

Historia de la Educación: pasado, presente y perspectivas futuras

Virginia Guichot Reina¹

Resumen:

En este artículo pretendemos analizar la situación actual de la Historia de la Educación en una época que ha sido denominada por numerosos pensadores como *Postmodernidad*, caracterizada por la ruptura de la escala de valores de la modernidad en un presente ahistórico, el nihilismo como destino, el dominio de pensamientos “débiles” frente a las ideologías “duras”, la reivindicación de categorías como lo fugaz y efímero, lo fragmentario o lo individual. Para ello creemos conveniente examinar primero el significado que adquiere el término Historia, *alma mater* de nuestra disciplina, la Historia de la Educación, a la que dedicaremos el segundo apartado. Por último realizamos un recorrido por la historiografía de la Historia de la Educación, desde sus inicios hasta nuestro presente, haciendo alusión a las tendencias más recientes que tienen muy en cuenta los aportes del llamado “giro lingüístico”.

Abstract:

In this article we try to analyze the current situation of the History of the Education in a period that has been named by numerous thinkers as “Postmodernity”, characterized by the break of the scale of values of the modernity in a no historical present, the nihilism as destiny, the power of “light” thoughts opposite to the “hard” ideologies, the vindication of categories like the fleeting and ephemeral thing, the fragmentary or the individual. For it we believe suitably to examine first the meaning that acquires

¹ Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla.

the term “History”, soul mater of our discipline, the History of the Education, to which we will dedicate the second paragraph. Finally we realize a critical analysis for the historiography of the History of the Education, from its beginnings up to our present, doing allusion to the most recent trends that bear in mind very the contributions of the so called “linguistic turn”.

Introducción

A comienzos del Tercer Milenio escribió el insigne filósofo Edgar Morin: “El fin de siglo ha favorecido la comprensión de la incertidumbre sin remedio de la historia humana. El siglo XX descubrió la pérdida de futuro, es decir, su impredecibilidad” (Morin, 2001, p. 95)ⁱ. Estas palabras, creemos, hacen reflexionar a cualquier historiador sobre el sentido de su tarea, sobre el significado que adquiere en este “tiempo de incertidumbre y de impredecibilidad”. También nosotros, historiadores de la educación, nos sentimos interpelados a plantearnos esas cuestiones esenciales como a qué nos referimos cuando hablamos de Historia de la Educación o cómo pensamos que ésta debe ser construida.

Quizá uno de los términos más utilizados para referirse a nuestra situación actual ha sido el de *Postmodernidad*. Más que referirse a una etapa o período histórico concreto, parece designar a un grupo de personas que se cuestionan ciertos presupuestos de la modernidad, que quieren someterla a prueba (Heller y Féher, 1998, p. 149)ⁱⁱ. Para algunos, en lugar de postmodernidad “es preferible hablar de condición postmoderna como conciencia generalizada del agotamiento de la razón, tanto por su incapacidad para abrir nuevas vías de progreso humano como por su debilidad teórica para otear lo que se avecina, es la conciencia difusa de un final, de un tránsito sin saber bien hacia dónde”(Mate, 1993, p. 13)ⁱⁱⁱ. Otros resaltan su vertiente combativa y la definen como “una crítica detallada, pormenorizada, concreta y plástica de una sociedad cerrada, de una política que se niega a construir un mundo de seres autónomos y de una razón que, en su declive, es racionalidad ciega para todo aquello que no sea simple reproducción”(Sádaba, 1993, p. 203)^{iv}. Hay quien señala algunos indicadores que la confi-

guran, como la ruptura de la escala de valores de la modernidad en un presente ahistórico (calma indiferente, subjetivismo y relativismo exagerados, eclecticismo ideológico), la exaltación de un “yo” apráxico *versus* el hombre político (individualismo y refugio en el yo individual, neonarcisismo y laxitud moral), el nihilismo como destino y el vitalismo como táctica (dominio de pensamientos “débiles” frente a las ideologías “duras” y las ideas globalizadoras) y la homogeneización de la heterogeneización cultural (triunfo de una cierta permisividad acrítica)(Belenguer Calpe, 2001, p. 808)^v.

¿Cómo afecta esta condición postmoderna a la Historia, y, más concretamente a la Historia de la Educación? Hay que señalar que ya desde la década de los sesenta –y con mayor énfasis en los setenta– se hicieron cada vez más acusados los signos de “agotamiento” de los modelos historiográficos que se habían expandido universalmente tras la segunda guerra mundial, probablemente por no responder a las nuevas demandas que la sociedad exigía. Ésta reclamaba nuevas descripciones que explicasen mejor los mecanismos de desarrollo social, de manera que los historiadores se vieron alentados a intentar diferentes y convincentes respuestas para aclarar y definir determinados procesos, fenómenos, acontecimientos históricos. Buscarán para ello renovados marcos teóricos y categorías de análisis. Ahora bien, este cuestionamiento de la historiografía hasta entonces desarrollada, hay que situarlo en el marco de ese fenómeno o conciencia de la postmodernidad al que nos hemos referido más arriba, de esa actitud intelectual que cristalizará en los primeros ochenta, pero que ya se manifiesta con fuerza en los setenta, al amparo de la crisis del capitalismo. Quizás su rasgo esencial es la afirmación de la crisis y muerte de la modernidad, es decir, del proyecto intelectual basado en la valoración, sobre todo, de la racionalidad, del conocimiento científico, de la historia como ejemplo de una evolución “progresiva” y conjunta de la humanidad, con rasgos optimistas que hunde sus raíces en el pensamiento de la Ilustración (Touraine, 1993)^{vi}. Ciertas dimensiones de la posición postmodernista han incidido en las concepciones generales de las ciencias sociales, entre las que se ubica la historiografía. Su influencia sobre el pensamiento historiográfico se ha manifestado sobre todo en la concepción del “discurso historiográfico” aunque no se ha limitado a ello.

Para entender el principal viraje de la historiografía reciente y más ínti-

mamente relacionado con las características de la postmodernidad a las que hemos aludido, hay que atender a las aportaciones teóricas que provienen del campo de la filosofía del lenguaje, que había comenzado a adquirir gran fuerza a raíz de la labor de Ludwig Wittgenstein con su *Tractatus Logico-Philosophicus* (1908) y sus *Investigaciones filosóficas* (1953), quien mantenía que todo problema filosófico era un problema de lenguaje. Vamos a asistir a lo que se ha denominado “giro lingüístico”, expresión acuñada por Gustav Bergman a comienzos de los 70, y se va a entender por tal aquella dirección de la filosofía encauzada hacia su conversión en filosofía del lenguaje, es decir, orientada al entendimiento y a la proposición radical de que todos los problemas filosóficos pueden ser reducidos, transferidos, a los problemas de uso del lenguaje; que hablar del mundo es hablar y comprender mejor el lenguaje en el que hablamos sobre el mundo. La “explicación del mundo” como resultado del lenguaje en el que intentamos captarlo transciende el ámbito filosófico estricto para impregnar el extenso campo de las ciencias humanas.

¿Qué consecuencias tiene este giro lingüístico para la historiografía, para la escritura de la historia como una forma de discurso? Constituida por y en el lenguaje, la realidad no puede ser ya pensada como una referencia objetiva, exterior al discurso. Dado que el contexto histórico es siempre derivado de textos lingüísticos, los historiadores no pueden referirse a ninguna realidad extralingüística. El lenguaje es un sistema autorreferencial y todo significado o realidad experimentada se constituye y se conforma por él. Desembocamos en un interrogante que plantea fuertes cuestionamientos a las distintas formas de entender la historia precedentes: ¿existe algo que podamos llamar “pasado” fuera del discurso, fuera del documento lingüístico en que tal cosa se nos presenta? El pasado, la historia, es, bajo este planteamiento, únicamente un sistema de signos lingüísticos que constituye su objeto según las reglas del universo lingüístico habitado por el historiador.

En este giro lingüístico hay que hacer mención a la influencia de la hermenéutica de Gadamer (MacHardy, 1990, pp. 5-27)^{vii}. Para el filósofo, la interpretación de textos —y entonces del pasado, ya que todos los textos son voces del pasado— es una experiencia hermenéutica. A pesar de que el pasado, en principio, no puede ser conocido, permanece de algún modo una comprensión del mismo. El pasado es lenguaje descubierto en textos por al-

guien que no habla el mismo lenguaje. Si bien este vacío entre pasado y presente no puede ser cubierto completamente, algunos aspectos de ese ayer pueden ser revelados mediante una “fusión de horizontes”. Ésta consiste en establecer una comunicación de tal forma que la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector se disuelva. Se trata de abrir el horizonte de uno mismo a la otra persona o texto. Dado que cada horizonte es parcial, el “diálogo” de Gadamer no es simplemente una reconstrucción de la realidad pasada o una reducción del significado pasado al horizonte del presente. Es una *mediación*, una superación de lo que es alienante en el texto. Gadamer asume *a priori* la continuidad de la tradición en el lenguaje común como una precondition de diálogo, ya que los significados pasados deben proporcionar sentido, de algún modo, a los significados presentes. La tradición es experimentada —para el filósofo hermenéutico— como algo parcialmente vivo en el presente, y esa experiencia con el pasado transforma al intérprete presente, que ganará una mejor comprensión del mismo. La interpretación, pues, está siempre condicionada por los intereses y el contexto histórico del lector: cambiará cuando éstos varíen. No hay interpretación última del pasado. Muchos historiadores se sienten atraídos por estos planteamientos en cuanto a que parece confirmar su práctica profesional, admitiendo un continuo revisionismo de la historia que está determinado por el contexto.

Las repercusiones que estos planteamientos tendrían para la historiografía son resumidos por Aróstegui: “de acuerdo con esta filosofía, el historiador debe abandonar toda ingenua y peligrosa ilusión de contribuir a un conocimiento “científico”; debe renunciar al intento de explicación y al principio de causalidad, a la idea de la verdad independiente y del lenguaje como correspondencia con un cierto mundo exterior. La significación de la historiografía como de toda exploración cultural es la *interpretación* y no la realidad objetiva, concepto que deja de tener sentido.” (Aróstegui, 1995, p. 139)^{viii} Y entonces aparecen definiciones de historia como la que nos aporta Spiegel: “¿qué es el pasado sino una experiencia otrora material, ahora silenciada, que sobrevive únicamente como signo y como signo atrae hacia sí cadenas de interpretaciones opuestas que se ciernen sobre su presencia ausente..? (Spiegel, 2001, p. 798)^{ix}. La historia como concepto queda reducida a un conjunto de interpretaciones.

Es difícil señalar historiadores postmodernos, ya que llevando a sus últimas consecuencias las afirmaciones de Lyotard, Baudrillard, Barthes, Foucault, Derrida, Deleuze, Ricoeur o de Certeau, teóricos de esta corriente, no habría posibilidad real de conocer el pasado, lo que deja sin sentido la tarea misma de investigar. Sin embargo, la reflexión teórica del postmodernismo puede incitar al historiador a leer y revisar atentamente los textos, entendiéndolos como productos discursivos de ideologías que compiten, a prestar mayor cuidado a los análisis críticos que realizamos de los mismos.

