

Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.

México

Viñao, Antonio

La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España  
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 15, mayo-agosto, 2002  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Distrito Federal, México

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001503>

- ▶ How to cite
- ▶ Complete issue
- ▶ More information about this article
- ▶ Journal's homepage in redalyc.org

## **La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España<sup>1</sup>**

ANTONIO VIÑAO\*

### **Resumen:**

La historia de la educación es, a la vez, una disciplina o un área de disciplinas académicas y un campo de investigación. En este artículo se analiza su evolución durante el siglo XX. Así, primero se expone su génesis y consolidación como disciplina académica para la formación de profesores y maestros en diversos países, bajo la influencia de la historiografía alemana. Seguidamente se da cuenta de la renovación historiográfica iniciada en la década de los sesenta y de la génesis de la llamada historia social de la educación, así como del contraste entre su institucionalización creciente como campo de investigación y el inicio de su declive como disciplina académica. Por último, se analizan las tendencias recientes en este campo historiográfico y la generalización del desfase entre una situación académica en declive —salvo la excepción española y alguna otra— y una investigación renovada y en auge, para terminar con unas consideraciones sobre las diferentes audiencias de la historia de la educación.

### **Abstract:**

The history of education is both a discipline in itself or the subject of a number academic disciplines as well as a field of research. In this paper we analyse its development through the 20th century from its origins to its establishment as an academic discipline for the training of university staff and teachers in a number of different countries under the influence of German historiography. We then discuss new departures in historiographical analysis that developed from the 1960's and the origins of what has been called the "social history of education" approach. We also deal with the apparently contradiction between its growing institutionalisation as a field of research and the beginning of its decline as an academic subject. We conclude with an analysis of recent trends and the disjunction between its decline —with the possible exception of work in Spain—

---

\* Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, apartado 4.021. 30080, Murcia, España.  
CE: avinao@um.es

VIÑAO A

and a reinvigorated and developing research, concluding with some comments on the nature of the different audiences of the history of education.

**Palabras clave:** historia de la educación, siglo XX, historiografía educativa, disciplinas escolares, investigación histórico-educativa.

**Key words:** History of education, XXth century, educational history, academic disciplines, educational-historical research.

**L**a historia de la educación ha sido recientemente caracterizada como un espacio debatido y cambiante (Aldrich, 2000). Y ello tanto en sus relaciones con la historia como con la educación. Su doble rostro —como disciplina académica y como campo de investigación o estudio— obliga, además, a distinguir, por un lado, entre los profesores de esta disciplina y los investigadores en dicho campo —profesores de la historia de la educación, por supuesto, pero también de historia en general e historias sectoriales tales como la de la economía, el derecho o la ciencia, docentes de enseñanzas no universitarias, investigadores adscritos a centros no universitarios de investigación, estudiosos que trabajan en la administración educativa tales como inspectores y administradores de la educación, etcétera— y, por otro, a dar cuenta de la diferente evolución de ambos aspectos cuando no de las tensiones existentes entre ellos. En este breve texto intentaré exponer, en relación con el siglo XX, cuáles han sido dichas evolución y tensiones. Queda pues fuera del mismo, por su extensión, un análisis más pormenorizado de la evolución de sus contenidos como disciplina —programas, libros de texto— y de la formación y carreras profesionales de sus protagonistas: profesores e investigadores.

### **Génesis y consolidación de la historia de la educación como disciplina académica y campo de estudio**

La historia de la educación como disciplina académica y campo de investigación nació, como es sabido, en la Alemania del siglo XIX gracias a:

- 1) la confluencia en el tiempo de la constitución de la pedagogía como disciplina universitaria;

- 2) la creación y difusión de los seminarios de formación de maestros, y la consiguiente delimitación de un cuerpo de conocimientos necesarios para su formación, en el que la historia de la educación podía desempeñar un papel formativo o cultural de índole general o ser entendida —tal y como proponía Herbart— como una disciplina antes práctica e ilustrativa que reflexiva y teórica;
- 3) el desarrollo de la historia como disciplina científica bajo la influencia de Ranke, en el XIX, al que se ha llamado el “siglo de la historia”, y un país, Alemania, en el que, además, el idealismo hegeliano y el romanticismo hacían de la historia y del pasado el eje central de sus planteamientos filosóficos e ideológicos; y
- 4) el interés del mundo académico alemán por la antigüedad clásica.

La progresiva independización, en Alemania, de la historia de la educación respecto de la pedagogía en la producción de manuales y tratados, a partir de los años treinta y cuarenta de dicho siglo (Pereyra, 1981; Tiana, 1988), así como su elevado nivel de institucionalización académica y científica en los años finales del mismo, observable por ejemplo en la publicación de bibliografías y repertorios de fuentes y textos, así como en la existencia de una Sociedad de Historia de la Educación —Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte— con su correspondiente revista —*Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung* creada en 1891 y que en 1911 se llamó *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung un des Unterrichts*—, explican el papel “cuantitativa y cualitativamente” dominante de la historiografía educativa alemana en la “producción europea” anterior a la primera Guerra Mundial (Compère, 1995:14).

La influencia de la historiografía alemana en otros países, junto con el establecimiento de la enseñanza de la historia de la educación en los programas de formación de maestros y profesores sería, en efecto, uno de los rasgos característicos de esta fase de génesis y consolidación de la disciplina que tendría lugar, sobre todo, en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del XX. En Francia, por ejemplo, la introducción de la historia de la educación en el

## VIÑAO A

plan de estudios de las escuelas normales tendría lugar en 1881 (Caspard, 1984) y en España en 1898 (Molero, 2000). En Inglaterra la disciplina sería establecida, a instancias gubernamentales, a partir de 1890 en los Teacher Training Colleges, en especial para la formación de profesores de enseñanza secundaria (Barnard, 1989; Aldrich, 2000) y en Estados Unidos aparecería, asimismo, como una materia habitual, ya en las décadas finales del XIX, en el currículum de los Teacher's Colleges (Chambliss, 1979; Brickman, 1979). Todo ello, junto con la creación de museos pedagógicos —en Francia en 1879 y en España en 1882— y la publicación de manuales y diccionarios como el de Buisson en Francia (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1879-1887), haría posible, en este último país, un clima que justifica el que Durkheim, al abrir en 1904 un curso en La Sorbona sobre la evolución pedagógica en Francia, lo iniciara con una encendida defensa del “interés pedagógico del tema” y de su necesidad para los profesores de la enseñanza secundaria hasta el punto de decir que “una historia de la enseñanza” era “la mejor de las pedagogías” (Durkheim, 1982:34).

La abundante publicación de manuales para la formación de los futuros maestros y profesores sería uno de los rasgos característicos de la historia de la educación como disciplina académica en el primer tercio del siglo XX. Unos manuales deudores, en gran parte, de los publicados en el siglo XIX por Karl von Raumer (1843-1854) y Karl Schmid (1884-1092) en Alemania, y Gabriel Compayré (1883) en Francia, y centrados, casi exclusivamente, en la vida y obras de los grandes pedagogos, la historia de las instituciones educativas más relevantes y los hechos y disposiciones más sobresalientes de la historia de la educación en cada país. Con independencia de ello, en los primeros decenios del siglo XX destacan, en Estados Unidos, la obra de Paul Monroe desde su cátedra de Historia de la educación en el Teacher's College de la Universidad de Columbia y, en Inglaterra, las de John W. Adamson y Foster Watson. La *Cyclopædia of Education* (1911) de Paul Monroe en cinco volúmenes, sería considerada la réplica del *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson que en ese mismo año de 1911 ofrecía una nueva y más completa edición ampliada, el *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. La contribución de Monroe a la “manualística” de estos años sería su *Text-Book in the History of Education* (1905), traducido al castellano por María de Maeztu, editado en España, en dos

tomas, por La Lectura en 1918-1919 y calificado, años más tarde, por Cubberley (1920:2) como la “más completa y erudita historia de la educación” de su tiempo en Estados Unidos.

