

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU OBJETO, UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA, DEVENIR HISTÓRICO Y TENDENCIAS ACTUALES

Virginia Guichot Reina*

Lo mínimo que se exige a un historiador es que sea capaz de reflexionar sobre la historia de su disciplina, de interrogarse sobre los varios sentidos del quehacer histórico, de comprender las razones que condujeron a la profesionalización de su campo académico.

A. Nóvoa.

RESUMEN

En este artículo se reflexiona acerca de cuál se considera actualmente el objeto de la Historia de la Educación, apostando por una visión compleja de lo que se entiende por “fenómeno educativo”. Posteriormente, se argumenta cómo la Historia de la Educación puede ser considerada tanto ciencia histórica, como ciencia social y ciencia educativa, siendo este último aspecto el más sujeto a polémica. Por último, se realiza un breve recorrido por la historiografía de la historia de la educación, para desembocar en una síntesis de las tendencias actuales en dicho campo.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, historia de la historiografía educativa, tendencias actuales de Historia de la Educación.

ABSTRACT

THE HISTORY OF EDUCATION: REFLECTIONS ON THE OBJECT, EPISTEMOLOGICAL LOCATION, HISTORICAL TRANSFORMATION AND CURRENT TENDENCIES

This article presents a reflection upon the current object of the history of education through a solid support to a complex vision of what is understood by “educative phenomenon”. Subsequently, the way in which the history of education can be considered a historical science as well as a social science and educational science, being this last aspect the most polemical, is also introduced. Finally, a brief review through the historiography of the history of education is carried out in order to reach a synthesis of the current trends in said field.

KEY WORDS: History of education, history of educational historiography, current trends of history of education.

INTRODUCCIÓN

En esta época de prisas, de constante estrés, de aceleración continuada, con frecuencia descuidamos la búsqueda de espacios de reflexión acerca de las actividades que llenan nuestra vida profesional cotidiana. Siguiendo una de las máximas de nuestro pedagogo favorito, el brasileño Paulo Freire (1921-1997), pretendemos “repensar lo pensado”, revisar nuestros planteamientos acerca del campo al que estamos consagrados como docentes e investigadores, la Historia de la Educación.

Como primer paso, hemos creído conveniente esclarecer qué entendemos por educación, pues no debemos olvidar que dicho concepto, como cualquier otro, está dotado de historicidad, además de poseer una enorme complejidad. De la idea sobre la realidad educativa que manejemos, dependerá el tipo de Historia de Educación que construyamos como investigadores o que enseñemos en nuestras clases, en nuestra faceta de docentes. Este análisis nos conducirá a preferir la denominación de “Historia de la Educación” sobre la de “Historia de la Pedagogía”, que predominó durante mucho tiempo, a la hora de designar esta disciplina, entendiéndola como “la historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo, de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, de rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados”.¹

¹ RUIZ BERRÍO, J.: “Metodología docente de la Historia de la Educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 157, 1994, pp. 73-74.

Seguidamente, nos dedicaremos a la ubicación epistemológica de la Historia de la Educación, presentándola tanto como ciencia histórica —historia sectorial dentro de la Historia—, como ciencia social —estudio de un fenómeno, el educativo, relacionado con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo— y como ciencia educativa, siendo su encuadre en este campo el más polémico.

Por último, realizaremos un breve recorrido por la historia de la historiografía educativa, dividiéndolo en tres partes: a) desde el siglo XIX hasta la aparición de la llamada “Nueva Historia de la Educación”, con el giro hacia la Historia Social; b) desde dicho momento, la década de los setenta, hasta finales del siglo XX con el surgimiento de lo que se ha dado en llamar “Postmodernidad” y c) las tendencias actuales. En cada periodo, se señalarán los rasgos característicos y las líneas de investigación cultivadas prioritariamente.

1. Objeto de estudio de la Historia de la Educación

La Historia de la Educación estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la *actividad de educar*, sin descuidar que se trata de una actividad inserta en un todo más amplia 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 una reflexión por nuestra parte, con vistas a ir acercándonos con rigurosidad a lo que constituye el campo de estudio de la Historia de la Educación.

1.1 Historicidad y complejidad del fenómeno educativo

“No hay duda de que la realidad educativa está marcada por el signo de la historicidad. Porque la educación es una cualidad privativa del hombre y al hombre le es esencial el moverse en la Historia”.² Y es que quizás lo primero en lo que debemos centrar la atención es en el carácter histórico del ser humano y en su necesidad de educación, de crecimiento, de desarrollo, de ser más.

² GALINO, M^a A.: “Pedagogía e Historia”, en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): *Enciclopedia*

Uno de los pedagogos contemporáneos que, a nuestro entender, 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. El brasileño basa sus planteamientos en la idea de *apertura*, de *inacabamiento* del ser humano. Éste no es un ser concluido, terminado, tiene que ir construyendo su existencia. A diferencia del resto de los animales, posee *conciencia de su incompletitud*, es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Es el *homo sapiens sapiens*, el hombre que sabe que sabe. Su conciencia es siempre intencional, es *conciencia de*, conciencia cargada de contenido, una conciencia volcada hacia el mundo, en relación dialéctica con él.³ No existe conciencia sin mundo, ni mundo sin conciencia, es decir, sin la presencia de los seres humanos. Mientras que para los animales, la realidad externa que los rodea constituye un mero soporte atemporal, es decir, el *aquí* no es sino un “hábitat” con el que contacta, viven sumergidos en la vida, sin posibilidad de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad, *para los hombres y mujeres la realidad circundante se convierte en mundo*.⁴ Esto se realiza gracias a la capacidad de los seres humanos de actuar sobre ella a partir de unos propósitos, de unos fines determinados, impregnándola de este modo de “humanidad”, transformándola mediante su praxis, a través de su trabajo. *Modificar el mundo es humanizarlo*, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Ahora bien, ambas alternativas revelan al ser humano su naturaleza problemática, le impulsan a que ejerza su libertad. Los hombres construyen la historia que, a su vez, los constituye.⁵ El *aquí* ya no es sólo un espacio físico como para el resto de los animales, es también un *espacio histórico*.⁶

³ La concepción humanista de la conciencia coincide con la de los fenomenólogos: “En lugar de una conciencia ‘cosa’, la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigida a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad –*intention, intendere*–; de ahí que toda conciencia es siempre conciencia *de*. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, ‘algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad’ (Jaspers) sigue siendo conciencia *de*. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma”. FIORI, J. L. “Dialéctica y Libertad”, en FREIRE, P.: FIORI, H. y FIORI J. L.: *Educación liberadora*, Biblioteca “Promoción del pueblo”, nº 17, Ed. Zero zyx, Madrid, 4ª ed, noviembre, 1978 (1ª ed., nov. 1973), p. 51.

⁴ “El animal sólo tiene contactos, sólo se adapta al ambiente. El ser humano tiene relaciones, se integra en el contexto. Los contactos propios de la esfera animal implican, contrariamente a las relaciones, respuestas singulares, reflejas y no reflexivas, culturalmente inconsecuentes. De ello resulta el acomodamiento, no la integración. El hombre, en cambio, es un ser integrado. Su lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado”, FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed., 1986, p. 32.

⁵ “Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos... Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando no podamos dejar de ser totalmente objetos de la historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda dirigirnos críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas”. FREIRE, P. “Revisión de la pedagogía crítica. Entrevista a Paulo Freire por Donald Macedo”, *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990, p. 195.

⁶ FREIRE, P.: “Acción cultural y concienciación”, *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990, pp. 86-89 y FREIRE, P.: *Pedagogía da autonomia. Saberes Necessarios á Prática Educativa*, Paz e Terra, 13 ed., 1999, p. 60.

La educación para Freire, pues, toma como base la indeterminación del ser humano, la conciencia que tiene de su finitud, de ser inacabado, que le lleva a estar en una búsqueda constante de “ser más”, de crecer como persona. En esta búsqueda no está solo sino que la realiza en comunión con otros seres humanos, con los otros miembros de la comunidad en la que está inserto. El “yo” personal siempre es una interacción del componente genético y del ambiente donde el sujeto se desarrolla.⁷ Y en ese ambiente siempre está vigente el pasado cultural, la forma de aprehender la realidad, de enfrentarse a los problemas vitales que la comunidad ha ido gestando durante siglos.⁸ En el “yo” se funden pasado —experiencias anteriores— presente y futuro —expectativas y planes de acción—. ⁹ Y ello sin que haya de ser entendido sólo desde la perspectiva ontogenética sino también filogenética.

Esta indeterminación del ser humano se une a la *indefensión* característica de nuestra especie que plantea asimismo la exigencia de educación. Tal como afirma Manganiello, “el acto educativo es inherente y necesario a la naturaleza humana. El hombre, al nacer, es quizá el ser de la naturaleza más desamparado. Abandonado a sus propias fuerzas en los primeros años, no tardaría en sucumbir. La inferioridad de sus recursos y medios físicos de defensa y la lentitud de su proceso de maduración le hacen imprescindible la protección ajena durante mayor tiempo que a cualquiera de los otros seres vivos”.¹⁰ 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

⁷ Esta explicación interaccionista es hoy en día la más aceptada: el ser humano en la interacción con el ambiente (percibiéndolo, ajustándose a él y transformándolo) se desarrolla tanto biológica como psíquicamente. Esta explicación integra la doble etimología latina de la palabra “educación”, *educare* y *educere*. El primero significa crianza, dotación, alimentación; el segundo, desarrollo, extracción, etcétera. *Educare* apuntaría a la enseñanza (acción externa), *educere*, al aprendizaje (acción interna). Históricamente, esta doble vía ha dado lugar a posiciones encontradas, a diferentes modelos de escuela, unos defendían que la educación era la exclusividad de la acción externa, otros que la educación era un fenómeno prioritariamente de desarrollo. Hoy en día estas posiciones antagónicas carecen de significación gracias a los conocimientos científicos que sobre el ser humano se han ido generando. Cfr. CASTILLEJO BRULL, J. L.: “La educación como fenómeno, proceso y resultado”, en CASTILLEJO, J. L. y otros: *Teoría de la Educación*, editorial Taurus Universitaria, Ciencias de la Educación, Madrid, 1993, p. 18.

⁸ Esta idea de que constituimos nuestro yo más personal con los otros es reflejada de forma magistral por el pedagogo brasileño en el siguiente fragmento: “Aun cuando se tengan rasgos individuales, la existencia individual no explica totalmente la conciencia individual; aun cuando yo tenga rasgos singulares, yo soy existencia social... No es el yo existo, yo pienso, que explica el yo existo. Es el ‘nosotros pensamos’ que explica el yo pienso. No es el yo sé que explica el nosotros sabemos. Es el nosotros sabemos lo que explica el yo sé. Es al revés.”. FREIRE, P. *Entrevistas con Paulo Freire*, editorial Gernika, México, 1976, p. 64.

⁹ “La vida del animal y del vegetal se da en un tiempo que no les pertenece, ya que les falta conciencia reflexiva de su estar en el mundo. Por eso, sólo podemos hablar de conciencia histórica si nos referimos a los hombres. De esta forma, hay una solidaridad entre el presente y el pasado, donde el primero apunta hacia el futuro, en el cuadro de la continuidad histórica. No hay fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades ‘espaciales’, en cierta forma, se interpenetran”. FREIRE, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 68.

¹⁰ MANGANIELLO, E. M.: *Introducción a las Ciencias de la Educación*, ed. Librería del Colegio, Buenos Aires, pp. 14-15.

época histórica a otra,¹¹ 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.¹²

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.¹³ Ahora bien, junto a esa *función reproductora*, la educación puede ser *palanca de cambio*, de transformación, dado que le posibilita, 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.¹⁴

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.¹⁵ 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

¹¹ Una revisión del conjunto de definiciones del concepto de “educación” nos conduce a extraer una serie de notas comunes: a) hecho específicamente humano, b) idea de mejora, de perfeccionamiento, c) admite significados de fenómeno, proceso, resultado, d) dirigida a la totalidad, a todas las dimensiones de la persona –intelectual, afectiva, moral, social, estética, etc.–, e) implica la organización de la parte más instintiva del ser humano, f) atiende a la dimensión individual y social del ser humano, g) atiende a tres ámbitos: formal, no formal e informal, en función de su intencionalidad y sistematización.

¹² En nuestro caso, entendemos que la educación posee como finalidad básica conseguir una persona capaz de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad en la que vive y poder transformarla, orientándola hacia valores como la paz, la justicia social, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia. Valores que sostienen la ética humanista que profesamos. Se trata de forjar un sujeto capaz de un pensar crítico que dé lugar a la acción.

