
Una aproximación al debate historiográfico en la historia de la educación y al análisis de su periodización

Oscar Daniel Duarte

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Comunicación, Universidad Argentina de la Empresa, Argentina
danielduarte979@gmail.com

Recibido: 11/02/2025

Aceptado: 23/04/2025

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24516961/h8xfajnaf>

Resumen

Este trabajo propone realizar un análisis del debate historiográfico de la historia de la educación argentina poniendo el acento en el estudio de sus periodizaciones. Buscamos poner de relieve el hecho de que, tradicionalmente, la historiografía colocó el acento en los “hitos políticos” de la historia y de la historia de la educación para marcar momentos claves. Nuestra intención es realizar una crítica en torno a este problema, rastrear dónde podemos encontrar vestigios que hayan remarcado la necesidad de incluir nuevos elementos al análisis historiográfico y comenzar a abrir el campo a la propuesta de una nueva periodización que establezca, como momentos claves, las grandes crisis económico-financieras del sistema capitalista.

Palabras clave: Historiografía, periodización, historia de la educación.

An approach to the historiographic debate in the history of education and the analysis of its periodization

Abstract

This paper proposes to conduct an analysis of the historiographic debate of the history of Argentine education, emphasizing the study of its periodization. We seek to highlight the fact that historiography traditionally placed emphasis on the “political milestones” of history and the history of education to mark key moments. Our intention is to carry out a critique of this problem, to trace where we can find vestiges that have highlighted the need to include new elements to the historiographic analysis and to begin to open the field to the proposal of a new periodization that establishes, as key moments, the great economic-financial crises of the capitalist system.

Keywords: Historiography, periodization, history of education.

Una aproximación al debate historiográfico en la historia de la educación y al análisis de su periodización

Introducción

La convocatoria de la revista *Pasado Abierto* a un *dossier* sobre perspectivas historiográficas y metodológicas para la historia de la educación argentina se presenta, en el marco de los trabajos recientes, como una saludable novedad. En primer lugar, por la necesidad que existe de recuperar el debate historiográfico y metodológico en un contexto de tan amplia producción. En segundo lugar, porque estos elementos sirven como ordenadores frente a las discusiones y las necesidades del área.

En gran medida, los trabajos recientes de historia de la educación contienen estados de la cuestión en los que se informa al lector la bibliografía utilizada; podríamos decir “lo que se ha leído”. Pero del mismo modo, se suele dejar de lado el análisis historiográfico, a qué escuela de pensamiento adscriben dichos textos y contra qué corriente discuten. Por lo general se presenta la bibliografía utilizada de manera indiscriminada, sin diferenciación de escuelas historiográficas ni períodos de producción. Se suele recurrir, habitualmente, a trabajos recientes buscando la novedad, y dejando de lado clásicos imprescindibles.

Es quizá una sensación, pero pareciera como si se intentara rehuir el debate historiográfico. Quizá no ocurra lo mismo con las orientaciones metodológicas cuya enunciación aparece como exigencia a la hora de publicar. Aunque es cierto, el posmodernismo ha provocado en la producción académica una *melange* de distintas posiciones teóricas que antaño podrían haberse visto como irreconciliables y, en muchos casos, no termina por quedar clara la línea metodológica seleccionada.

El trabajo historiográfico puede ser abordado desde dos perspectivas: la caracterización de las distintas escuelas de pensamiento histórico, los aportes realizados por cada una de ellas, y la ubicación en ese canon de los trabajos seleccionados como aportes para una investigación. O bien, a partir del problema de las periodizaciones, es decir, los espacios temporales en los que cada una de esas escuelas surge y/o se afianza,

y cuáles son los recortes temporales hechos por los referentes de dichas corrientes para el análisis del objeto de estudio.

No es objeto de este trabajo distinguir entre la producción historiográfica desarrollada para cada período de aquella que establece las periodizaciones de la historia de la educación. Sino el de mostrar la necesidad de reordenar las periodizaciones tradicionales, por una periodización de nuevo tipo que nos permita comprender mejor aún el porqué de las preguntas de cada momento histórico, así como el surgimiento de las corrientes de pensamiento que acompañaron las tareas y los debates de cada etapa.

El aspecto metodológico, por otra parte, se corresponde con la particularidad de la historia como ciencia, de contar con un método y recurrir a datos y referencias observables. Suscribir luego a tal o cual escuela de pensamiento nos ubica –al menos parcialmente– privilegiando un ángulo determinado del análisis histórico.

Nos preocupa, en particular para este artículo, rediscutir las periodizaciones tradicionales. Con periodizaciones tradicionales nos referimos a aquellas establecidas en torno a “hitos” políticos, que hacen a un lado otros procesos (identificados genéricamente con “lo económico”) y que responden a los movimientos del capitalismo como modo de producción. Es por ello que esos procesos “más amplios” no se reducen a períodos de tiempo más largos, sino a etapas que deben incluir múltiples variables de análisis. Esta preocupación forma parte de una propuesta que propone rediscutir y reorganizar las periodizaciones de la historia de la educación.

Toda selección de hechos es arbitraria, toda cronología también. En *La escritura de la historia* Michel de Certeau (2006) sostiene que la historia es una narración estructurada, por lo que las cronologías pueden ocultar discontinuidades y recortes que favorecen una visión del pasado sobre otra. Las cronologías –tal como las llama de Certeau– buscan dar sentido a un estudio particular. Pero estas también deben ser discutidas para dar nuevos sentidos a las nuevas preguntas que el propio proceso histórico nos ofrece.

En el trabajo que aquí compartimos nos proponemos retomar algunos textos que podemos considerar clásicos para discutir con las periodizaciones allí establecidas. El objetivo final consiste en avanzar en proponer una nueva periodización que resulte más adecuada para comprender los ciclos del desarrollo de la educación argentina, así como la aparición de diferentes corrientes historiográficas y de debates en torno a problemáticas de cada momento.

La cantidad de producción realizada en historia de la educación, en particular desde la década de 1990 en adelante, vuelve imposible una selección detallada. Esta es una de las problemáticas que afrontamos los historiadores a medida que aumenta la productividad científica en los más diversos temas. Antes el problema consistía en la poca información disponible, hoy es todo lo contrario. Es un fenómeno de época que nos obliga a un recorte necesario.

Es por ello que, para poder realizar este artículo, nos apoyamos en una serie de textos que consideramos centrales para la reconstrucción de un trayecto historiográfico tanto para la historia de la educación (Ascolani, 2001; Puiggrós y Pulfer, 2023; (Manganiello, 1980), como para la historia argentina en general (Devoto y Pagano, 2009; (Halperín Donghi, 1996; Pla,1972). A partir de ellos intentaremos rediscutir el problema de las periodizaciones mostrando el modo en que las diferentes tradiciones y escuelas historiográficas en Argentina redundaron en la realización de periodizaciones que contemplaron hitos políticos o debates de ideas como momentos transicionales claves.

