



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Viñao Frago, Antonio

La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 1, enero-julio, 2016, pp. 21-42

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455337002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones

The History of Education as a Discipline and a Field of Research: Old and New Issues

Antonio Viñao Frago

e-mail: avinao@um.es

Universidad de Murcia. España

Resumen: Es difícil encontrar un campo disciplinar como la historia de la educación, en el que sus componentes se replanteen tan repetida y continuamente, y en los más diversos países, su sentido, finalidad y contenidos. Que tengan que estar justificando, en cada momento y lugar, su existencia. Además, desde la década de los 80 del siglo pasado, dichas justificaciones van unidas a reiteradas lamentaciones por su declive. En este texto, se analizan, primero, sendos intentos de hacer frente a dicho declive desde la historia digital y los enfoques críticos con el historicismo empírico. Seguidamente, se exponen algunas de las tensiones presentes, desde su génesis, en este campo disciplinar, así como dos intentos, uno fracasado y otro con un relativo éxito, de salvar dichas tensiones.

Palabras clave: Historia de la educación; Historia de la pedagogía; Historia de las disciplinas; Investigación educativa.

Abstract: It is difficult to find a disciplinary field as history of education, whose members, from the most different countries, constantly question its meaning, aim and contents, having to justify, at any moment and in any place, its existence. Besides, since the 1980s, these arguments are associated with complaints about its decline. In this text, two ways of facing this decline from digital history and critical approaches to empiric historicism are first analysed. Some tensions present, since its origins, in this disciplinary field are then tackled, as well as two attempts, one failed and another with a certain success, to overcome them.

Key words: History of education; History of pedagogy; History of the subjects; Educational research.

Recibido / Received: 09/11/2015

Aceptado / Accepted: 12/09/2015

Cuando recibí la invitación para colaborar en este monográfico sobre «La historia de la educación ante sí misma», hice ver que necesariamente tenía que revisar ideas y aspectos ya tratados por mí en otros trabajos relativos a un tema que implicaba una cierta autorreflexión. No es posible escribir sobre la historia de la educación como disciplina y campo de investigación sin mirarse al espejo y confrontarse con quienes enseñan o investigan en el mismo.

La primera reflexión que efectué por escrito tuvo su origen en la Memoria que preparé en 1996 para acceder a la cátedra de Historia de la Educación. Desde el principio tuve claro que el primer capítulo debía ser una justificación de la materia. ¿Cuál era su finalidad o utilidad? ¿Tenía algún sentido dedicar una vida profesional a la investigación histórico-educativa? ¿Y su existencia como disciplina en la licenciatura de Pedagogía y en la formación del magisterio primario? Ese primer capítulo, que escribí en 1994-95, llevaba por título «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)» y se publicó en 1997 en un libro colectivo sobre las tendencias en la investigación histórico-educativa (de Gabriel y Viñao, 1997, pp. 15-49).

Su relectura actual, junto a otras publicaciones recientes (Popkewitz, 2013a; Bruno-Jofré, Tröhler, 2014b; Dekker, Simon, 2014), me llevan a constatar que, salvo en el caso de las humanidades – y en las dos últimas décadas – es difícil encontrar un campo disciplinar que se replantee tan repetida y continuamente, y en los más diversos países, su sentido, finalidad y contenidos. Que, en definitiva, tenga que estar justificando, en cada momento y lugar, su misma existencia. Todo ello unido, desde la década de los 80 del siglo pasado, a sucesivas y reiteradas lamentaciones por su declive como materia de enseñanza, no de investigación.

1. ¿Existió alguna vez una «edad de oro» de la historia de la educación?

Esta pregunta la formulaba Richard Aldrich (1993, p. 150), hace algo más de veinte años, en un libro (Salimova, Johanningmeier, 1993) cuya lectura o relectura recomiendo. Aldrich daba allí cuenta del declive de la historia de la educación como disciplina en el Reino Unido a partir de los 70, y sobre todo en los 80 con el gobierno de Margaret Thatcher. Entre las causas de este hecho mencionaba su práctica desaparición en la formación de profesores; la consideración de la historia, por profesores, padres y alumnos, como una materia de escaso valor práctico; el bajo o nulo interés popular por la historia de la educación en contraste con el que la cultura británica sentía por determinados hechos, épocas o personajes históricos; y la orientación tecnocrática de unos estudios de educación centrados cada vez más en cuestiones directamente relacionadas con la eficacia escolar como la gestión, el currículum o la evaluación. Preocupaciones semejantes sobre el

futuro incierto de la historia de la educación, sobre todo en el Reino Unido, han sido posteriormente expuestas por Wendy Robinson (2000), Roy Lowe (2002) y Gary McCulloch (2011, pp. 1 y 98), entre otros, en unos años en los que dicha situación contrastaba con la estabilidad o pujanza de la materia y del campo en otros países; por ejemplo, España y Brasil (Viñao, 2002, p. 241; 2005a, p. 148)¹.

El libro colectivo, coordinado por Kadriya Salimova y Erwin V. Johanningmeier, era el producto de aportaciones y debates llevados a cabo en los años 1991 y 1992 por historiadores de la educación en el seno de un Working Group de la ISCHE dedicado a la «Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación». Contenía diecinueve colaboraciones agrupadas en dos epígrafes titulados «History of Education today: Its subject and content» y «Objectives of the History of Education in teacher training», y un apéndice con los programas de la disciplina en siete países. Pues bien, lamentaciones por dicho declive, junto a intentos más o menos serios o risibles por justificar la existencia de la Historia de la Educación como disciplina en la formación de profesores, pueden hallarse también en otros de los trabajos incluidos en el mismo. Una síntesis general la ofrecía Pere Solà:

En la mayoría de los países la historia de la educación está incluida en la formación de profesores. No nos engañemos a nosotros mismos. Su relevancia o prestigio en los estudios pedagógicos tiende, en general, a disminuir. En otras épocas, durante el desarrollo académico-institucional de la disciplina, se tendió a creer que la historia de la educación, expuesta de un modo adecuado, «mejoraría» las actitudes y las disposiciones de los futuros educadores. De un exagerado optimismo se ha pasado, sin embargo, a un igualmente extremo pesimismo (Solà, 1993, p. 67)².

