

Entrevista

PERSPECTIVA TRANSNACIONAL E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: INTERLOCUCIÓN CON MARCELO CARUSO

Patricia Weiduschadt* 

El diálogo con Marcelo Caruso ocurrió en el Instituto de Ciencias Humanas en Humboldt Universität zu Berlin en octubre de 2024 por medio de la profesora Patrícia Weiduschadt. Reflexionar sobre los rumbos de la investigación de Marcelo, en una charla informal y profunda, se muestra relevante para el campo de la Historia de la Educación. El investigador ha presentado su formación personal en América Latina, desde Argentina, bien como su experiencia de formación investigativa en Alemania y Europa, en la que ha actuado durante tres décadas. En esta charla ha sido posible comprender sus investigaciones desde la perspectiva transnacional. La entrevista trata de la transición de los estudios de la Educación Comparada hacia los de la Historia Transnacional, además de comentar las diferencias y acercamientos entre esas dos perspectivas. Sin embargo, no se trata de proponer una dualidad o de apartar las dos vertientes, sino de afirmar lo que Marcelo tiene por base, que es la mirada sociológica de Jürgen Schriewer con respecto a la Educación Comparada, que todavía lo influencia, junto a la inspiración foucaultiana, además de otras teorías más culturales e históricas en las investigaciones actuales. Aún en este movimiento de interlocución, Caruso ha descrito algunos temas de investigación en la perspectiva transnacional, como el estudio sobre la enseñanza mutua y las escuelas graduadas, considerando también que la visión transnacional necesita movilizar una conexión entre los contextos y fomentar redes de investigación de un modo más

* Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS, Brasil.

amplio e internacionalizado. Recientemente ha estudiado el papel de los inspectores escolares y el rol de la República Democrática Alemana (RDA), que tuvo programas de cooperación con países del sur global, considerados socialistas. En lo que dice respecto a América Latina sus investigaciones son menos frecuentes, y en eso ha publicado y escrito en colaboración con investigadores chilenos. Además, comparte sus dificultades al manejar la perspectiva transnacional en la realidad latinoamericana, debido a su contexto colonial y dependiente. La entrevista se encierra con una importante reflexión: *creo que la historia transnacional y comparada no es una moda contextual y no es un adorno, sino que es el intento de indagar sobre nuestro presente de hiper-conectividad, incluyendo sus aspectos más oscuros. Y creo que también hay que inventar o reinventar una historia comparada y transnacional donde lo local siga teniendo ese rol fundamental, pero ya sería otra concepción de lo local. No la localidad aislada, sino la localidad y la regionalidad en el mundo.* Marcelo Caruso es profesor de Historia de la Educación en Instituto de Estudios de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Humboldt de Berlin, Alemania. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften/Inst. of Educational Studies. Editor-jefe de “Paedagogica Histórica, Revista Internacional de Historia de la Educación. Desde 2012 es miembro del consejo administrativo del Instituto Alemán de Investigación Educacional Internacional (GERA/DGfE). Desde 2014, es Profesor titular de la Fundación Heinrich Böll.

Bueno, Marcelo, gracias por aceptar la invitación de la revista Historia de la Educación. Para el equipo editorial, tu participación es muy importante y además ya eres un investigador que, en Brasil, es reconocido, es leído. Me gustaría que hicieras un repaso sobre tu formación, que ha sido una formación en América Latina y, luego, sobre cómo te acercaste a este mundo académico alemán. Puedes presentarte también...

Bueno, la formación universitaria en educación típica de finales de los años 80 y principio de los años 90 era una formación muy nacionalizada en algún lugar. Esto es, en Argentina, en términos de investigación, solo se hacía historia de la educación argentina, en principio. Tradicionalmente, en el currículo de ciencias de la educación, por lo menos en la universidad de Buenos Aires, había una “Historia General de la Educación”, en donde la palabra “general” refería solo a “occidental”, por supuesto. También había una Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Y eso es algo que había cambiado después del retorno de la democracia en 1983, aparece América Latina, mucho más fuerte, como un contexto importante, era algo que ya en el viejo desarrollismo era un tema, con algunos historiadores liberales, progresistas, como Gregorio Weinberg¹ quien había trabajado para la oficina regional de la UNESCO en una idea de la historia latinoamericana. Esa línea se actualiza con quien fue mi profesora, Adriana

¹ Gregorio Weinberg (Buenos Aires, Argentina, 1919-2006). Escritor, investigador, docente, editor y pensador. Gran humanista y maestro de muchas generaciones, fue doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires (UBA). consultor de las Naciones Unidas y la UNESCO (1967-1983). In: <https://fce.com.ar/autores/gregorio-weinberg/?srsltid=AfmBOory83ufU7Px3K3GN0TVODu-GAt5lNqoXuJ4oGC3rAr22WIXW-4B>

