



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 24/02/2009

Fecha de aceptación 19/06/2009

COLABORACIONES

EL LADO POSITIVO DEL PRESENTISMO

The upside of presentism



Lynn Fendler

*Department of Teacher Education, College of
Education. Michigan State University, USA*

E-mail: fendler@msu.edu

Resumen:

El presentismo es visto generalmente como un mal necesario en historiografía. Este artículo explora lo positivo de esta inevitabilidad. Aplicando un enfoque filosófico al análisis discursivo en la tradición de la nueva historia cultural, se distingue -de una parte- entre un uso estratégico del presentismo, y -de otra- un enfoque racionalista en historia. El artículo concluye considerando algunas implicaciones políticas en historiografía de las explicaciones racionalistas y de las explicaciones estratégicamente presentistas. Los modos de comprensión racionalistas inscriben las expectativas del pasado en las visiones del futuro; asignando al historiador el papel de profeta; y perpetuando nociones de agentes ahistóricos. En contraste, las historias estratégicamente presentistas incorporan una orientación que deliberadamente emplea las lentes y perspectivas del presente en orden a tener en cuenta supuestos y perspectivas actuales. Cuando las asunciones son examinadas en relación a las perspectivas presentistas, dichos presupuestos sueltan su rienda en el pensamiento. Dado que el presentismo es inevitable, no debe ser desestimado por completo, sino que debe ser una cuestión sondeada y examinada críticamente. Con dicho foco, el presentismo estratégico en la historiografía debe posibilitar una reflexión sobre los límites de lo que es posible pensar.

Palabras clave: presentismo, nueva historia cultural, genealogía, progreso, determinismo.

*Una primera versión inglesa de este trabajo fue publicada en *Paedagogica Historica*, Vol. 44, Nº. 6, December 2008, 677-690. Estamos agradecidos a los redactores (Marc DePaepe, Ian Grosvenor, y Jeroen Dekker) por su generoso permiso para traducir e imprimir el artículo aquí en la revista *Profesorado* [nota del autor].

La traducción se debe a Slava López Rodríguez y la revisión técnica a Antonio Bolívar.

Abstract:

Presentism is generally regarded as a necessary evil in historiography. This paper explores the upside of that inevitability. Using a philosophical approach to discourse analysis in the tradition of new cultural history, the paper distinguishes between a strategic use of presentism on the one hand, and a rationalistic approach to history on the other hand. The paper concludes by considering some political implications of rationalistic accounts and strategically presentistic accounts in historiography. Rationalistic accounts inscribe expectations of the past into visions of the future; they cast the historian in the role of prophet; and they perpetuate notions of ahistoric agency. In contrast, strategically presentistic histories incorporate an orientation that deliberately uses the lenses and perspectives of the present in order to bring current assumptions and perspectives into focus. When assumptions are examined in relation to presentistic perspectives, those assumptions loosen their reins on thought. Since presentism is unavoidable, presentism should not be dismissed outright, but ought to be subject to probing and critical examination. With such a focus, strategically presentistic historiography allows for a reflection on the limits of what it is possible to think.

Key words: *presentism; new cultural history; genealogy; progress; determinism.*

El presentismo ha sido entendido como una falacia en la literatura histórica¹. Cuando no es una falacia, se ve entonces como un mal necesario en la historiografía. Este trabajo explora los aspectos positivos de esta inevitabilidad. Empleando un enfoque filosófico para el análisis del discurso en la tradición de la nueva historia cultural², este trabajo distingue entre un uso estratégico del presentismo por una parte y, por otra, un enfoque racional de la historia. Para ilustrar esta distinción, examino dos libros de historia de la educación y analizo sus respectivas suposiciones historiográficas. Concluyo señalando algunas implicaciones metodológicas y pedagógicas del presentismo estratégico en la historiografía. A forma de resumen los puntos de contraste son estos:

Los enfoques racionalistas de la historiografía:

- Formulan interpretaciones *a priori* epistemológicamente impuestas sobre los fenómenos históricos, ya sea porque el presente es lo mismo que el pasado (modo presentista), o porque el presente es diferente del pasado (modo historicista);
- Esencializan metodológicamente los conceptos en la historia (frecuentemente se manifiestan en la forma de asumir el progreso);

¹ Ver, p. e., David Hackett Fischer, *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*, (New York: Harper & Row, 1970). [Nota del editor: En castellano se puede ver su artículo "Las falacias del historiador", en CIC-Cuadernos de Información y Comunicación, 7, 2002, 293-315].

² Ver, p.e., Miguel A. Cabrera, *Postsocial History: An Introduction*, trans. Marie McMahon (Lanham, MD: Lexington Books, 2004) [ed. castellana: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra/Universidad de Valencia, 2001]; Thomas S. Popkewitz, Barry Franklin and Miguel A. Pereyra, eds., *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (New York: RoutledgeFalmer, 2001) [Ed. castellana: *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003]; Sol Cohen, *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education* (New York: Peter Lang, 1999); Lynn Hunt, ed., *The New Cultural History: Essays by Aletta Beirsach* (Berkeley: University of California Press, 1989).

Lo positivo del presentismo

- Construyen pedagógicamente el presente como si fuera resultado de o determinado por el pasado.

En contraste, los enfoques presentistas estratégicos de la historiografía mantienen que:

- Epistemológicamente es posible que el presente pueda ser similar y/o diferente del pasado;
- Metodológicamente permite la continuidad y discontinuidad en la historia propiciando una perspectiva crítica en los mecanismos extra históricos tales como la causalidad, linealidad y circularidad;
- Pedagógicamente reconoce múltiples interpretaciones de cosas en el pasado y en el presente.

Para comenzar, distingo teóricamente entre enfoques *racionalistas* y *estratégicos* en la historiografía educativa³. Por supuesto, estas palabras han sido utilizadas en muchas formas y sus significados han sido ampliamente debatidos, pero yo especifico para distinguirlos significados particulares. Por *racionalista* estoy apelando a principios universales, constantes, generales que explican los cambios y la dinámica de la historia. La designación *racionalista* me permite llamar la atención sobre las similitudes entre las nociones convencionales del presentismo y del historicismo. Por ejemplo, para los historiadores revisionistas radicales el presentismo no era un problema teórico porque era más importante para la historia ser contada de forma tal que fuera útil para resolver los problemas presentes. Y para los historicistas el presentismo no era un problema teórico siempre que hubiese protectores metodológicos para evitarlo. Los enfoques racionalistas de la historiografía buscan los fenómenos, los planteamientos, las tramas y las conclusiones que pueden ser aplicadas a través de varios contextos históricos. En los enfoques racionalistas de la historia, el problema del presentismo puede ser evitable por el rigor metodológico o perdonable como un medio para lograr objetivos políticamente útiles.