Uno de los intentos serios por justificar la presencia de la historia de la educación en la formación de profesores, sigue siendo el de Brian Simon. Tras destacar el papel clave de la perspectiva histórica para analizar las relaciones entre cambio social y educativo, y mostrar la educación como un campo de lucha entre fuerzas sociales opuestas o antagonistas, resalta su capacidad para desvelar que si las cosas no han sido siempre como son ahora tampoco lo serán en el futuro, o para cuestionar el presente haciendo que se tome conciencia de que al acceder a la docencia se entra en una institución educativa que es parte de un inmenso sistema en funcionamiento, gobernado por reglas y procedimientos contruidos

¹ En el primero de dichos trabajos traté, entre otras cuestiones, la génesis y consolidación de la historia de la educación como disciplina y campo de investigación y su renovación como historia social, primero, y sociocultural después. El segundo versaba sobre las tensiones existentes en el campo, sus retos inmediatos y las distintas audiencias del mismo. En este texto procuraré no repetir argumentos e ideas ya expuestas en ambos trabajos, así como en otros posteriores (Viñao, 2005b, 2008), aunque deba referirme en ocasiones a los mismos y aconseje su lectura como complemento de lo que aquí se dice.

² Traducción propia, como en el resto de los textos cuyo original está en otros idiomas.

a lo largo del tiempo sobre los cuales no se tiene más que un aparente control, de tal modo que dicha conciencia haga al docente invulnerable a la rutina y el conservadurismo (Simon, 1993, pp. 20, 25 y 28-30). En síntesis, para Simon la historia de la educación solo tenía sentido si promovía en los futuros profesores lo que hoy llamaríamos un «pensamiento» o «mente» histórica. Entre los intentos que nos hacen como mínimo sonreír, sobresalen los de Kadriya Salimova. No otra cosa produce hoy leer que la historia de la educación puede «educar a los futuros maestros en actitudes de amistad, mutua comprensión y profundo respeto por todas las nacionalidades del mundo», mostrarles «que durante toda la historia de la humanidad todas las nacionalidades educan a las generaciones más jóvenes preparándoles para la vida, cultivando en sus personalidades cualidades tales como la honestidad, la laboriosidad, la exactitud y la honradez», o que «revela las leyes del movimiento progresivo de las teorías y las prácticas pedagógicas» (Salimova, 1993, pp. 94-95 y 106). En otros casos, hay quien, como Marc Depaepe (1993a, pp. 32-36), tras citar la conocida frase de Lucien Febvre de que «la única lección de la historia es precisamente que no ofrece ninguna lección», y dar cuenta de la serie de lugares comunes sobre el valor y utilidad de la historia de la educación, acaba justificando su existencia simplemente por su capacidad para situar el pensamiento y la praxis educativa actuales en un contexto temporal más amplio que muestre como llegaron a configurarse. Al fin y al cabo la historia, como decía Aldrich (1993, p. 151), no es ni más ni menos que «aquello que una época encuentra de interés en otra», es decir, historia desde el presente.

¿Cuáles fueron o son esa serie de lugares comunes atribuidos a la historia de la educación en su estatus como disciplina fundamental en la formación de profesores en esa supuesta o real «edad de oro» que transcurre desde su institucionalización académica primero en Alemania en la segunda mitad del siglo XIX, poco después en Francia y desde allí en otros países (Tröhler, 2006, 2013, pp. 82-83), hasta los años 60 del siglo pasado?

La literatura sobre el valor de la historia de la educación para los profesores y quienes desempeñan puestos de gestión, supervisión o dirección en el sistema educativo, es inabarcable. Hace algunos años Depaepe (1993a, p. 31; 2007, p. 179) advertía de que se habían escrito ríos de tinta en el siglo XX sobre los aspectos teóricos, metodológicos e historiográficos de la historia de la educación —cuestiones clave, todas ellas, para determinar su finalidad, utilidad o sentido—, y que ya tenía anotadas más de 600 publicaciones sobre el tema, entre libros y artículos, para el período anterior a 1980, ampliando dicha cifra en más de 300 títulos a mediados de la década de los 80. En una reciente síntesis, Bruno-Jofré y Tröhler (1994a, p. XIV) resumen los objetivos con los que se justificaba la presencia de la historia de la educación como asignatura fundamental en la formación de profesores: su carácter moral (formar buenos maestros),

nacionalizador (al servicio de la nación o patria), y hagiográfico, centrado, en este último caso en los «héroes de la educación», por lo general hombres, blancos y ya fallecidos, sin cuestionar la selección de «héroes» efectuada. Por supuesto, se trata de una síntesis general que oculta el énfasis puesto en uno u otro objetivo según el país y momento. En palabras de Depaepe (1993, p. 33), el amor a la patria por el futuro maestro sería un objetivo más enfatizado en la Alemania anterior a la II Guerra Mundial – y, añadiríamos, en los regímenes totalitarios –. La veneración o adoración por unos determinados «héroes educativos», o por la galería de grandes figuras de la educación, ofrece variaciones. En los países católicos, por ejemplo, en favor de los fundadores y fundadoras de órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, por lo general ausentes, en claro contraste, en los no católicos. En los países comunistas, sigue diciendo Depaepe, se esperaba que la historia de la educación contribuyera a despertar la conciencia y praxis revolucionaria de los docentes y, entre los historiadores neomarxistas occidentales, que motivara al profesorado para la consecución de una sociedad más justa mostrando las injusticias y discriminaciones educativas.

Algunos de estos lugares comunes, en especial los de tipo emotivo-afectivo, han ido siendo reemplazados por símiles metafóricos de naturaleza funcional-utilitaria – no otra cosa es la conocida analogía del espejo retrovisor (Charlton, 1983) –, u otros de índole cognitivo-mental. Entre ellos se hallan las alusiones a la promoción del espíritu crítico –en el supuesto, claro está, de que se enseñe una historia de la educación acorde con las ideas de quien propone dicho objetivo–. O las referencias que suelen hacerse al relativismo que asimismo promueve – también según el enfoque que se dé a la materia–, a la luz que arroja sobre los problemas actuales, o a su capacidad para mostrar la continuidad del pensamiento y prácticas educativas más allá de los cambios legislativos y reformas.

2. Dos respuestas ¿contrapuestas? al declive de la historia de la educación: entre los «big data» y la «historicización» crítica

La lectura de los trabajos incluidos en el número de *Paedagogica Historica* publicado con motivo de sus 50 años de existencia (Dekker, Simon, 2014), ofrece un amplio panorama sobre la situación general de la historia de la educación en diversos países, así como sobre sus problemas y las cuestiones más debatidas. Entre dichos trabajos se halla uno de Sarah Van Ruyskensvelde (2014) en el que, tras dar cuenta de su declive, y de preguntarse si la historia de la educación está hoy en día en peligro de extinción, arrastrada por el declive de las humanidades, mantiene que una posible solución se halla, como ya se está haciendo en las humanidades, en el recurso a la tecnología digital.

Su postura al respecto es moderadamente positiva:

En conclusión, la historia digital no solo puede facilitar considerablemente nuestras vidas automatizando los modos en los que utilizamos y buscamos fuentes textuales en nuestra investigación [por ejemplo, añade después, mediante la digitalización de colecciones de prensa pedagógica, leyes e informes parlamentarios, libros de texto, cuadernos y ejercicios escolares, programas y currículos, etc.], sino también contribuir a la indagación sobre los grandes modelos en la historia de la educación, dando nuevo sentido a los conceptos existentes en nuestro campo, así como incrementar y facilitar futuros proyectos de investigación interdisciplinarios o comparativos entre investigadores de diferentes países o disciplinas (Van Ruyskensvelde, 2014, pp. 868-869).