Puiggrós², quien, con su experiencia en México, pudo darle una idea latinoamericanista muy consistente, una idea fuertemente política, y también lo convirtió en un verdadero programa de investigación con contenido académico riguroso e innovador. Y, si bien yo me socialicé académicamente en la cátedra de Adriana Puiggrós, recuerdo que nuestro grupo de trabajo cooperaba con otros grupos latinoamericanos, pero nosotros trabajábamos solo sobre Argentina. Muchas de nuestras academias estaban muy nacionalizadas, también la brasileña. Entonces mi socialización, mi primera socialización en el campo de la Historia de la educación, fue, llamémosla, tradicional en su foco nacional aunque fuera de fuerte renovación historiográfica y teórica. Eso es un poco lo que cambia al venir a Europa primero porque cuando vine a Alemania, no vine por motivos académicos, sino por motivos personales, entonces no es que venía con un tema definido para doctorarme. El primer profesor que tuve en Historia de la educación en Múnich, un intelectual muy original e interesado en el tema de la “educación para la muerte”, o sea, cómo se entrenaba al personal represor en dictaduras, me dice: “¿Por qué no escribe una tesis sobre la dictadura argentina y la historia de la educación?” Yo le contesté que realmente no me interesaba estando en Alemania. La verdad, primero el tema de dictadura es muy deprimente, y segundo, si estoy en Europa, me dije, quiero hacer algo diferente. Por eso, como estaba en Múnich, decidí doctorarme sobre el Estado de Baviera. Quizás no era un interés en Baviera misma, aunque hay elementos, como su conservadurismo empedernido, que lo justifican. Pero creo que si hubiera estado en Hamburgo, me hubiera decidido a trabajar sobre esa ciudad. Tener una experiencia de archivo más consistente de la que tenía hasta ese momento y tener una experiencia de investigación en el contexto de una historiografía diferente eran mis prioridades. El resultado fue una cierta desconexión en mi formación. Por un lado, Argentina, quizás con un horizonte latinoamericano, y por otro lado la tesis doctoral sobre Baviera, que es otro mundo, y son mundos difíciles de conectar. Y es en 1995, durante el congreso de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), que conozco a Jürgen Schriewer³, que era el catedrático de educación comparada de esta universidad (Humboldt-Universität zu Berlin). Yo apenas balbuceaba en alemán dos palabras. Pero a él le llamó la atención y quedamos en contacto. A partir de ese momento comencé a tener una idea más comparativa e internacional, aunque no se notara en la tesis de doctorado que finalicé recién en el año 2000. Y Jürgen Schriewer, digamos, es un personaje muy destacado en este campo de lo comparado a un nivel muy fundamental.

2 Doctora en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Directora General de Cultura y Educación (Ministra) de la Provincia de Buenos Aires (2005-2007). Diputada Nacional (2007-2015), cargo desde el cual se desempeñó como Presidenta de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Profesora Titular Regular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana e Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. In: <https://posgrado.filo.uba.ar/Puiggrós-Adriana>

3 Según una entrevista realizada por Salvadori y Biccás (2014, p. 549) Jürgen Schriewer fue Profesor y director del Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt (Berlín, Alemania), recientemente jubilado. Jürgen Schriewer es reconocido internacionalmente por sus estudios en educación comparada. Fue también director de la Facultad de Educación de dicha institución y presidente de la Sociedad de Educación Comparada en Europa. Como profesor visitante, trabajó en varios países, entre ellos Francia (Universidades René Descartes y París V), Japón (Universidad de Waseda, en Tokio) y Argentina (Universidad de San Andrés, en Buenos Aires). In: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P5nZJk5MRmWbxVbjnJfnsjJ/>

La epistemología de la comparación, sus escritos metodológicos y su dominio de la teoría general de los sistemas sociales le dieron un lugar muy particular dentro de la escena de la educación comparada internacional. Jürgen ha publicado pocos libros monográficos clásicos, pero tiene una enorme producción, también empírica, en donde todos los trabajos transpiran esas posiciones epistemológicas en vinculación a la historia y carácter del conocimiento comparado e internacional. Yo trabajé con él varios años y me liberó de la prisión foucaultiana (sin abandonarla, claro) en que me encontraba. Eso me permitió conectar quizás tanto lo bávaro, el elemento bávaro, la investigación sobre la Baviera, un contexto alemán y europeo con un trasfondo biográfico y académico de América Latina.

Qué interesante...

No fue una estrategia, fue un accidente (risas).

Sí, pero no sé si estas cosas se dan por acaso siempre, ¿no? (risas) Así que las siguientes investigaciones que hiciste ¿han sido por el acercamiento a la Educación Comparada?

Si, e incluso las hice participando de su cátedra en educación comparada. Ya que justamente una particularidad de la cátedra de Jürgen Schriewer era que educación comparada era una disciplina profundamente histórica. En esto tiene Jürgen una posición muy particular. La Educación Comparada es un campo que está muy dedicado a políticas educativas. Y, más aún, políticas educativas desde una perspectiva casi presentista: qué pasa con esta reforma en este momento, todo muy vinculado a la actualidad, ahora quizás un poco más a la dimensión del futuro. Vienen las Naciones Unidas y dicen “educación para la sostenibilidad” y “ah, bueno, ¿y qué es?”. Eso se discute mucho en el campo de la educación comparada. Jürgen Schriewer era como un animal raro en ese mundo, él tenía mucho contacto con los norteamericanos, pero para los norteamericanos era, bueno, admirable lo que él hacía, pero era muy especial también. Entonces nosotros en la cátedra también éramos “raros”. Justo en el momento en que entré un poco a trabajar y a interiorizarme al campo de la educación comparada, con el cambio de siglo, era el momento en que en el campo historiográfico se decía “la historia comparada es vetusta, es tradicional”. Porque, digamos, los estudios comparados tradicionalmente venían de una idea, en última instancia, nacionalista: “La educación rusa”, “la educación francesa”, “la educación alemana”. Y las comparamos, son como configuraciones completas, holísticas, que luego se comparan, ¿no? Y había habido en la historia de la educación comparada algunas aproximaciones muy vetustas. Por ejemplo, uno los primeros comparatistas alemanes, Friedrich Schneider⁴, que era un señor católico, antinazi, pero con unos conceptos que hoy parecen muy compatibles con las ideas de los nazis, Schneider hablaba de la esencia de los pueblos, etc. y si bien no concebía esencias superiores e inferiores en un sentido estricto, sí veía formaciones

