

## La Historia de la Educación y el Desafío Contemporáneo de una Educación de Calidad para Todos

Cecilia Braslavsky<sup>1</sup>  
Proyecto RUIG<sup>2</sup>

Desde hace cierto tiempo me toca trabajar en el seno del complejo, dinámico y contradictorio conjunto de redes y organismos nacionales e internacionales a cargo del gobierno de la educación. Algunas cuestiones que de tanto en tanto se observan en ciertos vericuetos de esas redes no dejan de sorprenderme. Entre ellas quisiera mencionar tres. La primera es la visión inmediatista o coyunturalista – diremos por ahora – del desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. La segunda es el desdén por la historia como herramienta para la creación de palancas de cambio hacia el futuro. La tercera es la escasa conciencia y reflexión que existen acerca de los procesos de construcción de mecanismos (no de estructuras institucionales) de gobierno internacional de la educación, su división creciente en redes diferenciadas y cada vez menos interdependientes, en un mundo que se precia de ser cada vez más interdependiente.

Estas tres cuestiones están fuertemente entrelazadas. Ellas constituyen, a mi juicio, algunos de los indicadores que ofrece el escenario educativo como evidencias del doloroso – y falso – descubrimiento de la así llamada “falta de alternativas” para el desarrollo económico y social a escala planetaria, con posibilidades de desarrollo, cohesión social y paz auto-sustentables en el ámbito global.

Enfrascada en esas redes y organismos y ante la oportunidad de mantener un diálogo con reconocidos académicos, estudiantes y enseñantes que están en otras posiciones, he optado por utilizar esta oportunidad única para compartir ciertas apreciaciones heterodoxas y alternativas respecto de aquellas. Estas apreciaciones intentan argumentar acerca de la necesidad de iniciar un nuevo camino, que denominaría ambiciosamente como el de la “pedagogía de la historia para las políticas educativas contemporáneas”. ¿De qué se trata esto? De proponer que, en realidad, tampoco en la educación internacional se podrá avanzar si no se ubica el desafío contemporáneo de la educación de calidad en el inevitable devenir de la historia como realidad y si esa ubicación no se realiza con determinado herramental profesional al que proponemos llamar conciencia histórica profesional genealógica.

A partir de una diferenciación entre cuatro tipos de conciencia histórica, analizaremos los resultados probables de las dinámicas entre actores nacionales y internacionales. Este análisis procurará justificar nuestro posicionamiento favorable al desarrollo de una conciencia histórica profesional genealógica, cuyas características intentamos sistematizar al final del ensayo. Algunas de estas reflexiones podrán sonar

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el Congreso Internacional en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI, Madrid Marzo de 2004, en ocasión del Centenario de la Fundación de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid. Agradezco las lecturas, la oportunidad de diálogo y el soporte de Marcelo Souto Simão, asistente de investigación de la Oficina Internacional de Educación durante 2004.

<sup>2</sup> Red Universitaria Internacional de Ginebra. El proyecto RUIG tiene por objetivo (i) sistematizar los conocimientos interdisciplinarios sobre la educación y la formación de los jóvenes, sobre todo en lo que se refiere al debate internacional sobre la educación secundaria y la transferencia de modelos y (ii) construir nuevos abordajes, metodologías y sinergias en el área de diálogo político internacional.

esotéricas o alejadas de la realidad española. Pero si algo puede aportar alguien como yo a este evento es eso: un poco de distancia, de exotismo y de provocación.

## I. EL DESAFIO DE LA EDUCACION DE CALIDAD EN EL SIGLO XXI

En abril de 2000, tuvo lugar en Dakar, Senegal, una magna reunión organizada por los organismos internacionales y las agencias bilaterales de cooperación internacional que pasó a la historia porque en ella se elaboró el “Marco de Acción de Dakar” (UNESCO, 2000). Quiso el azar que estuviera presente y que pudiera observar la composición de los participantes, los diferentes protagonismos, la relativa baja presencia de los Ministros de Educación del Norte, la alta presencia de sus pares de la Cooperación Internacional y el Desarrollo y la relación inversa para los países del Sur: una alta presencia de los Ministros de Educación y una escasa presencia, por ejemplo, de los Ministros de Investigación y Desarrollo.

Dicho aquello al pasar, ese heterogéneo y desigual grupo de altos dignatarios aprobó una serie de objetivos para el año 2015, que pueden resumirse en la frase: “Una educación de calidad para todos”. ¿Quién puede estar en desacuerdo? Evidentemente nadie.

Las diferencias, sin embargo, no consisten en la adhesión a tal objetivo de carácter universal, sino en su interpretación y en las estrategias que se plantean para alcanzarlo.

El propósito de mi intervención no es realizar una exégesis del Marco de Acción de Dakar, ni presentar su estado de ejecución, ni – mucho menos – discutir de manera exhaustiva todos los aspectos vinculados a las diferentes estrategias que aquel grupo heterogéneo y desigual de dirigentes con peso nacional e internacional. Mi propósito es mucho más modesto y consiste en argumentar acerca de la necesidad de desarrollar una “Pedagogía de la Historia para las políticas educativas” si es que en verdad se desea promover una Educación de Calidad para Todos.