En Inglaterra el desarrollo de la historia de la educación, como disciplina, estuvo ligado a la formación de profesores de educación secundaria y a la creación, en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, de departamentos de educación en las universidades. Ésta es la causa de que, con alguna excepción como la de A. F. Leach o de los dedicados a la historia de las universidades, como H. Rasdall, los historiadores de la educación pertenecieran mayoritariamente a dichos departamentos e instituciones de formación de profesores. Éste es el caso, por ejemplo, de John W. Adamson en su doble faceta de profesor del King's College de Londres y asesor de la Cambridge University Press. De la primera, como investigador, destaca *Pioneers of Modern Education, 1600-1700* (1905), *A Short History of Education* (1919) y, sobre todo, *English Education, 1789-1902* (1930). En su segunda faceta, como asesor editorial, promovió la publicación de un buen número de libros sobre la historia de la educación en Inglaterra y en otros países europeos, así como ediciones de antologías y textos de autores clásicos como Comenio, Erasmo, Vives, Milton, Locke, Froebel y Rousseau. La obra de Foster Watson, interesado y experto en la figura de Vives, ofrece asimismo estudios relevantes y, sobre todo, la edición de la *Encyclopedia and Dictionary of Education* (1921-1922), una obra en cuatro volúmenes que constituye la réplica inglesa de los ya mencionados diccionarios o encyclopedias de Buisson y Monroe.

Sería en Estados Unidos, en los años veinte y cuarenta, en el contexto de una amplia “florescencia” del estudio de la historia de la educación (Barnard, 1989:112), y tras o junto con la aparición de una serie de manuales escritos por profesores de historia de la educación —para la enseñanza de esta disciplina en instituciones universitarias de formación de profesores— cuando empezarían a editarse algunos manuales que implicaban una clara renovación metodológica y científica. Hasta la publicación de *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History* (1919) y *The History of Education. Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization* (1920) de Ellwood P. Cubberley, los

#### VIÑAO A

manuales estadunidenses disponibles (Brickman, 1949:9-14), y buena parte de las investigaciones realizadas, eran más una historia del pensamiento o ideas pedagógicas, de desigual valor y limitadas al ámbito europeo, que una historia de la educación que tratara, asimismo, las instituciones y las políticas educativas, la historia del currículum y la educación en Estados Unidos.

*Public Education in the United States* fue un intento de acabar con los prejuicios que tenían los colegas de las facultades de educación contra la historia de la educación, respecto de su función y utilidad en la formación de profesores, desplazando la atención desde la historia de las teorías educativas europeas a la historia del desarrollo de la educación estadunidense, y desde los comienzos del periodo colonial al recién iniciado siglo XX y a los problemas contemporáneos de la educación y situando, al mismo tiempo, dichos problemas en el contexto de los cambios sociales, industriales y políticos que habían tenido lugar desde la mitad del siglo XIX en adelante (Cohen, 1999:12). Por otra parte, el manual de Cubberley, *The History of Education. Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization*, publicado un año después, no sólo incorporaba la historia de las instituciones, de la política educativa y del currículum, sino que hacía referencias constantes a las fuentes, ofrecía un claro esquema didáctico y acompañaba el conjunto con mapas, diagramas, estadísticas e ilustraciones. Como él mismo decía, en el prólogo de su obra, ya había suficientes historias de las teorías educativas. Lo que había intentado hacer era “una historia del progreso, práctica y organización de la educación” dando a dicha historia “su lugar adecuado como una fase de la historia del desarrollo y difusión de nuestra civilización occidental” (Cubberley, 1920:VIII). Tanto con *Public Education in the United States* —que tendría una considerable influencia en la historiografía en dicho país en la década de los veinte— como con *The History of Education*, Cubberley intentaba contrapesar —dando a la historia de la educación un sentido más profesionalizador— la orientación más humanística de Monroe que insertaba la historia de la educación en el ámbito de las humanidades, atribuyéndole un valor esencialista y formativo por sí misma.

Los manuales de dos de los líderes del movimiento de las “bases sociales de la educación”, John S. Brubacher y R. Freeman Butts, que fueron publicados en la década de los cuarenta, ofrecían ya una orientación que preludiaba el periodo posterior aunque los promotores de la “nueva historia de la educación” de los años sesenta, Baylin y Cremin, les desconocieran o ningunearan. *A History of the Problems of Education* (1947), de Brubacher, rompía con el esquema tradicional de vida y obras para adoptar una visión histórica de temas o cuestiones básicas tales como los objetivos de la educación; política y educación; psicología de la educación; contenidos y métodos de enseñanza; educación moral y religiosa, formal e informal, elemental, secundaria y superior; formación del profesorado; enseñanza pública y privada; administración y supervisión educativa y progreso y escuela. Por su parte, *A Cultural History of Western Education. Its Social and Intellectual Foundations* (1947), de Butts, ofrecía un análisis histórico de las relaciones de la educación con las fuerzas culturales, intelectuales, sociales, políticas y económicas destacando, en cada etapa histórica, el papel cultural ejercido por la educación a través de las instituciones educativas, del currículum y los métodos de enseñanza. Por último, la publicación, en 1949, de la *Guide to Research in Educational History* de W. W. Brickman, reimpronta, con adiciones, en 1979, constituyó un texto indispensable para cuantos deseaban dedicarse a la docencia e investigación histórico-educativa. Un texto que mostraba en su estructura, en sus temas y en la información suministrada el alto nivel de consolidación, en Estados Unidos, de la historia de la educación como disciplina académica y campo de investigación científica.

El movimiento de las “bases sociales de la educación”, como sus protagonistas le denominaron, dominaría ampliamente la historia de la educación estadunidense durante los años treinta y cuarenta. Sería, además, el origen del proceso de institucionalización asociativa que se experimentó a finales de esta última década. Un proceso que preludiaba el que tendría lugar años más tarde en otros países. A él se debió la creación, en 1948, dentro de la National Society of College Teachers of Education (NSCTE), de la History of Education Section presidida por Butts y formalmente denominada Committee on Historical Foundations, así como la inmediata publicación del

## VIÑAO A

*History of Education Journal* cuyo comité editorial sería, asimismo, presidido por Butts (Cohen, 1999:15-17).

Aunque ya durante el siglo XIX pueden indicarse algunos ejemplos que muestran la génesis de la historia de la educación como campo de investigación en España, su origen institucional como disciplina académica es hasta 1898, con la denominación de Historia de la pedagogía, en el curso superior para la obtención del grado de maestro normal en dichas escuelas. Su generalización a todos los aspirantes al magisterio primario se produjo en el plan de 1914, una fecha en la que la Historia de la pedagogía figuraba ya como asignatura independiente, desde el año anterior, en el plan de estudios de la Escuela Superior del Magisterio, un centro de formación de inspectores de enseñanza primaria y profesores de escuelas normales fundado en 1909. Al crearse, en 1932, la sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid y suprimirse dicha Escuela Superior, la Historia de la pedagogía se incluyó en el nuevo plan de estudios haciéndose cargo de ella Luis de Zulueta, quien ya la había impartido en el establecimiento suprimido. Dicha asignatura estaba también en el plan de la sección de Pedagogía creada en 1933 en la Universidad de Barcelona, encargándose de ella Joaquín Xirau. Por otra parte, en el Museo Pedagógico —creado en 1882— se establecería, en 1901, un curso de pedagogía general a cargo de su director, Manuel Bartolomé Cossío, en el que, entre otros aspectos, se incluía “la ciencia de la educación y su historia”. Al fundarse, en 1904, una cátedra de Pedagogía superior en el doctorado de la sección de Estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, su titular, Cossío, continuó con el plan o programa que impartía en el Museo Pedagógico dedicando una parte del mismo al estudio histórico de la educación (Ruiz Berrio, 1988:155-157). Todo ello propició, como había sucedido y estaba sucediendo en otros países, la traducción de manuales extranjeros tales como los de Damseaux (sin fecha), Davidson (1910), Painter (1911), Guex (1912), Weimer (1914) y Monroe (1918-1922) —continuando una tradición que venía desde los años finales del siglo XIX con la publicación de las obras de Paroz (1887), Hailman (1894) y Compayré (1896)— y la aparición de manuales de escaso valor —con algunas excepciones como las de Alejandro de Tudela (1909) o Vicente Per-tusa y Antonio Gil Muñiz (1922)— que incluso, en ocasiones, trans-

cribían literalmente otros textos extranjeros (Molero, 2000). Sería, más bien, en el campo de la investigación, de las traducciones de autores clásicos, o de la publicación de bibliografías, colecciones de textos y documentos y diccionarios, donde sobresaldrían Rufino Blanco, Lorenzo Luzuriaga, Domingo Barnés y Luis de Zulueta, entre otros, u obras como el *Diccionario de pedagogía* de la editorial Labor, publicado en 1936.