⁴ Desde 1986, Friedrich Schneider es profesor de Economía en la Universidad Johannes Kepler de Linz, Austria, y desde 2006 es profesor de investigación en el DIW Berlín, Alemania. <https://www.iza.org/person/206/friedrich-schneider>

sociales esencializadas. Entonces, la educación comparada tenía que investigar la esencia de los pueblos y el carácter de los pueblos tal como se revela en sus sistemas educativos. Esta es una representación homogeneizante y casi romántica de las identidades colectivas. ¿Se ve una esencia nacional en el sistema educativo o no? ¿Uhm? ¿El carácter del pueblo ruso se vería en sus sistema de educación? Esta idea es completamente insostenible tanto en sus fundamentos teóricos como conceptuales. Y ese tipo de ideas habían inspirado, con diferencias y modernizaciones, los estudios comparados. El equivalente en América Latina, más *aggiornado*, son los estudios comparados producidos bajo el influjo de la teoría de la modernización: “¿Qué factor hace que un país esté más desarrollado, menos desarrollado? etc., ¿qué variables juegan un rol?”. Esa es una modernización de ese paradigma vetusto vinculado a configuraciones distintas y nacionales...

¿Y la Historia comparada estaría mucho más marcada por el hecho de estar muy cerrada, de ver la misma población en términos distintivos?

Mucho, porque lo que se compara son naciones, casi siempre. Por qué la idea de comparar es más general y más específica a la vez: ¿por qué tienen que ser naciones las unidades de comparación? Pueden ser regiones, pueden ser campos culturales, pueden ser, no sé, continentes. Se pueden comparar muchísimas cosas. Pero se comparaban siempre naciones. De todas maneras, la educación comparada hacia el cambio de siglo estaba transformándose. Se decía “no solo comparamos, sino que hay algo nuevo, que llamamos globalización”. En momento se agudizan estos procesos. Si bien el término globalización ya existía desde los años 60-70, se impone como un concepto recién en esos años, dejando atrás la mera “internacionalización”. Entonces, la vieja historia comparada, sea en la versión más romántica de los pueblos-nación, o la más moderna de los desarrollos y sus factores, desarrollo, ambas versiones quedaron desfasadas. Y es cuando se empieza a discutir que en realidad lo que se llama historia comparada e internacional no debería usar el viejo tipo de comparación, sino que lo que hay que trabajar más son las conexiones entre contextos diferentes.

¿Por qué hubo esa transición si la Educación comparada ya significaba una ampliación del marco nacional? ¿Por qué hubo tal acercamiento con la idea de lo transnacional? ¿Son ideas que se complementan, son parecidas?

Es difícil esa pregunta porque... A ver... El campo de la educación comparada todavía se sigue llamando comparada, aunque mucha gente ya no hace esas viejas versiones comparadas. Entonces hasta la idea de que el elemento inter- y transnacional ahora es como que ocupa el lugar central en ese campo de producción de conocimiento. Entonces la pregunta es: ¿se extingue lo comparado? Yo en eso voy a ser un poquito conservador y mi segunda tesis, la tesis de habilitación que escribí y que hace un par de años se publicó en castellano también con el título “El espíritu y la mecánica”,⁵ seguí haciendo algo comparado en el sentido hasta clásico,

⁵ El espíritu y la mecánica. El orden de la enseñanza como construcción cultural (Prusia, Dinamarca/Schleswig-Holstein, España, 1800-1870) (Frankfurt, 2021).

y eso en el medio de la ola de los transnacional y lo global. Con esa recepción comparada de la escuela lancasteriana me mantuve un poco a contramano por el hecho de insistir en contextos nacionales como metodología de análisis. La diferencia, empero, era que esta no era una comparación tradicional, ya que había un tercer contexto más o menos explícito, la Inglaterra, de donde venían las escuelas lancasterianas. O sea, no sólo era una comparación Prusia/España en la tradición comparativa histórica más vieja, sino que había una inclusión de las conexiones, de los préstamos, las recepciones, reinterpretaciones. Pero, en verdad, los elementos transnacionales, los préstamos, las comunicaciones, los intercambios, las visitas, los congresos internacionales se consagran en el interior de este campo de la educación comparada y de lo que se llamaba historia comparada internacional. Actualmente son estas historias conectadas las que generan más curiosidad y atención. Si bien ya existía la vieja pero muy difusa idea de las “influencias”, ahora con estas conexiones se les daba un espesor teórico y empírico de mayor valor. Entonces en parte, todo esto de la conexión, de la conectividad, el elemento transnacional, globalizador devoró (risas) a la vieja educación comparada. No conozco ahora trabajos historiográficos muy nuevos que sean estrictamente comparativos en el viejo sentido del término.