Desde una perspectiva humanista de la educación, la interpretación del objetivo de una Educación de Calidad para Todos hace referencia a la necesidad de que todos accedan a experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias para el desarrollo personal, comunitario, nacional e internacional hacia el año 2050. En efecto, los niños, niñas y jóvenes que asisten hoy a las escuelas y colegios de Europa, por ejemplo, estarán en plena madurez en ese entonces y parece que vivirán hasta los 100 años por lo menos, que tendrán que mantener a un jubilado sólo entre dos – cuando hasta hace poco se mantenía a un jubilado entre 10 – y que para no morir bajo el peso de esa responsabilidad o dejar morir a sus viejos deberán abrirse aún más a la inmigración de jóvenes que vendrán de fuera de Europa: de África y de América latina en el caso de España (OIM, 2002; Schwartz, 2003). Se estima que en 2025 la tasa de natalidad en Europa atingirá su punto más bajo, de manera que todo el crecimiento demográfico de la región dependerá de la absorción de poblaciones inmigrantes (ONU, E/CN.17/2002/PC.2/7) y se calcula que entonces serán necesarios 60 millones de inmigrantes a fin de garantizar la viabilidad económica del continente.

Ante este escenario del futuro cercano, resulta curioso y difícil de comprender lo que parece ser la tendencia actual: mientras la OCDE se ocupa de plantear y delinear los desafíos contemporáneos de una educación de calidad para el Norte, otros actores plantean y delinear los objetivos de otra educación de calidad para el hemisferio Sur. Para el Norte competencias complejas, más en particular, por ejemplo, la capacidad de

abstracción. Para el Sur “literacy, numeracy and life skills” o, en su traducción al castellano “alfabetización, contar y competencias para la vida cotidiana” (UNESCO, 2000). Visto así, sin prejuicio y despojada de mi investidura de funcionaria internacional, parecería que se persiguiera un nuevo criterio de estamentalización, en el cual los estratos inferiores y superiores de una jerarquía social internacional serían formados según su disposición territorial. Pero dejemos por ahora entre paréntesis esas diferencias y apoyémonos en quienes sostienen que esas jerarquizaciones en la calidad de la educación para todos no son intencionales, son injustas y que todos los habitantes de este planeta ameritan una educación de calidad instrumental y convivial equivalente. Una educación que les permita participar en pie de igualdad del “círculo virtuoso”, con entradas y salidas del mundo del trabajo y del aprendizaje permanente y con posibilidades de contribuir a un mundo habitado por una población crecientemente nómada (Attali, 2003; English, 2001) e interconectada.

En todo caso, lo cierto es que el desafío de una “Educación de Calidad para Todos” es de un alto nivel de abstracción y de obstinación y, aunque sea interpretado de diferentes maneras, recibe un fuerte consenso (del cual participamos). En realidad, es posible que, más que un “objetivo”, esa expresión corresponda a una utopía creativa que amerita ser apoyada y aproximada pero que nunca será plenamente alcanzada (Tyack y Cuban, 1995).

Algunas de las preguntas que se plantean entonces son cuáles son las estrategias que permiten intentar ese acercamiento en el siglo XXI y si esas estrategias son coincidentes con las que forman parte del “paradigma educativo de la modernidad”.

Un paradigma es para nosotros y en este contexto un conjunto de realidades institucionales de diferentes niveles y de “construcciones inventadas” que permiten la interpretación y la acción. Un paradigma educativo es en consecuencia un conjunto de formas educativas institucionalizadas y de teorías acerca de la acción político-educativa y pedagógica. El paradigma educativo de la modernidad es aquel que considera que la educación debe ser formal y sistemática, producirse en escuelas y en sistemas educativos complejos concebidos a imagen y semejanza de las escuelas y de los sistemas educativos complejos surgidos en Europa Occidental y expandidos al resto del mundo. Existen paradigmas “hegemónicos” y paradigmas “alternativos”. En general los paradigmas hegemónicos se “naturalizan”, pasan a ser parte del paisaje “natural”, normal e inmutable para el tiempo histórico de una vida humana.

El paradigma educativo de la modernidad fue inventado entre los años cincuenta del siglo XVIII y mediados del siglo veinte, justamente para educar a todos, pero no ofreciéndoles una alta calidad equivalente sino calidades diferentes, en particular respecto de las posibilidades de pensar o de actuar.

Se ha escrito muchas veces, y no sin razón, que en los “sistemas educativos modernos” que funcionaron mejor hasta muy recientemente a algunas personas se les enseñaba a pensar y a otras a actuar. Justamente, uno de los curiosos problemas de los sistemas educativos de América latina pudo haber sido que tal vez se intentó enseñar a todos a pensar y que el pensamiento se degrada cuando no se despliega en contextos de economías capaces de crecer<sup>3</sup>.

Nosotros compartimos la obstinación por la construcción de una educación de calidad para todos, entendida ésta como el conjunto de experiencias personales y

---

<sup>3</sup> Ver, por ejemplo, Filmus, D. 2001. “La educación secundaria latinoamericana frente a la crisis del mercado de trabajo”, en *Perspectivas*, Vol. XXXI (117) no. 1, p. 49-62. Ginebra, UNESCO/OIE.

colectivas que les permitirán a todas las personas desarrollarse a sí mismas y contribuir a desarrollar sus comunidades locales y la humanidad. Pero compartimos también la creencia que esa educación de calidad para todos no podrá lograrse con las mismas prácticas educativas y pedagógicas que fueron propias de los sistemas educativos de la primera modernidad.