En contraste, por *estratégico*, me refiero deliberadamente a lo inevitable del presentismo, utilizando esa ventaja como una oportunidad para generar una comprensión crítica de nuestras circunstancias actuales. Con una comprensión crítica no me refiero a los

³ El significado de *estratégico* parece remitir con algún parecido a otros términos que emplean enfoques postanalíticos o no teológicos de la historiografía. La historia estratégica es considerada *pragmática* por algunos; ver, por ejemplo, Donald H. Sheehan and Harold C. Syrett, eds, *Essays in American Historiography; Papers Presented in Honor of Allan Nevins* (New York: Columbia University Press, 1960); Cleo H. Cherryholmes, *Reading Pragmatism* (New York: Teachers College Press, 1999); and Norman J. Wilson, *History in Crisis? Recent Directions in Historiography* (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1999). Igualmente ha sido denominada *crítica y efectiva* por otros; ver, por ejemplo, Mitchell Dean, *Critical and Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology* (New York: Routledge, 1994); David Owen, "Genealogy as Exemplary Critique: Reflections on Foucault and the Imagination of the Political," *Economy and Society* 24, no. 4 (1995 November): 489-506; and Allan R. Buss, "In Defense of a Critical-Presentist Historiography," *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13 (1977): 252-260. El presentismo estratégico es también referido a algunos significados de *reflexive* en sociología; ver, por ejemplo, Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1992) [ed. Castellana: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007]. También se parece a la noción de ortodoxias cambiantes como aparece en Sol Cohen, *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education* (New York: Peter Lang, 1999). Empleo el término *estratégico* aquí para enfatizar un proyecto ético autoconsciente en historiografía.

mismos aspectos del proyecto normativo de los revisionistas radicales para resolver problemas actuales; quiero decir buscar perspectivas unifamiliares y múltiples de los hechos. Por ejemplo, un historiador educativo se puede fascinar con la frenología. Un uso estratégico del presentismo en historiografía pudiera enmarcar un estudio de frenología en el contexto de la actual manía sobre la medición de la mente⁴. Con esta estrategia podría ser posible examinar por qué la frenología es reconocida como algo importante e interesante de estudiar en este momento. Tal enfoque de investigación también presupone una carga política y ética para el historiador. El presentismo estratégico quiere decir que la investigación historiográfica debe incluir una consideración cuidadosa de las políticas de la literatura histórica que influye en la elección del tema, la construcción del lector, la forma retórica del argumento y la autoridad del historiador.

1. Situar el argumento en las teorías historiográficas

Para explicar el contexto de mi investigación, voy a presentar –en primer lugar– algunas de las aportaciones historiográficas de Robert Nisbet⁵, Beverly Southgate⁶ y Michel Foucault⁷. Estos teóricos nos han proporcionado algunas perspectivas de las formas en que los enfoques racionalistas han permeado la historiografía. Nos muestran de diferentes maneras cómo las suposiciones historiográficas han circunscrito el discurso educativo. La manera en que se han escrito las historias nos da algunas perspectivas posibles en educación y otras perspectivas impensables.

La *Historia de la Idea de Progreso* de Robert Nisbet es un examen muy útil de un tipo de historia racionalista muy particular, llamada progresivismo. El progreso es un *leitmotiv* muy común en la historia y la suposición de progreso ha sido fuertemente criticada por los historiógrafos. Nisbet nos proporciona una historia de la historia y su historia de la idea de progreso toca fondo en el tema, documentando cómo el significado de progreso ha cambiado a través del tiempo. Les ofrezco un breve resumen de los argumentos de Nisbet para ilustrar como las suposiciones racionalistas sobre la historia pueden pasar inadvertidas en cualquier contexto histórico.

Nisbet argumenta que desde mediados del siglo XVI hasta la mitad del siglo XVIII, la idea de progreso estaba asociada con nociones puritanas sobre la Providencia: ¡El progreso de

⁴ Ver Cohen's *Challenging Orthodoxies* como un ejemplo de una historia estratégicamente presentista de la higiene mental en educación.

⁵ Robert Nisbet, *History of the Idea of Progress* (New York: Basic Books, 1980) [ed. castellana: *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa, 1981].

⁶ Beverly Southgate, *History: What and Why? Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives* (New York: Routledge, 1996).

⁷ Michel Foucault, "On Ways of Writing History," in *Michel Foucault: Aesthetics, Method, And Epistemology*, ed. James Faubion. Vol. 2 of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1998); Michel Foucault, "Nietzsche, Genealogy, History," in *Michel Foucault: Aesthetics, Method, And Epistemology*, ed. James Faubion, Vol. 2 of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1998) [ed. cast.: *Nietzsche, Genealogía, historia*. Valencia: Pretextos, 1988]; Michel Foucault, "Return to History," in *Michel Foucault: Aesthetics, Method, And Epistemology*, ed. James Faubion, Vol. 2 of *The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1998) [ed. cast.: *Obras esenciales, 1, 2, 3*. Barcelona: Paidós, 1999].

la Providencia! La frase de Burnet pudiera servir perfectamente para personificar el proceso histórico social que nos preocupa..., ese por el cual la creencia en el dios cristiano fue suplantada en las mentes de los intelectuales por una creencia en un determinado patrón de progreso natural e inexorable. En la frase de Brunet vemos al dios ser transpuesto en un dios revelación, dios avanzado. La fe en la permanencia y la regularidad de la ley natural que muchos adscriben a fuentes cartesianas puede ser mejor adscrita a la cristiandad o al puritanismo⁸.

El punto de Nisbet es que el progreso ha tenido muchos significados diferentes a lo largo de la historia y es erróneo asumir que el progreso es una forma natural e inevitable de pensar sobre el cambio histórico. De acuerdo con Nisbet, en el siglo XVIII "el progreso como providencia" dio lugar a otra idea de progreso, a saber, "progreso como libertad". La idea más reciente de libertad era fundamentalmente diferente de ideas anteriores; además la nueva idea de libertad no surgió de o siguió inevitablemente ideas anteriores como la providencia. Es decir que, de acuerdo con Nisbet, la historia de la idea de progreso no es progresiva. Nisbet documenta la idea de "progreso como libertad" refiriéndose a los textos de Thomas Jefferson, Adam Smith e Immanuel Kant. Esta noción "elaborada" de progreso (que se basaba en la suposición de que los humanos tenían una propensión innata a avanzar en el conocimiento y desarrollar la virtud) se reforzó con la doctrina cristiana⁹ para convertir la idea de progreso como libertad "en una necesidad -no un accidente"¹⁰.

