social. En este sentido considera a la sociedad como producto histórico, como devenir permanente, lo que vuelve central la cuestión del cambio social. En este punto se concentra el diálogo con las ciencias sociales —especialmente la antropología y la sociología— no obstante es preciso comprender que aquello que constituye la historia no es el cambio en sí; la historia se constituye como reflejo de ese cambio (Aróstegui, 1995).

Por otro lado, representa un enfoque que busca superar la mirada de la historia como estudio del pasado. La historia es fundamentalmente un estudio del presente, y su objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido sostenemos que no hacemos historia sino actualidad, nuestros intereses tienen más que ver con la realidad cotidiana que con el pasado; ya que no somos desenterradores del pasado, anticuarios al decir de Jim Sharpe (1993), sino actores de nuestro tiempo que buceamos en el pasado a partir de preguntas que nos hacemos sobre el presente, desde el presente y para aportar explicaciones al presente. Esto es posible desde una activa interacción "entre un presente en el que el historiador no cesa de ver el pasado, como huella, persistencia o continuidad (...) y un

pasado a través del cual, una y otra vez está comprendiendo el presente (...) su presente" (Viñao Frago, 1997:28).

### **Instituciones, reformas y sujetos: objetos informadores de la trama presente-pasado**

Las reformas educativas y tecnológicas de las últimas décadas han interpelado a las Ciencias Sociales en general y en nuestro caso a la Historia de la Educación a nuevos interrogantes, perspectivas y abordajes. Como ya señalamos este proyecto se inscribe en el marco de un programa más amplio, donde se entabla un diálogo fructífero con una disciplina con la que la historia de la educación estuvo vinculada históricamente pero que ha sufrido ella misma cambios y transformaciones: la Política educativa. En este diálogo, a la dimensión social del hecho histórico le sumamos otra dimensión del hecho educativo, dado que esta ha sido, desde mediados del s. XIX, un problema de Estado; nos referimos a la dimensión política, que al tiempo que demarca también complementa los objetos informadores.

Partiendo de estas consideraciones, en nuestra investigación se han recortado tres objetos de análisis y/o informadores que aún nos interpelan. Por un lado, las instituciones y los sujetos que evidencian el carácter social de la historia de la educación —y en este sentido supone repensar la mirada sobre las instituciones— que supere el aislamiento de la historia tradicional. Y, por otro lado, las reformas educativas, en tanto expresión del cambio social, el reflejo de ese cambio en las instituciones, que se compone de elementos nuevos, pero manteniendo elementos del pasado, de los que no se pueden despojar, por lo que interpelan a la memoria institucional para no desaparecer.



Al respecto, *las instituciones* se reconstruyen desde un doble proceso: de *reforma* y de *memoria institucional*. En ambos, los *sujetos* ya como actores intervinientes y testigos invaluableles apuntalan estos procesos institucionales a discernir. En este sentido los ejes —Instituciones, Reformas y Sujetos— actúan como objetos informadores que permiten no sólo reconstruir tramas socioculturales y políticas, sino fundamentalmente comprenderlas en sus resignificaciones materiales y simbólicas. La ordenación de los ejes es analítica porque en la realidad estos operan intrínsecamente articulados y sujetos a ponderaciones diversas.

Así una variedad de expresiones y objetos de análisis atraviesan a los ejes en este sentido: niveles (inicial, primaria, secundaria, superior no universitaria), ámbitos (público y privado), actores (funcionarios, reformadores, docentes, gremios), jurisdicciones (capitalina, provincial, nacional, internacional), soportes materiales y simbólicos (espacio escolar, juguetes, libros de lectura, patronos escolares, currículum), entre otros.

Antes de desarrollar el enfoque propuesto para el análisis de las reformas se debe aclarar que las mismas son entendidas en el sentido presentado por Viñao (2002), es decir en tanto alteración fundamental de las políticas educativas nacionales promovidas desde las instancias centrales de gobierno del sistema, con una mirada de larga duración que nos permita comprender los cambios y las continuidades que se esconden tras ellas.