Este artículo lo hemos dividido en tres partes esenciales. En primer lugar, efectuamos un acercamiento al propio concepto de *Historia*, alma mater de la Historia de la Educación, para continuar con una aproximación al sentido de la Historia de la Educación en nuestro contexto actual de Postmodernidad o de Alta Modernidad. Por último, realizamos un recorrido por la historiografía de la Historia de la Educación hasta llegar a nuestro presente, haciendo alusión a las tendencias más recientes que tienen muy en cuenta los aportes del llamado “giro lingüístico”.

1. Aproximación al concepto de historia

Reflexionar acerca de qué se entiende en nuestros días por *Historia de la Educación*, disciplina sectorial dentro de la más amplia Historia general, requiere en primer lugar dedicar unas líneas a reconsiderar qué sentido le damos al concepto de *historia*. Sin duda, dicha exigencia cobra especial fuerza puesto que el término *historia*, en lengua castellana, es polisémico. Si bien el *Diccionario de la Lengua Española* recoge hasta diez acepciones, dos son las que cobran principal interés: *historia como realidad* en la que el ser humano está inserto e *historia como disciplina*, como conocimiento y registro de las situaciones y sucesos que señalan y manifiestan la inclusión del hombre en la realidad histórica^x. Con ello, apuntamos a la distinción que establecía la historiografía tradicional entre *res gestae* –cosas sucedidas– e *historia rerum gestarum* –estudio de los hechos pasados–, y que ha dado lugar a la aparición de dos términos distintos en idiomas como el inglés o el alemán^{xi}.

En castellano, pues, la misma palabra, *historia*, designa “objeto” y “ciencia”, es decir, lo ya acontecido, lo que se pensó, se sintió, se hizo, y una dis-

ciplina institucionalizada, reconocida como tal, que disfruta de un característico proceso de producción (quehacer histórico), fruto del cual se obtienen unos resultados, un discurso (o discursos) histórico plasmado por escrito. Ello aconseja la utilización de una nueva palabra para referirnos a esta segunda acepción que evite la confusión con la primera. Dicho término es *historiografía*, que será definida como investigación de la historia, designará tanto la actividad y el producto de la actividad de los historiadores como la disciplina intelectual y académica constituida por ellos. Reservamos *historia* para aludir a la entidad ontológica de lo histórico.

Centrándonos en esta última acepción, podemos profundizar un poco en el análisis. *Ser histórico es ser en el tiempo*. La historia es la cualidad temporal de todo lo que existe y, también, la manifestación empírica de tal temporalidad. El *tiempo* aparece como una de las variables esenciales entre las que integran la definición de la realidad histórica. Ahora bien, a nosotros como seres humanos, nos interesa especialmente el tiempo en cuanto a condicionante de nuestra conducta, el tiempo en cuanto experiencia que marca nuestro estar en el mundo (Ortega y Gasset, 1966, p.114)^{xii}. Nos atrae lo histórico en cuanto recipiente abarcador de las actividades de los individuos de las distintas sociedades. Y es entonces cuando aparece un segundo término sobre el que habremos de centrar nuestra reflexión: *sociedad*, entendida como asociación y organización de hombres y mujeres. *Sociedad y tiempo son los dos componentes sobre los que hemos de desarrollar cualquier acercamiento a la naturaleza de lo histórico*. La confluencia de esas dos realidades es la que configura la historia. Ésta es sociedad *más* tiempo, disciplina que pone el énfasis en la dimensión diacrónica de la sociedad^{xiii}. Precisamente, el interrogar por dicha dimensión es lo que distingue las preguntas del historiador de las formuladas por antropólogos o sociólogos, interesados también por la vida de los seres humanos en sociedad (Prost, 1985, p. 13)^{xiv}. Será necesario, pues, examinar esos dos factores, sociedad y tiempo, estrechamente relacionados con lo histórico.

Empecemos por el componente temporal: ¿es el tiempo histórico equivalente al tiempo físico o al tiempo psicológico? La respuesta es negativa. El *tiempo físico*, el tiempo externo, es un tiempo cuantitativo y socializado. Cada sociedad, cada cultura posee, en este sentido, una determinada forma de organizar el tiempo. En Occidente, por ejemplo, la unificación se pro-

dujo con el advenimiento de la era cristiana. Nuestro tiempo está organizado a partir de un acontecimiento fundador que los unifica: el nacimiento de Cristo. Esta fecha se toma como punto de referencia y funciona como un origen algebraico, con sus fechas positivas y negativas (antes y después de Cristo). Este tiempo “externo”, físico, es el que nos va a permitir ordenar la historia, darle un origen y una dirección. El historiador utiliza una *cronología* que le posibilite la datación de los hechos, colocar los acontecimientos en un orden temporal. Labor que, a veces, no resulta fácil porque los sucesos no se dejan ordenar con facilidad, sino que se superponen, se imbrican, por lo que el orden cronológico debe ser flexible, matizado e interpretado. El tiempo histórico tampoco es el tiempo psicológico, imposible de medir, con segmentos de intensidad y de espesor variables. El tiempo psicológico es aquel en el que se viven y se experimentan las acciones humanas, aquel personal e intransferible donde están imbricadas nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestra filosofía de vida en el amplio sentido de la palabra.

¿Cuál es entonces el tiempo histórico? El tiempo de la historia, el tiempo tal como lo maneja el historiador y lo refleja en sus investigaciones, el tiempo tal como se manifiesta en la disciplina de la Historia es una *construcción*, es un producto de la historia.

El historiador no puede prescindir de la cronología, como indicamos más arriba, que consiste en la remisión de los estados y acontecimientos a su *posición* en el transcurso cronológico. En el sentido instrumental, la cronología es como una malla, como un encasillado en el que se clasifican los sucesos. Es el primer útil comparativo y jerarquizador de lo acontecido. Sin embargo, la fecha de una situación histórica sólo se define en conexión con otras determinaciones. Sirve para establecer el antes y el después y en este sentido es un primer principio clasificatorio aplicado al proceso temporal. Pero el historiador no puede quedarse en este primer momento, ha de emprender un segundo trabajo: la *periodización histórica*, la fijación de épocas en el devenir de la humanidad, intentando buscar “espacios de inteligibilidad”. Se trata, sin duda, de una necesidad práctica: no podemos abrazar la totalidad sin dividirla. El historiador ha de desglosar el tiempo en períodos. Sin embargo, aparece un problema: ¿cualquier división es válida?, ¿qué criterios hemos de respetar a la hora de efectuar los cortes, las

rupturas dentro del continuum del tiempo que señalen nuevas épocas, eras, etapas? *Periodizar implica identificar transformaciones, resquebrajamiento dentro de una estructura que hasta el momento había mantenido la estabilidad.* El historiador que destaca un cambio al definir dos períodos distintos está obligado a explicitar cuáles son los aspectos en los que difieren y cuáles en los que se asemejan. Ésta es una labor compleja. Se trata de determinar cuándo una cierta combinación de factores crea una situación singular. Para ello, resulta muy útil la capacidad de analizar las situaciones socio-históricas con arreglo a modelos desde una consideración sistémica. Es decir, en primer lugar, la labor del historiador es decidir qué combinación de factores considera más relevantes para caracterizar una situación social, dotándola de cierta estabilidad. Éstos marcan el *espacio de inteligibilidad* que puede ser definido como “aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada y bien caracterizada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales y políticos, y todos los demás pertinentes, permanece conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido” (Aróstegui, 1995, p.227)^v. En un segundo momento, el historiador dará cuenta de la modificación de ese estado social, de la ruptura de esa estabilidad inicial.

Es importante observar que *cada objeto histórico tiene su propia periodización.* Existe una *pluralidad de tiempos*, “no hay un tiempo social de una sola coladura sino un tiempo social con mil velocidades, con mil lentitudes” (Braudel, 1991, p.29)^{vi}. Las secuencias de los eventos de naturaleza homogénea, políticos, culturales, económicos, se desarrollan con un tiempo peculiar y no es siempre el mismo en unas y otras de esas actividades. Varía la “velocidad del cambio” en las distintas partes del estado social, en las diversas series de fenómenos. Cada una posee un ritmo específico. En el pensamiento de Braudel y de la escuela de los Annales en su conjunto, la diferencia de los ritmos temporales del proceso histórico se ha relacionado con el nivel o el tipo de la actividad social que la observación histórica considere: la historia “lenta”, de ritmo casi inmóvil es la de las formas de relación del hombre con el medio, la historia ecológica y la ecológico-demográfica, de las estructuras geográficas y materiales; la historia de duración media es la de la actividad en las relaciones sociales básicas, el mercado y la cultura; la historia de ritmo rápido, la de corta duración, es la historia po-

lítica (Braudel, 1980, p. 14)^{xvii}. Ahora bien, a nuestro entender, aunque es evidente la existencia de procesos históricos con diferentes ritmos temporales, éstos no tienen que estar adscritos necesariamente a un sector de la actividad social prefijado: la historia rápida o lenta puede presentarse en cualquier parte del sistema social. Tal consideración no supone negar que se pueda hablar de *tiempos diferenciales* como los característicos de ciertos niveles históricos, lo que aquí se quiere resaltar es la necesidad de evitar encasillamientos que pueden desvirtuar la correcta comprensión de la realidad histórica. De hecho, la idea de “espacio de inteligibilidad”, comentada más arriba, puede entenderse como un intento de articulación de los tiempos diferenciales (Aróstegui, 1995, p. 225)^{xviii}.

El otro componente de la Historia es la sociedad. Asumiendo planteamientos de teorías sociales vigentes —estructuracionistas, funcional-sistémica, neomarxistas, interaccionistas, de la acción racional...—, la sociedad puede ser entendida como un *proceso de confrontación dialéctica entre estructuras y acción social*. Se configura mediante la acción eficiente de los sujetos sociales y se objetiva en las estructuras. En este sentido, rechazamos cualquier análisis que desprecie el papel de los individuos y su capacidad de transformación del contexto que los rodea, donde las estructuras aparezcan “divinizadas”, desempeñando el papel que la Providencia o el destino asumieron en otros momentos, así como aquel que desvincule a los sujetos individuales del ambiente, de las circunstancias externas en que se hallan inmersos. Frente a una dicotomía maniquea, individuo *versus* sociedad, creemos que hay que apostar por una interacción constante de ambos polos. No es posible tratar de las estructuras sin incluir al otro extremo dialéctico de toda realidad social: el sujeto y su acción. En este sentido, compartimos la visión estructuralista-relacional de historiadores como Christopher Lloyd, para quienes la sociedad no puede cambiar por sí misma pero condiciona los caminos a través de los cuales tiene lugar la acción humana, que es la que, en último término, altera la sociedad (Lloyd, 1991, p. 213)^{xix}.

Esta perspectiva enlaza, a nuestro entender, con la concepción de la *sociedad como sistema*, es decir, como entidad en la que es posible discernir partes que no pueden ser explicadas de forma aislada sino en relación con las características del todo que constituyen. La realidad social y cultural es un complejo, formado por individuos^{xx}, mas no se comprende por simple

referencia a las propiedades de cada uno de ellos, sino por las propiedades mismas que el complejo posee como tal y que no se hallan en los individuos considerados aisladamente. Un planteamiento sistémico de la sociedad sirve al historiador como instrumento de análisis, como categoría para establecer modelos con que abordar la realidad compleja que estudia. Él se aproxima a los fenómenos y estados entendiendo que sus partes pueden funcionar como un sistema.

