

ENTREVISTA

Nicolás Arata: «Pensar históricamente nos previene del síndrome de creer que la fiesta empieza cuando uno llega»

VALENTINA ACEDO | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

valeacedo@gmail.com | ORCID: 0009-0009-4488-3873

PABLO ALBORNOZ | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

pablo_96alb@hotmail.com | ORCID: 0009-0001-1065-787X

JOSEFINA MILOCCO | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

josefina.milocco@uner.edu.ar | ORCID: 0009-0001-9851-9067

SEBASTIÁN COSSI | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

cossidonatello22@gmail.com | ORCID: 0009-0007-2871-3861

Recepción: 2/11/2025. Aceptación: 20/11/2025. Publicación: 15/12/2025.



CONTEXTUALIZACIÓN

Nicolás Arata es un referente del campo de la Historia de la Educación, actual Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación y profesor en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

En julio de 2025 visitó la ciudad de Paraná en la provincia de Entre Ríos, Argentina, en el marco de diversas actividades académicas que tematizaron la relación con los archivos en la historia de la educación, y los aportes de la historia a la formación educativa.

Es importante subrayar que se pretende indagar y reconstruir el trayecto formativo y de investigación recorrido por Arata, a la vez que profundizar en algunos de los emergentes actuales del campo educativo y de la historia de la educación, en diálogo con la formación docente, en un contexto nacional de desfinanciamiento del sistema universitario y científico argentino.

Esta entrevista se sitúa al final de su estadía en la ciudad y fue realizada por estudiantes¹ y recientes egresadas del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), y fue coorganizada por las cátedras de la carrera mencionada, Historia del Pensamiento e Historia de la Educación, el Instituto de Estudios Sociales CONICET-UNER y la Seccional Paraná de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, con la colaboración de las profesoras de Historia Social de la Educación Argentina, FCEdu-UNER.

—Josefina Milocco: ¿Cómo te gustaría presentarte, retomando tu recorrido, tu formación y tus intereses académicos?

—Nací en la ciudad de Buenos Aires. Estudié la primaria en una escuela pública, la secundaria en una escuela privada de la comunidad irlandesa y la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Me interesé por la historia de la educación de una manera un poco azarosa. Nuestra carrera tiene diferentes orientaciones y yo había elegido Tecnología Educativa, en la que destacaba una profesora importante de nuestro campo: Edith Litwin. Cuando estaba finalizando conocí a Adriana Puiggrós en un seminario y fue: «wow, esto no lo había visto, me lo había perdido, ¿qué pasó?». Ahí comencé a intuir que mis intereses estaban más cerca de la historia y menos de las tecnologías. Un hecho fortuito terminó de inclinar la balanza. Como sucede muchas veces en la universidad pública, les habrá pasado, les pasará, que uno a veces se cruza con una profesora en un pasillo... Recuerdo que así me encontré a Adriana, entablamos una conversación y ella me dijo, «¿qué tenés que hacer los miércoles?», «no, nada», «porque nosotros tenemos un seminario en APPEAL».

APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) es un programa que Adriana fundó en la UNAM de México en sus años de exilio y que trajo a la Argentina cuando regresó. Me dice, «¿te querés sumar?». Se reunían en un departamento en la calle Sucre, una de las sedes de APPEAL. Esto fue en el 2003. Ahí empecé a interesarme y a profundizar en el campo de la historia de la educación. Entonces salió la primera beca. Acababa de ganar Néstor Kirchner, estábamos en un momento complejo, post 2001, aunque también se empezaba a percibir un tiempo nuevo en la Argentina de la mano de un Estado más presente, más propositivo. En síntesis, empezaba otra etapa.

—J. M.: ¿Por qué te empezó a interesar particularmente?, y ¿por qué es importante enseñar historia hoy?

—En primer lugar, porque Adriana presentaba una historia que hacía sentido en el presente, que dialogaba con los problemas contemporáneos. Era el 2001, plena crisis, y nos preguntábamos frente a todo aquello que sucedía, qué podía aportar la educación y la escuela. Sus clases conectaban la historia y la política, que a mí me empezaban a interesar, aunque yo no fui un estudiante particularmente comprometido con la militancia universitaria. Iba, estudiaba, cumplía y continuaba con mis cosas. Trabajaba en una escuela y —en aquella época— en una pastoral popular. Tenía ahí mi grupo de amigos y mi espacio de pertenencia, que después fui dejando, pero al que en ese momento le dedicaba mucho tiempo.