La importancia de los textos seleccionados reside en el impacto producido. Las obras de Halperín Donghi, desde la historia social, y de Alberto Pla, desde el marxismo, se han convertido en producciones notables del debate historiográfico nacional. En el caso del manual producido por Fernando Devoto y Nora Pagano su importancia reside en la fuerte influencia obtenida en los ámbitos universitarios en los últimos años.

Los textos seleccionados para el análisis de la historiografía de la historia de la educación argentina también resultan de vital importancia. El texto de Ethel Manganiello, por la importancia que ha obtenido el método generacional en la producción orientada al magisterio y al consumo masivo (revistas de difusión, manuales escolares). El caso de Adriana Puiggrós es importante debido a la fuerte influencia de su obra en los ámbitos académicos, pero más notable aun por su influencia en los espacios políticos de discusión educativa. Finalmente, rescatamos el trabajo de Adrián Ascolani por resultar, desde nuestra perspectiva, el mejor y más completo trabajo de historiografía de la educación argentina realizado hasta el momento.

Nuestra propuesta consiste en invitar a considerar las grandes crisis económicas del capitalismo como verdaderos hitos transformadores de una sociedad en la que la historia de la educación se encuentra inserta. A partir de allí se desprende, de manera vedada aún, nuestra propuesta metodológica.

Vestigios en la búsqueda de las crisis económico-financieras globales como “hitos” en la historiografía de la historia de la educación

Como afirmamos en la “Introducción”, toda investigación requiere un recorte. Todo recorte es, en parte, arbitrario. Se recorta tanto el material seleccionado como el período estudiado. El mismo responde a un interés particular, algo que se quiere descubrir, algo que se quiere decir.

Tres trabajos de nuestra autoría anteceden este artículo y fueron definiendo nuestra preocupación. En un primer momento elaboramos un exhaustivo estudio historiográfico para lo que fue la tesis doctoral *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873* (Duarte, 2014). Tributario de dos importantes trabajos anteriores (Ascolani, 2001; Devoto y Pagano, 2009) ese capítulo buscó definir las diferentes corrientes de la historiografía de la historia argentina que se preocuparon por el estudio de la historia económica, política y educativa en nuestro país. En ese trabajo notamos una ausencia notable. En líneas generales, especialmente para el caso de la historia de la educación, el análisis no hacía referencia al impacto –y sus derivaciones a escala nacional– de las grandes crisis económicas mundiales. Nos ocupamos del caso de la crisis internacional de 1873 ya que se convertía en el ariete central de nuestra tesis. Pero en la búsqueda, tampoco encontramos referencias al impacto generado por otras grandes crisis económico-financieras globales.

En el libro publicado por UNIFE que llevó por título *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino* (Duarte, 2018) presentamos una síntesis del estado del arte de nuestra tesis, pero avanzamos un poco en marcar este punto. Los trabajos en historia de la educación –salvo algunos en los que se cita la crisis– no abordan el problema de las grandes crisis económicas como un elemento nodal. Aquí avanzamos en busca de ir un poco más allá de la crisis de 1873 y vimos que tampoco parecía haber una notable producción respecto al impacto de la crisis de 1929 o de la década de 1970. En este último caso, suele marcarse un cambio hacia el neoliberalismo, pero no se suele precisar en torno a fenómenos económicos como sí suele hacerse en torno a fenómenos políticos como la llegada de los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, las dictaduras militares en Latinoamérica, o la caída del Muro de Berlín.

En 2023, bajo la dirección de Alejandro Herrero y Laura Guic se publicó *Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica. Perspectivas filosóficas, históricas y educativas*. Participamos de este libro con un capítulo, “Balance historiográfico de la historia de la educación argentina y una ausencia que merece mención” (Duarte, 2023: 343-353), debatido previamente en el *IV coloquio de la SAIE* en 2022. Intentamos avanzar en esta última problemática, tratar de entender por qué las periodizaciones hechas hasta el momento (tanto para la historiografía nacional como para la de la historia de la educación) tomaban como “hitos” acontecimientos políticos, o bien, “movimientos” de la historia de las ideas, dejando de lado acontecimiento económicos claramente convulsivos en el desarrollo del Estado argentino y de sus instituciones.

Existen múltiples trabajos sobre economía y educación, educación y trabajo, educación y financiamiento. Muchos de ellos muy valiosos. Cabe resaltar para ello un libro de reciente publicación dirigido por Graciela Riquelme (2023) que lleva por título, *La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina*. En él se realiza un elaborado estado de la cuestión, de las investigaciones y de las metodologías, respecto de trabajos que vinculan la temática economía y educación. No obstante, solo encontramos una mención a la problemática de marras. En el capítulo 2 de la Segunda Parte, Héctor Gertel recupera de manera autobiográfica sus primeras preguntas de investigación:

“El financiamiento de la educación, más específicamente, adquirió una nueva dimensión dentro de mi formación unos años después: luego de acceder a la lectura de Phillips Coombs ‘La crisis mundial de la Educación’ publicado por UNESCO en 1970. Se sigue que intenté extender el argumento para indagar posibles conexiones en Argentina entre las periódicas crisis de la educación con los ritmos cíclicos de la economía. Luego, en el trabajo realizado para completar los cursos de doctorado, exploré algo más sobre las relaciones entre ciclos largos y reformas educativas, tomando como caso de estudio la reforma educativa de Costa Rica en el último tercio del siglo XIX y la aparición en ese país de la economía cafetalera”. (2023: 122)

Aunque posteriormente Gertel derivó sus estudios a otras ramas del conocimiento de la economía y la educación afirma que, inspirado por los informes de la UNESCO, o eruditos como Theodore Schultz –de tendencia más liberal– o Martin Carnoy –más

cercano a miradas marxistas—, su primer interés consistió en vincular las crisis periódicas de la educación con los ciclos de la economía.

Fue un síntoma de época y de toda una serie de preocupaciones surgidas entre fines de la década de 1960 y principios de la de 1970. Los estudios sobre educación comenzaron a realizarse nuevas preguntas y para ello recibieron aportes de la sociología, la historia y la economía entre otras ciencias. Múltiples trabajos marcan esta particularidad.

En el manual de historiografía de Devoto y Pagano previamente citado se va delineando el origen de estas preguntas:

“El otro aporte invaluable para la nueva historiografía fue el proveniente de la interacción con la economía. La difusión de la economía del desarrollo y más allá aún de la problemática del desarrollo, desde la apertura de la sede de la CEPAL en Chile en 1948 o luego la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), también allí en 1957, o la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE, 1961) o del Centro de Investigaciones Económicas del Instituto Di Tella favorecían esa colaboración en tanto sea la tradición cepalina, sean otras, desde las rostowianas a los antirostowianas, escogían entonces un enfoque histórico para fundamentar o avalar sus propuestas, a diferencia de lo que ocurrirá posteriormente con el apogeo de otras aproximaciones formalistas, matematizadas y abstractas”. (Devoto y Pagano, 2009: 413)

Las preguntas nacidas durante la posguerra en torno al desarrollo latinoamericano, las particularidades alcanzadas por el Estado durante el período —por ejemplo, el aumento de la matrícula escolar y universitaria—¹ y los desequilibrios provocados en el fin del ciclo de acumulación del “Estado Benefactor” que podemos ubicar hacia fines de los sesenta y