Ello supone una nueva manera de abordar los acontecimientos^{xxi} por parte del historiador. Éstos no adquieren sentido sino en el contexto del sistema donde se producen. Ese contexto es lo que podemos denominar *estado social*, aquella configuración de las estructuras y las fuerzas sociales, las relaciones sociales, las instituciones y, en definitiva, los subsistemas que componen una determinada sociedad, en un momento cronológico preciso. Evidentemente, será el investigador el que defina a partir de unos criterios que debe explicitar, los límites de un sistema social, de un estado, de un acontecimiento. *La historiografía va a encargarse de estudiar el movimiento de los estados sociales*, entendido como la actividad social total en un grupo humano contemplada en un lapso de tiempo dado.

Estado y acontecimiento son realidades dialécticamente entrelazadas al no tener significado la una sin la otra. El acontecimiento es ruptura de la continuidad dentro del estado, punto final de la permanencia. Es un cambio y como tal sólo puede ser explicado desde aquello mismo que cambia. Podríamos establecer el esquema: *estado social à acontecimiento à nuevo estado*, mecanismo aplicable a la explicación de cualquier fenómeno histórico, para señalar cómo razona el historiador. Los acontecimientos no describen suficientemente el cambio, ni dan cuenta de las transformaciones operadas en la red de relaciones sociales existentes previamente. Es el nuevo sistema de relaciones creado por un cambio el que expresa verdaderamente el proceso histórico operado. Precisamente, uno de los avances de la historiografía se refiere al progreso desde el análisis de los eventos hasta el análisis de los estados, teniendo en cuenta que la sucesión histórica no es nunca de destrucción completa de un estado social y de creación de otro, sino de evolución diferenciada de sus componentes ya que existe desfase temporal entre las transformaciones que sufren las diferentes partes del sistema social.

2. Objeto de estudio de la Historia de la Educación

Tras nuestras reflexiones acerca del término *historia* y sus componentes esenciales, estamos mejor equipados para introducirnos en una revisión sobre el significado de *Historia de la Educación*. Ésta estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la *actividad de educar*, sin descuidar que se trata de una acción inserta en un todo más amplio que la condiciona sistemáticamente. Todo fenómeno educativo, toda teoría o idea sobre educación, se debe inscribir en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta, aspecto éste que reclama por parte del historiador de la educación un tratamiento interdisciplinar de su objeto cognitivo. Por consiguiente, a lo largo del tiempo se han manejado distintas concepciones sobre educación que originaron la existencia de prácticas múltiples dependiendo de las finalidades que a ésta le asignó la sociedad del momento.

Estas dos proposiciones básicas, la historicidad y complejidad del fenómeno educativo y el concepto de “educación” que los historiadores educacionales utilizan actualmente cuando realizan sus investigaciones, reclaman un examen por nuestra parte, con vistas a ir acercándonos con rigurosidad a lo que constituye el campo de estudio de la Historia de la Educación. A nuestro entender, uno de los pedagogos contemporáneos que establece una reflexión lúcida acerca de la *historicidad del ser humano* es Paulo Freire, quien explicita claramente la antropología de la que parte a la hora de diseñar su propuesta educativa. Basa sus planteamientos en la idea de *apertura*, de *inacabamiento* del ser humano. Esta indeterminación del ser humano se une a la *indefensión* característica de nuestra especie que plantea asimismo la exigencia de educación. Ello origina que en toda sociedad o grupo humano, más o menos evolucionado, institucionalizado o no, exista el *cuidado educativo*, iniciándose con lo que se suele denominar la crianza para continuar en las sociedades más avanzadas con la educación reglada. En este proceso, que comienza con el nacimiento, el neonato irá aprendiendo a responder a ciertos estímulos y no a otros, a pensar de acuerdo con una determinada lógica, a interpretar y valorar la realidad conforme a los patrones de su cultura. Este proceso básico no varía de un grupo humano a otro, de una época histórica a otra, pero sí el contenido de la educación,

lo que se enseña y tiene que aprender. Estas variaciones se justificarán por los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad, por los fines que se plantee.

Los procesos educativos, por tanto, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad. No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Ahora bien, junto a esa *función reproductora*, la educación puede ser *palanca de cambio*, de transformación dado que posibilita al ser humano, en ocasiones, contar con un repertorio de competencias que le hace capaz de criticar de forma constructiva la sociedad en la que vive, de intervenir sobre ella en una línea optimizadora.

Es quizás el llamado *enfoque culturalista* el que mejor nos introduce en la cuestión de la historicidad del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, la educación se contempla como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de cultura. Todas estas caracterizaciones emparentan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad, en cada época histórica, ha defendido una determinada concepción de la educación y unas formas de practicarla. Los procesos educativos se han ido ajustando a los cambios experimentados por la Humanidad y pueden ser analizados en su evolución. Si bien la educación, concebida en sentido general como proceso de desarrollo del hombre desde sí mismo y desde los otros, es un fenómeno histórico porque desde los orígenes humanos se constituyó como proceso necesario para el sujeto, es, a su vez, un fenómeno de carácter histórico propio por cuanto la variabilidad respecto a su funcionalidad, a sus fines, ha determinado, en ocasiones, el propio desarrollo de la historia del hombre. Ésta es la razón de la importancia del conocimiento del pasado y del uso y consideración que a través del tiempo se ha tenido de tal acontecimiento, ésta es la importancia, pues, del estudio de la Historia de la Educación.

La Historia de la Educación es la historia de los distintos enunciados que de la misma se han hecho diacrónicamente y sincrónicamente, y de las prácticas a que han dado lugar. Su tarea es estudiar la realidad educativa

(objeto material) en su acontecer histórico (objeto formal), lo que conlleva conocerla en su dinamismo, inserta en un todo (contexto político, social, económico, cultural) que le da sentido, integrando “el pasado en su presente con cesión al futuro”(Capitán Díaz, 1978, p. 11)^{xxii}. O como más técnicamente apunta Escolano: “El historiador de la educación ha de investigar y explicar, en primer término, cómo se origina en una estructura histórico-social dada su subsistema educativo-pedagógico, cuáles son las notas que lo caracterizan, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo social, o contribuye a crear mecanismos crítico-dialécticos en orden a la innovación, y cómo finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad (demografía, economía, organización social, ideologías, poder político, mentalidades, ciencia, tecnología...)”(Escolano, 1997, p. 68)^{xxiii}

No es, sin duda, una misión fácil, exige la existencia de un pensamiento complejo como complejo es el ser humano, de un pensamiento sistémico, global, integral, evolutivo y procesual, apartado de una visión reduccionista o unilateral.

3. Historia de la historiografía educativa: pasado, presente y horizonte de futuro

3.1 Pasado: desde los orígenes a la “Nueva Historia de la Educación”

La historiografía pedagógica nació en *Alemania* a principios del siglo XIX, bebiendo de la confluencia casi coetánea de las corrientes idealista, historicista y positivista, con autores como Niemeyer o Cramer (Escolano, 1997, pp. 54-55)^{xxiv}. La Historia de la Educación se valoraba como una fuente de reflexión, experiencia e inspiración con vistas a la preparación profesional y cultural de los futuros educadores: sus contenidos desempeñaban una función formativa, tanto en el aspecto moral, de orientación de la conducta, como metodológico, en cuanto a propuestas de intervención, sin olvidar su uso como cimiento de identidad nacional (Pereyra, 1981, p. 32)^{xxv}.

La historiografía educativa germana servirá de referente, de modelo, a la

cultivada en otros países europeos, sin negar la existencia de peculiaridades en los mismos. En *Italia*, la historiografía pedagógica presenta en sus inicios como notas características un escaso valor científico, ausencia de reflexión metodológica, profunda dependencia filosófica, carácter marginal y marcado sesgo ideológico, rasgos que van a perdurar hasta la década de los sesenta del siglo XX (Santoni, Trebisacce, 1983, pp. 191-212)^{xxvi}. Idealismo y positivismo son las dos corrientes que presentan mayor empuje (Tomasi, 1981, pp. 21-22)^{xxvii}. En *Francia*, se pueden distinguir cuatro etapas, siguiendo a P. Caspard (Caspar, 1988, pp. 9-29)^{xxviii}. La primera se extiende hasta 1870 y tiene a J. Paroz como autor más representativo, siendo quizás su obra más significativa en este campo la *Histoire générale de la Pédagogie* (1824-1899). Como en otros países europeos, se percibe claramente la función otorgada a la Historia de la Educación de contribuir a la cohesión ciudadana y al fortalecimiento de la identidad propia de los nacionalismos y, también con tal objetivo, se hace uso de la comparación. La segunda etapa se desarrolla hasta la Primera Guerra Mundial, fase fecunda donde destacan las obras de G. Compayré (*Histoire de la pédagogie* de 1883) y de E. Durkheim (*L'évolution pédagogique en France*, publicada póstumamente, en 1939). Dicha fase es seguida por otra de declive para la producción historiográfica que concluye en la década de los cincuenta para dar lugar, por fin, a una renovación significativa derivada tardíamente de la escuela de los *Annales* y su manifiesto por una “nueva historia”. En el *Reino Unido*, tres obras pueden destacarse, *Introduction to the History of Educational Theories* (1881) de O. Browing, *Pioneers of Modern Education* (1905) de J.W. Adamson y *Doctrines of the Great Educators* (1918) de R.R. Rusk. En ellas, se observa la tendencia a tomar como núcleo central la historia de las ideas pedagógicas y los aspectos político-administrativos. Esta misma perspectiva es contemplada en la historiografía educativa de *Portugal*, que disfruta de un período especialmente fructífero en el último tercio del siglo XIX y los primeros años del XX (Fernández, 1988, pp. 255-273)^{xxix}. También en el caso de Portugal, la renovación historiográfica llegará en la década de los sesenta del siglo pasado^{xxx}.

Mayor desarrollo dedicaremos a comentar la evolución de la *historiografía educativa española* hasta llegar a nuestros días, cuyos contenidos se vieron muy influidos por la historiografía europea de la época, especialmente

por la alemana y la francesa^{xxxii}. Los primeros trabajos de Historia de la Educación son los de J.M^a Blanco White, una serie de artículos publicados entre 1823 y 1831, "Spain", "Bosquexo desde la historia del entendimiento en España desde la restauración de la literatura hasta nuestros días" u "Opresión del entendimiento en España" y "Education in Spain". Con ellos, se puede considerar que comienza una *primera etapa* dentro de la historiografía educativa española, que cubrirá *desde 1834 a 1898*, donde también se enmarcan las obras de Manuel Benito Aguirre, A. Gil de Zárate, J.M. Sánchez de la Campa, V.de la Fuente y Manuel B. Cossío^{xxxiii}. En líneas generales, estos trabajos se caracterizan por su *concepción historiográfica historicista y positivista*, y presentan cierta tendencia de *legitimación de la política educativa del momento*.