En efecto, es difícil que unos sistemas educativos y una pedagogía que contribuyeron a estamentalizar a las sociedades puedan contribuir con el mismo éxito a tejer una red horizontal, o lo que se puede definir como la utopía del círculo creativo. Parece más creíble creer que contribuirá a estamentalizar de manera diferente a la humanidad, ahora a escala global en lugar de estamentalizarla a escala nacional. Pero tampoco creemos que la mejor manera de construir un nuevo paradigma sea “pre-definirlo” o anticiparlo desde la prescripción. Creemos, más bien, que se puede aprender mucho por medio de la comprensión de los mecanismos que llevaron el Occidente a crear un paradigma exitoso para ofrecer una educación para todos, de calidades suficientes aunque diversas, que les permitieron a cada vez más personas formar parte de economías y sistemas políticos y sociales dinámicos y tendencialmente integradores, al menos – aunque con altibajos – hasta la década de 1980. Creemos, en otros términos, en la necesidad de la promoción de la que denominaremos, con una de las escuelas de didáctica de la historia de Alemania: una conciencia histórica genealógica (Rüsen et al, 1991) en el ámbito de los actores educativos que deseen “Apuntar a la utopía”, aunque sepan que nunca la van a alcanzar.

## II. LA NECESIDAD DE UNA CONCIENCIA HISTORICA GENEALOGICA Y EL OBJETIVO DE UNA EDUCACION DE CALIDAD PARA TODOS.

Los actores que construyeron el paradigma educacional de la modernidad inconclusa estuvieron anclados en la concepción de la historia de las sociedades y de la educación como realidad e inventaron teorías anticipatorias sobre el papel que esa realidad tenía que jugar a través de diversos instrumentos de acción y de pensamiento. Entre ellos, la “conciencia histórica” desempeñó un rol determinante.

La conciencia histórica de una persona o de un grupo de personas se puede definir como la forma en que está moldeada su capacidad incorporada para actuar en la historia como proceso presente utilizando a la historia como narración de lo que viene sucediendo e incidiendo en los procesos que se sucederán.

Según el gran didacta de la historia alemán Jörn Rüsen, las personas y las sociedades pueden tener cuatro tipos puros de conciencia histórica (Rüsen et al, 1991). Ninguno de esos tipos puros existe en la realidad, pero alguno de ellos predomina en ciertas personas y grupos sociales.

La primera es la conciencia histórica *TRADICIONAL*. Quienes responden a este tipo ideal tienden a hacer lo que se hizo siempre sin cuestionarse el origen de ese “habitus”. En el caso de la educación quienes poseen una conciencia histórica predominantemente tradicional tienden a reproducir las instituciones, las prácticas y las teorías educativas tal como las conocieron en sus épocas de estudio y tal como se las contaron. Para ellos “cada tiempo pasado fue mejor” y lo mejor es preservarlo o recuperarlo, en el caso que haya sido modificado.

La segunda es la conciencia histórica *EJEMPLAR*. Quienes poseen una conciencia histórica profesional ejemplar en el campo de la educación tienden a hacer lo que hacen aquellos a quienes consideran como “ejemplo” de buen desempeño en el logro de los

objetivos a los que aspiran. Es el caso de quienes admiran un país y desean construir en el suyo el sistema educativo y las prácticas del país al que admiran, sin considerar con profundidad los procesos que permitieron la emergencia de aquellos. Se puede decir, por ejemplo, que varios intentos de importación del plan de alternancia en la formación técnico-profesional fueron el fruto de la profunda admiración por parte de dirigentes de otros países del mundo de la productividad industrial alemana y del sistema educativo que la acompañó.

La tercera es la conciencia histórica *CRÍTICA*. Quienes poseen una conciencia histórica profesional crítica en el campo de la educación tienden a rechazar a las realidades y constructos existentes porque ya no son adecuados, pero no se hacen cargo de la construcción de una alternativa diferente o, en todo caso, de los aspectos operacionales de la construcción de esa alternativa diferente. Es el caso de las teorías de la desescolarización de la educación de la década de los '70, que criticaban hasta el descrédito a la escuela, esa “vaca sagrada” (Illich, 1972). Aquellas teorías proponían, por un lado, la utopía de la creación de una ingeniería institucional muy diferente a la de los sistemas educativos del paradigma educativo de la modernidad. Sin embargo, por el otro lado se desentendían del impacto de sus reflexiones sobre la acción inmediata y de la eventual necesidad de construcción de puentes entre paradigmas heredados y sus nuevas propuestas.

La cuarta es la conciencia histórica *GENEALÓGICA*. Quienes poseen una conciencia histórica genealógica utilizan tradiciones, ejemplos y críticas, junto a la interpretación y/o la creatividad, para “apuntar hacia la utopía”. Son a la vez custodios de la memoria y creadores de sentidos nuevos y originales. Según su personalidad particular pueden ser hacedores o pensadores. Los primeros construyen la dimensión institucional de un nuevo paradigma y los segundos sus construcciones conceptuales.