Fundamentalmente las reformas son políticas educativas que se materializan en “textos institucionalizados” o “documentos de política educativa” (Giovine, 2012) pero que permiten observar mucho más de lo que allí se manifiesta. En tanto “producto de negociaciones y deliberaciones, de oposiciones y antagonismos” (Giovine, 2012:31), el

análisis de dichas políticas, permite comprender un clima de época, una nebulosa de sujetos, discursos, referentes teóricos, propósitos, etc., que es necesario organizar analíticamente para comprenderlas en toda su dimensión, potencialidad e intencionalidad.

Estas nos permiten analizar el campo educativo de una manera integral. No solamente observar la materialización de las políticas educativas, describir qué enuncian las normas, sino cómo en ella se visibilizan posturas políticas, ideológicas, académicas. Asimismo, evidencian los mecanismos de elaboración de políticas y las construcciones discursivas que le dan sustento y legitimidad y que provienen tanto del campo político como del intelectual. Permiten analizar, por una parte, los mecanismos, los espacios o ámbitos donde se delinean y legitiman las políticas y los significados que entran en disputa. Y, por otra parte, la conformación del campo intelectual, las influencias, los grupos académicos, las formas de producción de conocimiento. Sin contar los aportes que pueden hacer al estudio de los sujetos, el currículum y los cambios que producen al interior de los microclimas institucionales.

Desde una mirada de larga duración se debe advertir que las reformas no son, tan sólo, producto de un presente sino, fundamentalmente, de un pasado, de la propia configuración histórica del sistema educativo que le imponen las posibilidades y límites de las mismas y, al mismo tiempo, están atravesadas por circunstancias y sucesos no planificados a priori que son producto del contexto donde se elaboran y, fundamentalmente, donde se implementan. No obstante, un tercer elemento entra en juego y son los discursos que circulan internacionalmente y que llegan a los diferentes países de la mano de organismos internacionales, *think tanks*, instituciones educativas de carácter transnacional. Estos discursos se

presentan como "estándares internacionales" —calidad, eficiencia, descentralización, etc— como aspiraciones que deben alcanzar los sistemas educativos. Estos pueden llegar a tener una gran influencia en la elaboración de política educativa al interior de los países, tanto que desde la perspectiva más "dura" del enfoque de la internacionalización de la educación se llega a afirmar que las reformas no tienen territorio ni nacionalidad ya que los movimientos reformistas en las sociedades occidentales tienen básicamente los mismos principios.

Por el contrario, consideramos que al mirar los procesos en la larga duración podremos advertir que, en realidad, aunque los principios pueden ser similares —es decir compartir los estándares internacionales—, estos son términos vacíos que se "recontextualizan" (Steiner-Khamsi, 2012) al interior de cada país según las posibilidades y límites que la configuración histórica del sistema educativo les imponga.

Por lo tanto, desde la configuración discursiva de una reforma debemos atender a tres elementos. En primer lugar, a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el *canon transhistórico* (Dibi-Huberman en Carli, 2008). Pero también, en segundo lugar, aquellos discursos que delimitan un determinado clima de época generando "horizontes colectivos de sentido" (Giovine, 2012) u "horizontes discursivos" (Southwell, 2007) que permiten cristalizar determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esa reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización, y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de "horizontes de referencia internacionales" (Schriewer y Martínez, 2007) desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita

superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional y la autoreferencialidad de muchos de ellos (op.cit).

Ahora bien, las reformas no se dan sólo en el plano del discurso político. En las acciones de política y en la implementación de las mismas es donde podremos observar cuáles son los emergentes, los imprevistos, las limitaciones, los facilitadores, que permiten concretizar dicho discurso político. Y allí hay un punto central a recuperar que son las instituciones, y más específicamente, el microclima institucional, en las interrelaciones con el proceso macropolítico que mencionamos.

Algunas cuestiones teóricas y metodológicas son esenciales para el abordaje de las instituciones educativas. Entre las primeras, coincidimos con A. Viñao (2002), respecto de que las reformas no son productos lineales entre su proyecto, la puesta en marcha y /o su concreción. Desde estos señalamientos, podemos considerarlas como productos de un interjuego de lógicas que puján por imponerse, que tensan tradiciones, rituales, hábitos y grupos de pertenencia. En este sentido, muchas veces mientras la lógica de la política educativa aparece preocupada por la implementación de determinadas medidas, la lógica institucional o de las instituciones navega entre la permanencia y el cambio. No obstante, ambas no actúan por separado, sino que se implican, se entrecruzan, permean, tratan de imponerse o resistir desde sus "lógicas", entendidas como "sistemas organizados alrededor de una serie de prescripciones, un modelo, una forma que se presenta como invariable en el tiempo" (Kubler, 1988:16).