La *segunda etapa* historiográfica educativa española *se sitúa entre 1898 y 1936*. Se produce una *expansión considerable de la producción* (Esteban Mateos, 1983, p.1032)^{xxxiii}, en paralelo con el proceso de institucionalización de la Historia de la Pedagogía como disciplina académica superior^{xxxiv}. Ello es observable tanto en lo que se refiere a obras nacionales (Escribano, Ruiz Amado, Tudela, Casas Sánchez,^{xxxv} ..) como a traducciones de publicaciones relevantes de la historiografía francesa, alemana y anglosajona (Davidson, Compayré, Damseaux, Monroe, Wickert...)^{xxxvi} y a inventarios de recursos (R. Blanco y Sánchez, L. Luzuriaga, D. Barnés). Siguen respondiendo a *concepciones historicistas y positivistas*, corrientes que predominaban en el resto de Europa.

Tras la guerra civil (1936-1939), comienza una *tercera etapa* dentro de la historiografía pedagógica y se extiende *hasta los primeros años de los setenta*. Sufrió en muchos aspectos una *regresión*, aunque ésta coincide con una fase de expansión de los estudios pedagógicos en las universidades y con el aumento de la producción bibliográfica en otros campos de la actividad científica, incluido el de los estudios sobre educación. Se constata una fuerte *dependencia respecto del exterior*: hay un elevado número de manuales traducidos a través de los cuales se continúan recibiendo influencias de los modelos historicistas (Dilthey), positivistas (Hubert, Atkinson, Beck), personalistas-culturalistas (Morando, Abbagnano-Visalberghi, Agazzi), neorealistas (Codignola) o los derivados del movimiento social católico (Willmann). En la década de los setenta, junto a obras con análisis tradiciona-

les, aparecen otras con enfoques historiográficos nuevos^{xxxvii}, como el marxista o el económico. La importación de manuales extranjeros recalca en España a través de editoriales latinoamericanas como Losada, Kapelusz y El Ateneo, de Argentina, y Uteha y Porrúa, de México.

La *producción* histórico-pedagógica elaborada en España fue muy *escasa*. Los manuales publicados en las primeras décadas del franquismo, como los de Herrera Oria, Montilla o Solana, privilegiaron la función apologética y adoctrinadora de la historia. Hasta 1960 no contamos con un manual que responda a criterios historiográficos estrictos, la *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media* de M^a Ángeles Galino^{xxxviii}, que aúne las perspectivas culturales y sociológicas y examine los fenómenos educativos rigurosa y objetivamente. Se puede considerar la obra que inicia la investigación histórico-pedagógica plenamente moderna en España. Luego, le seguirán otras, sean procedentes del mundo de la pedagogía (Prellezo), sean realizadas por investigadores adscritos a diversas disciplinas históricas (Cacho Viu, Gómez Molleda, Jiménez Landi, Álvarez de Morales, Peset), que continúan estas nuevas pautas de trabajo^{xxxix}.

A partir de la década de los sesenta y, en el caso de España, fundamentalmente en los setenta, se percibirán cambios importantes dentro de la historiografía educativa. Los rasgos centrales que hemos hallado en la practica hasta ese momento en los distintos países occidentales serían los siguientes:

- a) *Fuerte vinculación con la historia de la filosofía*: Se da *prioridad a la historia de las ideas y de las teorías pedagógicas*, que, además, se suelen presentar de forma *descontextualizada* como si éstas surgieran meramente como fruto de la dinámica interna de la racionalidad abstracta, sin incidencia de planos como el socio-cultural, el económico o el demográfico.
- b) *Yuxtaposición de los segmentos "historia de las ideas pedagógicas" e "historia de las instituciones educativas"*, manteniéndose este último en un plano secundario y siendo, con frecuencia, un simple aditamento dado que domina claramente el apartado de "historia de las ideas", con orientación filosófica.
- c) *Estructuración de los contenidos alrededor de los "grandes pedagogos"*, las *figuras excepcionales*, que se emplean como criterio sistematizador de las

exposiciones históricas. Junto a estos “grandes pedagogos”, cobran importancia descriptores referidos a la política escolar o historia legislativa y a los sistemas educativos propios de cada estado, fruto del ambiente socio-cultural del momento, con el auge de los nacionalismos y la necesidad de crear identidades colectivas, elementos de cohesión social.

d) *Modelos descriptivos y episódicos de exposición*, que privilegiaban el *relato* de las ideas pedagógicas y los hechos educativos, conectándolos de una forma muy simplista y reduccionista, en un esquema lineal de causalidad unívoca y directa (idea a hecho), herencia del idealismo. Conceptos como “progreso”, “libertad”, “espíritu”, venían a dotar de sentido a una ingente cantidad de datos, característica ésta del pensamiento de la Modernidad y que se vio reflejada tanto en el historicismo como en el positivismo, quizás las principales corrientes que influyen en este momento de la historiografía educativa.

e) *Función pragmática y moralizante del relato histórico*, entendible debido al origen de la disciplina histórico-educativa; que fue contemplada casi exclusivamente como ciencia de la educación, con un papel formativo para los futuros docentes. Ello dio lugar a *interpolaciones ideológicas* acompañadas de la *emisión de juicios de valor* que chocaban con la objetividad y rigor que exige la científicidad deseada en el estudio de cualquier materia. Se pretendía que el examen de la historia de la educación proporcionara bases para construir la teoría pedagógica y los principios de intervención en el campo educativo para los maestros del mañana y, asimismo, facilitara modelos de conducta tanto del “buen profesor” como del tipo de persona en el que se debería de convertir el discente.

f) *Heterogeneidad en el colectivo de los tratadistas de la Historia de la Educación*: filósofos, profesores, políticos, clérigos... integran este cuerpo en el que, sin embargo, escasean los historiadores profesionales. Ello probablemente explica en gran parte las deficiencias conceptuales y metodológicas constatables en buena parte de la producción historiográfica educativa de este período.

Por último, un breve apunte acerca de *Hispanoamérica*. Siguiendo a Lozano Seijas (Lozano Seijas, 1992, p. 311)^{xl}, cabe decir que aquí la tradición de la Historia de la Educación es sólida y comienza a ser continental, casi

desde 1910, fecha del centenario de efemérides patrias de Independencia e inicio del proceso de la Revolución Mexicana, así como de andaduras civilistas en la vida política y social de muchos de los países americanos. Bajo la influencia cultural de Europa, pero con conocimiento directo de la ciencia norteamericana, las perspectivas de la Historia de la Educación en Hispanoamérica fueron halagüeñas y terminarían concretándose en la producción de una Nueva Historia de la Educación excelente en cantidad y calidad.^{xli}

3.2. La “Nueva Historia de la Educación”: el giro hacia la historia social

Hay acuerdo entre muchos tratadistas expertos en el examen de la evolución de la historiografía educativa en señalar la década de los sesenta como la de inicio de una nueva forma de trabajar en este campo, tanto en Europa como en Estados Unidos^{xlii}. Son patentes notables esfuerzos por renovar los soportes teóricos, las orientaciones temáticas, las metodologías^{xliii}. Todo ello hay que asociarlo tanto al desarrollo experimentado por la historiografía general (*Annales, Marxismo*) como a los cambios producidos en las Ciencias de la Educación —nuevas concepciones sobre la educación, que no se limita al campo escolar, a aquello que tiene lugar en el aula- (Tiana Ferrer, 1988, p. 29)^{xliii}.

Quizás la característica más destacada de esta nueva forma de escribir la Historia de la Educación es la pretensión de *globalidad*, es decir, el intento de considerar los diferentes niveles (estructuras demográficas, economía, organización social, mentalidades, ordenamiento político) que afectan a los fenómenos educativos. Se puede detectar la influencia tanto del modelo historiográfico marxista, preocupado por estudiar los condicionamientos materiales operantes en las distintas formaciones sociales^{xliii}, como de *Annales* y su concepción de Historia total, sin olvidar el desarrollo de las ciencias humano-sociales (sociología, antropología, lingüística...) que reclaman atención a aspectos que la historiografía educativa tradicional había descuidado. Ahora, *entre los historiadores de la educación comienza a haber clara conciencia de que la educación es un hecho parcelario que forma parte de los sistemas sociales en que se genera y de los que funcionalmente depende*, por lo

que su historización debe ser contextualizada en ese marco de historia total, que aborde las diferentes dimensiones de la realidad. En cierta manera, la nueva historia podría identificarse con lo que ha dado en llamarse *historia social de la educación*, una historia que pone énfasis en la consideración de las variables que definen el contexto en que nacen y se desarrollan los discursos, las estructuras y las prácticas educativas y que, además, presta especial atención a los colectivos, verdaderos sujetos de la historia frente a la postura tradicional de la historia de atender a las personalidades relevantes.

Este nuevo enfoque repercute directamente en el *área de estudio* de la historia de la educación. Se busca, como se ha indicado, superar los esquemas personalistas, la historia de los grandes pedagogos, con el fin de *integrar todos los planos de la realidad educativa* (hechos, normas, ciencia, tecnología) y *sus interacciones con el sistema social* (economía, demografía, estructura social, mentalidades...). Todo ello va a traer como consecuencia acudir al apoyo de otras ciencias (antropología, psicología, sociología, economía, lingüística, demografía...) con lo que se favorece la interdisciplinariedad^{xlvi}. En la base, se halla la creencia de que se pueden extrapolar al análisis de los sistemas sociales del pasado las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que hoy emplean las ciencias sociales. Los temas tradicionales (ideas pedagógicas, instituciones escolares, política educativa) siguen existiendo, pero ya el enfoque es diferente gracias a esa atención que se presta al contexto, y ahora se produce una eclosión de nuevos temas: alfabetización, historia de la infancia y de la adolescencia, de la educación de la mujer, de la educación rural y urbana, de las mentalidades y actitudes frente a la escolarización, del currículum, la incorporación de sectores sociales marginales o minoritarios a la educación, las relaciones entre demografía, economía, política y escolarización, la historia comparada de los sistemas educativos, etc. La investigación en este conjunto de nuevos temas exigirá la pluralización de los repertorios de fuentes habituales. Con frecuencia, la nueva historiografía pedagógica replantea las funciones tradicionales asignadas al sistema escolar y analizan mecanismos hasta entonces descuidados que afectan a su desarrollo, hecho constatable en la segunda oleada revisionista norteamericana de principios de los setenta (M.B. Katz, J. Spring, M. Lazerson, D. Tyack, C. Karier, C. Kaestle y M. Vinovskis).

Otra modificación en esta nueva historiografía afecta a la estructura de

la temporalidad y, por tanto, da lugar a una *revisión de los criterios de periodización*. Frente a las temporalizaciones uniformes y mecánicas propias del historicismo y del positivismo, ahora se reconocen diferentes ritmos y niveles de temporalidad superpuestos, como señalara Braudel. Por una parte, la historia de la educación no se comporta como un proceso en perfecta sincronía con las transformaciones que ocurren en otros ámbitos como el político, el económico, el social o el cultural. Por otra, dentro de los múltiples sectores que integran lo que se llamamos Historia de la educación también existen diversos ritmos evolutivos. Todo ello habrá de ser tenido en consideración por el historiador para facilitar una comprensión adecuada de la realidad a la que se refiera.

Asimismo, se ha producido una progresiva sustitución de la historia narrativa por la *historia problema* que confiere al discurso histórico-educativo vitalidad. Tal como en 1953 escribían F. Butts y L.A. Cremin, se trata de asumir el compromiso de la investigación histórico-educativa con el esclarecimiento de los temas de hoy y encaminado a recuperar el pasado desde las expectativas contemporáneas (Butts y Cremin, 1959, p. 19)^{xlvii}.