Sostenemos que para avanzar en la utopía de una educación de calidad para todos es necesario superar las formas heredadas del paradigma educativo de la primera modernidad hacia otras formas educativas que permitan completar o superar la modernidad, pero con mayores márgenes de igualdad y menores riesgos para la paz. No habría que olvidar que, si el siglo XX presenció el crecimiento económico, la revolución tecnológica, el avance de la democracia y la expansión de la educación; él fue igualmente un período de grandes desigualdades, guerras y muertes de unos a expensas de otros. Conscientes del rol de la educación en ello, es adecuado indagar si la reproducción de la educación existente en los países del Norte y en los del Sur es deseable.

Hay otras razones que justifican el cuestionamiento. Las personas que migren hacia Europa, por ejemplo, no traerían consigo el capital cultural necesario para garantizar la reproducción del bienestar. En el Sur, a su vez, las naciones y los pueblos correrían el riesgo de quedar desposeídos de líderes instruidos capaces de intentar la producción de alternativas con costos aceptables.

En consecuencia se puede afirmar que, más que proponer la expansión de ciertas formas educativas, hace falta inventar nuevas construcciones institucionales y conceptuales que permitan intentar apuntar hacia una utopía de mayor equivalencia e interconexión educativa mundial, en lugar de hacia una utopía de mayor división de los perfiles educativos a escala internacional.

El nuevo paradigma educativo requiere tomar en cuenta la necesidad de desarrollos locales, de la movilidad internacional y promover construcciones institucionales y conceptuales que contribuyan a romper la desconexión entre los estilos educativos del norte y del sur.

Nuestra hipótesis es que sólo actores educativos con una “conciencia histórica genealógica” podrán avanzar en esa dirección. El análisis de la dinámica que se produce en la interacción de actores con distintos tipos de conciencia histórica nos permitirá argumentar a favor de esta posición.

### III. DINAMICA HISTORICA Y FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTORICA GENEALÓGICA

Al comienzo de esta Conferencia hice referencia a la existencia de una trama de actores nacionales e internacionales en el movimiento educativo internacional.

Tanto los unos como los otros poseen una “conciencia histórica”. En realidad la conciencia histórica no es necesariamente – valga el juego de conceptos entre dos disciplinas diferentes – conciente en el sentido psicológico del término. Más aún, en la mayoría de los casos parece ser subconsciente o inconsciente. Siempre se pone en acto, pero pocas veces se “tiene conciencia” de su existencia, se la analiza, se la forma y se la perfecciona.

Las conciencias históricas de todos los actores nacionales e internacionales del movimiento educativo contemporáneo pueden acercarse más a uno u a otro de los “tipos ideales” definidos y en realidad uno de los componentes – por cierto no el único ni quizás el más importante – que va determinando la dinámica de la relación de fuerzas entre los actores del movimiento educativo internacional es el resultado de la convergencia, de la combinación o del choque de sus tipos de conciencia histórica. Si se hace el ejercicio de analizar la dinámica que se establece entre los actores nacionales e internacionales de acuerdo a diferentes tipos de conciencia histórica “ideales”, se pueden proponer hipótesis acerca de cuál es la dinámica del cambio educativo que va a tener lugar y proponer a su vez cuatro tipos emergentes de “dinámicas puras” del movimiento educativo, que surgen de la convergencia del mismo tipo de conciencia histórica entre los actores externos y los actores internos del escenario educativo de un determinado país: la reproducción degradada, la transferencia acrítica, la parálisis y la construcción creativa. Esas dinámicas puras se señalan en el cuadro siguiente en letras mayúsculas.

El resultado muestra que la mejor alternativa para avanzar en la construcción de un paradigma educativo alternativo al paradigma de la modernidad inconclusa en el contexto de la globalización parece ser que todos los actores, internos y externos, posean una “conciencia histórica profesional genealógica”. Si todos los actores se anclan en la tradición, la dinámica emergente sería posiblemente una dinámica de reproducción de un paradigma que ha llegado a sus límites. Si todos tienen en cambio una conciencia ejemplar, se producirían múltiples transferencias de modelos descontextualizadas y probablemente poco fértiles y acertadas. Si las energías colectivas se concentran exclusivamente en la crítica, el resultado más probable es la destrucción del modelo vigente sin que el mismo sea reemplazado por un modelo mejor.

Pero si todos los actores educativos logran combinar el buceo en la tradición, con el aprendizaje de otros a través del recurso a ejemplos contextualizados, la crítica permanente (siempre), pero a la vez momentánea (para pasar a la acción), es probable que se puedan crear modelos y estilos diversos que contribuyan cada cual en su contexto, a su modo y con su especificidad a avanzar desde la modernidad inconclusa hacia otro horizonte civilizatorio.

No desarrollaremos acá, por falta de espacio, las otras dinámicas presentadas en minúsculas en nuestro cuadro. Resaltamos, sin embargo, que hay muchos otros resultados posibles, cuya análisis ultrapasa los objetivos de este ensayo.