Así las instituciones adquieren un nuevo sentido, no sólo como portadoras de signos, de transformaciones y cambios, sino también como ámbitos sustanciales de conformación de identidad donde se imbrican los

proyectos históricos, los discursos referenciales y las tensiones de quienes recuperan la memoria institucional.

Desde los aportes de A. Viñao (2001) y Tyack y Cuban (1995), toda reforma genera un clima de tensión al interior de las instituciones educativas, tanto en lo que remite a su memoria institucional como a la cultura escolar que ha ido sedimentando en el tiempo. En otras palabras, la lógica de la institución, entendida como modos de pensar, de decir, de hacer, constituye una estructura elaborada, consensuada, que entrelaza presente-pasado.

Si bien las instituciones gozan de menos autonomía para objetar la implementación de una reforma, fundamentalmente por las normas que prescriben su funcionamiento, manifiestan en su interior cierta libertad para canalizar la opinión y la acción de diferentes actores que es preciso explorar.

Allí se conjugan los procesos de la macropolítica educativa con las reelaboraciones subjetivas y colectivas frente a la implementación de la política, que pone en cuestión las tradiciones sociohistóricas y que configura una memoria institucional, que trasciende a las reformas.

Al respecto, A. Montenegro señala que la memoria de una institución, en este caso la educativa, "es producto de un consenso equilibrado entre una versión oficial, otras voces y el olvido" (Montenegro, 2008:153). Para dar expresión a estos dos últimos aspectos es necesario demarcar entre "memoria histórica", "memoria colectiva" y "memoria subjetiva".

Aguilar Fernández (1995) considera a la primera como expresión de aquellos acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente, pero de los que tiene una visión general o dominante; la segunda, en cambio, engloba la propia historia, el tiempo biográfico, que A. Montenegro desagrega como subjetiva o personal, "pues es, por y con

los sujetos que las instituciones se concretan en vivencias socio-históricas" (Montenegro, 2008:154).

A partir de dicha interrelación entre memoria histórica, colectiva y subjetiva, la memoria institucional, desde la mirada presente-pasado/pasado-presente, se reconstruye a través de la voz de los sujetos protagonistas, que convocan, nombran y significan ese pasado, desde el presente.

La revalorización de la voz de los actores institucionales da lugar a reconstruir permanencias y/o cambios implícitos en toda reforma educativa, y lo que es más importante a readaptarse y resignificar, en un contexto particular, la cultura escolar. Sin embargo, esta instancia de reelaboración frente a los cambios no es unívoca sino que pluraliza tensiones, divergencias, acuerdos, contradicciones, entre los distintos actores involucrados en la institución educativa (directivos, docentes, alumnos, egresados, familias, etc.) que la integran, la viven, la experimentan y la vivencian.

La interrelación reforma-institución permite explorar los microclimas institucionales. Desde esta perspectiva toda reforma genera un clima de tensión al producir "efectos no previstos, no queridos u opuestos a los buscados" (Viñao, 2002:109), por ignorar, desde una "naturaleza a-histórica" (Viñao, 2001:30), desde su conformación y definición, el peso de un conjunto de regularidades, que al interior de cada institución educativa "sedimentan" y "gobiernan" las prácticas institucionales y de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, la cultura escolar constituye un producto histórico (Viñao, 1996, 1998, 2001) conformado por un "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y compor-

tamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas" (Viñao, 2002:74).

Lo expresado revaloriza el rol de los actores institucionales que comparten y/o resignifican dicha cultura escolar desde un vocabulario y/o una "jerga que deberá ser aprendida y manejada"; y desde atributos materiales y simbólicos, que se condensan en "un componente mitológico", "un núcleo duro", "un sedimento institucional" (Terrón y Álvarez, 2002:237), que Feldfeber e Ivanier describen como la preservación de "su tradición institucional" (Feldfeber e Ivanier, 2003:429).