En el campo epistemológico, la nueva historia de la educación comparte con otras ciencias sociales las pretensiones de cientificidad a través del cumplimiento de los requisitos que impone el *método científico*: formulación clara de los problemas, planteamiento de hipótesis verificables, posibilidad de comprobación de las respuestas dadas mediante el contraste de éstas con fuentes que previamente han sido sometidas a crítica externa e interna, etc. La nueva historia de la educación se define como una ciencia en construcción con aspiraciones explicativas.

El reforzamiento de este conjunto de cambios se ha visto reforzado por una mejora de las interconexiones dentro de la comunidad científica de los historiadores dedicados a este campo. Revistas como *History of Education Quarterly* (Bloomington), cuyo primer número data de 1961, *Harvard Educational Review*, *History of Education* (Londres), *Histoire de l'Éducation* (París), *Paedagogia Historica* (Gante), el *Bolletino del C.I.R.S.E.* (Parma), la española *Historia de la Educación* (Salamanca) o la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (Colombia); asociaciones profesionales internacionales como la I.S.C.H.E. (*International Standing Conference for the History of Education*) o la *Red Latinoamericana de Historiadores de la Educación*;

centros de investigación como el *Institut National de Recherche Pédagogique* (I.N.R.P.) y el *Service de l'Histoire de l'Éducation*, dependiente del primero, ambos franceses, el *Centro Italiano di Ricerca Storico Educativa* (C.I.R.-S.E.)..., sociedades nacionales como la *History of Education Society* en Inglaterra, , la *Canadian History of Education Association*, la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, la *Sociedad Chilena de Historia de la Educación*, la *Sociedad Venezolana de Historia de la Educación*, etc... junto con la celebración de Congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales son punto de encuentro para el intercambio de las nuevas maneras de abordar la investigación histórico-educativa.

Queremos destacar que, en el caso de España, el proceso renovador se aprecia con más fuerza a partir del lustro 1970-1975, fecha en que Ruiz Berrio (Ruiz Berrio, 1988, pp. 153-174)^{xlviii} sitúa el inicio de la *cuarta etapa* en la evolución de la historiografía pedagógica en nuestras fronteras. Junto a factores académicos y científicos, en este proceso de renovación influyeron las circunstancias relacionadas con los cambios sociales y políticos que tuvieron lugar en España en torno a la caída de la dictadura del General Franco. La transición a la democracia y el desarrollo del Estado de las autonomías favorecieron el nacimiento de nuevos intereses dentro de la investigación histórica. Esta nueva etapa se va a caracterizar por la expansión de la investigación, por la madurez institucional alcanzada y por una fuerte renovación de los temas de estudio y de los métodos de trabajo.

3.3 Postmodernidad e Historia de la Educación. Últimas tendencias dentro de la historiografía educativa

Describir el contexto en que se desarrolla la historiografía histórico-educativa más reciente supone hablar de postmodernidad. Algunos de sus rasgos característicos son: visiones fragmentarias y escépticas de la realidad, subjetivismo y relativismo exagerados, individualismo, refugio en la cotidianidad dada y en la interioridad del yo, dominio de pensamientos “débiles” frente a ideologías “duras” e ideas globalizadoras, permisividad acrítica... En el terreno de la historia, en su versión radical, el postmodernismo

niega la posibilidad de la historia misma: se considera que su “relativismo” ataca de lleno la “objetividad” sobre la que se basa la historia académica y declara el triunfo del signo sobre la realidad (González, 2001, p. 808)^{lix}. Lawrence Stone habla del retorno a la narración dentro del ámbito de la disciplina historiográfica que traería asociada la recuperación de la biografía, un nuevo énfasis de la fenomenología basada en eventos, la fuerte valoración de los análisis etnográficos y antropológico-culturales, entre otros caracteres (Stone, 1979, pp. 3-24)^l.

¿Han sido invadidos los historiadores de la educación por estas notas características de la postmodernidad?, ¿presentan sus obras los rasgos de esa “conciencia postmoderna”? Sin que parezca que se pueda dar una respuesta tajante^{li}, parece existir un reconocimiento de que ciertos enfoques emergentes en la novísima Historia de la Educación responden con retraso a los estilos de la postmodernidad, sugieren una nueva cultura que se anuncia con “narrativas complejas, historias diversas y lenguajes múltiples”(Escolano, 2000, p. 355)^{lii}. Este cambio en la historiografía expresaría una reacción de cansancio ante el uso y abuso de modelos estructuralistas en décadas anteriores que terminaron por disolver al hombre y su historia (Nóvoa, 1993, p. 21)^{liii}, lo cual, como señala Escolano, suponía un “efecto incompatible con las tradiciones pedagógicas de historia de la educación y con el auténtico *ethos* de los historiadores académicos”(Escolano, 2000, p. 331)^{liiv}. Significaría asimismo un intento de acabar con todo positivismo historicista, reductor de la historia a mera crónica, y con los residuos idealistas rastreadores de un sentido para el devenir histórico acudiendo a las “grandes ideas” (progreso, razón...), el rechazo a cualquier Teología de la Historia. Y quizás, especialmente, la conciencia de que no se puede saber nada sin duda. Podemos mencionar entre los rasgos esenciales de la última historiografía:

a) *Deconstrucción del objeto histórico-pedagógico*: Todo puede ser historiado. Hay una extraordinaria diversificación de las cuestiones a las que se le dedica atención, una curiosidad histórico-educativa que se dirige al estudio de múltiples temas hasta entonces olvidados dentro de la investigación pedagógica: infancia, mujer, nacionalismos y localismos, minorías étnicas y culturales, mentalidades, higiene, arquitectura escolar, currículo, tecnología material de la enseñanza, tiempo escolar... En con-

creto, la inclusión dentro del campo de estudio de la Historia de la Educación de individuos y comunidades que hasta entonces habían estado excluidos, de llamar la atención sobre los “grupos sin voz”, responde a una valorización de una filosofía del sujeto en el contexto de una reafirmación de la subjetividad del conocimiento propia de la postmodernidad. El trabajo del historiador no se concibe como resultante de un canon fijo, pretendidamente neutro, de objetividad. Cada tema puede ser visto desde múltiples miradas y perspectivas, de modo que, como indica Nóvoa, el principio de objetividad no descansa sobre el establecimiento de “verdades científicas” según el desfasado ideal positivista sino se fundamenta en la construcción de “discursos verídicos” con tal de que los criterios de científicidad sean explícitos y seguidos rigurosamente (Nóvoa, 1997, pp. 16-17)^{iv}.

Esta diversificación temática era ya una apuesta de los historiadores de *Annales* y de los *postestructuralistas* que buscaban romper con los convencionalismos académicos que reducían el análisis del pasado educativo al estudio de la política escolar, la red de instituciones educativas y las ideas pedagógicas. Hay un esfuerzo por trabajar la especificidad de las problemáticas de la enseñanza y de la educación sin que la mirada se pose sobre lo escolar en el sentido estricto del término.

A nuestro entender, la hiperfragmentación de la Historia de la Educación en múltiples especializaciones tiene dos peligros: perder el sentido de globalidad, la visión de conjunto, que es hacia donde debe avanzar todo proyecto histórico, y caer en la investigación de minucias carentes de relevancia, de trivialidades. amparados en la ideología del “todo vale”, del “todo puede ser historiado”^{vi}.

b) *Mutaciones respecto a la metodología*: Los historiadores de la educación no renuncian a los métodos cuantitativos y cualitativos de análisis de las ciencias sociales pero dichos métodos son complementados con la biografía, la fenomenología, la hermenéutica de la memoria oral y la etnología, que va unido a ese retorno a la narración que señala Stone (Stone, 1979, pp. 3-24)^{vii} para la historia general. Estos cambios metodológicos se unen a transformaciones en los objetivos y en las suposiciones teóricas y epistémicas del historiador.

Desde estas orientaciones, se privilegian en la historiografía educativa varias tendencias, entre las que señalamos algunas:

a) *Microhistoria de la educación*: Vendría a ser la “intrahistoria de la educación”, la historia hasta ahora silenciada (Historia del currículum, de la escuela, de la tecnología material...). Adjudica historicidad a los temas, grupos, géneros y lenguajes que permanecieron ocultos en la penumbra de la macrohistoria.

Esta “microperspectiva” tiende la mano a la etnología y a la antropología. Se interesa en formas más reducidas de organizaciones sociales y políticas que la representada por la Nación-Estado, ocupándose de realidades empíricamente observables. La microhistoria se nutre especialmente de fuentes orales y materiales. Aunque con frecuencia se escuchan críticas acerca de la poca fiabilidad y el sesgo de los testimonios orales y la facilidad de introducir juicios personales (los sujetos mismos son los productores directos de los documentos), las fuentes orales, adecuadamente filtradas por la hermenéutica, son necesarias, entre otras cosas, para presentar la historia de numerosos aspectos de la educación popular y de la imaginación colectiva de los grupos no dominantes de la estructura social. Las historias de vida *complementan* los datos procedentes de otros escritos o fuentes icónicas o materiales sobre la cotidianidad de las instituciones y los hombres y mujeres de cualquier grupo social.

b) *Historia material de la enseñanza*: Inducida por la etnohistoria, no es sólo una historia de los materiales y herramientas de la escuela, sino que también aspira a construir una completa explicación de la educación. Los objetos pedagógicos son considerados signos que expresan características de la escuela, de sus estructuras, procesos y resultados. Hablan en silencio de los valores, concepciones y métodos que inspiran la teoría y la práctica de la educación.

Su meta sería descubrir la arquitectura interior de las instituciones, la lógica interrelacional de los objetos e incluso las influencias y condicionantes que esas mediaciones ejercitan y expresan en los campos de la cultura y el poder pedagógicos (Escolano, 2007)^{viii}

c) *Nueva historia social de la educación*: Es quizás una de las tendencias

más difíciles de delimitar, pues no tiene especificidad propia y se sitúa en el cruce de diversas tradiciones teóricas y metodológicas (Nóvoa, 1997, p. 25)^{lxv}. Es fruto, principalmente, de la influencia que ha ejercido en la historiografía educativa la corriente estructuralista de los sesenta así como la crisis de los ochenta que dio lugar a una revisión. En la primera etapa, se desarrollaron estudios sobre los procesos de larga duración en educación, como los de construcción y cambio de los sistemas educativos, y la segunda etapa ha tenido una influencia más multidireccional, bajo el común denominador de conceder una gran relevancia a los factores sociales que actúan sobre los fenómenos educativos. Un ejemplo de esta última puede ser la *historia de la socialización*, formalizada por U. Herrmann, que señala tres líneas de investigación: la historia de la infancia, de la adolescencia y de la familia; el análisis histórico de los procesos educativos experimentados por niños y adolescentes, en función de su edad, condiciones de vida y educación; y la historia de la conceptualización del adolescente, el niño y la familia, según sus diversas tradiciones culturales, clases sociales y circunstancias vitales (Depaepe, 1983, pp. 60-66)^{lxvi}. Entre las características principales de los últimos tiempos de esta nueva historia social de la educación están el distanciamiento de las explicaciones estructuralistas, la adopción de prácticas metodológicas cada vez más diversificadas y la comprensión del lenguaje como elemento de organización (y no sólo de descripción) de fenómenos sociales y educativos^{lxvii}.

d) *Historia de las mentalidades educativas*: Se trata de una historia de las representaciones, mitos, valores e imágenes mentales —en este caso relacionados con el mundo educativo— propias de una época o de un grupo determinado que constituyen la psique colectiva. El propio G. Duby mantenía que “el estudio de las mentalidades del pasado no puede llevar a una marcha segura sin apoyarse en una historia de la educación en sentido amplio, es decir, de todas las comunicaciones del individuo con su entorno, de los medios a través de los cuales recibe los modelos culturales” (Duby, 1961, p. 957)^{lxviii}. El término “mentalidades” incluye el dominio afectivo, el mundo de los sentimientos, de las pasiones, de la sensibilidad. En este campo de la “cultura psicológica” se hacen esfuerzos por desvelar las claves de los comportamientos de los grupos, es de-

cir, se reconstruyen las conductas, las expresiones, los silencios, que traducen las concepciones y las sensibilidades colectivas.