CUADRO 1: LA DINÁMICA DE LOS CUATRO TIPOS DE CONCIENCIA HISTÓRICA

INTERNOS EXTERNOS	TRADICIONAL	EJEMPLAR	CRÍTICA	GENEALÓGICA
TRADICIONAL	<b>REPRODUCCIÓN DEGRADADA DEL PARADIGMA TRADICIONAL</b>	Importación del modelo defendido por los actores externos	Callejón sin salida: ruptura del diálogo	Presión interna por reforma; posible ruptura del diálogo entre actores internos y externos
EJEMPLAR	Diálogo poco eficaz entre los actores internos y externos	<b>TRANSFERENCIA ACRÍTICA DEL MODELO DE LOS ACTORES EXTERNOS</b>	Posibilidad de reemplazo acrítico por el modelo defendido por los actores externos	Interacción con los modelos y estilos defendidos por los actores externos
CRÍTICA	Callejón sin salida: ruptura del diálogo	Callejón sin salida: ruptura del diálogo	<b>DESTRUCCIÓN SIN REMPLAZO</b>	Reforma del sistema, pero dificultades en la construcción de un modelo alternativo: posibilidad de ruptura del diálogo
GENEALÓGICA	Presión externa por una reevaluación del modelo, pero poco eficaz	Posibilidad de reforma del modelo, pero el éxito depende de las “buenas intenciones” de los actores externos	Presión externa por la construcción de un modelo alternativo, pero con poca repercusión en el escenario nacional	<b>CONSTRUCCIÓN POSIBLE DE MODELOS Y ESTILOS ALTERNATIVOS</b>

A partir del razonamiento precedente se refuerza la hipótesis de que para que haya una construcción posible de un paradigma educativo para una educación de calidad para todos en el siglo XXI es necesario formar la conciencia histórica profesional genealógica. Proponemos que la competencia histórica genealógica se traduce en la capacidad del individuo de moverse en el tiempo presente de la práctica profesional recurriendo a los conocimientos provistos por la Historia y otras disciplinas afines, para producir un sentido y construir instrumentos y conceptos diferentes hacia el futuro.

En un paralelismo de construcción apresurada que requiere mayor reflexión sugerimos que la competencia histórica genealógica es un tejido complejo de habilidades, conocimientos y actitudes que permite: (i) creer en la importancia de la educación; (ii) desarrollar construcciones mentales (modelos) e institucionales y patrones de acción y gobierno (estilos); (iii) combinar el abordaje de la realidad compleja con su presentación a través de la estética de la simplicidad; (iv) asociar la reflexión y la acción educativa a las necesidades y demandas del contexto económico, político, social y cultural; (v) articular los desafíos y soluciones macro educativos con los desafíos y soluciones micro

educativas; (vii) reaccionar y saber utilizar los efectos inesperados y a los procesos en curso y (viii) comprometerse con la acción desde la convicción.

#### IV. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA GENEALÓGICA

Sostenemos que una de las razones del éxito de la gran mayoría de los actores que en una u otra latitud lograron avanzar en el objetivo de una Educación de Calidad para Todos es que poseyeron una conciencia histórica profesional genealógica, que les permitió combinar tradición, con ejemplaridad y criticismo con creatividad. Algunos de esos casos son la Alemania y la Francia desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la Argentina de fines del siglo XIX hasta la década de 1930 (o, tal vez, de 1960), los países escandinavos después de la segunda guerra mundial, Bhutan y Oman en la actualidad.

Algunos de los casos opuestos más notorios de casos de puesta en acto o realización de formas de conciencia histórica reales que se acercan más a los tipos ideales tradicional y ejemplar son los intentos de transferencia mecánica de los sistemas educativos de las metrópolis a las colonias africanas en la primera mitad del siglo XX y en muchos de los procesos post-coloniales y las políticas de exportación de la formación por alternancia para la educación secundaria desde Alemania hacia América latina en la segunda mitad del siglo XX.

En todos esos casos se intentó ofrecer educación (habría que discutir si de calidad para todos) montando los sistemas educativos, los modelos escolares y pedagógicos e incluso los contenidos inventados en las metrópolis en tiempos precedentes. En Malí, por ejemplo, se enseñaba a los niños historia con contenidos tales como “nuestros ancestros los galos”. Las élites que hoy tienen entre 40 y 50 años aprendieron alemán en los liceos porque era la “lengua de nuestros vecinos...los alemanes”. En Bolivia y en la Argentina la cooperación alemana invirtió fuertes sumas de dinero para acompañar los procesos de reestructuración de parte de la formación secundaria inferior de acuerdo al principio de alternancia entre las empresas y las escuelas... sólo que no había empresas y estos países no tenían la tradición medieval de las corporaciones en cuyos principios pedagógicos se inspira parte de la pedagogía de la alternancia.

En algunos casos se puede aventurar que las prácticas político-educativas críticas, ya sea por parte de los gobiernos como de sus opositores, pueden haber llevado a ciertos países a perder oportunidades. Un caso provocativo es el de la educación universitaria de América latina, que se opuso férreamente a todo intento de búsqueda de mecanismos para atraer recursos privados a la universidad pública porque era una “práctica norteamericana que traería desigualdad” o una “imposición del Fondo Monetario Internacional” o del “Banco Mundial”. Como una consecuencia paradójica, los recursos privados fueron finalmente invertidos en la creación y expansión de establecimientos de educación privada y las universidades públicas fueron quedando cada vez más acorraladas y dependientes de los cada vez más escasos recursos públicos.