Lo que comenzó con Turgot y Adam Smith, los padres fundadores de los Estados Unidos, que alcanzó su culminación con Godwin y Mill y se cumplió con Spencer. Nadie hasta ese momento había añadido una pizca a lo que se ha planteado tan elocuentemente en los trabajos de Spencer: la creencia de que la libertad es necesaria para el progreso y que el objetivo del progreso, desde el pasado más distante hasta el futuro remoto siempre es una comprensión ascendente de la libertad¹¹.

El análisis de Nisbet separa la noción de "progreso como libertad" de la idea de "progreso como poder" ejemplificado en los trabajos de August Comte, Charles Darwin y Karl Marx:

Libertad, igualdad, soberanía popular cada una de estas se convirtieron en algo más que querido, esperado y trabajado; ubicado en el contexto de la idea de progreso cada una podría parecer simplemente no deseada pero históricamente necesarias, de logro eventual inevitable. Fue posible mostrar -como lo hicieron Turgot, Condorcet, Saint-Simon, Comte, Hegel, Marx y Spencer, entre otros- que toda historia pudiera ser vista como un ascenso lento y gradual pero continuo y necesario hacia un objetivo¹².

El trabajo de Nisbet ofrece una apreciación de cómo la idea de progreso se ha transformado a través del tiempo de una forma que es estratégicamente presentista en tanto que adopta deliberadamente su perspectiva desde el presente. El análisis ofrece un

⁸ Nisbet, *History of the Idea of Progress*, 129.

⁹ Nisbet escribe, "Si hay una generalización que puede ser hecha seguramente acerca de la historia de la idea del progreso, es que a través de su historia la idea ha estado ligada de cerca con, ha dependido de, la religión o sobre constructos intelectuales derivados de la religión" (p. 352).

¹⁰ Spencer, citado en Nisbet, *History of the Idea of Progress*, 178.

¹¹ Nisbet, *History of the Idea of Progress*, 236.

¹² *Ibid.*, 171.

argumento histórico que reconoce y hace visible el tipo particular de progreso que se asume en la literatura histórica actual.

El proyecto de Nisbet no resuelve ningún problema historiográfico o educativo actual; sin embargo el proyecto si hace posible preguntarse sobre la historia de la educación; ¿cómo la narrativa histórica explica el cambio? ¿cuáles son las suposiciones en el texto sobre a dónde nos conduciría el proyecto eventualmente? ¿qué factores se asumen para apoyar el camino del progreso? ¿qué asume esta visión de la historia sobre lo que se espera que hagan las personas para participar en el flujo progresivo de las cosas? Al hacer estas preguntas las suposiciones integradas y los ideales sostenidos tácitamente de una historia educativa pueden hacerse mas explícitos y por tanto sujetos del escrutinio crítico.

Beverly Southgate ofrece más aportaciones a las teorías de la narración de la historia. Atraída por el Marxismo, el feminismo y las teorías postcoloniales, Southgate destaca los desafíos recientes al “viejo modelo” de escribir la historia (ver especialmente los capítulos 4 y 5). Ella concluye que la desestabilización de los estándares históricos y las presunciones llevan a una condición de dinamismo productivo en el campo de la historia:

El Marxismo, el feminismo y el postcolonialismo son, o fueron, ellos mismos el producto de un tiempo y un lugar, por lo tanto sujetos de su propio desarrollo histórico y destinados a ser reemplazados por otro ‘post’ o ‘ismo’ fragmentándose ellos mismos o perdiendo su vigencia... pero, a pesar de que algunos aspectos de estos movimientos sean reemplazados rápidamente o descartados, permanece un mensaje central. Por esto se reconoce que las explicaciones históricas convencionales del pasado pueden ser desafiadas ya que un cambio en la perspectiva puede resultar en una nueva percepción lo que a su vez abre el camino a nuevas interpretaciones y narrativas. Aceptar esa posibilidad implica reconocer que la historia o las explicaciones del presente, pasado y futuro pueden ser diferentes. La historia en resumen no es fija: el cambio es posible¹³.

Cuando combinamos las ideas sobre el progreso de Nisbet con las de Southgate sobre la mutabilidad de la historia, se hace más fácil imaginar por qué los historiadores educativos pueden querer incluir, de manera estratégica, el presentismo en su narrativa. Primero, el progreso en sí mismo es “producto de un tiempo y un lugar” y destinado a ser reemplazado. Luego, desafiar la suposición de progreso es reconocer que la historia puede ser diferente. Problematizar el progreso de esta manera ayuda a hacer visibles varios aspectos de la educación que no preceden lógicamente y causalmente a acontecimientos previos. Por ejemplo, esta problemática hace posible notar cómo la formación profesional actual produce un trabajador post-fordista, multitarea, flexible y automotivado en contraste con el modelo fordista de 1900 en el que los roles eran fijos secuenciados en una cadena de montaje. No hay nada natural, inevitable o racionalmente predecible sobre el cambio de los modelos de identidad de un trabajador fordista a postfordista. El presentismo estratégico desnaturaliza (y por tanto historioriza) la historia. Nisbet historioriza la idea de progreso; Southgate problematiza con las grandes narrativas de la historia y Foucault se centra en los efectos políticos de escribir la historia de acuerdo con principios racionales.

En una entrevista, contestando a una crítica sobre su publicación *Las palabras y las cosas* de 1966, Michel Foucault afirmó “yo estaba sorprendido por lo siguiente: los historiadores profesionales lo reconocieron como un trabajo de historia y muchos otros que tenían una idea anticuada y sin dudas completamente obsoleta de la historia, clamaron que la historia había sido asesinada¹⁴”. Él continuó explicando que el problema con la historia

¹³ Southgate, *History: What and Why?*, 106 (cursive en el original).