Bien, ¿se podría decir que esta idea transnacional atraviesa las ideas y prácticas de todos estos grupos en diversos contextos?

Atraviesa completamente y no solo como tema y como categorías, sino como forma de trabajar. Digamos, es justamente cuando la historia transnacional asciende, digamos, en el campo historiográfico, se comienzan a ver más equipos internacionales, transnacionales, colaboraciones que para el campo de la historia eran desafiantes, el historiador trabajaba solo, ¿no?, es casi un intelectual renacentista, con sus libros y sus fuentes. La historia transnacional, por una serie de desafíos es diferente. Cuidado, no sería el caso, por ejemplo, de un historiador que trabaja en el mundo lusófono, un tema multi- o transnacional, pero que lo puede hacer solo si habla, entiende o lee portugués. Pero si trabajas otros conceptos, otras formas de la regionalidad y la transnacionalidad, por ejemplo, por el mundo árabe y eres un historiador interesado por lo internacional pero no hablas árabe, necesitas cooperantes, con el cual trabajar juntos en este tipo de trabajo. Entonces las categorías de lo transnacional, de lo internacional, de lo global no solo son efectivas en términos de los temas de investigación, sino que también describen en parte lógicas de trabajo que han cambiado un poco con respecto a las formas de trabajo más individualista, monolingües y tradicionales.

¿Podrías describir tus investigaciones y tus conexiones con los grupos que siguieron este camino? Así se podrían describir algunas conexiones educativas, algunos ejemplos de investigaciones en las que hayas participado o cooperado...

Sin duda, porque, bueno, el primero, que fue el primer proyecto que me abrió a este mundo, que fue el de las escuelas lancasterianas, es porque a mí me había llamado mucho la atención de que había habido por todos lados esas escuelas y existían un sinnúmero de estudios, pero eran entonces estudios locales o nacionales. Me acuerdo, mi primera charla fue con Maria Helena Camara Bastos⁶ al respecto, donde ella, claro, sabía sobre Rio Grande do Sul, etc., pero ya no otros estados brasileños no se sabía tanto. Si este tipo de escuelas había existido en todos lados, la pregunta era ¿cómo se difundió y por qué? Ese fue un proyecto que a nosotros nos sirvió para ver procesos de difusión pero no en general, sino de manera analítica, con análisis de redes de personas y de textos, pero donde también vimos que la difusión transforma lo que se está difundiendo, o sea integramos dimensiones de la variación y transformación de las escuelas mutuas. Esto era importante, porque en los modelos las escuelas mutuas o lancasterianas era muy similares, pero cuando descendíamos a los documentos de archivo y publicaciones más locales estas escuelas mutuas eran muy diferentes. O sea, más allá de sus ambiciones de estandarización, había variaciones sustanciales y de detalle también, por ejemplo, los castigos, las materias que se enseñaban, iban variando. En algunas se incluía una religión particular, en otras se prescindía de la religión, y en otras existía una instrucción bíblica que debería ser como general para todos los cristianos y no específica de alguna denominación. Cuando uno miraba en detalle había muchas variaciones. ¿Y qué había pasado? Mucho tiempo en la historiografía se había asumido que si había una escuela que se llamaba lancasteriana, iba a ser como en el manual Lancaster. Y no era así. Entonces este fue el proyecto que más nos abrió a ese horizonte de lo global y que fue solo posible en una gran red de colaboraciones. Si bien fue un proyecto pagado por Alemania, trabajamos cuatro personas *full time* en ese proyecto y teníamos por eso diversos contextos nacionales nacionales/regionales: la India y el sur de Asia, Argentina, España, Prusia y, aparte, trabajamos en Londres, investigando las sociedades escolares que promovían estos sistemas de enseñanza mutua. Todo esto era posible solo por las colaboraciones y los contactos que uno tenía con otros colegas dentro del campo de la historia de la educación. Si no, no hubiera sido posible. Era más profundo que

⁶ Según una entrevista realizada por Bencosta (2023, p. 1), Maria Helena Camara Bastos es una de las historiadoras eminentes, doctora en Educación, que ha estado activa en el panorama nacional de investigación en Historia de la Educación desde la década de 1990. Siendo aún muy joven, comenzó su prometedora carrera como docente e investigadora en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y la Universidad de Passo Fundo (UPF). Posteriormente, tras jubilarse de la UFRGS, continuó su carrera en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUC-RS). Su experiencia y respetabilidad le valieron un puesto como profesora visitante en importantes universidades europeas, como la Université Paris Descartes (Francia), la Università degli Studi di Macerata y la Univesità degli Studi del Molise (Italia), aunque también tuvo una breve estancia en el Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (Angola). También vinculó su investigación con el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP, Francia), el Instituto de Educación de Lisboa (Portugal) y el Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE, España). Su reconocimiento como historiadora, preocupada por la investigación de los fenómenos educativos, ha impulsado la formación de casi un centenar de nuevos investigadores, entre ellos másteres y doctores, que trabajan en el campo de la Historia de la Educación. Fue editora de la Revista de Historia de la Educación.

los meros “contactos”. Por ejemplo, yo estoy eternamente agradecido a colegas españoles que me proporcionaron materiales, pero incluso, la colega María Rosa Domínguez Cabrer⁷ en Zaragoza, fue al archivo local de una sociedad económica que me interesaba. Estos son tipos también de colaboraciones que existen, que tienen que existir en este campo de alguna manera.