Decía: Adriana presentaba una historia de la educación muy conectada con los problemas del presente y con la política. Enseñaba una historia de la educación que nos colocaba frente a una biblioteca que, hasta el momento, no había escuchado en el resto de la carrera; es decir, en cinco o seis años de formación no había leído a un montón de autores que Adriana nos ponía delante. Decías «Bueno, pará, ¿y todo esto?». Soy de la generación que hizo la carrera en los 90, marcada por las políticas neoliberales en educación y por un discurso pedagógico-crítico que llegaba de la mano de autores norteamericanos: Apple, Giroux y McLaren. Después, por otro lado, franceses; recuerdo también referencias a la pedagogía brasileña (obviamente, a Freire). Pero leíamos poca pedagogía argentina. Bueno: Adriana nos ubicaba en ese registro y eso me pareció fascinante.

Cuando le entregué el trabajo final de aquel seminario —un trabajo dedicado a los Cursos de Cultura Católica en los años 20— Adriana Puiggrós me dijo: «te propongo que te sumes como adscripto», que era el primer paso para entrar a una cátedra, el equivalente aquí a la figura del ayudante-alumno. O te decía: «bueno, la próxima semana prepará una parte del teórico». ¿Cómo voy a preparar un teórico si son compañeros míos los que tengo enfrente? Ahí terminás de entender: lanzarte a nadar en el océano es una forma de hacer escuela. Aquellos primeros años generaban una sensación de mucha adrenalina, muy fascinante, en fin. Esa habilitación me hizo pensar más seriamente

el tema de la historia, como una forma o una posibilidad de ganarme la vida. Aunque estaba lleno de dudas, obviamente. Trabajaba en paralelo como ayudante de laboratorio en una escuela secundaria y daba algunas horas de clase. Hacía eso de día y de noche fantaseaba que podía vivir de la historia de la educación. Hasta que salió la primera beca y pude hacer una Maestría en FLACSO. FLACSO era un espacio muy interesante, con presencia de colegas de varios países de América Latina, con profesores de la talla de Inés Dussel o Pablo Pineau. Buenos profesores, buenas profesoras, buenas propuestas de formación. Ahí se empezó a armar un camino. Cuando se termina mi beca de maestría, me presento a la de doctorado. En esa época el CONICET tenía beca tipo I y tipo II, me presento a la beca tipo II bajo la dirección de Puiggrós, la gano, y puedo continuar con el doctorado. Cuando estaba culminando esa experiencia, me entrevistó con la historiadora de la educación Eugenia Roldán Vera y surge la posibilidad de hacer otro doctorado, esta vez en México. Entonces dije «bueno, la verdad es que no está tan mal esto». Vivir en México había sido, también, parte de un proyecto personal. Luego obtuve una beca posdoctoral... En fin, se fue armando un círculo virtuoso que te permitía tener tiempo para leer, te permitía estudiar, te permitía estar en un ambiente académico permanentemente y ahí me fui formando.

Hasta que de nuevo el azar golpeó la puerta. Estaba en Alemania en una estancia de investigación cuando me contactaron desde CLACSO, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Me dijeron: «Mirá, estamos buscando un perfil para asumir la coordinación de la red de posgrados», el programa de formación de CLACSO, «¿no te querés venir?». La invitación me la hicieron Pablo Gentili y Fernanda Saforcada. Lo pensé, hablé con mi directora mexicana y le dije «está esta posibilidad». Era volver a la Argentina con trabajo y seguir conectado con América Latina. Y bueno, me decidí por volver. Ahí mi vida pegó un vuelco, porque después de casi 8 años de dedicarme a la investigación, pasé a dedicarme casi 10 años a la gestión académica, que es otro cuento.

—Pablo Alboroz: ¿Podés profundizar sobre esta experiencia en México, de aquel proceso de investigación, y también la experiencia de estar en otro lugar? y ¿Cuáles eran las vinculaciones con Argentina?

—Lo primero que me pasó con México fue encontrarme con una cultura académica muy distinta a la nuestra, a pesar de que hablamos el mismo idioma, que estamos en el mismo continente y de que tenemos muchos lazos históricos en común, es otra cosa. Por empezar, hacer el doctorado en la UBA, era, un poco, como estar en el patio de casa. Es decir, yo había estudiado ahí la carrera, ya era ayudante de primera, te reconocían todos los créditos, en fin, no está mal, pero tampoco te generaba ese extrañamiento que produce estar en una instancia diferente.