¹³ FREIRE, P.: *La desmitificación de la conciencia y otros escritos*, editorial América Latina, Bogotá, 1975, p. 88.

¹⁴ Diferentes autores de la pedagogía crítica han señalado como, por un lado, la educación reproduce la ideología dominante y, por otro, proporciona, independientemente de la intención que tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es), realidad vivida por los educandos y por los educadores. Lerena, por ejemplo, recuerda que el triángulo formado por la cultura, el poder y las clases sociales enmarca lo que es el mundo de la educación y las prácticas educativas. Apple también hace hincapié en la conexión de la educación con las esferas ideológica, política y económica de la sociedad. Cfr. APPLE, M. W.: *Educación y poder*, ed. Paidós, Barcelona, 1982; LERENA, C.: “Educación”, en DEL CAMPO, S. (ed.) *Tratado de Sociología*, Tomo II, Ed. Taurus, Madrid, 1987; FREIRE, P.: *La desmitificación de la concienciación y otros escritos*, ed. América Latina, Bogotá, 1975.

¹⁵ Núñez y Romero, hablando de la función de la educación en relación a la cultura comentan: “la educación debería llegar... a confundirse con la cultura, ya que ello supondría que el individuo estuviese en todo momento al corriente de las grandes manifestaciones de la actividad humana y que –a su vez– fuera capaz de realizar sobre ellas un juicio de valor persona”. NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C.: *Pensar la Educación. Una aproximación sistémica a la Filosofía de la Educación*, ed. PreuSpinola, Sevilla, 2002, pp. 53-54.

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,¹⁶ 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”.¹⁷ 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, como finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad (demografía, economía, organización social, ideologías, poder político, mentalidades, ciencia, tecnología...)”.¹⁸

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.¹⁹

1.2 Amplitud del campo de estudio: de la Historia de la Pedagogía a la Historia de la Educación

¿Historia de la Pedagogía o Historia de la Educación?, ¿ambos descriptores señalan entidades diferentes o son dos significantes que apuntan a un mismo significado? Intentaremos dar respuesta a estos interrogantes y para ello, habremos de acudir a la evolución de la historiografía histórico-educativa, a su vinculación original con la Historia de la Filosofía y a su emancipación posterior.

Hoy en día, la denominación más aceptada para una disciplina que abarque la educación en un sentido amplio e integral, es “Historia de la educación”. Sin embargo, en castellano, ha sido muy utilizada la designación alternativa de “Historia de la Pedagogía”. En principio, la distinción que se manifiesta entre las dos denominaciones respondería al distinto tipo de aspecto de la realidad

¹⁶ En un mismo momento histórico se pueden manejar varios conceptos de educación.

¹⁷ CAPITÁN DÍAZ, A.: “Historia y Educación”, *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVI, abril-junio, 1978, p. 11.

¹⁸ ESCOLANO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO, A. (eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, ed. Ronsel, Barcelona, 1997, p. 68.

¹⁹ NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C.: *Pensar la Educación. Una aproximación sistémica a la Filosofía de la Educación*, Ed. PreuSpínola, Sevilla, 2002, p. 52.

educativa enfatizado.²⁰ Mientras que la segunda se centraría en el plano teórico, estudiando el desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos que han sido propuestos a lo largo de los siglos, la primera prestaría especial atención al plano práctico, examinando la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado, desde una perspectiva histórica. Es decir, desde un punto de vista conceptualmente riguroso cabría establecer una distinción entre la Historia de la Educación y la Historia de la Pedagogía. La línea de demarcación entre ambas pasaría por el énfasis en la concepción global de los fenómenos educativos –para la “Historia de la educación”– o en la formalización teórica y científica de esos fenómenos – “Historia de la Pedagogía”–.²¹

Ahora bien, como indica Galino, “una división que parecería impecable desde el punto de vista de los conceptos no puede mantenerse de hecho en toda su pureza lógica, puesto que supone un falseamiento o al menos un empuje de la compleja realidad de nuestro objeto de estudio”.²² Ello apunta, como señala Del Valle, a la constatación de que, en la práctica, no se dan separadas las realizaciones de la base especulativa, ni existen ideas pedagógicas que no busquen su implementación: “la división entre ideas y hechos no es posible, no se puede hacer una historia solamente de ideas y doctrinas –siempre desde esta disciplina– o solamente de hechos. Cualquiera de los dos términos analizado por separado pierde la posibilidad de responder a lo que es la Historia así enfocada”.²³ Por lo tanto, como concluye Gutiérrez Zuloaga: “La distinción entre Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía es más conceptual que práctica, y a pesar de que la distinción entre ambas historias puede encerrar ventajas, sería inadecuada bajo la óptica de una Historia integrada y total, desde la que hoy se origina el quehacer científico-histórico”.²⁴

La preferencia por una u otra expresión, “Historia de la Pedagogía” o “Historia de la Educación”, también tiene su historia. El predominio inicial del término “Historia de la Pedagogía”²⁵ encuentra su explicación en el hecho de haber nacido estrechamente vinculada a la Historia de la Filosofía,

²⁰ Cfr. RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Librería Religiosa, Barcelona, 12ª ed., 1911; BLANCO SÁNCHEZ, R.: Introducción a *Bibliografía Pedagógica de obras escritas en castellano y traducidas a este idioma*, Tipografía de la Rev. Ar. y Bib. Museos, Madrid, 1907.

²¹ En este sentido, no habría que entender la Pedagogía estrictamente como la ciencia de la educación y la enseñanza, pues entonces su historia se remontaría a duras penas a comienzos del siglo XIX. Herbart, con *su Pedagogía General derivada del fin de la educación*, habría dado un paso definitivo en el 1806. A partir de él, se intenta dar una fundamentación científica, y nace la pedagogía como ciencia, como conjunto sistemático de conocimientos sobre un objeto, con métodos apropiados. Está basado en la psicología –conocimientos del niño– y en la ética –de los fines de la educación–. Cuando se utiliza esta denominación, “Historia de la Pedagogía”, con carácter restrictivo, habría que incluir la época precientífica de la Pedagogía, tratando de los sucesivos intentos de construcción de un arte o una teoría de la educación, desde la Antigüedad hasta nuestros días.

²² GALINO, M^a A.: “Pedagogía e Historia”, en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): *Enciclopedia de la Nueva Educación*, Apis, Madrid, 1966, p. 81.

²³ VALLE LÓPEZ, A. del: *Historia de la Educación Contemporánea. Fundamentación científica y metodológica*, ediciones Nieva, Madrid, 1990, p. 58.

²⁴ GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: “El estudio comparativo e histórico de la Pedagogía como materia de enseñanza en España”, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*, Universidad Complutense, Madrid, p. 36.

²⁵ Salvo en el ámbito anglosajón, que siempre predominó el término “History of Education”.

como apéndice de la misma, lo que originó, durante mucho tiempo, que prácticamente no se deslindara. A medida que la Pedagogía se fue desarrollando y adquiriendo entidad independiente, era frecuente ver utilizadas conjuntamente ambas expresiones como lo hacen, por ejemplo, Luzuriaga en su manual titulado *Historia de la educación y de la Pedagogía*²⁶ o Hubert, que escribe como subtítulo de su *Histoire de la Pédagogie*, “Historia de las doctrinas pedagógicas y de los hechos educativos”.

Se entra así en un período, que llega hasta nuestros días, en que frente a autores que usan ambas expresiones indistintamente, otros prefieren marcar diferencias, en general, aludiendo a varios argumentos: intención aplicativa de la Historia de la Educación frente a carácter normativo de la Historia de la Pedagogía,²⁷ distinta abarcabilidad (más amplia para la Historia de la Educación), constatación de la falta de unión entre la práctica educativa y la teoría de los grandes pedagogos del momento en educación.²⁸

En la actualidad, aunque los términos “Historia de la Educación” e “Historia de la Pedagogía” puedan ser considerados sinónimos,²⁹ dada la evolución de la disciplina hacia una perspectiva integral, social, globalizadora de la educación, cada vez es más frecuente el uso de la denominación de “Historia de la Educación” frente a otras posibles, reservándose la designación de “Historia de la Pedagogía” para el “estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas”.³⁰ Así concebida, quedaría subsumida dentro de la Historia de la Educación, en cuyo campo contaría con una parcela propia. No existe un divorcio entre una y otra, las dos vertientes se complican. El concepto integral de la Historia de la Educación exige estudiar la configuración científica y disciplinar de la Pedagogía, las doctrinas

²⁶ LUZURIAGA, L.: *Historia de la educación y de la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1980.

²⁷ QUINTANA CABANAS, J. M.: *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la Educación*, Dykinson, Madrid, 1988, pp. 309 y ss.

²⁸ Según Angela del Valle, ésta ha sido la justificación más admitida, favorable a la separación de estas dos denominaciones. VALLE LÓPEZ, A. del: *Historia de la Educación Contemporánea. Fundamentación científica y metodológica*, Nieva, Madrid, 1990, p. 58

²⁹ Maurice Debesse afirma en la introducción a *Historia de la Pedagogía* (Oikos-Tau, Barcelona, 1973) que “el título de *Historia de la Pedagogía* es más limitativo que el de *Historia de la educación*, a pesar de que viene a ser más o menos sinónimo.” (Ibidem, vol. I, p. 9). Asimismo, Marc Depaepé señala: “The History of Education, educational history, and the History of Pedagogy are, except for some specific cases, considered synonymous” (*On the relationship of theory and history in Pedagogy*, Leuven University Press, Leuven, 1983, p. 1). Observando lo que sucede en el ámbito internacional, se aprecia que en la mayoría de las lenguas europeas no existe una separación tajante entre ambas denominaciones. Una situación similar a la del castellano se da en italiano, donde el término tradicional de “Storia della pedagogia” coexiste con el cada vez más extendido “Storia dell’Educazione”. Tanto en Italia como en España, la arraigada concepción de la Pedagogía como disciplina filosófica ha contribuido a privilegiar el uso del primer término durante largo tiempo. En el caso italiano, además, el marcado peso de la tradición idealista ha supuesto un factor adicional en favor de aquella denominación. Otro tanto ha ocurrido en Alemania, donde los términos predominantes han sido —y continúan siendo— “Historische Pädagogik” y “Geschichte der Pädagogik”. En general, dichas terminologías reflejan una acentuación de los aspectos teóricos frente a los prácticos. En el caso del francés y el inglés, la denominación hace más bien referencia a la “educación”. Así, en Francia, la mayoría de las obras publicadas tratan de “Histoire de l’éducation” o “Histoire de l’enseignement”. En inglés, el término “History of Education” goza de amplio predicamento, ocupando un lugar marginal otras denominaciones. Cfr. TIANA FERRER, A.: *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, UNED, Madrid, 1988, p.10.

³⁰ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Diagonal/ Santillana, Madrid, 1983, vol. I, p. 730. Las voces “Historia de la Educación” e “Historia de la Pedagogía” se deben a M^a Isabel Gutiérrez Zuluaga.

pedagógicas fundamentantes, la legislación, y también los procesos educativos en sí, sus relaciones con el contexto sociocultural, la alfabetización, la educación no formal, los currícula, la arquitectura escolar... sin separar lo educativo de los modelos que lo orientan, ni el pensamiento pedagógico de las realizaciones educativas. En este sentido se pronuncian diferentes historiadores de la educación como L. Esteban quien afirma: “la educación aparece en los primeros estadios de la Humanidad y la Pedagogía (reflexión sistemática de la educación) en la contemporaneidad; ello, sin embargo, pensamos, no faculta para su separación, ni por supuesto su mutua exclusión. Tal precisión es necesaria para entender la inclusión integral de la Historia de la Pedagogía (Teoría educativa) en la Historia de la Educación (Praxis educativa)”.³¹ El pensamiento surge para solucionar problemas prácticos, para optimizar la realidad a la que nos enfrentamos; la acción, a su vez, modifica las teorías, las ideas sostenidas, por eso, señala Galino: “si presentamos el desarrollo de la educación abstrayéndolo de las ideas que la inspiran daremos una visión miope, amorfa e inorgánica, pues la hemos privado de los elementos que la fundamentan y le confieren su propio sentido. Lo mismo que una comprensión de los pensadores que han influido en la educación y de la doctrina de una época, quedaría montada en el aire, si no hace referencia a la realidad educativa de ese momento histórico”.³² La comprensión idónea del fenómeno educativo reclama tener en cuenta ambos apartados.