Pero no es este el lugar ni el momento de hacer un catálogo exhaustivo de ejemplos de puesta en acto de formas reales de la conciencia histórica más cercanas a la tradicional y ejemplar o a la crítica en estado puro. Más útil puede ser el esfuerzo de identificación de las características que parecen distinguir a los casos de puesta en práctica de la así denominada conciencia histórica genealógica. En esos casos parecen



existir ciertas regularidades, que podrían ofrecer algunas pistas acerca de las dimensiones claves de una conciencia histórica genealógica en el ámbito de las políticas educativas.

Los actores de los países que lograron dar saltos relevantes en el logro de una Educación de Calidad para Todos parecen compartir un conjunto importante de características o rasgos que, a efectos didácticos y – en algunos casos – tal vez de modo algo artificial, hemos discriminado y organizado en ocho.

La primera es la creencia en la importancia de la educación. Alemanes tan variados como Federico Guillermo de Prusia<sup>4</sup> y Bismarck<sup>5</sup>, los ministros vom Stein<sup>6</sup> y von Humboldt<sup>7</sup>, Carlos Marx<sup>8</sup> y los militares e ingenieros y capitalistas alemanes de fines del siglo XIX creyeron en la importancia de la educación para todos y en que debía ser siempre de calidad; aunque de calidad diferente. Con la educación y el ejército lograron situar a Alemania en condiciones de adelantar en corto tiempo la ventaja comparativa que habían logrado Gran Bretaña y Francia en sus exitosos procesos de revolución industrial. También los Borbones<sup>9</sup> en España, los conservadores, liberales, socialistas, comunistas y anarquistas de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX lo hicieron, la dinastía Meiji<sup>10</sup> y los gobernantes que los sucedieron en Japón, los soviéticos en el siglo XX y los dirigentes sudafricanos y del Golfo Árabe actuales, en particular los de los Emiratos Árabes, Omán, Kuwait, Qatar y Bahrein.

La segunda es que en todos esos países los actores desarrollaron diferentes construcciones mentales, o modelos, para hacer realidad la educación de calidad para todos; y que – además – también desarrollaron estilos reales. Cada realidad exitosa tuvo su propio modelo y su propio estilo real para acercarse a una educación de calidad y – si bien hay modelos y estilos ideales – no hay estructuras y modos de hacer idénticos entre dos o más países para promover la educación de calidad para todos. Dicho en otros términos, es muy difícil encontrar dos casos de países que hicieron lo mismo y de la misma manera y que tuvieron el mismo éxito en el logro de una educación de calidad para todos. El éxito del modelo localizado (o sea desarrollado desde las comunidades hacia el estado) en Estados Unidos es conocido; pero también lo es el éxito del modelo centralizado. La educación francesa comenzó desarrollándose en las comunidades, pero para poder alcanzar su nivel de cruce el Estado tuvo que centralizarla y que asumir el pago de los salarios de los docentes, que las comunidades no alcanzaban a pagar (Albertini, 1993).

La tercera característica de una conciencia histórica genealógica es que los modelos y estilos con los que se avanzó en el logro de una educación de calidad para todos fueron muy complejos, tanto que llegaron a presentarse como muy simples para toda la población. Dicho en otros términos, esos modelos y estilos atravesaron la complejidad para llegar a la sencillez y a un rasgo característico de la estructura y del modo de construir la educación para todos que los resumen: la escuela comprensiva en los países del norte de Europa, por ejemplo, o el principio de la educación obligatoria, gratuita y laica en la Francia; el Uruguay y la Argentina del siglo XIX, por el otro,

---

<sup>4</sup> Federico Guillermo I, 1688-1740. Rey de Prusia (1713-1740), introdujo la obligatoriedad de la enseñanza universal de base.

<sup>5</sup> Otto von Bismarck, 1815-1898. Primer-ministro de Prusia (1862-73, 1873-90) y canciller del Imperio Alemán (1871-90).

<sup>6</sup> Barón (Enrique Federico) Carlos vom Stein, 1757-1831. Ministro en jefe de Prusia (1807-1808).

<sup>7</sup> Barón Carlos Guillermo von Humboldt, 1767-1835. Ministro de educación de Prusia (1809-1812).

<sup>8</sup> Carlos Marx, 1818-1883. Economista, sociólogo alemán.

<sup>9</sup> Dinastía de Borbón en España: 1700-1808, 1814-1868, 1874-1931, 1975-.