Cuando decidí hacer el doctorado en el DIE CINVESTAV de México, me encontré con que tenía que rendir examen de ingreso. Un examen que, aparte, era rarísimo en ese entonces, porque te conectabas a Skype. Mi futura directora me decía «aquí te dejamos el examen, en una hora te volvés a conectar y lo enviás». Un examen de redacción académica, impensable en la UBA. Después, al llegar a México, tenías que hacer una infinidad de trámites para obtener la beca. Los mexicanos son muy generosos, pero también rigurosos. Además, tenías que atravesar instancias de defensa de avances de tesis con cinco siondales... Era como recibir un baño de ácido completo. Las observaciones eran muy variadas. Siempre cuento esta anécdota: en Argentina solemos escribir en la primera persona del plural, y yo comencé la presentación de mi proyecto en México de esa manera, hasta que una sinodal dijo: «¿nosotros quiénes, vos y quién más?». Claro, la tradición mexicana es mucho más pegada a la norteamericana, que escribe en la primera del singular: yo, Nicolás Arata, blanco, porteño, historiador de la educación... desde ahí es, desde ahí hablás. México fue un reseteo. Un volver a hacer la experiencia de aprender a investigar en el marco de otra cultura general y en otra cultura científica en particular, con otras formas de preguntar, otras formas de trabajar con la bibliografía, otras formas de argumentar, diferente a la Argentina.

—P. A.: Pensando en la formación docente ¿Qué significa para vos formarse y qué reflexiones te despierta la formación del profesorado en la actualidad?

—Entre tanto, concursé un cargo en el Normal N.º 7², en la ciudad de Buenos Aires, y durante dos o tres años dicté clases en formación docente. Me gustaba mucho, era muy desafiante y, sobre todo, implicaba una forma diferente de enseñar historia de la educación. Porque también hay que decir eso, que las instituciones, las personas que circulan por ellas, los propósitos por los que están ahí, y las expectativas que tienen, configuran escenarios diferentes, y no se puede enseñar lo mismo y de la misma manera en todos los lugares. Había que hacer una historia de la educación que estuviera más centrada en el maestro como protagonista de la historia. Quizás en la universidad eso está, pero no es lo único, porque hay otras dimensiones que tener en cuenta. Por empezar, en la universidad no solo nos interesa la historia de la escuela primaria o de la formación docente, sino también de la universidad, de la escuela secundaria. Estoy hablando del 2010, había una buena recepción de la historia, una vuelta a la historia. Tengo ese recuerdo. Capaz me estoy autoengaño. Pero creo que había un interés y eso era muy estimulante también para pensar todas estas variantes. Incluso hoy, en las actividades que tuvimos estos días en Paraná, o por lo menos es lo que percibí, no sé si percibí un cariño por la materia, porque quizás es un montón, pero sí una afinidad. Lo veo también con todo lo que viene pasando

estos últimos tres años alrededor de la SAIEHE³, que conducimos junto a Gabriela Lamelas. Muchos de los colegas que se fueron asociando en el último tiempo vienen de Institutos de Formación Docente, es decir, son profes en esos institutos.

—**Valentina Acedo:** Hay dos cuestiones que me llamaron la atención. En primer lugar, la manera en la que recordás cómo te iniciaste en el campo de la historia de la educación. Además, la forma en la que recordás a Adriana. Considero que en los espacios de formación es muy importante que los equipos docentes inviten al estudiantado a que puedan estar y que no haya, voy a decirlo muy criollamente, un celo a compartir lo que conocen, lo que saben y abrir las puertas. Entonces, es fundamental esto y, también, que vos nos puedas compartir todo lo que aportaste en las dos jornadas, junto con esta historia más personal, ya que es clave que docentes puedan invitar a que estudiantes se quieran formar en un área, en este caso en la historia.

—Cómo invitás es una cuestión clave. Más temprano, en la charla, sosteníamos que no hay docente que no se enfrente a la tarea de armar la cita secreta. Esto es, disponer del espacio para el encuentro, para la conversación, para la transmisión. Sin ello, no hay forma de producir eso que buscamos generar. Especialmente en tiempos de tanta urgencia, de tanta aceleración, donde estamos metidos en tantas cosas. Creo que nos hacemos poco ese espacio. Hay que armar más espacios en donde se comparta, además de enseñar una materia o armar un proyecto de investigación. Compartir la experiencia universitaria, la experiencia de ser estudiante o profesor en el contexto de una universidad.