¹ En el libro dirigido por Riquelme (2023), Gertel afirma que esta crisis es un fenómeno: “...que el país, al igual que otras naciones, venía experimentando a lo largo del decenio de 1950 y 1960 sin haber alcanzado respuestas para sostener su financiamiento adecuado. El argumento principal recuperaba lecturas sobre la crisis mundial de la educación que por esos años venían planteando autores como Phillip Cooms o Michael Deveauvais desde la UNESCO. La crisis, hacia los años setenta, en esas lecturas, era presentada como una crisis de financiamiento de la educación resultante de un cuarto de siglo de desequilibrios crecientes entre los ritmos del crecimiento de la matrícula escolar (acelerado), los presupuestos públicos dedicados a la educación (intermedios) y Producto Bruto Nacional (bajo) respectivamente. El trabajo aplica el argumento original al análisis del desequilibrio observado entre un crecimiento acelerado de la matrícula en la enseñanza general y básica mientras que en los institutos superiores de formación docente la matrícula estudiantil permanecía estancada o registraba un muy bajo crecimiento. El argumento del trabajo resaltaba el desafío que este desequilibrio en tasas de crecimiento representaba para la planificación educativa en el país” (p. 123). Aquí Gertel señala que, desde la perspectiva analítica proveniente de organismos como UNESCO, la crisis se entendía como resultado de la desproporción entre crecimiento económico, financiamiento y población incorporada al sistema educativo.

principios de los setenta, marcan una transición de las historias de las ideas –o la filosofía de la educación– hacia una historia sociopolítica.

Es destacable la influencia generada por los análisis de Rostow (1961) y los debates abiertos con ellos. Walt W. Rostow (1916-2003), desde un enfoque liberal, desarrollado en la Escuela de Chicago, realiza una caracterización “etapista” del desarrollo económico. Lo divide en cinco etapas que muestran el crecimiento que va desde una sociedad tradicional hasta la economía de masas. El estudio fue luego muy criticado desde el desarrollismo por no aplicar a las economías en vías de desarrollo y, desde el marxismo, por su visión estructuralista y de perspectiva liberal. Sin embargo, queremos resaltar la importancia de la apertura del debate y cómo fue retomado por los científicos sociales de nuestro país.

Nos parece determinante la caracterización del período que transcurre a lo largo de la década de 1960 como un momento bisagra. La novedad en la introducción de la sociología y la política a los análisis de la historia de la educación se corresponde también con toda una corriente de pensamiento francesa que ahondó en la sociología de la educación, recuperando el funcionalismo durkhemiano e introduciendo el concepto de “reproducción social”. También se recuperan los escritos de Antonio Gramsci que permitieron poner en discusión el estructurado análisis con el que el estalinismo había encorsetado los conceptos de superestructura y hegemonía. Pero a su vez las nuevas preguntas y corrientes fueron resultado de un contexto de profunda crisis en el orden impuesto por la posguerra y en el Estado de Bienestar. Las movilizaciones políticas ocurridas en todo el mundo entre 1967 y 1969 invitaron a repensar la historia en general y también la historia de la educación.

En el caso nacional también se venían registrando cambios profundos que obligaron a superar los análisis historiográficos registrados hasta el momento. Eso es lo que explican los aportes realizados desde la sociología, la historia y, en menor medida, la economía en el marco de una renovación historiográfica necesaria. De manera muy sintética podemos decir que en el lapso de apenas diez años Argentina afrontó los debates sobre “Educación laica o libre”, sufrió la intrusión de las directivas del Banco Mundial, una dictadura que intervino las universidades y también “puso fin al normalismo”, suprimiendo el magisterio en los planes de enseñanza media (Rodríguez y Petitti, 2021), así como una rebelión obrera que atravesó todo el país. Los estudios sobre la historia de

la educación que surgen a partir de allí no desentonarían con el carácter innovador de los sucesos.

Es una tradición extendida la que muestra como punto de quiebre el período que se extiende entre finales de la década de 1960 y principios de la de 1970. En un *dossier* anterior, publicado en la revista *Espacios en Blanco*, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Ana María Montenegro también analiza esos años, pero (del mismo modo) lo adscribe a particularidades políticas y no al cierre de un ciclo particular de acumulación capitalista.

“En la mayoría de los países europeos y latinoamericanos es, entre 1960 y 1980 que la Historia de la educación, al calor de las rupturas del campo de las Ciencias sociales en general y de las Ciencias de la educación en particular, abandona definitivamente su cariz de materia formativa y se transforma en un campo disciplinar con identidad propia. Esta renovación estuvo enmarcada, en el caso de los países latinoamericanos y especialmente en el caso argentino, por los vaivenes políticos de democracias y golpes de Estado que impidieron procesos de largo plazo. Sin embargo, el período señalado dio a luz una escritura de la Historia de la Educación que reconstruyó las bases de los sistemas educativos desde la óptica de la Historia Social: los actores, el conflicto, las permanencias y el cambio. Esta manera de entender la Historia de la educación obligó a repensar el oficio del historiador frente al compromiso, la certeza y la incertidumbre”. (Montenegro, 2008: 10)

En línea con este planteo Antonio Viñao Frago afirma que:

“Si ya en su día, en los años 60 y 70 del siglo pasado, la historia social modificó en parte –sólo en parte– los temas, fuentes y enfoques de la historia de la educación como campo de investigación –y de modo superficial los de la historia de la educación como disciplina académica–, la llamada historia cultural –un amplio campo en el que se insertan temas y enfoques muy heterogéneos bajo el influjo, esta vez, de la antropología o los ‘estudios culturales’– supuso, asimismo en parte, en dicho campo y en los años 80 y 90 del siglo XX y en lo que llevamos del XXI, nuevos temas de investigación, nuevos modos de mirar la realidad y el desplazamiento de la atención hacia fuentes hasta ahora poco o nada utilizadas”. (2008: 46)

El autor demuestra que luego de las modificaciones ocurridas entre los sesenta y setenta existió un nuevo momento de reorganización de las investigaciones en el campo educativo ocurrida entre fines de los años ochenta y los noventa con la aparición de los estudios culturales.

Como venimos afirmando, los cambios ocurridos durante los sesenta no se restringen al ámbito nacional. En México, y en el marco de otras problemáticas de análisis, también encontramos el mismo fenómeno.

“Como es de todos sabido, a partir de los años sesenta y setenta, en México ocurrió una auténtica revolución en el campo de las ciencias sociales, que alcanzó también a la historia, llevándola a concebirse a sí misma como historia social. Por supuesto, no se trataba de un fenómeno peculiar de nuestro país. Había sido propiciada –razones internas aparte– por diversas oleadas de renovación historiográfica ocurridas, a partir del segundo tercio del siglo XX, en Europa y Estados Unidos. El decimonónico paradigma rankeano de reducir el campo de la historia a la narración de los principales acontecimientos políticos de cada nación fue severamente cuestionado. De esa crisis resultaron numerosas perspectivas de renovación de la tarea de los historiadores, quienes expandieron los campos de estudio y los métodos”. (González González y Ramírez González, 2003: 28-29)

También para el caso mexicano el texto citado explica, a continuación, sobre la expansión y reorientación de los trabajos de investigación a partir de la década del noventa.