¹⁴ Foucault, “On Ways of Writing History,” 279.

convencional en cuanto a la tradición de la “historia de las ideas” es que apelan a “conceptos que parecen mágicos¹⁵” para explicar los cambios en la historia. Más que describir la relación entre las afirmaciones en un texto dado esas historias convencionales derivan en conceptos “exteriores” tales como mentalidad, intención, estructura, elección existencial o función psicoanalítica para generalizar sobre un grupo de afirmaciones. El proyecto de Foucault y una característica de la historiografía después del giro lingüístico es “intentar, a través de un juego sistemático, renunciar a estas conveniencias, y así... [hacer]...un esfuerzo para describir afirmaciones, grupos enteros de afirmaciones mientras describimos las relaciones de implicación, oposición, exclusión que les pudieran conectar¹⁶”. El proyecto de análisis histórico después del giro lingüístico es, entonces, una búsqueda de patrones dentro de un grupo de afirmaciones (es decir un texto, un discurso) y ser consciente de recurrir a cualquier concepto que sea exterior a –o conceptual y epistemológicamente distante– de esas afirmaciones.

Podemos comenzar a ver cómo la suposición de progreso y/o la búsqueda de sus orígenes (“fundamentos”) pudiera servir para esencializar el significado de la escolarización, la enseñanza, la ciudadanía, la libertad y el conocimiento. El presentismo invita al historiador a preguntarse no sólo “qué conocimiento es más valioso”, sino también “¿qué aspectos de la definición de conocimiento de Spencer se dan por sentados hoy”, “¿siguen siendo relevantes las luchas de poder político que moldearon los criterios de valor de Spencer?” o, alternativamente, la pregunta famosa de Foucault: “¿Qué es imposible de pensar?¹⁷”

2. Un ejemplo de un acercamiento racionalista a la historia educativa

En esta sección examino un manual de historia de la educación extensamente usado que racionaliza la explicación histórica, y analizo las implicaciones políticas de sus definiciones esencialistas. El texto que examino generalmente es usado en cursos de formación del profesorado o historia de la educación, entonces la parte de mi análisis tiene que ver con las implicaciones de la teoría historiográfica para el conocimiento del profesor.

La historia de la Educación en Estados Unidos de James Van Patten y John Pulliam, ya en su séptima edición, viene a ser un ejemplo de una historia de un texto de educación comúnmente usado en cursos de formación del profesorado¹⁸. Hay tres aspectos particularmente asombrosos de este texto de historia que son pertinentes en mi análisis: la apariencia de objetividad, el esencialización de términos clave, y la especificación “futuras tendencias” en educación. Estos son tres de los mecanismos teóricos que funcionan para construir una descripción racionalizada de la historia.

¹⁵ Ibid., 282.

¹⁶ Ibid., 283.

¹⁷ Michel Foucault, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. (New York: Random House, 1970), xv. [ed. cast.: *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970].

¹⁸ John D. Pulliam and James J. Van Patten, *History of Education in America*, 7th ed. (Upper SaddleRiver, NJ: Prentice-Hall, 1999).

2.1. El Objetivismo

En su acercamiento teórico, el texto de Pulliam y Van Patten dibuja una distinción explícita entre la "interpretación" y el "conocimiento factual":

Para guardar tanta información como sea posible en un volumen sucinto, la interpretación es dejada en gran parte al lector o a los profesores que usan el libro como un texto. Seguramente la controversia entre los tradicionalistas y revisionistas es importante. Las diferencias entre Michael Katz y H. Giroux (revisionistas radicales) y David Tyack (intérprete de fuerzas sociales) son pronunciadas. Antes de que los juicios de interpretación puedan ser hechos, debe haber una riqueza de conocimiento verdadero, y esto se proporciona en este libro¹⁹.

Southgate describe esta tendencia como el "viejo modelo" de historia, un modelo que está en la negación sobre la inevitabilidad de presentismo²⁰. Southgate atribuye la tendencia de separar hechos de interpretaciones al predominio de un modelo positivista de la ciencia:

Se asume que el científico se esfuerza por una percepción directa y el entendimiento de fenómenos naturales. Hay una realidad externa natural, que es tema de la ciencia, y la verdad de la cual puede ser comprendida con el empleo de técnicas apropiadas. Una descripción de aquella verdad, libre de tendencias personales, puede ser presentada entonces, y se puede asumir que habrá un acuerdo general sobre aquella verdad, al menos por los expertos que trabajan en el terreno. Y de modo similar con la historia y su propio tema del pasado²¹.

Los historiógrafos han notado la ironía de los historiadores que aspiran a esta definición de ciencia porque los científicos en activo han problematizado la posibilidad "suceso" durante mucho tiempo²². Cuando las historias educativas son escritas en un camino que separa el hecho de la interpretación, inscriben modos de pensar particulares no sólo sobre la historia, sino también sobre el significado de la educación en sí mismo. Primero, reiteran una comprensión obsoleta y anticuada de lo que es la historia. Segundo, asumen que el conocimiento es de algún modo objetivo, en lugar de generado por los juegos históricamente específicos de relaciones de poder; de este modo deshistorian el conocimiento. Tercero, implícitamente construyen el proceso de educación como la adquisición de información, más que la producción de conocimiento. Cuarto, la separación de los hechos de la interpretación carece de rigor reflexivo y epistemológico porque es imposible seleccionar la información y organizarla en un libro sin imponer un marco teórico e interpretativo, por lo que declaran la separación de los hechos de la interpretación -negando la inevitabilidad de presentismo- este texto de historia mina su propio marco metodológico.

¹⁹ Ibid., v-vi.

²⁰ Ella nota que el ideal de separar "lo que sucedió" de nuestras percepciones y memorias de lo que sucedió fue expresado tan temprano como en el siglo segundo de nuestra era por Luciano

²¹ Southgate, *History: What and Why?*, 13.

²² Ver, por ejemplo, Bruno Latour, *We Have Never Been Modern*, trans. Catherine Porter (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993) [ed. cast.: *Nunca hemos sido modernos*. Madrid: Debate, 1993].

2.2. Esencialización

A pesar de sus reclamaciones explícitas en contra, la *Historia de la Educación en Estados Unidos* inscribe tácitamente la teleología y el progreso como algo evidente cuando describe el plan de estudios como “evolución”, la ciencia como “desarrollo” y la información como “ampliación”. Tales descripciones son racionalistas porque un plan de estudios puede ser concebido como “desarrollo” sólo si la narrativa construye una entidad esencial de plan de estudio que puede existir aparte de sus encarnaciones en varias construcciones sociales; la información puede ser vista como “ampliación” sólo si la información es interpretada como cuantificable de algún modo.