Betancor y Almeida señalan tres peligros que, de no ser evitados por los cultivadores de tal tipo de historiografía, dificultarían la comprensión histórica de una formación social completa: 1) considerar excesivamente autónomo el nivel ideológico de un grupo social y estudiarlo al margen de los demás apartados que inciden en dicho grupo (Fichtneau, 1991, p. XVII)^{lxix}; 2) primar excesivamente la representación mental que de sí misma tiene una sociedad, o la que de la misma se hace el investigador, olvidando los acontecimientos políticos y sociales que pueden condicionar esa representación mental (Fontana, 1992, p. 110)^{lxx} y 3) aplicar con escaso rigor y demasiada ligereza las técnicas importadas de otras ciencias, fundamentalmente de la psicología y la estadística (Bétancor, Almeida, 2001, p. 776)^{lxxi}.

La *historia de las representaciones*, que puede ser considerada como un subconjunto de la historia de las mentalidades, ha originado dentro de la historiografía educativa, más reflexiones que investigaciones concretas. Cabe destacar el trabajo de J.C. Caron, de 1999, sobre los castigos escolares que trata de la sensibilidad social hacia la escuela y las prácticas disciplinarias que en ella se desarrollan^{lxxii}. En España, dentro del ámbito de la historia de las mentalidades, se pueden resaltar los trabajos de J.A. Cieza, *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*,^{lxxiii} de 1989, J.M. Lázaro Lorente, “Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia”^{lxxiv}, de 1990 y A. Escolano, *El Pensil de las Niñas*, de 2001^{lxxv}.

e) *Nueva historia cultural de la educación*: Es una historia interdisciplinaria^{lxxvi} que, para unos, viene a sustituir a la desgastada historia de las mentalidades y, para otros, abarca la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico (en el sentido vigotskyano) y la de los sistemas de significados compartidos (propuesta de Geertz) u otros objetos culturales productos de esa misma mente —entre ellos el lengua-

je y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y de realidades sociales (Nóvoa, 1997, p. 11)^{lxxi}-. Todos ellos se enfocan desde una perspectiva integrada (Viñao, 1995, p. 246)^{lxxii}. En ella, se puede percibir con frecuencia ese paso de la externalidad a la internalidad, característico de los nuevos rumbos de la historiografía del que nos habla Nóvoa: del análisis de la “externalidad” de los procesos educativos, subrayando la larga duración de los cambios y de las continuidades en educación, se avanza hacia el análisis de la “internalidad” del trabajo escolar, principalmente en los momentos de conflicto y de ruptura (Nóvoa, 1997, p. 21)^{lxxiii}.

Son muchas las posibilidades de la historia cultural en relación con la historia de la educación. Algunas trabajadas en España son: el estudio de los procesos de la profesionalización docente y de la formación de las disciplinas académicas como historia intelectual, la historia de la cultura y organización escolares y la de la mente como producto sociohistórico (Viñao, 1995, pp. 245-269)^{lxxiv}. Hay un rechazo a una concepción de la cultura como un sistema unitario y uniforme, en el que predomine la identidad, y una conciencia de la no escisión entre historia social e historia cultural.

f) *Nueva historia de la política educativa*: No centrada únicamente en la vertiente legislativa de la actividad política sino en los elementos culturales y las representaciones sociales subyacentes bajo los procesos de transformación de la política educacional. Dentro de esta tendencia, cabe destacar la *historia de la sociabilidad*, liderada por Agulhon^{lxxv} que ha inspirado sobre todo la metodología de algunos historiadores de la educación que reconocen la tarea educativa desempeñada por el folklore, la propaganda, las fiestas, dando lugar a la historia de la educación popular, como tendencia histórica educativa en auge (Guereña, 1989, pp. 273-305)^{lxxvi}.

g) *Nueva historia de las ideas pedagógicas*. Supone una vuelta al interés por la historia del pensamiento pedagógico pero donde la mirada se fija en la construcción, difusión y recepción de los discursos en el tiempo. Se busca detectar el grado de recepción real que los grandes pensadores sobre educación tuvieron en la sociedad de su época, puesto que se ha tomado conciencia de que cada sociedad se apropia de las ideas,

reformulándolas, readaptándolas a sus condiciones especiales, y, en definitiva, llegando casi a alterar la propuesta pedagógica del autor. Hay una revalorización de la hermenéutica, analizando todas las lecturas reales o posibles de los textos, de los discursos pedagógicos, recogiendo las teorías que determinan su relación con el contexto: la del giro lingüístico y la de la recepción que enriquecerán los procesos de configuración de los discursos educativos. La problemática del poder ocupa un papel central pues la investigación histórica aspira a identificar la forma en la que los discursos pedagógicos definieron las subjetividades, las identidades colectivas y los saberes (Nóvoa, 1997, p. 33)^{lxxvii}.

A. Nóvoa es uno de los pocos historiadores de la educación que ha efectuado una propuesta historiográfica posmoderna que intenta no desembarcar en un relativismo histórico-cultural. Habla de incluir puntos de vista múltiples y diversificados en la narrativa histórica ante la necesidad de hacer preguntas nuevas y buscar significados diferentes, “imaginar otras historias” (Nóvoa, 1996, pp. 250-275)^{lxxviii}. La renuncia a los discursos hegemónicos y totalizadores ha dado entrada a nuevos temas, métodos y estilos narrativos que refuerzan la sensación de relativismo y se ha reforzado la necesidad de planteamientos interdisciplinares, que, a veces, ofrecen una imagen un tanto mosaical, típica igualmente de la postmodernidad, de nuestra disciplina.

¿Para qué nos pueden servir fundamentalmente los planteamientos de la postmodernidad? A nuestro entender, nos lanza a pensar en nuevas maneras de mirar los textos, de inscribir los textos dentro de los discursos y de relacionar tanto los textos como los discursos con sus contextos, como indica Hayden White (White, 1997, p. 33)^{lxxix}. En definitiva, nos induce a cuestionarnos nuevamente nuestras prácticas y ello siempre es favorable para el avance de cualquier disciplina. Ése “repensar lo pensado”, “de saber lo sabido” y “dudar de la propia duda” que, como proponía Machado con su *Juan de Mairena* es el único modo de empezar a creer en algo (Machado, 1991, p. 199)^{lxxx}. El discurso de la postmodernidad nos incita a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales son posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso en determinado momento era la única posible.

Notas

- i MORIN, E.(2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós-Studio, p. 95.
- ii “La postmodernidad no es un período histórico ni una tendencia (cultural o política) con características bien definidas. La postmodernidad puede entenderse, en cambio, como el tiempo y el espacio privado-colectivo, dentro del tiempo y espacio más amplio de la modernidad, delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba, y por aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos.” HELLER, A. y FÉHER, F.(1998): *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona, Península, p. 149.
- iii MATE, R.(1993): *Filosofía de la Historia*, Madrid, Trotta, p. 13
- iv SÁDABA, J.(1993): “¿El fin de la historia? La crítica de la postmodernidad en el concepto de historia como metarrelato”, En MATE, R.: *Filosofía de la Historia*, Madrid, Trotta, p. 203
- v BELENGUER CALPE, E.(2001): “Indicadores del estadio cultural posmoderno”, en *La huella del Hombre. Humanismo y Tecnología*. Centro Insular de Cultura, Las Palmas, 1990. Vid. en GONZÁLEZ, M^a L.: “A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones desde algunas lecturas de la postmodernidad”. En AAVV: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, SEHE y Universidad de Oviedo. p. 808.
- vi TOURAINE, A.(1993): *Crítica de la modernidad*. Temas de Hoy, Madrid, 1993; GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- vii Seguimos el análisis que de la hermenéutica de Gadamer realiza Karin J. MacHardy (1990) en su artículo “Crises in History, or: Hermes Unbounded”, en *History of Historiographie*, n^o 17, pp. 5-27.
- viii ARÓSTEGUI, J.(1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica. p. 139
- ix SPIEGEL, G.M.(1990): “History, Historicism and the Social Logic of the Text in the Middle Ages”, en *Speculum*, vol. 65, n^o 1, January, pp. 59-86. Citado por FERRAZ, M. (2001): “La historiografía discursiva y sus posibles incursiones en el ámbito de la Historia de la Educación”, *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo, SEHE-Dpto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 798.
- x Entre estas acepciones, destacamos: 1. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados. 2. Disciplina que estudia y narra estos sucesos. 3. Obra histórica compuesta por un escritor. 4. Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o una nación. 5. Conjunto de los acontecimientos ocurridos a una persona a lo largo de su vida o en un período de ella. RAE (1997): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, S.A., p. 1114.
- xi El inglés designa con el término *story* los hechos pasados y con *History*, el estudio de los mismos. El alemán hace una distinción entre *Historie* como realidad de lo histórico, *Geschichte* como conocimiento de ella y la palabra *Historik* como tratamiento de los problemas metodológicos.