Con un equipo de la UBA del que forma parte Luz Ayuso estamos retomando un proyecto que habíamos comenzado hace 20 años, en el 2007. Un trabajo sobre la historia de la carrera de Ciencias de la Educación. Aquello terminó en un libro que se llama *La trama común. Memorias sobre la carrera Ciencias de la Educación*, que confeccionamos en base a entrevistas. Ahora nos convocamos a hacer lo mismo, 20 años después, junto al Departamento y el Instituto. Me parece que en torno a eso se va armando algo muy interesante y tiene que ver con esto. En el proyecto hay estudiantes, queremos que sean ellas las que participen de esto mismo que están haciendo ustedes ahora, las entrevistas, las preguntas, investigar el recorrido del entrevistado, que se metan un poco en esa historia. Cuando la invitación es buena, despierta curiosidad, y la curiosidad enciende el deseo de «querer meterse». La universidad es un espacio del que vos te podés apropiar, o tranquilamente pasar por allí, cumplir con lo que te pide, incluso ser un buen estudiante y, como dicen, «nos vimos», listo. Tienen que existir las dos cosas: la hospitalidad de los que ya están, y el deseo de querer formar parte de eso de quienes llegan.

—**V. A.:** Subrayo esto de poder acceder a una beca para investigar, porque suele suceder, más en estos contextos en donde quienes se reciben trabajan

en varias materias, y no se pueden concentrar en un espacio, que la investigación termina siendo algo que queda relegado, sin tiempo real para llevárselo adelante.

—Las condiciones materiales son fundamentales. Empecé a ser investigador en el gobierno de Néstor Kirchner, y lo digo no desde una posición reivindicativa del kirchnerismo, sino porque efectivamente ahí mi generación comenzó a ver que existían los apoyos y las becas, que había Estado.

Aunque claro, nadie escapa a los ciclos económicos argentinos. La inflación venía a un ritmo fuerte... Me acuerdo de que habíamos recibido la beca con un monto y a la semana siguiente había aumentado porque ya no alcanzaba. Las becas son buenas, son importantes, son fundamentales, pero no te permiten la gran vida. Es una vida muy austera, te permitían hacer lo indispensable. Cuando tenés que ganarte el mango y trabajar, y no en una, sino en dos o tres instituciones, lo que se va resintiendo es la investigación. Les pasa a los recién graduados y graduadas, y les pasa también a los investigadores más formados. Cuando el sueldo empieza a flaquear y necesitás trabajar, lo primero que sufre, lo primero que se recorta es el tiempo dedicado a la investigación.

| 7

—Sebastián Cossi: Este grupo ha empezado a explorar, a leer, a investigar un poco de lo que es historia. Vos que tenés un camino más desarrollado en esta área, ¿Por dónde nos recomendás que exploremos el campo histórico?

—Si pudiera volver al primer día no arrancaría por leer los libros de los referentes del campo, o por lo menos no exclusivamente. Empezaría por ir al archivo. Un aprendizaje ¿no? Ringo Bonavena decía: «La experiencia es un peine que te dan cuando te quedas pelado». Ya no te sirve, pero bueno, nos queda el consuelo de que lo podemos transmitir. Iría a perderme en el archivo deliberadamente. Hay una experiencia y una sensibilidad que se construye ahí que es fabulosa. Ir a mirar documentos desprejuiciadamente. No porque está dicho acá o citado allá, sino por el simple hecho de practicar la curiosidad, de dedicarle un tiempo a eso. Mirar el archivo, recorrerlo, agarrar materiales y documentos de una manera un poco más caótica, sin programa de investigación. Me parece que hay una sensibilidad que nuestra carrera mucho no la forma. Diría, a riesgo de equivocarme, que una de las grandes deudas que nuestras materias —las historias de la educación— tienen, es que no proponen en toda la formación un viaje al archivo. Sería bueno llevar a los estudiantes al archivo, a que se encuentren con los materiales de primera mano, que los ojeen. Eso despierta curiosidad. Recomendaría eso, que no fue parte de mi experiencia, pero que me hubiera venido bien como primera aproximación.