En conclusión, somos de la opinión de optar por la denominación “Historia de la Educación”, para designar “la historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo..., de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, del rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados”.³³ O como indica el *Diccionario de Ciencias de la Educación*: “el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico, teniendo en cuenta, de un lado, los aspectos específicamente educativos, como hechos, normas, teorías sobre la formación humana, y de otro, sus relaciones con las civilizaciones culturales, científicas, sociales para mejor comprender el propio proceso histórico-educativo”.³⁴ La denominación “Historia de la Pedagogía” se reservaría para el “estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas”.³⁵ Ella, por tanto, es un subconjunto del *alma mater*, la Historia de la Educación.

³¹ ESTEBAN MATEO, L.: “Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación”, en AAVV: *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea*, Universidad de Valencia, Valencia, 1983, p. 1000.

³² GALINO, M^a A.: “Pedagogía e Historia”, en SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. (dir.): *Enciclopedia de la Nueva Educación*, ed. Apis, Madrid, 1966, p. 81.

³³ RUIZ BERRÍO, J.: “Metodología docente de la Historia de la Educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 157, 1994, pp. 73-74.

³⁴ DICCIONARIO DE EDUCACIÓN, p. 729.

³⁵ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Diagonal/ Santillana, Madrid, 1983, vol. I, p. 730. Las voces “Historia de la Educación” e “Historia de la Pedagogía” se deben a M^a Isabel Gutiérrez Zuloaga.

2. Ubicación epistemológica de la Historia de la Educación

2.1 Historia de la Educación como ciencia histórica

El desarrollo de la disciplina historiográfica ha hecho imprescindible la parcelación de su objeto de estudio, dando lugar a las diferentes *historias sectoriales* entre las cuales se encuentra la Historia de la Educación.³⁶ Ésta, como cualquier historia sectorial, ha de ser enfocada como parte de un todo global, de forma que los historiadores del sector han de esforzarse en hacer inteligible la manera en que el subconjunto que estudia se relaciona con la totalidad en la que está integrado. *La Historia de la Educación debe ser entendida como una rama de la Historia* pues, como afirma A. Escolano, “es, por la naturaleza de los métodos que utiliza en su trabajo científico, una disciplina histórica, especializada en la investigación de un sector de la realidad, a saber, el hecho educativo y las ciencias que versan sobre él”.³⁷ La Historia general, por consiguiente, aparece para la Historia de la Educación como un cuadro disciplinar básico que le ofrece planteamientos conceptuales y metodológicos. En este sentido, la Historia de la Educación usa cada vez con más frecuencia, métodos comparativos, cuantitativos o seriales, recurre a los conceptos de coyuntura y estructura, compagina las “viejas fuentes” archivísticas o textuales y las “nuevas fuentes” orales, icónicas u objetuales, y, en definitiva, incorpora las innovaciones que tienen lugar en el campo de la historiografía general.³⁸

La Historia de la Educación se ve obligada a establecer estrecha relación con otras ciencias históricas ya que un correcto conocimiento del pasado de la educación del ser humano exige tener al menos una visión global de sus historias en otros ámbitos tan importantes como el de la cultura, la política, la religión, etcétera. Cualquier fenómeno educativo se desarrolla en un contexto social, político, económico, cultural... que le da sentido, de modo que su desconocimiento dejaría incompleto el estudio histórico-educativo.³⁹ No se trata de pasar de una Historia de la Educación sin historia, como habitualmente se practicó en el pasado –Historia de la Educación “tradicional”– a una

³⁶ La historia sectorial puede ser definida como “la que presenta un solo nivel dentro de la existencia social como un todo”. ARÓSTEGUI, J.: *La investigación histórica. Teoría y método*. Crítica, Barcelona, 1995, p. 189. Asimismo, Aróstegui señala que las historias sectoriales pueden ser “territoriales” o “temáticas”. Las primeras estarían caracterizadas por el intento de globalización del proceso histórico sobre un territorio concreto, mientras que las segundas, analizarían de modo sistemático un fenómeno particular, con preferencia a los análisis cronológico o territorial. La Historia de la Educación podría ser considerada como una historia sectorial temática. *Ibidem*. p. 322.

³⁷ ESCOLANO BENITO, A.: *Historia de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984, p. XX.

³⁸ Estas influencias de la Historia general siempre han estado presentes en la base que orienta a publicaciones de gran significatividad para el ámbito de la Historia de la Educación como la británica *History of Education*, la norteamericana *History of Education Quarterly*, o la española *Historia de la Educación*.

³⁹ “Los hechos educativos se hallan “engarzados” en el acontecer histórico total. Este engarce o articulación constituye en gran medida la clave de la significación y sentido de esos hechos y una de las garantías de su correcta comprensión y valoración. De este lado, el peligro está en desconectar el hecho histórico-pedagógico de su natural contexto.”. REDONDO E.: “La Historia de la Educación: cuestiones conceptuales y metodológicas”, Introducción a *Historia de la Educación en España y América*, vol. I, Fundación Santa María-Eds. S.M., Madrid, 1992, p. 50.

especie de amalgama de planos históricos yuxtapuestos, sino de *articular integradamente nuestra historia sectorial con las demás variables del proceso histórico*.⁴⁰ Sirvan como ejemplo algunas interrelaciones que vamos a presentar con la Historia Económica, la Historia Social, la Historia de la Cultura, la Historia Política, la Historia de las Ciencias y la Técnica y la Historia de la Literatura.

La *Historia Económica* adquiere una importancia fundamental para encuadrar y explicar los diversos fenómenos históricos educativos. Las aportaciones se centran en torno a los paralelismos que se puedan establecer en cuanto al desarrollo de los dos ámbitos,⁴¹ los condicionantes que determinados modos de producción ejercen sobre la dinámica escolarizadora,⁴² estudios sobre la financiación de los sistemas escolares, sus costes de funcionamiento y su umbral de productividad, etcétera.

La interdependencia entre Historia de la Educación e *Historia Social* es aún más radical, hasta el punto que afirma A. Escolano que “hoy no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinanismos sociales que condicionan los hechos educativos”.⁴³ Para poder explicar las relaciones entre educación y sociedad en cualquier momento histórico es preciso conocer la estructura social de referencia y sus mecanismos de funcionamiento. Entre otros temas que reclaman el apoyo de la Historia Social podemos citar la extracción y el estatus social de los maestros y profesores, las actitudes y comportamientos de los distintos grupos ante la escuela, la variación de los modelos curriculares según su espacio geocultural de aplicación, la educación familiar, etcétera.⁴⁴

La Historia de la Educación mantiene una estrecha relación con la *Historia de la Cultura* con la que durante muchos años estuvo identificada e incluso todavía hoy es difícil deslindar el campo de lo educativo del de lo cultural, aún cuando el fenómeno educativo tenga un sentido más restrictivo que el propiamente cultural. M. Crubellier⁴⁵ ha puesto de relieve las fuertes vinculaciones entre educación y cultura, invitando a los historiadores de la educación a ahondar en la investigación de las mismas. Parte de tres supuestos: a) en toda educación subyace y se aprecia el sedimento de una cultura, entendida como una manera peculiar de afrontar la vida; b) cualquier cultura para permanecer reclama una educación, sin la cual le es imposible subsistir y c) cuando un sistema educativo atrasado está en disonancia y entra en contradicción con la cultura que le sirve de soporte se

⁴⁰ ESCOLANO BENITO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”. en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO, A.: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997, p. 67.

⁴¹ Hay que destacar las aportaciones de la “sociología de la reproducción”, en concreto Bowles y Gintis plantean, con su teoría de la correspondencia, que existe un paralelismo entre la esfera económica y la esfera educativa. Cfr. BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1976 y, de los mismos autores, *Democracy and Capitalism: Property, community, and the contradictions of modern social thought*, Basic Books, Nueva York, 1986.

⁴² Cfr. FERNÁNDEZ ENGUIA, M.: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1990.

⁴³ ESCOLANO BENITO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”, p. 70.

⁴⁴ Cabe resaltar las aportaciones que, para el campo de la Historia de la Educación, han ofrecido algunos representantes de la llamada Sociología de la Educación como Basil Bernstein (*Clases, Códigos y Control*, cinco volúmenes, vols. 1-3 en ed. Akal. Vols. 4 y 5 en ed. Morata, 1972-1991), P. Bourdieu y J. C. Passeron (*La Reproducción*, Laia, Barcelona, 1983), Ch. Baudelot y R. Establet (*La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, 1980).

⁴⁵ Cfr. CRUBELLIER, M.: “Éducation et culture. Une direction de recherche”. *Histoire de l'éducation*, nº 1, 1978, pp. 39-48.

produce una crisis. De esta forma, se afianza la voluntad de atender desde la esfera histórico-educativa a las realizaciones de la Historia Cultural. Asimismo, hemos de considerar que el universo de la cultura, dada su amplitud, se encuentra a su vez internamente sectorializado en diversas parcelas. El arte, la religión, la filosofía, el derecho... informan las orientaciones de la educación y, con frecuencia, norman los patrones del comportamiento individual y social, originando, a veces, elementos pedagógicos de influencia directa, sobre todo a la luz de la función social que desempeñan.⁴⁶ Las diferentes historias sectoriales que se ocupan de esas parcelas serán también una importante ayuda para el historiador de la educación. Rota la hegemonía de la Historia de la Filosofía sobre los planteamientos abrazados por la historiografía educativa en sus comienzos, hay que advertir que ésta ofrece significativos análisis y reflexiones al campo educativo.

La *Historia Política* no debe quedar olvidada, más aún si tenemos en cuenta, como destaca P. Freire, la dimensión política que tiene todo acto educativo.⁴⁷ Todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, entre otros. Temas como el ordenamiento jurídico-administrativo de los sistemas educativos, las propuestas que emanan en materia de enseñanza de las diferentes corrientes ideológicas y grupos de opinión, los móviles a los que obedecen las reformas político-institucionales en el campo de la educación, etc.,⁴⁸ requieren sin lugar a dudas las aportaciones que nos proporcionan los historiadores especializados en el ámbito político.

No hay que descuidar tampoco la *Historia de las Ciencias y de las Técnicas* y sus relaciones con la Historia de la Educación. Los saberes pedagógicos constituyen un sector científico y han de ser historiados con el mismo aparato conceptual y metodológico que las demás ciencias. Asimismo, desde el campo tecnológico, se trasvasan al educativo, numerosas realizaciones que conforman el soporte material y didáctico de la enseñanza: mobiliario, utillaje didáctico, etcétera.⁴⁹ En la actualidad, los avances en las telecomunicaciones, el uso de INTERNET en el aula, está revolucionando la forma de concebir la educación, el procesamiento de información por parte del alumnado y las dinámicas que se establecen en las clases, entre otras.

Por último, queremos referirnos a la importancia que para la Historia de la Educación posee el conocimiento de la Historia de la Literatura, ya que como señala M^a N. Gómez García, “es en el campo de la ficción donde a veces se expresa mejor la ‘atmósfera esencial’ del mundo que se pretende historiar... La Historia de la Literatura no es otra cosa que la Historia del mundo creado por el hombre y percibir en él el papel asignado a la educación es descubrir la mentalidad de una

⁴⁶ Cfr. ESCOLANO BENITO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO, A.(eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997, p. 71.

⁴⁷ Cfr. FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1990.

⁴⁸ Cfr. ESCOLANO BENITO, A.: *Historia de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984. pp. XXIX-XXX.

⁴⁹ Cfr. ESCOLANO BENITO, A.: *Historia de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984. p. XXX.

⁵⁰ GÓMEZ GARCÍA, M^a N.: *Proyecto docente para la Cátedra de Historia Moderna y Contemporánea*, documento inédito, Sevilla, 1994, p. 108.

época desde la visión y la pluma de uno de sus representantes”.⁵⁰ No hay que olvidar además, el papel que la propia enseñanza de la literatura ha jugado en los currícula de los escolares como fuente de transmisión de valores y códigos de conducta, modelos que pueden ser estudiados por el historiador de la educación.⁵¹

Cerramos con estas palabras, también de M^a N. Gómez García, que recogen magníficamente el espíritu de este apartado: “Ciertamente que la historia del hombre es una sola historia y que sería un error hacer de las historias sectoriales microhistorias que impidiesen la perspectiva de globalidad que la historia necesita. Pero también lo es que la especialización se hace necesaria sobre todo en el campo de la investigación. Por ello, la medida estará en valerse de las historias sectoriales sin minimizar excesivamente el objeto investigado, intentando integrar cualquier conocimiento histórico en el marco de lo que podría ser la llamada Historia total. Y, en el caso de la Historia de la Educación, tal situación se hace necesaria de suyo porque entendemos que no hay actividad más específicamente humana que la educativa”.⁵² El deseo: *incardinar la Historia de la Educación en un proyecto de historia integral interdisciplinar, armonizando la sectorialización de los conocimientos con la globalización de las interpretaciones.*

2.2 Historia de la Educación y ciencias sociales

Si definimos las ciencias sociales (humanas o ciencias del hombre) como “conjunto de disciplinas académicas que estudian un complejo número de fenómenos relacionados con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo”,⁵³ parece evidente que la historiografía se encontraría entre ellas. Dichas ciencias van a compartir problemas⁵⁴ y a establecer interrelaciones que les proporcionarán un enriquecimiento en sus potencialidades explicativas de la realidad. En el caso de la Historia de la Educación, ese dar la mano a las otras ciencias sociales es una clara exigencia de su propio objeto de estudio: basta apelar a la *historicidad* del hecho educativo para comprender que mal podría interpretarse y conocerse en su totalidad sin acudir a otros testimonios de ciencias vecinas.