### **La renovación de la historiografía educativa: la historia social de la educación**

La renovación de la historiografía educativa producida en la década de los sesenta (Léon, 1985:11) tuvo lugar, a diferencia del periodo anterior, primero en el ámbito de la investigación, y después, con menor fuerza y alcance, en el de la historia de la educación como disciplina académica. En Estados Unidos la “nueva historia de la educación” revisionista y crítica con la historiografía anterior —llegando incluso a ofrecer una visión desfigurada de la obra de Cubberley que se repudiaba junto a la de Monroe— se inicia con las obras de Bernard Baylin, *Education in the Forming of the American Society: Needs and Opportunities for Study* (1960) y Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1956* (1961), en especial con la última. Esta “nueva historia de la educación”, como la denominaron algo inadecuadamente sus promotores, nacía más en el campo de la historia en general que en el de la educación, ligada a las facultades y departamentos de educación. Una historia que se rechazaba por su “parroquialismo”, su “anacronismo” y su “evangelismo”, desconociendo y olvidando, de este modo, todo el movimiento de las “bases sociales de la historia de la educación”, con una orientación “profesionalizadora”, que había dominado en los inmediatos años de los treinta y cuarenta.

En Francia, el libro de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1961), significó una ruptura con los enfoques tradicionales, al mostrar las relaciones existentes entre las representaciones mentales e iconográficas de la infancia y entre ellas y la

## VIÑAO A

historia de la educación, siendo traducido al inglés de inmediato, en 1962. En Inglaterra, el *British Journal of Educational Studies* fue la revista que, desde sus páginas y bajo la dirección de su editor A. C. F. Beales propició en la década de los sesenta la publicación de trabajos que rompían con los enfoques tradicionales. La aparición, en 1966, del libro de Joan Simon, *Education and Society in Tudor England*, echó abajo una de las ideas más generalizadas entre la historiografía inglesa: la de que la Reforma, primero, y la Revolución después, habían destruido el floreciente sistema escolar que existía a finales de la Edad Media.

La renovación que se estaba produciendo en los enfoques, en las fuentes utilizadas y en los contenidos, fue acompañada del incremento de la producción escrita, de la constitución de sociedades científicas y de la aparición de revistas específicas. Así, en relación con Francia, Pierre Caspard (1984 y 1988) ha señalado cómo el inicio de la expansión cuantitativa de la bibliografía histórico-educativa —que se consolidaría en los años setenta— tuvo lugar en la década anterior. El mismo fenómeno se ha constatado, en Inglaterra, en un estudio realizado a partir del análisis de lo publicado en cincuenta revistas ajenas al campo educativo (Szreter, 1987). La década de los sesenta vio, asimismo, la aparición de revistas tan significativas como *History of Education Quarterly* (1961), publicada por la estadounidense *History of Education Society* que había sido creada ese mismo año tras la disolución de la ya mencionada *History of Education Section* de la NSCTE (Cohen, 1999:22), y *Paedagogica Historica* (1961), editada por el *Centre pour l'Étude de l'Histoire de l'Éducation* de la Universidad de Gante, o de sociedades científicas como la inglesa *History of Education Society* (1967), que a partir de 1968 editaría el *History of Education Society Bulletin* y, desde 1972, la revista *History of Education*. En Estados Unidos, sin embargo, los sesenta significaron, como se ha dicho, la aparición de una corriente renovadora que establecía un puente entre la historia en general y la de la educación, pero también, a la vez, una disminución del lugar asignado a esta disciplina en los programas de formación de profesores (Brickman, 1978) a modo de preludio de lo que iba a acontecer en Europa en la década de los ochenta.

Las causas de la renovación historiográfica, científica e institucional hay que buscarlas tanto en el campo de la educación como en el de la historia.

En el de la educación, porque coincide con un periodo de expansión educativa en todos los niveles y de creencia generalizada —bajo el paraguas de las teorías de la modernización y del capital humano— en el poder de la educación como factor de movilidad social, progreso económico y desarrollo democrático. Un periodo, además, de correlativa expansión de las ciencias de la educación (Nóvoa, 1998:138-144), en especial de la sociología y economía educativas; es decir, de las ciencias sociales en general y de sus análisis sobre el ámbito educativo en particular. Es la época en la que, de un modo progresivo, la denominación de historia de la pedagogía se va dejando a un lado en favor de la de historia de la educación.

Y en el de la historia, porque es también en esta década, la de los sesenta, cuando se difunden y cobran auge dos tendencias historiográficas que habían nacido varias décadas antes, en los años veinte y treinta: la marxista y la de la escuela de *Annales*.

Fue después de la segunda Guerra Mundial cuando se produjo una profunda renovación en la historiografía marxista. Obras como las de Lefebvre, Soboul, Vilar, Vovelle, Hill, Hobsbawm o Thompson, por citar algunas de las figuras más significativas, y revistas como *New Left Review*, *History Workshop* o *Past and Present* son un buen ejemplo, aun con sus diferencias, de esta tendencia y renovación. Sus trabajos sirvieron para que los historiadores dirigieran la mirada hacia la influencia de lo económico y lo social en las sociedades humanas, los análisis globales y el papel jugado por las masas y las clases trabajadoras en la historia. La historia económica, social y cultural, la de la educación y la cultura populares, y enfoques tales como los de la historia “desde abajo”, deben mucho a esta orientación historiográfica.

No menos influencia tuvo la escuela de *Annales*. Esta revista, creada en 1929, por Marc Bloch y Lucien Febvre, cambió en 1946 su título original —*Annales d'Histoire Economique et Sociale*— por el de *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, configurándose como

## VIÑAO A

la plataforma institucional desde la que, en sucesivas etapas —bajo la dirección de Fernand Braudel desde 1956 a 1968, y con la génesis, en la década de los setenta, de la “nueva historia”, y, en la de los ochenta, de la historia de las mentalidades— se han hecho aportaciones fundamentales —no exentas de críticas— en el ámbito de la historia social, económica y cultural. La ampliación de los temas a historiar y de la noción de documento, la historia social que trata de captar la larga duración, la atención prestada a las persistencias, a las estructuras y a las anticipaciones y el énfasis puesto en la historia-problema son, entre otros, aspectos en los que la escuela de *Annales* ha tenido una clara influencia en este quehacer.

Ambas tendencias, pese a su diferencias internas y entre sí, convergían en el acercamiento entre la historia y las ciencias sociales o, si se prefiere, en la consideración de la historia como ciencia social en estrecha relación con la geografía, la economía, la sociología, la psicología y, en las últimas décadas, la ciencia política y la antropología. El resultado de esta convergencia, en lo que a la historiografía educativa se refiere, sería el nacimiento de la historia social de la educación.

En mayo de 1980, el entonces presidente de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), Maurice de Vroede, presentó una ponencia en las Jornadas de historia de la educación en los países catalanes, que tenían lugar en Gerona. El título de la ponencia era “Tendances actuelles en Histoire de l’Éducation”. En ella contraponía la historia de la pedagogía —en cuanto disciplina originada en las facultades de Filosofía en el siglo XIX y centrada en el estudio de las ideas o el pensamiento pedagógico— con la de la educación “al viejo estilo”. Esta historia de la educación ofrecía, en general, un claro matiz ocasional, hagiográfico y particular. Sus temas preferentes, decía, eran la historia de establecimientos o instituciones docentes concretas, la biografía de sus fundadores, profesores, etcétera, o la labor llevada a cabo por determinadas órdenes o congregaciones de enseñanza. También había, en ella, ejemplos de monografías sobre un nivel educativo durante un periodo determinado o aspectos tales como los métodos de enseñanza, la didáctica o la organización y material escolares. Pero, en general, se trataba de trabajos elaborados para conme-

morar ciertos eventos o aniversarios, escritos por quienes pertenecían a la misma institución o grupo estudiado y sin enmarcar el tema objeto de estudio en un contexto social y cultural más amplio (Vroede, 1980). Los tres pecados, las tres “p” con que los historiadores estadunidenses habían criticado, ya en los años cincuenta, los trabajos de los historiadores de la educación en su país —parroquialismo, puritanismo y pedagogismo (Cohen, 1976; Brickman, 1978)— eran plenamente aplicables tanto a la historia de la pedagogía como a esa historia de la educación al viejo estilo.