- xii Ortega y Gasset muestra la diferente relación de los seres humanos y de los demás entes con el tiempo: “A diferencia del mundo físico, las cosas humanas no sólo están en el tiempo, sino que el tiempo está en ellas. Una nación, un hombre.. lo son en cuanto presentes y ahora; pero en ese presente resuena el pasado y palpita el futuro, es decir, que no están fuera de ellas, sino al revés, forman parte de ellas, de suerte que las cosas humanas, no sólo tienen un pasado, un futuro, sino que están hechas en su presente, de pasado y futuro.” ORTEGA Y GASSET, J. (1966): *Una interpretación de la Historia Universal*. Madrid, Revista de Occidente, p. 114.
- xiii Estos dos componentes son subrayados en distintas definiciones acerca de la Historia. Escogemos la de Febvre que nos parece suficientemente representativa: “La Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres en otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables, unas a otras (el postulado de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades”. FEBVRE, L.(1992): “Vivir la Historia”, conferencia a los alumnos de la ENS, 1941, en *Combates por la Historia*. Barcelona, Ariel, p. 40.
- xiv PROST, A.(2001): *Doce lecciones sobre la Historia*, Valencia, Cátedra-Universidad de Valencia, p. 113.
- xv ARÓSTEGUI, J.(1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica, p. 227.
- xvi BRAUDEL, E.(1991): *Escritos sobre Historia*. México, FCE, p. 29.
- xvii BRAUDEL, E.(1980): *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid, FCE, vol. 1, p. 14. Con frecuencia se habla de “tiempo de las estructuras” (realidades históricas menos móviles, que tardan más en modificarse), “tiempo de las coyunturas” y “tiempo de los acontecimientos”.
- xviii Para Aróstegui, el gran fallo de la concepción braudeliana de los tres niveles de tiempo es que está ausente la articulación de los tiempos diferenciales en modelos metodológicos o teóricos de un tiempo de la historia. ARÓSTEGUI, J.(1995): *La investigación histórica: teoría y método*. op. cit. p. 225. Fontana se pronuncia de una forma semejante. Sostiene que la estructura en tres pisos de Braudel le sirve a éste para depositarlo todo ordenadamente, pero no señala ninguna relación efectiva entre los distintos estratos que pueda conducir al almacenamiento sistemático, a una explicación integrada. No hay nexos que expliquen cómo los elementos de uno de los planos actúan sobre los otros para enlazarlos en una explicación global. FONTANA, J(1999): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica, p. 206.
- xix Dentro de esta aproximación estructuralista relacional, Lloyd incluye a algunos historiadores de *Annales*, a diversos sociólogos e historiadores marxistas, a la sociología figuracional de Norbert Elías y sus seguidores, a la sociología funcionalista de Alain Touraine y su grupo, etc. Señala cinco puntos esenciales: “1. A central place is given to the conscious but decentered human agent who has social structuring power. 2. Neither the human agent nor society has primacy –each is constituted in and through recurrent practices. 3. Institutions are struc-

tured social practices that have a broad spatial and temporal extension. Structure as institutionalized relations is the outcome of the social practices it recursively organizes. 4. Social conduct and social structure are fundamentally temporal and specifically environmentally located. 5. The forces for social change have to be looked for in the causal interrelationships among action, consciousness, institutions, and structures." Lloyd, Ch. (1991): "The methodologies of Social History: a critical survey and defense of structuralism." en *History and Theory*, XXX, February, p. 213.

xx "Individuos" aquí no significa sólo seres humanos, sino todo tipo de "unidades" en las que los fenómenos sociales pueden descomponerse: acciones, palabras, cosas materiales, símbolos culturales, etc

xxi Von Wright da una definición lógica y física de "acontecimiento": "Consiste en un par de estados sucesivos". WRIGHT, G.H. Von (1987): *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Editorial, p. 31.

xxii CAPITÁN DÍAZ, A.(1978): "Historia y Educación", en *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVI, abril-junio, p. 11.

xxiii ESCOLANO, A. (1997): "La historiografía educativa. Tendencias generales", en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO, A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, ed. Ronsel, p. 68.

xxiv Positivismo e historicismo coincidían en la prioridad concedida a los datos y documentos como fuentes para construir la imagen del pasado. Se parte del supuesto de que los hechos y documentos que se registran hablan por sí mismos, por lo que la investigación habría de centrarse sobre todo en la recopilación, acreditación y descripción de aquéllos -apuesta del positivismo-. El historicismo concibió la historia como una ciencia de lo idiográfico, frente al carácter nomotético de las ciencias naturales. Así pues, la historia se encargaría de describir hechos individuales, singulares e irrepetibles, sin posibilidades de generalización. En un intento de trascender el anecdotismo en que podían caer la descripciones, el historicismo planteó el problema de la comprensión, mediante la búsqueda del *sentido* de las llamadas *constantes históricas*, que se obtendrían mediante el análisis de los datos acumulados por el historiador. Pese a estos intentos, la "ciencia histórica" practicada por ambos movimientos no trascendió el nivel de la erudición descriptiva. Cfr. ESCOLANO BENITO, A.(1997): "La historiografía educativa. Tendencias generales", en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO, A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel, pp. 54-55.

xxv Señala Pereyra que tanto para Niemeyer como para Cramer, la Historia de la Educación era una verdadera fuente de conocimiento puesto que da la oportunidad al educador de examinar cuidadosamente los principios de la educación, para saber cómo operan en los textos reales de la experiencia humana y para aprender mejor a usarlos. Cfr. PEREYRA, M.(1981): "La Historia de la Educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar", en *Témpora*, nº 2, p.32.

xxvi Autores más relevantes de estos inicios de la historiografía italiana son E. Celesia, G. Allievo, E. Micheli, P.Siciliani o G. B. Gerini. Cfr.: CAMBI, F.(1983): "Aspetti della ricerca

storico-pedagogica nel Novecento italiano", en SANTONI, A. y TREBISACCE, G. (eds): *I problemi epistemologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, pp. 191-212.

xxviii La historiografía educativa italiana en el siglo XX se ve primero fuertemente impregnada de positivismo (ej., la *Storia della Scuola in Italia* (1913) de G. Manacorda), dominando más tarde la corriente idealista (ejs.: *La pedagogía revolucionaria* (1919) de E. Codignola; *Disegno storico dell'educazione* (1923) de G. Saitta; *Sommario di Pedagogía como ciencia filosófica* (1934/1942) de G. Gentile). Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se asiste a una lucha entre conservadores y progresistas que se verá reflejada en la producción historiográfica inclinada hacia una u otra tendencia (ejs.: *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) de L. Borghi; *Storia della scuola popolare in Italia* (1954) de D. Bertoni; *Il marxismo e l'educazione* (1964-1966) de M.A. Manacorda). Cfr. TOMASI, T. (1981): "Orientamenti per una storia della storiografía pedagógica italiana", en *Ricerche Pedagogiche*, nº 58, pp. 21-22.

xxviii Cfr. CASPARD, P.(1988): "Histoire et historiens de l'éducation en France", en *Les dossiers de l'éducation*, nº 14-15, pp. 9-29.

xxix De este período de oro de la historiografía portuguesa son las obras de J. Silvestre Ribeiro (*História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*, 1871-1892), A. da Costa (*História da Instrução popular em Portugal de 1871*), T. Braga (*Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução pública portuguesa* (1892-1902)), A. Filipe de Matos (*O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*, de 1907), F. Deusdado (*Educadores portugueses*, 1909), A. dos Santos (*O ensino primário em Portugal*, 1913), A. Pimentel Filho (*Lições de Pedagogía Geral e de história da educação*, 1919) y S. Pellico Filho (*História da instrução popular em Portugal*, 1923). Cfr. FERNÁNDES, R.(1988): "Historia da Educação, Historia das Mentalidades, Historia da Cultura", *Primer Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 255-273.

xxx Un precedente sería la *Historia da fundação do Colégio Real de Nobres de Lisboa*, de 1959, escrita por R. de Carvalho. *Ibidem*.

xxxi Nos serviremos principalmente de las obras de A. Escolano Benito (*Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I. De la Antigüedad a la Ilustración*, Anaya, Madrid, 1984, pp. XI-XLIII; "La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 155, julio-septiembre de 1993, pp. 331-349; "La historiografía educativa. Tendencias generales" en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO, A. (eds)(1997): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ronsel, pp. 51-84), de L. Esteban Mateo ("Pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación", *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, Universidad de Valencia, 1983, pp. 999-1039), de J. Ruiz Berrio ("La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía", *1er. Encontro de Historia da Educação em Portugal. Investigações e Atividades*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 153-174) y de A. Tiana Ferrer (*Investigación histórica-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988).

xxxii BENITO AGUIRRE, M.(1841): *Bosquejo histórico-filosófico del estado de la educación primaria en España*; GIL DE ZÁRATE, A (1855).: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos; SÁNCHEZ DE LA CAMPA, J.M. (1871/74): *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Burgos, Imprenta Timoteo Arnáiz; DE LA FUENTE, V. (1873): "Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal", en *Revista de la Universidad de Madrid*, nº 2, Madrid, pp. 185-201 y nº 4, 1873, pp. 465-479; DE LA FUENTE, V. (1884-1889): *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza de España*, Imprenta de Vda. e Hijo de Fuentenebro, 4 vols.; COSSÍO, M.B.(1897): *La enseñanza primaria en España*, Madrid,, Fortanet.

xxxiii Hasta un total de 873 ha cuantificado Esteban Mateo. Cfr. ESTEBAN MATEO, L. (1983): "Pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación", en AAVV: *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, Valencia, Universidad de Valencia, p. 1032.

xxxiv La Historia de la Educación aparece por primera vez como materia explícitamente nominada en la reforma de las escuelas normales promovida en 1898 como parte del curso superior para la obtención del llamado grado de maestro normal. Las reformas de los planes de formación de maestros de 1901 y 1903 también incluyen la Historia de la Pedagogía en los cursos del grado superior. Dicha materia también es contemplada en el Plan Bergamín de 1914 y en el Plan Profesional Republicano de 1931.

xxxv Muchos manuales españoles eran simples transcripciones, a menudo entrecomilladas, de tratados extranjeros. Positivismo e historicismo son las corrientes historiográficas que en ellos prevalece. En ellos, los contenidos se suelen exponer de manera acumulativa y sustentado en unos cuantos autores y hay una repetida utilización del "progreso" como una constante en el desarrollo educativo. Cfr. ESCOLANO BENITO, A. (coord.)(1984): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I. De la Antigüedad a la Ilustración*, Madrid, Anaya, p. XVI y XVII, donde se analiza el manual de G. Escribano, *Historia de la Pedagogía* (1910)

xxxvi La recepción de estos textos fue tardía, pudiendo constatarse que el tiempo medio transcurrido entre las ediciones de los manuales en sus respectivos países y la aparición en su versión castellana es de unos veinte años. Responden a concepciones historiográficas historicistas y positivistas.

xxxvii BOYD, W. Y KING, E.J.(1977). *Historia de la educación*, Buenos Aires, Editorial Huemul; DEBESSE, M. y MIALARET, G.(1973/1979): *Historia de la pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, vols. I y II.; BOWEN, J.(1976/ 1979/ 1985): *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, vols. I, II y III.

xxxviii GALINO, Mª A.(1960): *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*, Madrid, Gredos.

xxxix CACHO VIU, V.(1962): *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Rialp; GÓMEZ MOLLEDA, Mª D.(1966): *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC; JIMÉNEZ LANDI, A.(1973):*La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus; ÁLVAREZ MORALES, A.(1971): *La Ilustración y la reforma de la*

Universidad en la España del siglo XVIII, Madrid, Pegaso; PESET, J.L.(1974): *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Taurus.

xl LOZANO SEIJAS, C. (1992): "Bibliografía de Historia de la Educación Hispanolatinoamericana", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, nº 11, enero-diciembre, p. 311.