Referirnos a estos sedimentos da cuenta de procesos de historicidad en el sentido de permanencias y/o cambios que implica toda reforma educativa. Sin embargo, es muy significativo el peso que tanto Depaepe y Simon (1995) como Viñao (2002) le otorgan a la "continuidad", a lo que "permanece y dura (...) a lo que sobrevive a las sucesivas reformas reinterpretándolas y adaptándolas (...) a su contexto y necesidades" (Viñao, 2002:59).

Recuperar la memoria institucional como algo vital y social implica reconocerla como uno "de los modos fundamentales para afrontar los problemas del tiempo y de la historia, en relación con lo cual se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante" (Le Goff, 1991). Tanto como testimonio oral o escrito, o como producción material o simbólica, su reconstrucción da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas, colaborando de una u otra manera a la transmisión y circulación intergeneracional de cómo una institución se constituye e identifica. Expresión de lo vivido, de lo que se vive y a veces de lo que se está por vivir, dan cuenta de una trama de relaciones y acontecimientos,

a los que se significa y da sentido particular (Nicastro, 1998). Allí, desde el tamiz de los sujetos /testigos que confrontan, seleccionan, ponderan, olvidan (Ricoeur, 1991, 2013; Williams, 1980; Jelin, 2002; Montenegro, 2008; Escolano Benito, 1997, 2008) se reconstruye una Memoria institucional que se cristaliza y/o se reactiva en el fluir del tiempo y de los acontecimientos.

En este sentido, recuperar el recuerdo cobra perspectiva y desanuda el fruto intergeneracional de ese pasado histórico e institucional. La Memoria institucional es parte fundamental de esa memoria plural e histórica y su recuperación es esencial en varios sentidos. Por un lado, enriquece el proceso de la Historia nacional o local, donde se imbrica el surgimiento de una institución educativa. Por el otro, afianza el sentido de pertenencia comunitaria transformando a las nuevas generaciones en guarda de esa memoria. Los trabajos de investigación en esta línea aportan de manera unánime a esta reconstrucción, desde una participación activa de actores involucrados en diferentes instituciones, los que rememoran su presencia o ausencia. Lograr que esta recuperación se exprese desde la voz de una diversidad de actores/testigos que condensan diferentes puntos de vista, reinterpretaciones, silencios u olvidos es un verdadero desafío.

De esta manera, la expansión del campo de análisis de la historia social de la educación en las últimas décadas ha evidenciado una multiplicidad de "sujetos" en la educación muchos de los cuáles habían sido ignorados por la historiografía educativa tradicional y que emergen dentro del nuevo paradigma.

Los sujetos de la historia de la educación son tan múltiples como los objetos y formas de abordaje. Pero, principalmente, son la expresión de lo social en lo histórico. En la siempre presente tensión entre individuo y



sociedad está claro que lo único que podemos materializar son los individuos (Aróstegui, 1995) y por tanto es a través de ellos que accedemos a la "historia".

Esta misma premisa atraviesa a la historia de la educación. El objeto informador *sujetos* asume en este proyecto un doble rol: actor interviniente y/o testigo clave. El primero nos interpela con los procesos (cambios, reformas, transformaciones), en el marco del diálogo privilegiado que se entabla con la política educativa, y en una doble dimensión: discursiva, es decir la intencionalidad de las políticas, y ejecutiva, es decir el sentido que toman dichas políticas en el marco de su implementación o desactivación. Aquí los sujetos privilegiados han sido los reformadores —políticos e intelectuales del campo educativo, expertos de organismos internacionales— y los gremios en tanto sujetos claves en dichos procesos (Gvirtz, 1998; Vázquez S y Balduzzi, 2000). El segundo, a través de su relato, activa el recuerdo y la memoria de su experiencia de las instituciones por las que ha transitado. Aquí los sujetos se multiplican dando cuenta el abanico de actores que componen a las instituciones y que permiten entenderlas a ellas también como sujetos vivos y no como estructuras estáticas. Tanto como testimonio oral (Barela, 2009; Brodsky, 2006; Benadiba y Plotinsky, 2001; Schwarsztein, 2001) o escrito, como producción material o simbólica (Montenegro, 2012), la historia institucional da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas generacionalmente. Sin embargo, en esta conjunción de voces la memoria institucional transita por recuerdos, olvidos, tradiciones selectivas, silencios, relatos oficiales y contrarelatos.