La inscripción del esencialismo en la descripción de Pulliam y Van Patten del plan de estudios es evidente en el lenguaje de los subtítulos en todos los capítulos, por ejemplo, “Mejora del currículum²³”, “Desarrollo inhibido de educación en el Sur²⁴”, “Desarrollo de filosofía educativa²⁵” y “La evolución de la estructura institucional Moderna²⁶”. Entre las preguntas para la discusión al final de capítulos incluyen, “Dé dos ejemplos de educadores modernos que reinventaron la rueda porque carecen del conocimiento histórico y perspectiva²⁷”. La *Historia de Educación en Estados Unidos* reclama ser un registro de las ideas que ya han sido intentadas en el pasado, y esto promueve la suposición de que las viejas ideas serán carentes o deficiente de algún modo. La implicación, entonces, es que por conocer este registro “verdadero” de viejas ideas, los educadores no invertirán esfuerzo “en la reinención de la rueda” sino que ellos, más bien, forjarán nuevas -y por lo visto mejores- ideas para la reforma educativa.

Esta opinión esencialista de la historia educativa reitera la suposición de que lo más nuevo es mejor, y niega su propia agenda presentista. Por ejemplo, describiendo la edad del renacimiento común de la escuela, Pulliam y Van Patten escriben:

Quizás la gente de mejor calidad y formación habría sido atraída a la enseñanza si los salarios y las condiciones pudieran haber sido mejoradas, pero esto estuvo fuera de la capacidad de los fundadores en la mayor parte de las áreas más recientes del país. Es verdad que aún en la frontera podrían encontrarse algunos profesores instruidos y excelentes, pero en la mayoría de los casos la calidad de la enseñanza era sumamente baja y los niños podrían esperar aprender poco a cambio del breve tiempo y los pequeños honorarios que requirieron de ellos²⁸.

Cuando este texto afirma que el dinero hubiese hecho posible la mejora de la enseñanza no tienen en cuenta que el rol y el objetivo de la escolarización a mediados del siglo XIX eran diferentes al rol y el objetivo de la escolarización en la actualidad. La explicación de Pulliam y Van Patten afirma que los iniciadores hubieran construido escuelas comprensivas comunes con profesores con una formación formal si hubiesen tenido dinero suficiente. Suponiendo que la escuela común ha sido siempre el último valor y objetivo para los ciudadanos estadounidenses. Esta visión oscurece argumentos como el de David Tyack de que la escolarización era considerada por muchas personas a mediados del siglo XIX como la

²³ Pulliam and Van Patten, *History of Education in America*, 99.

²⁴ *Ibid.*, 120.

²⁵ *Ibid.*, 138.

²⁶ *Ibid.*, 151.

²⁷ *Ibid.*, 15.

²⁸ *Ibid.*, 98.

imposición de la visión de las clases altas sobre el ciudadano común y como un mecanismo para perpetuar desigualdades sociales²⁹.

Irónicamente Pulliam y Van Patten etiquetan de “interpretación” la historia de la educación de Tyack, en contraste con su propia explicación “factual”. Sin embargo cito este ejemplo como evidencia de que el texto de Pulliam y Van Patten es una interpretación en un conjunto particular de suposiciones nacionalistas sobre la historia de la educación: 1) las personas siempre se han referido a la escolarización como un medio hacia la mejora social; 2) las personas siempre han aspirado a tener maestros formados formalmente; 3) más oportunidades educativas significa más progreso para la ciudadanía. La historia de Tyack por el contrario retrata el establecimiento de la escuela común como contingente en las relaciones de poder que se unieron para hacer posible la educación pública en el siglo XIX.

¿Qué nos enseña este libro de texto sobre la historia de la educación? Los supuestos racionalistas de Pulliam y Van Patten sobre la escolarización y la historia de la educación nos enseñan, a través de la implicación a mantener la creencia actual en la meritocracia educativa, si realmente pretende ese mensaje político o no. Después de todo, si la historia de la educación no es escrita de forma que reconozca las discutibles relaciones de poder involucradas en el establecimiento de la escuela común, la educación parece ser un valor trascendental y la escuela común parecer ser un resultado inevitable de mejora de desarrollo, cuando la historia de la escuela común se presenta de esa manera, se hace muy fácil para los educadores de hoy entender la historia de la educación como una extensión progresiva de los valores perennes y esenciales. Si la escolarización se asume para reflejar valores humanos esenciales y externos, entonces el éxito educativo se convierte en un proceso para dispersar esos valores en círculos que se amplían constantemente, proporcionando acceso a la educación para más personas y acogiendo niños en los colegios por períodos más largos de tiempo. A partir de esto es un paso corto a la visión meritocrática del éxito o fracaso de los alumnos: si la escuela integra valores humanos esenciales, entonces el logro de los valores escolares significa una adquisición individual exitosa de valores humanos, y el fracaso en lograr los valores de la escuela significa un fracaso individual para adquirir valores humanos esenciales.

Contar la historia de la educación de esta forma racionalista permite juicios meritocráticos sobre los estudiantes, pero no permite que se realicen otros cuestionamientos, por ejemplo: ¿En qué forma el currículo de la escuela común integra las injusticias que son particulares de un lugar y momento o tiempo?; ¿Hasta qué punto son específicas desde el punto de vista cultural y social las suposiciones sobre valores educativos perennes?; ¿Cómo el currículo de la escuela común produce sus propias definiciones de normal y desviado?.

2.3. Pronóstico

Debido a que la historia de Pulliam y Van Patten está escrita con una suposición racionalista de progreso no es sorprendente que puedan ofrecer un pronóstico del futuro de la educación o que visionen el futuro de la educación como una continuación del pensamiento y valores actuales. Aquí tienen un fragmento de sus predicciones históricas:

aunque no podemos ser precisos sobre lo que tendrá lugar en el futuro inmediato y los pronósticos a largo plazo son siempre arriesgados, hay ciertas tendencias en la educación

²⁹ David Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974).

estadounidense que son probables que ocurran. Por supuesto, cualquier cambio como una nueva técnica de enseñanza o una guerra, pueden alterar las tendencias de forma dramática. Si continuara algún nivel de estabilidad en las próximas décadas es probable que ocurran los siguientes acontecimientos...³⁰

No es sorprendente que las tendencias que Pulliam y Van Patten pronostican sean progresivas en todos los sentidos. Predicen una prolongación de la escolarización para “continuar a través de la vida”, la extensión de la escolarización en áreas remotas a través de la educación a distancia, la expansión del currículo para que sea “tan amplio como la vida misma” y “un incremento del número de personas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje”, más personas pasarán “una gran parte de los días de sus vidas en algún tipo de ambiente de aprendizaje” y finalmente la eficiencia de la absorción de la información se intensificará a través de medios de aprendizaje químicos y electrónicos incluyendo la estimulación cerebral³¹. A través de la objetivización, esencialización y predicción esta historia de la educación racionaliza la historia y construye el conocimiento como abstracto, neutral, exterior e (irónicamente) ahistórico. Además esta historia perpetúa las injusticias existentes en las relaciones de poder manipulando algunos valores culturalmente específicos de la escolarización. Finalmente, excluye la posibilidad teórica del cambio significativo en las relaciones existentes que construyen la educación moldeando el futuro como una continuación de las tendencias actuales.