Sin embargo, la autora también ve limitaciones y peligros en esta propuesta: «el foco sobre los ‘big data’ y las pautas universales o el predominio de los enfoques y metodologías de investigación cuantitativa, es posible que espanten a los nuevos historiadores culturales de la educación», a quienes se inclinan por «investigaciones cualitativas sobre la *realidad* pedagógica del aula». Además, se corre el peligro de limitar la «mentalidad histórica solo a los niveles macro y medio». De ahí la llamada que a renglón seguido efectúa para conciliar lo cuantitativo con lo cualitativo, lo macro con lo micro:

Más específicamente, tenemos que tener en cuenta que la historia digital no trata solo sobre la frecuencia de las palabras o la mera construcción de mapas conceptuales, o sobre el enlace de conceptos y la comparación entre ellos, sino que las humanidades digitales se interesan igualmente por los modos en que los conceptos cobran significado en sus contextos específicos. Esto quiere decir que la contextualización histórica por el historiador de la educación es todavía necesaria. En consecuencia, la historia digital no sustraerá la disciplina de la tarea artesanal – por utilizar la expresión de Marc Depaepe – del historiador de la educación (Van Ruyskensvelde, 2014, p. 869).

Ese «todavía es necesaria» del párrafo anterior posee un aire amenazador. Indica que es necesaria por ahora y, por tanto, que es posible que no lo sea cuando, en el futuro, los «big data» nos den las respuestas y reemplacen al historiador. Veamos un ejemplo. Tres instituciones académicas, el Stanford Center for International Development, el Stanford Institute for Innovation in Developing Economies y The Europe Center, asimismo de la universidad de Stanford, han lanzado en 2015 una convocatoria solicitando la incorporación de historiadores de la educación a un proyecto titulado «Historical Education Quality Database»³. Para este proyecto, ya aplicado a Argentina y Chile, se solicita, en su segunda fase, la colaboración de historiadores de la educación de Brasil, Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y España. Se parte de la idea de que ya disponemos de datos

³ <http://web.stanford.edu/~paglayan/data.html>.

cuantitativos sobre la provisión de educación durante largos períodos de tiempo, medida a través de los porcentajes de escolarización, pero que carecemos de datos comparativos sobre la evolución de la calidad de la educación (algo así como un PISA histórico). Para obtenerlos, el proyecto consta de tres apartados que cubren desde 1870 hasta 2010: estadísticas de la educación, políticas nacionales de formación y selección del magisterio primario y políticas nacionales – legislación– sobre el currículo de la enseñanza primaria. No es éste el momento de resumir el desarrollo de los tres epígrafes. Solo diré, a título de ejemplo y en relación con el primero, que las estadísticas educativas a través de las cuales se van a establecer los índices de calidad son, en síntesis, el número de alumnos por profesor, el salario medio de los profesores y el gasto por alumno. Todo ello en las enseñanzas primaria, media y superior, cada diez años, y recogido, como el resto de los aspectos, en una plantilla Excel. Solo, pues, datos cuantitativos, no cualitativos como, por ejemplo, la existencia o no de imposiciones ideológicas – es decir, de libertad de cátedra –, los métodos empleados en las aulas, el estado de los edificios escolares, o el grado y tipo de asociacionismo y prensa profesional del profesorado. Por supuesto, se parte del principio de que los datos que se obtengan serán fiables y comparables. Cualquiera que haya trabajado con estadísticas histórico-educativas, como es mi caso (Guereña, Viñao, 1996, 2013), lo pondría en duda o, al menos, sería más cauteloso. Pero esa no es la cuestión. Lo relevante es que solo se buscan datos. No, por ejemplo, relacionar la elaboración de estadísticas educativas con la formación de los sistemas educativos nacionales, el desarrollo de las administraciones educativas, o los objetivos y usos de dichas estadísticas. Tampoco se van a poner en relación con el grado de urbanización/ruralización o industrialización/agrarización de cada país, informaciones sin las cuales los datos no solo carecen de sentido, sino que pueden indicar lo contrario de lo que a primera vista parecen decir. Eso por no hablar, en relación con el currículo escolar, de cómo disciplinas o actividades con denominación semejante ocultan contenidos distintos y, viceversa, que contenidos similares pueden hallarse en materias o actividades con diferente denominación. Todavía, por fortuna, es necesaria la contextualización. Seguimos siendo necesarios.

Otras respuestas vienen del lado de la teoría o reflexión epistemológico-metodológica sobre la escritura de la historia de la educación y, en último término, sobre su naturaleza como campo disciplinar y de investigación. Un reciente ejemplo, es el libro coordinado por Popkewitz (2013a) con el significativo título de *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*.

El origen del libro se halla en un seminario celebrado en 2011 en el seno de la American Educational Research Association con el fin de «explorar historiografías de la escuela que tienden a ser silenciadas y de este modo desafiar la ortodoxia

predominante en el campo» (Popkewitz, 2013a, p. IX). ¿De qué ortodoxia se trata? Del historicismo imperante, a juicio de Popkewitz, en la historiografía educativa estadounidense. En efecto, como señala en el «prefacio», los historiadores de la educación no estadounidenses – y, añadido, los estadounidenses que colaboran en el libro – tienden a ver a sus colegas estadounidenses como historiadores que despliegan abundantes datos de archivo y no se preocupan de examinar las bases filosóficas, históricas o teóricas que fundamentan sus estudios. Es decir, como historiadores empíricos estrechamente centrados en el dato de archivo. Al contrario, los historiadores estadounidenses tienden a ver la historiografía educativa internacional como mera teoría sin datos que apuntalen el marco interpretativo y los principios metodológicos de su estudio. De esta forma, el «diálogo» que el libro establece entre los tres historiadores de la educación estadounidenses que en él colaboran y los once de otros países de Europa, Iberoamérica y Asia, se espera que aporte a la historiografía educativa de Estados Unidos otras tradiciones historiográficas que raramente se encuentran en ella (Popkewitz, 2013b, pp. XIII-XIV). Por otra parte, «este volumen desafía también la historia de la historia de la educación que emerge en Estados Unidos, y en otros lugares, como un particular modo de narrativa que cuenta el avance de la escuela como la progresiva y moral realización de una sociedad humanista» (Popkewitz, 2013b, p. XV). Es decir, de una narrativa que vincula los términos escuela, progreso y modernización. Por último, los autores reunidos en este volumen se consideran «historiadores que aportan vías innovadoras» y «alternativas» para pensar el moderno proceso de escolarización desde «el reconocimiento de la importancia de la teoría como marco interpretativo», de «los enfoques comparativos» y del examen de «los principios sociales, culturales y políticos» que gobiernan «la escolaridad y lo que se selecciona y organiza como ‘materias’ a enseñar en la escuela» (Popkewitz, 2013b, pp. XV-XVI).