—S. c.: Dentro de los libros se encuentran las voces de quienes los escriben. Retomando las Actas del Primer Congreso Pedagógico de 1882, ¿qué es lo que te queda después de haber mirado y trabajado todo lo que se dice en estas actas?, ¿qué preguntas se pueden hacer sobre esas actas?, ¿qué ideas

nos dejan? Saber desde lo que está escrito ahí, que en aquel momento responden a una necesidad, a un pensamiento, a una efervescencia y a un proyecto, ¿qué nos deja a nosotros? y, ¿qué te deja a vos después de hacer ese recorrido, de ir conociendo *la historia lenta*?

—Creo que uno no llega a hacer estos trabajos de una manera solitaria o individual, sino como resultado de un trabajo en equipo, en el marco de decisiones institucionales que te invitan a proponer proyectos. En este caso, este fue un proyecto que propuse como parte de mi trabajo en la UNIPE, que en otros casos me invitó —a través de Darío Pulfer— a investigar sobre pedagogos argentinos. La segunda pregunta está contada en el estudio preliminar. Este trabajo parte de una idea que tuvo otro, no de una que se me ocurrió a mí. Rubén Cucuzza dijo en los años 80 del siglo pasado, cuando nada de esto estaba digitalizado y todavía había que ir a buscar las fuentes al archivo «que sería bueno que estos materiales se reunieran de algún modo». Eso es algo que alguien deja como inquietud 40 años atrás. Lo que hicimos en el libro *La educación como pasión pública* fue retomar esa idea, como quien dice: «bueno, a ver, está esto pendiente, ¿cómo realizarlo?». Lo primero es tener claro cómo uno llega a los temas.

Lo otro tiene que ver con una efeméride, se cumplían 140 años de la sanción de la Ley 1420 en 2024. Las efemérides sensibilizan sobre la importancia de realizar exhumaciones. Un aniversario o una conmemoración ayuda a que el proyecto fluya. Por otro lado, veníamos de la experiencia de la pandemia. Yo tenía un proyecto de investigación en la Universidad Pedagógica para trabajar sobre archivos físicos. La pandemia te impedía ir físicamente, y como las actas ya estaban digitalizadas reorientamos el proyecto y comenzamos a reunir esos materiales, a darnos cuenta de que estaban incompletos, y la cosa empezó a tomar otro gustito... En un momento nos queríamos morir. Hicimos ese trabajo con Natalia Rosales, que era, además, mi adscripta. Una locura. Entendimos por qué nadie lo había hecho antes, un delirio de más de 800 páginas, no terminaba más. Pero bueno, lo hicimos, demoramos 3 años. Con muchas idas y vueltas. Mucho trabajo, solo posible gracias al apoyo del equipo editorial en la UNIPE.

¿Qué encontré? Que durante mucho tiempo había enseñado mal los hechos. Uno muchas veces dice: «la Ley 1420 principia la organización del sistema educativo en la Argentina». En realidad, lo que encontrás cuando leés estas actas, que son los debates sobre los cuales se sustenta la Ley 1420, es que en realidad la ley no era un punto de llegada, sino al revés. Había un montón de cosas que se venían discutiendo muchos años antes, que este congreso, de alguna manera, procesó, organizó, jerarquizó. Eso es lo que, en definitiva, termina codificando la ley. Pero no es que la ley es un punto de partida, en realidad es el punto de llegada de un conjunto de discusiones de nuestro muy rico y menos explorado siglo XIX. El otro elemento interesante es que, muchas veces, enseñamos el Congreso Pedagógico a partir de lo que circuló en la prensa, centrándonos en el debate entre posiciones laicas y católicas. Eso está, pero les puedo asegurar que son

10 páginas de las 800. El resto es debate pedagógico. La cuestión de cuál es el mejor gobierno para un país como la Argentina, cuáles los métodos de enseñanza más apropiados, cómo formar maestros, incluso está el tema del rol de la mujer en la educación, o lo que podríamos decir que es el prolegómeno de la educación especial en la Argentina, que es el tema de la educación de los sordomudos, o la educación de adultos. Esas fuentes son de una riqueza espectacular. También aprendí cómo funciona la dinámica de una asamblea, porque al final del día el Congreso era una asamblea. Una asamblea de educadores y educadoras que tenían sus disputas, sus lógicas, sus formas de funcionamiento. Algo muy lindo de la versión taquigráfica es que registró los signos de reprobación señalando, por ejemplo, que los maestros zapateaban el piso a modo de protesta por algo que se acababa de decir, o que la asamblea rompía en aplausos cuando terminaba de hablar un orador. La fuente te va dando el clima, no solo lo que se dice, sino también el ambiente. Eso es para mí muy rico, fue un aprendizaje muy lindo. Pero prometo que no lo vuelvo a hacer, no vuelvo a compilar un trabajo de este volumen (risas).