Escuelas historiográficas y periodizaciones en la tradición argentina

Tres análisis para la historiografía y las periodizaciones en la historia de la educación

Para iniciar el estudio, para el caso argentino, de la historiografía de la historia de la educación, podemos abordar en primer lugar el texto previamente citado de Adrián Ascolani (2001). En él se plantean cinco etapas diferentes en la constitución de la historiografía educativa argentina. Una primera, de preformación, iniciada en 1870 y que se extiende hasta el centenario. El autor explica que las obras producidas durante este tiempo conformaban una línea de estudios institucionales retrospectivos, o bien crónicas meramente acontecimentales. En ningún caso existió una finalidad “taxativamente historiográfica”. Diferentes motivos provocan esta orientación. Por un lado, es claro que

el período forma parte de una etapa de constitución de la educación para el Estado argentino. La bibliografía producida no contaba con antecedentes y se orientaba a fijar las propuestas para el proyecto educativo. Por otro lado, la elite ilustrada argentina era muy pequeña en número y buscaba mostrar los acontecimientos sin debates ríspidos que rompieran con el discurso monocorde imperante. Los autores que Ascolani ubica en el período de “preformación” coincidirían temporalmente con la “Historiografía erudita” según el esquema planteado por Devoto y Pagano (2009) para la historiografía argentina, que veremos a continuación. No obstante, según los autores, gozarían de cierto profesionalismo como “historiadores”, mientras que los sujetos que Ascolani ubica en el período de “preformación” son, en algunos casos, pedagogos que buscan legitimar en la “historia” su propia disciplina. Se encuentran, es cierto, fuertemente influenciados por el grupo de la “Historiografía erudita” o incluso –en el tránsito del siglo XIX al XX–, por el de los historiadores positivistas.

El trabajo de Adrián Ascolani continúa con otra etapa “fundacional” de la historiografía educacional que abarcaría el espacio 1910-1955. En este predominan las crónicas político-institucionales. Una tercera etapa, la “transicional”, que actuó como bisagra entre las visiones tradicionales con nuevas modalidades críticas. Posteriormente, una cuarta etapa iniciada en 1970 y extendida hasta 1990 “...de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad”.² (Ascolani, 2001). Y finalmente lo que el autor llama un “último momento” donde conviven preocupaciones del cuarto momento con la ampliación del objeto de estudio.³ Esta visión sigue una periodización más académica respecto al análisis tradicional de los estudios historiográficos nacionales.

En 2023, bajo la coordinación de Adriana Puiggrós y Darío Pulfer, se publicó una obra en dos tomos que llevó por nombre *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. En la misma se hace referencia a una preocupación que también es parte de este artículo. Refiriéndose a una crítica desarrollada por Gregorio Weinberg sobre la carencia de una historia de la educación que abarcara el plano de las ideas, la legislación y la realidad social, así como “los estudios de tendencias o panoramas de ‘larga duración’”, los autores afirman que;

² Se vuelve ineludible tomar como referencia el clásico libro de Juan Carlos Tedesco publicado en 1970 por CEAL *Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1900)*. Luego reeditado y ampliado hasta su versión de 2009 publicado por Siglo XXI *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Para mostrar las particularidades de los trabajos de la época también merece ser citado el libro *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*, de Juan Carlos Vedoya (1973).

³ Este análisis fue recuperado en mi tesis doctoral previamente citada (Duarte, 2014).

“Deteniéndonos en este último tema, encontramos que el orden cronológico de hechos, la llamada aproximación ‘acontecimental’, ha sido el soporte más frecuente en los abordajes de la historia de la educación en la Argentina, haciendo que los ciclos o coyunturas y las aproximaciones de orden estructural estén casi ausentes. A esa mirada, a lo sumo, se agregaron aproximaciones biográficas, ensayos sobre las grandes corrientes, historias de las ideas de corte tradicional o reconstrucciones basadas en el método generacional. Lejos de discutir la legitimidad de esos enfoques en el análisis del devenir histórico, surge como preocupación que aquel orden haya quedado reducido a hechos, personajes, ideas cristalizadas o etapas cuya supuesta o real relevancia ensombrece u oculta tendencias, contradicciones y distinciones de importancia para la comprensión de la dinámica educativa en perspectiva histórica”. (Puiggrós y Pulfer, 2023: 12-13)

A pesar de este interesante planteo (con el que acordamos), luego los tomos de la obra reproducen una periodización tradicional marcada por los vaivenes de las corrientes de pensamiento. Hay muy poco sobre el desarrollo del sistema capitalista como marco global –es decir “la estructura”–, en el cual se insertan esos cambios políticos y esas discusiones historiográficas; muy poco sobre los acontecimientos internacionales que pudieron haber impactado en nuestro país. El texto se reduce al marco de los acontecimientos políticos locales. De algún modo, la propuesta de los autores en apariencia supone haber superado la periodización utilizada por los nueve tomos de la obra *Historia de la Educación Argentina* dirigido por Adriana Puiggrós entre 1991 y 2021, no obstante, de fondo, reproduce la misma lógica y los mismos problemas.

El texto de marras dirigido por Puiggrós y Pulfer (2023) fue elaborado por diferentes autores. Las partes en las que se subdivide el libro responden a una periodización que podemos ubicar en lo que hemos llamado “tradicional”. Una Parte I de título “De la Colonia a la organización del sistema de educación formal”; una Parte II de título “Posturas alternativas, desde el yrigoyenismo hasta la reacción de las dictaduras”; y ya en el tomo 2 una Parte I llamada “Tradiciones y novedades educativas, del peronismo clásico a fines del siglo XX”; y una Parte II llamada “Herencias y debates en el siglo XXI”. Todos los capítulos que componen los tomos hacen referencia a acontecimientos políticos o a la influencia de las diferentes corrientes de ideas que atravesaron la historia de la educación argentina.

Finalmente, una breve referencia a otro método que ha desarrollado periodizaciones muy ancladas en los acontecimientos: el “método generacional”. En 1980 Ethel Manganiello publicó, a través de la Librería del Colegio, *Historia de la educación argentina: método generacional*. En aquel momento fue una novedad la aplicación del “Método generacional” en el campo de la educación. Puesto en práctica en un seminario dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la autora hace una periodización de la historia cultural argentina aplicando el criterio del filósofo español José Ortega y Gasset de periodización generacional al campo de la pedagogía. Logra articular así distintos períodos. Solo por tomar un ejemplo, muestra cómo la generación del “Romanticismo historicista” de 1837 predomina e impone su gestión en la generación de 1852. Da paso así al espiritualismo ecléctico que continúa en estos y en la generación de 1866. Para analizar posteriormente la generación de 1880, 1896 y la ligazón con el “cientificismo europeo”.