¿Y este primer trabajo, cuándo ocurrió?

Eso fue durante el proyecto de la difusión y recepción del lancasterianismo, entre 2003 y 2007. Historiográficamente esto fue una cierta cesura, ya que nos pusimos a discutir al lancasterianismo no meramente desde Foucault y la teoría de las instituciones disciplinarias, sino en coordenadas diferenciadas, vinculadas a la consolidación de órdenes de enseñanza y sus transiciones, un proceso que en el siglo XIX fue trabajoso y que tuvo muchos aspectos transnacionales, no sólo para las escuelas lancasterianas. No es que Foucault estuviera “mal”, sería una ridiculez, no porque estuviera equivocado, pero la perspectiva transnacional muestra variabilidades, corrimientos, y una producción de diferencias que a veces si uno lee solo “Vigilar y castigar” aparece una investigación meramente confirmatoria y ya sabemos que la potente tesis de Foucault sobre la sociedad disciplinaria tiene sus problemas, pero también sus virtudes. Nosotros queríamos introducir otra serie de preguntas. Continuamos este tipo de historia, viendo la dinámica transnacional de lo que se dio en llamar sistemas mixtos de enseñanza, tuvimos otro proyecto transnacional al respecto, algunos de resultados fueron publicados en un volumen que edité que lleva por título “La lucha de clases” (Classroom struggle). También con una nota transnacional tuvimos un tercer proyecto sobre la escuela graduada, otro tema que, si bien su realización era local, se negoció en un espacio transnacional. Los norteamericanos miraban a Prusia, los españoles a todos ellos y también a América Latina. Si bien las tesis que emergieron del proyecto sobre las escuelas graduadas por edad se refieren a Nueva York y Berlín y sus historias bien diferentes de institucionalización, estos trabajos emergieron en el contexto de este proyecto transnacional. Nosotros nos concentramos en el criterio de edad como la norma victoriosa al final del siglo XIX. En el proyecto, la idea era examinar diversos contextos y sus interrelaciones preguntando cómo se impuso el criterio de edad para los agrupamientos de niños en las escuelas. La idea era tomar a Prusia como pionera en este sentido y ver a un imitador importante – los Estados Unidos – y un imitador tardío, España, donde los primeros pasos de una gradación por nivel de habilidad se institucionalizan en la formación docente hacia el cambio de siglo. Entonces esto implicaba, siguiendo conceptos de la sociología de la innovación, una colección de casos pero siempre dentro de una óptica transnacional.

⁷ Autora de la obra Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración, 1874-1902. Volume I y II, Zaragoza, Delegación de Acción Cultural , 1989

En Brasil se los llamaba grupos escolares, introduciendo esa escuela graduada. Más allá de que estos proyectos tuvieran a Foucault como base. ¿Tuviste que ampliar hacia qué otros teóricos?

Bueno, sí, Foucault nunca se va, nunca se pierde, pero sí, también a través de Jürgen Schriewer, quien se identifica mucho con la teoría de la diferenciación funcional de Niklas Luhmann⁸, aparecen otras cosas. Y realmente esa es una teoría sociológica muy compleja. Luhmann era una de estas últimas personas que intentan explicar toda la realidad social, toda! Y aparte escribió sobre todos los sistemas sociales diferenciados de la modernidad: la economía, la medicina, la intimidad, el derecho, la religión, la ciencia y, además, sobre educación tiene un montón de trabajos – un montón de trabajos. Todos estos trabajos no son productos sueltos, sino que eran como facetas gran teoría de la modernidad y de la evolución de las sociedades modernas. Y realmente es, digamos, una sociología que a mí me atrapó mucho porque trabajaba muy históricamente también, o por lo menos tomaba muchos elementos de historia. Luhmann fue un personaje muy importante en la academia alemana en general, pero particularmente en las ciencias de educación. Era uno de estos pocos intelectuales que buscaban mucha vinculación con las ciencias de la educación, algo raro en los historiadores y sociólogos, que consideran los estudios educativos como una hermana menor. A Luhmann le parecía que el sistema educativo moderno era algo bastante particular dentro de su teoría de los sistemas sociales y de la sociedad moderna como ensamblaje de estos sistemas. Su teoría, basada, entre otras fuentes, en la teoría actualizada de la evolución, las ciencias de la información/comunicación y la cibernética, funcionaba muy bien para otros subsistemas sociales, como la economía, la religión, la ciencia, etc. Pero en el campo educativo encontró un escollo para poder ‘aplicar’ sus conceptos centrales de autopoiesis, de código social y de programa. Esto lo llevó a tomar contacto con las ciencias de la educación. Entre sus contactos y colaboraciones, Jürgen Schriewer fue como el autor destacado en el campo de la Educación Comparada, y mi antecesor de la cátedra aquí en Berlín, Heinz-Elmar Tenorth⁹ también era considerado como un luhmaniano sui generis. Entonces yo tuve un poco esa segunda socialización, con esta sociología, una sociología un poco alemana y seca (risas), en algún lugar