—P. A.: Vos decías que sería importante pensar en convocar hoy un nuevo Congreso Pedagógico.

—Eso lo digo más en clave política.

—P. A.: ¿Cuáles serían esas dimensiones o tópicos que hoy estamos atravesando y sobre los que sería necesario llegar a algunos consensos?

—¿Qué temas propondríamos? Hay una cosa que me preocupa de nuestros espacios (bajo las diferentes denominaciones): progresista o nacional-popular, de izquierda, crítico, y es que nos debemos una mirada de conjunto sobre la escena pedagógica contemporánea. Tenemos las miradas parciales que nos proveen las disciplinas. Entonces, las compañeras y los compañeros que trabajan ESI, trabajan fenomenalmente la ESI. Los que trabajan en enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura y la escritura. Los que trabajamos la historia, la historia. A veces es como si fueran bloques o pequeños feudos. Que aman sus tradiciones y las defienden corporativamente, y no digo que no haya que defenderlas, por supuesto que hay que defenderlas. Pero creo que hay que dejar un poco en suspenso esto y volver a pensar qué tiene para ofrecer la escuela a los chicos y a las chicas hoy.

A riesgo de que me acusen de tradicional, para mí lo que hay que garantizar es un piso. Leer, contar, escribir, interpretar críticamente: un piso de saberes. Hemos volcado múltiples demandas sobre la escuela, mientras la escuela intenta responder a ellas en condiciones cada vez más complejas. No solo presupuestarias, no solo políticas, sino también de los contextos en donde las escuelas están, de las poblaciones con las que trabaja, de las comunidades de las que forman parte, de las condiciones en que trabajan maestros y maestras. Creo que hay que volver a discutir el piso y no tanto el techo. Hay que volver

a garantizar un piso. Porque cuando proponés un montón de cosas y la gente ve que no llega, genera desilusión, se genera acá y se genera en cualquier otro orden de la vida. Debemos poner un buen piso, que garantice una experiencia común para todos y, a partir de ahí, empezar a explorar y explotar los potenciales, pero me parece que habría que volver a pensar los fundamentos básicos de qué hace a una escuela una escuela.

Tenemos que volver a pensar el lugar de la relación entre lo público y lo privado, sin quedar atrapados en viejos antagonismos. No solo es inviable, también es contradictorio. Durante los gobiernos kirchneristas, la gente cuando pudo se pasó a la escuela privada, no se quedaba en la pública. Hay que repensar esa configuración. No vamos a volver más atractiva, potente e interesante la experiencia de formarse en una escuela pública apelando a esa dicotomía. Hay que pensarlo mejor.

También hay que repensar el tema de la descentralización. La descentralización es una palabra muy connotada, ya sabemos, viene cargada de la política neoliberal y lo que eso significó en términos de desguazamiento del sistema. Pero también hay tradiciones de descentralización que son interesantes de recuperar. Carlos Vergara, el «loco Vergara», ese que Adriana Puiggrós identifica como referente de las alternativas pedagógicas, planteaba el tema de la descentralización. Pero una descentralización arraigada en la comunidad, vinculada con las necesidades que tiene el contexto inmediato en el cual está inserta la escuela. En suma, hay que pensar un poco fuera de la pedagogía bien pensante. Hay que tomar distancia de esas reflexiones pedagógicas selladas al vacío, que repiten lo que saben porque temen contaminarse, perder su condición inmaculada, pasteurizada. Hay que contaminarse un poco, si ese es el precio para traer a la discusión asuntos que nuestras sociedades entienden que son «buenas». Porque, si no, vamos a terminar asumiendo ese lugar de expertos que vienen a decirles a otros qué es lo que les conviene. No, basta. Hay que armar otra forma de circulación de la palabra y del conocimiento. Los pedagogos a veces hablamos en jerga. Elaboramos complejos programas y después tenemos que explicar lo que quisimos decir. Hay que hablar más llanamente. La gente tiene necesidades muy apremiantes, hay que darles y garantizarles ese piso básico de derechos y hacer política. Hay que hacer política.

—J. M.: En este contexto, ¿qué preguntas le hacés hoy a la historia?