El método generacional suele marcar ciclos de unos treinta años de mayor influencia de una “generación” que luego da paso e influye en corrientes posteriores. El método generacional de Ortega y Gasset afronta múltiples problemas. Establece la necesidad de analizar el “espíritu del tiempo” y el contexto siempre es analizado en clave de las “ideas”. Los puntos de quiebre suelen ser taxativos en ciertas “zonas de fechas” y de “generaciones decisivas”. Pero, sobre todo, y a los efectos de nuestro estudio, deja de lado el análisis contextual del desarrollo económico-social.

Tres referencias y dos señalamientos desde la historiografía de la historia argentina

Desde una perspectiva de la historiografía de la historia argentina podemos abordar el libro de Fernando Devoto y Nora Pagano (2009), en el que los autores realizan una periodización que mantiene los siguientes lineamientos. En primer lugar, la corriente de la “Historiografía erudita” –recuperando el término empleado por Rómulo Carbia en 1925– que transcurre entre fines del siglo XIX y los primeros años del siglo siguiente. La historiografía “Positivista”, que se superpone temporalmente con la “erudita”, aunque incorpora nuevas problemáticas, y se extenderá en el tiempo y, posteriormente, la Nueva Escuela Histórica (NEH) formada post reforma universitaria y con el grueso de su producción entre las décadas del treinta y del cincuenta.

“En cualquier caso, si la NEH puede ser concebida en términos de tradición, ella resulta inescindible del apreciable consenso liberal en cuyo seno se gestaron los servicios recíprocos prestados entre la historia, los historiadores, el Estado y la política a lo largo de buena parte de su desempeño. Fue tal consenso uno de factores que favoreció la emergencia, expansión y perdurabilidad de la Nueva Escuela, consenso capaz de albergar vertientes diversas y de posibilitar mecanismos adaptativos frente a las experiencias políticas alumbradas por el siglo”. (Devoto y Pagano, 2009: 142)

En cuarto lugar, analizan el “revisiónismo histórico”, corriente surgida tímidamente en la década de 1920, que habría encontrado en 1934 su “año decisivo”: “La misma no fue ‘un rayo en un día de sol’ sino que debe ser enmarcada en un clima político y cultural enrarecido en cuyo trasfondo se encuentran la crisis económica mundial y la colocación de la Argentina en un cambiado escenario internacional...” (Devoto y Pagano, 2009: 221).

Aparece aquí de manera interesante, la crisis mundial como el agente a partir del cual una corriente de pensamiento se habría afincado en el estudio de la historia argentina. No obstante este hallazgo, los autores afirman –retomando las palabras que luego veremos de Halperín Donghi– que los aportes del revisionismo fueron más bien modestos y se presentaron (en muchos casos) más como una operación política que historiográfica. El revisionismo habría alcanzado el *sumun* durante los años del peronismo. Por su parte, la historiografía de las izquierdas se podría rastrear desde fines del siglo XIX hasta su momento de mayor intervención en el debate durante la década de 1970.

La última corriente de pensamiento reseñada por los autores englobaría en “La renovación historiográfica” a toda una serie de estudiosos cuyos primeros exponentes, surgidos en la década de 1930 y 1940, habrían impactado por su ruptura con la historiografía erudita y habrían alcanzado su consolidación con la publicación de *Imago Mundi* (1953). El golpe de Estado de 1966 habría marcado un punto convulsivo, en algunos casos de dispersión, y la década del sesenta toda, el punto de partida de nuevas preguntas entre las que aparecía la economía.

En *Ensayos de historiografía* (1996) Tulio Halperín Donghi compila una serie de escritos propios, ocupados en el tema de la historiografía nacional. En líneas generales las periodizaciones establecidas también marcan “hitos” políticos-culturales para mostrar momentos de cambio. El período de 1880 al Centenario, la década de 1930 y, a la hora de cerrar el análisis de la obra de José Luis Romero, 1970.

Allí nos habla también de una “Historia erudita”, de la Nueva Escuela Histórica, del “Positivismo” con José María Ramos Mejía como iniciador. El revisionismo histórico, del cual considera realizó “apenas modestas contribuciones” y a continuación fundamentos del fenómeno discursivo peronista centrado en la visión de la izquierda peronista. Sin embargo, a la hora de hablar de José Luis Romero y lo que luego será el grupo de *Imago Mundi*, Halperín nos brinda una pista insoslayable respecto de la toma de distancia de Romero, que es posible hacerlo extensivo a sus seguidores, respecto de Marx;

“Este apartamiento de la enseñanza de Marx –muy curiosamente– parte de proclamar que ‘la crisis de la sociedad capitalista se acentúa según sus condiciones’ (una conclusión que aún en 1936 tenía mucho de discutible; si era posible sostener que el capitalismo afrontaba entonces una crisis a la que no era seguro que sobreviviese, era menos evidente que esa crisis presentase los rasgos que Marx había previsto para ella). No es entonces el valor del pensamiento de Marx como instrumento de análisis y pronóstico económico lo que Romero pone en duda: es que un análisis centrado en la economía pueda dar cuenta del rumbo y sentido de una crisis de civilización”. (Halperín Donghi, 1996: 86-87)

Halperín continúa afirmando que;

“...el marxismo que Romero recusa está fuertemente teñido de positivismo, y es sobre todo este último el que provoca su repulsa. Con el esfuerzo más reciente por acercar al marxismo a su fuente hegeliana no tenía sin duda ninguna familiaridad; es posible que en esta etapa decisiva en la formación de sus ideas sobre la historia el nombre de Lukács no le significase nada preciso”. (Halperín Donghi, 1996: 87)

Este primer señalamiento muestra una posible explicación al problema que estamos intentando poner de relieve.

Como marcamos en el apartado anterior, los estudios económicos irrumpen a fines de la década de 1960. Graciela Riquelme (2023) desarrolla, acertadamente, un trabajo de construcción del campo de conocimiento de la economía de la educación centralmente desde esa década. No obstante, tienden a ocurrir dos fenómenos; por un lado, los estudios económicos pierden fuerza desde mediados de la década de 1970 para revitalizarse con el estallido productivo de las décadas de 1990 y 2000. Sin embargo, ninguna

periodización responde a estos criterios económicos que pudieron haber impactado profundamente en la organización particular de la sociedad argentina.

Por otro lado, no se establecen relaciones entre las nuevas preguntas historiográficas, las nuevas corrientes de pensamiento o incluso los acontecimientos políticos centrales seleccionados y los momentos críticos del capitalismo que pudieron haber significado un redireccionamiento en los patrones de acumulación del sistema capitalista y su organización económica-social general.

En el trabajo de Alberto J. Pla *Ideología y método en la historiografía argentina* (1972) se muestra la existencia de una historiografía tradicional, de la cual emergen una línea liberal y el revisionismo nacionalista, para hablarnos luego de una historiografía económica y social y una “pretendida” historiografía marxista.

Pla afirma que la crisis de 1929 permitió una toma de conciencia histórica que se desarrolló más lentamente que el cambio real producido en el mundo.

“Economía e historia son ahora los dos campos específicos donde las ciencias del hombre se encuentran, para divorciarse enseguida. Los economistas siguen prisioneros del ciclo corto; no entienden los cambios a largo plazo; los historiadores utilizan información del arsenal económico, pero sobre todo métodos de construcción de curvas, de tendencias, etc., para aplicarlos en el tiempo largo”. (Pla, 1972: 69)

Pla no establece periodizaciones puntuales, aunque sí se preocupa por entender los ciclos en la historia y cuáles son los elementos que los determinan.