La historia social de la educación —hija de las dos corrientes historiográficas aludidas— de la renovación de la historiografía educativa iniciada en la década de los sesenta, del interés creciente entre los historiadores por la educación como fenómeno social y por los factores exógenos a la misma, y de la progresiva influencia de la sociología en la historia, así como del surgimiento de la sociología histórica —de la que el *reader* de P. W. Musgrave, *Sociology, History and Education*, publicado en 1970, constituiría un buen ejemplo— pretendía estudiar el fenómeno educativo en sus relaciones con el resto de la sociedad y no de un modo aislado. Nuevos temas y enfoques empezaron a cobrar auge, en especial en las décadas de los setenta y ochenta. La historia de la infancia y la de la familia, de la educación popular, de los procesos de alfabetización y escolarización, de las enseñanzas profesionales y técnicas, de las poblaciones escolares, de las diferencias sociales ante la educación y del contenido de las disciplinas a enseñar fueron entrando, cada vez con más fuerza, en la agenda de los historiadores en general y en la de los de la educación en particular.

La confluencia en Estados Unidos, a finales de los años sesenta, y sobre todo en los setenta, de la historia social con la neomarxista o crítica, y el desarrollo de la historia urbana, propiciaron la aparición de la llamada historia de la educación “revisionista radical” que ponía en cuestión la visión positiva y favorable hacia el proceso de escolarización que había tenido lugar en dicho país durante el siglo XIX. Una visión sustentada, entre otros, por Baylin y Cremin. Poniendo el acento más sobre los conflictos de clase, la burocratización educativa y el control social que sobre el consenso y el discurso aparentemente progresista de los promotores de la

## VIÑAO A

*common school*, Michael Katz desmitificó e incluso descalificó en *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts* (1968) las ideas y la acción, como políticos y gestores, de la educación llevadas a cabo por los padres —Horace Mann sobre todo— del sistema educativo estadounidense. Con ello se abría un debate en la historiografía, trasladado y reinterpretado después en otros contextos nacionales, que se prolongaría hasta los primeros años de los ochenta. Un debate que ni siquiera logró cerrar la publicación, en 1974, del libro de David Tyack *The One Best System: A History of American Urban Education*. Texto que representaba mejor que ningún otro las posibilidades ofrecidas por esa nueva historia urbana de la educación (Cohen, 1999:40-53).

Mientras este cambio historiográfico tenía lugar —al menos en lo que a la investigación se refiere—, el desarrollo científico-institucional de la historia de la educación seguía su curso y se intensificaba. Como culminación de un proceso de constitución de diversas sociedades nacionales y centros de investigación habría que añadir la creación, en 1977, del Service d'Histoire de l'Éducation en el seno del Institut National de Recherche Pédagogique, en Francia, y la inmediata aparición, en 1978, de la revista *Histoire de l'Éducation*, así como la constitución, en 1972, de la Australian and New Zealand History of Education Society con su *ANZHES Journal* (más tarde *History of Education Review*) y, en 1981, del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa (CIRSE) con su revista *Studi di Storia dell'educazione* y la fundación, en 1979, de la primera asociación científica internacional de historia de la educación, la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) cuyas tres actividades fundamentales han sido la publicación del *International Newsletter for the History of Education* como órgano de comunicación e información entre sus miembros, la celebración anual de congresos internacionales y la constitución, en su seno, de varios grupos de trabajo.

En España los años posteriores a la Guerra Civil, desde 1936 hasta 1960 fueron, por contraste con los anteriores, de estancamiento y declive en los campos de la pedagogía y la historia. La depuración, el exilio o la muerte serían el destino de los protagonistas de esa

“edad de plata” de la pedagogía española que fueron los años veinte y treinta del siglo XX, y su desaparición o supresión, el de las editoriales y revistas en las que solían publicar sus trabajos y el de las instituciones en las que llevaban a cabo sus tareas. El volumen, en términos cuantitativos, de lo publicado en este periodo sería inferior al precedente tanto en el ámbito de la pedagogía (Escolano, García Carrasco y Pineda, 1987; Pineda, 1987) como en el de la historia de la educación (Esteban Mateo, 1983). Institucionalmente habría que esperar a 1945 para que se volviera a crear, en Madrid, la sección de Pedagogía y a 1955 para que se restableciera la de Barcelona, a las que seguirían las de la Universidad Pontificia de Salamanca, en 1959, y Valencia, en 1965. La historia de la educación no figuró, además, como disciplina independiente en los planes de estudio de las escuelas normales de 1945, 1950, 1967 y 1971. Sus contenidos, devaluados, se incluían en los programas de la asignatura de Pedagogía. Pese a ello siguieron publicándose, en las décadas de los cuarenta y cincuenta, algunos manuales que repetían los esquemas y concepciones anteriores a los que, en los sesenta y setenta, se unirían otros que, aun incorporando ciertas mejoras, permanecían al margen de los referidos cambios historiográficos. Otros rasgos característicos de esta etapa serían su “fuerte dependencia del exterior” —apreciable en el recurso a la producción de los exiliados en tierras americanas y de editoriales mexicanas y argentinas y a las traducciones de manuales extranjeros (Escolano, 1984:XVIII)— y la concentración de la investigación histórico-educativa en el Instituto “San José de Calasanz” del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las secciones de Pedagogía de las universidades de Madrid y Barcelona. Una investigación limitada por sus condicionamientos ideológicos y su escasa relación con los nuevos enfoques historiográficos —en la que sólo es de destacar la obra de María Ángeles Galino—, causas ambas de la tardía recepción, ya en los años ochenta, de los mismos.

La década de los setenta sería, en España, de transición. La creación de nuevas secciones de Pedagogía y el incremento de sus alumnos trajeron consigo la dotación de nuevas plazas para profesores de historia de la pedagogía, así como el aumento de las tesis y tesinas y de la producción bibliográfica histórico-educativa, tanto en términos absolutos como en relación con la producción total en el

## VIÑAO A

ámbito de la pedagogía (Esteban Mateo, 1983). La culminación de este proceso de consolidación académica de la disciplina fue la creación, en 1979, de la sección de Historia de la educación de la Sociedad Española de Pedagogía. En los setenta aparecerían, además, algunos libros significativos sobre la historia de las universidades españolas —cuyos autores pertenecían al ámbito de la historia del derecho o de la medicina y la ciencia— pudiéndose apreciar el interés por ciertos temas hasta entonces soslayados como la Institución Libre de Enseñanza, la segunda República y la figura de Ferrer y Guardia. Asimismo, en 1979, se iniciaba, por el Ministerio de Educación y Ciencia, la publicación de la serie *Historia de la Educación en España. Textos y documentos* que finalizaría en 1990. Sus siete volúmenes, temporalmente circunscritos a los siglos XVIII al XX, constituyen la obra más ambiciosa publicada hasta el momento en lo que a la edición de fuentes histórico-educativas se refiere.

Fue también en la década de los setenta cuando se inició una serie de tesis e investigaciones, más receptivas a los nuevos aires historiográficos, culminadas en los años finales de la misma o a principios de la próxima década. Fueron estos trabajos, junto con la plena consolidación institucional de la disciplina, su expansión y la mayor atención prestada a los temas educativos por los historiadores en general —gracias al relativo auge de la historia social— y los de determinadas áreas en particular —sobre todo desde la historia del derecho y de la ciencia— lo que explica que se haya calificado al año 1982 como fecha clave en el proceso de renovación que había comenzado a producirse en la historiografía educativa española (Escolano, 1993:70-71; Guereña, Ruiz Berrio y Tiana Ferrer, 1994:9-10). Un año en el que tendría lugar, en Alcalá de Henares, el primer Coloquio de Historia de la Educación y en el que aparecería el primer número de la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Y una renovación que consolidarían la creación de la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, en 1983, de la Sociedad Española de Historia de la Educación, en 1989, y la continua y cada vez más incrementada presencia de investigadores españoles en los congresos anuales organizados por la ISCHE a partir de 1979.

### **Algunas tendencias recientes: sobre el divorcio entre enseñanza e investigación**

Uno de los rasgos más característicos de la historia de la educación en los dos últimos decenios del siglo XX —con algunas excepciones como la brasileña y la española— ha sido la del progresivo desfase entre la reducción o incluso supresión de la misma, como disciplina, en los planes de estudio universitarios y en la formación de profesores, y su expansión institucional y renovación metodológica y de contenidos como campo de estudio o investigación.