<sup>10</sup> Dinastía Meiji en Japón: 1862-1912.

lograron presentarse como “naturales”, “obvios” e irremplazables para la población. A muy pocos alemanes corrientes o habitante de la Suiza Alemana, (cuyo sistema educativo se asemeja al Alemán en la estructura, pero no en la pedagogía ni en los modelos de gobierno escolar) se les ocurría pensar que puede haber una estructura para la educación secundaria inferior mejor que la estructura diversificada que alberga en su seno las escuelas profesionales con el mecanismo de alternancia y los gimnasios de élite que abren el acceso a la Universidad. Pero a pocos franceses se les ocurriría pensar que deben reemplazar a su estructura de collèges y lycées, muy diferente de la anterior. Si bien hay un proceso de cierta convergencia estructural y pedagógica en Europa, ese proceso recién ocurre ahora, después de más de 100 años de desarrollo del paradigma educativo de la modernidad inconclusa y bajo el impacto de la toma de conciencia de las necesidades de la globalización. Aún así se propone defender y albergar una cuota importante de diversidad.

La cuarta característica de la conciencia histórica genealógica es la capacidad de asociación creativa con los contextos. Una conciencia histórica profesional genealógica parece desarrollarse más rápido en el ámbito político-educativo de contextos en los que existen demandas externas de cambios en los perfiles de egreso de los alumnos. Prusia, Rusia y sus diferencias internas, Finlandia hoy. Los adolescentes de Finlandia han sido quienes han tenido mejores resultados en el estudio PISA (OCDE/UNESCO, 2003). Podría creerse que eso se debe a sus constructos institucionales, que son a la vez producto de su modo de hacer política educativa; pero en realidad esas buenas políticas educativas probablemente también se deban al alto desarrollo democrático, o la presión de una economía que funciona, o la decisión política de proponerle a los jóvenes que permanezcan más tiempo en el sistema educativo en lugar de ingresar a las estadísticas de la desocupación y a la valoración que la cultura de ese pequeño país tiene del papel de la educación en el desarrollo y en la preservación de la paz con sus entonces aguerridos vecinos de Suecia, Rusia y Alemania.

La quinta característica de la conciencia histórica genealógica en el ámbito de la educación es la capacidad de articular los niveles macro y micro educativos. El paradigma educativo de la modernidad inconclusa está asociado a la voluntad de diversos pueblos de pactar la democracia liberal. Sin embargo a la hora de elegir los principios pedagógicos para la vida cotidiana de las escuelas no se inspira en las propuestas del autor del Contrato Social<sup>11</sup>: un preceptor para un alumno fuera del caos de la ciudad (Rousseau, 1972). Se inspira en las construcciones conceptuales y propuestas de un monje del siglo XVII que proponía clases colectivas que utilizaran el por él inventado primer libro escolar, el *Orbis Pictus* (Comenius, 1999). A la hora de producir las construcciones institucionales para una escolarización masiva de la infancia Gran Bretaña, no convoca a su compatriota John Locke<sup>12</sup>, sino a ese mismo monje. Los niños y las niñas del pueblo no disponían de la maravillosa biblioteca privada de Locke<sup>13</sup>. Apenas se podía esperar que hubiese un libro para un grupo de alumnos y por eso les pareció que Jean Amos Comenius tenía ideas más interesantes para lograr, desde lo que hoy llamaríamos la micro-política de la escuela, acercarse a la macro política de la construcción de una educación de calidad para todos, aunque de calidad muy diferente para cada uno. ¿Pero por qué después, a comienzos del siglo XX, el movimiento de la escuela nueva pudo

---

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778. *El Contrato Social*, 1762.

<sup>12</sup> John Locke, 1632-1704.

<sup>13</sup> Sobre la biblioteca privada de John Locke, ver *Historia de la Vida Privada*, de Philippe Aries y Georges Duby (Taurus: 2001)

penetrar en algunas de las viejas instituciones educativas? Porque ya entonces se podían producir más materiales y acercar libros a todos, o un libro a cada uno.

La sexta característica de la conciencia histórica genealógica en el ámbito de la educación es la capacidad de construir la realidad, o al menos la ilusión, de la comprensividad. Un componente de un “modelo” y de un “estilo” determinados difícilmente pueda tener un impacto, si es transferido en forma aislada de todos los demás que forman parte de ambos. Por ejemplo, Haití fue el primer país de América latina que contó con una ley de educación primaria obligatoria. Este hecho está asociado a su condición de ex-colonia francesa. Cuando en la metrópolis tuvo lugar la Revolución, las élites haitianas consideraron que era apropiado intentar el mismo camino educativo para su pueblo que el que intentaba “su modelo”. Pero ese hecho no ha dado mucho al desarrollo educativo haitiano, que es el más lento y difícil de toda América latina (Weinberg, 1995). Cuando la Unión Soviética se desmembró, Moldavia se transformó en un país independiente. En aquel momento los organismos internacionales de financiación internacional proponían la descentralización educativa como una estrategia adecuada para disminuir costos, reconocer la diversidad y promover la participación local en la toma de decisiones educativas. Pero parecería que en Moldavia, la descentralización educativa implicó la duplicación de los costos educativos y el comienzo de una tendencia a la disminución de los índices de escolarización. Poco tiempo después el sistema educativo se volvió a centralizar porque se interpretó que si no se lo hacía los índices de abandono escolar y de desintegración educativa iban a avanzar más allá de lo tolerable (OIE, en prensa).