Este marco de relación no ha sido siempre comprendido e interpretado de la misma manera y con idéntico alcance. Probablemente la integración plena de la Historia de la Educación en el ámbito de las ciencias sociales ha sido una de las consecuencias principales del proceso emancipador de la

⁵¹ Cfr. ESCOLANO BENITO, A.: *El pensil de las niñas*, EDAF, Madrid, 2001. En este libro Escolano nos muestra cómo a través de la literatura manejada por las niñas durante el siglo XIX y la primera mitad del XX se inculcaban los valores y códigos de conducta que se consideraban apropiados para las mujeres.

⁵² GÓMEZ GARCÍA, M^a N.: *Proyecto docente para la Cátedra de Historia Moderna y Contemporánea*, op. cit. p. 109.

⁵³ ARÓSTEGUI, J.: *La investigación histórica. Teoría y método*, Crítica, Barcelona, 1995, p. 66.

⁵⁴ Aróstegui señala que las dificultades epistemológicas de las ciencias sociales se centran especialmente en tres cuestiones: a) la consecución de unos modos aceptables de observación y experimentación; b) la necesidad y posibilidad de objetividad y c) la resolución de los problemas derivados de la explicación. *Ibidem*, p. 72.

Historia de la Educación como disciplina científica, mas este proceso no fue tranquilo sino problemático, unas veces a causa de una asunción acrítica de conceptos, teorías, metodologías tomadas en préstamo de otras ciencias; otras, por la desconfianza ante las anexiones y el temor de pérdida de identidad de la propia disciplina.

El discurso relacional con las ciencias sociales experimentó un notable impulso con la renovación historiográfica representada por los *Annales*.⁵⁵ Dicha corriente defendía la necesidad de una historia abierta, una *historia total* que tomara en consideración los diversos aspectos de la actividad humana. Explicitaba la voluntad de síntesis en la medida en que ponía en relación los diferentes factores de una situación o de un problema. Tal voluntad reclamaba la favorable recepción de la Historia a otras disciplinas, como la sociología, la economía o la geografía, en definitiva, hacia todas las que de alguna manera se interesasen por ese mundo humano donde se inscribía la educación. Ante ese conjunto de ciencias sociales, la Historia reivindicaba su posición privilegiada, su lugar central: sólo ella sería capaz de hacer converger las ciencias sociales y de trabar sus respectivas contribuciones, convirtiéndose así en la disciplina reina.

La Historia total constituía un atractivo reclamo investigador pero también una difícil coyuntura científica. Si partimos de que la Historia es el movimiento de *todas* las instancias de la actividad humana relacionadas, además, en un sistema de complejidad creciente, hemos de asumir que esa globalidad es irreductible como objeto de conocimiento a términos más simples, puesto que la sectorialización y la especialización son formas de “rodear” este obstáculo, no de eliminarlo. En busca del inventario lo más exhaustivo posible de las condiciones en que se producían los fenómenos y procesos históricos que pretendían ser explicados, se apeló a la ayuda conceptual y metodológica de las ciencias sociales, pero el panorama se mostraba demasiado vasto y parecía excesivamente difícil establecer una jerarquía entre las posibles colaboraciones.⁵⁶

En el caso de la Historia de la Educación, se trataba de “resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de las sociedades”,⁵⁷ para de este modo contribuir más eficazmente a la reconstrucción y comprensión de las manifestaciones de la vida social a través del tiempo. El logro de dicho objetivo le llevó a intensificar sus contactos con otras disciplinas que

⁵⁵ Inicialmente existió un período de rechazo frente a la emergencia, amenazante para la historia, de la sociología, pero más tarde ésta abraza el método histórico en su afán de alcanzar cotas más altas de científicidad. Al respecto señalaba Simiand: “Si el estudio de los hechos humanos quiere constituirse en ciencia positiva, eso debería conducirnos a rechazar los hechos únicos para tomar aquellos que se repiten, es decir, a descartar lo accidental para aproximarnos a lo regular, a eliminar lo individual para estudiar lo social” (SIMIAND, F.: “Méthode historique et science sociale”, *Annales ESC*, pp. 83-119, cita p. 95). Hernández Sandoica describe el proceso de distanciamientos y encuentros entre la Sociología y la Historia en *Los Caminos de la Historia. Cuestiones de historiografía y método*, Síntesis, Madrid, 1995, pp. 73-76.

⁵⁶ Barraclough señala dos fases distintas en ese diálogo entre Historia y Ciencias Sociales. En la primera, desde principios hasta mediados del XX, el interés de los historiadores se centró en aprehender las categorías conceptuales y especulativas de la Sociología, la Antropología y la Psicología, mientras que en la segunda, que se extiende hasta nuestros días, se ha trasladado a la esfera metodológica. BARRACLUGH, G.: “Historia”, *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*, vol. II, Tecnos-UNESCO, Madrid, 1981, pp. 348-353.

⁵⁷ SOLA, P.: “Nuevas corrientes en Historia de la Educación”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 65, 1980, p. 67.

siempre habían estado más o menos presentes en sus preocupaciones (Arte, Literatura...), a las que se sumaron otras como la Economía, la Política, la Demografía, la Sociología, la Etnografía o la Antropología. Luego harán lo propio otros movimientos científicos relacionados con los campos jurídicos, psicológicos, filosóficos, y lingüísticos o los más recientes de la ciencia o de la técnica, enriqueciendo y ensanchando la reflexión histórico-educativa y otorgándole nueva legitimidad. Estos prometedores alientos historiográficos afectaron también a una renovación de las fuentes documentales, los formas de investigar y de exponer los resultados de los trabajos. Listas parroquiales, catastros, registros parroquiales, películas cinematográficas, testamentos, mobiliario escolar, testimonios de vida, y un sinfín de objetos que nos revelan el mundo educativo de determinada época se van a convertir en fuentes, tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos serán empleados indistintamente en las investigaciones histórico-educativas, tablas y relatos narrativos se darán la mano en la exposición de las conclusiones.

Realmente, *casi todas las ciencias sociales tienen utilidad para el historiador de la educación, aunque ésta sea variable en función del tema de estudio*. Por ejemplo, la *demografía*, y más específicamente, la *demografía histórica*, se ocupa del análisis cuantitativo de las poblaciones humanas a lo largo del tiempo⁵⁸ por lo que puede servir, entre otros usos, para suministrar datos y modelos metodológicos que ayuden a reconstruir los procesos de escolarización y alfabetización, facilitando un seguimiento de sus trayectorias y los oportunos estudios comparativos; o para ofrecer indicadores que nos proporcionen conocimiento de la natalidad y la mortalidad infantil, las actitudes y comportamientos domésticos en torno al parto y a la primera infancia. La *sociología* también ha suministrado importantes aportaciones conceptuales y metodológicas. Probablemente, sea una de las ciencias sociales que más ha contribuido a la expansión del campo cognitivo de la historia de la educación hacia los diversos agentes formativos y espacios de socialización (familia, oficio, comunidad religiosa, etc.), así como a facetas de la institución escolar marginadas por la investigación histórico-educativa (prácticas educativas cotidianas en el aula, profesionalización del docente). Introdujo nuevas categorías conceptuales (reproducción, movilidad social, etc.) e instrumentos de investigación tanto cuantitativos (análisis estadístico) como cualitativos (encuestas).⁵⁹ La *antropología* ha dado una llamada de atención a la necesidad de considerar los componentes culturales que impregnan la educación en cada sociedad y condicionan los comportamientos individuales y colectivos de sus miembros, de contemplar las diversas manifestaciones de la cultura popular, de dirigir la mirada a las minorías étnicas y a los grupos marginados. Al igual que la sociología, ha incorporado nuevas estrategias como la observación, el trabajo de campo y la entrevista, con los que se enriquece además el aparato crítico-documental de nuestra disciplina.⁶⁰ En general, las ciencias sociales han contribuido a que la historiografía educativa

⁵⁸ BARRACLOUGH, G.: *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*, vol. II, Tecnos-UNESCO, Madrid, 1981, pp. 391-400.

⁵⁹ Cfr. LUC, J. N.: "L'Histoire de l'Éducation: un renouveau", *L'école et la vie*, nº 8, 1981, pp. 21-22; CHARTIER, R.: "Educación, Historia de la *La Nueva Historia*", Mensajero, Bilbao, 1988, pp. 175-176; CASPARD, P.: "L'Histoire de l'Éducation en France", *1 Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 139.

⁶⁰ Cfr. CIEZA GARCÍA, J. A.: "Historia de la Educación y Ciencias Sociales", *Sociedad, ideología y educación en la España Contemporánea*, ICE, Salamanca, 1985, pp. 99-100; CASPARD, P.: "L'Histoire de l'Éducation en France", en *Primer Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988, p. 139.

aborde campos nuevos hasta producirse el auténtico estallido temático caracterizador de la investigación histórico-educativa en los últimos tiempos.

Por último, quizás habría que preguntarse también acerca de lo que la Historia de la Educación aporta a las llamadas ciencias sociales en este desarrollo de interacciones. En este sentido, señala Hernández Sandoica⁶¹ que en las últimas décadas se ha producido una oleada de *historización* en disciplinas como la economía, el derecho, la sociología, la antropología o la lingüística. Instituciones escolares, sistemas pedagógicos, prácticas educativas, son realidades esenciales para entretejer tramas completas de significado.

2.3 Historia de la Educación y ciencias de la educación

Defender que la Historia de la Educación es una disciplina histórica, al igual que su inclusión dentro del ámbito de las ciencias sociales, nada señala acerca de su pertenencia a las llamadas ciencias de la educación. Es indudable una primera relación con ellas, la que tiene como base el objeto de conocimiento. Ella, como las ciencias de la educación, posee como principal objeto de investigación ese complejo y multidimensional fenómeno que es la educación. Ahora bien, ¿justifica ese punto de convergencia su adscripción a las ciencias de la educación?

No hay respuestas unívocas en torno al tema. Autores de la talla de A. Escolano y J. Ruiz Berrío, que han sido presidentes de la Sociedad Española de Historia de la Educación, organismo que coordina en nuestro país a nuestra comunidad científica, excluyen del terreno de las Ciencias de la Educación a la Historia de la Educación.⁶² Aluden, para explicar el error cometido por quienes tienden a incluirla en dicho campo, al hecho de que la historiografía educativa naciese asociada, no a la historiografía general, sino a las necesidades pedagógicas de los sistemas nacionales de educación que se estaban configurando a comienzos del XIX. Formó cuerpo, de entrada, con la Pedagogía como disciplina general acerca de los saberes relacionados con la educación.⁶³ Así pues, se incorporó

⁶¹ Cfr. HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: *Los caminos de la Historia. Cuestiones de historiografía y método*, Síntesis, Madrid, 1995, pp. 74.

⁶² Escolano afirma: "Existe aún entre los cultivadores de la pedagogía, e incluso entre los historiadores de esta ciencia, que son también en su mayor parte pedagogos, la creencia generalizada, mantenida por razones acriticamente gremiales o por influencia de las concepciones tradicionales anteriormente comentadas, según la cual la historia de la educación y/o de la pedagogía es una ciencia más entre las llamadas ciencias de la educación. Esta actitud, que no tiene hoy, en rigor, justificación teórica o metodológica, responde a una concepción, aunque bienintencionada, voluntarista y falaz, que deriva de la superposición o no distinción entre los criterios académicos y científicos". (ESCOLANO BENITO, A.: *Historia de la Educación*. Anaya, Madrid, 1984. p. XX). Por su parte, señala Ruiz Berrío: "en la actualidad somos muchos los que rechazamos que la Historia del Derecho, o la de la Medicina, o la Historia de la Educación, sean Derecho, Medicina o Pedagogía, ni siquiera Ciencia de la Educación. Esos equilibrios sobre la cuerda floja que han hecho tantos pedagogos para ver si la Historia de la Educación es una Ciencia de la Educación analítica o sintética, o fundamentante, o complementaria son índice de un gran error. Aquel que consiste en no darse cuenta de que no es más que Historia". RUIZ BERRÍO, J.: "La pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía", *Bordón*, XXXVI, nº 252, 1984, pp. 153-154.