“En la historia son muchos los tiempos que se combinan, como ya hemos dicho anteriormente. Los ciclos lo demuestran cabalmente. Y el tiempo histórico puede estar acelerado o frenado. Pero ¿qué lo acelera o lo frena? Las estructuras, o mejor dicho, la estructura económico-social determinante, que se convierte en la base del análisis. Pero las otras estructuras también a su turno desempeñan papeles y, a veces, de primera importancia”. (Pla, 1972: 70)

Para “otras estructuras” Pla ejemplifica con las “ideologías”, pero finalmente concluye que “...las condiciones generales en las cuales esa ideología se desarrolló han sido condicionadas por la evolución general de la sociedad” (Pla, 1972: 70).

Hemos seleccionado estos trabajos por su importancia. Los primeros de ellos centrados en la historia de la educación, los otros tres con una mirada más amplia sobre la historiografía de la historia argentina. Sin duda, son obras de referencia obligada para cualquiera que desee adentrarse en el tema.

La reseña breve de estos trabajos nos sirve para ilustrar cómo son vistas por los conocedores del tema las corrientes de pensamiento que intervinieron en el estudio de la historia en Argentina y de la historia de la educación argentina, así como las periodizaciones que se realizan respecto de sus momentos de surgimiento, mayor impacto y desintegración. Pero como vimos, salvo algunas menciones, los momentos clave siempre están determinados por momentos “políticos” o “debates de ideas”, una escuela surge como crítica a otra. No negamos que esto sea así, ni del inmenso valor de los trabajos que acabamos de reseñar, simplemente nos preguntamos si no existe de fondo una variación en la estructura social –sin devenir en estructuralismos absurdos– que obligue a nuevas preguntas o, al menos, a buscar nuevas respuestas para viejas preguntas en el marco de nuevos ciclos de desarrollo social.

Crítica a los límites de una periodización solo “política”

Existe cierto consenso sobre la existencia de un momento de quiebre historiográfico desde fines de la década del sesenta y otro producido dos décadas después. En el primero la transición de estudios de historia de la educación, centrada en la filosofía y las ideas, habría cambiado por una historia más anclada, gracias a aportes provenientes de la sociología y la economía, en un análisis social y político. En el segundo caso, podemos ver una transición en el paso de una producción moderada en volumen, a un “estallido” en la cantidad de producción, atravesada por la historia cultural, el posmarxismo y el posmodernismo.

En ambos casos, ya sea en el quiebre producido entre los sesenta y setenta y luego entre los ochenta y noventa, dichas transiciones suelen explicarse en clave cultural o política. Pero Antonio Viñao Frago (2008) va más allá cuando afirma que ni siquiera es una historia política completa y muestra los problemas que genera en la construcción de una periodización:

“Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y

tratarse de modo no sólo cronológico sino con una cronología deudora en muchos aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. Desde la perspectiva socio-crítica se ha advertido recientemente, y con razón, lo inadecuado que resulta ‘seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización [en historia de la educación] que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales. [...] algunos historiadores de la educación han redescubierto el concepto de cultura sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con los tiempos políticos de los reinados y cosas por el estilo’ (Cuesta, 2005: 120-121). De ahí que ‘una historia crítica de la educación’ requiera ‘un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos’”. (Viñao Frago, 2008: 62-63)

Recuperando a intelectuales como Raimundo Cuesta Fernández y Daniel Tröhler, Antonio Viñao Frago muestra lo inadecuada que resulta una periodización incompleta centrada solo en lo político:

“La historia de la escuela, continúa diciendo Cuesta, ‘se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de habitus’. Solo así es posible analizar y entender ‘fenómenos como la organización del tiempo y del espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente’, que superan ‘ampliamente la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales concretas’ (Cuesta, 2005: 123)” (Viñao Frago, 2008: 63)

Respecto de la historiografía tradicional, retoma el análisis de Daniel Tröhler:

“Esta historiografía tradicional, dice Tröhler, ofrece una ‘visión discontinua’ de la historia de la escuela cuando ‘es obvio’ que el ‘desarrollo de la escuela [léase institución escolar] es mucho más continuo’ de lo que dicha historiografía, ‘con su filtro histórico-político, sugiere’. El problema, además, se agrava cuando cada ‘escuela’ se adjetiva de acuerdo con la denominación del período político al que corresponde. Así se habla, dice, en la historia de la escuela suiza, de escuela prerrevolucionaria, post-revolucionaria,

liberal, conservadora o demócrata, como en España, diríamos nosotros, se habla de la escuela del Antiguo Régimen, liberal, moderada, progresista, conservadora, republicana, franquista y democrática, entre otras posibles acepciones. Todo ello en el contexto más amplio, añade Tröhler (ídem), de una ‘categorización dual’ como ‘progresivo’ o ‘conservador’ de cada período político. (Viñao Frago, 2008: 63-64)

Las periodizaciones, en torno a hitos políticos, parece empezar a quedar incompleta desde la perspectiva de las nuevas preguntas y necesidades de investigación. Enrique González y Clara Ramírez afirman esto mismo para el estudio de la historia de la educación en México. Frente al nuevo esquema de análisis que pretendió incorporar el campo de la economía política:

“Los rancios estudios sobre la educación, abandonados desde comienzos de los sesenta y ligados a la historia de acontecimientos, ni despertaban interés, ni tenían lugar dentro de aquel esquema totalizador. A pesar de ello, lentamente fue ganando terreno la tesis de que valía tanto una historia centrada en fenómenos sociales y económicos de larga duración como la dedicada a cuestiones muy puntuales y específicas, siempre y cuando fuese capaz de insertar su objeto de estudio en el marco de la sociedad donde tal fenómeno ocurría. Una inserción que, por lo mismo, debía tener carácter dinámico, dando cuenta de la forma como un fenómeno o una institución eran influidos por su sociedad, y la medida en que tales factores actuaban en ella, modificándola. Al propio tiempo, se proponía una historia capaz de enfrentarse a su objeto problematizándolo, en vez de limitarse a los relatos lineales de corte tradicional”. (González González y Ramírez González, 2003: 29-30)

En diferentes momentos (hemos señalado dos momentos claves) surgió la problemática respecto de ampliar el campo de investigación, o bien, de incorporar herramientas provenientes de otras áreas del conocimiento con el objetivo de mejor comprender los procesos del desarrollo educativo. Lo mismo ocurre con la posibilidad de entender mejor el porqué de ciertas preguntas, y de las respuestas brindadas en su contexto particular por las diferentes escuelas de pensamiento. El positivismo (por tomar un caso), no surgió en cualquier momento, se desarrolló en un contexto particular en el cual sus análisis daban algún tipo de respuesta necesaria para ciertos sectores de las ciencias sociales, del poder político, etc. Su producción pudo haber sido muy valiosa, pero responde a una forma

particular de organización social. Incluso, recuperar postulados de esa escuela –o de cualquier otra– nos obliga a *aggiornarlos*, adecuarlos a las necesidades presentes.