La segunda edición de la *Guide Internationale de la Recherche en Histoire de l'Éducation*, editada por Pierre Caspard en 1995, contenía información sobre 31 países y un total de 80 asociaciones o centros de investigación, 290 cátedras universitarias, 90 bibliotecas, 80 archivos de centros de documentación, y 100 museos especializados en la historia o memoria de la educación, la enseñanza o la pedagogía. La tercera edición, actualmente en preparación, incrementará sin duda dichas cifras e incluirá, además, información sobre el cada vez mayor número de portales dedicados en exclusiva o parcialmente a este campo en ese nuevo “instrumento de investigación” que es internet (Crook, 2000; Filho, 2000). Dicha expansión y consolidación institucional de la historia de la educación como campo de investigación se aprecia, asimismo, en la constitución de nuevas sociedades nacionales (España, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Israel, Sudáfrica), en la pujanza de la historiografía latinoamericana, en especial a partir de la celebración, en 1992, del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (Sanfelice, Saviani y Lombardi, 1999; Ossenbach, 2000), y en el proceso de renovación experimentado, a partir de 1995, por la ISCHE: realización de congresos fuera de Europa, utilización de la revista *Paedagogica Historica* como órgano de información y editorial para la publicación de una selección de los trabajos presentados en dichos congresos, incremento de las sociedades nacionales adheridas a la misma, etcétera. Todo ello, junto con la experiencia de lo acaecido en este aspecto durante el siglo XX, indica la importancia que para el desarrollo de la historia de la educación han tenido y tienen la constitución de sociedades nacionales, con sus correspondientes

#### VIÑAO A

congresos y revistas, y el establecimiento de relaciones e intercambios supranacionales entre las mismas.

La situación española es, en parte, similar y, en parte, diferente a la de otros países europeos o anglosajones. Similar en lo que respecta a la consolidación institucional de la historia de la educación y a su expansión como campo de investigación. A las sociedades española y catalana de Historia de la Educación se añaden, en los últimos años, la gallega —con su revista *Sarmiento*— y la castellano-leonesa, hallándose la valenciana en proceso de configuración. A su vez, se han establecido formas institucionalizadas de cooperación con la sociedad portuguesa —los encuentros bianuales, el primero de ellos tuvo lugar en 1992— y la ISCHE, así como con las nuevas sociedades creadas en Latinoamérica, que facilitan tanto las relaciones personales como la realización de estudios que implican a investigadores de diversos países.

En el balance realizado en 1995 por Marie-Madeleine Compère de la historiografía educativa europea destacaba, en relación con la “España después de Franco”, el “dinamismo” y la “capacidad de movilización” que despertaba entre los investigadores españoles “cualquier iniciativa colectiva” (Compère, 1995:67). Palabras tan lisonjeras, como afirmé en otra ocasión (Viñao, 1997), no deben ser echadas en saco roto ni ser motivo de vanagloria. Pero, continuaba diciendo, sí pueden ayudarnos a entender algunas de las peculiaridades de la historia de la educación en España que contrastan, como dije, con lo sucedido en otros países. La diferencia se halla en el proceso de renovación experimentado por la historia de la educación, como disciplina académica, en las últimas reformas de los, planes de estudio de las nuevas titulaciones —diplomados y licenciaturas— en las que dicha disciplina se halla presente. Un simple repaso del listado de materias histórico-educativas que aparecen en los nuevos planes de estudio (Terrón y de Gabriel, 1998) muestra la continuidad de las disciplinas tradicionales, bajo la denominación genérica de historia de la educación y, junto con ellas, la consolidación de las historias educativas regionales (Cataluña, Canarias, Valencia, Andalucía, País Vasco, Castilla-León), la aparición de nuevas denominaciones coincidentes con alguna de las nuevas o preexistentes titulaciones —historia de la educación social, de la psi-

copedagogía, de la educación física, de la educación infantil o de la especial—, la presencia de nuevas disciplinas con denominaciones que corresponden a algunos de los campos de investigación que han emergido, con mayor fuerza, en los últimos decenios —historia del currículum, de la escuela, de la educación de las mujeres, de la infancia— o, por último, la limitación en algunas de las denominaciones al periodo contemporáneo, siguiendo, en este caso, la tendencia habitual en la generalidad de los países de concentrar las investigaciones en los siglos XIX y XX (Caspard, 2000; Escolano, 1993). Una situación académica como la descrita, de expansión y diversificación de las materias histórico-educativas, es excepcional —aunque el caso brasileño, por otras causas, se le parezca— contrasta con la evolución experimentada en casi todos los países y explica, al menos en parte, la vitalidad y el dinamismo de la historia de la educación como campo de investigación en nuestro país.

En cuanto a los temas que preocupan a los historiadores de la educación o que han entrado en los dos últimos decenios en sus agendas de trabajo, sólo es posible dar cuenta de ellos al precio de ofrecer una visión simplificada de los mismos.

No hay, en primer lugar, una sola tendencia general, sino más bien diferencias o varias tendencias que predominan en algunos contextos y países y no en otros. Como ha señalado Marie-Madeleine Compère, tras cuantificar la producción bibliográfica italiana de 1985-1986 y la francesa de 1986, los temas predilectos, en dichos años, de la historiografía educativa italiana fueron, por este orden, las instituciones, la política educativa y la teoría o pensamiento pedagógico, o sea, instituciones, leyes e ideas. La inserción mayoritaria de los historiadores de la educación en el marco universitario de la pedagogía, siguiendo el modelo germánico, explica esta situación. En Francia, por el contrario, los temas predominantes fueron, también por este orden, los educados —infancia y juventud—, las prácticas escolares y las instituciones. Los aspectos sociales y económicos ofrecían, en ambos países, una situación cuantitativamente baja. La mayor diversificación profesional de quienes se dedican a la historia de la educación en Francia —pedagogos, historiadores, administradores de la educación, inspectores y profesores— constituye, a su juicio, la causa de esta diferencia. Una situación que tam-

## VIÑAO A

bien se refleja en otro país que no sigue el modelo germánico: Inglaterra, donde la desaparición de la pedagogía general, en tanto que disciplina, en las reformas que se hicieron en los ochenta en las facultades de educación, y la configuración de los planes de estudio en torno de cuatro disciplinas básicas —filosofía, psicología, sociología e historia— hizo que el reclutamiento de quienes se encargaban de esta última se hiciera sobre la base de sus currículos en el campo histórico-educativo y no de sus titulaciones (Compère, 1995:21-31).

Subsiste pues, con más o menos fuerza, una historia de la educación de corte tradicional —ideas o pensamiento, instituciones, política educativa— en especial en el ámbito de la enseñanza y los manuales, allí donde no se ha producido una profunda renovación historiográfica, académica y científica. Pero hay una serie de campos de investigación nuevos o renovados que han puesto en cuestión tanto los contenidos como los enfoques tradicionales. Que van, incluso, más allá de la historia social de la educación de los años sesenta y setenta o de los revisionismos presentistas de esta última década, ¿qué campos son éstos?

Cuatro de ellos son los detectados por Marie-Madeleine Compère como objetos de predilección en otras tantas prestigiosas revistas —*Annales ESC, Past and Present, Quaderni Storici* y *Geschichte und Gesellschaft*— durante los años 1975 a 1989, alfabetización, infancia, juventud y universidad y, en relación con este último campo de investigación, la frecuentación escolar o población estudiantil durante el antiguo régimen, la formación y reclutamiento de las élites en general y de la académica en particular, y la movilidad social derivada de la expansión de sus efectivos en los siglos XIX y XX; o sea, la población estudiantil, los graduados y los profesores. Como quinto campo de investigación renovado —o nuevos temas bajo un título viejo— añade la “historia de la enseñanza”, en cuyo epígrafe incluye la polémica sobre la evolución de los efectivos en la enseñanza secundaria en relación con los diferentes grupos sociales —un tema clásico de la historia social de la educación—, la historia de la profesión de maestro, la del currículum, programas y ejercicios o exámenes y la educación de las mujeres (Compère, 1995:233-276).

Esta enumeración responde más a un análisis descriptivo de una serie de temas en auge que a un intento de ordenar, bajo un esquema integrador, toda una serie abierta y diversificada de temas objeto de estudio. Un esquema que permita replantear, desde nuevas bases, la enseñanza de la disciplina sin disociar enseñanza e investigación.