⁶³ *Compendio de la Historia General de la Educación y de la Enseñanza* (1799), de A. H. Niemeyer, es la obra que suele presentarse como el primer estudio sobre la materia. Estaba incluida en el libro titulado *Principios de la Educación y de la Enseñanza*, un tratado pedagógico, no histórico.

la Historia de la Educación a los planes de formación de maestros pues se consideró que reunía las características óptimas para ser utilizada como fuente de reflexión, experiencia e inspiración para los docentes del mañana, tanto en la orientación de su práctica profesional como las dimensiones moral y cívica.⁶⁴

Ese espacio disciplinar y académico entre las ciencias de la educación continúa manteniéndolo y no son pocos los trabajos que clasifican los saberes relacionados con la educación que introducen nuestra disciplina dentro del rótulo de “ciencias de la educación”.⁶⁵ En general, entre todas las taxonomías, pueden señalarse algunos puntos de convergencia: el tratamiento como una ciencia general de la educación, es decir, el énfasis en el *carácter globalizador* que debe poseer; su *condición diacrónica*—peculiaridad por ser “ciencia histórica”— y su *vertiente fundamentante* y *esclarecedora* del fenómeno de la educación en sus diferentes manifestaciones.

Ya se vio en un apartado anterior, las razones por las que actualmente tiene pleno sentido considerar que la Historia de la Educación es una historia sectorial dentro de la historiografía general, con la que comparte discurso epistemológico y metodológico,⁶⁶ pero, de nuevo, es preciso formular el interrogante central: ¿y no puede ser vista como ciencia de la educación? Posee un objeto de estudio común con ellas, comparte tradición académica, forma parte del currículo de formación de los docentes... ¿no puede adscribirse a las mismas?

En la actualidad, cobra fuerza el paradigma crítico, con el cual comparámos los principales postulados y en el cual intentamos enmarcar nuestro quehacer. Para autores representativos de esta corriente, como Carr y Kemmis,⁶⁷ la *investigación histórico-educativa* debería ser concebida como *ciencia social crítica*, pero, eso sí, el resto de las “tradicionales” ciencias de la educación habrían de ser practicadas en esa misma línea. Dentro de este modelo de investigación, se define una determinada concepción de la naturaleza de la realidad, una epistemología, una apuesta por una metodología y técnicas de investigación y un sentido de la finalidad que se atribuye a la investigación que concuerdan con nuestra forma de abordar la Historia de la Educación.

⁶⁴ ESCOLANO BENITO, A.: “La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, en NÓVOA, A. y RUIZ BERRIO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEDHE, Lisboa, 1993, p. 332.

⁶⁵ Cfr. FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J.: *La educación. Constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1984, pp. 63-97 y GARCÍA ARETIO, L.: *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*, Paraninfo, Madrid, 1989. De forma más específica: MIALARET, G.: *Ciencias de la educación*, Oikos-Tau, Barcelona, 1981, pp. 44-46; GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Educación comparada. Fundamentos y problemas*, Dykinson, Madrid, 1982, pp. 185-220; COLOM, A.: *Teoría y metateoría de la Educación. Un enfoque a la luz de la Teoría general de Sistemas*, Trillas, México, 1982, pp. 133-140. TOURIÑÁN, J. M.: “Teoría de la educación: identificación de la asignatura y competencia disciplinar”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 137, 1989, pp. 26-30; MEDINA RUBIO, R. y otros: *Teoría de la Educación*, UNED, Madrid, 1997, tomo I, pp. 9-13.

⁶⁶ Escolano señala que el discurso histórico comporta una racionalidad analítico-explicativa diferente de la empírica, en la que se apoyan fundamentalmente las ciencias de la educación, aunque pueda servirse de algunos de sus modelos y técnicas. Las finalidades de ambos tipos de racionalidad son distintas: la primera se limita a mostrar y explicar realidades pretéritas, mientras la ciencia empírica se define por sus objetivos de control y predicción. Cfr. ESCOLANO BENITO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO, A. (eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997, p. 58.

Tal modelo asume que la *realidad* no es algo dado sino que es construida. *Es dinámica, en continuo desarrollo y tiene un carácter dialéctico*: las situaciones sociales comprenden aspectos “objetivos”, en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado —estructuras—, y aspectos “subjetivos”, provenientes de los propios sujetos, de sus creencias, de sus actitudes, de sus entendimientos. Frente a una concepción continuista y acumulativa del progreso en el conocimiento, se defiende la discontinuidad. Ya Kuhn, a través de su constructo de “paradigma” había desarrollado la tesis de que la evolución del saber habría que interpretarla como una sucesión de “revoluciones” en el curso de las cuales resultan derribados y reemplazados los paradigmas predominantes, que implican modos de interpretar la realidad y definen nociones tales como “conocimiento”, “teoría” y “verdad”.⁶⁸ No hay ningún paradigma que sea en sí mismo impersonal y objetivo sino que todos estipulan una determinada visión del mundo que incorpora preferencias ideológicas y presupuestos normativos. Postulados como los de objetividad, neutralidad, infalibilidad del conocimiento, se vienen abajo, ¿cómo hablar de neutralidad cuando los hechos a los que apela el científico no son unos datos inconfundibles e inmediatamente reconocibles sino que dependen de las teorías dentro de las cuales operan? Este modelo de investigación crítica, que compartimos, postula que el conocimiento es subjetivo, determinado por el contexto social y político. Nuestras teorías siempre están “contaminadas” por las creencias y valores de la comunidad investigadora que son de índole social y, por consiguiente, siempre son productos sociales.

Frente a una concepción analista o atomista, el modelo de investigación que proponen los defensores de esta corriente es holista, supone una visión global que integre todos los aspectos de la realidad, que incluya el axioma gestáltico de que “el todo es siempre más que la suma de las partes”: no hay una yuxtaposición de elementos, al igual que el cuerpo humano no es una simple adición de los órganos y los sistemas que lo configuran. *Las ideas, el pensamiento, los hechos educativos son vistos como entidades socio-históricas—explicables, por tanto, sólo en virtud del contexto en que fueron forjados— y no como categorías abstractas*. Sin un adecuado conocimiento del pasado será difícil una correcta comprensión del presente ya que como refiere Popkewitz, “la percepción de lo que es la enseñanza, las nociones de infancia y aprendizaje, así como las mentalidades organicistas asociadas al concepto de profesionalización son parte de un todo que se ha formado a lo largo de períodos de tiempo de larga duración; podemos entender los temas estructurales si estudiamos la forma y las condiciones en las que surgieron nuestra concepción “moderna” de individualidad, racionalidad, ciencia y progreso”.⁶⁹ Y además, como señala Gómez García, “el propio carácter del fenómeno educativo, cuya dimensión histórica es una de sus notas esenciales, justifica la necesidad de una ciencia de la educación cuyo objeto de conocimiento sea el pasado de ese objeto”.⁷⁰

⁶⁷ CARR, W. y KEMMIS, S. T.: *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

⁶⁸ KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1981, 5ª reimpresión.

⁶⁹ POPKEWITZ, T. S.: “La Historia en la Pedagogía, la Pedagogía como Historia”, traducción de Rosario Angeles Pereyra de “History in Educational Science: Educational Science as History”, en PILTMAN, A. (comp.), Deakin University, Victoria, 1986, p. 20. Citado por GÓMEZ GARCÍA, M^a N.: *Proyecto docente para la Cátedra de Historia de la Educación Moderna y Contemporánea*, documento inédito, Sevilla, 1994, p. 117.

⁷⁰ GÓMEZ GARCÍA, M^a N.: *Proyecto docente para la Cátedra de Historia de la Educación Moderna y Contemporánea*, documento inédito, Sevilla, 1994, p. 117.

A nuestro parecer, es especialmente relevante el propósito de una ciencia educativa crítica, que va más allá de explicar o el de entender, se dirige a *transformar* la educación. En este sentido, se acerca a la opinión de historiadores como Fontana⁷¹ o Lázaro Domínguez quienes están especialmente interesados por una *historia viva* que cumpla una función social. Dice este último: “La historia conocimiento tiene sentido al servicio, con sentido crítico, de la realidad presente problematizadora. Y como tal, logra su plenitud en la consecución de efectos transformadores en las conciencias y en las realidades cotidianas”.⁷² Dentro del campo de la historia de la educación, son significativas las reflexiones de Viñao quien observa, en esta línea, el *compromiso social del investigador*: “una disciplina [la historiografía] que hace de lo muerto un objeto de saber, da lugar al hacerlo, a una nueva manera de ver el presente y de conformar su memoria, la memoria de cada generación; de quienes, desde ese presente, están abriendo el futuro. Es ahí, justamente, donde nace la responsabilidad social, moral, del historiador”.⁷³ Para nosotros, la Historia cobra pleno valor en función de este presente que nos apela a intentar una mejora, a una optimización de la realidad que vivimos. Si, como defienden los pragmatistas, el pensamiento surge a partir de situaciones de incertidumbre, si son los problemas los que incitan a pensar, serán los interrogantes que planteemos al pasado los que impulsen nuestro pensamiento —y con ello, nuestra posterior actuación—, y esas preguntas están hechas desde un presente que nos hace que centremos nuestra atención en determinados problemas, en ciertos aspectos de esa realidad pretérita. La Historia, con la reflexión que debe de provocar sobre el análisis de los factores que intervienen en cada situación dándole una configuración específica, debería ayudar a aclararnos sobre cómo actuar ante una realidad que nos resulta insatisfactoria, en nuestro caso, en la vertiente educativa. *En esta línea es en la que vemos que no hay una línea fuertemente divisoria entre la Historia de la Educación y disciplinas como la organización escolar, la didáctica o la orientación educativa: todas pueden ser enfocadas con base a este modelo de investigación.*

La ciencia educacional —usando la terminología propia de Carr y Kemmis— sería un modo de acción colectivo en que la relación entre la teoría y la práctica no es sencillamente una función cognitiva sino que la teorización es un proceso público y una práctica social. La teoría educacional tendrá como finalidad la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas prácticos. Se dirigirá a modificar las situaciones que obstaculizan el logro de los objetivos educacionales e impiden el trabajo crítico, reflexivo, en los contextos educativos. Para desarrollar ese entendimiento sistemático de los factores limitativos, se requiere una participación activa y colaborativa de todos los implicados en la empresa educativa

⁷¹ Fontana reivindica como objetivo del historiador explicar el mundo real y enseñar a otros a verlos con ojos críticos para ayudar a transformarlo: “Sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor”. FONTANA, J.: *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992, p.144.

⁷² LÁZARO DOMÍNGUEZ, P.: “En torno a la Historia viva”, *Debates por una Historia viva*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1990, p. 71.

⁷³ VIÑAO FRAGO, A.: “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o de la responsabilidad moral del historiador)”, en DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997, p. 33.

en la articulación y definición de las teorías mediante una reflexión permanente—crear comunidades de educadores críticos—. La historia, la reconstrucción del pasado de la teoría educacional, es de suyo necesaria: “una historia reconstruida contribuiría a disipar la ilusión de que puede haber una interpretación de la teoría educacional indiscutida y ahistórica”.⁷⁴ Parece que la Historia de la Educación podría ser denominada ciencia de la educación en este sentido de ciencia social crítica.

Esbozado el debate sobre la pertinencia de adscribir la Historia de la Educación a las Ciencias de la Educación, descrito someramente el estado de la cuestión y nuestra apuesta por los planteamientos defendidos por la llamada pedagogía crítica, inspirada en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, *creemos oportuno ofrecer diferentes nexos de conexión entre nuestra disciplina y las otras ciencias pedagógicas*. Las relaciones de la Historia de la Educación con las distintas ciencias de la educación vienen marcadas por la lógica de conexión entre los diferentes campos de investigación. La Historia de la Educación necesita, en primer lugar, conocer el desarrollo de la Filosofía de la Educación y de la Teoría de la Educación: la primera, le servirá de fundamentación de muchas de sus posibles explicaciones del saber pedagógico histórico, la segunda, le posibilitará abordar la investigación histórica desde la perspectiva teórica del presente educativo. De hecho, ya advertía Seignobos que “la historia no se hace ni para contar ni para probar, se hace para responder a preguntas sobre el pasado que las sociedades actuales nos sugieren”,⁷⁵ en este caso, interrogantes que la filosofía y la teoría de la educación actual nos ofrecen, de hecho, ellas nos sugieren ideas acerca de qué problemáticas nos interesa trabajar, dirigiéndonos hacia el pasado en virtud de las inquietudes de hoy. A su vez, es indudable que, si se quiere hacer una historia de la educación, hay que partir del conocimiento de lo que se estima es la educación, de su naturaleza, reflexión que aparece desde las disciplinas citadas.