## **Enfoque metodológico: escalas de análisis y complementación de fuentes históricas**

La investigación socioeducativa en este campo privilegia el carácter cualitativo (Gallart, 1984; Taylor y Bodgan, 1986) y toma en consideración diferentes métodos históricos desde el que se nutre la historia de la educación (Aróstegui, 1995; Viñao Frago, 1997). En ese sentido, nuestro trabajo se alimenta de la triangulación y la complementación de diversas fuentes históricas.

Ahora bien, para lo que aquí consideramos como fuente para el abordaje histórico —y aún más histórico educativo— es preciso realizar algunas aclaraciones al respecto. La incorporación de nuevas fuentes historiográficas es producto, tal como mencionamos anteriormente, de la renovación del campo histórico acontecida desde mediados del siglo XX, y que en las últimas décadas de ese mismo siglo fue permeando también a la Historia de la Educación. Como dijimos anteriormente, desde esa renovación la misma dejó de entenderse solamente como una historia de la legislación escolar o de las ideas pedagógicas para complejizar el análisis y la mirada sobre lo educativo, sumando los abordajes de la sociología, la antropología, la teoría política, la economía, etc. Esta transformación en la investigación histórica está unida a la crisis de los grandes paradigmas mencionada y al surgimiento de nuevos abordajes en el marco de las denominadas Nueva Historia Cultural, Microhistoria y la Historia Socioestructural o Historia Social (Aróstegui, 1995). Esta renovación historiográfica, además, abrió el camino a nuevos objetos históricos, temas de investigación, metodologías renovadas y, por supuesto, nuevas fuentes históricas. En educación esta renovación permitió construir una historia de la educación que trascendiera la historia de la escolarización y visibilizando otros aspectos del proceso educativo.

Sin duda, ello fue posible al habilitarse una nueva concepción de fuente histórica. Como plantea Febvre (1970), en una crítica a la historia tradicional, no sólo el texto de archivo es una fuente histórica sino, por el contrario, todos los textos pueden ser fuentes —un poema, un cuadro, etc— ya que la historia se construye con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y que nos ayude a suplir las ausencias o los olvidos de los “documentos”. Así de una historia basada fundamentalmente en el documento de archivo, la concepción de fuente histórica se amplió casi sin límites. Como nos plantea Aróstegui, podemos afirmar que fuente histórica es

“[...] todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 1995:338).

Dentro de esta ampliación de los límites de la historiografía tradicional y de la revisión del ‘documento-monumento’ como única y objetiva fuente posible es que otro tipo de fuentes tales como la prensa escrita, las fuentes orales, la fotografía, entre otras, han tomado un fuerte protagonismo como tales.

El trabajo con las fuentes demanda de un tratamiento adecuado para que puedan observarse más elementos de los que a simple vista se presentan. Para el tratamiento de las mismas privilegiamos el análisis de contenido, el cual permite interrogarlas para detectar argumentos, sustratos teóricos e intencionalidades que subyacen a los procesos que se analizan.

En el caso de los documentos orales, la subjetividad, la memoria y la particularidad son características que definen a la historia oral. Apelan a la memoria del sujeto para hacer historia a partir de relatos de sus recuerdos y la fuente es el testimonio que el individuo da dentro del contexto de una entrevista. La entrevista de historia oral transforma a la

memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable (Malimacci y Giménez Béliveau, 2006; Barela, 2009; Benabida, 2001).

En este sentido, las fuentes privilegiadas para el análisis son los Documentos de política educativa (Leyes, Resoluciones, Planes, Proyectos, Diseños Curriculares), los Documentos de política urbana y de arquitectura escolar (Resoluciones, Planos de Obra, Plantas Escolares), los documentos gremiales (Actas, reuniones, congresos), los Textos escolares, la Prensa escrita, la Fotografía, y fundamentalmente el relato de los sujetos/actores/testigos que se convierten en documentos orales, entre otros.

En cuanto al abordaje metodológico es importante prestar atención no sólo a la/las escalas de análisis más adecuadas, sino también a las fuentes que dan cimiento a ese procedimiento. Si bien desde la historia socio-política y educativa es posible abordar la complejidad del momento histórico, el desafío es dar cuenta de los procesos institucionales y también subjetivos y colectivos. El camino abierto por varios investigadores desde la microhistoria (Levi, 1993; Serna y Pons, 1993; Man, 2013), el microanálisis (Revel, 2005) y la historia local (Fernández, S; 2008; Serna y Pons, 2003), se mostró relevante para adentrarnos en esos microclimas institucionales, entrecruzados por las ambigüedades de lo simbólico, la pluralidad de interpretaciones, la red de relaciones que configuran la acción humana y que traspasan los muros de la escuela. Es por ello que el entorno, lo cercano, la historia local emerge y también da sentido a esa identidad institucional.