—La primera pregunta es si la historia que tenemos, la historia que hemos contado, la que hemos escrito, la que han escrito otros, es una «buena historia». No sé si es una buena historia. Creo que tenemos buenos historiadores y buenas historiadoras de la educación. Creo que cada vez contamos con trabajos sobre temas más específicos, que hay una mayor profesionalización del campo. Al mismo tiempo, no puedo dejar de ubicar esta pregunta dentro de las coordenadas políticas que atraviesa el país.

Durante la campaña presidencial de 2023 estuvimos en Paraná con una actividad que proponía reflexionar sobre la importancia de la educación pública, de su defensa, de lo que estaba en juego... y no vino casi nadie. En cambio, ayer, en la actividad sobre archivos, éramos 120 personas; y hoy, en el sindicato, otras tantas. Por supuesto que no hubiésemos movido el amperímetro si aquellas actividades hubiesen sido, qué sé yo, más nutritas. Pero sostener que los jóvenes votaron mal, que votaron un proyecto que iba a producir más exclusión, y culpabilizarlos, también es una estupidez. Más acertado es pensar que nosotros estámos transmitiendo mal aquello que decíamos que se ponía en juego en aquella elección. No nos equivocamos en el diagnóstico, venían por la universidad. Pero no supimos transmitir bien, no supimos contar bien... Y, por lo tanto, hay que volver a contar. Volver a contar significa poner en revisión las formas en que hemos narrado la historia y enseñarla de otra manera. Esto significa también volver a escribirla, volver a pensar los lenguajes, volver a pensar las imágenes, volver a pensar las figuras en torno a las cuales está estructurada esa historia. Lo primero que me preguntaría es eso, ¿cómo podemos volver a contar esta historia? La mejor historia de la educación argentina la inicia Adriana Puiggrós con los ocho tomos publicados por Galerna. Es una historia que comienza en 1885, si no recuerdo mal. El año de la puesta en marcha de la Ley 1420, sancionada en julio de 1884. Toda una decisión. Pero los avatares del siglo XIX, la educación de los pueblos originarios, esa historia no se contó. Muchas veces bromeamos, diciendo: «a esa historia le falta el tomo cero». ¿Le resta algún mérito a ese trabajo? Quiero ser muy enfático: absolutamente ninguno. Por el contrario, lo que nos plantea son un conjunto de desafíos. Somos nosotros los que tendremos que abordar, a partir de esos trabajos y de los que le fueron en saga, el contexto de la colonia, el contexto de la independencia, el contexto romántico, el del rosismo (¡qué poco se ha escrito sobre el rosismo en nuestro campo!), el contexto de la organización nacional del Estado...

Otra pregunta que me haría: ¿quiénes están entrando al relato y quiénes se están quedando afuera? La educación afro, la educación indígena, el lugar de las mujeres, pero no de Juana Manso, Rosario Vera Peñaloza, Cecilia Grierson, nuestras pioneras. No, me refiero a las tres maestras de las que hablábamos hoy en la conferencia⁴, ¿cómo entran acá? No se trata de hacer como si uno fuera un colectivero y les grita a los pasajeros: «muévanse hacia el fondo y hagan lugar». Antes hay que pensar quienes deberían ser los pasajeros que se suben al colectivo. En suma: hay que discutir sobre qué premisas queremos volver a contar nuestra historia, y eso implica, entre otras cuestiones, preguntarse para quiénes contaremos esas historias, no solamente para qué.

Lo último que le preguntaría a esa historia es cómo hacer para que no esté hegemónizada por Buenos Aires. Al final del día, yo soy porteño y lo tengo que decir, hemos sido beneficiados con la concentración de muchas cuestiones materiales y simbólicas que, históricamente, estuvieron a nuestra disposición y en el resto

del país no. Hay otras, pero no están las que están en Buenos Aires y eso también es un lugar de privilegio. Entonces, ¿cómo hacemos una historia más federal de la educación? Para mí más federal es mucho más que una cuenta. No se resuelven diciendo: tantos artículos van a hablar sobre Buenos Aires, tantos artículos van a hablar sobre Entre Ríos, tantos artículos van a hablar sobre Córdoba. No se trata de escribir un artículo de Entre Ríos para cumplir con la cuota. Pensando en escribir una historia de la educación en clave federal y volcada hacia la enseñanza, de lo que se trata es de repensar ese asunto en términos de justicia curricular.