En realidad, tanto el prefacio como el capítulo redactados por Popkewitz –«*Styles of reason: historicism, historicizing, and the history of education*»– constituye un ajuste de cuentas con lo que él denomina «historicismo», así como con el «culto al archivo» y al «polvo» que emana del mismo, como signo de identidad del trabajo histórico⁴. El «historicismo» es, para Popkewitz, «el estilo de razón predominante en la historiografía educativa estadounidense». Este concepto, el de estilo de razón, al que atribuye un significado homólogo al de los

⁴ Al «mal del archivo» cabría oponer su opuesto: el desprecio del archivo –dando a este término un sentido amplio– que traslucen algunas no matizadas expresiones efectuadas por Popkewitz. Doy por supuesto que todo historiador que se precie sabe que el orden del archivo es el resultado de unas determinadas prácticas, que dicho orden confiere un significado u otro a lo que en él se halla, y que su contenido tiene su origen en decisiones concretas, tomadas por quien tuvo el poder de adoptarlas, acerca de lo que debe ser o no documentado y de cómo debe serlo. ¿Existen historiadores tan ingenuos que lo ignoren? Claro que también puede ser que haya quienes lo sepan y no lo tienen en cuenta.

paradigmas de Kuhn, se caracteriza por organizar «el pasado para hablar del futuro», así como – esto es relevante – por no considerar como históricos, por ejemplo, los escritos de Foucault por no seguir los cánones del historicismo archivístico (Popkewitz, 1993b, pp. 1-3 y 13). Al «historicismo» predominante opone otro «estilo de razón», el de la «historicización» («historicizing»), que define, en línea con Foucault, como «un proyecto crítico que fragiliza la aparente causalidad del presente» y que «descentra al sujeto» y «enlaza las complejas intersecciones que producen los principios que gobiernan lo que es pensado, dicho, visto y sentido en la construcción del sujeto» (Popkewitz, 1993b, pp. 2 y 15).

Lejos de mí la pretensión de cuestionar la orientación predominantemente historicista que Popkewitz atribuye a sus colegas estadounidenses. Con toda seguridad su conocimiento del tema excede al mío, aunque los trabajos que conozco de algunos historiadores de la educación estadounidenses – Cuban, Labaree, Tyack, Ravitch, Kliebard, Franklin, Albisetti, Cohen y Rousmaniere, entre otros – no se corresponden en absoluto con esa imagen, algo caricaturesca, que Popkewitz ofrece del trabajo en el archivo y del tratamiento de los datos, documentos y fuentes. ¿Habrá algún historiador que ignore que «el orden y la legislación de las categorías del archivo y las distinciones [que se hacen el mismo] establecen cómo la verdad es dicha y cómo se inscriben las divisiones sociales», algo que ignoran la mayoría de los historiadores, según afirma Popkewitz (2013b, p. 13), en su crítica de la concepción historicista del archivo? Lo mismo puede decirse cuando, al referirse a la excelente aportación de Inés Dussel (1993) sobre «el giro visual», nos recuerda que hay historiadores de la educación que tratan a menudo las fotografías como un medio de comprender lo que es «real» en la escuela, criticando de nuevo la identificación, que atribuye de nuevo a la historiografía estadounidense, entre archivo y realidad (Popkewitz, 1993b, p. 15). ¿Habrá algún historiador que ignore que toda fotografía es «una creación arbitraria, cultural, ideológica y perceptualmente codificada» (Dubois, 1986, p. 51) y que, como tal, precisa ser leída e interpretada? ¿O que permite lecturas diferentes y exige, como cualquier texto escrito, atender a sus contextos de producción, recepción y uso?

Por supuesto, el historicismo y el culto al archivo tienen sus peligros: creer que el dato, el documento, la fotografía, son la realidad. Pero eso no es propio del historiador, sino del cronista, del documentalista, del coleccionista o del anticuario, roles, por cierto, que en ocasiones también debe desempeñar el historiador con carácter previo o complementario del específicamente suyo. Pero también tiene sus peligros el culto a la teoría-explícalo-todo – más creencia que ciencia –, o al pensamiento o mirada única, sea ésta la que sea. No hay un objeto ni existe una realidad que, contemplada desde una perspectiva determinada, nos ofrezca una visión total de la misma. Según el lugar en el que nos situemos, desde

el que miremos, siempre hallaremos una realidad diferente, al menos en parte. Foucault, como «Dios» – y en esto parafraseo a Ortega (Gracia, 2014, p. 328) – es «también un punto de vista», el de «cada uno de nosotros». Esa perspectiva o mirada es la que crea el panorama y organiza la realidad. En cierto modo pasa a formar parte de ella. De ahí que solo ofrezca una perspectiva, y que silencie o diga nada sobre otras. Los foucaultianos a ultranza, como otras «religiones» académicas, olvidan a veces esto, y al olvidarlo traicionan – como todo discípulo que cree poseer la interpretación correcta del maestro – lo que de subversivo pueda haber en aquél o aquello que dicen seguir. Irónica y paradójicamente no advierten que el suyo es también un «régimen de verdad», útil y fructífero para mostrar unas cosas, pero también para dejar a un lado o no ver otras. La realidad siempre es multiforme y compleja, por no decir azarosa y caótica. Solo podemos aprehender parte de ella si queremos darle un sentido.

La posición de Tröhler en el capítulo a su cargo en el citado libro – «Truffel pigs, research questions, and histories of education» – me parece más adecuadamente centrada en los problemas actuales de la historia de la educación como disciplina y campo de investigación. Responde mejor a las cuestiones que planteo en este trabajo. En síntesis, ofrece una salida – entre varias posibles – al hecho, constatado en otro escrito, de que «los historiadores de la educación que trabajan en facultades de educación o formación de profesores, particularmente en USA y Canadá» – una consideración que puede extenderse a la gran mayoría de países en los que, a diferencia de Francia, esta materia se imparte e investiga en dichas instituciones – «están encontrando cada vez más dificultades para insertarse en la agenda de sus facultades» (Bruno-Jofré, Tröhler, 2014a, p. XIII). A su juicio, y en el mío, en el campo de la educación, y en general en la enseñanza, predomina en las últimas décadas un modelo tecnocrático cuyos conceptos y criterios básicos – eficacia, eficiencia, excelencia, estándares, evidencias empíricas, ... – dejan a un lado el incontestable hecho de que la educación es una práctica política y moral en la que las palabras eficacia, eficiencia, calidad o excelencia, siempre nos remiten a preguntarnos para qué o en función de qué (Biesta, 2007, 2009). Nada tiene de extraño que, en este contexto académico-investigador, la filosofía de la educación y la historia de la educación hayan perdido terreno en la mayoría de las facultades (Bruno-Jofré, Tröhler, 2014a, p. XIII).