No poco valor tienen para nuestra materia las aportaciones de la Psicología y la Sociología de la Educación, baste por ejemplo, observar la fuerte corriente de cuestionamiento de las prácticas historiográficas dentro del mundo educativo que han provocado las teorías de sociólogos como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet... acerca de la función de la escuela en la reproducción social,⁷⁶ o los soportes que desde la Psicología se ofrece a una Historia de la Cultura Educativa que se interese por actitudes, por formas de interpretar la realidad escolar por parte de los integrantes de la comunidad educativa, aportaciones como las de Vigotsky quien nos habla de la mente como construcción social.⁷⁷

La Historia de la Educación se relaciona además con disciplinas pedagógicas como la Didáctica o

⁷⁴ CARR, W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Alertes, Barcelona, 1990, p. 100.

⁷⁵ SEIGNOBOS, Ch.: “L’enseignement de l’histoire dans les facultés. III. Méthodes d’exposition”, *Revue*

⁷⁶ BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1980; BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La Reproducción*, Laia, Barcelona, 1983.

⁷⁷ VIGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1977; *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979; *Obras escogidas*, Visor, Madrid, 1992.

didácticas específicas, la Organización Escolar, la Educación Especial, la Educación Comparada que le proporcionan *problemas nuevos, categorías de análisis*, y, al mismo tiempo, ella asume, entre otras tareas, la de estudiar la evolución de los saberes educativos y de sus respectivas disciplinas (Historia del currículum, Historia de la Educación Especial, etcétera). Como indica Viñao, el historiador de la educación ha de poseer, junto a la formación histórica, la pedagógica ya que le “corresponde conservar, ampliar, y recrear una parte de la experiencia humana... valiosa en sí misma, compleja y no aislada, pero una parte de un todo más amplio. Por ello, tenemos que conocer otras partes, el conjunto o conjuntos que forman las relaciones entre ellas; no para ser otras cosas —antropólogos, economistas, politólogos, psicólogos—, ni expertos en otros ámbitos pedagógicos o históricos, sino para ser mejores historiadores de la educación”.⁷⁸ Entre todos aquellos interesados por ese complejo mundo que es el educativo debe primar la colaboración, la participación, el intercambio de experiencias y reflexiones que ayuden a mejorar el presente educativo en el que estamos insertos.

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.⁷⁹ Entre las obras de mayor relieve hay que destacar el *Bosquejo sobre la Historia de la Educación y la enseñanza en Alemania* (1799) de A. H. Niemeyer y la *Historia de la educación y la enseñanza en su evolución histórica* (1832) de Cramer, discípulo de Humboldt y de Ranke.⁸⁰ La Historia de la Educación se valoraba

⁷⁸ VIÑAO FRAGO, A.: “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o de la responsabilidad moral del historiador)”. en DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (ed.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997, p. 38.

⁷⁹ 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. Cf. ESCOLANO BENITO, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Ronsel, Barcelona, 1997, pp. 54-55.

⁸⁰ Otros autores del momento son Schwarz, que trata de elaborar una Historia de la Educación como apéndice de una obra más general, *Teoría de la Educación* (1813); Stolck, con su *Historia de la Pedagogía* (1776); Lorenz y su *Historia de la Educación en Bosquejos y cuadros* (1880); Von Raumer, con *Historia de la Pedagogía* y Schmid, quien en colaboración con otros especialistas, publica la *Historia de la Educación* en cinco volúmenes, entre 1884 y 1902. Cf. CORTS GINER, I. y ÁVILA FERNÁNDEZ, A.: *Historia e Historia de la Educación. Planteamientos actuales*, Mad. S.L., Sevilla, 1986, pp. 32-33.

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.⁸¹

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.⁸² Idealismo y positivismo son las dos corrientes que presentan mayor empuje.⁸³ En *Francia*, se pueden distinguir cuatro etapas, siguiendo a P. Caspard.⁸⁴ 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 propio 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) y que se desenvuelve a la par de los debates políticos que desencadenarán la “lucha escolar” entre los partidarios del Antiguo Régimen y los liberales.⁸⁵ 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

⁸¹ 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.: “La Historia de la Educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar”, *Témpora*, nº 2, 1981, p. 32.

⁸² 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.: “Aspetti della ricerca storico-pedagogica nel Novecento italiano”, en SANTONI, A. y TREBISACCE, G. (eds.): *I problemi epistemologici della ricerca storico-educativa*, Pellegrini, Cosenza, 1983, pp. 191-212.

⁸³ 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 pedagogia rivoluzionaria* (1919) de E. Codignola; *Disegno storico dell'educazione* (1923) de G. Saitta; *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* (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.: “Orientamenti per una storia della storiografía pedagogica italiana”, *Ricerche Pedagogiche*, nº 58, 1981, pp. 21-22.

⁸⁴ Cfr. CASPARD, P.: “Histoire et historiens de l'éducation en France”, *Les dossier de l'éducation*, nº 14-15, 1988, pp. 9-29.

⁸⁵ La “lucha escolar” se entabla entre monárquicos y republicanos, clericales y laicos. Los republicanos y laicos acusan al Antiguo Régimen y a la Monarquía de arcaísmo, ignorancia y oscurantismo, encumbrando las iniciativas escolares modernizadoras promovidas por la Revolución y la burguesía liberal. Los monárquicos y clericales, por el contrario, enaltecen la obra educativa realizada por la Iglesia en su devenir secular y repudian la acción ejecutada en este dominio por la Revolución y el Estado liberal. Este enfrentamiento ideológico hará que la Historia de la Educación francesa del momento incorpore una densa carga ideológica, privilegiándose el análisis de la oferta escolar del Estado y la Iglesia y sus aportes al desarrollo de la instrucción. CASPARD, P.: “Histoire et historiens de l'éducation en France”, en *Les dossier de l'éducation*, nº 14-15, 1988, pp. 7- 8.

historia". En el *Reino Unido*, tres obras pueden destacarse, *Introduction to the History of Educational Theories* (1881) de O. Browning, *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.⁸⁶ También en el caso de Portugal, la renovación historiográfica llegará en la década de los sesenta del siglo pasado.⁸⁷

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.⁸⁸ 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", "Bosquejo 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.⁸⁹ 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*. Además, aparece en los manuales de

⁸⁶ 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 Monarchia, 1871-1892*), A. da Costa (*História da Instrução popular em Portugal de 1871*), T. Braga (*História 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 Pedagogia Geral e de história da educação, 1919*) y S. Pellico Filho (*História da instrução popular em Portugal, 1923*). Cfr. FERNÁNDEZ, R.: "Historia da Educação, Historia das Mentalidades, Historia da Cultura", *Primer Encontro de Historia da Educação em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 255-273.

⁸⁷ Un precedente sería la *Historia da fundação do Colégio Real de Nobres de Lisboa*, de 1959, escrita por R. de Carvalho. *Ibidem*.

⁸⁸ 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", *Revista de Ciencias de la Educación*, n^o 155, julio-septiembre de 1993, pp. 331-349; "La historiografía educativa. Tendencias generales", en DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Ronsel, Barcelona, 1997, 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, Universidad de Valencia, 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 Actividades*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988, pp. 153-174) y de A. Tiana Ferrer (*Investigación histórica-educativa actual. Enfoques y métodos*, Cuadernos de la UNED, Madrid, 1988).

⁸⁹ BENITO AGUIRRE, M.: *Bosquejo histórico-filosófico del estado de la educación primaria en España (1841)*; GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción pública en España*, Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid, 1855; SÁNCHEZ DE LA CAMPA, J. M.: *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Imprenta Timoteo Arnáiz, Burgos, 1871/74; DE LA FUENTE, V.: "Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal", *Revista de la Universidad de Madrid*, n^o 2, Madrid, 1873, pp. 185-201 y n^o 4, 1873, pp. 465-479; DE LA FUENTE, V.: *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza de España*, Imprenta de Vda. e Hijo de Fuentenebro, 4 vols. 1884-1889; COSSÍO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*, Fortanet, Madrid, 1897.

Pedagogía de las escuelas normales un apéndice de Historia de Educación, como por ejemplo el *Bosquejo histórico de la ciencia pedagógica* (1864) de F. Macías o la *Historia de la Pedagogía* (1891) de S. Aguilar. Asimismo, hay que señalar las traducciones de obras extranjeras como la *Historia Universal de la Pedagogía* (1888) de J. Paroz o el *Compendio de Historia de la Educación* (1889) de A. Daguet y las aportaciones de algunos articulistas en periódicos de enseñanza como *La Idea*, o revistas como *El Magisterio Guipuzcoano* o *La Escuela Moderna*. Sin embargo, es todavía escaso el desarrollo de la historiografía educativa durante el siglo XIX.

La segunda etapa historiográfica educativa española se sitúa entre 1898 y 1936. Se produce una expansión considerable de la producción,⁹⁰ en paralelo con el proceso de institucionalización de la Historia de la Pedagogía como disciplina académica superior.⁹¹ Esto es observable tanto en lo que se refiere a obras nacionales (Escribano, Ruiz Amado, Tudela, Casas Sánchez)⁹² como a traducciones de publicaciones relevantes de la historiografía francesa, alemana y anglosajona (Davidson, Compayré, Damseaux, Monroe, Wickert)⁹³ 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, 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), neoidealistas (Codignola) o los derivados del movimiento social católico (Willmann). En la década de los setenta, junto a obras con análisis

⁹⁰ Hasta un total de 873 ha cuantificado Esteban Mateo. Cfr. ESTEBAN MATEO, L.: "Pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación", en AAVV: *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, Universidad de Valencia, Valencia, 1983, p. 1032.

⁹¹ 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.

⁹² Muchos manuales españoles eran simples transcripciones, a menudo entrecuilladas, 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.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I. De la Antigüedad a la Ilustración*, op. cit., p. XVI y XVII, donde se analiza el manual de G. Escribano, *Historia de la Pedagogía* (1910) y asimismo LEDESMA REYES, M.: "Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español", Op. cit. pp. 234-236, en el que se examina el manual de Manuel Casas Sánchez, *Elementos de Historia de la Pedagogía* (1909).

⁹³ La recepción de estos textos fue tardía, pudiendo constatar 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.

tradicionales, aparecen otras con enfoques historiográficos nuevos,⁹⁴ 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,⁹⁵ 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.⁹⁶ 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.⁹⁷

Se incrementa considerablemente la investigación histórico-educativa realizada en departamentos universitarios (tesis de licenciatura y doctorado)⁹⁸ en la que se observa una evolución desde planteamientos tradicionales a nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que van a dar lugar, en la década de los setenta, a una novedosa forma de concebir la investigación en este campo que caracterizará la cuarta etapa dentro de la historiografía española de la que hablaremos más adelante.

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 practicada 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*

⁹⁴ BOYD, W. y KING, E. J.: *Historia de la educación*, Editorial Huemul, Buenos Aires, 1977; DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1973/1979, vols. I y II.; BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental*, Herder, Barcelona, 1976/1979/1985, vols. I, II y III.

⁹⁵ GALINO, M^a A.: *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*, Gredos, Madrid, 1960.

⁹⁶ ESCOLANO BENITO, A.: "La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias", en NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEHDE, Lisboa, 1993, p. 335.

⁹⁷ PRELLEZO, J. M.: *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico crítico*, Pas-Verlag, Zurci, 1973; CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, Rialp, Madrid, 1962; GÓMEZ MOLLEDA, M^a D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, CSIC, Madrid, 1966; JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Taurus, Madrid, 1973; ÁLVAREZ MORALES, A.: *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Pegaso, Madrid, 1971; PESET, J. L.: *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX)*, Taurus, Madrid, 1974.

⁹⁸ Entre 1940 y 1976, Escolano contabiliza 872 trabajos. En ESCOLANO BENITO, A.: "La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias", en NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEHDE, Lisboa, 1993, p. 336.

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. De hecho, algunos manuales como el de Agazzi⁹⁹ abordan conjuntamente ambas historias y otros, centrados en la Historia de la Pedagogía han sido redactados por filósofos que descuidan el planteamiento globalizador que atiende a los diversos aspectos de la realidad que afectan al mundo educativo.¹⁰⁰

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. Tal tipo de articulación, en el que se identifican estos personajes con los sujetos centrales de la historia, da pie a percepciones falsas, puesto que inducían, en lectores pocos críticos, a erróneas interpretaciones de las prácticas educativas dominantes en determinado momento histórico, generalmente muy apartadas de las propuestas de los pedagogos citados y que, sin embargo, debido a dicha articulación, se podía pensar que iban en la línea de las filosofías de la educación sostenidas por ellos. Habitualmente, hay un desfase entre las ideas innovadoras y la realidad educativa.