La séptima característica de una conciencia histórica genealógica en el ámbito de las políticas educativas es la capacidad de gestionar los efectos colaterales y paradójales de las propias propuestas y de los procesos en curso. La conciencia histórica genealógica puede permitir a ciertos actores educativos maniobrar para sacar partido de los efectos inesperados de sus propuestas o políticas o de las propuestas y políticas de otros. Se sabe bien que Federico Guillermo de Prusia fue primeramente un ferviente partidario de la escolarización de las masas. Sin embargo, al final de su vida se arrepintió fuertemente de haber promovido la educación de los campesinos, porque ellos elegían otros caminos que los que él hubiera deseado. Pero, desde la perspectiva de los prusianos, es evidente que hubo muchos actores que supieron utilizar la educación promovida por Federico Guillermo de Prusia para articularse a los procesos de industrialización tardía y de articulación a la modernidad que luego las políticas educativas del mariscal Bismarck habrían de acelerar (Berg et al., 1990).

La octava, y última característica que deseamos presentar es el hecho que quienes logran avanzar en los procesos de construcción de educación de calidad para todos parecen no sólo estar convencidos, como ya se dijo, de la necesidad y de la conveniencia de una educación de calidad para todos, sino de las cualidades del modelo o estilo elegido, de su conveniencia, de su “imbatibilidad”. Ya se planteó el ejemplo de las divergencias estructurales entre los sistemas educativos francés y alemán. Pero hay otro ejemplo más reciente. Las diferencias en los resultados de aprendizaje obtenidos en PISA muestran que Finlandia no tiene igual. El modelo y el estilo educativo en Finlandia son muy diferentes al modelo y al estilo educativo en Baviera, Alemania. En la provincia de Baviera la selección de los niños hacia diferentes vías de escolarización se produce después del quinto año de la escuela primaria, y no después de una escuela comprensiva de más años, como en Finlandia; la cantidad de horas de escolarización es inferior, los métodos pedagógicos mucho más tradicionales. Sin embargo Finlandia es el milagro europeo y Baviera es el milagro alemán en la formación de algunas competencias

claves para el desempeño en el siglo XXI. Los finlandeses creen en su estructura y en sus métodos y los bávaros en los suyos. Si a unos se les imponen los métodos y las estructuras de los otros es creíble que todo naufragará.

**Cuadro 2: Características de la conciencia histórica profesional genealógica**

1. Creencia de los actores en la importancia de la educación
2. Desarrollo de modelos y de estilos reales para la realización de la educación de calidad
3. Atraviesa la complejidad para llegar a la sencillez
4. Se asocia creativamente con los contextos
5. Articula los niveles macro y micro educativos
6. Ve la política educativa como un todo
7. Absorbe los impactos inesperados de las propuestas y de los procesos en curso
8. Creencia en la “imbatibilidad” del modelo o estilo elegido

Las Facultades y Escuelas de Educación en el mundo de hoy forman a los actores del escenario educativo y no necesariamente a historiadores de la educación. He llegado a tener cursos de 800 alumnos en la Cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. A lo largo de mis 16 años de desempeño en esa cátedra debo haber intentado enseñar historia de la educación a unos 5000 futuros profesionales de la educación. Siempre me pregunté para qué les enseñaba historia de la educación y finalmente me convencí de que no era para saberla, sino para desarrollar su conciencia y competencia histórica profesional genealógica. Ellos son actores en el escenario educativo y no son investigadores en historia de la educación. Requieren el contenido historiográfico para su práctica profesional, pero no por su valor intrínseco.

## Referencias bibliográficas

- Albertini, P. 1993. *L'école en France, XIXe-XXe siècle, de la maternelle à l'université*. Paris: Hachette.
- Attali, Jacques, 2003. *L'homme nomade*. Francia: Ed. Fayard.
- Berg, Christa; August Buck et al. (orgs.). 1987-1990. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C.H. Beck.
- Comenius, J.A. 1999 [1658]. *Orbis Pictus*. Nd: Kessinger Publishing.
- Englisch, G. 2001. *Job-nomaden*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Illich, I. 1972. “El derrumbe de la escuela, ¿un problema o un síntoma?”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, no. 7.
- IOM, International Organization for Migration. 2002. “A sneak preview of IOM’s world migration report”. *IOM News*. Geneva: December 2002.
- OECD; UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: further results from PISA 2000*. [www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus\\_eng01.pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus_eng01.pdf)
- OIE. Oficina Internacional de Educación. En prensa. *Challenges of Currículo Development in the 21st Century: perspectives from Belarus, Moldova, Russia and Ukraine*.
- Rousseau, J-J. 1972 [1762]. *Émile ou de l'éducation. Dossier pédagogique*. Nd: Distribooks.
- Rüsen, Jörn; Klaus Fröhlich; Hubert Horstkötter; Hans Günter Schmidt. 1991. “Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet” in von Boris, Bodo; Hans-Jürgen Pandel; Jörn Rüsen (orgs.) *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler, Alemania: Centaurus.
- Schwartz, P. 2003. *Inevitable Surprises: thinking ahead in a time of turbulences*. New York: Gotham Books.
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995. *Thinkering toward Utopia*. Cambridge Massachussets: Harvard University Press
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. France: UNESCO.
- Weinberg, G. 1995. *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Paris/Buenos Aires: UNESCO/A-Z Editora.