¿Qué hacer si dicho contexto exige y solo valora la investigación empírica, basada en datos registrados solo de acuerdo con aquellos enfoques, perspectivas y métodos aceptados como «científicos» en el campo de la educación? ¿Qué hacer si en dicho campo «el paradigma empírico, impulsado por datos [«data-driven»], empieza a ejercer presión sobre la investigación histórico-educativa y, aún más, si algunos prominentes historiadores», como Tenorth, comienzan a promover el valor de los datos como «hechos verdaderos»? (Tröhler, 2013, p. 76); es decir, el

culto a los hechos y la consideración de que existen hechos históricos objetivos que no requieren ser interpretados o contextualizados⁵. ¿Qué hacer si, además, «los esfuerzos de la historia de la educación por adaptarse al paradigma dominante en la investigación educativa» están determinando los criterios utilizados en la evaluación por pares de los trabajos a presentar en congresos o a publicar en revistas (Tröhler, 2013, pp. 77-78), así como, añadido, de los proyectos de investigación y los currículos de los candidatos a la docencia en esta materia? Tras resumir la progresiva tecnologización de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante indicadores – «palabra mágica» – y estándares, los nuevos modos de gobernanza de los sistemas educativos, y el papel desempeñado en este proceso por la OCDE, el CERI o el PISA, Tröhler indica que sus efectos no se circunscriben al mundo de la política educativa, sino que afectan también al de la investigación:

muchas cátedras universitarias de educación fueron red denominadas, predominantemente en investigación empírica, y la historia de la educación fue estampada contra una esquina. ¿Hay algún futuro para la historia de la educación a menos que se adapte al paradigma empírico? (Tröhler, 2013, p. 79).

¿Qué hacer? Tröhler apunta en este texto algunas salidas posibles que resume en unas pocas palabras: internacionalización, multiculturalismo, comparación y toma de conciencia por el investigador de sus propios sesgos culturales. Internacionalización de las revistas de historia de la educación – en los temas tratados y en sus comités editoriales – con el fin de erradicar «las anteojeras» y sesgos culturales nacionales que determinan en general la investigación en este campo. Multiculturalismo en los enfoques y en las cuestiones consideradas relevantes, como corresponde a las sociedades postnacionales, multiculturales y multilingües de nuestro tiempo, y como modo de enfrentarse al global y uniforme paradigma que promueve estandarizadas políticas educativas basadas en evidencias empíricas. Y, por último, toma de conciencia por el historiador de las dependencias, sesgos, condicionamientos y dificultades derivadas del entorno cultural que determina su tarea; es decir, del lugar desde el que dirige su mirada a la educación (Tröhler, 2013, pp. 81-90). En síntesis, abrir las mentes y la historia de la educación.

⁵ La referencia crítica a Heinz-Elmar Tenorth no es baladí. Téngase en cuenta que fue de los autores que colaboró en el libro titulado *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, editado por Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra y publicado en 2001, del que el nuevo libro, *Rethinking the History of Education*, se considera una “extensión” (Popkewitz, 2013b, p. XIII). Tenorth, según Tröhler, habría abandonado la historia cultural, crítica con el paradigma empírico y el historicismo, para sumarse diez años más tarde a este último.

3. Abrir la historia de la educación

Las páginas anteriores han dejado entrever ya algunas de las viejas cuestiones, tensiones o problemas de la historia de la educación como disciplina y campo de investigación. El principal, reiterado por unos y otros, es el de su ubicación académica y el que, como consecuencia de ello, sea un campo a caballo entre la ciencia histórica y la de la educación. Si existe como disciplina, no como campo de investigación, es porque nace y subsiste en las facultades o centros de educación y formación de educadores. Su futuro académico depende de que se inscriba, o no, en el campo de la educación; o sea, del declive, o no, de los puestos de profesor en la materia. Eso implica pagar un peaje y una cierta estrategia no muy diferente a la de otras disciplinas históricas similares como las del derecho, medicina, economía o psicología, todas ellas impartidas, al menos en España, no en las facultades de Letras o Humanidades, sino en aquellas que se corresponden con el objeto de estudio.

Dejaré a un lado otras tensiones propias de su naturaleza histórica, por haberlas tratado en otras ocasiones. Me refiero al debate entre lo nacional y lo local – una cuestión que ha perdido parte de su carácter controvertido por él énfasis puesto en los enfoques cada vez más transnacionales o centrados en el estudio de las redes de influencia, encuentro o intercambio internacionales e interregionales –, o el ya apuntado entre teoría y datos o, si se prefiere, entre filosofía de la historia e historia positivista⁶. La subsistencia de la materia o su disolución al servicio del paradigma imperante en las ciencias de la educación fuerza a abordar el problema de su encaje entre ellas como disciplina y como campo de investigación, partiendo del supuesto teórico – no real – de que aquello que se enseña bajo la rúbrica de historia de la educación, de la pedagogía, u otras denominaciones histórico-educativas, no puede estar disociado de lo que se investiga y de cómo se investiga. Por otra parte, son conocidos también el escaso aprecio que suele tenerse en ocasiones a la historia de la educación como disciplina histórica, su desconexión o recepción tardía y debilitada de

⁶ Solo una consideración. Puede uno centrarse en su producción como investigador, más o menos, en las cuestiones teórico-metodológicas, en lo cuantitativo o lo cualitativo y, en el tratamiento de los datos, en unos u otros enfoques. Pero no veo un corte tajante entre teoría y datos. Son aspectos distintos, pero hay que trabajarlos conjuntamente. Se puede, como hice durante algún tiempo, trabajar durante dos años en un archivo de protocolos notariales contando quien sabe firmar y quien no, y midiendo la calidad de la firma de los que saben firmar y, al mismo tiempo, abordar el proceso de alfabetización a partir de enfoques histórico-culturales sobre las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la historia de la cultura escrita, la de modos de pensar – la historia de la mente – y desde enfoques antropológicos y transculturales como los de Ong, Goody, Havelock, Luria, Scribner, Cole, Petrucci y tantos otros a los que leí mientras contaba y valoraba la calidad de las firmas de los murcianos y murcianas desde 1750 a 1860. Puedo asegurar que si ambos estudios se entrecruzan, lo cuantitativo se hace cualitativo, y viceversa, al tiempo que uno se replantea cuestiones metodológicas y de enfoque.

los distintos «giros» históricos y de los cambios en la historiografía en general, y el desconocimiento recíproco entre la producción de los historiadores de la educación y la de los historiadores en general o de otras historias específicas – derecho, ciencia, psicología, medicina, economía –. Tanto una cuestión como otra requieren abrir la historia de la educación temática y metodológicamente (Nóvoa, 2015, pp. 38-39), «salir del cómodo cascarón disciplinar» (Viñao, 2002, p. 250). Es cierto que estamos hoy ante un campo mucho más abierto a otros de lo que estaba en el último tercio del siglo XX, pero es insuficiente. Por ello, en las páginas que siguen indicaré, a título de ejemplo, algunos ámbitos con los que entiendo, desde mi experiencia, que la historia de la educación debería establecer relaciones más estrechas por razones estratégicas, si se quiere, pero también porque tiene mucho que ganar y que aportar⁷.