Ya nos referimos en nuestra tesis sobre la necesidad de incorporar un conocimiento que nos permita comprender mejor los contextos de desarrollo educativo y de producción historiográfica. No se trata solo de “economía”, sino de apropiarse del conocimiento brindado por la economía política para comprender la forma de organización social más general en una etapa particular del desarrollo del capitalismo.

En nuestra tesis (Duarte, 2014) intentamos mostrar el impacto de la crisis de 1873 en el proyecto educativo nacional, pero la misma problemática nos llevó a cuestionar los trabajos realizados previamente que ponían el acento en el carácter político de la educación (Tedesco, 2009) dejando de lado su orientación económica. No negamos la importancia de lo “político” ni de los alcances de la historiografía que renovó los estudios de la historia de la educación en los dos períodos que venimos analizando. Simplemente queremos marcar que, de algún modo, se abandonó un camino que avanzaba en un análisis histórico, etapista, vinculado al estudio de procesos más amplios de desarrollo de las instituciones nacionales. No se trata solo de incorporar la “economía” como ciencia o como dato, sino de que la economía política forme parte integral del conocimiento, también, para la historia de la educación y de su historiografía.

“Los límites de los trabajos realizados durante este período son claros. En la casi totalidad de estos encontramos una tendencia a la periodización, con las arbitrariedades que esa tarea trae aparejada. Las obras escritas esos años se caracterizaron por poseer un comportamiento fuertemente descriptivo presentando limitaciones enmarcadas en las dos líneas hegemónicas ligadas con la tradición erudita o bien, a su contraparte revisionista”. (Duarte, 2014: 55)

Y sostenemos;

“Según lo expresan Devoto y Pagano en su manual (2009) el revisionismo histórico de la década del 30 se diferenció de la historiografía liberal cuestionando su ideología, pero no su metodología. Hubo así un revisionismo elitista y autoritario, otro tradicionalista y populista y un tercero influido por el marxismo. No obstante, los revisionistas que abordaron el tema educativo en la década de 1970, bien desde el populismo o bien desde el marxismo, se limitaron a señalar apenas las fallas políticas y económicas del sistema educativo sin dar una salida política a los

resultados de sus cuestionamientos. Retomando a estos autores, pero también intentando superar sus planteos entendemos que el proyecto es fuertemente economicista; por el impacto de la economía en el camino proyectado para la educación; por la orientación brindada a la misma; y por los objetivos de control social sobre las masas frente a las presiones del nuevo mundo del trabajo, y la ‘nacionalidad’ frente a la presión de las comunidades inmigrantes”. (Duarte, 2014: 59-60)

Es, quizá, una propuesta metodológica. Planteamos que existe una falsa dicotomía entre política y economía, o corrientes de ideas y economía, y buscamos recuperar el análisis en la clave de la economía política. Tal como afirma Raymond Williams (1980) aquellos que intentaron aislar los caracteres ligados a la producción con aquellos vinculados al orden político y social fracasaron en su intento por comprender el carácter de la producción de un orden cultural.

Propuesta y reflexiones finales

Como hemos visto, la historiografía argentina y, en particular, la de la historia de la educación, ha realizado sus periodizaciones en torno a “hitos políticos”. Las citas de Trölher y de Cuesta Fernández, recuperados por Antonio Viñao Frago (2008); el aporte de Pla realizado en la década del setenta (1972); la cita previa de Raymond Williams (1980); los recuerdos de Héctor Gertel (Riquelme, 2023); y nuestros trabajos anteriores ya citados plantean la idea de que una periodización “solo política” se presenta como incompleta para el análisis histórico y abre las puertas a otras perspectivas.

Tradicionalmente, la historia económica ha realizado periodizaciones que suelen tomar como “hitos” –al menos para el análisis del período del desarrollo capitalista– las grandes crisis económico-financieras. Por tomar solo dos ejemplos entre la bibliografía comúnmente utilizada en los ámbitos universitarios y las cátedras de historia económica mundial podemos citar autores como Mario Rapoport o Carlos Marichal.

En *Las grandes crisis del capitalismo contemporáneo* (2011) Mario Rapoport y Noemí Brenta inician su estudio mostrando las diferentes teorías de la crisis y de los ciclos capitalistas para luego realizar un análisis que parte de la actualidad hacia el pasado. Atraviesa así la crisis 2007-2010, luego 1970-1980 y finalmente 1929 y la gran depresión.

En *Nueva historia de las grandes crisis financieras. Una perspectiva global, 1873-2008*, Carlos Marichal (2013) establece una periodización similar partiendo desde

la crisis de 1873 y el período posterior hasta la Primera Guerra; luego la crisis de 1929 y su posterior recesión; luego un nuevo ciclo marcado por el período 1944 a 1971; la crisis desde 1971 hasta los noventa; la globalización financiera de los noventa hasta 2006; y la crisis de 2008 con la consecuente recesión posterior.

No es una novedad de estos autores. El análisis de los ciclos, las etapas o los períodos, en la economía capitalista, es muy anterior y sentó un precedente muy importante para la comprensión del desarrollo del modo de producción, sus necesidades, sus crisis y sus formas de resolución.

Entre los primeros análisis podemos situar los trabajos del economista ruso Nikolái Kondratiev, quien en su obra *Los ciclos económicos largos* (1979) publicada originalmente en 1925, establece una serie de “ciclos largos” y fluctuantes de la actividad económica. Estos ciclos se corresponden con períodos de entre 47 y 60 años donde se alternan períodos de alto crecimiento con otros de depresiones prolongadas, dependiendo de los niveles de inversión para los bienes de capital. Occidente no prestó mayor atención a la teoría de los ciclos hasta que Joseph Schumpeter divulgó la teoría incorporándole elementos tales como el desarrollo tecnológico. Por su parte, autores marxistas, como Ernest Mandel, o regulacionistas, especialmente franceses, también se apropiaron de la teoría adjudicándole diferentes motivos a las fluctuaciones. Mientras que los primeros prestan más atención a la tendencia general de la tasa de ganancia y a los resultados de la lucha de clases, los segundos se fijan en las crisis como fenómenos estructurales en los que se establece el fin del desarrollo particular que las impulsa.

Existen otros ciclos u “ondas” de menor duración que explicarían las fluctuaciones internas de cada ciclo. Las mismas fueron analizadas en la década de 1920 por Joseph Kitchin –quien establece fluctuaciones cada cuarenta meses que dependen de la toma de decisiones de los agentes económicos–; antes por Clement Juglar –quien establece duraciones de entre 7 y 11 años dependiendo de las inversiones en capital fijo–; o incluso los ciclos hipotetizados por William Stanley Jevons –que relaciona los ciclos económicos con las variaciones en el número de manchas solares–.

Finalmente, podemos mencionar la teoría del historiador Fernand Braudel quien, desde la Escuela de los *Annales*, propuso incorporar los efectos de la economía y la geografía en su propuesta de construcción de una historia total.