3. Un ejemplo de un enfoque estratégico

Debido al sobre uso, el significado del termino *clase* ha decaído y se ha deteriorado en el discurso educativo. Reconociendo esto, David Hamilton escribió un libro que documenta como el termino *clase* (como en aula, el grupo escolar) ha cambiado su significado a través del tiempo³². La historia de Hamilton no asume que la forma en que comúnmente entendemos “clase” hoy es la misma en la que se entendió un siglo atrás, ni asume que el significado es necesariamente diferente. Más bien Hamilton muestra cómo el significado de *clase* ha sufrido varios cambios conmensurados con cambios en formas de pensar y razonar y como producto de relaciones históricas particulares. Por ejemplo, “clase” solamente ha sido utilizada recientemente para describir un grupo de alumnos enseñados por un profesor. En otros tiempos clase se refería a una cohorte de edad o un nivel de habilidad. Los cambios en el significado de clase son ilustrativos de los cambios en la medida en que el currículo ha sido percibido y estudiando, y los significados de clase se muestran como producto de relaciones de poder en un acontecimiento específico.

Se ha realizado un trabajo considerable para documentar el incremento del papel que el Estado ha jugado en la configuración institucional de la escolarización desde el siglo XVIII al

³⁰ Pulliam and Van Patten, *History of Education in America*, 303.

³¹ *Ibid.*, 304-305. Pulliam y la historia de Van Patten se distinguen de otras historias educativas más críticas cuando indican francamente en la conclusión eso “El desafío para la educación es de preparar a individuos para el trabajo de acuerdo con la realidad del mercado” (p. 305). No todas historias progresivas de la educación exponen este punto de vista liberal.

³² David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (London: Falmer, 1989).

XIX³³; menos información hay disponible sobre los métodos de enseñanza y prácticas en el aula de esas épocas. Sin embargo, Hamilton proporciona un ejemplo de una historia documentada de prácticas de clases. Hamilton plantea que fue sólo después de 1815 en Escocia, por ejemplo, que la pedagogía fue concebida en términos de enseñanza centrada en la clase. La transición de la enseñanza individualizada a la enseñanza grupal ha demostrado ser contenciosa e históricamente particular. El sistema de Andrew Bell de la pedagogía centrada en la clase, dice Hamilton, que fue desarrollado para enseñar a los hijos "ilegítimos" (mestizos) del personal militar en la India³⁴. Una forma anterior de enseñanza simultánea fue la "lección galería" de 1830³⁵. Después de 1830 la organización de la enseñanza en grupos -una reforma promovida sin éxito durante décadas- se afianzó finalmente. En el discurso educativo de mediados del siglo XIX, era parte del mismo pensar que la enseñanza grupal era más eficiente para el aprendizaje que las tutorías y las lecciones individuales. La educación grupal había sido promovida por los educadores durante décadas pero no fue hasta mediados del siglo XIX que la idea se incluyó en el discurso popular. El centro de la atención de la enseñanza eventualmente cambió del individuo al grupo: "en realidad no fue hasta 1860 y 1870 que los maestros, aulas y grupos comenzaron a converger en una relación armónica³⁶". Además, el surgimiento del concepto de "clase" en pedagogía era homólogo con el sistema de clasificación de Linneo en biología: "algunos analistas han notado la emergencia contemporánea de clases ecualizadas en la teoría social, biológica y educativa. En todos los casos el cambio fue desde los individuos considerados en 'rangos' a los grupos considerados 'clases'³⁷".

El análisis de Hamilton es estratégicamente presentista ya que procede deliberadamente sobre la base de suposiciones actuales sobre el significado del término *clase*. Historizando el significado del término *clase*, Hamilton demuestra -a través de la comparación histórica- cómo nuestro significado actual con sentido común del término es estrecho, limitado y culturalmente específico. Cuando desnaturalizamos nuestra comprensión de la palabra *clase*, nos permite ver -desde una nueva perspectiva- aspectos de la práctica educativa actual. Esto hace posible cuestionarse las formas en que el significado de *clase* produce otras definiciones aceptadas de gestión del aula, adecuación del desarrollo, la clase como comunidad y los requerimientos para graduarse y acreditarse.

Bajo otras circunstancias históricas, con una definición diferente de *clase*, otras suposiciones que se relacionan con la adecuación del desarrollo y la acreditación pudieran ser

³³ Ver, por ejemplo, Carl Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 1983); and Lawrence A. Cremin, *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783* (New York: Harper & Row, 1970).

³⁴ Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 78.

³⁵ *Ibid.*, 9.

³⁶ *Ibid.*, 10. Más tarde, en la vuelta del siglo siguiente, técnicas pedagógicas de nuevo se concentrarían en individuos, pero ese "individuo" ya no es el humanista auténtico como *Emilio*; más bien el individuo progresivo sería visto por estar en posesión personal de las poblacionalmente definidas características como raza, clase y género. Para una discusión del "individualismo posesivo" ver Thomas S. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research* (New York: Teachers College Press, 1991) [ed. cast.: *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1994].

³⁷ Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 116, nota final 11.

reconstruidas. Así la historia estratégica de Hamilton del término es una contribución política e intelectual de valor a los estudios críticos en educación.

La historia de Hamilton no se ofrece como recomendación para resolver problemas educativos actuales. Más bien es un ejemplo de uso estratégico del presentismo porque reconoce la inestabilidad del presentismo y también utiliza una orientación histórica para desafiar la actual inevitabilidad del presentismo u ortodoxias³⁸ sobre la educación. Citando a Richard Hofstadter, Cohen escribe:

Los historiadores están atrapados entre su deseo de aceptar el mundo y su deseo de entenderlo, entre su deseo de hacer el bien y hacer una buena investigación histórica, entre su deseo de crear un pasado histórico sensato y crear un pasado útil para el presente. El problema es que tales deseos son incompatibles³⁹.

El texto de Hamilton consigue ser históricamente sensato y útil para el presente precisamente porque reconoce la inevitabilidad de una perspectiva presentista en los acontecimientos históricos y utiliza la inevitabilidad para fortalecer un análisis minucioso del pasado.