Sobre la apertura de la historia de la educación a la historia en general, a otras historias específicas o a temas y cuestiones propias de la ciencia histórica, seré breve. Requiere un tiempo y una extensión de las que ahora no dispongo. Desde mi experiencia personal podría referirme a la historia de la cultura escrita, la de las ideas políticas, la historia literaria, la del patrimonio cultural o la de la mente como producto social e histórico. Son aquellos campos historiográficos con los que más me he relacionado y de los que algo conozco. O, entre las cuestiones, a las de las periodizaciones o el eurocentrismo, por citar solo dos entre otras posibles. No obstante, en este texto me limitaré a tratar algunos aspectos relativos a esa cada vez más difícil inserción de la historia de la educación en el campo de las ciencias de la educación, o a la posición incómoda en que se halla si trata de abandonar su papel ancilar entre las mismas.

4. Historia de la educación y ciencias de la educación: un fracaso y un relativo éxito

La producción científica en el campo de las ciencias de la educación, tenga o no una orientación tecnocrático-eficientista, posee en general una naturaleza normativa y valorativa, cuando no esencialista o incluso perennialista. Se inserta en el mundo del deber ser, combinando, de forma paradójica, el utilitarismo funcional – se supone que, para justificarse, sus resultados deben ser transferibles al aula y dirigirse a la mejora de la enseñanza – con el fundamentalismo tecnocrático que identifica dicha mejora con unos indicadores predeterminados, supuestamente neutros. La historia pertenece, o debería pertenecer, al mundo del ser; de lo que fue, pero del ser, no del deber ser normativo y/o esencialista e

⁷ Por supuesto, caben otros ejemplos: de la historia conceptual de la educación con la filosofía y teoría educativas, de la historia de la institución escolar con las cuestiones de organización y gestión escolares, de la historia de las reformas educativas con la política educativa, etc.

intemporal. En su alocución como presidente de la ISCHE en 1992 Depaepe (1993) alertaba contra el tratamiento puramente utilitario de la herencia educativa del pasado. Años más tarde decía que «el esfuerzo explícito por sacar provecho ideológico, teórico o práctico conducirá inevitablemente a una mistificación e incluso prostitución de la historia, al culto hagiográfico-pedagógico del héroe y a una lectura sesgada» – otra traducción posible del término «partisan», utilizado por Depaepe, sería partidista – «y presentista de la historia», así como al vano intento de obtener «lecciones del pasado» (Depaepe, 2001, p. 634-635)⁸. «La historia», añadía en otro texto, «cuando está seriamente escrita, lo es sin devoción y sin compasión» (Depaepe, 1998a, p. 18). Un criterio que el mismo siguió al estudiar, entre otros temas, la tarea educativa llevada a cabo por los misioneros en el Congo Belga (Depaepe, 1998b), o, junto con Frank Simon y Angelo Van Gorp, al deconstruir el mito Decroly (Depaepe, Simon, Van Gorp, 2003), o con Van Combrugge, al referirse a los usos y abusos del pasado en relación con la sacrosanta figura de Pestalozzi (Depaepe, Van Combrugge, 1995). Todo ello con la idea, siempre en mente, de que la historia de la educación debe llevar a cabo la «tarea interminable» de «desmitologizar el pasado educativo» (Depaepe, 1997), y de que los historiadores de la educación deben pensarse a «sí mismos como historiadores, y no como esclavos de ninguna práctica, teoría o idea pedagógica concreta» (Depaepe, 2007, p. 180).

No es extraño que una concepción de este tipo encontrara una fuerte oposición y críticas entre los «científicos» de la educación compatriotas del historiador belga. No ya porque dinamite su concepción ancilar de la historia de la educación como un depósito formativo de «ejemplos edificantes y lecciones útiles», o la más excelsa función, asimismo asignada a la historia de la educación, de aportar «valores sólidos y establecidos», sino porque pone en cuestión tanto la capacidad innovadora y emancipatoria de la institución escolar, como, al aplicarse a dichos colegas, el estatus y las bases científicas de su tarea (Depaepe, 2007, pp. 183-185).

Al igual de Depaepe expone y analiza su experiencia más negativa que positiva, como historiador en el seno de la comunidad científico-educativa belga, seguidamente dará cuenta de dos experiencias personales, una que considero fracasada y otra de un relativo éxito, relacionadas con dos intentos de abrir o conectar la historia de la educación con otros campos científico-educativos, combinando aspectos académico-disciplinares y de investigación.

⁸ En otro texto posterior Depaepe (2007, p. 180) se muestra algo más flexible y reconoce que «apenas existen lecciones que puedan extraerse de la historia de la educación». Seguramente porque en el intervalo habrá encontrado alguna.

4.1. *Una experiencia fracasada*

Según supe años después, la publicación en 1982 de *Orality and Literacy* de Walter J. Ong y de su traducción al castellano en 1987, generó, a iniciativa del entonces profesor titular Daniel J. Cano, un debate entre los integrantes de la cátedra de Historia de la Educación de la Universidad de Luján (Argentina). El debate tenía como propósito incorporar los planteamientos e ideas de Ong a las tareas de enseñanza e investigación de dicha cátedra. Consecuencia del mismo fue la elaboración de nuevos programas de las disciplinas de Historia Social de la Educación-I e Historia Social de la Educación-II, bajo la coordinación, desde 1989, de Rubén Cucuzza. Las modificaciones introducidas tenían por objetivo establecer una periodización acorde con las distintas fases propuestas por Ong en el proceso de tecnologización de la palabra, e incorporar en cada uno de los períodos y unidades del programa el análisis de dicho proceso; es decir, de los modos y medios de transmisión del saber en cuanto elementos explicativos de los cambios cognitivos, culturales y sobre todo educativos producidos en, sucesivamente, las culturas orales primarias, las quirográficas, las tipográficas y las electrónicas⁹.