La historia del pensamiento pedagógico —o de los grandes educadores—, de las instituciones y de la política educativa nacional —ahora transmutada, esta última, en el análisis de la génesis y configuración de los sistemas educativos nacionales— continúan siendo los tres campos básicos —mejor o peor integrados— de los programas para la enseñanza de la disciplina en un buen número de países y departamentos. Al menos así lo muestran los programas anexos y las consideraciones sobre el particular efectuadas en algunos de los trabajos incluidos en *Why Should we Teach History of Education?* (Salimova y Johanningmeier, 1993). A este esquema tradicional se añaden, cada vez con más profusión, temas concretos —historia de la infancia, del currículum, de la educación informal— que se incorporan de modo independiente, a manera de anexo, sin romper la estructura básica de tales programas.

Sin embargo, después de la historia social y el revisionismo crítico, de Foucault y de Certeau, del giro lingüístico, el posmodernismo y la teoría de las recepciones (Escolano, 2000; Viñao, 1996), del auge de la nueva historia cultural y de la adopción de métodos y enfoques etnográficos y antropológicos por los historiadores, así como de la fragmentación, dispersión y discontinuidad producidas por la carencia de un pensamiento global y de un paradigma metodológico y epistemológico unificador, no es posible seguir haciendo la misma historia ni, por tanto, la misma historia de la educación. Lo que sucede es que, en este campo, como ya aconteció con las tendencias historiográficas dominantes tras la segunda Guerra Mundial y, en las décadas de los setenta y ochenta, con la historia social, la influencia y recepción de tales tendencias por la historiografía educativa ha sido siempre precaria y tardía (Cohen, 1999:XIII; Escolano, 1996 y 2000). Si los temas antes indicados han supuesto ya una ruptura con las viejas maneras de tratar y enseñar la historia de la educación, ¿qué decir cuando a ellos se añaden otros de emer-

#### VIÑAO A

gencia más reciente como la historia de la educación de las minorías, de las relaciones interculturales, de lo que los anglosajones denominan *children at risk*, de la higiene, el cuerpo y la civilidad, de los exámenes y sistemas disciplinarios, de la educación moral y del carácter, del espacio y el tiempo escolares como categorías organizativas y cognitivas, de los relatos de vida o experiencias tanto escolares como educativas y de la historia de la escuela y las culturas escolares, así como de sus objetos —historia material, arqueológica— y de su vida cotidiana o intrahistoria?

Esta diversificación expansiva precisa nuevos esquemas que integren enseñanza e investigación. Un intento integrador es, por ejemplo, el llevado a cabo por Antonio Nóvoa en algunos trabajos recientes que expondré, comentaré y ampliaré (Nóvoa, 1994 y 1997:190-194).

Su propuesta se articula en torno a cuatro grandes bloques: los actores, las prácticas, las ideas y las instituciones y sistemas educativos. Cada uno de estos bloques está visto, a su vez, desde un enfoque renovador:

- 1) Los actores —el mundo de la experiencia vivida— implican el retorno o vuelta del sujeto (Viñao, en prensa). En este caso de los alumnos y profesores en primer lugar, pero también de todos cuantos han tenido alguna relación con lo educativo o con experiencias formativas. En este epígrafe entrarían, por ejemplo, la historia del proceso de profesionalización docente —otro de los temas por los que se han interesado los historiadores de la educación en las últimas décadas— y las historias de vida, biografías o historia oral, y prosopografías de los actores de las instituciones y del sistema educativo. La recuperación del sujeto no es, en este sentido, sino una muestra más de la recuperación e interés por la memoria. Una memoria a la vez social, institucional e individual.
- 2) Las prácticas o realidad son vistas bajo el título integrador de cultura escolar. Esta expresión (Viñao, 2001), incorpora campos de investigación en auge —historia de la escuela como organización, del currículum y de las disciplinas escolares— e integra el

análisis de la realidad cotidiana de la escuela, con un énfasis especial en lo visual e icónico, en el mundo de las imágenes producidas, percibidas o imaginadas que ha dado lugar a lo que Nóvoa ha llamado el “giro icónico” (*pictorial turn*) (Nóvoa, 2001:53-59). En último término este concepto, así entendido, permite confrontar la realidad tanto con las teorías e ideas como con la legalidad.

- 3) Estas teorías, propuestas e ideas, el tercer epígrafe, son consideradas ahora como discursos a analizar en sus contextos de producción y recepción, tras los que se hallan los sujetos con sus experiencias de vida, estrategias y grupos de pertenencia (Viñao, 1995; Ruiz Berrio, 2000). Es por esta vía por la que entran en el campo de atención de los historiadores las cuestiones relativas tanto al lenguaje como a las prácticas discursivas, por la que es posible el encuentro entre la “nueva” historia cultural y la historia de la educación (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2001), y donde tendría su asentamiento una cada vez más necesaria historia de los conceptos educativos, similar a la que ha transformado la historia de las ideas políticas en las dos últimas décadas.
- 4) Por último, las instituciones y sistemas educativos constituyen el espacio social que proporciona cierta identidad a los actores, a las prácticas y a los discursos. Es el espacio que permite captar, con mayor profundidad, la relación de la educación con los cambios y continuidades sociales, mediante su enfoque como un lugar de conflicto en el que se enfrentan diversos intereses y fuerzas sociales. Es el espacio, además, donde se lleva a cabo la confrontación entre la teoría y las prácticas, entre lo que se propone, lo que se legisla y lo que se hace, entre lo prescrito, lo vivido y lo deseado. Donde es posible analizar otro de los temas que están preocupando a los historiadores de la educación: el de las reformas e innovaciones educativas, su origen, difusión, adaptación y efectos (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2001 y en prensa a).

El esquema es, a la vez, sugerente y sugestivo. Su inserción en un programa tradicional, de tipo cronológico, plantea sin embargo

## VIÑAO A

algunos problemas. ¿Ha de analizarse por separado cada uno de estos bloques o lo que corresponde es su tratamiento conjunto en cada época o periodo, dentro de un esquema cronológico? La configuración cronológica dificulta el tratamiento específico de aquellos procesos de larga duración —alfabetización, escolarización, profesionalización docente, configuración de los sistemas educativos— que requieren análisis temporalmente más dilatados y un enfoque que dé sentido al conjunto. Por ello cuando, tras exponer su propuesta, el mismo Nóvoa tiene que articular un programa en la memoria de las oposiciones a la cátedra de Historia de la educación combina, en su parte teórica, el análisis de procesos de larga duración, como los indicados, con el de ciertos periodos clave, desde una perspectiva política para la historia de la educación en Portugal. Todo ello excluyendo, además, de su programa la historia de las ideas o del pensamiento al modo tradicional, así como las referencias anteriores al siglo XVI, y circunscribiendo lo fundamental de su propuesta a los siglos XVIII al XX (Nóvoa, 1994).

De este modo en un momento de declive casi general de la historia de la educación como disciplina académica, por razones presupuestarias y curriculares (Aldrich, 1993; Depaepe, 1993), así como por el énfasis puesto en las disciplinas tecnológicas en detrimento de las ciencias sociales y humanas y, dentro de éstas, en aquellas que se consideran más utilitarias, prácticas o experimentales, la historia de la educación sigue enfrentándose a una doble tensión que está ahí, más o menos latente, desde sus inicios.

Una de ellas, consecuencia de su doble naturaleza como disciplina histórica y pedagógica, se resuelve en cada país y lugar, de un modo concreto, en función de sus destinatarios y de quienes se encargan de su enseñanza, así como de las instituciones en que es impartida y de las tradiciones académicas. Respecto de la otra, relacionada con ésta, creo que ha sido en las últimas décadas cuando ha alcanzado una intensidad mayor. Me refiero a la tensión que existe entre la también doble naturaleza de la historia de la educación como disciplina académica y como campo de investigación; es decir, entre enseñanza e investigación. Si uno de los rasgos característicos de la investigación histórico-educativa reciente es su carácter abierto, en expansión e interdisciplinar, como disciplina académica sigue ofreciendo problemas insalvables para integrar, de un modo coherente,

todos los temas y cuestiones que preocupan a los historiadores de la educación. El resultado, más o menos evidente, es el divorcio entre enseñanza e investigación, entre las estructuras académico-docentes y las investigadoras, entre el declive de las primeras y la expansión de las segundas (Escolano, 1994; Viñao, 1997).