## **Algunas consideraciones finales**

### **El abordaje de lo socioeducativo desde la perspectiva histórica: desafíos del presente**

Por lo explicitado hasta aquí consideramos que el campo disciplinar de la historia social de la educación aborda la investigación socioeducativa desde estos nuevos enfoques, que, tanto en lo teórico como en lo metodológico, nos interpelan y desafían en el presente. Dichos desafíos implican nuevos debates y reacomodamientos en varias dimensiones:

En primer lugar, la ampliación del campo disciplinar y los aportes de otras disciplinas: la interdisciplinariedad es fundamental en cualquier análisis histórico que tenga a lo social como referencia y, en nuestro caso, a lo socioeducativo. Comprender el carácter eminentemente social del hecho educativo y, en este sentido, su estructuración histórica, es fundamental para poder partir del presente al pasado y viceversa. Las preguntas que nos orientan están formuladas desde la actualidad y nuestros problemas de investigación emergen de esa realidad que nos interpela: ¿cuál es el rol del Estado en la educación? ¿cómo se construye y define la identidad de una institución educativa? ¿cuál es el rol y el contenido de la formación docente? ¿qué constituye la educación común? ¿quiénes deciden en materia de política educativa y quiénes están autorizados a opinar? Son preguntas que no tienen tiempo ni lugar, que atraviesan a todo el campo socioeducativo y que la historia debe abordar en diálogo permanente con otras disciplinas.

En segundo lugar, los nuevos marcos mencionados nos ubican en el dilema de poder abordar el estudio de nuestros objetos en la articulación de lo macro y micropolítico para superar las visiones tradicionales de la historia de la educación. En dicha articulación emerge el testimonio, la voz, el rol de los sujetos que reflejan esa historia. De esta manera para

superar la historia sistémica o legislativa que proponía una mirada estática sobre lo educativo, resulta más adecuado un análisis que articule la reforma —el cambio social que se expresa en lo educativo— con los sujetos a través del nexo donde uno y otro se materializan: las instituciones.

Por último, nada de lo expresado anteriormente puede realizarse sin ampliar la mirada sobre las fuentes históricas que permiten nuevos análisis y abordajes de los procesos históricos. En este sentido el desafío es ampliar el horizonte de la fuente documento/monumento para incorporar una diversidad de accesos a esa realidad que permiten darle vida a dichos documentos sacralizados. Las diversas materialidades que ofrecen las fuentes orales, la fotografía, planos arquitectónicos, diseños curriculares, discursos políticos, discusiones parlamentarias, registros personales, la prensa periodística y especializada, entre muchas otras que aún no sabemos que existen, nos permitirán no sólo comprender los procesos sino, fundamentalmente, superar los olvidos y omisiones que la historia produce en su devenir.

## **Bibliografía**

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1995) "Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica". En BARROS, C. *Historia a Debate*, Santiago de Compostela, Sementeira.
- ARATA, N. Y AYUSO, L. (Edit.) (2015) *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Crítica Grijalbo Mondadori.
- ASCOLANI, A. (2011) "Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografía en los manuales de historia de la educación: (Argentina, 1946-1962)". En: GONDRA, J. G.; SILVA, J. C. S. (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- BARELA, L. y otros (2001) *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Buenos Aires, IHCBA.