Al otro lado del Atlántico, la lectura en 1982 del citado libro me indujo asimismo, sin conocer lo que sucedía en la Universidad de Luján, a incorporar a la enseñanza de la Historia de la Educación – en este caso sin debate, en solitario y con un cierto distanciamiento crítico –, los planteamientos de Ong. Dicha incorporación fue posible no en la disciplina-madre, sujeta a una normativa rígida que imponía los contenidos tradicionales de la materia, sino introduciendo una asignatura optativa, «Oralidad, escritura e imagen: perspectiva histórica», que figuró en el plan de estudios de Pedagogía, y que impartí, durante casi veinte años.

No corresponde aquí hablar del contenido de esta materia. Pero sí de su desaparición del plan de estudios. Fue eliminada cuando, por razones de distinto tipo, se configuró un nuevo plan que implicaba una reducción drástica de las asignaturas optativas. De un modo u otro, estaba ligada a mi persona y hubiera desaparecido con mi jubilación. Era un tema que me interesaba, pero que no encajaba en los asimismo respetables intereses académicos y de investigación de otros profesores. Lo que me interesa destacar son no los recelos – mis relaciones personales con los colegas a los que ahora me referiré, siempre fueron buenas, por no decir excelentes –, sino las justificaciones que tuve que hacer ante colegas de otras áreas o departamentos acerca de los propósitos y del contenido de la materia.

⁹ Detalles de ambos programas y una reflexión sobre los mismos y sobre la experiencia a la que seguidamente me referiré, pueden verse en Viñao (1999, pp. 250-255).

En primer lugar, con los que trabajaban en el ámbito de la Tecnología de la Educación. Es cierto que encontré en ellos una buena acogida, siquiera por razones de amistad personal. Incluso fui invitado a participar en un simposio sobre «Nuevas tecnologías y educación» para hablar sobre la obra de Derrick de Kerckhove, director del programa McLuhan de la Universidad de Toronto (Viñao, 2004). Pero, en último término, la materia optativa que yo impartía no encajaba en las artificiales separaciones académicas entre unas y otras áreas o departamentos. Estaba ligada a mi persona, y su existencia dependía de las negociaciones que había que llevar a cabo con otras áreas y departamentos cada vez que había que elaborar un nuevo plan de estudios, algo que sucedía cada cuatro o cinco años. En la primera década del nuevo siglo, no recuerdo con exactitud el año, «Oralidad, escritura e imagen: perspectiva histórica» desapareció para siempre¹⁰.

Más significativa, incluso divertida, fue la conversación que mantuve un día, en el hall de la facultad, con el profesor responsable del área de Didáctica de la Lengua en relación con mis publicaciones en el ámbito de la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Por lo visto alguien le comentó que yo había escrito algo sobre dicha enseñanza. Es académicamente lógico que su primera reacción fuera de extrañeza. ¿Cómo un profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación escribe sobre algo que «pertenece» al ámbito de la Didáctica de la Lengua? Ese tema es «mío» o «nuestro», pero no «suyo». Así que decidí abordarme para preguntarme si era cierto que había publicado algo sobre el particular. Reproduzco, sin comentarios, la conversación tal y como la recuerdo:

- Antonio, me han dicho que has escrito algunas cosas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Sí, así es. Desde una perspectiva histórica.
- ¡Ah! Bueno. Eso es otra cosa.

4.2. *Una experiencia con un relativo éxito*

En julio de 1992 se aprobó la integración en una nueva facultad, la de Educación, de la Escuela del Magisterio y de la Sección de Pedagogía de la

¹⁰ Siempre me ha parecido extraño que el tema de la historia de la mente – o sea, del cerebro humano – y de sus procesos internos, capacidades – abstracción, memoria, percepción espacio-temporal, razonamiento lógico, etc. – y productos no preocupara a los historiadores de la educación, sobre todo en las facultades de educación y en la formación de profesores. Me reconforta ver que dos de los últimos artículos publicados por Richard Aldrich (2013 y 2014) versaban justamente sobre la evolución del cerebro humano, los avances en este punto en el campo de la neurociencia, y la educación. Siento no haber conversado con él cuando pude hacerlo. Desconocía que le preocuparan estos temas.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Como Decano de esta última facultad favorecí y apoyé una integración no siempre bien vista y aceptada por parte del profesorado de uno y otro centro docente. Que el tiempo me diera la razón no obsta para que hayan tenido que pasar bastantes años para hayan ido surgiendo, de forma tímida, intentos y proyectos de colaboración entre las áreas y departamentos que procedían de cada uno de los dos establecimientos. Desde el comienzo, sin embargo, tuve claro que, a diferencia de lo que sucedía en otros campos científico-educativos, desde la historia de la educación podían surgir proyectos y colaboraciones con, sobre todo, quienes trabajaban en el ámbito de las didácticas específicas y con el profesorado de enseñanza primaria y secundaria. El hecho de que buena parte del profesorado de didácticas específicas no hubiera realizado la tesis doctoral y que, ante la nueva situación, se viera alentado a llevarla a cabo, propició además el desarrollo en la nueva Facultad de Educación, ya desde la década de los 90, de lo que hoy ya constituye un campo de investigación consolidado: la historia de las disciplinas (Belhoste, 2005; Viñao, 2006 y 2013). El resultado final, tras dos décadas, es un buen número de tesis doctorales, libros, artículos y exposiciones sobre la historia de la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales, la botánica, el dibujo, la geografía, la historia, la física, la química y la música, así como la dirección de tesis e investigaciones por quienes en su día se dedicaron a este campo – lo que asegura la continuidad en el tiempo del mismo – y la incorporación de esta línea de investigación a la enseñanza y al ámbito museístico-patrimonial a través del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) y del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). La historia de las disciplinas constituye hoy un ámbito científico consolidado e integrado en la vida de la Facultad de Educación y en la formación de profesores.

5. Unas breves reflexiones finales

Como dije al comienzo, este es un texto escrito confrontando mi propia experiencia e ideas con las de otros colegas. A lo largo del mismo fluye la tensión derivada de un hecho que acompaña a la historia de la educación desde sus orígenes: el hecho de ser una disciplina histórica que germina y se consolida en las instituciones de formación de educadores; en el seno, por tanto, de la pedagogía o ciencia de la educación y con un carácter ancilar en relación con la filosofía, la teoría de la educación o la didáctica. Se trata de una contradicción irresoluble, pero explicable, sin la cual no existiría como campo académico-disciplinar. Aceptémosla, siquiera por razones pragmáticas.