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. En los análisis se suele imprimir un enfoque comparativo, pero de nuevo hay una falta de esa contextualización aludida más arriba, tan necesaria para la comprensión adecuada de cualquier fenómeno educativo.

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 → 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.

⁹⁹ AGAZZI, A.: *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*, Marfil, Alcoy, 1966.

¹⁰⁰ ABBAGNANO, N. y VISALGERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*, FCE, México, 1964.

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 cientificidad 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.

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.¹⁰¹ Son patentes notables esfuerzos por renovar los soportes teóricos, las orientaciones temáticas, las metodologías.¹⁰² 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–.¹⁰³

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, 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*

¹⁰² Cfr. LÉON, A.: *La Historia de la Educación en la actualidad*, UNESCO, París, 1985, p. 11; TIANA FERRER, A.: *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, UNED, Madrid, 1988, p. 29; LEDESMA REYES, M.: “Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español”, op. cit., p. 220.

¹⁰³ 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; LEDESMA REYES, M.: “Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español”, op. cit., p. 220.

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.¹⁰⁴ 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,¹⁰⁵ historia de la infancia y de la adolescencia,¹⁰⁶ de la educación de la mujer,¹⁰⁷ de la educación rural y urbana,¹⁰⁸ de las mentalidades

¹⁰³ TIANA FERRER, A.: *Investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, UNED, Madrid, 1988. p. 29.

¹⁰⁴ 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.

¹⁰⁵ Cfr. NEGRÍN FAJARDO, J.: *Escolarización y Sociedad en Tenerife en la segunda mitad del siglo XIX*, Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 1986; NEGRÍN FAJARDO, J.: "La creación del Instituto de Canarias, origen de la escolarización secundaria pública en las islas", *Escolarización y sociedad en la España contemporánea 1808-1970*, Ed. Rubio Esteban, Valencia, pp. 459-472; MATO DÍAZ, A.: *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección Provincial de Asturias, Oviedo, 1992; LARQUIÉ, C.: "L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVIIIème siècle. Stagnation ou évolution?", *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVIème-XVIIIème siècles*, CNRS, Paris, 1987, pp. 73-93.

¹⁰⁶ Cfr. MARTÍN MARTÍN, F. J.: "La imagen del niño a través de los sermonarios", *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 6, 1987, pp. 7-22; MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C.: *La vida del niño entre la familia y la escuela: imágenes de familia, escuela e infancia reflejadas en las novelas españolas publicadas entre 1975-1900*, Edinford, Málaga, 1992; ESTEBAN RUIZ, F. T.: "La infancia como categoría social e historiográfica. Introducción hermenéutica a la Historia de la Educación Infantil", en AAVV: *Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, SEHDE, Universidad de Burgos, Burgos, 2003, pp. 957-966.

¹⁰⁷ Cfr. FLECHA GARCÍA, C.: "Mujeres universitarias en España en 1900", *Espacio y tiempo*, nº 1, 1987, pp. 75-92; FLECHA GARCÍA, C.: "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco", *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 8, 1989, pp. 77-97; FLECHA GARCÍA, C.: "La educación de las niñas en los reglamentos escolares de finales de siglo", *Mujer y Educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Santiago, Departamento de Historia de la Educación, 1990, pp. 427-436; PASTOR I HOMS, I.: *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, 1984.

¹⁰⁸ Cfr. NIETO BEDOYA, M.: *La escuela en el medio rural. Provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752)*, Tesis doctoral, Editorial de la Universidad Complutense, Servicio de reprografía, Madrid, 1988.

y actitudes frente a la escolarización, del currículum,¹⁰⁹ la incorporación de sectores sociales marginales o minoritarios a la educación,¹¹⁰ las relaciones entre demografía, economía, política y escolarización,¹¹¹ la historia comparada de los sistemas educativos,¹¹² etcétera. 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 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. Ya en 1953 escribían F. Butts y L. A. Cremin, profesores del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, unas palabras que resumen este sentir generalizado en los practicantes de esta nueva historia: "la historia de la educación no debe mantenerse por más tiempo confinada como un relato escolar de hechos pasados, sino que debe contemplar la educación en su relación vital con la cultura de su época. Debe dejar de ser un simple recuento de acontecimientos, año tras año y siglo tras siglo, y retornar al presente como una ayuda para la dilucidación de lo que conviene realizar en el futuro".¹¹³ *Se trata del compromiso de la*

¹⁰⁹ Cfr. SÁNCHEZ PASCUA, F.: "Los currícula para formar maestras en Badajoz (1855-1900)", *Mujer y Educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Santiago, Departamento de Historia de la Educación, 1990, pp. 513-522; LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J.: "La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales", en AAVV: *Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, op. cit., pp. 1009-1020.

¹¹⁰ Cfr. MOLINA GARCÍA, S. (ed.): *La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor. Libro homenaje a María Soriano*, CEPE, Madrid, 1992; NÚÑEZ GIL, M.: "Beneficencia y educación en los inicios del siglo XX", *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea, 1808-1970*, Ed. Rubio Esteban, Valencia, 1983, pp. 219-230.

¹¹¹ Cfr. NÚÑEZ, C. E.: *Las fuentes de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Alianza Editorial, Madrid, 1992; PALACIO LIS, I.: "Cuestión social y educación: un modelo de regeneracionismo educativo", *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 4, 1985, pp. 305-319; PUELLES BENÍTEZ, M.: "The influence of Political Factors on the Formation of the Spanish Educational System, 1809-1814", *Paedagogica Historica*, nº 3, Gent, 1992, pp. 485-510.

¹¹² Cfr. PÉREZ CUNCHILLOS, M. P.: "Las escuelas de primeras letras de Francia y España durante el imperio napoleónico (1800-1814)", *Perspectivas pedagógicas*, nº 52, 1983, pp. 617-626.

¹¹³ BUTTS, F. y CREMIN, L. A.: *A History of education in American Culture*, Henry Holt and Company, inc. Nueva York, 1953 (ed. castellana: *Historia de la educación en la cultura norteamericana*, Editorial Bibliográfica Argentina, Buenos Aires, 1959, cita p. 19).

*investigación histórico-educativa con el esclarecimiento de los temas de hoy y que busca recuperar el pasado desde las expectativas contemporáneas.*¹¹⁴

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, etcétera. 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) o la española *Historia de la Educación* (Salamanca); 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 *Instituto 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.), el *Centre pour l'Étude de l'Histoire de l'Éducation* belga, el *Instituto Pedagógico* de la Universidad de Zurich (Suiza); sociedades nacionales como la *History of Education Society* en Inglaterra, la *Society of Norwegian School History*, la *Canadian History of Education Association*, la *Sociedad Española 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.

Dedicamos ahora un apartado al desarrollo de las últimas tendencias histórico-educativas en España dado que nos atañe más cercanamente. En nuestro país, el proceso renovador se aprecia con más fuerza a partir del lustro 1970-1975, fecha en que Ruiz Berrío¹¹⁵ 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

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.

¹¹⁴ No podemos dejar de mencionar a John Dewey, figura al que dedicamos nuestra tesis doctoral (*El pensamiento educativo de John Dewey*, 2001, publicada como *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2003) quien ya en *Democracia y Educación* (1929) señalaba que la historia adquiere su valor en relación con el presente y sus problemas. Es cierto que el estado social actual no puede separarse de su pasado —dirá el pragmatista norteamericano— pero igualmente lo es que el pasado no puede separarse del presente vivo y conservar su sentido. La historia trata del pasado, pero este pasado es la historia del presente. *El verdadero punto de partida es, en todo momento, alguna situación contemporánea con sus problemas*. Cfr. DEWEY, J.: *Democracia y Educación*, Morata, Madrid, 1994, pp. 184-185.

¹¹⁵ RUIZ BERRÍO, J.: "La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía", op. cit., pp. 153-174.

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.¹¹⁶ 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:

- a) *Expansión de la investigación histórico-educativa*: El desarrollo académico que originó la reforma educativa de 1979 supuso un crecimiento considerable del número de cátedras y de departamentos de Historia de la Educación. Esta infraestructura produjo un notorio incremento en el conjunto de profesores e investigadores dedicados a esta disciplina. Asimismo, hay que reseñar el aumento espectacular de las publicaciones unitarias y periódicas: libros, artículos de revistas especializadas, actas de coloquios, jornadas, seminarios, y todo tipo de sesiones académicas en torno a cuestiones referidas a la Historia de la Educación.¹¹⁷
- b) *Progresiva madurez corporativa e institucional* del colectivo de profesores e investigadores que integran esta área de conocimiento, que lleva aparejada un cierto distanciamiento respecto a otros gremios pedagógicos y una mayor aproximación a otros sectores académicos de la historia sea general o especializada.¹¹⁸ Los historiadores de la educación españoles se han sumado, además, a los circuitos internacionales con su vinculación institucional a organismos de escala supranacional, su colaboración en proyectos de otros países,¹¹⁹ su participación en congresos y jornadas fuera de nuestras fronteras, con sus estancias de docencia e investigación más allá de nuestro territorio nacional, etc. Asimismo, hay que destacar la tendencia asociativa de los miembros del colectivo que cristaliza en dos sociedades científicas: la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, fundada en 1983, y la *Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)*, que empezó a prefigurarse con la creación de la Sección de Historia de la Educación de la

¹¹⁶ “La conciencia de estar asistiendo al despegue de nuevas formas de convivencia nacional indujo a replantear el pasado, ejercicio que se percibía como necesario en orden a afrontar los nuevos retos de la vida democrática. Por otro lado, los primeros pasos dados para diseñar los espacios autonómicos suscitaron, al mismo tiempo que el relanzamiento de los móviles nacionalistas y regionalistas, un interés inusitado por la historia local de los distintos pueblos que configuren el “mosaico español””. ESCOLANO BENITO, A.: “La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, en NÓVOA, A., RUIZ BERRÍO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEHDE, Lisboa, 1993, p. 340.

¹¹⁷ Una relación de los diferentes congresos de la Sociedad Española de Historia de la Educación con sus correspondientes temáticas se puede encontrar en LEDESMA REYES, M.: “Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español”, op. cit. pp. 249-250.

¹¹⁸ ESCOLANO BENITO, A.: “La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, en NÓVOA, A., RUIZ BERRÍO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEHDE, Lisboa, 1993, p.337.

¹¹⁹ Son iniciativas actuales compartidas, por ejemplo, el Proyecto M.A.N.E.S. sobre la evolución de los manuales escolares, patrocinado por la U.N.E.D. en colaboración con el *Service d'Histoire de l'Éducation* del I.N.R.P., el C.I.R.E.M.I.A. (Centro Interuniversitario de Investigación sobre la Educación en el Mundo Ibérico e Iberoamericano), de Tours y diversas universidades españolas y latinoamericanas, o el proyecto de estudio sobre la historia del tiempo escolar en Europa, coordinado por M. M. Compère.

Sociedad Española de Pedagogía en 1979 y, diez años después, alcanzó entidad propia. El *Boletín de Historia de la Educación* de la SEDHE, el *Full Informatio* de la Sociedad Catalana, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, junto con artículos de contenido histórico en otras revistas de temática pedagógica como *Bordón, Revista de Educación, Revista Española de Pedagogía*, han servido para estrechar los vínculos entre los investigadores que cultivan esta disciplina.

- c) *Renovación temática y metodológica*: Es consecuencia del influjo tardío que las orientaciones y métodos modernos de la historia general, de otras historias sectoriales y de las ciencias sociales ejercieron sobre los modos de construir la Historia de la Educación. Se trata de una concepción integral de la misma, que tiene en cuenta los diferentes planos, social, económico, político, cultural, que inciden en los hechos educativos y que la sitúa en la línea de la llamada Historia Social¹²⁰. Frente a la línea positivista e historizante anterior, se busca una historia construida bajo modelos rigurosos de explicación científica y atenta a la contextualización de los fenómenos educativos estudiados.¹²¹ El acercamiento a otras ciencias sociales se hace visible en la utilización de modelos cuantitativos, de conceptos tomados en préstamo de la demografía, la economía y otras ciencias sociales y del lenguaje acuñado por las principales corrientes historiográficas (*Annales*, Marxismo, Estructuralismo).
- d) En cuanto al espacio histórico estudiado, la investigación se centra casi exclusivamente en España y con frecuencia en los territorios regionales que conforman el país—estudios de historia local/regional elaborados por autores procedentes de los centros universitarios ubicados en dichos territorios—, y en cuanto a la época preferida, es la contemporánea la que obtiene la mayor preferencia—en concreto, el período de la Restauración—. Las temáticas son muy diversas. Escolano señala dos ejes estructurales, “escolarización y sociedad” y “sistemas pedagógicos”. En el primero, se abordan aspectos como la imagen y condición social de la infancia, de los docentes, educación y economía, implantación de la red escolar primaria en diferentes espacios territoriales, educación y mentalidad colectiva, educación de minorías y grupos especiales, la educación de adultos y efectos sociales de la escolarización, entre otros. En el segundo, encontramos estudios sobre instituciones pedagógicas, manuales escolares, espacio y educación, sistemas y métodos

¹²⁰ Señala Nava Rodríguez: “la historia educativa puede y debe recurrir a métodos y técnicas habitualmente manejados por los historiadores de otros sectores, para sincronizarse con las tendencias más actuales de la investigación histórica y lograr así profundizar en el conocimiento de las interdependencias que la educación mantiene con otras variables del sistema escolar”. NAVA RODRÍGUEZ, M^a T.: *La Educación en la Europa Moderna*, Síntesis, Madrid, 1991, pp. 119-120.