Por si ello fuera poco, la historia de la educación —otra constante desde sus inicios— parece que ha de seguir justificando su utilidad y fines, al menos en el ámbito de la ciencia pedagógica y de la formación de profesores. Mucho más en un época saturada de tecnologismo, utilitarismo práctico y presentismo (Viñao, 1997a). La creciente internacionalización, tanto en general como en el ámbito histórico-educativo, y la exigencia comparativa que implica toda buena historia, han planteado una tensión adicional que también puede advertirse, como las anteriores, desde los orígenes de la disciplina: la tensión entre lo nacional y lo que está más allá de esas fronteras, entre una historia restringida al ámbito territorial en el que el investigador se mueve con relativa comodidad y la necesidad de ampliar el marco de referencia en una cuestión, la de la educación, que si por algo se caracteriza es por la continua existencia de préstamos, influencias y dependencias internacionales e interculturales.

### **Una mirada hacia el futuro desde el nuevo siglo que comienza**

La referida tensión entre la historia de la educación como disciplina para la formación de profesores y pedagogos —“un sector universitario en peligro”, en expresión de Marie-Madeleine Compère (1995:1)— y como campo de investigación cultivado tanto por los profesores de la disciplina como por otros historiadores generales o sectoriales y profesionales de la educación, así como su posición a caballo entre la educación y la historia, sometida a los requerimientos y cambios de ambas, constituyen los dos ejes en torno a los cuales ha girado —y seguirá girando— la historia de la educación en el siglo XX.

Su caracterización como historia menor o sectorial, el juicio tradicionalmente negativo de los historiadores acerca de la valía de los

## VIÑAO A

trabajos de quienes hacen historia desde o a partir de una formación exclusivamente pedagógica, y la creciente desatención o menosprecio de los profesores e investigadores de otras disciplinas pedagógicas por las investigaciones histórico-educativas, explican un legado de marginalización y un estatus ambivalente y sugieren, al menos para la historia de la educación como disciplina, “un futuro muy incierto” (Robinson, 2000: 2). De ahí que el tema de sus posibles audiencias aparezca una y otra vez en *History of Education for the Twenty-First Century*, un libro de reciente aparición, coordinado por David Crook y Richard Aldrich y publicado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. La cuestión no es baladí pues, en último término, la evolución, sentido e incluso pervivencia de una disciplina o área de investigación depende de sus audiencias, es decir, de la existencia o no de sectores de población interesados por ella y de qué manera y con qué finalidad se interesan por ella (Richardson, 2000). El problema, como ha indicado Sol Cohen (1999:28) es que la historia de la educación tiene que hacer frente a diversas audiencias y que éstas tienen diferentes perspectivas, intereses y horizontes de expectativas. Cada una de ellas, pues, le asigna funciones y finalidades no siempre acordes y evalúa su utilidad desde sus propósitos, necesidades e intereses.

Un campo de audiencia posible es el oficial, gubernamental o público. La ausencia de perspectiva histórica o el uso superficial, interesado o falaz del pasado constituyen dos rasgos característicos de las reformas educativas emprendidas desde los poderes públicos (Viñao, 2001 y en prensa a). Los historiadores de la educación pueden y deben aportar dicha perspectiva desmitificando tales usos, develando los silencios de la historia (Silver, 1992; Viñao, 1996: 211-214) y mostrando, al mismo tiempo, su potencialidad explicativa y su utilidad —junto con otros enfoques o puntos de vista— para la toma de decisiones.

La audiencia profesional de la historia de la educación —dejando ahora a un lado a los profesores de la disciplina— ofrece cuatro vertientes:

- 1) Por un lado, es obvio que el estudio de la educación es una parte importante del estudio de la historia de la sociedad, junto

con el de su economía, su política, su demografía o sus modos de comunicación, por citar otros ámbitos sociales, asimismo relevantes, con los que guarda una estrecha relación. De ahí que dicho estudio interese a los historiadores generales o sectoriales, en especial, entre estos últimos, a quienes trabajan en el campo de la historia de la ciencia, de la economía o de la cultura.

- 2) Por otro lado, los investigadores de la educación o expertos en dicho campo<sup>2</sup> constituyen una audiencia tradicional en declive, no tanto por su creciente sentido presentista y pragmático cuanto porque la historia de la educación que conocieron en sus estudios no da respuesta a sus necesidades como investigadores.
- 3) Los profesores y maestros son otra audiencia tradicional, asimismo en declive por el doble peso del presentismo pragmático y la inadecuación a sus necesidades y demandas profesionales de la historia de la educación en la que fueron formados o que les llega de vez en cuando.
- 4) Los alumnos de las disciplinas histórico-educativas constituyen la cuarta audiencia profesional. Quienes, en su práctica totalidad, cursan sus estudios en las facultades de educación o centros similares y que, como es lógico, no tienen por la historia el mismo interés y las mismas expectativas que tendrían los que cursan sus estudios en las facultades de humanidades o de historia. Dentro de ellos habría que distinguir, a su vez, entre los de las titulaciones de primer y segundo ciclos —en relación con los cuales habría que plantearse no sólo la elaboración de programas más acordes con lo investigado, sino también el recurso como medio didáctico a nuevas fuentes tales como las historias de vida o el mundo de lo icónico— y los que, por cursar el tercer ciclo, han de ser iniciados en la investigación histórico-educativa. Los historiadores de la educación no siempre pensamos en ellos y creemos que se aprende a investigar investigando. Aun siendo ello cierto, no está de más el que aparezcan libros como el reciente, para los países de habla inglesa, de Gary McCulloch y William Richardson titulado *Historical Research in Educational Settings* (2000). Este texto constituye un buen ejemplo de cómo atender las necesidades y requerimientos de esta audiencia.

#### VIÑAO A

Cada vez parece más necesaria la apertura a los requerimientos procedentes de estos cuatro ámbitos, así como la presencia de los historiadores de la educación en los tres primeros y el diálogo con quienes trabajan en los mismos. Hay que salir del cómodo cascarón disciplinar. El desdén o recelo hacia la historia de la educación puede haber tenido o tener sus razones, pero hoy tiene su raíz más en el desconocimiento de lo que en este campo se investiga que en motivaciones corporativas. Ello implica trabajar, al mismo tiempo, en varios frentes, o sea, diferentes temas y distintas maneras de abordarlos o exponerlos en función del contexto, con el fin, eso sí, de mostrar la potencialidad explicativa y heurística, junto a otras, de la perspectiva histórica, es decir, de los análisis genealógicos.

Queda, por último, la audiencia social. Una audiencia que guarda a veces una estrecha relación con las anteriores. Si una de las funciones sociales del historiador es la de preservar, (re)componer, (re)interpretar —y desmitificar— en cada momento la memoria social e individual, los historiadores de la educación debemos prestar más atención a la memoria social e individual derivada de las experiencias y vivencias institucionales e individuales de índole formativa o educativa. Esta labor exige, por ejemplo, la presencia en los medios de comunicación, en la promoción y celebración de conmemoraciones institucionales y asociativas, y en la (re)construcción de la memoria social e individual mediante la investigación y la promoción de centros de memoria o museos educativos (Hernández Díaz, 2000; Ruiz Berrio, en prensa).

Es desde esta triple perspectiva —oficial o pública, profesional y social— desde la que los historiadores de la educación estaremos en condiciones de dialogar con los historiadores y pedagogos, por supuesto, pero también, sobre todo, con los profesores y maestros, con los que educan y también con los que son o han sido educados, a fin de ayudar a restituir a la sociedad en su conjunto su memoria cultural y educativa.

### Notas

- 1 Este texto constituye una versión ampliada del publicado en catalán en la revista *Temps d'Educació* (núm. 24, 2000:79-99) con el título de “La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació” en la sección monográfica dedicada a “Las pedagogías del siglo XX. Un primer balance”.
- 2 En inglés se recurre, para designarlos, al término *educacionist*. En español, carecemos de un término específico pues el de pedagogo, por un lado, es más amplio y, por otro, no incluye, por ejemplo, a los psicólogos y sociólogos de la educación, y el de educólogo difícilmente sería admitido por muchos.