Dicha ubicación académica condiciona la investigación en el campo y plantea, a su vez, una tensión, asimismo explicable y no fácilmente resoluble,

entre enseñanza e investigación. Se enseñan unos contenidos, con unos enfoques y objetivos, y se investigan otros contenidos, con otros enfoques y objetivos. La historia de la educación navega así entre Escila y Caribdis: entre la búsqueda de una autonomía que le permita abandonar la posición ancilar entre las materias pedagógico-educativas sin provocar recelos o críticas, y la necesidad de un reconocimiento como ciencia histórica dificultado, en ocasiones, por su ubicación académica. Carezco de soluciones o recetas para sortear ambos escollos. Todo depende del contexto y de las circunstancias y formación personales. Hay quienes, en los últimos años, han encontrado una vía intermedia y navegan por los mares del patrimonio educativo y de la memoria escolar. Es una opción más. Yo me he limitado a tratar el tema que se me propuso con la esperanza de que, como dijo Montesquieu al referirse al propósito con el que había escrito *Del espíritu de las leyes*, no sea para hacer leer, sino para hacer pensar.

6. Referencias bibliográficas

- Aldrich, R. (1993). Discipline, Practice and Policy: A Personal View of History of Education. In Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.), *Why Should we Teach History of Education?* (pp. 141-154). Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Aldrich, R. (2013). Neuroscience, Education and the Evolution of Human Brain. *History of Education*, 42(3), 396-410.
- Aldrich, R. (2014). Nature, Nurture and Neuroscience: some Future Directions for Historians of Education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 852-860.
- Belhoste, B. (2005). Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, 213-223.
- Biesta, G. (2007). Why «what Works» won't Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: on the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Bruno-Jofré, R., & Tröhler, D. (2014a). Introduction. *Encounters of Education*, 15, XIII-XVIII.
- Bruno-Jofré, R., & Tröhler, D. (Coords.). (2014b). The Historian's Métier: A Critical Engagement with History of Education. *Encounters of Education*, 15, XIII-XVIII y 3-237.
- De Gabriel, N., & Viñao, A. (Eds.). (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel.

- Charlton, K. (1983). The Benefit of the Rear-view Mirror: History of Education in the Professional Education of the Teachers. In Lowe, R. (Ed.), *Trends in the Study and Teaching of the History of Education* (pp. 3-13). S.l.: History of Education Society, occasional publication, nº 7.
- Dekker, J. J. H., & Simon, F. (Eds.). (2014). Shaping the History of Education? The First 50 Years of *Paedagogica Historica*. *Paedagogica Historica*, L(VI).
- Depaepe, M. (1993a). Some Statements about the Nature of the History of Education. In Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.), *Why Should we Teach History of Education?* (pp. 31-36). Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Depaepe, M. (1993b). History of Education Anno 1992: «A Tale Told by an Idiot, full of Sound and Fury, Signifying Nothing?». *History of Education*, 22(1), 1-10.
- Depaepe, M. (1997). Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education. *Historical Studies on Education/Revue d'Histoire de l'Éducation*, IX(2), 208-223.
- Depaepe, M. (1998a). Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'Éducation*, 77, 3-18.
- Depaepe, M. (1998b). Rien ne va plus.... The Collapse of the Colonial Educational Structures in Zaire (1960-1995). *Education and Society*, 6, 37-53.
- Depaepe, M. (2001). A Professionally Relevant History of Education for Teachers: does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37(3), 631-640.
- Depaepe, M. (2007). Un epílogo de Marc Depaepe sobre la naturaleza de la historia de la educación desde la perspectiva de la recepción de su trabajo. In Depaepe, M., *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)* (pp. 177-191). Valencia: Nau Llibres.
- Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2003). The Canonisation of Ovide Decroly to a 'Saint' of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 224-249.
- Depaepe, M., & Van Combrugge, H. (1995). Using or Abusing the Educational Past? Some Methodological Reflections on the Place of Johann Heinrich Pestalozzi in the Educational Historiography. In Gehrig, H. (Ed.), *Pestalozzi in China* (pp. 51-62). Zürich: Pestalozzianum.

- Dubois, Ph. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, I. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. In Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 29-49). New York: Palgrave Macmillan.
- Gracia, J. (2014). *José Ortega y Gasset*. Madrid: Santillana.
- Guereña, Jean-Louis, & Viñao, A. (1996). *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona: EUB.
- Guereña, Jean-Louis, & Viñao, A. (2013). Power, Information and Control: School Statistics and the Spanish Educational System (Nineteenth Century and the First Third of the Twentieth Century). *European Educational Research Journal*, 12, 70-80. http://www.worldwords.eu/EERJ/content/pdfs/12/issue12_1.asp.
- Lowe, R. (2002). Do we still Need the History of Education: is it Central or Peripheral? *History of Education*, 31(6), 491-504. Traducción al castellano: «¿Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica?». In Ferraz, M. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 83-104). Madrid: Biblioteca Nueva.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. Abingdon: Routledge.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a un joven historiador de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 23-58.
- Popkewitz, Th. S. (Ed.) (2013a). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, Th. S. (2013b). «Preface». In Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. XIII-XVI). New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, Th.S. (2013c). Styles of reason. Historicism, Historicizing, and the History of Education. In Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, W. (2000). History, Education and Audience. In Crook, D., & Aldrich, R. (Eds.), *History of Education for the Twenty-First Century* (pp. 17-35). London: Institute of Education, University of London.

- Salimova, K. (1993). Educational Wisdom of the Past: a Message for the Future. In Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.), *Why Should we Teach History of Education?* (pp. 94-107). Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.). (1993). *Why Should we Teach History of Education?* Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Simon, B. (1993). The history of education: its importance for understanding. In Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.), *Why Should we Teach History of Education?* (pp. 13-30). Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Solà, P. (1993). The History of Education between two Explosions: the Explosion of the Disciplinary Unity of History and that of Traditional Humanism. In Salimova, K., & Johanningmeier (Eds.), *Why Should we Teach History of Education?* (pp. 66-79). Moscow: The Library or International Academy of Self-Improvement.
- Tröhler, D. (2006). The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de <http://www2.uwstout.edu/content/jaaaccs/vol2/trohler/htm>.
- Tröhler, D. (2013). Truffrel Pigs, Research Questions, and Histories of Education. In Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 75-92). New York: Palgrave Macmillan.
- Van Ruyskensvelde, S. (2014). Towards a History of E-education? Exploring the Possibilities of Digital Humanities for the History of Education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 861-870.
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Naucalpan de Juárez-México: Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- Viñao Frago, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 223-256.
- Viñao Frago, A. (2004). Derrick de Kerckhove, la historia de la mente humana y las nuevas tecnologías. In Martínez Sánchez, F., & Prendes Espinosa, M^a P. (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 21-24). Madrid: Pearson Educación.
- Viñao Frago, A. (2005a). La historia de la educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. In Ferraz, M. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 147-165). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Viñao Frago, A. (2005b). La historia de la educación: pasado, presente y futuro. In Trillo, F. (Ed.), *Las ciencias de la educación del ayer al mañana* (pp. 43-64). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. In Mainer, J. (Ed.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectiva y controversias historiográficas* (pp. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Viñao Frago, A. (2013). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *History of Education and Children's Literature*, VIII(1), 365-379.