¹²¹ “Las ideas, las instituciones, la política educativa, la práctica educativa, las experiencias educativas, los métodos, los textos, la relación entre los agentes educativos, etc., debidamente contextualizados, integran la historia de la educación, porque el concepto de educación mismo no está limitado a la institución educativa, tiene un significado más amplio”. LEDESMA REYES, M.: “Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español”, op. cit., p. 256.

de educación, movimientos de renovación pedagógica, modelos de organización escolar, nuevas fuentes para la Historia de la Educación, etcétera.¹²²

Como críticas, A. Escolano indica que la investigación histórico-pedagógica en España, en esta época, no ha respondido a criterios de planificación, sino más bien a un régimen de producción espontánea, y éste es un apartado que cree que debiera mejorarse, con el debido respeto a la libertad de cátedra, al igual que aspectos relacionados con la infraestructura. Asimismo, detecta ciertos signos de excesiva fragmentación y dispersión que está exigiendo tratamientos más sintéticos y comparativos, tanto en función de criterios “nacionales” como en relación a otros marcos de referencia internacionales. Aboga por cuidar más la utilización de perspectivas globales o totalizadoras y reforzar la investigación interdisciplinaria.¹²³ La nueva historia de la educación debe estudiar tanto la teoría como la praxis educativa en su relación interdependiente con la sociedad, la economía, la política y la cultura.

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.¹²⁴ 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.¹²⁵

44

¿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,¹²⁶ parece existir un reconocimiento de que

¹²² ESCOLANO BENITO, A.: “La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, en NÓVOA, A., RUIZ BERRÍO, J. (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação-SEHDE, Lisboa, 1993, pp. 347-349.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ GONZÁLEZ LUIS, M^a L.: “A propósito del saber histórico-pedagógico (I). Reflexiones desde algunas lecturas de la postmodernidad”. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 2001, p. 808..

¹²⁵ STONE, L.: “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, *Past and Present*, 85, 1979, pp. 3-24.

¹²⁶ “It is not easy to perceive if the new history of education has incorporated the historiographic tendencies derived from

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”.¹²⁷ 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,¹²⁸ 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”.¹²⁹ 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.¹³⁰ 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...¹³¹. En concreto, la

postmodernism, although the presence of certain themes and lines of research in our discipline does appear to suggest that some of present day study practices display similarities to the new narrative styles (...) Within an evidently theoretical relativism, our discipline has been introducing new themes and styles which coincide with, but do not depend on postmodern discourse”. ESCOLANO BENITO, A.: “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, XXXII, vol. 2, 1993, p. 339.

¹²⁷ ESCOLANO BENITO, A.: “La Historia de la Educación después de la posmodernidad”, en RUIZ BERRÍO, J. (ed.): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p. 303.

¹²⁸ Nóvoa constata que se ha efectuado el tránsito desde la valoración de las singularidades individuales y colectivas, se ha producido un “retorno al sujeto”: “Après avoir raconté l’histoire des contextes scolaires, la recherche se tourne vers les *subjectivités*, en essayant de rendre raison de l’expérience des individus –et des individus integres dans leurs commuautés d’appartenance– et de montrer comment ils vivent leurs parcours éducatifs. (...) La pluralité des histoires tient compte de la conscience de chacun vis-à-vis de sa propre vie, non pas un iquement dan s une perspective individuelle, mais aussi en tant que sujets appartenant à des “commuautés de sens””. NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, op. cit., p. 21.

¹²⁹ ESCOLANO BENITO, A.: “Postmodernity or Hight Modernity? Emerging approaches in the New History of Education, op. cit., p. 331.

¹³⁰ “El cambio más importante en la postura de los historiadores de la educación se refiere al reconocimiento de una época caracterizada por sistemas de pensamientos (y de acción) básicamente estables y coherentes ya se ha acabado. La posmodernidad representa la conciencia de que no se puede saber nada sin duda, que no hay ninguna Teología de la Historia; por tanto, todas las visiones de un progreso inexorable son inaceptables. La historia es la epistemología social que cuestiona las relaciones entre el conocimiento y el poder en base de su ubicación en un tiempo y un espacio determinados”. NÓVOA, A.: *El pasado de la educación: la construcción de nuevas historias*, 1996.

¹³¹ Sin embargo, señala Escolano que es altamente improbable que este desarrollo de la historiografía pedagógica sea un efecto inducido por la influencia del discurso postmodernista. Indica que la introducción de algunos nuevos temas en la Historia de la Educación (género, ecologismo, interculturalismo, regionalismo, diferencias, etc.) no sólo puede ser percibido como evidencia de la fragmentación deconstructiva de la nueva historia, también expresaría el relativismo pluralista y la atención a las cuestiones de esa Alta Modernidad de la que habla Habermas, como el valor de la individualidad y de la solidaridad, que habían sido ocultadas por una historiografía obsesionada por la búsqueda de estructuras y de descripciones generales, en la que los sujetos individuales, los grupos y las culturas, se disuelven al perderse su diversidad. Op. cit., pp. 332 y 334.

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.¹³²

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.¹³³

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”.¹³⁴

- 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 Stone¹³⁵ para la historia general.¹³⁶ Estos cambios metodológicos se unen a

¹³² Cfr. NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, nº 73, janvier, 1997, pp. 16-17.

¹³³ *Ibidem*, p. 16.

¹³⁴ 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.: *La Historia después del fin de la Historia*, Crítica, Barcelona, 1992, p. 82.

¹³⁵ STONE, L.: “The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History”, *Past and Present*, 85, 1979, pp. 3-24.

¹³⁶ “L’absence d’un modèle théorique consensuel et l’émergence d’un esprit scientifique qui tend à privilégier les espaces disciplinaires de frontière contribuent à l’élargissement du répertoire méthodologique de l’histoire de l’éducation, dans le cadre d’une mobilisation d’approches anthropologiques, culturelles, linguistiques, psychologiques et sociologiques”. NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, nº 73, 1997, p. 16.

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.¹³⁷

- 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.
- 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.¹³⁸ 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

¹³⁷ Sin embargo, indica Escolano que la historia oral no puede ofrecer por sí sola una representación global de la cultura y tiene que aceptar que ella es también una construcción cultural.

¹³⁸ Cfr. NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, nº 73, 1997, p. 25.

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.¹³⁹ 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.¹⁴⁰

- 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”.¹⁴¹ 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 decir, 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;¹⁴² 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 mental¹⁴³ y 3) aplicar con escaso rigor y demasiada

¹³⁹ Cfr. DEPAEPE, M.: *On the relationship of theory and history in Pedagogy*, Leuven University Press, 1983, pp. 60-66.

¹⁴⁰ Cfr. NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”, *Histoire de l'éducation*, nº 73, 1997, p. 27. Algunas obras representativas son McCLELLAN, B. E. y REESE, W. J. (eds.): *The Social History of American Education*, Urbana & Chicago, 1988; LABAREE, D.: *The Making of an American High School: The Credential Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven, 1988; SEMEL, S.: *The Dalton School. The Transformation of a Progressive School*, New York, 1992; MIREL, J.: *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor, 1993.

¹⁴¹ DUBY, G.: “Histoire des mentalités”, en SAMARAN CH. (dir.): *L'Histoire et ses méthodes* (Encyclopédie de la Pléiade, vol. XI), Gallimard, París, 1961, p. 957.

ligereza las técnicas importadas de otras ciencias, fundamentalmente de la psicología y la estadística.¹⁴⁴

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 sobre los castigos escolares que trata de la sensibilidad social hacia la escuela y las prácticas disciplinarias que en ella se desarrollan¹⁴⁵. 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)*,¹⁴⁶ de 1989, J. M. Lázaro Lorente, "Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia",¹⁴⁷ de 1990 y A. Escolano, *El Pensil de las Niñas*, de 2001.¹⁴⁸

- e) *Nueva historia cultural de la educación*: Es una historia interdisciplinaria¹⁴⁹ 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 lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y de realidades sociales—.¹⁵⁰ Todos ellos se enfocan desde una perspectiva integrada.¹⁵¹ 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

¹⁴² "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.: *Living in the tenth century. Mentalities and social order*, University of Chicago Press, 1991, p. XVII.

¹⁴³ 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.: *La Historia después del fin de la Historia*, Crítica, Barcelona, 1992, p. 110 y ss.

¹⁴⁴ BÉTANCOR LEÓN, M. A. y ALMEIDA AGUIAR, A.: "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*, SEDHE-Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 2001, p. 776.

¹⁴⁵ CARON, J. C.: *À l'école de la violence. Châiments et services dans l'institution scolaire au XIX eme siècle*. Aubier, Paris, 1999.

¹⁴⁶ Editado por la Universidad de Salamanca.

¹⁴⁷ En GUEREÑA, J. L. y TIANA, A. (eds): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. UNED-Casa Velásquez, Madrid, pp. 189-231.

¹⁴⁸ ESCOLANO, A.: *El Pensil de las Niñas*, EDAF, Madrid, 2001. 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.

¹⁴⁹ Claro ejemplo de la interdisciplinariedad de la "nueva" historia cultural son: HUNT, L. (ed.): *The New Cultural History*, University of California Press, Bekerley, 1989 y BARNES, A. E. y STEARNS, P. N. (ed.): *Social History and Issues in Human Consciousness. Some Interdisciplinary Connections*, New York University Press, 1989.

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.¹⁵²

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.¹⁵³ 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 y 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 Agulhon¹⁵⁴ 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.¹⁵⁵
- 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

¹⁵⁰ “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.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, nº 73, janvier, 1997, p. 11.

¹⁵¹ VIÑAO FRAGO, A.: “Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones”, *Revista de Educación*, nº 306, enero-abril, 1995, p. 246.

¹⁵² NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, nº 73, janvier, 1997, p. 21.

¹⁵³ Líneas de investigación expuestas por A. Viñao en “Historia de la educación e historia cultural, Posibilidades, problemas, cuestiones”, *Revista de Educación*, nº 306, enero-abril, 1995, pp. 245-269.

¹⁵⁴ Cfr. AGULHON, M.: *Pénitents et Franc-Maçons de l’ancienne Provence: essai sur la sociabilité méridionale*, Fayard, París, 1968 y “La sociabilité est-elle objet d’histoire?”, en AAVV: *Sociabilité et société bourgeoise en France, en Allemagne et en Suisse, 1750-1850*, Ed. Recherche sur les Civilisations, París, 1986, pp. 13-22.

¹⁵⁵ GUERENA, J. L.: “Fuentes para una historia de la sociabilidad en la España contemporánea”, *Estudios de Historia Social*, 50-51, 1989, pp. 273-305.

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.¹⁵⁶

A. Nóvoa es uno de los pocos historiadores de la educación que ha efectuado una propuesta historiográfica posmoderna que intenta no desembocar 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”.¹⁵⁷ 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.¹⁵⁸ En definitiva, nos induce a cuestionarnos nuevamente nuestras prácticas y ello siempre es favorable para el avance de cualquier disciplina. Ese “repensar lo pensado”, “desaber lo sabido” y “dudar de la propia duda” que, como proponía Machado¹⁵⁹ con su *Juan de Mairena* es el único modo de empezar a creer en algo. 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.

¹⁵⁶ NÓVOA, A.: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’éducation*, n° 73, janvier, 1997, p. 33.

¹⁵⁷ NÓVOA, A.: “El passat de l’educació. La construcció de noves histories”, *Temps d’Educació*, 15, primer semestre, 1996, 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).

¹⁵⁸ WHITE, H.: *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore & London, 1987, p. 185.

¹⁵⁹ MACHADO, A.: *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Edición de José María Valverde, Clásicos Castalia, Madrid, 1991, cap. XXXV, p. 199.