- BARELA, L., MIGUEZ y GARCIA CONDE (2009) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.
- BENADIBA, L. Y PLOTINSKY, D (2001) *Historia oral. Construcción del Archivo histórico escolar*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- BRODSKY, M (2006) *Buena Memoria*. Buenos Aires, La Marca.
- CARLI, S. (2008) "La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo". Panel de cierre de las *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Salta. 29, 30 y 31 de octubre.
- CHARLTON, C (1983) "The Benedit of the rear-view mirror: History of Education in the professional education of teacher". En LOWE, R *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. History of Education Society N° 7.
- DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (eds). (1997) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona. Ronsel Editorial.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. (1995) "Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools". En *Paedagogica Historica*, XXX (1).
- ESCOLANO BENITO, A (1997) "La memoria de la escuela". *Revista Vela Mayor*. Memoria de la escuela, Año IV, N° 11, Anaya, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A (2008) "La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela". En Montenegro A. *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación*. *Revista Espacios en Blanco* N° 18. UNCPBA. NEES, Tandil, Buenos Aires.
- ESCOLANO BENITO, A. (1997) "La historiografía educativa. Tendencias actuales" en VIÑAO FRAGO, A. (1997) *La investigación histórico –educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ed. Ronsel.
- FEBVRE, L. (1970) *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.
- FELDFEBER, M. E IVANIER, A. (2003) "La descentralización educativa en argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". En *Revista mexicana de investigación educativa*. Año/Vol. 8. N° 18. DF México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- FERNÁNDEZ, S. (2007) *Más allá del territorio. La Historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria Ediciones.
- GALLART, M. A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos". *Revista CIAS*, marzo.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIOVINE, R., MONTENEGRO, A. y MARTIGNONI, L. (directoras) (2016) *Políticas y Reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- GVIRTZ, S. (1998) "La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los dos primeros gobiernos peronistas (Argentina 1945-1955)". En *ELIAL* N° 1 Volumen 8. Buenos Aires, UBA.

- JELIN, E. (2002) *Los trabajos de la Memoria*. Madrid, Siglo XXI.
- KUBLER, G. (1988) *La configuración del tiempo*, Madrid, Nerea.
- LE GOFF, J. (1991) *El orden de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- LEVI, G. (1993) "Sobre la microhistoria", en BURKE, P. (comp) (1993) *Formas de hacer historia*. Alianza Universidad. Madrid.
- MAN, R. (2013) "La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales". En *Revista HAO* N° 30. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- MALLIMACI, F. Y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006) "Historias de vida y método biográfico" en *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y Paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MONTENEGRO, A.; PERALTA, R.; MÉNDEZ, J; SOLARI, A. (2008) "Memoria de la escuela: espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo profesional". En *Revista Espacios en Blanco*, N° 18, NEES, FCH, UNICEN.
- NICASTRO, S. (1998). "La dirección escolar y sus metáforas". Buenos Aires, *Novedades Educativas*. 10 (87): 26-27.
- PEREYRA, M. (1981) "La historia de la educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar", *Tempora*, n° 2, Madrid.
- REVEL, J. (2005) "Microanálisis y construcción de lo social", en *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- RICOEUR, P. (1991) *El tiempo relatado*. El Correo de la Unesco.
- RICOEUR, P. (2013) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SCHRIEWER, J., y MARTÍNEZ VALLE, C. (2007) "¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX". *Revista de educación*, (343), pp. 531-557.
- SCHWARZSTEIN, D. (1991) *La historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE, (selección).
- SERNA, J. y PONS, A. (1993) "El ojo de la aguja ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria? En *Revista Ayer* N° 12 La Historiografía. Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons Ediciones de Historia. Madrid.
- SERNA, J. y PONS, A. (2003) "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". En *Revista Contribuciones desde Coatepec* N° 4, Toluca.
- SHARPE, J. (1993) "Historia desde abajo". En BURKE, Peter (Comp), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Ed. Alianza Universidad.
- SOUTHWELL, M. (2007) "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales". En *Anuario de la SAHE* Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires.



- STEINER-KHAMSÍ (2011) "La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política". En CARUSO, M. y TENORTH, H.E. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, Granica.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Mexico DF, Paidós.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002) "Sobre cultura escolar y mitos en nuestra escuela" en *Revista Cultura y Educación, C & E*, Vol. 14, Nro. 3, 237-252.
- TIANA FERRER, A. (1988) *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Cuadernos.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000a) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Buenos Aires, CTERA.
- VIÑAO FRAGO, A. (1996) "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "¿Fracasan las Reformas Educativas? La respuesta de un historiador". En *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educacao*, Campinas, San Pablo.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas", en *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ed. Ronsel.
- VIÑAO FRAGO, A. (1998) "Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes". En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid, Ed. Morata.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Homo Sociologicus. Barcelona, Península.