### Referencias bibliográficas

- Aldrich, R. (1993). “Discipline, Practice and Policy: A Personal View of History of Education”, en K. Salimova y E. Johanningmeier (eds.), *Why Should we Teach History of Education?* Moscú: The Library of International Academy of Self-improvement, pp. 141-154.
- Aldrich, R. (2000). “A Contested and Changing Terrain: History of Education in the Twenty-First Century”, en D. Crook y R. Aldrich (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, Londres: Institute of Education-University of Londres, pp. 63-79.
- Barnard, H. C. (1989). “The Historiography of Education”, en P. Gordon y R. Szczerter (eds.), *History of Education. The Making of a Discipline*, Londres: The Woburn Press, pp. 105-130.
- Brickman, W. W. (1949). *Guide to Research in Educational History*, Nueva York: New York University Bookstore.
- Brickman, W. W. (1978). “Theoretical and Critical Perspectives on Educational History”, *Paedagogica Historica*, vol. XVIII-1, pp. 42-83.
- Brickman, W. W. (1979). “Early Development of Research and Writing of Educational History in the United States”, *Paedagogica Historica*, vol. XIX-1, pp. 41-76.
- Caspard, P. (1984). “L'histoire de l'éducation en France: remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire”, en *Full informatiu*. Societat d' Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, núm. 3, pp. 5-23.

VIÑAO A

- Caspard, P. (1988). “L’histoire de l’éducation en France”, en *1º Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 137-152.
- Caspard, P. (1995). *Guide international de la recherche en Histoire de l’Éducation*, Berna: Peter Lang.
- Caspard, P. (2000). “Vingt années d’Histoire de l’Éducation”, *Histoire de l’Éducation*, núm. 85, pp. 73-87.
- Cohen, S. (1976). “The history of the history of American education, 1900-1976: the uses of the past”, *Harvard Educational Review*, núm. XLVI, pp. 298-300.
- Cohen, S. (1999). *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*, Nueva York: Peter Lang.
- Compère, M. M. (1995). *L’histoire de l’éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s’écrit*, París y Berna: INRP y Peter Lang.
- Cubberley, E. P. (1920). *The History of Education. Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization*, Boston: Houghton and Mifflin.
- Crook, D. (2000). “Net gains? The Internet as a Research Tool for Historians of Education”, en D. Crook y R. Aldrich (eds), *History of Education for the Twenty-First Century*, Londres: Institute of Education-University of Londres, pp. 36-49.
- Chambliss, J. J. (1979). “The Origins of History of Education in United States: A Study of its Nature and Purpose, 1842-1900”, *Paedagogica Historica*, vol. XIX-1, pp. 94-131.
- Depaepe, M. (1993). “History of Education anno 1992: a Tale Told by an Idiot, Full of Sound and Fury Signifying Nothing?”, *History of Education*, núm. 22-1, pp. 1-10.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid: La Piqueta.
- Escolano, A. (1984). “Introducción”, en A. Escolano (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*, Madrid: Anaya.
- Escolano, A. (1993). “La investigación en historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias”, en A. Nóvoa y J. Ruiz Berrio (eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 65-83.
- Escolano, A. (1993a). “La revista interuniversitaria *Historia de la Educación. Primera década (1982-1991)*”, en *Educación y europeísmo. De Vives a*

Comenio, Málaga: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Málaga, pp. 313-319.

Escolano, A. (1994). "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 157, pp. 55-69.

Escolano, A. (1996). "Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches in the New History of Education", *Paedagogica Historica*, vol. XXXII-2, pp. 325-341.

Escolano, A. (2000). "La historia de la educación después de la posmodernidad", en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 297-323.

Escolano, A.; García Carrasco, J; Pineda, J. M. (1987). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Esteban Mateo, L. (1983). "Presente, pasado y futuro de la historia de la educación", en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, pp. 999-1039.

Filho, Luciano Mendes de Faria (orgz.) (2000). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para história da educação*, Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J.; Tiana Ferrer, A. (1994). "Introducción", en J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid: CIDE, pp. 9-21.

Hernández Díaz, J. M. (2000). "Los museos de Educación en España", en R. Fernandes y M. Louro Felgueiras (orgs.), *A escola primária entre a imagem e memória*, Porto: s.e., pp. 94-104.

León, A. (1985), *La historia de la educación en la actualidad*, París: UNESCO.

McCulloch, G. y Richardson, W. (2000). *Historical Research in Educational Settings*, Buckingham: Open University Press.

Molero, A. (2000). "Los manuales de historia de la educación y la formación de maestros (1900-1930)", *Historia de la Educación*, núm. 19, pp. 121-139.

Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicología e de Ciências da Educação (ejemplar multicopiado).

VIÑAO A

- Nóvoa, A. (1997). “A ‘Educação Nacional’ (1930-1974)”: análise histórica e historiográfica”, en A. Escolano y R. Fernandes (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 175-203.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2001). “Texts, Images and Memories. Writing ‘New’ Histories of Education”, en Popkewitz, Th. S.; Pereyra, M. A.; Franklin, M. (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York y Londres: Routledge Falmer.
- Ossenbach, G. (2000). “Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation”, *Paedagogica Historica*, vol. 36-3, pp. 841-867.
- Pereyra, M. (1981). “La historia de la educación en la formación de educadores. II. Orígenes y evolución de una disciplina escolar”, *Tempora*, núm. 2, pp. 57-72.
- Pineda, J. M. (1987). *La literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976). Estructura temática y círculos científicos*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Popkewitz, TH. S.; Pereyra, M. A.; Franklin, M. (eds.) (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York y Londres: Routledge Falmer.
- Richardson, W. (2000). “History, Education and Audience”, en D. Crook y R. Aldrich (eds), *History of Education for the Twenty-First Century*, Londres: Institute of Education-University of Londres, pp. 17-35.
- Robinson, W. (2000). “Finding Our Professional Niche: Reinventing Ourselves as Twenty-First Century Historians of Education”, en D. Crook y R. Aldrich (eds), *History of Education for the Twenty-First Century*, Londres: Institute of Education-University of Londres, pp. 50-62.
- Ruiz Berrio, J. (1988). ”La investigación española en historia de la educación. La sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía”, en 1º *Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, pp. 153-174.
- Ruiz Berrio, J. (2000). “Nuevos enfoques en la historia del pensamiento pedagógico”, en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 271-295.
- Ruiz Berrio, J. (en prensa). “Pasado, presente y porvenir de los museos de Educación”, en A. Escolano (ed.), *La memoria y el deseo. Memoria de la escuela y educación deseada*, Madrid: Biblioteca Nueva.

- Salimova, K. y Johanningmeier, E. (eds.) (1993). *Why Should we Teach History of Education?* Moscú: The Library of International Academy of Self-improvement.
- Sanfelice, J. L.; Saviani, D. y Lombardi, J. C. (orgs.) (1999). *História da educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*, Campinas: Editora Autores Asociados.
- Silver, H. (1992). “Knowing and not Knowing in the History of Education”, *History of Education*, 21-1, pp. 97-108.
- Szreter, R. (1987). “The History of Education in Non Education Learned Journals, 1939-1984”, *Bulletin of the History of Education*, núm. 40.
- Terrón, A. y De Gabriel, N. (1998). “Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio”, en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación / Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 710-719.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid: UNED.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viñao, A. (1995). “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”, *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 245-269 (reproducido en Aguirre Lora, María Esther, coord.) (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*: México: CESU-UNAM /Fondo de Cultura Económica, pp. 140-164.
- Viñao, A. (1996). “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”, *Anales de Pedagogía*, núm. 14, pp. 157-214.
- Viñao, A. (1997). “La historia de la educación en España (1996)”, *Ayer*, núm. 26, pp. 154-169.
- Viñao, A. (1997a). “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)”, en N. de Gabriel y A. Viñao (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*: Barcelona: Ronsel.
- Viñao, A. (2001). “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, *Conciencia Social. Revista de didáctica de las ciencias sociales*, núm. 6 (en prensa).

VIÑAO A

Viñao, A. (en prensa). “Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros”, en A. Escolano (ed.), *La memoria y el deseo. Memoria de la escuela y educación deseada*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Viñao, A. (en prensa a). “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, en *Actas del I Congreso Brasileiro de História da Educação*, Río de Janeiro.

Vroede, M. de (1980). “Tendances actuelles en Histoire de l’Éducation”, *Full Informatiu*, Coordinadora de les Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans, núm. 1, pp. 7-23.

*Recepción del artículo:* 14 de noviembre de 2001

*Aceptado:* 7 de enero de 2002