⁸ Niklas Luhmann (1927-1998) fue un sociólogo alemán que desarrolló una nueva teoría sociológica: una teoría de dos sistemas. In: https://www.ebiografia.com/niklas_luhmann/

⁹ Segundo a entrevista de Blasbichler, e Vogt, V. (2018, p. 293) el profesor Heinz-Elmar Tenorth fue catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Humboldt de Berlín. Previamente, estudió y realizó su doctorado en la Universidad de Würzburg. Posteriormente, trabajó en la misma institución durante varios años como asistente de investigación antes de convertirse en profesor en el área de educación, primero en Fráncfort del Meno y luego, hasta su jubilación, en Berlín. Como investigador, es muy reconocido en su campo y dirigió varios proyectos importantes financiados por la DfG y otras fundaciones. Además, muchas de sus publicaciones son reconocidas entre los investigadores en el campo de la investigación educativa. Sus publicaciones abarcan amplios temas, desde reflexiones teóricas en el campo de la educación y, en especial, su historia, hasta resultados de investigación. Para él, el concepto de «Bildung» siempre ha sido de especial interés, por ejemplo, combinado con reflexiones sobre la influencia política, las estructuras institucionales o las ideas de «Bildsamkeit» y «Grundlegende Bildung». También trabajó y continúa trabajando en la profesionalidad de docentes e investigadores en el campo de la educación. Afortunadamente, sigue muy activo como investigador y enriquece el campo de la educación con enfoques reflexivos e innovadores de diversas maneras. Leer sus publicaciones es tan enriquecedor como informativo y, en cierto modo, representa un desafío en el sentido más positivo del término.

conservadora. ¿Por qué conservadora? Porque la pregunta central de Luhmann no era tanto una pregunta por la transformación de las sociedades, sino por el orden. Cómo es posible que exista el orden social y, particularmente, cómo se ordenan sociedades modernas en el contexto de la pluralización del desgaste de viejos lazos sociales y de la des-tradicionalización. Los miembros de estas sociedades modernas se construyen cada vez más como individuos y se les adjudica la característica de ser libres. Bajo estas condiciones, la producción de órdenes sociales debe tener otra impronta que en las sociedades modernas. A pesar de las individualizaciones, pluralizaciones y des-tradicionalizaciones, existen órdenes sociales que tienden a su reproducción. Entonces su pregunta era cómo se produce ese orden social general y cómo éste se constituye de subórdenes o subsistemas sociales con lógicas de funcionamiento específicas. Entonces es una sociología que no me era muy simpática, nada que ver con las teorías más vinculadas a lo liberador y transformador, pero que me sirvió mucho para organizar algunos temas importantes de la historia de la educación. Además, en la sociología alemana existe interesantes análisis sobre las compatibilidades entre Foucault y Luhmann, particularmente en el caso de Hannelore Bubltz¹⁰. Hay una serie de autores que combinan, no mezclan, pero combinan algunos aspectos de las teorías. Y por supuesto, pues, expandí un poquito en las lecturas postcoloniales, el impacto de los estudios de género siempre, si bien yo no incluyo explícitamente demasiados temas de género pero, esto sí lo hemos aprendido, no son cosas que se puedan ignorar en la investigación, con constitutivas. Y en los últimos años, claro, Latour, con las materialidades, los actantes y las asociaciones y su trazabilidad. Pero si me preguntas, digamos, qué referencias tengo hoy en mis trabajos ahora, eh, creo que los temas siguen siendo foucaultianos en algún lugar, pero no dicen explícitamente más Foucault. Además, la edad y la investigación te vuelven algo más historicista y relativizador. Creo que hoy día no estoy tan volcado a la teoría como cuando era joven: uno quiere explicar todo el mundo y eso es solo para algunos pensamiento destacados.

Y las investigaciones más recientes ¿siguen un poco este camino?

Depende. En los últimos años también por una cuestión pragmática tenemos aquí proyectos más vinculados con el contexto alemán. El proyecto más grande que ahora tenemos uno es básicamente prusiano. Se trata de profundizar en las estructuras de inspección escolar del siglo XIX, que eran acá estructuras de varios niveles – provincial, regional, distrital – y, sobre todo, rever los conflictos con la docencia, ya que el inspector estándar prusiano hasta 1919 eran sacerdotes y pastores de las iglesias cristianas principales. Los docentes recelaban de esta situación. Nuestra pregunta en el proyecto, muy relacionado a la historia de la administración, es “¿quién está autorizado a ser inspector?” ¿tiene que saber de educación alguien que inspeccione escuelas?”. Estos eran temas de alta conflictividad, los docentes reclamaban posibilidades de ascenso en el sistema, mientras que la vieja vinculación entre escuela e iglesias aún persistía.