Aunque el uso de los ciclos largos fue posteriormente revisado y criticado, en líneas generales ha servido para marcar diferentes períodos de acumulación capitalista y

ha sido retomado con posterioridad para comprender mejor distintas dinámicas dentro de la lógica capitalista.

Los ciclos Kondratiev establecen períodos que fácilmente pueden convertirse en periodizaciones de índole históricas. 1789-1814 que muestra una etapa de ascenso; 1814-1849 una de descenso; 1849-1873 una nueva etapa de ascenso; 1873-1896 una de descenso; 1896-1920 otra de ascenso económico.⁴

Las polémicas entabladas y la oposición de Kondratiev a las medidas impulsadas por el estalinismo causaron su destitución en 1928, su detención en 1930 y su fusilamiento en 1938. Pero otros investigadores continuaron con su línea de trabajo estableciendo las periodizaciones posteriores.

En cualquier caso, vemos cómo las grandes crisis fueron determinantes para marcar los límites de esas periodizaciones y los cambios ejercidos por la dinámica de la organización capitalista: 1846-49, 1873-1896, 1929-45, 1971-1979, 2007 en adelante. En un trabajo anterior (Duarte, 2014) pudimos mostrar la importancia de la crisis de 1873 en la reorientación de las políticas económicas y en las políticas educativas en nuestro país. Otros trabajos han logrado demostrar las reorientaciones en educación como resultado del fin del ciclo de prosperidad de la Segunda Posguerra (Vuksinic, 2019). Queda por delante intentar una reorganización de las periodizaciones para saber si es adecuado o no como marco analítico para la historia de la educación en nuestro país.

Dos conclusiones o propuestas se desprenden de lo anterior.

Por un lado, recuperar los debates inconclusos desarrollados en las décadas de los sesenta y setenta para profundizar aún más en las conclusiones que puedan aportarnos una comprensión más acabada y global de la historia de la educación como parte de un fenómeno particular de un proceso histórico amplio. Los aportes provenientes de la ciencia económica⁵ que nos ayuden a mejor comprender el desarrollo educativo en un período particular de la historia del capitalismo. Debemos aprovechar las investigaciones recientes para ampliar y avanzar en un método que permita comprender la multicausalidad histórica a la que se somete un caso en particular.

⁴ Como lo fuimos diciendo a lo largo del trabajo, no consideramos que las fechas deban aplicarse de manera taxativa, de igual manera, en todo el mundo y sin tener en cuenta, como diría Pla, la existencia de otras estructuras que acompañan la evolución general de la sociedad. Solo recuperamos las fechas establecidas por Kondratiev y las proponemos como un marco de análisis.

⁵ No queremos dejar de mencionar la importancia cada vez más relevante de la estadística o la econometría lo que ameritaría todo un nuevo trabajo en torno a este problema.

Por otro, intentar utilizar estos conocimientos para aplicar al estudio de nuevas periodizaciones de la historia de la educación en nuestro país. Para comprender sus ciclos o, incluso, para desmentir si esos ciclos coinciden con otras periodizaciones o siquiera si existen.

El objetivo final, de cualquier balance historiográfico, no es ni más ni menos que ver qué nos puede faltar, y qué podemos proponer, para ayudar a una mejor comprensión de nuestra especialidad.

Referencias bibliográficas

Ascolani, Adrián (2001). *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*. (Tesis de maestría en sociología, inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Rosario.

Cuesta Fernández, Raimundo (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.

de Certeau, Michel (2006). *La escritura de la historia*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Duarte, Oscar Daniel (2014). *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*. (Tesis de Doctorado en Historia). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperada de file:///C:/Users/danie/Documents/C.V.%20Duarte%20y%20mas/Libros%20Duarte/2014%20-%20Tesis/uba_ffyl_t_2014_893542.pdf Consultado: 15 de enero de 2025.

Duarte, Oscar Daniel (2018). *El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.

Duarte, Oscar Daniel (2023). Balance historiográfico de la historia de la educación argentina y una ausencia que merece mención. En Herrero, Alejandro y Guic, Laura (Comps.). *Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica. Perspectivas filosóficas, históricas y educativas* (pp. 343-353). Buenos Aires: Teseo-UNLa.

Gertel, Héctor R. (2023). Capítulo 2. Pasos en la Economía de la Educación 1970-2020 desde la Universidad Nacional de Córdoba. En Riquelme, Graciela (dir.). *La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina* (pp. 120-188). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

González González, Enrique y Ramírez González, Clara (2003). Los estudios sobre historia de la educación colonial en la última década del siglo XX. En Galván Lafarga, Luz, Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara (Coords.). *Historiografía de la educación en México*. (pp. 27-82). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

- Halperín Donghi, Tulio (1996). *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires: Ed. El cielo por asalto.
- Kondratiev, Nicolái (1979). *Los ciclos económicos largos. ¿Una explicación a la crisis?* España: Akal 74.
- Manganiello, Ethel (1980). *Historia de la educación argentina: Método generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Marichal Salinas, Carlos (2013). *Nueva historia de las grandes crisis financieras*. Buenos Aires: Debate.
- Montenegro, Ana María (2008). Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la Educación. Presentación. *Revista Espacios en blanco. Revista de educación. Serie Indagaciones*, N° 18, pp. 9-13.
- Pla, Alberto (1972). *Ideología y método en la historiografía argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puiggrós, Adriana y Pulfer, Darío (Coords.) (2023). *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Rapoport, Mario y Brenta, Noemí (2011). *Las grandes crisis del capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Riquelme, Graciela Clotilde (2023). *La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Rodríguez, Laura y Petitti, Eva (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. La Plata: Teseopress.
- Rostow, Walt (1961). *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. México: Fondo de cultura económica.
- Tedesco, Juan Carlos (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vedoya, Juan Carlos (1973). *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Viñao Frago, Antonio (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación. *Revista Espacios en blanco. Revista de educación. Serie Indagaciones*, N° 18, pp. 41-80.
- Vuksinic, Natalia (2019). Desarrollo, educación y desigualdad: el Informe Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social del CONADE (Argentina, 1955-1973). *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 20, N° 2, pp. 90-110.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.



Oscar Daniel Duarte es Doctor y profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina. Actualmente es profesor Asociado en la Universidad Argentina de la Empresa y profesor Adjunto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de

Buenos Aires. Entre sus obras más importantes podemos citar los libros “Introducción a la historia económica mundial: un aporte didáctico para su comprensión” publicado por Ediciones UADE en 2024, y “El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino”, publicado por Editorial UNIPE en 2018. Asimismo, es miembro como investigador del proyecto “La formación del ciudadano argentino en el sistema de instrucción pública (1880-1916)”, dirigido por el Dr. Alejandro Herrero y radicado en la Universidad Nacional de Lanús. También es miembro del Comité Académico del Grupo de Historia de la Educación Argentina Reciente. Obtuvo las becas doctorales Tipo I y II del Conicet y la beca posdoctoral de la misma institución, así como la Beca AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) de intercambio con universidades andaluzas. Cuenta con el ingreso a la Carrera de Investigador del CONICET 2023, (a la espera del alta).