4. La historiografía racionalista versus la historiografía estratégica. Algunas consideraciones políticas

Las secciones anteriores estaban centradas en las distinciones analíticas y teóricas entre las descripciones racionales y estratégicas de la historia de la educación. En esta sección me centro en las implicaciones políticas de diferentes enfoques historiográficos. Planteo que las descripciones racionalistas de la historia de la educación tienden a ser deterministas en tanto que las relaciones impuestas entre el pasado y el presente son isomórficas con la presumible relación entre el presente y el futuro. Además las descripciones racionales reiteran las jerarquías existentes de privilegios esencializando los significados de los términos. Por el contrario, el presentismo estratégico tiende a desestabilizar las relaciones de poder existentes a través de explicaciones de las relaciones más contingentes y menos precisas. Además las suposiciones sobre la educación se deshacen y se desnaturalizan, haciendo que sus componentes sean susceptibles de análisis crítico.

4.1. Enfoques racionalistas

Como hemos visto, algunas historias de la educación racionalizan las relaciones entre los acontecimientos como una relación de verdades eternas y universales (por ejemplo profecía divina, causa y efecto, progreso dialéctico). En el proceso la descripción del cambio curricular tiende a esencializar los significados. Por ejemplo las historias actuales del currículum crítico moderno y liberal generalmente inscriben suposiciones metafísicas a través del uso de conceptos tales como *razón* o *libertad*, y la creencia en un agente humanista con capacidad de resistencia. Ambas suposiciones dependen de la *esencialización* de conceptos para explicar la historia. En el caso del texto de historia de Pulliam y Van Patten, la teleología del progreso es sólo posible porque la *razón* y la *libertad* se entienden como cualidades racionalistas esenciales que solo cambian en magnitud a través del tiempo. La

³⁸ Ver Cohen's *Challenging Orthodoxies*.

³⁹ Cohen, *Challenging Orthodoxies*, 56.

forma de representar el progreso es asumir que existe algo cuyo desarrollo continuo puede ser grabado. Algo más significativo en la teleología del progreso que conduce la narrativa histórica, es que se hace inevitable que las prácticas curriculares actuales sean consideradas como proveedoras de más libertad personal que las prácticas anteriores; su suposición de progreso no da la posibilidad de que hayamos retrocedido y seamos menos libres. Desde esta perspectiva historiográfica las prácticas que regulan y normalizan a las personas en formas nuevas no encajan en la narrativa progresiva, por lo que permanecen invisibles y sin ser examinadas.

La relación racional asumida entre los acontecimientos presentes y pasados persiste como las relaciones asumidas entre acontecimientos presentes y futuros; el futuro se hace predecible sobre la base de las relaciones en el pasado (teleología o tiempo lineal coherente). Esta suposición de la teleología sugiere un grado de determinismo para predecir el futuro. No planteo que ese análisis que niega sus propias tendencias presentistas este mal. Más bien, argumento que inscriben un punto de vista de análisis particular con consecuencias teóricas particulares. Una consecuencia es que las historias que asuman la continuidad limitan las posibilidades para el futuro de acuerdo a lo que sigue continuamente del pasado y el presente. Si un análisis supone que una secuencia de acontecimientos en la historia puede explicarse como causas y efectos predecibles, entonces los acontecimientos en el futuro deben ser predecibles de acuerdo con los mismos patrones de causas y efectos. Por lo tanto en las historias narrativas continuas, las posibilidades para el futuro están limitadas teóricamente con respecto a lo que puede ser continuo con las relaciones entre el pasado y el presente. Esta limitación es problemática para una agenda emancipadora debido a que las posibilidades no declaradas para el futuro sean ejecutadas teóricamente. Las historias que asumen la continuidad tienden a ejecutar la posibilidad futura de cambio radical desde las relaciones sociales presentes⁴⁰.

El discurso educativo liberal de hoy inscribe las consecuencias técnicas de racionalizar la historia, principalmente tiende a abogar por el progreso continuo y la evolución. Los intentos para iniciar la reforma en la educación se frustraron en la medida en que la suposición de la continuidad histórica sostiene las relaciones sociales existentes y las estructuras de poder. Las visiones liberales de futuro se parecen a las visiones del pasado. Cuando las historias liberales plantean que retroceden a lo básico o reclaman nuestra humanidad evocan una "época dorada". Esta tendencia, algunas veces, conduce a la caracterización de historias como expresión de nostalgia⁴¹. En cualquier caso las suposiciones liberales de continuidad histórica trabajan contra la posibilidad de cambio. Por lo tanto los estudios sobre el cambio pueden limitar las posibilidades para el futuro de acuerdo a lo que era posible pensar (el pasado y el presente culturalmente específicos).

Además las explicaciones racionalizadoras ubican al historiador educativo (u otro intelectual) en la posición de oráculo cara a cara con las posibilidades futuras para la educación. Por ejemplo en alusión al *Phophetic Thought in Postmodern Times* [El pensamiento profético en los tiempos postmodernos] de Cornel West, Denis Carbon escribió: "los progresivos tiene la responsabilidad de hablar en 'tono profético' y vincularlo con

⁴⁰ Notablemente, fueron las teorías de Marx las que nos dijeron que esa libertad verdadera no podría ser imaginada por los que todavía no gozan de libertad.

⁴¹ Para un discusión comparando la actitud de nostalgia con la de imaginación, ver Stephen E. Toulmin, *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity* (New York: Free Press, 1990). [ed. cast.: *Cosmópolis: el transfondo de la modernidad*. Barcelona: Península, 2001].

'visiones proféticas' "⁴². Carlson intenta hacer "el progresivismo más armónico con el terreno cultural rápidamente cambiante y más capaz de articular una nueva voz muy poderosa- una que lleva a una restauración progresiva en la cultura y la educación estadounidense"⁴³". Para asumir este rol, los historiadores modernistas asumen un lugar peculiar en relación con la historia y en relación con la subjetividad. Eso es, si la historia se teoriza en términos de razonamiento dialéctico, continuidad y teleología, entonces aquella misma historia no puede explicar los cambios de quien tiene el poder a no ser que apelen a algún mecanismo extra-histórico. En la explicación de Carlson, es el agente resistente autónomo -en este caso el intelectual crítico- quien puede mover la historia. El intelectual debe asumir una posición fuera de la historia para "oponerse" a las fuerzas dominantes. Esta relación sugiere que una teoría de la historia que descansa sobre las explicaciones racionalistas del cambio histórico requiera una acción autónoma (ahistórica)⁴⁴

4.2. Enfoques estratégicos

Por el contrario, los enfoques estratégicos para comprender el cambio que no asumen tales relaciones racionales con el tiempo tienen otras consecuencias. Los enfoques historicistas que describen el cambio curricular explican los acontecimientos como particulares a un tiempo y el lugar, y las descripciones estratégicamente presentistas toman en consideración los efectos inevitables de las perspectivas actuales. Los acontecimientos son asumidos para ejemplificar un momento histórico específico, sin tener ninguna relación necesaria o racional con los acontecimientos que suceden antes o después, en otras palabras, los fenómenos educativos son producidos por las circunstancias de contingencia histórica.