¹⁰ Profesor de Sociología en la Universidad de Paderborn . Enfoque de investigación Teoría sociológica, análisis del discurso en ciencias sociales y estudios de género. Actualmente, trabaja principalmente en las construcciones y tecnologías de la sociedad, el cuerpo y el género. In <https://www.uni-paderborn.de/person/39>

Prusia expandió y consolidó su sistema escolar a través de este personal eclesiástico al servicio del estado, pero nosotros investigamos cómo se desgasta esta noción y cómo otros grupos llegan a puestos de inspectores a través de cualificaciones distintas a la de los teólogos. Hoy nos parece extraño que un sacerdote sea inspector de escuelas, pero el argumento central y muy conservador de estos grupos decía que la cuestión escolar no era meramente pedagógica, sino también una cuestión de estatalidad y autoridad.

Lutero también lo había visto así (risas)...

El otro proyecto que sigue siendo bastante alemán, pero que tiene un marco transnacional más importante, es sobre la República Democrática Alemana (RDA), que tuvo muchos programas de cooperación con países del sur global, particularmente con los países en trance de descolonización, algunos de los cuales se declaraban a sí mismos como países en transición al socialismo. Estos proyectos sobre la cooperación internacional de la Alemania comunista son importantes ya que se la veía como una república cerrada, también por el muro, con los controles típicos de las culturas comunistas, pero nosotros mostramos cómo construían una transnacionalidad propia, específica, dentro del marco de lo que se da en llamar en la historiografía actual la “globalización roja”. Que sea propia no significa independiente, ya que la hermana mayor, la Unión Soviética manejaba muchos hilos de esta historia. Tampoco decimos que sea una transnacionalidad espontánea, sino dirigida, planificada y controlada. Entonces hay una serie de programas interesantes como el envío de expertos en educación de la RDA a diversos países, los cursos de perfeccionamiento que muchos educadores hicieron en la RDA o también los contactos académicos. Había toda una serie de conexiones inter- y transnacionales que la Alemania democrática cultivaba con muchos, muchos países, y eran programas substanciales. Esto es algo que se sabe de varios casos, básicamente sobre Mozambique, Etiopía, por ejemplo, bastantes expertos de la RDA trabajaron en estos contextos. Ahora estamos mirando otros programas de cooperación, como la formación de directores de escuelas en Potsdam, pero también los intercambios en el espacio de la planificación curricular. Y, además, no nos limitamos al mundo socialista. La RDA mantenía estos vínculos de intercambio con otros países por fuera de la esfera socialista. No todo el mundo lo sabe, pero Finlandia, por ejemplo, estaba muy interesada en los desarrollos del sistema educativo y de las ideas pedagógicas y didácticas de la RDA. Entonces, cuando Finlandia resultó obtener óptimos resultados en las pruebas PISA, los alemanes de la RDA decían “por supuesto, si era la buena educación, sólida, científica, disciplinada, los mejores estudios estaban en la República Democrática Alemana”. Entonces tenemos proyectos de cooperaciones con Finlandia, Mozambique y con Nicaragua, que ese es el campo en que yo estoy trabajando un poquito más. Lo que el archivo muestra de cómo la Nicaragua sandinista se orienta hacia la RDA en la segunda mitad de la década del 80 y, sintomáticamente, se quejan de los cubanos y su rigidez, nos ha sorprendido. Estamos viendo toda una serie de cooperaciones sustanciales entre RDA y Nicaragua, que no esperábamos encontrar al principio. Hay ahí también una historia de conexiones, de transnacionalización, pero es una transnacionalización de impronta roja, comunista. Tiene otra lógica y tiene otros problemas. No es la transnacionalización de la globalización, neoliberal.

Y con relación a América Latina, la cuestión de la transnacionalización, ¿no entraste en muchas investigaciones sobre este tema últimamente?

No. Y eso es porque el día tiene solo 24 horas (risas). Realmente, por lo amplio de los proyectos que tenemos no tengo mucho tiempo. Claro, uno siempre publica algo, por ejemplo algún artículo nuevo sobre el tema Nicaragua, pero realmente hace bastantes años que no tengo un trabajo muy concreto, local o nacional, sobre América Latina en términos de estos proyectos más formalizados. Siempre surgen cosas puntuales. Una vez, discutiendo con un estudiante de doctorado de Chile, Marco Rodríguez Wehrmeister¹¹, ahora profesor de sociología en Valparaíso, sobre la tradición sarmientina en Chile, nos decidimos a trabajar unos materiales sobre la política escolar de la ciudad de Buenos Aires en los años de consolidación del liberalismo argentino después de 1850, cuando Sarmiento volvió de Chile. Son trabajos más casuales, porque en términos – te voy a decir algo polémico – en términos de historia transnacional o de globalización, América Latina es interesante en un montón de aspectos, pero no es tan interesante como otros contextos, ¿por qué? América Latina, más allá de especificidades, tiene una historia de 500 años de cristianización, tiene grandes oleadas de migración blanca y europea en varios de sus países como en Brasil, Argentina, Uruguay y Chile. Eso hace que nuestra América Latina será un espacio diferente a Europa y la América sajona, pero con una historia más estrecha de conexiones y préstamos. Incluso los afrodescendientes y los miembros de los pueblos originarios tuvieron que vincularse a estas realidades coloniales y post-coloniales. Si uno va al África subsahariana, si uno va a Tailandia, a la India o a China, es diferente ese juego de la transculturalidad, del colonialismo y de la transnacionalidad durante y después de sus independencias políticas. Son regiones y países no están cristianizados. El vínculo – colonial, injusto, criminal, no importa cuál – pero el vínculo con lo europeo, lo occidental, es un vínculo más nuevo, más radical en su choque cultural. Y en ese sentido, para trabajar una historia global, me interesó tomar en los últimos años un contexto bien diferente, no cristiano, y digamos, con una vinculación no tan profunda como América Latina la tuvo con sus colonizadores, etc. Y por eso, desde hace pocos años, trabajo un poco más sobre la India y su experiencia colonial. Esto me ha distraído de nuestra región.