xli Lozano Seijas establece tres etapas dentro del pensamiento social latinoamericano. Escribe: "Podría establecerse una historia del tipo de: 1. Etapa de la independencia. Romper con el pasado colonial como medio de conseguir la emancipación ideológica. El discurso científico de época de todo este proceso será el positivismo, que – en el caso de muchos países hispanoamericanos–conducirá a la búsqueda y hallazgo de un modelo universal de sociedad libre, capaz de proporcionar un bienestar generalizado (...) 2. Desde comienzos del siglo hasta la década de los Cincuenta, se vive el declive positivista y la filosofía de "la idea de América". El XIX terminó en 1910, con el fracaso del sueño o el diseño de un desarrollo armonioso del capitalismo en América Latina. La imagen del Porfiriato en México o la silueta del Estado Oligárquico Liberal se rompe o bien medio pacíficamente, a lomos de un ciclo de acumulación –como en el Cono Sur-, o bien mediante el proceso de la Revolución Mexicana. Surgen modelos populistas y un "sentimiento" continental en las vanguardias ideológicas, el ajuste del modelo económico, del "desarrollo hacia adentro" y la búsqueda de la originalidad iberoamericana. 3. A partir de los Sesenta –Cuba, Onganía, las Tres Culturas, fin de la dictadura de Pérez Jiménez, herencia del asesinato de Gaitán, derrocamiento de Goulart...- la situación del Continente se enfoca desde una crítica radical tanto hacia las ideologías modernizadoras como hacia aquel pensamiento "ontológico" que se preguntaba por el "ser" de América. La cultura americana es una cultura dependiente, enajenada, encabalgada en un modelo de desarrollo "combinado y desigual". El subdesarrollo político de Latinoamérica es consecuencia del subdesarrollo económico, de su dependencia y de las relaciones de dominación que la marcan. La ruptura de los mecanismos de dominación externa es tarea previa no sólo de la propia identidad sino del futuro más inmediato." *Ibidem*, pp. 317-318.

xlii Cfr. LEÓN, A.(1985): *La Historia de la Educación en la actualidad*, París, UNESCO, p. 11; TIANA FERRER, A.(1988): *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, UNED, p. 29.

xliii La obra de B. Baylin, *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study* (University of North Carolina Press, 1960) es representativa del cambio que se produce en la historiografía educativa.

xliv TIANA FERRER, A.(1988): *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, UNED, p. 29.

xlv Algunos postulados epistemológicos del materialismo histórico son examinados por Adam Schaff (SHAFF, A. (1974): *Historia y Verdad: Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, México, Grijalbo, pp. 81-114): el conocimiento histórico es fruto de la interacción entre un sujeto, el historiador, y un objeto, el material elegido para investigar, las fuentes, en la cual el primero juega un papel activo; el historiador está condicionado por el contexto social donde se encuentra, donde desarrolla su actividad, de tal modo que imprime

al conocimiento de la realidad su “sello personal”, su manera de ver el mundo, que tendrá rasgos coincidentes con la de los demás sujetos que integran el mismo círculo convivencial. Hay que destacar la enorme influencia de estos postulados sobre la tarea y función de historiador. Debiera significar la huida de todo dogmatismo y el reconocimiento explícito de que toda muestra de conocimiento histórico supone una selección e interpretación por parte del historiador, una intervención activa en el mismo. Numerosos historiadores contemporáneos, no siempre de filiación marxista, se han visto influidos por los planteamientos de esta corriente de pensamiento y han hecho uso de categorías de análisis de raigambre materialista (capitalismo, coyuntura, ideología) como Lefevre, Goubert, Soboul o Bois. Sin duda, el materialismo histórico contribuye a la toma de conciencia de la necesidad de estudiar las condiciones materiales de vida de los pueblos y de los sujetos para entenderlos, a enfatizar la importancia del contexto en sus múltiples facetas (huyendo de la historia política predominante en otras etapas y de las grandes personalidades) y a revitalizar la inquietud por la fundamentación teórica de los estudios históricos y por la teoría general de la Historia.

xlvi Temas que fueron abordados desde perspectivas metodológicas limitadas, como el caso de la alfabetización, han experimentado un sustancial replanteamiento metodológico. Por ejemplo, A. Viñao Frago, en *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (Fundación Educación, voces y vuelos, IAP, México, 1999) trata la alfabetización entremezclando cuestiones propias de la historia general y de historias sectoriales como la cultura escrita, la educación, la literatura, la comunicación, la antropología, la psicología, etc.

xlvii BUTTS, F. Y CREMIN, L.A.(1953): *A History of education in American Culture*, Nueva York, Henry Holt and Company, inc. (ed. castellana: *Historia de la educación en la cultura norteamericana*, Buenos Aires, Editorial Bibliográfica Argentina, 1959, cita p. 19). Su concepción de una “historia-problema” se observa al abordar el debate sobre el significado de tradiciones, ideales y prácticas democráticas en Estados Unidos, así como las instituciones y teorías económicas, las diferentes concepciones sobre la naturaleza humana, la inteligencia y el aprendizaje, etc.

xlviii RUIZ BERRIO, J. (1988): “La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía”, en *Primer Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 153-174.

xliv González Luis, M^a L.(2001): “A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones desde algunas lecturas de la postmodernidad”. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* Oviedo, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 808.

l STONE, L.(1979): “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, en *Past and Present*, 85, pp. 3-24.

li ESCOLANO BENITO, A.(1993): “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education.” En *Paedagogica Historica*, XXXII, vol. 2, p. 339.

lii ESCOLANO BENITO, A.(2000): “La Historia de la Educación después de la posmodernidad”, en RUIZ BERRIO, J. (ed): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emer-*

gentes, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 303.

liii NÓVOA constata que se ha efectuado el tránsito desde la estructuras hacia la valoración de las singularidades individuales y colectivas, se ha producido un “retorno al sujeto”. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, en *Histoire de l’éducation*, n° 73, janvier, p. 21.

liv ESCOLANO BENITO, A.(1993): “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education.” en *Paedagogica Historica*, XXXII, vol. 2, p. 331.

lv Cfr. NÓVOA, A (1997): “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, n° 73, janvier, pp. 16-17.

lvi Compartimos la opinión de Fontana quien afirma: “Una cosa es que pensemos que una explicación histórica más rica debe incluir hoy muchos factores que anteriormente no tomábamos en cuenta —o que considerábamos complementariamente— porque no éramos conscientes de su importancia, y otra que interpretemos eso como una invitación a abrir nuevos campos separados que tenderán a convertirse en la práctica en discursos independientes.” FONTANA, J.(1992): *La Historia después del fin de la Historia.*, Barcelona, Crítica, p. 82.

lvii STONE, L.(1979): “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, en *Past and Present*, 85, pp. 3-24.

lviii Cfr. ESCOLANO BENITO, A. (ed.)(2007): *La cultura material de la escuela*, Salamanca, CEINCE.

lix Cfr. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, en *Histoire de l’éducation*, n° 73, p. 25.

lx Cfr. DEPAEPE, M.(1983): *On the relationship of theory and history in Pedagogy*, Leuven University Press, pp. 60-66.

lxi Cfr. NÓVOA, A.(1997): “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, en *Histoire de l’éducation*, n° 73, p. 27. Algunas obras representativas son McCLELLAN, B.E. y REESE, W.J. (eds)(1988): *The Social History of American Education*, Urbana & Chicago,; LABAREE, D.(1988): *The Making of an American High School: The Credential Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven; SEMEL, S.(1992): *The Dalton School. The Transformation of a Progressive School*, New York; MIREL, J.(1993): *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor.

lxii DUBY, G.(1961): “Histoire des mentalités”, en SAMARAN CH. (dir.): *L’Histoire et ses méthodes* (Encyclopédie de la Pléiade, vol. XI), París, Gallimard, p. 957.

lxiii “Sería una lástima que la investigación en el terreno de las mentalidades se llevase a cabo de manera demasiado abstracta; (...) los productos del pensamiento y la interpretación no pueden separarse de la existencia de la gente en este mundo”. FICHTENAU, H.(1991) : *Living in the tenth century. Mentalities and social order*, University of Chicago Press, p. XVII.

lxiv Fontana hace hincapié en la legitimidad del esfuerzo por recuperar para la ciencia histórica el campo de las ideas, de los sentimientos y la cultura, pero subraya que no hay que caer en la radicalidad de hacer de las representaciones mentales el motor fundamental de la historia. FONTANA, J.(1992): *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, p. 110 y ss.

- lxv BÉTANCOR LEÓN, M.A. y ALMEIDA AGUIAR, A.(2001): "La Historia de la educación física y el deporte: reflexiones metodológicas en torno a la *Nueva Historia*", *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* Oviedo, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, p. 776.
- lxvi CARON, J.C.(1999): *À l'école de la violence. Châiments et services dans l'institution scolaire au XIX eme siècle*. Paris, Aubier, 1999.
- lxvii Editado por la Universidad de Salamanca.
- lxviii En GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (eds) (1990): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Madrid, UNED-Casa Velásquez, pp. 189-231.
- lxix ESCOLANO, A.(2001): *El Pensil de las Niñas*, Madrid, EDAF. Recoge una antología literaria e iconográfica de la representación femenina en la mentalidad dominante dentro de la sociedad española de la segunda mitad del XIX y principios del XX.
- lxx Claro ejemplo de la interdisciplinariedad de la "nueva" historia cultural son: HUNT, L. (ed) (1989): *The New Cultural History*, Berkeley, University of California Press, y BARNES, A.E. y STEARNS, P.N. (ed.)(1989): *Social History and Issues in Human Consciousness. Some Interdisciplinary Connections*, New York University Press.
- lxxi "La "nouvelle" histoire culturelle, (..), a souligné que les mots ne sont pas uniquement un reflet (description ou représentation) de la réalité, mais qu'ils sont des instruments qui produisent et qui transforment la réalité". NÓVOA, A. (1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, n° 73, janvier, p.11.
- lxxii VIÑAO FRAGO, A.(1995): "Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de Educación*, n° 306, enero-abril, p. 246.
- lxxiii NÓVOA, A.(1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, n° 73, janvier, p. 21.
- lxxiv Líneas de investigación expuestas por VIÑAO, A. (1995): "Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de Educación*, n° 306, enero-abril, pp. 245-269.
- lxxv Cfr. AGULHON, M.(1968): *Pénitents et Franc-Maçons de l'ancienne Provence: essai sur la sociabilité méridionale*, Paris, Fayard, y "La sociabilité est-elle objet d'histoire?", en AAVV(1986): *Sociabilité et société bourgeoise en France, en Allemagne et en Suisse, 1750-1850*, Paris, Ed. Recherche sur les Civilisations, pp. 13-22.
- lxxvi GUEREÑA, J.L.(1989): "Fuentes para una historia de la sociabilidad en la España contemporánea", *Estudios de Historia Social*, n° 50-51, 273-305.
- lxxvii NÓVOA, A.(1997): "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", en *Histoire de l'éducation*, n° 73, janvier, p. 33.
- lxxviii NOVÓA, A.(1996): "El passat de l'educació. La construcció de noves histories", en *Temps d'Educació*, 15, primer semestre, pp. 250-275. Nóvoa propone la siguiente organización de los principales campos de búsqueda de la Historia de la Educación, relacionándolos con cuatro términos reformulados por las nuevas corrientes historiográficas: Historia de los actores educativos (experiencia), Historia de las prácticas educativas (cultura), Historia de las ideas pedagógicas (discurso) e Historia de los sistemas educativos (identidad).

- lxxix WHITE, H.(1987): *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore & London, p. 185.
- lxxx MACHADO, A.(1991): *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Edición de José María Valverde, Madrid, Clásicos Castalia, cap. XXXV, p. 199.