El presentismo como una estrategia crítica puede ser útil por dos razones. Primero, el presentismo no integra los mecanismos proféticos teóricos de continuidad que fuerzan las posibilidades históricas y de futuro. Un enfoque estratégicamente presentista permite un análisis histórico de posibilidades futuras indeterminadas -para desafiar ortodoxias⁴⁵. Esto es una salida de las historias progresivas que tienden a dar una imagen de un futuro mejor (o un pasado dorado) como un medio de ofrecer "soluciones". Las historias racionalistas procuran formalizar las relaciones regulares y fiables que son esencializadas, que precisamente significan que no son históricamente contingentes. A diferencia de las descripciones racionalizadoras, los argumentos estratégicos procuran explicar que las circunstancias actuales no surgieron teleológicamente como efectos inevitables, necesarios, naturales o fiables de circunstancias anteriores. El presentismo estratégico interpreta el presente como mutable en vez de fijo. Por alusión, las suposiciones que parecieron sólidas se derriten en el aire. Analíticamente hablando, entonces, la contingencia histórica evita la trampa teórica de determinismo. La historiografía estratégicamente presentista incorpora una orientación que deliberadamente usa los lentes y las perspectivas del presente para enfocar las perspectivas actuales. Cuando las suposiciones actuales son examinadas en relación con varios contextos históricos, aquellas suposiciones aflojan sus riendas en el pensamiento. Partiendo de que el

⁴² Dennis Carlson, "Finding a Voice, and Losing Our Way?," *Educational Theory*, 48, no. 4 (1998): 548.

⁴³ *Ibid.*, 553.

⁴⁴ Además, cualquier posibilidad de emancipación requiere la intervención del intelectual crítico en orden a inscribir al agente autónomo en la teoría.

⁴⁵ Ver Cohen, *Challenging Orthodoxies*.

presentismo es inevitable, nuestras lentes presentistas deberían ser objeto de nuestro examen crítico⁴⁶. De este modo, pueden acercarse a los límites de lo que es posible pensar. Aquí subyace el potencial crítico de un enfoque presentista estratégico.

Finalmente, las descripciones estratégicas desplazan al historiador/intelectual de la posición de vanguardia, y abren sitios más diversos para la investigación y posibilidades indecibles para el cambio. El sentido de control en las descripciones racionalistas de cambio viene de la creencia que uno puede predecir que va a pasar y, con la planificación apropiada, uno puede prever problemas y tomar precauciones apropiadas. Ian Hacking le llama la "domesticación de la posibilidad"⁴⁷. Al contrario las descripciones más estratégicas de la historia de la educación no inscriben el ideal del historiador intelectual como el profeta; ellos no lo asumen, es el trabajo del intelectual para tomar el mando de la situación. De este modo, historizando las descripciones se incorpora una definición de democracia que asume contribuciones de distritos electorales extensamente dispersos y diversos.

5. Conclusión

No es un defecto [de la historia y la arqueología] el encontrar su punto de partida en nuestra propia actualidad (Michel Foucault⁴⁸)

Al leer, escribir y enseñar historia de la educación, es provechoso examinar el grado en que esa historia inscribe la teleología, el progreso u otros mecanismos racionalistas. Si la historia inscribe el progreso o racionaliza sus objetos de estudio, entonces esto sin querer puede prescribir el conservadurismo y cierra posibilidades para el cambio. Involucrarse en tales historias también puede servir para reiterar las premisas o modos de pensar que la historia pretende deshacer. De otra parte, leyendo las descripciones de educación que historizan los acontecimientos y las condiciones, entonces es útil examinar la lengua y las prácticas que dan algo "razonable" en su propio tiempo. De este modo, el presentismo estratégico puede ayudar a advertir las dimensiones no planeadas de la historiografía. Como Cohen escribe:

La nueva historiografía cultural proporciona un reconocimiento de que hay otros modos de ser relevantes y útiles a la profesión: útil para desafiar ortodoxias en la educación, haciendo preguntas sobre 'soluciones' en educación, proporcionando contextos históricos para un pensamiento crítico en el momento actual en la educación, y ayudar a nuestros colegas, nuestros estudiantes, y el gran público a ser los consumidores más sofisticados de la historia⁴⁹

Las descripciones estratégicas pueden ofrecer una perspectiva que destaca las diversas tecnologías (p. ej., lenguas, prácticas y modos de pensar) y la densidad de repeticiones en la lengua, la razón y las actuaciones que sirven para apoyar el *status quo*. Cuando la historia educativa es escrita teniendo en mente suposiciones actuales, entonces las

⁴⁶ Esta propuesta ventaja también es formada inevitablemente por una perspectiva presentista. Cuando ellos dicen: son tortugas completamente hacia abajo.

⁴⁷ Ian Hacking, *The Taming of Chance* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).

⁴⁸ Michel Foucault, "The Order of Things," in *Foucault Live: Collected Interviews, 1961-1984*, ed. Sylvère Lotringer (New York: Semiotext(e), 1989), 14-15.

⁴⁹ Cohen, *Challenging Orthodoxies*, 27-28.

Lo positivo del presentismo

prácticas educativas pueden hacerse menos naturalizadas, menos manipuladas y más sensibles para el estudio. Además, cuando la educación es analizada como el producto de influencias históricas diversas, luego las descripciones de cambio educativo son menos determinadas por las habilidades de oráculo del historiador, y más abiertas a sitios de intervención y cambio múltiples y difusos.

Nota sobre el autor

Lynn Fendler es Profesor Asociado de Formación del Profesorado en la Universidad del Estado de Michigan. Sus áreas de investigación actuales incluyen historias discursivas de disciplinas, estudios genealógicos de las asignaturas, la retórica como pedagogía, y las filosofías de los alimentos.