—J. M.: Para ir cerrando, quisiera retomar una idea que vos traías al final de la charla sobre el pensar históricamente, ¿qué significa para vos pensar históricamente? y ¿por qué te parece importante?

—Pensar históricamente es, en primer lugar, una facultad humana. Es una condición de los seres humanos tener memoria y hacer uso de ella, poder darle a una reflexión, a un trabajo de interpretación, de análisis, esa espesura que te da pensar los problemas a lo largo del tiempo.

Pensar históricamente es también un recurso, casi una caja de herramientas, un conjunto de métodos, de conceptos, que permiten no solamente hacer Historia de la Educación, sino también decir cómo los problemas del presente pueden pensarse mejor cuando los abordás desde estas preguntas y perspectivas. A la caja de herramientas hay que aprender a manejarla. La historia de la educación como caja de herramientas muchas veces se transforma en botiquín de primeros auxilios, un recurso a mano para salir del paso... Pensar históricamente es acceder a una biblioteca, a un conjunto de autores, a un conjunto de trabajos, a un conjunto de investigaciones que nos permiten pensar en tradición.

También es una forma de llegar a la política. La historia desemboca en la política. Adriana siempre hace una broma, «cuando uno no quiere discutir de política, se va a la historia». Pero en realidad es una estrategia, como decir, «bueno, no entro por la puerta principal, entro por la puerta de atrás». Pensar históricamente es una forma de ingresar al debate político contemporáneo. Pensar históricamente nos previene del síndrome de creer que la fiesta empieza cuando uno llega. «Ahora llego yo y ahora van a ver», aterrizás en la sala de profes y decís «tengo un montón de ideas para poner» pero te responden: «no, no, acá las cosas no se hacen así». Ahí te ponen el primer frenazo, ahí te recuerdan que hay una tradición.

Ayer trabajamos en un colegio de Paraná donde la nueva conducción, un equipo de profes jóvenes, están tratando de cambiar la forma tradicional de trabajar las efemérides. Dicen, «de a poquito lo vamos logrando». Claro, por supuesto, de a poquito. Porque atrás de una idea, de una innovación, tenés el peso de toda una tradición, de una forma de hacer las cosas que genera una resistencia explícita o implícita. Entonces, pensar históricamente es una buena estrategia para

encontrarle una mejor vuelta a esas tradiciones y poder desarmarlas desde adentro sin ir al choque muchas veces por ignorarlas o por este exceso de vitalidad que tenemos cuando arrancamos en una profesión.

Entonces, creo que es ese conjunto de cuestiones. El pensar históricamente es una estrategia, es una caja de herramientas, es una facultad humana, es una forma de entrar a la política.

—J. M.: **Me parece muy interesante cuando nos damos cuenta de que el mundo no arranca cuando una nació, para mí es como una gran noticia porque quiere decir que no estoy sola y que esto que yo he pensado, seguramente alguien también lo ha pensado antes y puedo apoyarme en esa herencia. Esta entrevista es un poco eso, confirmar que no estamos en soledad en el mundo.**

—No estamos solos, hay una herencia, pero también hay algo que cada generación asume como propio, dice Hannah Arendt, hay una natalidad, la capacidad humana de comenzar algo nuevo. Los nuevos traen algo que no forma parte de la tradición, que otros no pensaron, o que no lo pensaron de esa manera, y esa novedad también es lo que permite que la historia no se repita. Mark Twain dice una frase que a mí me gusta mucho, «La historia no se repite, pero rima». Es verdad, hay un montón de cosas que ya pasaron antes y que están pasando ahora y por eso resuenan. Lo cierto es que hay una tensión entre lo heredado y la novedad. Y cada generación tiene que sentar posición frente a ella.

Notas

1. Contaron con la colaboración para la entrevista de la estudiante Anahí Sacco, FCE-DU-UNER. anahisaccoh@gmail.com, ORCID: 0009-0002-3107-2050

2. Escuela Normal Superior N.º 7 «José María Torres», ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación.

4. Hace mención a la intervención de una docente e investigadora en educación inicial, quien al revisar archivos fuentes sobre la conformación de los jardines encontró las historias de tres maestras jardineras entrerrianas.

Referencias bibliográficas

Arata, N. (2024) Actas reunidas del Congreso Pedagógico de 1882: La educación como pasión pública. UNIPE. https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/colecciones/ideas_educacion_argentina/pcpn.pdf

Ley 1420 de 1884. Educación Común. 8 de julio de 1884.