¹¹ Este es el artículo Caruso, Marcelo y Marco Rodríguez Wehrmeister, «Significados divergentes de lo “popular”. Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872)». *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 423-465.

Creo que en tus últimas palabras hoy puedes comentar un poco lo que se espera para este tema, todavía sobre las investigaciones de lo transnacional o de las investigaciones en Historia de la Educación. El historiador siempre mira hacia el pasado, pero qué se puede esperar, qué se puede proyectar...

Yo creo que la historia comparada, internacional, transnacional, los préstamos, eh, digamos, las historiografías siempre están vinculadas con los tiempos en los cuales se producen, Y creo que el impacto que ha tenido lo global – que ya no es nuevo, es un proceso que ya lleva muchas décadas y cuya investigación académica se ha multiplicado, se ve en estos temas que emergieron gracias a las nuevas accesibilidades de archivo, claro, desde un punto de vista operativo y mediático, pero también desde un punto de vista de los intereses de investigación. Nuestra condición actual es la de un mundo en compresión espacial y temporal y de interrelaciones densas en todas las áreas sociales y culturales de importancia. En las décadas del 60 y 70 existían los proyectos de desconexión, como decía Samir Amin¹². La idea era de volvernos un poco independientes y con eso reducimos las dependencias de los países centrales, etc. Yo creo que hoy la marcha atrás es mucho más complicada de lo que se imaginaban los dependentistas y postcoloniales de aquellos años. Hoy ese programa no parece ser una promesa de algo mejor, digo, casi nadie quiere vivir en Corea del Norte. También lo vemos en el caso de Cuba en estos días, con lo que están sufriendo con un tema tan del siglo, fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que es el suministro de energía eléctrica. Eso muestra dificultad de la desconexión en condiciones de precariedad. Entonces creo que la historia transnacional y comparada no es una moda contextual y no es un adorno, sino que es el intento de indagar sobre nuestro presente de hiper-conectividad, incluyendo sus aspectos más oscuros. Y creo que también hay que inventar o reinventar una historia comparada y transnacional donde lo local siga teniendo ese rol fundamental, pero ya sería otra concepción de lo local. No la localidad aislada, sino la localidad y la regionalidad en el mundo. Creo que eso es un desafío: Tenemos toda una red de investigación sobre un montón de cosas internacionales que antes ni las veíamos, y que las vemos y están ahí y tuvieron efectos en el pasado educativo: migraciones de personas, de conceptos, de materiales. Todavía tenemos ese programa de trabajo, pero la reinvención de lo local, ya en términos no localistas, será un desafío historiográfico bastante importante también para el próximo tiempo porque lo transnacional no nos va a abandonar pero la condiciones de existencia inmediata tampoco. La localidad nos muestra límites y, en un momento donde los límites planetarios están siendo ignorados por los patrones de producción y consumo actuales, la materialidad de lo local adquiere una importancia no sólo epistémica y de investigación, sino también política.

¹² El economista franco-egipcio Samir Amin desarrolló estudios sobre los mecanismos de dominación entre el centro y la periferia del capitalismo y participó en la creación del Foro Social Mundial. In: <https://www.marxists.org/portugues/amin/index.htm>

REFERÊNCIAS

- AUGSCHÖLL Blasbichler, A., & VOGt, V.). Interview with Heinz-Elmar Tenorth. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), pp. 239-243. (2018 doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.246>)
- BENCOSTTA, Marcus Levy. “Diálogos com Maria Helena Camara Bastos: a experiência do dizer frente à memória de uma historiadora brasileira da educação.” **História da Educação 27 (2023): e125867.**
- CARUSO, Marcelo. **El espíritu y la mecánica.** El orden de la enseñanza como construcción cultural (Prusia, Dinamarca/Schleswig-Holstein, España, 1800-1870) Berlin: Peter Lang, 2021.
- CARUSO, Marcelo, WEHRMESITER, Marco Rodríguez. “Significados divergentes de lo “popular”. Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872).” **Historia y Memoria de la Educación** (2018): 423-465.
- SALVADORI, Maria Angela Borges, BICCAS, Maurilane de Souza “Comparar: verbo transitivo; uma conversa com Jürgen Schriewer.” **Educação e Pesquisa 40.02 (2014): 549-564.**

PATRÍCIA WEIDUSCHADT é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, onde atua no Departamento de Fundamentos de Educação e no Programa de Pós-graduação em educação. É Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos.

E-mail: prweidus@gmail.com

Declaração de disponibilidade de dados:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Recebido em: 19/05/2025

Aprovado em: 19/05/2025

Editora responsável: Patrícia Weiduschadt